

Université Lumière Lyon 2

**École doctorale : EPIC (Education, Psychologie, Information et
Communication)**

**Les traces écrites de planification en
Education Physique et Sportive, espace
de médiation entre les savoirs experts et
l'action d'enseignement
Le cas du handball**

par Patrick VEYSSEYRE

Thèse de doctorat de sciences de l'éducation

sous la direction de Michel DEVELAY

soutenue le 26 juin 2008

Composition du jury :

Thierry TERRET, professeur à l'université Lyon 1

Michel DEVELAY, professeur à l'université Lyon 2

Christian ALIN, professeur à l'université Lyon 1

Marguerite ALTET, professeure à l'université de Nantes

À Cécile et à Barnabé.

Aux enseignants qui ont bien voulu donner leurs traces écrites de planification (une partie d'eux-mêmes).

À Michel Develay pour ses exigences et sa patience, sans lui ce travail de recherche serait resté dans le plaisir d'étude.

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité - pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, le distribuer et le communiquer au public à condition de mentionner le nom de son auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ou l'utiliser à des fins commerciales.

Présentation.

Depuis les instructions données en 1923 aux enseignants d'éducation physique par Léon Bérard, alors Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux Arts, instructions stipulant que « toute leçon d'éducation physique doit être préparée comme les autres, par écrit », l'Institution ne revint plus explicitement sur cet aspect du travail de l'enseignant d'éducation physique.

L'effort de mémoire lié à la recherche des déterminants de cette thèse s'appuie sur les événements professionnels qui ont accompagné un parcours professionnel de vingt-sept années jalonnées de statuts divers en EPS (étudiant, enseignant, formateur, aide-IPR) et en sport (formateur fédéral en handball), événements qui ont témoigné de l'importance de l'écrit dans cette discipline qui ne le fréquente guère.

Pendant ma formation de futur enseignant d'éducation physique, puis lors de mes interventions auprès des élèves, il me fallait faire un effort pour préparer mes interventions sur le terrain de manière à mettre en cohérence le dire et le faire. Je savais quoi faire faire aux élèves sans pouvoir vraiment le formuler par écrit, la tension entre le savoir à transmettre et le comment faire apprendre posait déjà problème. Soucieux de respecter les cadres préétablis par mes formateurs, les planifications de mes enseignements furent constantes. Elles alliaient la prévision au bilan et à la consignation de ce qui avait été fait. L'angoisse aidant, mes préparations de leçons c'est-à-dire mes écrits de planification m'apparaissaient comme un acte professionnel nécessaire.

Ma première inspection jeta le trouble sur mes manières d'écrire et de planifier mon enseignement. Fier de mes notes et de mes préparations présentées à l'inspecteur, la leçon alors écrite n'en était que l'aboutissement. Elle fût déclinée par les énoncés classiques d'une séance d'athlétisme de course sur piste, lesquels n'avaient pas pris en considération les conditions matérielles dans lesquelles j'allais me trouver. L'entretien suivant l'inspection se déroula directement sur le terrain, et l'inspecteur emporta mes écrits de planification sans que nous puissions vraiment en discuter. Le rapport d'inspection se résuma à une critique des conditions d'enseignement et à l'approche très techniciste de ma leçon. Le commentaire spécifia aussi que je préparais correctement et régulièrement mon travail et que la séance du jour était classique et adaptée, mais que j'aurais pu introduire d'autres points techniques tel que « le placement du bassin ». L'inquiétude germa : je n'avais réellement pu expliquer les causes et les déterminants de mes choix didactiques planifiés.

Après quelques années d'enseignement et de responsabilités en tant que coordonnateur de ma discipline au sein de différents établissements, je fus amené à construire des documents didactiques pour mes collègues. Il m'était difficile de concevoir des documents à usage collectif sans m'appuyer sur mes propres préparations ou vécus professionnels. Les sources écrites de la planification de mon enseignement devenaient le lieu essentiel pour entretenir ma réflexion didactique et pédagogique. Or, ces documents à usage collectif firent l'objet de critiques des enseignants de mon établissement : « c'est de la théorie », « on veut des outils de terrain ». Ces quelques remarques m'amènèrent à considérer que ces documents de communication relevaient d'un autre discours ; il fallait en revenir aux écrits de planification, être plus proche de l'action d'enseignement. Un regard sur les productions ou les travaux relatifs à l'enseignement de l'éducation physique me le confirma : certains étaient trop généraux (discours sur la profession, sur les tâches et les conduites à tenir), d'autres trop spécifiques à une activité sportive. En comparant écrits de planification et écrits didactiques publiés au niveau professionnel, j'avais l'impression que chacun relevait de compétences différentes, l'un étant un document d'information et l'autre un document de travail.

Un engagement de plusieurs années comme formateur me fit aussi prendre conscience que l'éducation physique était perçue par les enseignants des autres disciplines scolaires comme ayant peu de références écrites : on n'avait pas de devoirs à corriger, pas de livre de cours, pas de vraies théories à enseigner. L'enseignant d'éducation physique paraissait en revanche très

performant dans l'art d'organiser et de gérer un enseignement : le prof. d'EPS était un professionnel de l'improvisation. À ma grande insatisfaction, on ne pouvait l'imaginer comme un concepteur ni comme un didacticien : le statut d'animateur était attribué au « prof de gym » sans qu'il puisse faire valoir ses tâches d'enseignant.

Mon activité de formation auprès d'enseignants d'éducation physique me confirma que l'écriture était un obstacle pour beaucoup d'enseignants de ma discipline qui aimaient recevoir des consignes, des informations, des outils didactiques mais qui se refusaient souvent à produire eux-mêmes par écrit leurs propositions didactiques à des fins de communication. La plupart préféraient le discours oral à partir d'exemples de terrain. L'intimité de l'écrit professionnel n'était pas à l'ordre du jour ; elle était en opposition avec la réalité du terrain où les enseignants d'éducation physique et sportive étalaient aux yeux des autres leurs savoir-faire professionnels : dans la cour, sur le stade, dans le gymnase, à la piscine.

Ma situation de formateur auprès d'enseignants d'autres disciplines me mit dans la position fâcheuse où l'embarras de l'écriture devint gênant. Me rappelant mes difficultés scolaires à écrire correctement le français sans faute d'orthographe, je pris là conscience du choix d'un métier que j'avais voulu faire, un métier où l'on est censé peu écrire. Mon niveau sportif et le plaisir de l'activité physique n'étaient sans doute pas la raison suffisante d'un tel choix. Au contraire, je paraissais aux yeux des enseignants de terrain de ma discipline comme un "intellectuel" (d'autres diront un "théoricien"), alors que je ressentais toujours un manque de culture. Le savoir me paraissait lié à l'écriture et à la lecture, le savoir-faire à un empirisme professionnel niché dans des habitudes.

Plus tard dans ma carrière, je me suis retrouvé à évaluer l'enseignement de collègues. Je ne comprenais pas toujours les justifications que souhaitait m'apporter l'enseignant lors de l'entretien qui cherchait à lier l'objectif technique de sa leçon planifiée avec une finalité inscrite au programme d'éducation physique, et ce pour légitimer ce qu'il faisait effectivement sur le terrain. La foi dans une justification forcée et dans l'utilisation de concepts nouveaux propres à notre discipline faisait office d'explication. Face aux traces écrites des préparations de leçons parfois faites à l'occasion de l'inspection, je compris plus sûrement l'agencement didactique et les raisons qui poussaient les enseignants à agir de telle façon avec leurs élèves. L'écriture des préparations m'apparaissait comme un discours plus réaliste, plus professionnel qu'un entretien à dominante institutionnelle. J'imaginai que

l'enseignant avait peut-être mis dans cet écrit tout son savoir professionnel pour montrer à l'inspecteur ce qu'il savait de son métier. Les traces écrites de planification pouvaient peut-être recéler un savoir professionnel intéressant ; l'idée d'en comprendre le contenu, le sens, devint un but.

Ma position d'enseignant auprès d'étudiants me permet aujourd'hui de constater combien ceux-ci planifient leur intervention en faisant la synthèse momentanée de ce qu'ils savent sur le quoi et sur le comment enseigner à travers leurs documents de planification. Au quotidien, ils abandonnent ainsi progressivement le cadre canonique pour produire des écrits de planification plus personnalisés et opérationnels qui sont devenus de véritables documents d'anthropologie professionnelle. Je pressentais que ces écrits contenaient un savoir professionnel à l'abandon et qu'il était nécessaire d'en interroger la pertinence professionnelle.

Parallèlement à mon activité professionnelle, je m'engageai dans une formation fédérale en handball. Un brevet d'état deuxième degré me permit de m'occuper de la formation de cadres fédéraux et d'entraîneurs de clubs. L'évaluation et le suivi des formations ainsi que les passations de brevets fédéraux m'amènèrent à prendre en considération que, là aussi, l'activité de planification et d'écriture était un moyen d'évoluer et de réussir dans la conception de son enseignement. Je n'avais que des suppositions, des inquiétudes et des intuitions ; rien ne me permettait de prouver que les écrits de planification des enseignants d'éducation physique ou des intervenants dans le milieu fédéral conservaient un savoir-faire professionnel. Devant l'illusion de la connaissance spontanée et du savoir immédiat, il fallait imposer une polémique contre les évidences aveuglantes.

INTRODUCTION.

Les traces écrites concernant la planification de l'activité sportive handball apparaissent au premier regard comme un écrit à déchiffrer. Nous constatons dans les exemples qui vont suivre que quelques mots sont saisissables dans leur définition et des énoncés dans leurs parties descriptives ; mais, très vite, l'écrit devient un enchevêtrement de signes et de dessins qui échappent à toute tentative de compréhension sur l'intérêt et le sens de celui-ci. L'ensemble de l'écrit se compose de textes, de croquis, de chiffres, de lettres et de signes particuliers et donne l'impression d'une écriture sibylline à destination de quelques initiés. Pourtant, plusieurs indicateurs sémiographiques tels que le numérotage et les abréviations « situat, sit » ou l'espace entre deux textes fournissent les premiers indices pour saisir l'architecture de l'écrit de planification. D'une autre façon, les énoncés indiquent des matériels, des formes d'organisation, des actions à réaliser, des consignes s'adressant à l'enseignant ou aux apprenants. Mais que faire de quelques définitions et de structures didactiques bien hétérogènes ?

Pour entamer une lecture compréhensive de ce genre d'écrit, il est utile de rappeler son contexte de production c'est-à-dire un enseignant s'appêtant à enseigner. Notre idée est de saisir cet écrit didactique dans sa forme et son fond pour en comprendre sa constitution et son sens. Ainsi, nous pensons que cette préparation à l'intervention relevant d'un travail didactique organise d'une certaine façon les modes d'enseignement et laisse trace de la manière dont les enseignants vont s'y prendre pour transmettre des connaissances. Cela nous amène à faire l'hypothèse que les traces écrites résultent d'un travail et qu'il est par l'activité même d'écriture la consignation d'une professionnalité. Ainsi perçu, l'écrit de planification devient un espace de médiation entre les savoirs experts et l'action d'enseignement c'est-à-dire entre les savoirs nécessaires à l'action d'enseignement et les intentions d'enseignement.

Mais avant de poursuivre notre introduction, voici la présentation de quelques écrits pour saisir de quoi il en retourne et s'en faire une idée.

Quelques exemples de traces écrites.

Figure 1. Traces écrites de l'enseignant débutant n°17 leçon 1.

6^e A = Hand

PLC₂ E.D.17.P1

SEANCE 1 = 1h35

- appel

- échauffement sous ballon = mettre plots aux 4 coins

5'
5'

- normal
- montée de genoux
- talons-fesse
- pas classés
- maule arière

- étirements 5'

je monte puis séquences suivantes = démonstrat d'A d'entra-eux.

- situat¹

→ 1 ballon p 2 = face à face = passes bras cassé
↳ directes
↳ rebond

10'

→ 2 qes de 6
2 — 4

11
11
20



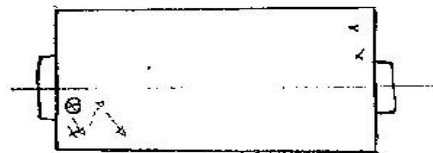
édut



1 double-passe

- situat²

10'



- course-fesse

- 1 ballon p 2 = montée de balle à
- c = distance de passes = 2-3m
- passes à 1 main - bras cassé
- disto HI/HS = jets de direct de
- course
- ↳ rebond

(9)

Figure 2 : Traces écrites de l'enseignant d'expérience n°30 leçon 3 et 4.

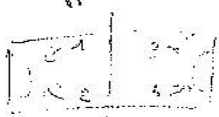
séance 3 :

E. Ex. 30. P. 2

1) - échauffement avec ballon. Etirements.

2) - Manipulation de ballon.

3) - Sit : Le tin en suspension conduite. tin est zone.
Tin se oppose. 4 groupes.



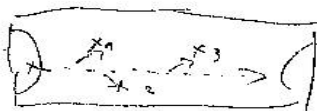
4) - Sit : 4x2
- Sit : 5x3.) Def. place.
- Match. 198

séance n°4 :

1) - échauffement

2) - Manipulation de ballon.

3) - Sit : tin. Dissociation de main et coordination
notées requises de la gen rapide de progression menant au tin.
Partant de sa ligne de zone ball en main, le joueur
doit aller tin au but adverse le + vite possible après 3 passes
et va "réaliser" avec l'aide de 3 porteurs fixes, agencés
en quinconce de la profondeur du terrain



4) - Sit. Décentrer le jeu de l'axe du terrain.



- pour marquer, je dois
passer par 1 des 3 zones.

Figure 3 : Traces écrites de l'enseignant expert handball, leçon 7.

V15 oct-04 ⇒ Base d'Attaque

Timing d'attaque E. Ex. HB2.P16
 Placement, le jeu à quatre
 + continuité de jeu

① Plus en place en bas sur Port
 → Role clous = ~~clous~~ ~~clous~~
 → ~~pas~~ porter le ballon

② W cote P: d

③ appui à l'arrêt ; enchaîner W yinc

④ Nouveau W ⇒ porte-pont entrée DC

de l'autre côté
 pas jouer An

Tout peut venir à
 P & D
 + Reprise

Echouffe

① W RPR

② W continuité Jeu - Enchaînement

1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
0 0 0	1 1 1	0 0 0	1 1 1

① Base Force à Force Ballon à l'arrêt
 2 Ballon

② Jeu Porte Jeu en 10 Ballon
 2 Ballon

③

Jeu sur Port

Reprise pt Port au Ballon ④

celui qui R tout le jeu Net à l'arrêt 2 Ballon
 à l'arrêt + C Gen Trammes ⑩

Notre hypothèse [annoncée] n'enlève rien à la variété des productions ni aux différents niveaux de qualification des enseignants ; ainsi, plutôt que de clore définitivement un champ d'étude et un axe d'analyse, elle amène les interrogations et les choix suivants :

a) Malgré l'apparente complexité et l'originalité des productions, nous pensons que le bruit de fond qu'elles représentent peut faire l'objet d'une analyse « descriptive, explicative et compréhensive »¹.

b) La linguistique et la sémiologie ne suffisent pas pour faire une analyse de contenu de tels écrits ; il nous faut aller au-delà pour saisir l'intelligibilité des traces écrites de planification. L'approche herméneutique apparaît indispensable pour interpréter et comprendre ces textes singuliers et l'ensemble des signes qui en spécifient le sens. Il s'agit de considérer ce langage sous l'angle symbolique afin d'entrevoir autre chose qu'un banal écrit didactique.

c) Nous choisissons comme fondement théorique pour cette recherche l'étude du paradigme de la transposition didactique et celui de la planification. Ces deux concepts fondent le travail d'écriture de ces enseignants et précisent la partie de leur travail que nous étudions.

d) La notion de situation d'apprentissage est retenue comme moyen privilégié d'interprétation. Nous définissons celle-ci dans la période didactique de planification comme un ensemble de conditions et de circonstances planifiées susceptibles d'amener un apprenant à construire des connaissances. Cela suppose un travail professionnel de conception pour créer une situation d'apprentissage. La notion de « situation » est comprise dans son sens concret (le fait d'être dans un lieu, la manière dont les choses sont disposées) et dans son sens abstrait (ensemble des circonstances dans lesquelles une ou plusieurs personnes se trouvent).

e) Chaque énoncé de l'écrit est considéré comme unité textuelle d'interprétation. Les énoncés sont des ressources favorisant l'analyse entre l'ensemble de l'écrit d'un enseignant et les énoncés mêmes des situations d'apprentissage qu'il a pu concevoir. Ils vont nous permettre d'identifier la plupart des variables didactiques planifiées pour comprendre les façons d'enseigner. Notre but est de démystifier les approches didactiques communes et de mettre à jour un sens caché. L'énoncé peut être un mot, un ensemble de mots, une phrase ou un croquis (entendu comme énonçant une action ou un lieu d'actions).

¹ Bru, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation ? In, C. Hadji, & J. Baillé (éd.), *Recherche et Éducation. Vers « une nouvelle alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions (pp.45-65). Bruxelles, Paris : De Boeck Université. (p.53).

Ainsi, les écrits de planification sont saisis comme écriture professionnelle parce qu'ils donnent « à voir un élément de la pratique professionnelle »² de ces enseignants. L'analyse des traces écrites permet de les connaître comme impliquant l'idée d'une professionnalité selon une visée comparative à deux niveaux d'intervention et à deux niveaux d'expérience concernant la planification d'une activité précise, le handball. Les écrits sont ceux de 10 enseignants d'expérience et 10 enseignants débutants ainsi que 6 experts handball.

C'est un travail d'archéologie du savoir professionnel qui ne s'inscrit ni dans une tradition didactique ou historique, ni même philosophique. Il s'agit d'inventer une nouvelle perspective pour étudier le savoir par sa transmission. Notre visée est phénoménologique car elle est construite autour de la notion de situation d'apprentissage (notion extensible et large) pour faire apparaître un nouveau discours sur la professionnalité. Il n'y a pas d'outils complets ni de cadres d'analyse « pré existant » à ce travail particulier d'écriture pour dévoiler les mises en scène didactiques, même si beaucoup de chercheurs en didactique emploient par exemple la notion de scénario.

Le questionnement propre à soutenir et à relancer notre hypothèse de professionnalité est le suivant : les traces écrites de planification sont-elles une concentration de « savoirs experts » concernant la transposition didactique de l'activité à enseigner? Les écrits représentent-ils une pensée orientée vers l'action d'enseignement ou sont-ils la planification de savoirs à transmettre ? Ces contenus d'enseignement planifiés mobilisent-ils des savoirs professionnels propres à la discipline éducation physique et sportive ? Les énoncés sont-ils un langage de planification destiné à faire agir ? Les paradigmes concernant la planification et la transposition didactique ont-ils encore une efficacité suffisante pour comprendre les préparations de contenus d'enseignement en éducation physique et sportive ? Les scénarii des leçons ou situations d'apprentissage sont-ils à comprendre comme un simple agencement didactique neutre ?

Pour pallier indécisions et questionnements, le regard se tourne du côté des experts des écrits de planification : les travaux de Marguerite Altet (1993) attestent qu'il existe très peu de travaux sur les préparations de cours ; Marc Durand qualifie ce moment d'écriture comme « le travail en l'absence des élèves »³, tout en précisant son rôle important ; pour d'autres, la planification en éducation dépend d'un dispositif de pensée simple soumise à la routine ;

² Aroq, C., Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2001). Coordonné par G. Baillat. *Les différents écrits professionnels*. Paris : Bordas. (p.14).

³ Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF. (p.151).

Jackson y voit une activité cognitive, Daignault une activité réflexive ; Tochon considère la planification comme une improvisation bien planifiée.

Perrenoud pense de manière générale que l'enseignant obéit à des structures de fonctionnement, que chacun imagine qu'il invente ses actes sans percevoir pour autant percevoir la trame de ses décisions. Nous pensons après lui que l'enseignant d'éducation physique et sportive dépose d'une manière inconsciente dans ses écrits de planification des structures de pensées préparatoires à l'action ainsi que des conceptions relatives à l'enseignement.

Ainsi, les traces écrites de planification ne sont plus perçues comme une simple planification sans conséquence ; elles deviennent l'expression d'un savoir professionnel orienté vers l'action d'enseignement. Le mot et le signe prennent alors une nouvelle valeur au sein des écrits de planification. De tels écrits nous apparaissent en effet comme des traces d'événements passés, des empreintes qui laissent l'information à celui ou à celle qui veut bien en faire le déchiffrement. Ce langage écrit est compris comme un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. La trace écrite vaut alors comme un précieux témoignage, une archive contenant le destin de « l'entrée en écriture de l'opération historiographie »⁴.

Notre travail d'observation et d'analyse⁵ – d'archéologie⁶ – nous a conduit à interpréter dans la mesure du possible une histoire concernant l'un des aspects du travail d'enseignants se préparant à enseigner une activité sportive en ayant recours aux indices. Nous avons alors reconstruit une petite partie de l'histoire⁷ d'une profession à partir de documents parlant du quotidien. Nous voulons « remonter de la marque à la chose manquante »⁸, en soulevant l'ambiguïté de ce genre d'écrit à partir du paradigme de la transposition didactique et de la planification afin d'en comprendre la signification selon une visée professionnelle.

⁴ Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil. (p.209).

⁵ Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. (10^{ème} éd.). Paris : PUF. (p.43) : « L'analyste est comme une archéologue. Il travaille sur des traces : les « documents » qu'il peut retrouver ou susciter ».

⁶ Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Éditions RETZ. (p. 73) : « Nous aurons beau fouiller et creuser, il restera toujours à accomplir une tâche interprétative ».

⁷ Ginsburg, C. (1980.a.). *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI siècle*. Traduit de l'italien par M. Aymard. Paris : Flammarion. (p.16) : « Des études biographiques ont démontré que chez un individu médiocre, en lui-même, privé de relief et pour cette raison précisément représentatif, on peut observer comme dans un microcosme les caractéristiques d'une entière couche sociale à une époque historique donnée.. ».

⁸ Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil. (p.177).

PARTIE 1 : CONTEXTE. PROBLÉMATIQUE. MÉTHODOLOGIE. LE CADRE DE L'ÉTUDE.

Cette première partie entend à définir et limiter le contexte de l'étude. L'objet du premier chapitre est de connaître la position des enseignants d'éducation physique et sportive au sujet des écrits de planification. Les résultats donnent une vue d'ensemble sur ce travail particulier.

Le second chapitre a pour but de faire un bilan sur les travaux qui ont un rapport avec notre problématique de recherche. Il s'agit d'étudier la planification de contenus d'enseignement et de poser les hypothèses corollaires à cette problématique.

Le troisième chapitre s'attache à exposer notre méthodologie de recherche et à légitimer nos choix interdisciplinaires.

CHAPITRE 1 : CE QUE PENSENT LES ENSEIGNANTS DES ÉCRITS DE PLANIFICATION.

I - Le questionnaire.

L'idée d'un questionnaire tient principalement de l'inquiétude de ne pas savoir ce que pensent les enseignants d'éducation physique et sportive des écrits de planification ; nous voulons savoir si l'objet de notre étude est pris en considération par eux. L'idée d'une comparaison entre les résultats du questionnaire et ceux de notre analyse de contenu est d'obtenir une variabilité de points de vues sur les écrits de planification.

Le questionnaire a été construit à partir de nos objectifs de recherche dans le but de comprendre l'implication des enseignants pour ce type de travail et la façon dont ils peuvent l'assumer.

Les questions sont l'aboutissement d'une enquête faite à l'aide de questionnaires précédents auprès des enseignants, l'affinement s'étant fait par l'intégration des réponses à libre choix en questions fermées. Par exemple, dès que la question ouverte « autres » n'obtenait plus de réponse sur plusieurs questionnaires, une série de questions thématiques pouvait être close. Ainsi le questionnaire est-il enrichi par le résultat de thématiques (concernant les écrits de planification) proposées en travaux dirigés à des étudiants STAPS en "préprofessionnalisation" (utilité du cahier de stage, importance et rôle d'une préparation écrite, etc.). Les questions donnent déjà une idée sur la façon dont les enseignants d'éducation physique et sportive considèrent ce travail d'écriture.

Le questionnaire est limité à des aspects didactiques et fonctionnels reposant sur l'activité de planification.

I.1. Présentation du questionnaire.

Le questionnaire a été soumis à 234 enseignants d'éducation physique et sportive. Seuls, 213 sont exploitables. Les causes des refus sont : non-respect des questions à choix, changement

de l'intitulé de la question, questionnaire partiellement rempli. Les nombres de réponses par sexe sur la totalité sont : 81 pour les femmes et 132 pour les hommes. L'exploitation des réponses se fait selon une interprétation directe, notre projet étant d'avoir un aperçu de ce que peuvent représenter les traces écrites de planification pour la population des enseignants d'éducation physique. Les chiffres et les résultats du questionnaire sont à prendre non pas comme des valeurs absolues mais comme des valeurs relatives.

La prise en compte des variables "hommes" ou "femmes" pour nos deux populations ainsi que les tranches d'années d'enseignement pour la catégorie des enseignants d'expérience ont pour but de fournir un échantillonnage représentatif. L'utilisation des pourcentages ne vaut qu'à titre indicatif, pour exprimer une tendance.

I.2. Le questionnaire.

La présentation de l'ensemble du questionnaire et du contenu des questions est un moyen de montrer d'une manière générale la variabilité sur la façon dont les enseignants d'éducation physique perçoivent ce travail de l'enseignant.

Question N°1 : Cocher la case utile. Est-il utile en éducation physique de préparer par écrit ses situations d'apprentissage ?

OUI	<input type="checkbox"/>
ÇA DEPEND	<input type="checkbox"/>
NON	<input type="checkbox"/>

Question N°2 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence. De quelles façons les écritures des situations d'apprentissage faites par un enseignant d'éducation physique et sportive peuvent-elles l'aider ?

1 Supprimer l'anxiété, être plus confiant :	<input type="checkbox"/>
2 Avoir un plan d'intervention :	<input type="checkbox"/>
3 À mémoriser ce qu'il y a à faire :	<input type="checkbox"/>
4 Ne pas être à court d'idées :	<input type="checkbox"/>
5 Avoir des repères :	<input type="checkbox"/>
6 Pour gérer, rationaliser sa leçon :	<input type="checkbox"/>
7 Avoir un premier aperçu :	<input type="checkbox"/>
8 Pour mémoriser ce qui a été fait :	<input type="checkbox"/>
9 Pour suivre l'évolution du cycle :	<input type="checkbox"/>
10 En écrivant on améliore sa réflexion :	<input type="checkbox"/>
11 Autres :	<input type="checkbox"/>

Question N°3 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence. Quelle (s) forme (s) prennent vos préparations écrites des situations d'apprentissage ?

1 Textes écrits :	
2 Dessins et plans :	
3 Codes et signes particuliers en abrégé :	
4 Descriptions de la situation d'apprentissage :	
5 Libellés des objectifs :	
6 Plan du déroulement de la leçon :	
7 Plan de la progressivité de la situation d'apprentissage :	
8 Résumé de la situation d'apprentissage :	
9 Identique aux notes du cahier de texte :	
10 Plan global du cycle :	
11 Copie ou photocopie d'une situation d'apprentissage :	
12 Seulement les mots-clefs de la situation d'apprentissage :	
13 Autres	

Question N°4 : Cocher la case correspondante.

La réflexion professionnelle en EPS passe-t-elle par une phase d'écriture ?

JAMAIS	
RAREMENT	
QUELQUEFOIS	
SOUVENT	
TOUJOURS	

Question N°5 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence. Qu'utilisez-vous pour choisir vos situations d'apprentissage ?

1 Des documents sur Internet :	
2 Des documents fédéraux :	
3 Des documents de la revue EPS :	
4 Votre expérience personnelle :	
5 Des adaptations de situations d'apprentissage vues ailleurs :	
6 Des idées prises chez vos collègues :	
7 Des idées personnelles que vous voulez vérifier sur le terrain :	
8 Des situations prises dans les programmes officiels :	
9 Autres :	

Question N°6 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence. Que pensez-vous qu'un enseignant d'éducation physique et sportive doit faire pour préparer ses situations d'apprentissage?

1 Préparer par écrit toutes ses situations d'apprentissage :	
2 Préparer par écrit les situations d'apprentissage qu'il enseigne peu souvent :	
3 Préparer par écrit les points les plus importants :	
4 Faire confiance à son expérience de terrain et ne rien écrire :	
5 Ne rien écrire et penser seulement ses situations d'apprentissage :	
6 Utiliser seulement un cahier où il note ce qu'il a fait :	
7 Reprendre et améliorer des écrits anciens :	
8 Écrire pour réfléchir à ce qu'il va faire :	
9 Écrire pour l'aider à développer de nouvelles réflexions :	
10 Autres :	

Question N°7 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence. Que permet l'écriture des situations d'apprentissage?

1 De bien hiérarchiser ses situations :	
2 De bien complexifier ses situations :	
3 D'écrire ses instructions ou ses stratégies d'intervention :	
4 D'innover et de créer de nouvelles situations d'apprentissage :	
5 De décrire les intentions (buts et objectifs) :	
6 D'anticiper les événements particuliers (phénomène classe) :	
7 De préciser les moyens d'action, les contenus :	
8 De préciser les modes d'organisation :	
9 De préciser les critères de réussite :	
10 De faire un bilan et une (auto) appréciation de ses hypothèses d'action :	
11 De satisfaire simplement aux exigences institutionnelles :	
12 Autres :	

I.3. Résultats quantitatifs du questionnaire et interprétation.

Tableau 1 : Les populations de l'enquête.

Nombre d'enseignants d'expérience par tranches années de 5 ans.		Nombre d'enseignants débutants.	
1 à 5 ans	12	Licence	74
6 à 10 ans	20		
11 à 15 ans	09	PLC2	45
16 à 20 ans	16		
+ 21 ans	37	Total	119
Total	94		

Tableau 2. Question 1 : Est-il utile en éducation physique de préparer par écrit ses situations d'apprentissage?

	Enseignants d'expérience	Enseignants débutants
OUI	56,38%	70,58%
ÇA DÉPEND	43,62%	29,41%
NON	00,00%	00,00%

Discussion : Compte tenu de la valeur que nous accordons à l'objet traces écrites, nous relevons ce double constat. D'une part, la majorité des enseignants considèrent qu'il est utile de préparer par écrit ses situations d'apprentissage, mais un fort pourcentage d'entre eux implique qu'il n'est peut-être pas toujours nécessaire de passer à l'écriture pour planifier son enseignement. D'autre part, quelques enseignants sollicités par voie postale ont répondu qu'ils ne préparent pas par écrit leur intervention sur le terrain et qu'ils enseignent à partir d'une idée générale de ce qu'ils vont faire sur le terrain. Pourtant, il semble difficile de classer ces derniers dans la catégorie des enseignants qui ne planifient pas.

François Victor Tochon (1993) fait remarquer que les enseignants n'ont pas toujours recours à l'écriture pour programmer ce qu'ils vont faire en cours, qu'ils agissent parfois simplement à partir d'une structure mentale mobilisée juste avant l'intervention. Un plan, un scénario, des

décisions apparaissent dans les quelques instants qui précèdent l'intervention. Se pose bien le problème de l'écriture et de la planification d'un enseignement.

Si la majorité des enseignants du secondaire se disent favorables à l'écriture de leur travail, aucun n'envisage l'inutilité de tels écrits même si quelques uns se sentent capables de penser leur enseignement avant intervention sans passer par la phase d'écriture. Nous remarquons que les enseignants débutants se soucient plus que les enseignants d'expérience de l'utilité du passage à l'écriture pour planifier leurs situations d'apprentissage. La légitimité de l'écrit demande donc son explication.

Avertissement : La hiérarchisation par ordre de préférence de un à trois était une stratégie permettant aux enseignants de bien sélectionner la réponse préférée sans condamner d'autres choix. Mais nos commentaires s'établissent sur la totalité des réponses les plus significatives, c'est-à-dire celles qui obtiennent le plus de suffrages. Nous avons alors procédé à un classement par ordre d'importance. Pour comparer les deux groupes d'enseignants, nous avons fait apparaître le classement correspondant de l'autre groupe par rapport aux trois premiers choix de chacun. Parfois, lorsque les réponses sont significatives nous faisons apparaître le classement au-delà du troisième rang.

Tableau 3. Question 2 : De quelles façons les écritures de situations d'apprentissage faites par un enseignant d'éducation physique et sportive peuvent-elles l'aider ?

Libellés	Enseignants d'expérience	Enseignants débutants
Avoir un plan d'intervention	1	2
Pour gérer, rationaliser sa leçon	2	5
En écrivant, on améliore sa réflexion	3	
Pour suivre l'évolution du cycle	4	1
Supprimer l'anxiété, être plus confiant		3
Avoir des repères		3

Dans l'ensemble, les réponses des enseignants d'expérience sont attendues et sont pratiques ; les écrits aident d'abord à avoir un plan, permettent ensuite de gérer et de rationaliser leur

leçon pour finalement favoriser la réflexion. Pour les enseignants d'expérience, les écrits ont un effet prédictif et un effet rétroactif avant d'avoir un effet « réflexif »⁹.

Nous comprenons que les enseignants débutants considèrent les écrits de planification comme une aide pour construire une expérience professionnelle et comme un moyen de prendre des repères sur leur enseignement. Ces enseignants donnent plus d'importance à l'aspect rétrospectif de leur enseignement qu'à son anticipation. La priorité serait de suivre le cycle¹⁰ (quatrième position pour les enseignants d'expérience), d'avoir un plan, d'avoir des repères, de supprimer l'anxiété, d'être plus confiant. Pour la réponse classée en troisième position, deux réponses viennent à égalité : « supprimer l'anxiété, être plus confiant » et « avoir des repères ». Ces réponses correspondent à une vision (plus) classique de l'utilité des écrits de planification.

L'idée de gestion ou de rationalisation ne vient qu'en cinquième position pour les enseignants débutants. Ce résultat mérite qu'on le souligne car l'analyse des traces écrites fait apparaître une contradiction ; en effet, ce sont les enseignants débutants qui accordent le plus d'énoncés à cet aspect du travail de planification. Les enseignants d'expérience disent l'importance qu'ils accordent aux processus organisationnels ; la réponse à la question : « pour gérer, rationaliser sa leçon » vient en deuxième position et leurs énoncés analysés confirment ce classement.

Les réponses des enseignants débutants et des enseignants d'expérience repoussent l'idée qu'il y aurait à concevoir les traces écrites comme la raison principale à vaincre l'anxiété. Sur la base des études de Yinger et Clark, Evelyne Charlier¹¹ rappelle que la planification a parmi ses trois grandes fonctions celle de diminuer l'anxiété et de sécuriser l'enseignant en priorité. Involontairement ou pas, elle place cette raison en première position. Les deux autres fonctions des traces écrites sont d'organiser l'environnement éducatif ainsi que les activités d'enseignement et d'apprentissage. En rapprochant les réponses de notre questionnaire aux bilans qu'elle dresse, nous remarquons que ces réponses obtenues se lisent de manière

⁹ Perrenoud, P. (2001). Déjà cité. Nous considérons la troisième réponse des enseignants d'expérience comme une première étape d'un « savoir analyser et rapport réflexif à l'action » d'enseignement, dans le sens que lui donne Perrenoud.

¹⁰ Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Traduction et adaptation de M. Tousignant, P. Boudreau, & A. Fortier. Boucherville (Québec) : Éditions Morin Gaëtan. (p.260). Cet auteur nous dit que les enseignants planifient d'abord pour « s'assurer qu'il existe une progression d'une leçon à l'autre ». Mais il ne fait pas de différence entre enseignants d'expérience et enseignants débutants. Ensuite, il place la réduction de l'anxiété en troisième position. La seconde étant que la planification permet de rester centré sur la tâche et de gérer le temps de façon efficace.

¹¹ Charlier, E. (1989). Déjà cité. (p.28).

proportionnellement inverse à ces bilans et qu'elles entrent en contradiction avec eux. Ainsi, les réponses font état que les enseignants débutants et d'expérience donnent une priorité à la fonction d'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage.

La seconde fonction qui a trait à l'organisation de l'environnement éducatif (temps d'enseignement, minutage, choix des lieux, choix de matériel) est considérée comme moins importante dans la phase de planification par les enseignants que nous avons questionnés. Cela dit, nous avons relevé que seuls les enseignants débutants arrivent à planifier des énoncés concernant le matériel et accordent un peu d'importance au minutage des situations proposées.

En général, les écrits sont considérés dans le sens d'une aide professionnelle pour fixer l'enseignement et pour entamer une réflexion sur ce dernier.

En voulant avoir un plan d'intervention et suivre l'évolution du cycle, nous retenons que les enseignants des deux groupes considèrent les traces écrites comme traces d'une organisation. À lire Bruno Latour développant l'argument selon lequel l'écriture n'est « pas tant une méthode de transfert d'information qu'une opération matérielle de création d'ordre »¹², cette mise en ordre permet d'identifier des scénarii de leçons et de justifier la lecture scénarisée que nous en avons faite.

Tableau 4. Question 3 : Quelle(s) forme(s) prennent vos préparations écrites des situations d'apprentissage ?

Libellés	Enseignants d'expérience	Enseignants débutants
Dessins et plans	1	1
Libellés des objectifs	2	3
Plan du déroulement de la leçon	3	2

Les enseignants des deux groupes répondent en priorité que leurs préparations écrites prennent la forme de dessins et de plans. Nous avons volontairement choisi de libeller la question dans ce sens, car nous savions déjà que l'ensemble des écrits correspondait souvent à un plan agrémenté de dessins. Ce qui nous semble important dans la hiérarchisation des

¹² Latour, B., & Woolgar, S. (1986). Déjà cité. (p.264).

réponses, c'est que les enseignants pensent d'abord aux plans et aux dessins avant de libeller leurs objectifs. Un indice nous fait penser que la préoccupation première des enseignants est d'avoir un plan d'intervention et des dessins dont l'un sert à fixer le déroulement temporel de la leçon, les choses les plus importantes à faire, et l'autre à symboliser le contexte d'intervention, l'aspect spatial. Il est remarquable que bon nombre de notices d'utilisation, de sécurité et de planification proposent croquis et dessins associés à un plan chronologique d'explication.

Les quelques études faites dans d'autres disciplines au niveau des écrits de planification ne mentionnent pas l'usage de dessins concernant l'espace de travail ou d'action. Par contre, des études sur la planification (en simulation) dans d'autres milieux professionnels (les sapeurs pompiers par exemple) montrent très bien l'usage de cartes, de plans et de dessins pour préparer l'intervention.

Les enseignants d'expérience placent en seconde position l'écriture des objectifs d'enseignement. Cependant, nous constatons plus loin que les objectifs planifiés sont souvent d'ordre technique et qu'ils constituent à eux seuls le contenu d'enseignement. L'énoncé de l'objectif technique semble suffisant pour lancer l'action d'enseignement.

Les résultats de ce deuxième type de questions sont à mettre en relation avec ceux que nous avons obtenus au niveau de l'analyse des profils didactiques à venir. La mobilisation de l'unité didactique « mettre en relief des connaissances et compétences » montre bien que les enseignants d'expérience donnent plus d'importance à l'écriture des objectifs d'enseignement (73,84%) que le font les enseignants débutants (49,18%). Pour les experts handball, le pourcentage est de 68,37%.

Selon une première interprétation des traces écrites, plus les enseignants ont de l'expérience et plus les descriptions de la situation d'apprentissage cèdent le pas au plan et au libellé des objectifs ; parfois, un libellé d'objectif et un plan ou quelques énoncés d'organisation suffisent à planifier la situation d'apprentissage pour les enseignants d'expérience. Par contraste, les enseignants débutants décrivent en priorité et abondamment la situation d'apprentissage avant de libeller des objectifs. Leur préoccupation est bien le « quoi faire faire aux élèves » plutôt que « quel objectif et comment l'atteindre », ce que confirme notre analyse des énoncés des situations d'apprentissage pour les enseignants débutants. Ceux-ci ont plus le souci de mettre en activité les élèves et de faire fonctionner la situation d'apprentissage (penser sa situation dans le détail) que d'atteindre un objectif éducatif précis. En outre, on est

plus du côté de l'animation chez les enseignants débutants que du côté de la visée éducative ; chez eux, nous avons parfois affaire à des leçons entières sans que des objectifs soient déclinés. Les réponses au questionnaire semblent confirmer cette tendance.

François Victor Tochon rappelle que « plusieurs synthèses des travaux sur la planification des enseignants ont indiqué que les objectifs ne font pas partie de leurs priorités »¹³. Cela nous apparaît plus significatif chez les enseignants débutants et moins chez les enseignants d'expérience. Au contraire, les réponses de la question n° 7 (« que permet l'écriture des situations d'apprentissage » : « de décrire les intentions [buts et objectifs] ») montrent que les objectifs sont là une priorité pour les deux groupes d'enseignants. Nous le comprenons de l'analyse des énoncés qui rend pertinente cette hypothèse. Les enseignants débutants assimilent les situations techniques planifiées qu'ils décrivent à des objectifs relatifs à leur enseignement. Il est alors évident que les objectifs sont confondus avec les moyens utilisés pour enseigner c'est-à-dire avec ceux-là mêmes qu'ils décrivent.

La troisième réponse indique bien la nécessité d'avoir un plan d'intervention (temporel), ce qui renforce nos propositions sur les scénarii de leçons ou situations d'apprentissage. Le plan du déroulement de la leçon est mieux considéré par les enseignants débutants et moins par les enseignants d'expérience. Il fixe en quelque sorte cet « inconscient pratique »¹⁴ de la routinisation d'une procédure de planification.

Tableau 5. Question 4 : La réflexion professionnelle en EPS passe-t-elle par une phase d'écriture ?

Libellés	Enseignants d'expérience	Enseignants débutants
JAMAIS	0%	0%
RAREMENT	1,68%	1,06%
QUELQUEFOIS	26,89%	34,04%
SOUVENT	63,87%	48,94%
TOUJOURS	7,56%	15,96%

¹³ Tochon, F.V. (1992). EPS interroge François TOCHON. Entretien conduit par Marc Durand. *Revue EP.S.* 235, 9-16. (p.10).

¹⁴ Perrenoud, P. (2001). Déjà cité. (p.146).

Les réponses s'équilibrent entre les deux catégories d'enseignants ; ce qui est intéressant, c'est qu'il y a une forte proportion des enseignants qui donne crédit à l'écriture. Cette question se croise notamment avec la question numéro un, de sorte que nous avons la confirmation de notre première interprétation. Cependant, les enseignants débutants sont plus affirmatifs concernant l'utilité des écrits comme ils le sont moins concernant l'aide à la réflexion professionnelle.

En comparant les différentes réponses et leurs profils pour une approche moins qualitative par un regroupement entre « RAREMENT » et « QUELQUEFOIS » puis entre « SOUVENT » et « TOUJOURS », nous pouvons déduire que les enseignants d'expérience accordent plus de crédit et d'importance à l'écriture que les enseignants débutants. Il y a un écart assez significatif entre les différentes réponses.

On peut faire l'hypothèse suivante : suite aux différentes expériences de terrain, les enseignants d'expérience reviennent vers une meilleure prise en compte de la réflexion professionnelle hors du feu de l'action, l'écriture étant une forme d'étude personnelle. Après des études théoriques abondantes, les enseignants débutants donnent plus d'importance à l'expérience de terrain pour construire leur réflexion professionnelle.

Les réponses ci-dessus établissent que les enseignants considèrent d'une autre façon les traces écrites de planification et permettent de rendre manifeste l'information, la manière de se représenter l'action d'enseignement si l'on considère la réflexion professionnelle comme une capacité à soutenir l'action sur le terrain.

Tableau 6. Question 5 : Qu'utilisez-vous pour choisir vos situations d'apprentissage ?

Libellés	Enseignants d'expérience	Enseignants débutants
Votre expérience personnelle	1	1
Des adaptations de situations d'apprentissage vues ailleurs	2	2
Des idées personnelles que vous voulez vérifier sur le terrain	3	4
Des documents de la revue EP.S.	4	3

Les deux catégories d'enseignant font référence à leur « expérience personnelle » pour choisir leurs situations d'apprentissage. Les réponses laissent supposer que les enseignants d'expérience s'appuient justement sur leurs expériences d'enseignement et que les enseignants débutants sur celles acquises en stage pendant leur propre formation.

Parmi le choix de réponses des deux groupes d'enseignants, l'adaptation de situations d'apprentissage vues ailleurs retient notre attention. En effet, les situations d'apprentissage ne sont alors ni empruntées essentiellement à des ouvrages ni à des programmes, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas apprises en formation. La question était volontairement posée de cette façon car un "pré-questionnaire" a légitimé la différence entre le voir et le lire lors de l'élaboration du questionnaire. Les enseignants d'éducation physique et sportive empruntent beaucoup par observation à d'autres enseignants. Le gymnase ou le stade ne sont-ils pas des classes ouvertes aux regards ? Cependant, parmi les traces écrites analysées, l'enseignant débutant n°11 fait un véritable bricolage en transformant des situations d'apprentissage qu'il a photocopiées dans des ouvrages ; il alterne entre documents bricolés à partir d'un original et traces écrites faites entièrement à la main, mais les situations d'apprentissage sont toujours issues du milieu professionnel propre à l'enseignement de l'activité handball. Dans ce cas, les situations d'apprentissage choisies ne sont pas vues mais lues.

Par leurs réponses, les enseignants débutants comme ceux d'expérience confirment notre hypothèse que les traces écrites de planification concentrent bien des savoirs professionnels « originaux » non connus publiquement. Encore une fois, ces « savoirs originaux » (que nous définirons au cours de notre travail) mettent en perspective les résultats du savoir-faire de ces enseignants.

Les enseignants du secondaire se réfèrent en priorité à leur expérience personnelle et aux adaptations de situations d'apprentissage vues ailleurs. Ce constat légitime alors l'analyse des situations d'apprentissage empruntées à d'autres enseignants, lesquelles rassemblent des savoirs originaux internes à toute une profession. Par ailleurs, nous pensons que les productions didactiques officielles ne représentent pas exactement ce qui se passe professionnellement sur le terrain. Grâce aux réponses du questionnaire et à notre analyse des énoncés des situations d'apprentissage, nous comprenons que les savoirs professionnels se transmettent plus par copiage, par imitation, par transformation et adaptation que par reproduction d'une version officielle décontextualisée.

Le classement effectué indique également que les enseignants (classement en troisième réponse pour les enseignants d'expérience et quatrième pour les enseignants débutants) sont de véritables concepteurs se proposant de vérifier sur le terrain des idées d'enseignement avec

le profil scientifique¹⁵ qui est le leur. Il y aurait alors une autoformation en dehors des cadres institutionnalisés, ce que constate d'ailleurs Cécile Collinet (2005).

Pour leur part, les enseignants débutants sont plus enclins à choisir des situations d'apprentissage dans des écrits professionnels publics comme peut en présenter la revue *EP.S*. Ils classent en troisième position cette ressource professionnelle. On peut présumer que l'innovation didactique concerne plutôt des enseignants d'expérience.

L'enseignant d'éducation physique travaille dans un milieu ouvert : cour d'école, stade, gymnase, piscine, terrains de jeux. Dès lors, il semble normal qu'il y ait un échange professionnel par observation mutuelle d'un enseignement qui se voit. Ce qui est surprenant, c'est que les enseignants débutants et d'expérience ne classent pas dans les trois premières réponses les références qu'ils pourraient faire aux instructions officielles. Par exemple, la proposition 8 (« Des situations prises dans les programmes officielles ») est choisie seulement en sixième position sur les huit possibles. Une bonne partie des enseignants d'expérience sollicités pour ce questionnaire étant jurys au C.A.P.E.P.S. c'est-à-dire venant de toutes les régions de France (comme les enseignants débutants, qui vont passer ou ont passé le concours), ils devaient être alertés par l'importance des programmes et des exemples proposés le plus souvent sous la forme de situations de référence. En effet, il semble nécessaire d'étudier ce qui se passe en éducation physique au niveau de la transposition didactique et de la planification, surtout quand le lieu de l'enseignement paraît encore protégé contre un discours officiel et un regard conventionnel. L'importance de la noosphère est donc ici relativisée, cherchant à mettre en évidence une vision moins technocratique et plus professionnelle de la transposition didactique. Il y a de fait une pensée professionnelle créatrice qui doit reposer sur des connaissances professionnelles transmises par l'observation des autres.

Dans leur bilan d'étude sur la planification d'enseignants d'éducation physique, Brou N'zi et Pauline Desrosiers¹⁶ rapportent que les enseignants ont eu recours à des plans de planification des années antérieures, à des ouvrages spécialisés sur les habiletés techniques, à des d'informations prises auprès de collègues ou au programme local (ce qui est pour nous le projet d'établissement), aux commentaires informels entre enseignants, à l'expérimentation des situations d'apprentissage conçues et expérimentées par de proches collègues ou des enseignants d'autres écoles, à leur expériences personnelles en entraînement et à des extraits

¹⁵ Collinet, C. (2005). Quels savoirs scientifiques les enseignants d'EPS et les entraîneurs jugent-ils utiles ? *Revue Française de Pédagogie*, 150, 43-58.

¹⁶ N'zi, B., & Desrosiers, P. (1992). Déjà cité.

d'informations venant de revues sportives. Cette recherche décrit une planification qui s'appuie essentiellement sur des données variées, prises dans l'environnement immédiat des enseignants et notamment à des communications professionnelles de terrain. Les enseignants annoncent un peu plus loin dans l'enquête qu'ils prennent aussi leurs sources dans le programme du ministère mais qu'ils usent le plus souvent de documentations privées.

Cela relance l'intérêt d'étudier des écrits de planification qui reposent sur un véritable travail de conception par adaptation, tant sont aléatoires les conditions d'enseignement et tant est notable l'absence de contenus de programmes détaillés.

Marc Durand¹⁷ constate que la didactique officielle et celle des spécialistes de différentes disciplines ne sont jamais appliquées à la lettre dans les leçons d'éducation physique et sportive. Selon lui, les contenus d'enseignement sont le résultat d'échanges informels si l'on considère que l'observation de terrain entre enseignants n'est pas encore entièrement légalisée.

Les savoirs et les compétences professionnels des enseignants du secondaire sont renouvelés par le phénomène d'imitation/adaptation tel qu'il est régulé par celui de la transposition didactique/planification.

Tableau 7. Question 6 : Que pensez-vous qu'un enseignant d'éducation physique et sportive doit faire pour préparer ses situations d'apprentissage?

Libellés	Enseignants d'expérience	Enseignants débutants
Préparer par écrit les points les plus importants	1	1
Écrire pour réfléchir à ce qu'il va faire	2	2
Préparer par écrit les situations d'apprentissage qu'il enseigne peu souvent	3	
Préparer par écrit toutes ses situations d'apprentissage		2

Les enseignants des deux groupes indiquent en priorité qu'ils préparent leurs contenus d'enseignement en écrivant seulement les points les plus importants. Cela correspond à notre hypothèse de départ : les écrits de planification sont une concentration des savoirs professionnels, c'est-à-dire que tout n'est pas écrit dans le détail. Les énoncés écrits sont de véritables îlots cognitifs qui deviennent une concentration de sens ; le rôle de notre analyse est de développer ce sens.

¹⁷ Durand, M. (2002). Déjà cité.

Une première analyse – « pour voir » – des écrits permet d’avancer une seconde hypothèse : les points les plus importants correspondent à des moments-clés de la situation d’apprentissage ou à des énoncés traitant de la nouveauté. À partir des énoncés écrits, notre analyse de contenu cherche à vérifier cette idée et à repérer à quoi correspondent ces moments. Nous comprenons déjà que les habitudes enseignantes et que les façons de mettre en place des situations d’apprentissage ne débouchent pas sur des énoncés hasardeux. L’idée est de pouvoir comprendre de telles habitudes, les points importants donnant un squelette des leçons et des situations d’apprentissage. Cependant, nous voulons relier certains points entre eux pour tenter de reconstituer une part de ce savoir professionnel.

Les deux groupes d’enseignants pensent entre autres qu’il est nécessaire d’écrire leurs contenus pour réfléchir à leurs actions, idée que nous développons à la fin de notre travail. Les réponses des enseignants d’expérience nous permettent pour lors de dire qu’ils écrivent afin de construire et de développer leurs propositions d’enseignement. Les enseignants débutants sont plus préoccupés par l’idée d’avoir assez de contenus pour enseigner ; ils veulent préparer par écrit toutes les situations d’apprentissage qu’ils souhaitent proposer aux élèves. Malgré leurs différences, les deux catégories d’enseignants ne sont pas surprises par la question et envisagent l’écriture comme un moyen de réflexion professionnelle ; il y a ici confirmation des réponses à la question n° 4.

La troisième réponse des enseignants d’expérience indique qu’il y a une nécessité à préparer plus précisément des situations qu’on enseigne peu souvent. On retrouve là un souci permanent chez tous les enseignants. On constate une abondance d’énoncés dans les premières leçons – tels est l’effet de nouveauté – puis une diminution progressive de ceux-ci au fil des leçons, sauf lorsqu’il s’agit d’une situation d’apprentissage nouvelle où il y a abondance d’énoncés.

Tableau 8. Question 7 : Que permet l’écriture des situations d’apprentissage?

Libellés	Enseignants d’expérience	Enseignants débutants
De décrire des intentions (buts et objectifs)	1	1
De bien hiérarchiser ses situations	2	2
D’innover et de créer de nouvelles situations d’apprentissage	3	
D’écrire ses instructions ou stratégies d’intervention		3

Ainsi, l'écriture est un moyen de fixer des intentions d'enseignement, des buts et des objectifs. Ces réponses confirment ce que nous lisons dans les traces écrites des intentions d'actions professionnelles, que les enseignants pensent décrire ces dernières dans leur planification. De la sorte, leurs écrits sont une façon de hiérarchiser leurs situations d'apprentissage. Nous avons là encore la confirmation que les scénarii didactiques ne sont pas dépendants de la simple planification, mais qu'ils renvoient à une volonté de classer et hiérarchiser les propositions d'enseignement à partir d'énoncés laconiques. Les enseignants ont donc bien une idée précise de la façon de mettre en scène leur enseignement. Les enseignants débutants confirment encore un peu plus notre raisonnement, car ils disent en troisième réponse que les traces écrites de planification leur permettent de préciser leurs instructions et leurs stratégies d'intervention en exposant ce qu'ils choisissent comme savoirs à apprendre et comment ils vont s'y prendre pour faire apprendre. Les traces écrites décrivent ainsi leurs stratégies et savoirs professionnels ; elles sont autant un moyen à l'enseignant de se comprendre¹⁸ qu'elles sont un moyen de comprendre le travail enseignant.

La réponse que les enseignants classent en premier recoupe les réponses à la question trois de notre questionnaire. Par elle, ils donnent plus d'importance aux intentions d'enseignement qu'aux objectifs (classement 2 et 3 à la série de question 3) alors qu'ils classent ici les intentions (buts et objectifs) en premier. Nous avons remarqué que les enseignants oublient facilement l'objectif général de départ pour se consacrer à des "sous objectifs" plus techniques et concrets. La planification d'une leçon ou d'une situation d'apprentissage se résume souvent pour eux à des intentions d'enseignement qui reposent sur quelques buts techniques.

L'écriture permet aussi aux enseignants d'expérience de préciser des projets d'action particuliers et d'innover. Cette réponse en troisième choix permet de réhabiliter les écrits de planification comme un moyen de créer et pas simplement de mémoriser un plan d'intervention, c'est-à-dire que la réflexion professionnelle passe nécessairement par l'écriture. Les enseignants débutants sont plus soucieux des conditions d'organisation de leurs situations d'apprentissage et des stratégies possibles d'intervention, ce que confirme l'analyse des énoncés ou des dessins précisant l'organisation de la situation d'apprentissage. Les enseignants débutants choisissent en quatrième position l'innovation, mais les réponses aux

¹⁸ Roques, M.H., Barrière, N., & Martinel, M. (2006). Écriture et *poiesis* : enquête sur les mémoires professionnels des enseignants de lettres en Midi-Pyrénées. In F. GROS (Ed.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 61-75). Paris : L'Harmattan. (p.64). « Le temps de l'écriture, c'est l'inscription, dans une certaine durée, d'une attitude réflexive par rapport à sa pratique. »

autres questions font encore apparaître le souci d'être bien organisé avant d'intervenir devant les élèves.

Synthèse

Les réponses au questionnaire et le contenu même des questions donnent un aperçu sur la façon dont les enseignants d'éducation physique et sportive envisagent les écrits de planification. Les réponses nous confortent car elles donnent crédit à l'écriture ; elles indiquent aussi qu'il y a un réel travail de conception et que les écrits des situations d'apprentissage sont le résultat d'échanges professionnels non institutionnalisés.

L'exploitation des résultats du questionnaire nous permet de tisser des liens avec notre analyse des traces écrites pour étayer nos interprétations. Ainsi, nous profitons des contradictions entre les réponses au questionnaire et les résultats de notre analyse de contenu pour développer une nouvelle interprétation. La plupart des réponses nous permettent d'affirmer ou d'infirmer certaines de nos hypothèses que nous développons au cours de notre analyse des traces écrites. Nous sommes par exemple surpris de l'intérêt que les enseignants des deux groupes accordent aux objectifs lors de l'enquête alors que l'analyse des traces écrites ne corrobore pas ces réponses. Dans ce cas, nous comprenons que les enseignants assimilent les propositions techniques d'apprentissage à des objectifs principaux d'enseignement. De même, la moindre importance qu'ils accordent à la possibilité d'une activité réflexive entre en contradiction avec l'abondance d'énoncés lorsqu'ils planifient une situation nouvelle et s'oppose totalement aux énoncés bilans que nous trouvons au sein des écrits planifiés. Par contre, nous comprenons mieux les réponses des enseignants débutants en ce qui concerne les phénomènes organisationnels, car l'analyse des traces écrites confirme cette préoccupation.

Le bilan du questionnaire fait apparaître que les enseignants en restent à une vision bien superficielle de leurs écrits. La trop grande visibilité de la chose écrite cache finalement l'idée d'un autre témoignage possible sur un savoir professionnel. Nous devons bien penser à « rebours »¹⁹ pour comprendre ces discours écrits qui gardent le silence sur la professionnalité de leurs auteurs.

¹⁹ Ricoeur, P. (2000). Déjà cité. (p.215).

Le questionnaire établit un état de ce que pensent les enseignants débutants et les enseignants d'expérience des traces écrites de planification préparatoires à l'intervention sur le terrain. Il ne nous a pas semblé nécessaire de proposer ce questionnaire au milieu fédéral ; notre étude est centrée sur l'analyse des traces écrites des enseignants d'éducation physique et sportive du second degré.

CHAPITRE 2 : LES TRAVAUX ANTÉCÉDENTS À NOTRE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.

I - Les travaux antérieurs à cette recherche sur les écrits de planification.

I.1. Le pré-existant hors de l'enseignement.

Cette étude sur les écrits professionnels en éducation physique et sportive se veut inaugurale. En effet, ce sont souvent les écrits des professions du secteur social (Pierre Delcambre, 1994)²⁰ et médical qui ont été interrogés voire analysés, et ce sont essentiellement des travaux concernant les synthèses de réunions ou les bilans des patients. L'écrit professionnel en éducation²¹ est surtout analysé dans sa dimension formatrice comme activité réflexive sur l'enseignement comme le permettent les mémoires professionnels. Enfin, d'autres recherches sur la planification de l'action professionnelle et de l'écriture professionnelle viennent d'études cliniques sur la formation (Pierre Vermersch, 1979)²².

Même si les écrits que nous analysons sont des contenus d'enseignement concernant uniquement l'activité handball, cette pratique d'écriture est à analyser plus comme dépendante d'un contexte de travail des enseignants et moins par rapport à la spécificité d'une activité sportive planifiée. Elle est comprise comme une préparation à l'intervention sur le terrain.

²⁰ Delcambre, P. (1994). Des écrits professionnels à l'écriture d'établissement. Revue FORUM. Dossier : *les écrits professionnels en question*, 68, 3-10.

²¹ Aroq, C., Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2001). Déjà cité.

²² Vermersch, P. (1979). Opérations élémentaires et planification de l'action. Un exemple : Réemploi des acquis professionnels dans une tâche de dessin technique par des adultes migrants du bâtiment. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXIII, 344, 389-397.

I.2. Le pré-existant en éducation.

Les recherches réalisées et qui s'intéressent en partie aux écrits de planification s'orientent vers une prise en compte de la pensée des enseignants, bien que cette dernière soit caractérisée par des résultats trop généraux. Nous assimilons au contraire le travail de planification à une action singulière dans le sens où l'entend Jean-Marie Barbier (2000), assimilation que nous inscrivons dans le courant de recherches d'une approche phénoménologique et descriptive de la planification, d'où le parti de considérer la trace écrite comme un phénomène dont la liaison à d'autres manifestations reste à penser.

Cela nous conduit à considérer la pratique de planification comme étant à la fois une production écrite et une mobilisation d'identité. C'est un écrit préparatoire à l'action où il s'agit d'anticiper des contenus, de prévoir le déroulement de ses actions, de construire des situations d'apprentissage et de définir le temps didactique. Mais l'écrit est lui-même à comprendre comme un acte singulier selon une combinaison stratégique inédite de routines intervenant sur des processus déjà en cours qui impliquent le sujet agissant et ses représentations.

La planification est généralement perçue comme une anticipation de ce qu'il y a à faire en prenant en compte les expériences antérieures, l'organisation temporelle des tâches à réaliser ou à proposer aux élèves, les représentations professionnelles, les théories personnelles et les théories scientifiques ainsi que la culture de la société dans laquelle vit l'enseignant. Que ressort-il alors des quelques travaux l'ayant prise en objet ?

A) Dans le domaine général de l'enseignement.

Les travaux de Marguerite Altet (1993) montrent que les préparations²³ de séquences d'enseignement construites par les enseignants sont accompagnées d'un *scénario*²⁴ et que les enseignants ne perçoivent pas que ce scénario détermine déjà les types d'interaction(s) qui se dérouleront en classe ni leurs influences sur le comportement des élèves. Elle constate qu'on passe actuellement d'une préparation technique (approche technologique prescriptive) et didactique à une planification pédagogique du processus enseigner (approche plus cognitiviste

²³ Selon Marguerite ALTET, l'expression de « préparation de cours » est utilisée en France au sein de l'enseignement tandis qu'on parle peu de "planification"; ce dernier terme serait utilisé dans d'autres catégories socioprofessionnelles. Pour notre part, nous employons ces deux expressions pour désigner le travail d'écriture des enseignants.

²⁴ Altet, M. (1994). Déjà cité. (p.138).

et phénoménologique). Selon cette dernière approche, « on parle autant de préparation que de planification »²⁵.

Sans faire une analyse précise des écrits de planification, Philippe Perrenoud pense que l'enseignant obéit à des structures de fonctionnement mais que ces structures sont difficiles à identifier : « chacun sait qu'il met en jeu des dispositions stables qu'il nommera son caractère, ses valeurs, ses attitudes, sa personnalité, son identité. De là à accepter que ce qui sous-tend son action lui échappe en partie, il y a un pas que nul ne franchit volontiers. Notre culture individualiste favorise ce que Pierre Bourdieu a nommé "*l'illusion de l'improvisation*". Chacun imagine qu'il "invente" ses actes, sans percevoir la *trame* assez constante de ses décisions conscientes et plus encore de ses réactions dans l'urgence ou la routine »²⁶. Si l'on peut concevoir assez facilement que chacun possède des dispositions stables et qu'il semble difficile à l'enseignant d'en faire état, la question pour repérer ce qui peut s'en dire reste en suspens.

Nous reprenons à Jacques Daignault l'idée que les écrits professionnels n'échappent pas à l'écriture et au jeu du signe : « ... cela n'empêche pas l'enseignant d'avoir développé un système de "notes" ou de signes d'une grande subtilité et d'une cohérence certaine qu'on ne connaîtrait, faute d'une notation appropriée, que par une expérience approfondie ; d'où la difficulté, sinon l'impossibilité, de la partager avec ceux ou celles qui n'ont pas la culture, de la leur communiquer »²⁷. À la différence des recherches précédemment évoquées, ce dernier fait remarquer que l'étude des écrits professionnels ne peut se faire que par une personne qui possède la culture du domaine étudié. Son travail insiste sur l'importance du signe et de l'écriture, et dépasse par conséquent le stade de la modélisation des planifications pour plonger dans celui du sens : les notes font partie intégrante de l'activité intellectuelle des enseignants et importent autant (voire plus) que la parole. Nous percevons là l'importance du texte écrit pour tenir la distance nécessaire à la réflexivité du sujet : les préparations écrites des enseignants deviennent ainsi des « Auto-didactie »²⁸ c'est-à-dire des documents qui renchérisent la réflexion didactique des enseignants.

²⁵ Altet, M. (1993). Préparation et planification. In J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 77-88). Paris : ESF. (p.80).

²⁶ Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF. (p.132 et 133).

²⁷ Daignault, J. (1993). Des notes pédagogiques. Un problème d'écriture en éducation. In C. Gauthier, M. M'hammed, & M. Tardif (Dir.). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp.71-88). Montréal : Éditions Logique. (p.82).

²⁸ Daignault, J. (1993). Déjà cité. (p.87).

Dans son ouvrage *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, Christiane Montandon inclut les écrits de planification au dispositif d'enseignement en signalant que l'on ne peut comprendre les processus décisionnels dans l'interaction avec les élèves si l'on n'intègre pas ce que « pense l'enseignant dans sa préparation »²⁹. Si ce travail nous donne les raisons d'intégrer la tâche de planification dans un dispositif didactique et pédagogique d'étude, elle ne donne pas toutefois les clefs d'accès à la compréhension de ce que peut penser l'enseignant.

Dans le domaine de l'expertise professionnelle de l'enseignement du français, François Victor Tochon réalise une étude d'envergure sur la planification. Il note que l'enseignement interactif « semble fondé sur une improvisation bien planifiée qui nécessite une assimilation profonde et contextualisé des connaissances »³⁰. En outre, il pense que les processus mentaux sont plus révélateurs que les comportements. Selon une perspective descriptive de la manière dont les enseignants préparent leurs leçons, il accorde une place primordiale à la pensée de l'enseignant lors de la phase de planification. Cela l'autorise à dire que la pensée planificatrice dépend des interactions en classe, que l'improvisation en classe est en fait planifiée à partir de routines. Si son étude est importante, c'est parce qu'elle se différencie des autres recherches sur les écrits de planification en identifiant l'enseignant à un expert même si le voile discret mis sur les routines n'est toujours pas soulevé.

Le travail d'Evelyne Charlier sur la planification d'un cours dans le domaine de l'informatique fait état des décisions de planification comme guidant partiellement les comportements d'enseignement dans la phase d'interaction avec les apprenants. L'hypothèse est lancée que « pendant la phase de planification, l'enseignant traite des informations de natures différentes « événements observables – anticipations – expériences antérieures – représentations, théories personnelles et scientifiques »³¹. Cette hypothèse confirme notre approche du paradigme de la transposition didactique et son opérationnalisation dans la phase de planification. Nous faisons nous-mêmes l'hypothèse provisoire que cette phase représente une concentration momentanée de l'expertise professionnelle et qu'elle s'inscrit dans le continuum d'une cristallisation de savoirs professionnels par le jeu de l'alternance des phases pré-active, interactive et post-active.

²⁹ Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Paris : L'Harmattan. (p.64).

³⁰ Tochon, F.V. (1993.b.). Déjà cité. (p.125).

³¹ Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. (p.86).

B) Dans le domaine de l'éducation physique et sportive.

Jacques Riff et Marc Durand³² présentent un bilan sur la planification et la décision chez les enseignants à partir d'études réalisées en éducation physique et sportive. Ils s'attachent à expliciter la phase de planification qui oscille entre « une improvisation totale » et un réel travail de « conception » en faisant apparaître le décalage existant entre les modèles de conceptualisations et de formations à l'enseignement et les résultats des recherches. Eux aussi rappellent l'influence des routines tout en soulevant la question de la complexité tant dans l'interaction que dans la phase de planification.

Une étude plus précise conduite par Brou N'Zi et Pauline Desrosiers³³ propose de décrire ce que les enseignants en éducation physique planifient, réalisent, évaluent au cours de l'année scolaire ainsi que les inter-relations entre les composantes de l'intervention éducative. Malheureusement, elle s'appuie seulement sur trois cas et ne vise que la comparaison entre les décisions prises par les enseignants pendant la planification et leurs interventions sur le terrain. Les résultats de cette étude affichent clairement que les trois enseignants réalisent intégralement sur le terrain ce qu'ils ont planifié avant d'aller enseigner. L'ensemble montre une cohérence entre la phase d'écriture ou de simples pensées avant l'intervention et les actions d'enseignement. Là encore, aucune précision n'est donnée sur les formes de décisions qui sont prises ni sur les structures de pensées sur lesquelles elles reposent.

Pour Jacqueline Marsenach et Chantal Amade-Escot, la planification a une influence importante dans l'action d'enseignement. Pour elles, « ce qui est repéré dans la classe dépend de la façon dont l'enseignant a préparé la séance »³⁴.

En étudiant le thème de la transposition didactique en éducation physique et sportive, Yvon Léziart³⁵ recourt à la notion de planification et précise que cette discipline repose en fait sur une sédimentation de savoirs professionnels non encore élucidés.

Au vu de tous ces travaux et au regard de l'expérience quotidienne, nous pensons qu'il est nécessaire d'envisager les traces écrites de planification comme l'expression d'une expertise d'enseignement en ayant comme visée leur compréhension.

³² Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 81-107.

³³ N'Zi, B., & Desrosiers, P. (1993). L'enseignement de l'éducation physique au secondaire : De la planification à l'interaction éducative. *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, 31, 65-74.

³⁴ Marsenach, J., & Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'EP.S. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 33-42. (p.35).

³⁵ Leziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. *Revue Internationale des Sciences et du Sport et de l'Éducation Physique*, 42, 59-72.

I.3. Psychologie de la planification.

Pour Jean-Michel Hoc (1992), planifier c'est anticiper à partir d'énoncés qui ne décrivent rien mais desquels se détache tout un scénario. Le scénario, qu'il assimile parfois à un plan, regrouperait des formalisations de structures assimilatrices présentes dans la mémoire du système cognitif afin de réduire la charge mentale en activité d'enseignement. Selon lui, la planification est une représentation schématique ou (et) hiérarchisée d'un contenu d'enseignement. La démarche de planification est tantôt prospective (fonction assimilatrice ou descendante) et construit des étapes à partir de l'état initial, tantôt rétrospective (fonction accommodatrice ou ascendante) et procède à partir des indices pris au contexte. La structure organisationnelle serait prioritaire sur la structure formelle et correspondrait à un dispositif de base négligeant les détails de l'exécution. Le plan serait donc une représentation schématique et (ou) hiérarchisée susceptible de guider de façon heuristique l'activité du sujet à partir d'énoncés laconiques.

En résumé, nous comprenons que la planification est d'abord une structure organisationnelle avant d'être une structure formelle et suppose des connaissances déclaratives et procédurales. Le plan est conçu comme étant une architecture fonctionnelle schématique et hiérarchisée qui ne représente pas totalement les procédures d'exécution, mais qui a un effet de guidage de l'activité du sujet.

En première lecture, l'écrit de planification des enseignants nous apparaît plus fonctionnel que déclaratif. Cette fonctionnalité fait de l'écrit de planification la représentation de prototypes de situations d'apprentissage ayant des effets de typicalité. Les plans conservent les propriétés cruciales constitutives des situations d'apprentissage, donc des scénarii de contenus d'enseignement.

Notre intention est de dépasser les modélisations didactiques déjà connues en proposant une autre lecture des agencements didactiques. Nous voulons comprendre de quelle façon est élaborée une situation d'apprentissage en amont de toute activité des apprenants. Ensuite, nous désirons expliciter la notion de scénario que beaucoup de didacticiens emploient sans lever le voile discret de ce qui compose "l'argument" du savoir à apprendre. Enfin, il s'agit de communiquer au plus grand nombre une culture professionnelle qui reste le plus souvent implicite.

II - La problématique de la recherche.

Nous voulons tirer le maximum d'informations relatives à la professionnalité de l'enseignement émergeant de l'analyse comparative d'écrits de planification. Ces derniers concernent l'activité handball. La comparaison sera arbitrée par des outils modèles construits pour et pendant l'analyse. Ce travail repose sur une analyse interprétative ouverte et originale partant d'un point de vue didactique mais traité selon une perspective pluridisciplinaire.

Nous pensons que, contrairement à ce qui ressort des recherches de terrain, que l'écrit de planification par son caractère intime préserve une forme de réalité de l'enseignement en éducation physique et sportive en évitant la présence du chercheur. Nous supposons que l'écrit de planification fixe la façon dont un enseignant conçoit son enseignement au quotidien. Dans cette perspective, les traces écrites deviennent de véritables archives historiques et anthropologiques d'un milieu professionnel. Le sens profond de notre travail est de restaurer jusqu'au détail la façon dont les enseignants s'y prennent pour enseigner. C'est concevoir que les traces écrites reflètent différentes pensées professionnelles libres de tout jugement et d'a priori. C'est admettre que l'écrit par la permanence de sa trace devient la mémoire d'une profession.

III - Les hypothèses de recherche.

- a) Les écrits de planification permettent d'identifier des scénarii d'enseignement. Par exemple, un scénario peut résulter de la hiérarchisation des énoncés d'une situation d'apprentissage qui annonce des temps d'apprentissage, ou bien plusieurs situations d'apprentissage à la suite induisent un scénario didactique sur la manière dont l'enseignant souhaite développer son enseignement. D'une autre façon, les sens différents et/ou communs de plusieurs situations d'apprentissage peuvent dévoiler un style d'enseignement à partir de plusieurs scénarii.
- b) Les outils que nous utilisons vont nous conduire à caractériser quelques profils didactiques. Nous comprenons cette dernière notion comme signifiant une tendance fonctionnelle didactique que caractérisent les éléments didactiques planifiés par les enseignants. Plus précisément, les profils sont des bilans didactiques sur ce que les enseignants considèrent comme nécessaire (ou suffisant) pour planifier par écrit un enseignement.

- c) L'analyse des énoncés doit nous permettre de comprendre la complexité des stratégies didactiques planifiées par les enseignants. Nous concevons les stratégies didactiques comme des dispositifs, des systèmes, des agencements d'actions et de consignes pensés par les enseignants pour faire apprendre un savoir. Elles anticipent les comportements, les réactions, les difficultés d'action et de compréhension des apprenants.
- d) Cette démarche d'analyse pose inévitablement la question du savoir en éducation physique et sportive. La planification d'un enseignement est faite dans le but d'identifier un savoir à enseigner ou de faire identifier un savoir "enseigné". Cependant, les traces écrites que nous étudions restent discrètes sur ce point. Nous développerons cette question du savoir au cours de notre analyse.
- e) La notion de professionnalité nous engage à reconstituer à partir de catégorisations, de scénarii, de profils didactiques et d'interprétation des énoncés, les formes et les façons de faire apprendre dans le domaine de l'enseignement d'une activité physique et sportive. Cette notion repose sur l'idée de comprendre le sens professionnel des traces écrites en envisageant la forme et le fond des propositions didactiques des enseignants.
- f) Nous pensons que certaines variables didactiques, comme le temps et l'espace, vont influencer l'élaboration et l'acquisition de connaissances par les apprenants. D'autres variables didactiques comme la règle, la contrainte, l'organisation et les unités didactiques d'un de nos outils donnent l'occasion de tenir un nouveau discours sur l'enseignement en éducation physique et sportive.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

Toute recherche part en principe de faits, de données. Les traces écrites sont des documents simples et ordinaires qu'il faut interroger, et c'est le mode de leur interrogation qui fait question. Il est important de se mettre d'accord sur ce que l'on considère comme pertinent pour analyser cette partie des faits professionnels relatifs à l'enseignement d'une activité sportive.

Bruno Latour rappelle que la méthodologie est toujours « une tentative de mise en ordre »³⁶ de ce qui est touffu et complexe. La nôtre vise l'organisation de traces écrites riches en variétés.

I - La méthodologie.

I.1. l'analyse de contenu et les trois populations étudiées.

L'idée du choix de trois populations d'enseignants différentes va dans le sens souhaité d'une comparaison comme aide possible à la compréhension. Le choix d'enseignants de terrain et d'une partie de leur travail se fonde, lui, sur le dessein d'étudier l'ordinaire et le quotidien de leur enseignement. L'utilisation de "modèles-outils" autorise une mise en relation de cohérence entre les différents écrits de trois populations différentes et les "modèles-outils", sans interagir avec l'origine et la production des documents.

A) Recueil des données, constitution d'un corpus de traces écrites.

Tel un anthropologue, nous avons tenté de nous glisser à l'intérieur d'une communauté professionnelle sans la déranger. Notre position d'enseignant d'éducation physique et sportive

³⁶ Latour, B. (2001). *L'espoir de pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Traduit de l'anglais par D. Gille. Paris : Éditions La Découverte. (p.28).

a certainement favorisé cette immersion, mais le problème restait de recueillir des écrits de planification sans commande préalable et sans paraître suspect aux yeux des enseignants.

L'échange était le plus souvent bref : « je m'intéresse aux écrits de planification des enseignants d'éducation physique et sportive, en avez-vous gardé et notamment concernant l'activité handball ? » Il était important de recueillir des écrits de planification spontanés, ceux que l'enseignant avait utilisés et faits pour lui-même hors d'un regard institutionnel. Je n'obtins que peu de documents par demandes écrites. La plupart des documents recueillis l'ont été par contact direct avec les enseignants ou par un intermédiaire proche de ces enseignants. Beaucoup de résistances apparaissent quand il s'agit de livrer une partie de son intimité professionnelle.

Les groupes d'enseignants.

Les enseignants débutants concernent ceux de licence et de PLC2, car ce sont les deux seules catégories d'étudiants qui se trouvent réellement en situation d'enseignement. Les étudiants en licence sont en troisième année de formation et font un stage en établissement scolaire en janvier. Les étudiants PLC2 sont en stage de responsabilité dans le cadre de leur formation professionnelle, c'est-à-dire qu'ils sont responsables de leur enseignement.

Pour les licences, la demande était faite juste après leur stage de janvier ; pour les PLC2, elle était faite au mois de mars afin qu'ils remettent les traces écrites de planification au responsable E.P.S. de l'I.U.F.M.³⁷ ou à moi-même. Aucune présentation ni publicité du travail de recherche n'a été faite auprès des enseignants de nos trois groupes.

Les enseignants d'expérience interviennent tous en lycée et collège et les documents furent recueillis le plus souvent lors de rencontres professionnelles ou sur le lieu de travail.

Enfin, les entraîneurs fédéraux en handball sont des personnes brevetées fédérales ou en voie de formation qui interviennent en club.

Notre but est de comparer les préparations écrites du monde fédéral avec celles des enseignants d'éducation physique du secondaire. Il s'agit de recueillir des documents déjà utilisés et non obtenir des préparations écrites de séances d'entraînements construites pour l'occasion. Il était important de pouvoir nous faire une idée de la façon dont les entraîneurs fédéraux planifient et transposent l'activité handball pour l'enseigner. Certains documents

³⁷ E.P.S. : Education Physique et Sportive. I.U.F.M. : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

capitalisent les connaissances didactiques de ces enseignants car ils furent élaborés à plusieurs (groupe de travail en stage) afin qu'un d'entre eux anime la séance sur le terrain et prenne la responsabilité de planifier son intervention ; d'autres documents sont personnels.

Nous réduisons au maximum les variables concernant les enseignants. Nous ne prenons pas en compte le sexe, l'âge, la qualification professionnelle, l'ancienneté, l'échelon, le niveau de qualification fédérale, etc. Dans cette étude générale sur la préparation à l'enseignement dans le domaine de la motricité humaine, les deux groupes concernant les enseignants du secondaire sont le centre de notre étude ; le troisième groupe, celui des experts en handball, est là pour mettre en dissonance nos interprétations sur l'enseignement d'une activité sportive spécifique. Les experts handball sont assimilés à des enseignants œuvrant aussi dans le domaine de l'apprentissage moteur.

B) La constitution des groupes.

Enseignants débutants : 5 étudiants de licence STAPS (filière éducation et motricité) en stage d'enseignement de quatre semaines. Recueil des écrits après le stage. Pas d'annonce avant.

Enseignants débutants : 5 PLC2 en stage de responsabilité dans un établissement scolaire. 10H d'enseignement semaine sur l'année. Recueil des écrits, mars, avril de l'année en cours.

Choix des documents ; critères retenus : classes concernées, variétés des écrits.

Tableau 9. Présentation des enseignants débutants.

Enseignants	Licence	Licence	Licence	Licence	Licence
Numéros	11	12	13	14	15
Classes	5 ^{ème}	4 ^{ème}	6 ^{ème}	BEP	4 ^{ème}
Enseignants	PLC2	PLC2	PLC2	PLC2	PLC2
Numéros	16	17	18	19	20
Classes	6 ^{ème}	6 ^{ème}	1 ^{ère}	4 ^{ème}	6 ^{ème}

Enseignants d'expérience : 10 enseignants. Choix des documents ; critères retenus : années d'enseignement, classes concernées, variétés des écrits.

Tableau 10. Présentation des enseignants d'expérience.

Enseignants Numéros	21	22	23	24	25
Tranches années d'enseignement	10/15	5/10	20/25	35/40	1/5
Classes	1 ^{ère}	6 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}
Enseignants Numéros	26	27	28	29	30
Tranches années d'enseignement	10/15	1/5	20/25	15/20	1/5
Classes	6 ^{ème}	5 ^{ème}	3 ^{ème}	1 ^{ère}	4 ^{ème}

Enseignants experts handball : 6 enseignants. Choix des documents ; critères retenus : Lieu d'intervention, niveau fédéral de l'écrit, variétés des écrits.

Tableau 11. Présentation des experts handball.

Enseignants. Numéros.	1	2	2
Niveau Fédéral	1	B.E.1	B.E.2
Lieu d'intervention	Stage régional	Club pré-national	Stage départemental
Enseignants. Numéros.	4	5	6
Niveau Fédéral	2	1.2.	B.E.1. Arbitre international
Lieu d'intervention	Stage départemental	Stage départemental	Université

Synthèse

L'ambivalence des écrits de planification les situe entre une fonction de planification de l'action et une fonction de transposition du savoir à enseigner. Nous comptons éprouver les concepts de chacune d'elles et explorer ainsi l'univers professionnel et symbolique des traces écrites, mettre à jour ce processus d'écriture pour essayer de comprendre comment ces enseignants interprètent constamment la réalité professionnelle. La cohérence logique d'une analyse de contenu instrumenté conduit nos interprétations.

Notre première hypothèse repose sur l'intuition inspirée par les écrits de planification des enseignants d'éducation physique et sportive ainsi que des experts handball qui véhiculent des connaissances sur leur enseignement. Ludwick Fleck écrit : « le choix et la délimitation de l'objet d'étude contiennent déjà des hypothèses »³⁸. Ainsi, une analyse pour voir était l'objectif premier ; mais, très vite, le système d'interrogation se condensa autour du problème crucial de la professionnalité des traces écrites. Ces dernières posent en toile de fond la question fondamentale de la construction et de l'élaboration des savoirs en éducation physique et sportive par les enseignants de terrain.

Sont ici analysées à la fois des productions d'enseignants d'EPS du secondaire et, par contraste, les écrits d'enseignants experts en handball. Il s'agit dans un premier temps de relever les informations didactiques relatives à l'enseignement d'une activité sportive. Dans un second temps, il s'agit de comprendre ce que les écrits disent de la professionnalité de ces enseignants.

Pour analyser et modéliser les écrits de planification, nous utilisons tantôt des grilles interprétatives tantôt des modèles construits pour l'occasion. La manière dont nous les avons créés nous renvoie à une approche interprétative semblable à une explication de texte. En première approche, l'apparente banalité des traces écrites donne l'illusion de la transparence. Cette illusion repose sur une conception du langage dite « représentationnelle », c'est-à-dire d'un langage qui représente ou reflète directement la pensée de celui ou celle qui l'utilise. En seconde approche, les écrits semblent hétéroclites, hermétiques, personnalisés, adaptés à une

³⁸ Fleck, L. (1934). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Traduit de l'allemand par Nathalie Jas (2005). Paris : Les belles lettres. (p.160).

profession ; et si l'on suppose un degré d'efficacité de ces derniers, la clé qui nous en fournit la compréhension reste à forger.

Dans une visée herméneutique, l'approche phénoménologique devient essentielle pour faire apparaître ce qui n'apparaît jamais dans la seule observation des phénomènes c'est-à-dire pour dévoiler la manière même dont les enseignants mettent en scène leur enseignement par différentes modalités d'enquête. Il s'agit de saisir l'acte de conscience (parfois ignorée par l'enseignant) mobilisée par la production des traces écrites pour reconstituer le sens même de l'intention de faire apprendre.

Par cette visée compréhensive, la question de l'efficacité professionnelle se pose non pas en termes de performances mais en termes qualitatifs et axiologiques c'est-à-dire qu'elle vise à interroger l'habileté d'un dispositif qui place l'apprenant comme acteur principal du savoir à acquérir.

Les modèles que nous utilisons doivent servir à sortir d'une vision normative et naturelle des écrits formulés dans les termes d'une culture ordinaire, populaire, mais aussi professionnelle et technique. Pour nous, les traces écrites de planification [en éducation physique et sportive] représentent une organisation institutionnelle – scolaire – des savoirs à enseigner ; toutefois, il n'est pas sûr qu'elles soient sous le contrôle de l'organisation experte des savoirs à transmettre en handball.

Les variables en jeu et leurs interférences sont si complexes qu'il nous a paru vain d'en vouloir démêler l'écheveau par des méthodes de calculs pour identifier des régularités. Nous voulons en rester au stade de l'analyse compréhensive et qualitative, même si nous établissons quelques quantifications ; la typologisation, la catégorisation, la formulation d'hypothèses et la recherche de corrélations sont les objectifs principaux. Mais la quête de la production de sens enfoui dans les traces écrites demeure essentielle dans notre travail.

PARTIE 2 : LES CADRES THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE.

La plupart des études concernant les écrits de planification tentent de modéliser par regroupement d'énoncés les différentes préoccupations des enseignants dans cette phase de leur travail. On a affaire alors à une modélisation de grandes étapes de la planification ; telles sont par exemples les propositions d'Evelyne Charlier (1989). D'autres recherches ont pour objet la vérification de l'adéquation entre ce qui est planifié et ce qui se fait sur le terrain. Mais aucune recherche ne tente de comprendre à partir de différentes approches le sens même de l'écrit dans son propre destin contextuel. Ainsi, notre travail diffère des autres études par les points suivants :

Les écrits sont volontairement analysés comme archives professionnelles et sont isolés de tout entretien d'explicitation.

L'idée n'est pas de vérifier si effectivement l'enseignant va appliquer ce qu'il planifie sur le terrain ou s'il explicite ses intentions didactiques et pédagogiques, mais elle est de saisir l'acte de conscience qui mobilise des connaissances professionnelles pour préparer une intervention sur le terrain. Il s'agit de requalifier la trace écrite dans sa dimension ontologique comme source d'informations premières d'une profession pour examiner toute la richesse de ces écrits.

Nous voulons aussi dépasser l'analyse didactique traditionnelle qui consiste à étudier un seul aspect didactique ou à justifier un comportement socioprofessionnel. Il s'agit ici d'une investigation en profondeur du sens d'écrits professionnels. Notre cadre théorique de référence va d'appuis théoriques provenant du langage, de l'écrit et de la trace à une "micro-didactique" concernant l'enseignement du handball.

CHAPITRE 1 : À PROPOS DE L'ÉCRIT DE PLANIFICATION.

I - Le champ théorique.

Le champ théorique de l'étude se situe en premier lieu dans le domaine des recherches en sciences de l'éducation et intéresse, prioritairement la didactique de l'éducation physique et sportive. Cette recherche en didactique³⁹ s'inscrit plus précisément dans le champ anthropologique⁴⁰ compris au sein du système d'interaction sociale que représente l'intention d'enseigner. Ainsi François Victor Tochon définit-il la didactique : « une anticipation de ce qui va se passer en classe ; une organisation des contenus antérieure au présent des interactions. En ce sens, la didactique est une fiction diachronique qui se projette sur la synchronie du vécu pédagogique »⁴¹. Pour Pierre Parlebas (1999), la didactique est chargée de mettre en œuvre des procédures d'enseignement et d'organiser des contenus ainsi que des apprentissages de tout ordre. Chantal Amade-Escot, Christine Fil et Yvette Genet-Volet définissent la didactique comme « l'étude des contenus d'enseignement intégrés dans un système comprenant les élèves, le savoir et l'enseignant »⁴² ; selon elles, ces contenus seraient construits par l'enseignant. Parmi les définitions de la didactique que liste André Giordan, nous retenons la citation qu'il fait (Brun, 1981) selon laquelle cette discipline « contient la volonté de redonner de l'importance à l'analyse des contenus d'enseignement »⁴³.

L'analyse des traces écrites ne peut cependant dépendre du seul champ de la didactique. L'étude requiert la pluridisciplinarité ; il s'agit de sélectionner les disciplines, les théories, les notions, les concepts, les outils qui permettent de tisser petit à petit un réseau cohérent afin de

³⁹ Pour Astolfi, J.P. (1995). Savoirs et savoir-faire dans le métier d'enseignant : un point de vue didactique. In (sous la direction) A. Bentolila. *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Éditions Nathan. (p.107) : « Je dirais que les recherches en didactique prennent comme point de vue directeur celui des contenus enseignés ».

⁴⁰ Ardoino, J. (2002). L'écriture : s'autoriser entre soi et autres. Éditorial, in *Pratiques et formation – analyses. Revue du service de formation continue de l'Université de Paris VIII*. (p.6) : « L'écriture, dont l'intelligence ne saurait plus se réduire aujourd'hui à la pure phénoménologie du sujet et de sa conscience, apparaît ainsi, d'emblée, comme un phénomène de nature principalement anthropologique et sociale ».

⁴¹ Tochon, F.V. (1990). *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris : ESF édition. (p. 15).

⁴² Amade-Escot, C., Fil, C., & Genet-Volet, Y. (2006). *Mise en oeuvre des programmes par les enseignants: le cas du badminton au Québec en France*. http://www.unice.fr/ufrstaps/colloque_antibes/Fil/Fil2.htm (p.1).

⁴³ Giordan, A. (1996). Le courant didactique. In G. Avanzini (Dir.), *La pédagogie aujourd'hui* (pp. 131-147). Paris : Dunod. (p.134).

cerner notre objet de recherche ; il s'agit de choisir une approche à multiples références qui soient toutes centrées sur la pluralité des regards et des lectures de traces écrites. D'ailleurs, André Giordan précise : « la didactique puise ses données théoriques dans les multiples branches classiques (philosophie et sociologie de l'éducation, neurobiologie, psychologie génétique, sociopsychologie, sciences cognitives, disciplines scientifiques, etc.) ; toutefois, elle les transforme et les intègre pour les mettre au service d'un projet : l'apprentissage d'un savoir. »⁴⁴

Notre travail s'inscrit en second lieu dans le sillage logique de la phénoménologie, à la suite de Rolland Viau⁴⁵ qui cherche à comprendre les processus mentaux des enseignants planificateurs. Selon nous, l'écrit intime de planification que les enseignants produisent est le résultat d'une pensée professionnelle. Ce document écrit nous apparaît similaire à un protocole de pensée à haute voix sur des intentions d'enseignement que nous traduisons en un protocole de pensée par écriture. L'enseignant n'est plus à considérer comme un simple concepteur de cours, mais comme un acteur dynamique en train de résoudre le problème de son enseignement futur. L'écrit de préparation d'une leçon impose une mise à distance qui fait rupture avec les pratiques habituelles de terrain. Cependant, il place les enseignants dans une dynamique objectivante de leur enseignement entre éloignement et implication.

Nous souhaitons attirer l'attention sur l'un des aspects non formels, faiblement institutionnalisés, auxquels l'observateur habituel n'est pas toujours attentif. Les écrits de planification sont pour beaucoup une programmation de séquences successives de situations d'apprentissage, laquelle est le plus souvent nécessaire à la réalisation de l'objectif de leçon permettant son assimilation par paliers. Les traces écrites des préparations de cours étudiées restent dans l'ordre du vécu, de l'implicite, de l'inexprimé, de l'éparpillement des données professionnelles, de la fragmentation du travail de l'enseignant. C'est pour ces raisons que notre étude s'établit en troisième lieu dans le courant « ethnologie de l'éducation »⁴⁶ défini

⁴⁴ Giordan, A. (1996). Déjà cité. Note 2 (p. 135).

⁴⁵ Viau, R. (1993). Introduction. In R. Viau (Dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 13-22). Québec : Éditions du C.R.P. Université de Sherbrooke.

⁴⁶ Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. (1^{ère} éd.). Paris : PUF l'éducation. Selon cet auteur, l'ethnographie serait plus un travail sur le 'terrain' (enquête, documents, mise en forme, classement) ; l'ethnologie serait un premier niveau de synthèse et d'abstraction. (p.170) : « elle recompose en un tout systématique et selon une logique d'exposition conforme au mode d'approche choisi par le chercheur » et serait aussi une étude à partir de la comparaison. C'est ce que nous souhaitons faire. L'anthropologie tenterait de dégager des principes constants qui déboucheraient sur une généralisation, ce qui n'est pas notre but dans ce travail.

par Pierre Erny, exemplifié par l'idée de la recherche du « sens »⁴⁷ de la pratique. L'ethnologie que nous limitons à une étude de documents recueillis « reste alors au stade de la description, de la typologisation, de la formulation d'hypothèses et de la recherche de corrélations »⁴⁸ ; « elle invite davantage à la compréhension qu'à l'explication »⁴⁹. Nous empruntons aussi à l'ethnométhodologie⁵⁰ l'idée que le chercheur est immergé dans le « village » des enseignants d'éducation physique et sportive ; et qu'une partie de nos analyses va se consacrer à la description de l'élaboration du sens (de l'apprentissage) consigné dans l'écrit de planification.

Dans le cas d'analyse de documents, la notion de compréhension – « d'analyse compréhensive » – demande, cependant, au préalable les éclaircissements suivants.

II - L'analyse compréhensive et l'interprétation⁵¹, une recherche qualitative à partir d'indices.

La compréhension dépend de nos propres connaissances, des outils dont nous disposons ; mais la compréhension est déjà une interprétation soucieuse de comprendre l'inscription de la signification dans les conditions de sa production. On ne peut limiter l'étude des traces écrites à la chose en elle-même sans une compréhension et une interprétation simultanée des pratiques professionnelles de ces enseignants. C'est une reconnaissance et une reconstruction de sens figé dans l'écriture, comme une pensée qui refait le même chemin. Les écrits contiennent des informations qui se rapportent à la connaissance professionnelle que nous partageons en tant qu'enseignant. En ce sens, le langage est « donateur de soi »⁵².

Notre travail d'analyse de contenu va de l'analyse compréhensive à l'interprétation et inversement en posant le principe d'une correspondance à des réalités professionnelles. Car

⁴⁷ Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101. Selon cet auteur, l'ethnométhodologie changerait d'angle d'approche en se consacrant plus sur l'étude du sens que produisent les acteurs en interaction. Elle puiserait cette nouvelle orientation dans la sociologie compréhensive et dans la phénoménologie.

⁴⁸ Erny, P. (1981). Déjà cité. (p.193).

⁴⁹ Erny, P. (1981). Déjà cité. (p.193).

⁵⁰ Encyclopédie snyke (2007). *Ethnométhodologie*. Définition: Harold Garfinkel dit de sa recherche (et de la discipline qui y correspond) qu'elle est orientée vers la tâche d'apprendre de quelle façon les activités ordinaires réelles des membres consistent en des méthodes pour rendre les actions pratiques, les circonstances pratiques, la connaissance de sens commun des structures sociales et les raisonnements sociologiques pratiques, analysables. <http://encyclopédie.snyke.com/articles/ethnométhodologie.html>.

⁵¹ Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de L'Université du Québec. (p. 13) : « Cette notion d'interprétation est fondamentale dans la recherche qualitative ».

⁵² Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*. Paris : Éditions Aubier Montaigne. (p.103).

analyser c'est non seulement décomposer, réduire à des unités minimales, mais c'est aussi réinscrire celles-ci dans un cadre beaucoup plus large. Le processus d'interprétation des écrits lors du procès d'interprétation des énoncés va du côté du grain le plus fin. Le processus de compréhension, lui, privilégie le texte par rapport au discours, « la compréhension par rapport à l'analyse »⁵³ fine ; c'est le moment de l'utilisation d'outils à grains plus gros grâce à des catégorisations, à des scénarios et des profils didactiques. Comme Carlo Ginzburg (1989) le rappelle, la description suppose déjà l'interprétation qui est une compréhension seconde. Notre analyse de contenu peut se définir comme une recherche à la fois qualitative, compréhensive et interprétative.

Loin du paradigme positiviste et nomothétique portant sur des régularités et des lois, notre recherche prend en compte des objets quotidiens tous plus ou moins singuliers, des écrits en tous cas originaux.

Si nous considérons le nombre limité de cas étudiés comme suffisamment représentatif, c'est parce que notre souci de comprendre ce qui se passe dans les écrits de planification nous engage à une étude compréhensive en profondeur. Carlos Ginzburg⁵⁴ appelle disciplines « qualitatives » celles qui sont centrées sur l'étude de documents singuliers à partir du paradigme indiciaire. Cette étude qui se veut pluridisciplinaire afin de mieux saisir le phénomène professionnel de la trace écrite revendique pour sa part la qualité, c'est-à-dire l'analyse poussée plutôt qu'étendue.

Cette analyse repose donc premièrement sur une intuition personnelle susceptible de saisir immédiatement les intentions didactiques des enseignants en reconstituant une séquence d'enseignement à partir d'indices. Deuxièmement, elle repose sur le paradigme indiciaire⁵⁵ compris comme la capacité de passer du connu à l'inconnu en s'appuyant sur des indices. Troisièmement, elle part des énoncés dont elle infère des propositions constituant les hypothèses les plus probables qui expliquent ce travail des enseignants. Ces hypothèses explicatives sont le point de référence d'indices éparpillés dans les traces écrites. Quatrièmement, cette analyse est basée sur une description inductive et répétée d'écrits jusqu'alors négligés.

⁵³ Adam, J.M., Grize, J.B., & Bouacha, M.A. (2004). *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon: Éditions universitaires de Dijon. (p.190).

⁵⁴ Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces*. Traduit de l'italien par M. Aymard, C. Paoloni, E. Bonan, & M. Sancini-Vignet. Paris : Flammarion.

⁵⁵ Ginzburg, C. (1989). Déjà cité. (p.148/149). « Ce qui caractérise ce savoir, c'est la capacité de remonter, à partir de faits expérimentaux apparemment négligeables, à une réalité complexe qui n'est pas directement expérimentale. ».

CHAPITRE 2 : LA NOTION DE PLANIFICATION ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE.

I - De la planification à la transposition didactique.

Nous rapprochons volontairement le paradigme de la transposition didactique de celui de l'activité de planification dans le domaine de l'enseignement.

Dans cette étape d'écriture du processus de transposition didactique, l'enseignant réalise un document à partir de notes ; il planifie tout en transposant. Il gère prioritairement la tension entre les savoirs experts contenus dans les techniques sportives et les instructions officielles qui définissent contenus et finalités. Il articule pédagogie et didactique dans un espace chronologique que sont le plan et la préparation des contenus à enseigner. Le résultat du travail de planification de l'enseignant devient alors un « métatexte », lequel ressemble à une matrice fonctionnelle composée de plans déclaratifs concernant le savoir ainsi que de plans procéduraux concernant son enseignement et son organisation. La planification irait plutôt dans le sens d'une prévision ordonnée des choses et la préparation plutôt dans le sens du choix des contenus à enseigner.

Ainsi, les énoncés suivants extraits de nos données tels que « Faire un échauffement libre de 10 minutes », « travailler le tir en suspension à la zone », « interdiction du dribble » sont une organisation des actions que souhaite faire faire l'enseignant aux élèves. Mais ce sont en même temps des contenus à enseigner tels que « savoir s'échauffer », « connaissance technique du tir en suspension », « travail de conservation du ballon sous condition ». Les contenus de formation se mêlent aux énoncés d'organisation didactique de la situation d'apprentissage. De plus, certains énoncés des traces écrites correspondent aussi à une anticipation des événements, à un plan schématique de fonctionnement, au respect d'une chronologie temporelle (échauffement, situation I, situation II, etc.). Ils caractérisent ainsi les étapes de la planification. Pour nous, cette dernière est la mise en forme du processus de transposition didactique parce qu'elle donne forme aux savoirs à enseigner. L'enseignant ne planifie pas dans un désordre total, il structure sa leçon et construit des scénarii d'apprentissage plus ou moins implicites.

Ces documents écrits de planification deviennent des « archives dès l'instant que l'on instaure un rapport social »⁵⁶ ou professionnel à eux ; ainsi ces archives d'un savoir à transmettre sont la mémoire professionnelle des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. On peut imaginer que le contenu à transmettre s'accommode de la forme de la transcription et qu'il en garde l'empreinte. La simple hiérarchisation du plan d'intervention imprime une signification nouvelle au savoir ; en d'autres termes, la forme de transmission n'est pas neutre vis-à-vis du savoir.

Ce qui nous paraît déterminant dans notre approche théorique et dans notre idée de cristallisation de savoirs professionnels, c'est que l'enseignant traite une multitude d'informations⁵⁷ pendant la phase de planification.

I.1. La planification et l'enseignant.

L'enseignant croit spontanément que la construction des situations d'apprentissage qu'il a effectuée en réorganisant le savoir à sa manière est un traitement efficace pour transposer le savoir. Le texte du savoir, l'activité physique sportive dans notre cas, demeure pour l'enseignant la référence essentielle de son travail de transposition et de planification. Une attention particulière peut alors être portée au traitement et à l'élaboration des contenus d'enseignement, car cela repose en grande partie sur la phase de planification.

Jean-François Halté met cependant en garde lorsqu'il écrit : « l'attention aux contenus implique-t-elle nécessairement la cécité aux problèmes d'apprentissage ? »⁵⁸ La mise en forme risque d'occulter les façons d'apprendre des élèves en imposant sa manière. L'enseignement étant un acte complexe, la planification introduit une prise de distance vis-à-vis des détails de l'exécution sur le terrain tout en fixant la façon dont les enseignants pensent faire apprendre les élèves.

⁵⁶ Boursier, J.Y. (2004). *La mémoire comme traces des possibles*. N°12 : Traces. URL: <http://socio-Anthropologie.revues.org/document.html?id=145>.

⁵⁷ Charlier, E. (1989). Déjà cité. (p.86) : « Pendant la phase de planification, l'enseignant traite des informations de natures différentes (éléments observables – anticipations – expériences antérieures – représentations, théories personnelles et scientifiques) ».

⁵⁸ Halté, J.F. (1992). *La didactique du Français*. Paris : PUF, Que sais-je ? (p. 6).

I.2. La planification et la transposition «des savoirs ».

Le modèle de la transposition didactique, – additif, descendant, didactique, peu pédagogique – ne fonctionne plus. Il devient nécessaire d’avoir une approche plus intégrative de la problématique de la transposition didactique lorsque que l’on interroge la phase de planification enregistrée par les écrits de l’enseignant. La préparation de cours est alors une élaboration méthodologique de la construction des savoirs à enseigner, ce qui laisse imaginer un plan, des matériaux et un agencement de ces savoirs. Le savoir à transmettre est du côté des matériaux et la forme de transmission du côté de l’enseignant.

L’activité planificatrice réduit encore et concentre le phénomène de transposition didactique tout en le renforçant ; par l’architecture de ses énoncés, elle dit indirectement comment l’enseignant pense faire apprendre sur le terrain. Le paradigme de la transposition didactique n’est pas seulement la transposition d’un enseignement (Samuel Joshua, 1997), c’est aussi la transposition d’une pratique professionnelle qui consiste à organiser et à planifier son enseignement.

I.3. Les signes, traces écrites, planification : un tout très complexe.

Les énoncés, les mots, les signes, les codes des écrits de planification déclenchent des mécanismes de reconstruction du savoir : ils représentant des balises fonctionnelles des scénarii de planification. Il arrive qu’un œil sur la préparation suffise pour rappeler tout un contexte et engager l’action. Le plan de préparation doit conserver les propriétés cruciales de l’objet à enseigner, d’où notre intérêt à en faire l’analyse. Il devient une structure assimilatrice de haut niveau pour qui veut bien lui prêter attention ; il réduit la charge mentale des savoirs à transmettre tout en favorisant la recreation du contexte d’intervention. L’enseignant pense le contexte d’intervention ainsi que ses actions possibles dans l’interaction. « La réflexion hors du feu de l’action est souvent à la fois rétrospective et prospective. »⁵⁹ La planification est une synthèse transpositive qui correspond à une vision phénoménologique et problématisée de cette tâche d’enseignement.

⁵⁹ Perrenoud, P. (2001). Déjà cité. (p.35).

I.4. La planification, les premières interrogations.

Transposer, planifier, c'est aussi momentanément supprimer les contraintes liées à la situation d'enseignement. Cela nous conduit au questionnement suivant :

En éducation physique et sportive, les écrits de planification sont-ils des plans pour faire (les actions de l'enseignant) voire des plans pour dire (le savoir à transmettre) ? Ou bien sont-ils des plans pour faire faire (les actions des élèves) ?

Le questionnement du système didactique pour concevoir des contenus d'enseignement peut se formuler alors de cette façon : dans les écrits de planification, où se trouvent les savoirs que les enseignants souhaitent transmettre ? Y a-t-il des notions, des concepts, des connaissances, des savoirs à apprendre d'une façon mémorielle ? En éducation physique et sportive, n'y a-t-il que des choses à faire ? La façon de faire apprendre serait déjà déposée dans les traces écrites ?

Ainsi, les activités de conception permettent d'élargir la problématique de la planification aux plans déclaratifs. En retour, on remarque que le type de plan construit comme un scénario peut jouer un rôle dans les activités d'apprentissage et dans l'acquisition des connaissances procédurales. Nous considérons que la logique de présentation peut faire croire à une logique de l'activité et, inversement, que l'acquisition de la logique de l'activité est aidée par la logique de présentation. Il faut alors rappeler que la plupart des travaux sur la planification indiquent qu'il y a une forte correspondance entre la planification et l'intervention sur le terrain. Marc Bru, Marguerite Altet et Claudine Blanchard-Laville rappellent alors les travaux de Clark et Peterson (1986) : « on considère que la planification (telle qu'elle peut être conçue par le choix d'une méthode d'enseignement par exemple) détermine l'action qui suit. »⁶⁰ Ils précisent toutefois qu'un écart est possible entre préparation et réalisation.

D'autres comme Brou N'zi et Pauline Desrosiers (1992), Evelyne Charlier (1989) et François Victor Tochon (1990) confirment la corrélation importante entre ce qui est planifié et ce qui est enseigné.

⁶⁰ Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). Á la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87. (p.77).

II - Analyse théorique du paradigme de la transposition didactique.

Si le modèle de la transposition didactique a été largement utilisé par plusieurs disciplines afin de saisir la problématique de l'enseignement, sa radicalisation en didactique des disciplines devient actuellement un obstacle à la possibilité de saisir la complexité du phénomène. À ce sujet, Thomas. S. Kuhn, rappelait que « l'existence du paradigme pose le problème à résoudre »⁶¹.

Dans cette seconde partie méthodologique, nous souhaitons étudier le paradigme de la transposition didactique pour en montrer les avantages et les inconvénients puisque les écrits de planification en sont la concrétisation.

Notre position s'éclairera progressivement au sujet de la notion de transposition didactique par une investigation en profondeur du travail de transposition didactique interne. Cette dernière notion est à comprendre ici comme l'étape d'écriture et de planification des contenus d'enseignement.

II.1. L'origine du concept et première approche.

On trouve l'origine de ce concept dans la thèse de Michel Verret intitulée « *Le temps des études* », thèse présentée le 29 mai 1974 à l'université de Paris V. À la page 140, on lit la définition suivante : « *Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement* ». Auparavant, il prend soin d'indiquer que l'enseignement doit être une « pratique du savoir »⁶² avant d'être une pratique de transmission. Michel Verret suppose que cette pratique repose sur une expérience et sur une professionnalité, et que la transposition didactique donne une nouvelle forme au savoir en faisant l'économie du détail afin qu'il puisse « se faire comprendre »⁶³ avant « de se faire apprendre »⁶⁴. L'École produit une « substitution didactique d'objet »⁶⁵ sous la forme d'un artefact afin de répondre à la demande théorique pour laquelle elle a été créée.

⁶¹ Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Traduit de l'américain par Laure Meyer. (2^{ème} éd. 1970). Paris : Champs Flammarion. (p.50).

⁶² Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion. (p.139).

⁶³ Verret, M. (1975). Déjà cité. (p.143).

⁶⁴ Verret, M. (1975). Déjà cité. (p.143).

⁶⁵ Terrisse, A., & Léziart, Y. (1997). L'émergence d'une notion : la transposition didactique. Entretiens avec

En général, la transposition didactique est un outil théorique utile pour expliquer didactiquement le passage du champ théorique au champ de l'enseignement. Elle favorise le passage de la doctrine, de la théorie, à sa formalisation pour une future transmission et concerne en priorité l'enseignant. Pour Yves Chevallard (1994), ce « travail »⁶⁶ de l'enseignant qui fait d'un objet de savoir à enseigner un objet d'enseignement est appelé "la transposition didactique".

De son côté, Olga Galatanu (1996) voit dans la transmission didactique, laquelle vise la compréhension et l'appropriation des savoirs, le lieu de la transformation de ses savoirs.

Pour Bernard Veck, le concept de transposition didactique est opératoire parce qu'il sert à situer les notions en amont de leurs mises en œuvre scolaire. Ce concept aide à dissiper l'illusion de la transparence du fonctionnement didactique et à préciser « les lieux où prennent sens les objets d'enseignements »⁶⁷.

Selon de nombreux auteurs, le concept de transposition didactique est inclus dans le concept plus large de la didactique, inscrite elle-même dans le champ de l'anthropologie dont le système éducatif représente le lieu d'application.

II.2. La transposition didactique pose la question de l'opération didactique.

Dès l'utilisation de cette notion en didactique des mathématiques, Yves Chevallard prévient des limites de la transposition didactique. L'existence même du modèle de la transposition didactique fait émerger un espace diachronique entre le « savoir savant »⁶⁸ et l'objet enseigné. Selon ce chercheur en didactique, le processus de transposition fait apparaître « une foule de phénomènes que nous côtoyons ordinairement sans les voir »⁶⁹. S'impose finalement l'idée que le concept de conversion didactique est contenu dans celui de transposition didactique.

Michel VERRET. *Les sciences de l'éducation*, 30, 3, 5-25.

⁶⁶ Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions. (p.39).

⁶⁷ Veck. B., & coll. (1989). Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français : La transposition. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 47-54.

⁶⁸ Chevallard, Y. (1985). Déjà cité.

⁶⁹ Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arzac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions. (p.139).

Pour Michel Tardy, la transposition didactique est « légitime dans son principe : elle est une des propriétés intrinsèques de l'enseignement »⁷⁰.

La problématique de la transposition didactique peut ainsi se formuler : plus la distance est grande entre le contenu d'enseignement visé et la forme scolaire de l'enseignement, plus la conversion de l'objet est probable. Il ne s'agit donc pas d'arriver à une substitution de l'objet mais à une transformation opérationnelle de celui-ci à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Pour certains, il s'agit de préserver la logique interne des activités et notamment le noyau dur ou les fondamentaux afin de ne pas dénaturer ces pratiques sportives. Pour d'autres tel que Jacques Badreau⁷¹, c'est l'approche fonctionnelle qui prime. Pourtant, toute transposition comporte des risques d'altération, de réduction, d'obsolescence, parfois même des risques de falsification des savoirs à transmettre. Les traces écrites de planification ne sont pas à l'abri de ces aléas didactiques en ce qui touche les objets d'enseignement.

II.3. La méthodologie de la transposition didactique.

D'après Michel Verret, la méthodologie de la transposition didactique nécessite quatre opérations distinctes pour une transmission bureaucratique du savoir :

- La désyncrétisation du savoir (pouvoir modéliser le savoir de l'expert).
- La dépersonnalisation du savoir (isoler des concepts, des logiques).
- La programmabilité du savoir (séquençage du savoir, unité d'enseignement, planification).
- La publicité du savoir (affichage, écrits, projets, livres).

Nous pensons que le travail d'écriture de l'enseignant respecte ces quatre opérations et qu'il les fixe dans un même acte. Michel Develay (1992) met toutefois en cause ces quatre opérations « bureaucratiques » en réintroduisant du sens et de l'humain, du social et de l'histoire. Il identifie nettement un versant axiologique dans le travail transpositif. Cet oubli de Michel Verret lui fait dire plus tard que « l'illusion didactique nécessaire, c'est faire abstraction des personnes »⁷² ; et de rajouter : « ce qui va se passer entre le didactisant et le didactisé n'abolit jamais la personne didactisante ni la personne didactisée. »⁷³

⁷⁰ Tardy, M. (1993). Déjà cité. (p. 53).

⁷¹ Badreau, J. (1994). Transposition didactique : pour une analyse fonctionnelle des savoirs sportifs. In Dossiers EP.S N°19, *Techniques sportives et E.P.* (pp. 76-79). Paris : Éditions EP.S.

⁷² Terrisse, A., & Léziart, Y. (1997). Déjà cité. (p.15).

⁷³ Terrisse, A., & Léziart, Y. (1997). Déjà cité. (p.15).

II.4. Le statut du savoir au sein de la transposition didactique.

À cette étape de notre réflexion sur le paradigme de la transposition didactique, il nous appartient d'entamer une définition du savoir. Ainsi, le savoir est-il simplement ce qui se retient en mémoire ? On n'envisage pas alors la compréhension de sa constitution. Ou bien, le savoir est-il une connaissance théorique qui modélise d'une certaine façon la réalité pour la comprendre ? Ainsi, est-il une possibilité mentale telle que la compréhension ? Mais saurais-je faire même si je comprends ? Au fond, le savoir est-il une possibilité d'action, c'est-à-dire ne s'exprime-t-il que dans des pratiques ? Le plus souvent dans le discours enseignant, le savoir fait sens comme une théorie représentative.

En éducation physique et sportive, quel statut réserve-t-on au concept de savoir ? Y a-t-il un savoir qui a un statut théorique ? Y a-t-il un savoir qui a un statut pratique ? La question fondamentale devient pour nous : qu'enseigne-t-on en éducation physique et sportive ? Un savoir pratique ou un savoir théorique ? Une technique à réaliser ou une connaissance à comprendre ? On emploie le plus souvent la notion de savoir sans préciser son statut. De quoi parle-t-on alors ?

Nous dirons pour l'instant que, en éducation physique, le savoir est l'expression pratique d'une connaissance plus ou moins conceptualisée qui convient parfaitement pour la réalisation d'un acte moteur. Que faut-il alors transposer en éducation physique et sportive ? Les traces écrites le disent-elles ?

II.5. L'affirmation d'un concept et les premiers doutes en éducation physique et sportive.

La transposition didactique est une transformation d'un objet de savoir en objet d'enseignement. Elle donne l'image qu'il existe au départ des contenus de savoirs, un réservoir de savoirs qui deviennent des contenus à enseigner. La redondance explicative de la notion de transposition didactique nous conduit à comprendre qu'un objet de savoir contient effectivement du savoir et qu'il doit être transformé ou adapté pour devenir un ou plusieurs objets d'enseignement comme contenus à enseigner : « le savoir à enseigner »⁷⁴.

⁷⁴ Concept créé par Yves Chevallard.

Si le paradigme éclaircit le travail didactique des enseignants, son utilisation comme outil conceptuel devient aléatoire pour les disciplines qui ne peuvent identifier ou isoler des « savoirs savants »⁷⁵. L'utilisation de la notion de transposition didactique en éducation physique et sportive pousse à considérer que l'objet à enseigner serait le but. Dès lors, enseigne-t-on le handball comme savoir d'une culture ou bien comme moyen d'une éducation corporelle ? Les objets de savoir doivent être socialement utiles et remplir une fonction didactique à l'école, cette dernière réalisant à son tour « une mise en scène sociale des savoirs enseignés »⁷⁶. Mais en éducation physique, qu'apprend-on ? À quoi sert l'EPS ? A-t-on isolé des savoirs savants en éducation physique et sportive ? Les savoirs des experts d'une activité sportive peuvent-ils être comparés à des savoirs savants ?

Deux visions de la transposition didactique semblent s'affronter. Pour Samuel Joshua (1997), transposer c'est dissocier le modèle déclaré en concepts réputés indépendants puis remettre en relation ses éléments séparés en fonction d'une logique interne prenant en compte le raisonnement probable des élèves.

Janine Rogalski et Renan Samurçay (1994) pensent, eux, que la légitimité des savoirs ne se négocie plus par rapport à l'institution mais par rapport à une pertinence professionnelle. Il y a une "auto-production" de savoirs au sein de la profession. Les enseignants font preuve d'ingéniosité, de créativité, pour proposer des contenus adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité.

Le contenu d'enseignement que nous (re)trouvons dans les traces écrites est ainsi construit à partir de deux actes confondus : identifier le corps du savoir de référence et penser les conditions de son enseignement.

II.6. L'utilisation du concept interroge la constitution d'un champ disciplinaire.

Une radicalisation du modèle indique que chaque discipline possède ou identifie des savoirs, lesquels sont exilés de leurs origines dans la sphère du « savoir savant »⁷⁷ et sont coupés du milieu historique et sociétal de leur production. Le statut du savoir savant dépend déjà d'une transposition établie par la communauté des chercheurs du domaine considéré. Si le paradigme est séduisant et fonctionnel, une seconde radicalisation s'inspirant du sous-titre de

⁷⁵ Concept créé par Yves Chevallard.

⁷⁶ Chevallard, Y. (1994). Déjà cité. (p.167).

⁷⁷ Chevallard, Y. (1985). Déjà cité. (p.18).

l'ouvrage d'Yves Chevallard « du savoir savant au savoir enseigné »⁷⁸ laisse comprendre qu'il est nécessaire d'identifier ou de déclarer savant un savoir. Ce savoir savant, appelé plus tard « savoir académique » (Chevallard, 1997), doit se décliner en savoir enseigné. Selon une vision plus institutionnelle, il est nécessaire d'avoir élu un savoir savant pour être une discipline d'enseignement. Si le phénomène est applicable aux mathématiques et reste très scolaire, il en est autrement pour les autres disciplines. Ce phénomène pose fondamentalement la qualité du rapport entre savoir savant, encore appelé par les didacticiens "savoir laïque" ou "savoir de référence", et le savoir à enseigner. Une lecture attentive de l'ouvrage d'Yves Chevallard⁷⁹ montre pourtant que le savoir à enseigner, s'il est une création didactique de l'enseignant, ne se déclare pas de lui-même et qu'il est déjà transposé par les programmes et les instructions. Le savoir en lui-même n'apparaît plus comme une notion de la discipline construite autour de savoirs savants, mais « plutôt comme une constellation d'instructions »⁸⁰.

II.7. Les traces écrites sujet(s) d'une veille épistémologique.

Il est compréhensible qu'une logique parfois indépendante de la chose à apprendre permette une prise sur l'objet d'enseignement, et ce afin d'accéder plus discrètement à celui-ci sans avoir besoin de recourir à une trajectoire directe.

Devant ce fait, Gilbert Arsac propose de mettre sous surveillance épistémologique le phénomène de la transposition didactique afin de vérifier les déformations entre l'objet du savoir (la science, la culture) et l'objet d'enseignement (les contenus d'enseignement retenus). Il constate que la transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie, aboutit parfois à la création originale de nouveaux objets de savoir fonctionnels et indépendants du savoir savant.

Yves Chevallard pense qu'il faudrait une véritable enquête épistémologique qui interroge les objets d'enseignement sélectionnés selon leur pertinence et leur utilité en regard des relations possibles avec les objets sociaux de référence.

Jean-Louis Martinand (1989) dit que la transposition didactique engage à l'invention même d'activités scolaires en relation à des pratiques de référence.

⁷⁸ Chevallard, Y. (1985). Déjà cité.

⁷⁹ Chevallard, Y. (1985). Déjà cité

⁸⁰ Veck, B. & coll. (1989). Déjà cité. (p.49).

Ainsi, beaucoup d'activités sportives collectives et compétitives actuelles ont pris naissance au sein d'établissements scolaires (rugby, handball, basket). L'idée d'une "contre-transposition" didactique du savoir est proposée par Chervel (1988), lequel reprend l'exemple de la grammaire scolaire dans l'histoire de l'institution scolaire pour expliquer qu'une pratique scolaire peut devenir une discipline académique à étudier. L'Institution produit de l'intérieur un savoir endogène qui s'attribue «à lui-même sa propre légitimité épistémologique.»⁸¹ D'une autre façon, les savoirs enseignés et ce qui s'est passé en classe sont des sources de modifications des savoirs à enseigner. L'espace diachronique qu'impose la planification est réduit au minimum dans nos trois groupes d'enseignants, la tendance étant de planifier de leçon en leçon. Ainsi, l'enseignant implique son savoir-faire professionnel dans cette transposition didactique du savoir à faire acquérir au travers de son écrit de planification. De cet outil, l'interrogation du modèle de la transposition didactique fait effectivement un sujet de veille épistémologique latent sur ce travail de l'enseignant.

II.8. Une stabilité à trouver entre inventer et transposer.

Si l'on comprend assez facilement la nécessité d'adapter et de transformer des connaissances scientifiques ou culturelles pour les mettre à la portée des élèves, un trop grand écart entre le savoir savant et le savoir enseigné risque d'isoler ce dernier de sa source en le rapprochant dangereusement du savoir socialement banalisé. Dans ce cas, l'École perd tout crédit aux yeux des parents et la légitimité du métier d'enseignant est remise en cause.

Michel Verret confirme qu'il s'agit aussi d'un « art d'inventer »⁸² ; il ne conseille pas pour autant de trahir ces « pratiques sociales de référence »⁸³ pour s'éloigner du savoir vulgarisé et mettre les parents à distance. Lors de l'analyse des effets transpositifs dans les traces écrites, nous comprenons que les déformations ou ruptures ne proviennent pas seulement du travail de transposition du savoir de référence mais aussi de facteurs internes aux conditions mêmes d'enseignement.

Il est nécessaire d'avoir une réflexion sur la façon dont les enseignants construisent leurs contenus d'enseignement et il importe de ne pas penser seulement qu'il s'agit d'une opération

⁸¹ Chevallard, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? *Revue SKHOLÉ*, 6, 25-37.

⁸² Terrise, A. et Léziart, Y. (1997). Déjà cité. (p.13).

⁸³ Vergnaud, G. (1988). *Didactique et acquisition des connaissances scientifiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

de transposition quelconque. La mise en forme des savoirs dans l'activité d'écriture, les ordonnancements faits, les exemples développés, les métaphores employées, les détournements explicatifs planifiés, les hiérarchisations des énoncés d'action, tous influencent autant la compréhension du savoir que le savoir lui-même. Il apparaît de plus en plus que nous devons tenir compte dans notre étude de la mise en scène de ce qu'il y a à apprendre. Nous pouvons comprendre que si l'élève assimile les valeurs et la connaissance théorique, il retient également les logiques d'exposition et les règles de la présentation du savoir faites pour lui.

Ainsi, la fragmentation d'un savoir ou d'un modèle en unités isolables (la leçon, la situation d'apprentissage) est retenue comme mode de transmission du savoir. Cette « désynthétisation »⁸⁴ du modèle – objet de savoir – est inhérente à tout projet didactique au sein de l'école. La valorisation des informations segmentaires en éducation physique et sportive, si on lit Jacqueline Marsenach⁸⁵, ne revient-elle pas dès lors à valoriser la forme gestuelle au détriment des informations relatives à la dynamique des mouvements en relation avec les contraintes de la tâche ?

II.9. Transposer : un enrichissement social qui implique l'humain.

Pour Michel Develay, la notion de savoir savant est toujours à l'origine de la transposition didactique mais elle ne représente que l'extrémité d'un pôle dont l'autre correspond aux « pratiques sociales de référence »⁸⁶. Ainsi repose-t-il la problématique d'une stabilité à trouver entre le savoir savant et le savoir socialement banalisé, la pratique sociale de référence pouvant inclure aussi les activités domestiques et culturelles selon Jean-Louis Martinand.

Pour élaborer les contenus d'enseignement – le savoir à enseigner –, Michel Develay prône leur axiologisation par l'enseignant. Mais des valeurs sont aussi revendiquées par les décideurs dans une conception de la culture et d'une éthique éducative, ou bien dans un projet social d'éducation. Une première lecture de traces écrites nous montre néanmoins que la didactisation de l'activité culturelle de référence a du mal à donner consistance aux valeurs.

À ce stade, il nous semble important de réintroduire la part de subjectivité de l'enseignant dans ses prises de décisions didactiques. S'il agit comme professionnel, il n'est pas

⁸⁴ Joshua, S. (1994). Quelques conditions d'évolution d'un objet d'enseignement en physique : L'exemple des circuits électriques (1902-1980). In, G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 9-33). Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions. (p.11).

⁸⁵ Marsenach, J. (& al.). (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.

⁸⁶ Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : E.S.F. éditeur. (p.25).

automatisé à le faire comme tel ; il va lui-même mobiliser l'ensemble de ses savoirs, professionnels ou non, pour construire ses contenus d'enseignement.

Suite aux travaux de Claudine Blanchard-Laville, on comprend qu'une part importante des prises de décisions de l'enseignant dépend de son passé socio-historique, que cela soit au niveau de ses connaissances disciplinaires ou au niveau de ses affects, des émotions ou des sentiments ; elle appelle cela « le savoir privé du professeur »⁸⁷. Cette idée est également développée par Jean-Pierre Astolfi, qui dit que le « le maître transmet le savoir à travers son savoir ou ce qu'il croit savoir »⁸⁸.

Jeanine Rogalski et Renan Samurçay⁸⁹ installent le modèle de la transposition didactique dans l'environnement dynamique des prises de décisions et d'actions. Ils posent les questions suivantes : « **Quoi (faire)** » : quel type savoir et quelle référence à choisir comme objet d'enseignement ? « **Pourquoi** » : les objectifs de l'éducation et le projet de la nation sont-ils pris en compte lors du travail transpositif ? « **Où et quand** » : dans quel contexte, pour quel âge, à quelles périodes de l'année se fait la transposition didactique. « **Quoi et avec qui** » : quel contenu d'enseignement proposer et pour quel élève ? « **Comment** » : quelle conception d'enseignement et quelle méthode l'enseignant mobilise pour transposer ?

À la suite de ces différents discours, nous pensons qu'une pensée humaine et professionnelle spécifique à la discipline agit en complément sur la construction des savoirs à enseigner.

II.10. Les oubliés du modèle. La transposition didactique à l'intention de qui ? Cela fait partie du contrat professionnel.

Le modèle de transposition didactique proposé par Michel Verret et Yves Chevallard semble dépendre seulement de la logique des contenus dans son utilisation radicale. Dans tous projets d'enseignement, il y a cependant une pensée tournée vers l'élève. Michel Develay nous met sur la voie en indiquant au premier chapitre de son ouvrage que lorsque l'enseignant prépare une situation d'apprentissage, il doit intégrer trois logiques : « la logique des contenus, la

⁸⁷ Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y., & Schubauer-Léoni, M.L. (1996). *Regards croisés sur la didactique, un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions. (p.143).

⁸⁸ Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur. (p.93).

⁸⁹ Rogalski, J., & Samurçay, R. (1994). Étude concernant le processus de conception d'un contenu de formation. In G. Arzac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve* (pp . 35-71) Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions. (p.37).

logique des élèves, et sa propre logique pédagogique »⁹⁰. Il se propose de démontrer que les savoirs scolaires ne sont pas un décalque appauvri des savoirs savants et qu'une épistémologie scolaire est seule capable de mettre à jour le double travail de didactisation et d'axiologisation ; nous avons envie d'ajouter à cette classification l'idée d'une « pédagogisation ».

Les préluces moteurs ou les jeux traditionnels pédagogiquement adaptés que l'on repère dans les situations des traces écrites sont des modèles inférieurs issus des contraintes de transposition didactique dues à l'âge des élèves. Cela fait dire à Michel Chevallard que, faute de pouvoir changer les élèves, il ne nous reste plus qu'à changer le savoir.

D'après Olga Galatanu, les savoirs à enseigner ne dépendent plus de « la logique du champ disciplinaire »⁹¹ mais d'une « logique didactique » qui concerne les publics enseignés.

Philippe Sarremejane considère que la connaissance professionnelle d'un enseignant ne peut se réduire à la planification anticipée d'une leçon et que son expérience vient « des retours fournis par l'élève »⁹².

François Victor Tochon⁹³ nomme le travail interne de transposition didactique « transposition pédagogique ».

Enfin, Brou N'zi et Pauline Desrosiers⁹⁴ montrent que les enseignants ne font qu'une application partielle des recommandations officielles. Selon ces chercheurs, si les enseignants réalisent pratiquement ce qu'ils ont planifié, ils évaluent leurs prestations plus en fonction du degré de participation des élèves que par rapport à la réalisation des objectifs planifiés ou recommandés.

⁹⁰ Develay, M. (1992). Déjà cité. (p.15).

⁹¹ Galatanu, O. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique. In J.M. Bardier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.101-118). Paris : PUF. (p.105).

⁹² Sarremejane, P. (2006). Accepter une part d'ombre. *Cahiers pédagogiques*, 441, 22-23. (p.22).

⁹³ Tochon, F.V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 181-197.

⁹⁴ N'zi, B. et Desrosiers, P. (1992). Stratégies de planification et contenu de l'éducation physique dans les écoles secondaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 17 :1, 66-85.

II.11. Questionner le savoir et l'activité de référence.

Les savoirs scolaires ont-ils encore quelques relations avec les pratiques sociales de références ? La transmission de savoirs détachés pour cause d'efficacité risque de faire perdre le sens culturel des pratiques.

Ne pouvant ainsi recréer le savoir de référence tel qu'il est dans la société à l'école et l'espace diachronique étant déjà une constante, la synchronie éducative trouve son salut dans l'élaboration de situations d'apprentissage éphémères organisées autour d'un ou plusieurs principes isolables de l'activité porteuse du savoir. Autrement dit, l'objet enseigné garde une structure fonctionnelle qui dépend de deux conditions : préserver le sens culturel de l'activité et proposer une situation didactique suffisamment complexe pour respecter le problème fondamental de l'activité.

Dans « introduction à une didactique de l'éducation physique »⁹⁵, Claude Pineau propose le classement des activités non pas seulement d'après la relation qu'entretient la motricité avec le milieu mais aussi en fonction du travail de transposition didactique que l'enseignant souhaite faire.

II.12. La transposition didactique [en éducation physique], un savoir-faire professionnel.

Il nous faut soumettre la validité théorique du concept de transposition didactique pour éclaircir les notions utilisées par le modèle tant débattu depuis la proposition d'Yves Chevallard. Si le schéma du modèle semble convenir pour comprendre le travail d'élaboration de contenus d'enseignement en éducation physique et sportive, les notions qui identifient l'étape de la transposition didactique interne font difficulté.

Pour Yvon Léziart (2003), l'éducation physique et sportive ne possède pas comme objet d'enseignement des savoirs savants mais des savoirs folkloriques reposant d'après nous sur une sédimentation de savoirs professionnels non encore élucidés, le tout formant ce que nous appelons des « savoirs originaux ». Samuel Joshua (1997) propose de les nommer "savoirs experts", sans en préciser le sens pour l'éducation physique.

⁹⁵ Pineau, C. (1990). Introduction à une didactique de l'éducation physique. Dossier EP.S. N°8.

Pour Jacques Badreau, les « savoirs experts »⁹⁶ sont les techniques sportives rationalisées par des spécialistes des pratiques sociales de référence. Ainsi, pour utiliser le paradigme de la transposition didactique qui modélise l'étape du savoir savant au savoir à enseigner, nous devons substituer dans une première approche les concepts de « savoirs experts » et « savoirs originaux » à celui de « savoir savant ». En général, les pratiques sportives enseignées à l'école conviennent pour identifier des « savoirs originaux » assimilables alors à la concrétisation des savoirs didactiques que possèdent les enseignants. Nous pensons qu'il est préférable d'appeler « savoirs experts » ce qui relève du domaine des pratiques sportives de compétitions professionnelles et de loisirs.

L'éducation physique s'appuie effectivement sur des pratiques sociales de loisirs et professionnelles nommées "pratiques de référence" ou « savoir de référence »⁹⁷ pour constituer un champ de savoirs originaux à enseigner. En suivant ainsi Alain Hébrard⁹⁸, on peut dire que les activités physiques sportives et artistiques reconnues par les programmes de l'éducation physique et sportive sont des pratiques sociales de référence didactisées.

Pour Philippe Perrenoud⁹⁹, les savoirs savants se trouvent dans les disciplines les plus académiques. Selon son classement, les savoir-faire ont leur place dans les voies professionnelles du secondaire et dans des disciplines telles que les arts plastiques, l'éducation physique ou les langues étrangères. D'après lui, ce sont des domaines dans lesquels le travail de transposition didactique se fait à partir de pratiques sociales plutôt qu'à partir de savoirs savants.

II.13. La transposition et les traces écrites.

Si le savoir des enseignants, comme celui des artisans et des praticiens, émerge dans l'action professionnelle, il peut aussi se limiter aux "savoirs d'expérience" concernant l'élaboration de contenus d'enseignement de l'activité handball qui suppose un savoir de la pratique d'enseignement et un savoir de la pratique sportive. L'écriture, les pratiques sociales

⁹⁶ Badreau, J. (1994). Déjà cité. (p.76).

⁹⁷ Léziart, Y. (1997). Déjà cité.

⁹⁸ Hébrard, A. (2006). EPS, quelle identité ? *Cahiers pédagogiques*, 441, 11-14.

⁹⁹ Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Montréal : Revue des sciences de l'éducation. Volume : XXIV, 3, 487-514. http://www.unige.ch/fapse/SSE:teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html.

d'écritures, professionnelles en l'occurrence « doivent être pensées comme des objets scientifiquement légitimes »¹⁰⁰ selon Bernard Lahire.

La transposition didactique s'inscrit-elle dans ce double effet d'avoir une pratique du savoir et de convoquer sa pratique de l'enseignement pour planifier ? Il semble raisonnable d'accepter que la transposition didactique soit une pratique du savoir incluse dans une pratique d'enseignement. Les traces écrites de planification sont selon nous une cristallisation momentanée des différentes pratiques conduisant à l'enseignement. La transposition didactique pose autant la question du quoi enseigner que du comment enseigner. Le savoir déposé dans les écrits de planification est un savoir en puissance, mais il ne peut passer à l'acte sans une présentation didactique spécifique au contexte et au savoir lui-même. Il y a donc des contraintes didactiques spécifiques à la manière dont la transposition en question peut se faire. La logique du savoir s'inscrit dans une logique d'exposé et dans une logique [de] pratique c'est-à-dire d'action d'enseignement pour plus tard.

La mise en forme écrite des savoirs originaux ou experts¹⁰¹ subit alors une triple contrainte lors de la transposition didactique. Par ses écrits de planification, l'enseignant construit des situations d'apprentissage qui vont entremêler logique du savoir et logique d'acquisition supposée des élèves avec sa propre logique d'enseignement ou d'exposé. Cette phase qui est caractérisée par la préparation écrite de leçon, nous l'appelons « phase de la construction du savoir à enseigner ».

En éducation physique et sportive, les « savoirs originaux » reposent déjà sur une perception moins bureaucratique (il n'y a pas de livres de cours en E.P.S.) et plus professionnelle des connaissances et compétences à enseigner. Cependant, ce qui s'enseigne réellement en éducation physique et la façon dont cela s'enseigne est peut-être déjà inscrit dans les écrits de planification.

¹⁰⁰ Lahire, B. (1990). Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Revue, Ethnologie Française*, XX, 1990, 262-273.

¹⁰¹ Nous mobilisons deux concepts différents en ce qui concerne l'éducation physique et sportive pour une mise en correspondance avec la proposition d'Yves Chevallard du concept de « savoir savant ». N'ayant pas de « savoir savant » à transposer, l'éducation physique et sportive s'appuie sur des « savoirs experts » que nous attribuons aux spécialistes des différentes activités physiques et sportives et sur des « savoirs originaux » venant des connaissances et compétences qu'ont les enseignants de leur pratique d'éducation motrice pour constituer les objets d'enseignement. Nous employons le concept de « savoir savant » lorsqu'il s'agit d'une réflexion générale sur la transposition didactique. Quand nous discutons du paradigme de la transposition didactique pour le cas de l'éducation physique et sportive, les notions de « savoirs experts » « savoirs originaux » ou « savoirs de références » seront employées à la place de « savoir savant ».

II.14. Transposition didactique et situation d'apprentissage.

L'enseignant construit des situations d'apprentissage pour enseigner à partir d'« une conception systémique du dispositif »¹⁰² pédagogique. Ce dispositif écrit dans la phase de transposition didactique fait apparaître les propriétés de l'objet d'enseignement. Il est alors une gamme de propositions organisées pour faire apprendre. Une fois l'activité de support choisie, les traces écrites de la situation c'est-à-dire ses énoncés et ses consignes tiennent la place de sujet de l'énonciation. L'écrit de planification en conserve l'architecture et l'intelligence créatrice.

La situation d'apprentissage construite par l'enseignant est une modélisation cohérente du savoir à enseigner, laquelle est conçue comme unité enseignable. Mais toute situation d'apprentissage à ses propres limites.

II.15. Le questionnement sur les impasses du modèle.

C'est l'évolution d'un paradigme sur une grande période et dans sa plus grande étendue qui est à l'origine de notre questionnement. Il s'agit d'éprouver ce modèle dans le sens de nos interrogations ; l'exemple, des élèves laisse en entrevoir les difficultés.

Yves Chevallard (1985) pense qu'il y a des savoirs non scolarisables qui sont plus personnels à l'élève : ceux qu'il a appris chez lui ou dans la rue. Un savoir privé vient ainsi perturber le fonctionnement didactique du savoir. À chaque planification venant contrer la résistance du savoir particulier des élèves, l'enseignant va créer de nouveaux exposés du savoir dans un processus sans cesse renouvelé. Ce qu'il perd en clarté et en lisibilité par rapport au savoir d'origine, il le gagne en cohérence et souplesse par rapport au terrain. L'écrit de planification devrait raconter cette cohérence et cette souplesse. Toutefois, bien d'autres obstacles subsistent encore : l'acquisition des mêmes notions sur plusieurs niveaux de classes, le découpage du savoir qui fonde le temps didactique (leçon, cycle, situation, tâche), l'éloignement des pratiques sociales des élèves des pratiques sociales supports de l'enseignement, le vieillissement du savoir, etc.

¹⁰² Montandon, C. (2002). Déjà cité. (p.25).

II.16. La transposition didactique, plutôt un effet réseau.

Dans la longue chaîne de la transposition didactique, le savoir savant subit une série de transformations, de déclinaisons, de dérives. Qu'est-ce qui demeure alors constant dans cette chaîne transpositive ? Pour nous, les traces écrites de planification représentent la transformation la plus concentrée de tout le travail de l'enseignant. Elles laissent l'empreinte indéformable d'un travail de transposition entre le savoir, les élèves et l'enseignant. Ce dernier condense dans ses écrits de planification ce flux d'informations dans lequel il baigne.

Nous voulons rompre avec cette présentation familière et hiérarchique de la notion de transposition didactique pour proposer un autre schéma qui prendrait en compte les interrelations concernant les principaux acteurs du paradigme de la transposition didactique. L'identification des acteurs est importante, car elle renforce leur légitimité ; mais il nous semble plus intéressant de montrer leurs interdépendances.

À partir d'un schéma fonctionnel, nous proposons d'abord de comprendre qu'il y a des interrelations entre les différents acteurs et qu'ils n'agissent pas séquentiellement les uns après les autres. Pour Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay (1989), la transposition est « multidéterminée » et résulte de croisements complexes entre une logique conceptuelle du savoir à enseigner, un projet de formation constitué des finalités de l'enseignement, et des contraintes professionnelles (temps d'exposé, moyens matériels, séquençage des cours, etc.).

Maurice Tardif et Claude Lessard (1999) en arrivent à dire qu'il est difficile de savoir où finit le savoir à enseigner (les connaissances qu'à l'enseignant de sa discipline) et où débute le savoir curriculaire (ce que disent les programmes).

Sans rejeter ces approches qui réintroduisent le paradigme de la complexité, nous préférons resituer les acteurs dans un champ plus large. Nous pensons qu'il y a d'autres facteurs qui peuvent intervenir d'aussi bonne façon. En éducation physique et sportive, le savoir privé de l'enseignant peut en fonction de sa spécialité venir ou non troubler cette vision classique.

Christelle Marsault¹⁰³ montre que les enseignants d'éducation physique et sportive présentent les activités sportives dans un style personnel qui se surajoute à leur mise en forme didactique et pédagogique.

Philippe Sarremejane, lui, prône une conception « ouvragée »¹⁰⁴ de la connaissance professionnelle des enseignants.

¹⁰³ Marsault, C. (2005). Les programmations en EPS, la mise en forme des APS. *Revue STAPS*, 67, 9-22.

Le plus souvent sans modèle préétabli, l'enseignant construit ses propres contenus d'enseignement et met volontairement en cohérence des contradictions liées au phénomène de transposition didactique sans pouvoir les expliquer. C'est pourquoi nous préférons construire un modèle qui montre les réseaux d'inter-relations et les zones d'influences ou de tensions possibles.

Ainsi, le savoir à transmettre ne semble pas autonome par rapport au savoir de référence. Là se tient sans doute la fameuse illusion didactique. L'enseignant est en permanence au sein d'un monde, d'un flux de savoirs, d'un système d'inter-relations que nous avons voulu schématiser¹⁰⁵ en faisant à notre tour une transposition didactique du modèle original.

III - Discussions sur la proposition d'un schéma de la transposition didactique.

L'enseignant transpose à son niveau les différentes formes de savoirs. Il est le médiateur d'une culture dans laquelle il naît. Il fait une didactique praticienne en reconstruisant pour son propre compte les théories qui concernent sa pratique. Nous réintroduisons ainsi la subjectivité de l'enseignant comme agent actif, transposant autant son savoir privé que celui qu'il souhaite enseigner. Il filtre en quelque sorte les savoirs de références par le savoir qu'il détient d'eux et de sa pratique professionnelle. Ainsi rejoignons-nous l'hypothèse d'un savoir pluriel développée par Maurice Tardif, par Claude Lessard et par Louise Lahaye lorsqu'ils disent « que le savoir enseignant se compose en fait de plusieurs savoirs, qui proviennent de diverses sources »¹⁰⁶.

Le schéma que nous proposons tente de montrer l'indissociabilité des savoirs et de ceux qui sont appelés à les penser pour enseigner et pour apprendre. Les savoirs enseignés sont construits en ce lieu par l'enseignant et sont naturellement mis en œuvre par ce dernier. Ainsi, la situation d'apprentissage est pour nous ce milieu ou ce médiateur artificiellement construit pour organiser les occasions de rencontre entre savoirs à apprendre et l'apprentissage des élèves. Non sans raison, Jean-Paul Dugal et Yvon Léziart proposent le concept de « milieu didactique »¹⁰⁷ comme lieu de la mise en scène des savoirs à apprendre.

¹⁰⁴ Sarremejane, P. (2006). Déjà cité.

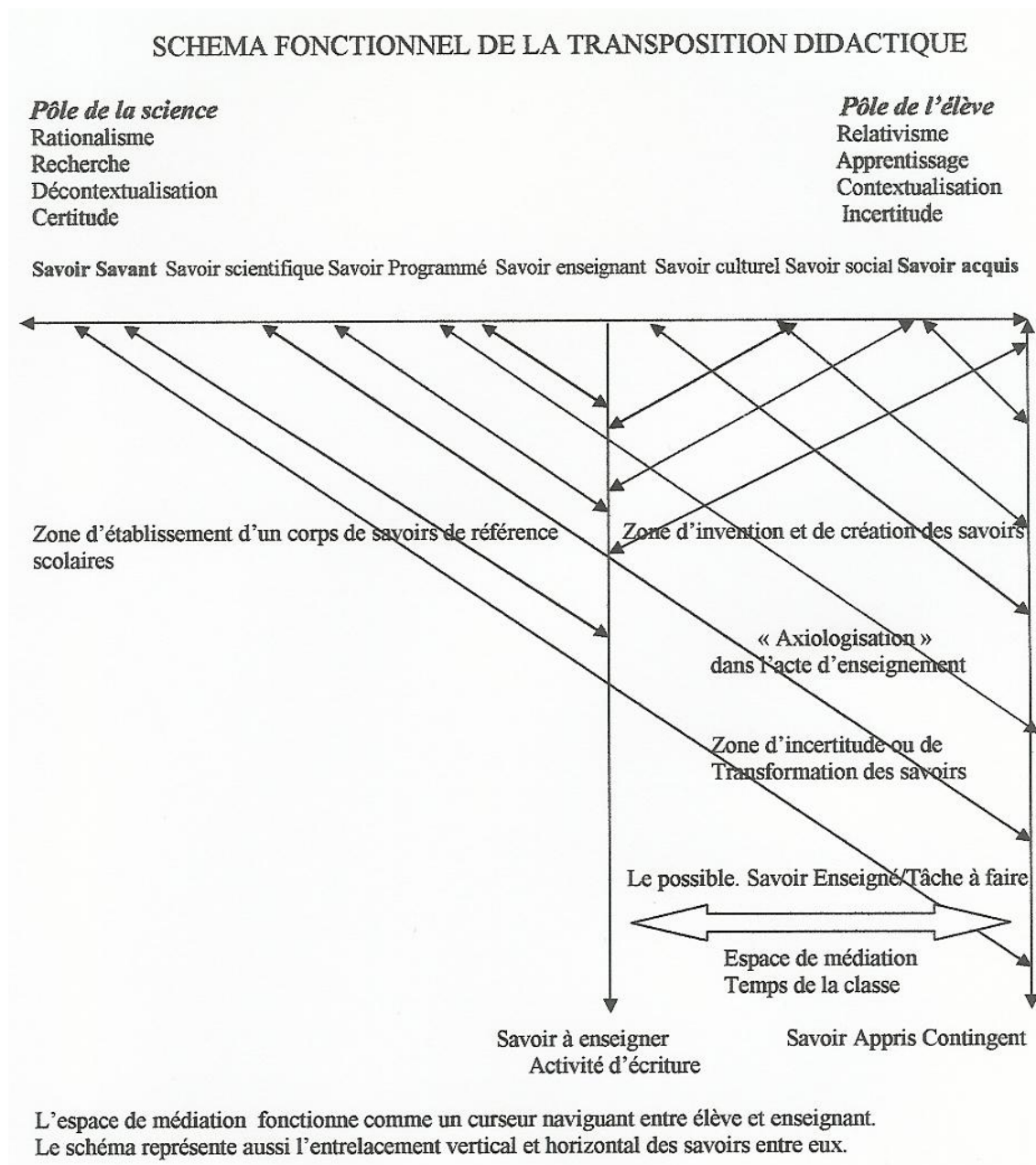
¹⁰⁵ Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été moderne*. « *Essai d'anthropologie symétrique* ». Paris : Éditions la Découverte & Syros. Nous empruntons à Bruno Latour l'idée de ses propositions schématiques.

¹⁰⁶ Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, 1, 55-69.

¹⁰⁷ Dugal, J.P., & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des

Le modèle de la transposition didactique que nous venons d'étudier doit permettre de sortir de l'impression des actes d'enseignement normaux c'est-à-dire naturels ou « allant de soi ». Cette rapide étude de la transposition didactique doit transformer en problèmes de didactique des questions produites et formulées d'abord dans les termes d'une culture ordinaire et commune à l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Le modèle en question nous pousse à une requalification de la complexité ; ci-dessous ce nouveau schéma en est le résultat.

Figure 4. Schéma fonctionnel de la transposition didactique.



concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 37-47.

Dans la relation enseignant/enseigné, l'élève transpose à partir de la rencontre des différents savoirs en présence lorsqu'il se trouve en conflit avec la tâche proposée. Il n'est pas seulement en présence du savoir à enseigner tel qu'il est transposé et comme pourrait le faire croire le paradigme de la transposition didactique. Il est plus ou moins en présence de tous les savoirs dont il dispose, lesquels ne peuvent se réduire à la seule idée de représentation. La tâche est comprise aussi comme situation d'apprentissage donatrice de sens et doit avoir des rapports pertinents avec le corps du savoir de référence choisi comme unité enseignable. S'il y a rupture dans l'espace de médiation, il n'y a plus transposition ; c'est un autre savoir contingent à la situation qui est appris.

Il était important de montrer le système de relations qui organisent les activités d'apprentissage dans une forme de communauté de pratiques et d'échanges. Ces différents réseaux instituent autant des normes d'enseignement, des valeurs éducatives et des attitudes aux apprenants qu'un apprentissage des savoirs. Nous essayons seulement de ne pas réduire la perception anthropologique du phénomène de transposition didactique et de planification à des territoires (savoir savant, savoir scientifique, savoir à enseigner, savoir acquis, enseignant, élève, etc.). Le nouveau schéma est constitué afin de pouvoir suivre les réseaux les plus importants qui relient les différents savoirs. De plus, il est impossible d'universaliser l'élève comme il est vain de le réduire au cadre étroit du seul relativisme du savoir savant. Nous souhaitons montrer qu'il existe des réseaux verticaux autant qu'obliques, et même des réseaux transversaux lorsque l'enseignant transpose et lorsque l'élève apprend.

La savoir n'existe pas sans pratique, celle de l'enseignant ou celle de l'élève ; en fait, il n'y a que des pratiques du savoir. Tous les savoirs constituent des collectifs qui impliquent savoirs, élèves, enseignant ; aucun ne peut se réduire aux autres.

CHAPITRE 3 : LA NOTION DE SITUATION D'APPRENTISSAGE.

I - La situation d'apprentissage comme élément de signification de la structure générale de l'écrit.

La littérature didactique en éducation physique et sportive ne donne pas une définition précise de la situation d'apprentissage mais on remarque qu'elle emploie indistinctement, par glissements sémantiques, les notions de « situation d'enseignement » « situation d'apprentissage » « tâche » « exercice » « séquence » « situation de référence » « situation problème » « situation motrice » pour désigner ce que nous tentons de définir ci-dessous.

Nous repérons les situations d'apprentissage dans les traces écrites par des marqueurs scénographiques tel que : sit, situa, exercice, 1°, a), par un tiret ou simplement un saut de ligne ou bien un croquis suivi d'énoncés. Elles représentent pour nous une rupture entre ce qui précède et ce qui suit dans les traces écrites et peuvent être considérées indépendamment les unes des autres comme une totalité à enseigner. Elles correspondent à un temps d'apprentissage, elles sont une unité de fonction au sein de la leçon. Mais collectivement ils deviennent des marqueurs scénographiques permettant de comprendre l'agencement de l'espace scénique de la leçon ou de la situation d'apprentissage.

La situation d'apprentissage est un ensemble de circonstances que les choix didactiques de l'enseignant créent dans l'intention d'amener un élève à construire et acquérir un savoir par l'action motrice.

Une situation d'apprentissage est composée en général dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive d'une série d'actions à faire ; mais elle peut être aussi un jeu dans son ensemble. Ainsi, dans les écrits de planification, le caractère isolable de ce qu'il y a à faire et son degré d'indépendance avec ce qui l'entoure indique qu'il y a là une situation d'apprentissage. Plus précisément, nous comprenons la situation d'apprentissage comme plus complexe qu'un geste précis à reproduire et moins compliqué qu'un cadre général d'enseignement comme peut l'être celui d'une leçon.

Dans les traces écrites analysées, il arrive parfois que l'enseignant identifie la situation d'apprentissage par l'objectif technique ou le principe recherché sans aucun autre énoncé. Ainsi planifie-t-il « w de la passe » ou « passe à dix » (principe de conservation du ballon). Il nous revient alors à reconstruire les déterminants didactiques contenus dans ces propositions de situations d'apprentissage.

Dans notre travail, nous limitons l'étude de la situation d'apprentissage dans ces aspects didactiques bien que l'analyse nous conduit à envisager la signification des intentions d'enseignement planifiées donc à aborder certains aspects pédagogiques.

Selon un axe de complexification, une situation d'apprentissage planifiée dans l'activité handball peut aller d'une simple action à faire à une série d'actions conduisant les élèves au traitement d'une problématique. Cependant, même si plusieurs situations d'apprentissage sont liées par une logique cumulative ou une cohérence d'apprentissage, chacune garde son indépendance par le seul fait de changer par exemple de type d'action, de matériel, de lieu ou d'effectif. Par exemple, un travail de passe face à face est identifié comme une situation d'apprentissage même si l'enseignant propose comme situation suivante une montée de balle en passes à trois sur le terrain.

La situation d'apprentissage planifiée peut comporter des critères de réussite et des indications concernant l'organisation et la gestion de celle-ci. L'environnement technologique de la situation d'apprentissage peut être défini par l'espace de travail et les conditions matérielles, par exemple : « trois attaquants contre deux défenseurs sur une moitié de terrain, poser la balle entre les plots pour marquer ». Dans sa cohérence interne, elle indique parfois ce que veut faire l'enseignant ou ce qu'il veut faire faire aux élèves.

Ce qui caractérise les situations d'apprentissage que nous analysons est leur très grande variété, que ce soit au niveau de leur conception générale ou de la signification des énoncés qui la composent.

Nous partons de l'idée que l'écrit de planification d'une situation d'apprentissage n'indique pas toutes les entrées possibles susceptibles de permettre la construction des connaissances. Cependant, la mise en relation de quelques énoncés ou croquis planifiés suffit pour rendre compte de tout un contexte d'apprentissage ; ainsi, par déduction, nous pouvons parfois reconstituer les facteurs constitutifs d'une situation d'apprentissage. Nous proposons d'ailleurs un modèle type de situation d'apprentissage dans ses seuls aspects didactiques comme référent permettant de développer une interprétation des écrits planifiés. Les

paramètres et unités didactiques que nous avons retenus définissent d'un point de vue didactique la situation d'apprentissage.

La programmation d'une situation d'apprentissage peut s'apparenter à une méthode (en réduction) pour faire apprendre, si l'on suit le discours de Michel Develay (1996) concernant cette dernière : « une méthode correspond à la coordination de diverses démarches en une totalité organisée cohérente »¹⁰⁸, et l'auteur de rajouter « qu'il est logique que toute méthode soit une impossible synthèse » ou « chimère vers laquelle »¹⁰⁹ tendre. Ainsi, les situations d'apprentissage planifiées sont moins saisies comme une méthode stabilisée mais plus comme une façon de faire face à différents contextes d'enseignement et la volonté de faire apprendre quelque chose c'est-à-dire qu'elles disent inlassablement comment les enseignants s'y prennent pour planifier et penser leur enseignement à venir. C'est concevoir l'analyse des situations d'apprentissage « en termes de méthodologie et non de méthode »¹¹⁰ en recherchant des indications sur la professionnalité de ces enseignants dans ces synthèses momentanées d'une profession qu'elles représentent.

II - La situation d'apprentissage et méthode d'analyse.

Les unités de communication que représentent les éléments séparés de l'écrit – les mots, les phrases, les dessins, les chiffres ainsi que les énoncés pris isolément – nous semblent impropres pour une interprétation directe conduisant à identifier une stratégie didactique. Nous sommes conduit à imaginer un système de traduction qui puisse tenir compte en permanence du contexte de l'écrit en tant qu'ensemble unitaire, même si notre travail d'analyse revient à classer, à catégoriser et à identifier les signes écrits en langage signifiant tel une analyse sémantique¹¹¹ professionnelle. L'utilisation de modèles construits a priori dans un mouvement "inductif-déductif" nous est d'un grand secours pour comprendre la signification de certains énoncés.

¹⁰⁸ Develay, M. (1996). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou comment penser l'impossible et nécessaire méthode. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996). Le pédagogue et la modernité. (p.2).

¹⁰⁹ Develay, M. (1996). Déjà cité. (p.4).

¹¹⁰ Develay, M. (1996). Déjà cité. (p.8).

¹¹¹ Bronckart, J.P. (1977). Déjà cité. (p.302) : « L'analyse sémantique aura ainsi pour objet d'interpréter globalement par rapport à un contexte situationnel concret, les mots qui forment un message » « De manière générale, on peut donc affirmer que le sémantique prend nécessairement en charge l'ensemble de la situation de référence, tandis que le sémiotique est en principe étranger à tout problème de référence : « le sémiotique (le signe) doit être *reconnu* ; le sémantique (le discours) doit être *compris*.. ».

Nous sommes amenés à interpréter chaque signifiant en fonction de sa charge énonciative, mais également en fonction du contexte d'énonciation qu'est la situation d'apprentissage planifiée par l'enseignant. La notion de situation d'apprentissage devient alors *la macro unité d'interprétation* qui représente selon nous « la volonté de mise en situation du savoir »¹¹². Effectivement, les enseignants en général privilégient la planification en termes d'unités d'enseignement, ces dernières correspondant aux situations d'apprentissage selon François Victor Tochon¹¹³.

Pour Martine Wirthner et Bernard Schneuwly, les outils de l'enseignement dont font partie la situation d'apprentissage et plus largement les écrits de planification « structurent profondément l'activité enseignante » et « rendent compte partiellement en tout cas, de l'enseignement par la manière qu'ils proposent d'aborder, de découper, de présenter, de transformer, de manipuler l'objet à enseigner ; ainsi envisagés, ils influencent les conceptions de ceux qui enseignent. »¹¹⁴

La notion de situation d'apprentissage est ce qui fait sens avant tout pour l'élève, situation que ce dernier appelle parfois « l'exercice de gym ». L'enseignant construit à l'avance des situations d'apprentissage comme lieu destiné à signifier l'action en cours (en situation) : signifier une action, c'est faire apprendre. Ainsi, la situation d'apprentissage devient-elle pour nous un véritable bloc signifiant.

Marguerite Altet¹¹⁵ considère que le rôle de l'enseignant est de construire des situations d'apprentissage pour permettre à l'élève de s'approprier le savoir. Auparavant, elle basait son étude sur l'hypothèse suivante : « Nous montrerons qu'en amont de la situation en classe, la situation pédagogique est déjà déterminée par la préparation : dans la phase de préparation, de planification de la séquence d'enseignement, les enseignants opèrent à un niveau concret, en fonction de leur vécu antérieur, de leurs pratiques routinières. Ils arrêtent une stratégie à laquelle ils se tiennent strictement dans l'action, stratégie qu'ils imposent en prenant peu en compte l'évolution de la situation pédagogique dans laquelle ils se trouvent, car ils ne perçoivent pas la situation vécue en classe comme un problème à résoudre pour lequel se présentent plusieurs possibles et adaptation »¹¹⁶. À l'intérieur de la leçon, les situations

¹¹² Tochon, F.V. (1990). Déjà cité. (p.20).

¹¹³ Tochon, F.V. (1993.b.). Déjà cité.

¹¹⁴ Wirthner, M. Et Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé de texte informatif. In C. Moro, & R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (pp.107-133). Bruxelles : Éditions De Boeck Université. (p.109).

¹¹⁵ Altet, M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF.

¹¹⁶ Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF. (p.45).

d'apprentissage planifiées deviennent alors de véritables unités fonctionnelles pour faire apprendre sur le terrain ; et si apprendre c'est structurer des éléments comme nous le rappelle Jean-Pierre Astolfi (1992), nous pensons que certains objets structurants sont contenus dans la situation d'apprentissage. Notre rôle est de comprendre ce montage didactique qu'est la situation d'apprentissage et d'en rendre compte à partir d'outils- modèles.

III - Les situations d'apprentissage et les différentes visions de l'apprendre.

Chaque situation d'apprentissage peut révéler les façons de faire apprendre en éducation physique et sportive. Déjà, les didacticiens tiennent un discours sur les conceptions et théories d'enseignement qui puisent leurs identifications dans la façon d'organiser et de proposer un apprentissage. Par exemple, la conception techniciste (Brau-Antony, 1994) et les théories "socio-constructivistes-interactives" (Sarhou, 2003) sont largement connues en éducation physique et sportive. Dans notre étude lors de l'établissement des catégories à partir des situations d'apprentissage, nous mettons en relation des modélisations didactiques déjà faites en éducation physique et sportive pour expliciter nos propositions. De même, nous utilisons les conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs identifiées par Stéphane Brau-Antony (2001) pour comprendre les tendances conceptuelles de chacun de nos trois groupes d'enseignants.

Cependant, notre travail veut aussi développer à partir des situations d'apprentissage une nouvelle vision sur la façon dont ces enseignants font apprendre les élèves en dévoilant quelques stratégies didactiques. Nous voulons mettre à jour certains effets didactiques ou mises en scène didactique qui passent inaperçus et peuvent avoir une influence sur l'acquisition d'un savoir.

Nos intentions de recherche nous engagent maintenant à définir ce qu'il faut comprendre comme professionnalité dans ce cas d'étude ; c'est ce que nous allons faire dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : TRACES ÉCRITES ET PROFESSIONNALITÉ.

La professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive s'envisage de multiples façons, la question est de dire à partir de quel point de vue on se place. Didier Delignières et Christine Garsault (2004) mettent en lumière que l'« on a trop longtemps minoré l'importance des compétences techniques de l'enseignant, estimant qu'il était plus essentiel pour lui d'être un bon pédagogue »¹¹⁷. Ainsi, sans renier la qualité d'un bon pédagogue, ils se placent du côté des compétences techniques et didactiques de l'enseignant et posent le problème de savoir si l'enseignant peut apporter un plus à l'adaptation spontanée de l'élève en proposant un milieu didactique pertinent. Nous interrogeons donc la professionnalité du côté de l'aménagement des situations d'apprentissage concernant l'activité handball, dans l'idée de comprendre le principe d'intelligibilité qui sous-tend les intentions didactiques planifiées. Ces dernières ont comme visées de faire apprendre **des savoirs** à partir d'actes moteurs. Cette approche de la professionnalité prend aussi en considération les aspects pédagogiques et la façon dont ces enseignants arrivent à gérer la tension entre savoirs à enseigner et faire apprendre. Enfin, les traces écrites signifient par elles-mêmes cette professionnalité par la capacité qu'ont ces enseignants de tenir à distance les problématiques de l'enseignement par l'acte d'écriture.

I - Professionnalité et planification.

Marie-Hélène Bouillier-Oudot citant les travaux de Janine Rogalski (2003) nous dit que celle-ci « aborde l'enseignant comme un professionnel gérant un environnement didactique »¹¹⁸. Pour nous, les traces écrites fixent la professionnalité de ces enseignants au niveau de leur capacité à concevoir didactiquement l'enseignement d'une activité sportive c'est-à-dire à planifier l'intervention en choisissant ce qui mérite de l'être à leurs yeux. C'est là se situer au niveau de la transposition didactique interne que représente le moment où l'enseignant mobilise son savoir-faire professionnel et personnel dans toute sa dimension pour planifier

¹¹⁷ Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris : Éditions Revue EP.S. (p.162).

¹¹⁸ Bouillier-Oudot, M.H. (2007). L'analyse des pratiques d'enseignement: un questionnement pluridisciplinaire? *Revue l'intervention éducative*, 5,3, 1-4.

son enseignement dans le but de faire acquérir des connaissances aux apprenants. L'analyse tente de dégager l'aspect professionnel concernant la façon dont ces enseignants arrivent à résoudre des problèmes concrets d'apprentissage en planifiant leur intervention. Elle essaie de comprendre à partir des intentions d'enseignement écrites comment ces enseignants arrivent à produire des conditions de possibilité d'apprentissage du savoir.

Dans le seul acte d'écriture, l'enseignant doit résoudre une multitude d'informations et de connaissances (parfois contradictoires) pour proposer un contenu d'enseignement. Dans son activité de planification, l'enseignant prend des décisions didactiques en fonction de ses intentions éducatives et de ce qu'il croit bon de faire pour y parvenir. Dans ce cas, l'écrit est un facteur de responsabilisation professionnelle et l'enseignant s'oblige envers lui-même de dire ce qu'il veut faire pour enseigner. C'est cette démarche clinique de la professionnalité qui nous intéresse ; en effet, l'enseignant conçoit seul un enseignement en fonction de ses propres connaissances. C'est ce que Chevallard (1989) nomme le rapport personnel de l'enseignant au " savoir à enseigner".

L'activité d'écriture est une façon de réfléchir sur l'exercice professionnel, elle favorise la construction d'une posture réflexive formatrice ; nous la saisissons aussi comme un outil de formation professionnel favorable à un professionnalisme. Nous pensons mettre à jour une nouvelle représentation de ce monde professionnel en essayant de dégager des connaissances formelles et informelles de la communauté de pratique de ces enseignants. Le statut professionnel des écrits réside dans le fait que le sujet écrivant est auteur de son action, et ce dans le cadre participant d'une communauté de pratiques (un enseignant s'appêtant à enseigner une activité sportive).

Notre projet n'est pas de démontrer qui est le meilleur professionnel, il est de dire et de comprendre pourquoi cet enseignant-là ou ces enseignants planifient et conçoivent un enseignement de cette manière. Même si parfois nous prenons parti dans l'analyse, cela n'implique que le chercheur lui-même immergé dans une communauté de pratiques professionnelles. Interpréter et comprendre, c'est justement faire valoir ce que nous comprenons et interprétons des choses comme connaissances possibles et valables.

Être un professionnel compétent pour un enseignant dans le domaine de l'éducation physique et sportive, c'est être capable de faire acquérir aux élèves par l'intermédiaire d'actions motrices un savoir-faire ou un savoir sur le faire ou bien un savoir (conceptualisé). Nous pensons que c'est effectivement par l'action motrice que l'élève peut acquérir une nouvelle

façon de faire dans une situation d'apprentissage définie, c'est-à-dire, en reprenant les propos d'Olivier Reboul, que l'intention de faire apprendre se traduit par « une activité qui vise à susciter une activité »¹¹⁹ physique ou intellectuelle et que l'enseignement du handball pose bien la question de l'agir et du comprendre.

Être professionnel, c'est la possibilité qu'a l'enseignant de donner du sens aux apprentissages en favorisant l'action intelligente de l'apprenant sans présupposer qu'il y a à la base une délibération mentale. C'est proposer une situation d'apprentissage qui favorise le comprendre par la possibilité même d'agir sur soi et sur les événements ; c'est avoir une activité de pensée dont l'enjeu éducatif a aussi des visées axiologiques.

Pour Philippe Perrenoud, « la professionnalisation se définit par sa rationalité globale plutôt que par la conformité de chaque geste à un modèle »¹²⁰. Ainsi, nous pensons que les traces écrites fixent ces fonctionnements heuristiques par le fait même qu'elles sont des décisions didactiques actualisées sous la forme de schèmes de raisonnement qu'imposent la planification et le désir d'enseigner. L'écrit conserve à l'état pratique la formalisation de la pratique professionnelle de ces enseignants.

II - C'est un écrit professionnel.

Les traces écrites de planification appartiennent à des registres de réalité qui font partie des pratiques sociales et professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive ainsi que des experts en handball. Ces écrits sont en quelque sorte une "profession de soi" (dans le sens de professionnel). Jean-Jacques Ardoino dit non sans raison que « l'un des principaux paradoxes de l'écriture réside justement dans le fait qu'elle évoque facilement en nous l'image d'une posture solitaire alors que l'"autre" y reste en fait continuellement attaché »¹²¹.

L'écrit de planification est aussi un « habitus » professionnel compris comme grammaire génératrice d'une pratique reposant sur des structures d'actions assez stables. Ce concept de grammaire génératrice a été développé par François Victor Tochon (1991) et Michel Develay (1992) dans le sens d'une « grammaire de pensée ». C'est selon cette dernière idée que nous comprenons le travail écrit de planification des enseignants. Ainsi, les traces écrites sont déjà en elles-mêmes un mécanisme de transmission d'un savoir tacite fait de règles et de normes

¹¹⁹ Reboul, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris : PUF. (p.101).

¹²⁰ Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris : ESF éditeur. (p.134).

¹²¹ Ardoino, J. (2002). Déjà cité. (p.7).

professionnelles que l'enseignant s'impose. L'écrit de planification peut alors être compris comme archivage de savoirs professionnels par quoi l'enseignant consigne pour lui-même les options qu'il a retenues afin de construire son objet d'enseignement. Les traces écrites de planification sont ainsi la mémoire de l'action didactique, ancienne et à venir, de l'enseignant et agissent comme un pronostic sur l'action future. Pour lui, l'écriture devient une médiation entre le passé et le futur c'est à dire un moyen pour agir.

Selon notre hypothèse, les traces écrites permettent d'accéder aux processus décisionnels des enseignants qui ne sont pas directement observables.

Pour François Victor Tochon, la planification des contenus d'enseignement est « une expérience réfléchie »¹²² alliant connaissance, planification et expérience. « La planification joue le rôle d'un pivot liant le programme officiel à l'instruction des élèves, tout en étant relativement accessible à l'étude : elle peut être simulée, remémorée ou reconstruite à partir des traces écrites des schémas que l'enseignant (e) apporte en classe pour guider son action. »¹²³

L'écrit de planification devient [alors] l'expression même de la professionnalité de ces enseignants car ils disent la façon et la qualité de ces tours de main du professionnel.

Nous devons maintenant préciser la manière dont nous comptons conduire l'analyse de contenu et en délimiter le cadre.

¹²² Tochon, F.V. (1993.b.). *L'enseignant expert*. Paris : Édition Nathan.

¹²³ Tochon, F.V. (1993.b.). Déjà cité. (p.73). (C'est nous qui soulignons).

CHAPITRE 5 : L'ANALYSE DE CONTENU.

I - La position du chercheur. Les effets du contre-transfert épistémologique.

« Nous ne pouvons qu'interpréter la logique de l'indigène sur le modèle de la nôtre. Nous lui imputons notre logique orthodoxe, ou l'imposons sur lui, en traduisant son langage. (Quine) »¹²⁴

La bonne méthodologie ne consiste pas à vider la réalité de son contenu anxiogène bien qu'elle puisse le domestiquer en incluant l'authenticité du chercheur. Il ne s'agit pas, tel un ethnologue sous couvert d'objectivité et de neutralité "scientifiques", de faire comme si celui qui veut connaître n'influencerait pas son travail.

Les conseils de Georges Devereux sont présents à notre esprit lorsque ce dernier disait que la perception est « à l'intérieur »¹²⁵ de la psyché de l'observateur et qu'il y a des effets de « réverbération »¹²⁶ dans l'inconscient de l'observateur. Ce que nous percevons, c'est aussi ce que nous comprenons : l'inconnu nous est paradoxalement déjà connu. Nous sommes donc particulièrement attentifs à notre investissement personnel dans la construction de nos outils et dans notre travail interprétatif.

II - L'analyse de contenu comme méthodologie privilégiée.

Les sciences humaines fournissent à notre analyse de quoi l'étoffer et la légitimer. En égard par exemple au travail de Jacques Bouveresse¹²⁷ sur la relation (possible) entre l'herméneutique et la linguistique, nous avons retenu quelques propositions susceptibles d'éclairer notre position théorique sur l'analyse de contenu. Pour ce philosophe, le concept d'interprétation n'a de pertinence que s'il se fonde dans l'activité compréhensive : à l'origine

¹²⁴ Laugier, S. (2002). Ce que le behaviorisme veut dire. Quine, le naturalisme et les dispositions. In C. Chauviré, & Albert Ogien (Dir.). *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (pp.49-75). Paris : Éditions de l'EHESS. (p. 60).

¹²⁵ Devereux, G. (1980). Déjà cité. (p.408).

¹²⁶ Devereux, G. (1980). Déjà cité. (p.414).

¹²⁷ Bouveresse, J. (1991). *Herméneutique et linguistique, suivi de Wittgenstein et la philosophie du langage*. Combas : Éditions de l'éclat.

de la compréhension, il y aurait toujours une interprétation consciente ou non. La compréhension n'est pas une simple traduction supposant un sens en soi contenu dans une autonomie normative de l'écrit, elle est la croyance d'un sens déterminé de l'écrit et du signe. Notre analyse des écrits s'oriente bien du côté de l'herméneutique, que Michel Foucault définissait comme « l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens »¹²⁸. S'il nous arrive quelquefois d'aborder l'aspect linguistique pour démontrer le fonctionnalisme des énoncés, notre regard reste le plus souvent tourné vers l'usage des énoncés que l'enseignant a écrits.

Par filtrages successifs, l'analyse propose un ou plusieurs sens aux écrits de planification. C'est une manière de progresser en compréhension. C'est pourquoi nous avons choisi d'adopter comme titre d'analyse « Analyse compréhensive et interprétative », mis en entête des exemples développés de situations d'apprentissage.

Les tableaux d'analyses où nous présentons quelques énoncés issus des traces écrites, énoncés présentés avec la partie conjointe « analyse compréhensive et interprétative », sont des exemples pour expliquer le mode d'opération de notre propre compréhension. L'interprétation étant contenue potentiellement dans la compréhension des traces écrites, nous faisons apparaître parfois – pour les distinguer – notre synthèse compréhensive par une écriture en gras.

L'entête du tableau d'exemples d'analyse se présente de cette façon :

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
----------------	---

Au-delà de l'analyse compréhensive et interprétative, l'analyse des énoncés écrits pose (ensuite) le problème de la signification et du sens.

Pour François Rastier, la signification est liée aux propriétés du signe et le sens¹²⁹ à ceux du texte, le sens impliquant une contextualisation maximale qui réunit le texte et le contexte. Et en effet, la brièveté des énoncés des traces écrites, l'utilisation de signes particuliers, le non respect des tournures grammaticales et les mots incomplets n'autorisent pas une recherche de sens si l'on ne rattache pas en permanence l'écrit au texte et au contexte. Tel est le cas d'un

¹²⁸ Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses*. Paris : Éditions Gallimard. (p.44).

¹²⁹ Rastier, F. (2000). Problématique du sens et de la signification. In J.M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp.5-24). Paris : PUF. Éducation et Formation. (p.7) : « En privilégiant l'étude du sens, la sémantique interprétative prend pour objet le texte, plutôt que le signe, et définit le sens comme l'interprétation ».

enseignant qui planifie ses contenus d'enseignement en vue d'une intervention sur le terrain. Le sens n'est donc pas donné, il résulte du travail interprétatif normé par une pratique professionnelle dans notre cas.

La signification – le sens – de nos propos se pense en rapport avec une communauté sociale et professionnelle par laquelle l'enseignement de la motricité se reconnaît. Les jeux de langages que nous étudions et le sens de leurs expressions s'établissent sur la façon dont nous comprenons leurs usages.

III - Pensée des enseignants et modèles théoriques.

Le cadrage théorique choisi ne permet pas de nous inscrire totalement dans le courant cognitiviste spécialisé sur la pensée des enseignants (Shavelson, 1981, Tochon, 1993), bien que ces chercheurs aient travaillé sur les préparations et planifications des enseignants. Nous ne pouvons pas non plus retenir les « modèles écologiques » ou « béhavioristes » dans notre démarche de théorisation. Car nous ne faisons pas la comparaison entre planification et observation sur le terrain, pas plus que nous faisons une étude sur le discours technique de l'enseignant. Et pourtant, notre travail nous conduit parfois à empiéter sur ces différents paradigmes.

Finalement, notre approche théorique et instrumentale – [« endogène » (interne aux écrits)] – s'inspire en partie de l'ethnométhodologie c'est-à-dire de la méthode de construction des outils à partir de l'objet étudié.

Jean-Louis Martinand comprend la façon de faire de la recherche en didactique comme une épistémologie appliquée et orientée vers « la signification des activités scolaires »¹³⁰. C'est tenter de comprendre comment les individus d'une même communauté professionnelle peuvent saisir, penser ou peut-être ignorer leur propre situation. Notre intention est de redonner de l'intelligibilité aux règles et principes, aux logiques, aux significations et sens cachés que les enseignants mobilisent dans l'écriture de la planification de leurs cours. On peut s'attendre à ce que la signification soit parfois indifférente au signifiant utilisé. Pour notre part, nous voulons reconstituer sous la forme d'une élaboration claire et consciente, ce qui se présente comme confus et tacite dans cette pratique quotidienne des enseignants c'est-à-dire la faire passer du stade de l'évidence à une position culturelle et professionnelle. En

¹³⁰ Martinand, J.L. (1994). Didactique des sciences et formation des enseignants. Notes d'actualités. *Revue les sciences de l'éducation*, 1, 1994, 9-24.

définitive, le paradigme de transposition didactique fait ici l'objet d'une étude plus importante¹³¹, associé qu'il est à la notion de planification. Transposition didactique et planification constituent le centre théorique de notre étude.

IV - De l'analyse structurale à la signification.

IV.1. À la recherche d'une structure.

A) La question de la structure.

Notre point de départ vise les structures contingentes au travail de planification de l'enseignant. À première vue, l'écrit de planification d'un enseignant d'éducation physique apparaît bien incompréhensible et inorganisé ; l'événement semble dérisoire ou passe inaperçu. Sous l'apparence du désordre et indépendamment des jeux de langage, ressort le caractère configuré de ces écrits et apparaît leur intelligibilité. L'écrit de planification ne se contente pas de transmettre, d'être une aide à la transmission ; il crée et structure la réalité de l'enseignement.

Pour Jean Piaget¹³², les structures sont constituées par la construction même des systèmes. C'est le sujet agissant qui mobilise des idées, des schèmes incorporés appelés par la situation (préparation de leçon) en système opérationnel, sujet qui crée alors la condition d'émergence des structures. La structure aurait alors un rôle opératoire, dynamique et fonctionnel. Pour Michel Serres (1992), le structuralisme authentique serait de tisser des liens explicatifs.

De la linguistique structurale dont les fondements furent posés par Ferdinand de Saussure et de l'approche anthropologique développée par Edward Sapir d'après Jean Paul Bronckart (1977), nous retenons que le langage présuppose des agencements véhiculés par des groupes sociaux culturels. Nous pensons qu'il est possible de faire apparaître des schèmes didactiques organisés en systèmes de dispositions durables et modulables au-delà de l'originalité des documents recueillis. L'idée est de reconstruire ce savoir tacite à partir de l'organisation même des énoncés.

¹³¹ Tardy, M. (1993). La transposition didactique. In J. Houssaye (Dir.) (2^{ème} éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.51-60). Paris : ESF éditeur. (p.52) : « Il n'est pas impossible, enfin de concevoir la transposition didactique comme une épistémologie appliquée. »

¹³² Piaget, J. (1970). *Le structuralisme*. Paris : PUF. Collection Que sais-je ?

De nombreux discours sur l'apprentissage, tel celui de Marguerite Altet (1998), développent l'idée que la didactique se résume à une structuration du savoir par l'enseignant. Dès lors, comment ne pas être tenté d'en démontrer le mécanisme ?

Il y a une dizaine d'années, André Giordan disait qu'une discipline doit porter une attention particulière « sur la structure du savoir »¹³³ qu'elle enseigne pour pouvoir même se développer. Cependant, même si cette pratique professionnelle d'écriture est sans cesse renouvelée et modifiée, elle doit obéir à un processus propre à l'enseignement qu'elle met en œuvre. Avec l'enseignant d'expérience n°27 (leçon 1, situation 1) par exemple, nous obtenons une structure en pointant d'une façon linéaire les décisions didactiques planifiées.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétative
LI SI : « Objectifs : 1 ^{er} bilan (jeu collectif, règlemt) = niveau de jeu. Manipulation technique (passes-dribbles). Echauffement= 1 ballon pour 2. Face à face. Passes → + ou – loin. → Varier hauteur passes. → Des 2 mains (D ou G). (un petit croquis monte A avec un ballon passe à B). évolut : 1 B par 4 : face à face 'je passe et je vais en face derrière le gpe » 'je dribble qqes mètres et je passe' »	<u>Structure didactique:</u> <u>Objectif :</u> « 1 ^{er} bilan (jeu collectif, règlemt) = niveau de jeu. Etc. » <u>Organisation :</u> « 1 ballon pour 2 » <u>Organisation :</u> « face à face » <u>Action :</u> « Passes → + ou – loin » <u>Action :</u> « Varier hauteur passes » <u>Action :</u> « Des 2 mains (DouG). <u>Organisation :</u> « 1 ballon pour 4 » <u>Organisation :</u> « face à face » <u>Action/organisation:</u> « Je passe et je vais en face derrière le gpe » <u>Action :</u> « je dribble qqes mètres et je passe »

Le résultat de notre travail est la mise à jour d'une nouvelle organisation du savoir professionnel et l'extraction de règles fonctionnelles à partir des traces écrites Cet écrit, ce langage de tous les jours, est fait de typologies c'est-à-dire de caractéristiques "pré-constituées" d'ordre professionnel. Notre objet est de transformer la connaissance pratique, celle des enseignants d'éducation physique débutants et d'expérience ainsi que celles des experts handball, en une connaissance explicite et publique.

¹³³ Giordan, A. (1989). Les conceptions au cœur de la didactique. In Gilles Bui-xuan (Textes réunis par), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (pp.13-37) Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS. (p.14).

B) La structure n'est pas l'écriture.

Il est facile de voir dans les énoncés bruts que les écrits de planification font largement abstraction de la grammaire constitutive du langage commun et que l'usage du signe ne renvoie pas toujours à un objet précis. Notre connaissance de l'enseignement du handball nous autorise une plus grande familiarité avec ce genre d'écrit, au sens que John Langshaw Austin (1962) donne à ce mot « familiarité » c'est-à-dire une culture locale partagée. Les traces écrites ne sont pas structurées selon une logique grammaticale et syntaxique mais selon une logique fonctionnelle qui prépare à l'enseignement. À lire Catherine Kerbat-Orecchioni (2001), le langage oral ou écrit a trois fonctions : transmettre, informer, ordonner. Si l'écrit de planification ne s'adresse finalement qu'à l'enseignant lui-même, il ne reste pas simplement le miroir de la pensée de son auteur mais devient aussi un moyen d'influencer son raisonnement et d'organiser sa pensée.

V - Le texte des traces écrites : des scénarii pour enseigner.

V.1. Le contexte de l'écrit.

Peut-on concevoir qu'un enseignant produise un écrit concernant un cours à venir tel que cet écrit soit un texte totalement incompréhensible par des lecteurs professionnels issus du milieu de l'enseignement de l'éducation physique et sportive ?

Le contexte d'énonciation est défini par le travail même de planification et l'enseignant s'appuie sur le langage professionnel usité dans sa propre discipline. On s'attend alors à un langage communicable et organisé¹³⁴ de ses écrits, non à un discours étrange ou à une production qui vise d'autres fins.

Le développement linéaire de l'écrit respecte lui aussi des conditions d'énonciation et de production. La hiérarchisation des écrits s'appuie sur le déroulement temporel d'une leçon d'éducation physique et sportive. Les termes et les énoncés tel que « échauffement », « leçon n°1 », « situation 1 » ou « 2^{ème} exercice » indiquent clairement que les enseignants respectent différents temps chronologiques de la leçon à venir et qu'ils désignent déjà une pensée organisée. Ces énoncés rendent en partie transparent le contexte général de l'écrit. Certes, le début d'une leçon expose parfois différemment les temps d'action de l'enseignant ; voici un

¹³⁴ Bronckart, J.P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. (4^{ème} éd.). Liège : Pierre Mardaga éditeur. (p.132) : «... , on peut concevoir que le langage reflétant l'organisation culturelle, reflète également – de manière indirecte – les structures cognitives qui ont servi à le constituer. »

exemple d'écrit provenant de l'enseignante débutante n°17 (leçon 6, situation d'apprentissage 1) : « Maillots, plots, lattes, cerceaux (18). Appel, rappel séance précédente : qd j'ai la balle, je dois → regarder devt → passer à 1 P démarqué → tirer si je suis seul ; qd 1 P à la balle, je dois → aller devt → me démarquer : endroit où il n'y a per. Appeler le ballon sans la voix. Chgt rythme et direct. → rester à distance de passe. Passes : bras cassé, à 1 main, coude levé, mais derr la tête, jbe opposé, viser poitrine, passer devt. Remise en jeu du G après 1 but. Objt. Séance : démarquage + tirs extension prépa éval. Échauffement : 5 tours, genoux, fesses, pas chassés. Étirements. ». Ainsi sont planifiés son matériel, la tâche administrative, le retour sur la leçon précédente, l'objectif de la leçon du jour, les actions d'échauffement, tandis que l'écrit de l'enseignant débutant n°18 (leçon 5, situation 1) est beaucoup plus laconique : « 1 Échauffement général. 10' ». Nous n'avons là qu'un temps chronologique de la leçon.

V.2. Les scénarii.

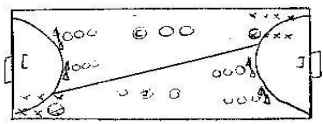
L'économie de la langue vaut son analyse dans le cas des traces écrites. En saisissant d'un premier regard les écrits de planification, ces derniers n'apparaissent pas comme un texte qui tient son sens d'un respect des règles littéraires (présentation du contexte, description des événements, psychologie des personnages, discours ou commentaire de l'auteur, intervention des acteurs, etc.). Le texte est fonctionnel et rationnel en voici un exemple.

Figure 5 : Enseignant débutant n°17

Échauffement = Stems = genoux, fesses, pas chassés ...

Étirements =

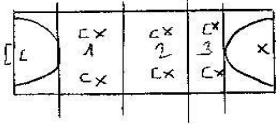
situat° 1 = - passes, tirs



E. D. 17. PK

c = 5 passes maxi p. f
 4 défenses de nouveau
 2 = avec ATM
 tirs tous ATM
 fe: Gr récupère son ballon
 il est devant défenseur
 joueur devant Gardien

situat° 2 = zones avec 3 équipes :



2 il att par zone
 2 il déf par zone

matchs = $\begin{matrix} \circ & \circ & \circ \\ \neq & \neq & \neq \end{matrix}$ } des =

- nbre de touches de balle
- nbre de ballés perdues
- nbre de tirs - buts

Les énoncés de cet enseignant sont brefs : il y a des signes particuliers, des dessins, des chiffres, des mots qui signifient à eux seuls tout un contexte ou toute une action. S'il épure les effets littéraires, l'écrit n'en conserve pas moins une structure fonctionnelle qui nous conduit à découvrir d'autres structures de signification dont la configuration peut donner sens à un scénario d'apprentissage.

Les premières propositions de scénarii didactiques que nous ferons s'appuient sur cette mise en ordre des énoncés par les enseignants. L'organisation des événements dans le temps de la leçon auxquels les énoncés se réfèrent est un moyen d'avoir prise sur l'objet étudié, et ce dans le but d'accéder à une compréhension de l'acte didactique. Cette stratification écrite exprime la structure logique des significations émanant du travail des enseignants, laquelle il faut dégager.

V.3. La structure comme organisateur du sens de l'action d'enseignement.

Nous faisons l'hypothèse que la structure organisatrice des traces écrites de planification n'est pas simplement un scénario didactique de planification mais qu'elle est aussi une ossature organisatrice de la forme d'apprentissage, qu'elle reflète alors les conceptions d'enseignements.

La notion de conception relative au champ de l'enseignement a été développée par Gérard de Vecchi et André Giordan desquels nous retenons que la conception, puisqu'ils n'en donnent pas une définition délimitée, « correspond à une structure sous-jacente »¹³⁵ au processus d'enseignement ou d'apprentissage. La conception peut se définir comme un « modèle explicatif » « organisé, simple, logique, utilisé le plus souvent par analogie »¹³⁶ pour expliquer une façon d'agir et de comprendre le monde. Prises dans leur structure fonctionnelle, les traces écrites exposent visiblement les conceptions d'apprentissage des enseignants même si nous savons que la description des écrits ne préjuge peu ou pas de l'usage qui en est fait sur le terrain. L'écrit cristallise des savoir-faire professionnels et sa structure le contraint c'est-à-dire le détermine.

¹³⁵ Giordan, A. et Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir*. (2^{ème} éd.). Lausanne – Paris : Delachaux & Niestlé S.A. (p. 79).

¹³⁶ Giordan, A. et Vecchi, G. (1994). Déjà cité. (p. 82).

V.4. Les modèles : des outils théoriques pour comprendre.

La stratégie didactique de l'enseignant n'apparaît pas toute faite, elle l'est seulement par essais de comparaison entre modèles construits¹³⁷ et traces écrites. Si le corpus est représentatif du travail de planification des enseignants d'éducation physique et sportive et s'il est homogène dans sa forme de présentation, les modèles construits sont le seul moyen de mettre à jour des principes d'organisation relationnelle de la signification à venir.

Ces modèles permettent le repérage d'identités par une relation de cohérence avec les traces écrites de planification. Il faut des outils pour déconstruire et rebâtir une nouvelle compréhension de ces écrits. Actuellement, il n'existe pas de science établie, d'outils modèles qui permettent de saisir l'instant de l'inspiration créatrice de l'enseignant dans ses écrits didactiques. Il est donc nécessaire de suivre les procédés définissant une action compréhensive de manière à en saisir le sens. En complément des "outils-modèles", les résultats d'un questionnaire soumis à des enseignants d'éducation physique du second degré nous permettent ainsi de légitimer notre compréhension.

V.5. La présentation des outils.

Les "modèles-outils" que nous utilisons sont des chemins vers la compréhension des traces écrites de planification. Ils sont à considérer pour ce qu'ils sont : pas des modèles parfaits mais des "jalons-repères" faits pour parcourir le travail personnel des enseignants d'éducation physique et sportive et des experts handball. Les modèles en question ne sont pas des modèles de référence, ils sont là pour donner une idée des scénarii didactiques et poser la question de la pertinence didactique des écrits de planification. Ils sont une façon d'orienter le regard (Bruno Latour, 1986) et de fournir des propriétés concrètes et observables ; ils ne sont pas des modèles de conformité.

L'outil n'est évidemment pas indépendant de son champ d'application ; ainsi, nous sommes conscient que nous sommes partie prenante dans le milieu professionnel étudié.

Nous ne prenons pas pour autant le risque que notre approche ethnologique dérive en autobiographie ; l'idée n'est pas de faire croire à l'absence de l'observateur¹³⁸. Les outils ne

¹³⁷ Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Traduction de l'anglais par H. Sinaceur, revue par l'auteur (1986). Paris : Flammarion (p.60) : « Le véritable scientifique n'est pas un « idiot savant », mais un créateur ».

¹³⁸ Devereux, G. (1980). Déjà cité. (p. 198) : « Les déformations ethnocentriques caractéristiques, dues à la culture à laquelle on appartient, sont inévitables ».

doivent donc pas faire oublier notre implication ; ils sont eux-mêmes nos objets servant en tant que leviers intellectuels.

Les indicateurs chiffrés que nous produisons sont un moyen de mise à distance pour comprendre dans une perspective ethnologique la richesse humaine d'un travail souvent mésestimé. Nous ne recherchons pas de relations statistiques entre les quelques chiffres que nous produisons, nous préférons les lier à un examen direct des processus didactiques à partir des énoncés écrits. Notre travail ne tient pas à stagner dans ce qui est de l'ordre de la connaissance partagée et commune, il tient à aller au-delà : à l'inconnu, au refoulé, au non-dit.

A) Chronologie de l'utilisation des outils.

Une première analyse appréhende les conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs et tente de comprendre leurs effets sur les choix d'enseignement.

À l'aide d'une catégorisation, une seconde analyse tente de faire apparaître les différentes mises en scène du savoir que créent les enseignants de nos trois groupes. Il s'agit de repérer les faits de mise en forme didactique au niveau des situations d'apprentissage. Chacune des catégories peut être comprise comme un modèle théorique sur la façon de délivrer un savoir. La catégorisation nous permet de tenir un discours sur les choix didactiques et sur les orientations retenues par les enseignants afin de transmettre un savoir. Ainsi, il s'agit de comprendre la forme de production des savoirs sans avoir à faire le « Grand partage »¹³⁹ entre théorie et pratique. En lien avec nos outils et avec les énoncés des traces écrites, apparaissent les scénarii didactiques que nous interpréterons au fur et à mesure de nos investigations.

Une troisième analyse qui est celle d'une situation d'apprentissage type vient alors dégager des profils didactiques de chacun de nos trois groupes d'enseignants. L'ensemble de l'analyse consiste à établir des relations à partir "d'outils-modèles" explicatifs, lesquels rendent intelligible la dimension professionnelle des traces écrites selon des observables retenus.

Sans précipitation interprétative, les outils analytiques constituent marche après marche le gain d'intelligibilité des pratiques de planification de ces enseignants. Comme Marc Bru, nous ne visons pas une théorisation prescriptive des écrits professionnels : « ce que l'on cherche alors à prouver ce sont les propositions issues d'un modèle théorique de la pratique et non d'un modèle pour la pratique »¹⁴⁰. Nos outils supposent une modélisation susceptible

¹³⁹ Latour, B. (1983). Comment redistribuer le grand partage ? *Revue de synthèse : III^eS.*, 110. 201-236. L'auteur défend une identification de la production des savoirs sans avoir à faire le partage entre rationalistes et relativistes.

¹⁴⁰ Bru, M. (1998). Déjà cité. (p.55).

d'accéder à la compréhension de la diversité de nos données écrites comprises comme une pratique planificatrice.

B) Les outils modèles.

Le premier modèle mobilise les résultats d'une étude (que nous avons complétée) concernant les conceptions (unités d'enseignement) des enseignants d'éducation physique relatives à l'enseignement des sports collectifs dans le milieu scolaire. Les conceptions identifiées sont simplement des ensembles possédant une unité conforme à un style d'enseignement. Ce modèle est pris aussi comme intermédiaire pour relier nos propres outils et concepts à une communauté de savoirs partagés par la profession. Il s'agit de se donner les moyens d'une compréhension globale des tendances didactiques des enseignants dans ce travail particulier d'écriture pour faire apparaître certaines dynamiques mises en œuvre pour concevoir un enseignement.

Le second modèle répond à une catégorisation des situations d'apprentissage proposées par les enseignants. Ce modèle fait la jonction entre l'identification des scénarii de leçons et des scénarii internes aux situations d'apprentissage. Ces catégories sont comprises comme unités d'informations sur l'apprentissage et ont pour fonction d'apporter des informations supplémentaires pour la compréhension des stratégies didactiques des différentes situations d'apprentissage. La notion d'unité signifie un élément isolé d'un tout [plus complexe] mais qui possède sa propre cohérence. Lors de l'interprétation, l'effet de sens dépend autant de la substance du contenu que de sa catégorisation et de son emploi dans l'unité de contexte (unité de compréhension) qu'est la leçon ou séance.

Le troisième modèle correspond à un modèle¹⁴¹-type qui est un langage censé refléter la portée didactique de la planification. Cette dernière analyse favorise un véritable travail de triangulation en appliquant différents modèles (deux construits par nous et un emprunté mais remanié) aux mêmes données.

Cette troisième analyse est faite à partir du modèle-type de situation d'apprentissage admis comme modèle de référence professionnelle. Cet outil théorique est constitué de quatre paramètres et de onze unités didactiques (unités d'enregistrement) à confronter à la réalité didactique des écrits de planification. La situation "d'apprentissage-type" possède une

¹⁴¹ Devereux, G. (1980). Déjà cité. (p.68) : « La description obéit donc à deux principes simultanément présents et contradictoires ; elle est inductive dans son désir de rendre fidèlement compte de la réalité qu'elle décrit ; elle est déductive de par la nécessité de maintenir la cohérence du modèle en construction et d'atteindre à la généralité, coextensive du corpus soumis à la description ».

homogénéité structurale et professionnelle. Les unités d'enregistrement n'agissent pas de manière additive, mais de façon interactive ; ces unités didactiques ne correspondent pas à un découpage temporel du travail didactique de l'enseignant, mais à des unités de signification interdépendantes propres à des attentes didactiques. Ainsi, nous pouvons présumer la signification et le sens de ces écrits à partir des paramètres ou unités didactiques mobilisés par les enseignants de nos trois groupes qui contrastent entre eux et avec le modèle théorique que nous proposons.

C) La limite des modèles d'analyse.

Pour ne pas tomber dans le commentaire facile c'est-à-dire dans l'interprétation naïve, nous prenons en considération les procédures d'analyse conduisant inévitablement à un inventaire, à une réduction et à une structuration du corpus. Au titre d'expérimentation, les modèles utilisés sont des outils permettant d'interroger les données premières et ont une visée à la fois descriptive et compréhensive et non pas prescriptive. Nous mesurons le risque que tout modèle peut être réducteur en figeant une partie de la complexité.

Construire des modèles, c'est refuser de réduire la lecture des traces écrites à une simple collecte de phénomènes individuels et permettre de poser le problème théorique de la transposition didactique et de la planification comme un métalangage des contenus à enseigner. Évidemment, nos interprétations¹⁴² dépendront en grande partie des outils que nous utilisons.

V.6. L'analyse des énoncés.

A) L'énoncé.

Quant aux énoncés, point central du discours de chacune des situations d'apprentissage, ils sont étudiés en vue d'appréhender leurs fonctions et significations. L'énoncé est saisi en tant que signe donnant « une instruction pour l'interprétation »¹⁴³.

Nous utilisons le terme d'« énoncés » pour désigner les phrases ou les propositions et même les mots. Les énoncés sont compris comme des entités qui ne peuvent prendre sens et signification en dehors de l'activité signifiante déployée par l'auteur des écrits. Ils sont les

¹⁴² Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Traduit de l'anglais par Michel Biezunski en 1996. Paris : Édition La Découverte/Poche. (p.59) : « En fait, les phénomènes ne font pas que dépendre du matériel, ils sont entièrement constitués par les instruments utilisés au laboratoire. ».

¹⁴³ Eco, U. (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris : PUF. (p.33).

"micro-fondations" de l'implication d'un savoir professionnel mis en œuvre par la pratique de planification. Leurs valeurs épistémologiques ne dépendraient plus de lois lexicologiques mais de lois professionnelles.

B) Énoncés et langage.

Nous pouvons déjà dire que le signifié des mots n'est pas seulement considéré dans le sens littéral de l'énoncé mais qu'il dépend aussi de l'ensemble des conditions sociologiques, psychologiques, professionnelles, de sa production. Autant que possible, nous essayons de rendre justice de l'indétermination du sens et du caractère ouvert de certains concepts en faisant plusieurs propositions d'interprétation des énoncés isolés. La flexibilité du langage et des sens possibles nous amène à faire des distinctions sur la valeur significative des énoncés. Nous sommes proche d'une analyse sémantique dans le sens où nous nous efforçons de comprendre les principes de la « pensée des enseignants car ces derniers n'ont pas toujours une façon rationnelle d'expliquer leur action »¹⁴⁴ d'enseignement, alors que les traces écrites sont un langage plus rationnel qu'affectif. Par exemple, les énoncés de l'enseignante d'expérience n° 21 (leçon 7, situation d'apprentissage 4) sont économiques : « évaluation. Jeu défensif → système de défense (5/1 et 4/2) → IND → harcèlement → remplacement → solution sur interception ». Ainsi planifie-t-elle son intention d'évaluer ses élèves dans deux systèmes de défense en axant le jeu sur l'activité des joueurs en défense, ordonnant aussi des actions. « IND » implique une défense individuelle qui sera active car il s'agit là d'harceler l'adversaire, de se replacer, etc.

Le langage parle aussi telle une façon d'agir ; le langage professionnel le montre de manière exemplaire. Ainsi, l'énoncé « passe-moi le marteau » et l'énoncé « défense 5/1 ; harcèlement » provoquent, incitent, suggèrent, ordonnent, proposent une action à faire. Telle est sa finalité performative ; déposé dans les écrits de planification, le langage professionnel possède une charge énonciative implicite. Comme toutes langues, ces expressions propres à une profession auraient « comme origine première l'effort de l'humanité pour représenter la « pensée » »¹⁴⁵. Il s'agit dès lors non seulement de comprendre les significations établies de cette langue mais aussi de les remettre en cause : « le sens n'est pas autre chose qu'une

¹⁴⁴ Tochon, F.V. (1990). Déjà cité. (p.160).

¹⁴⁵ Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistiques*. (3^{ème} éd). Paris : Hermann Éditeurs des sciences et des arts. (p. 1).

interrogation permanente »¹⁴⁶. Il resterait enfin à savoir si les énoncés de ce discours intérieur que se tiennent les enseignants soient particuliers c'est-à-dire propres à chacun.

C) Du langage au discours d'action.

Nous savons que les traces écrites de planification sont préparatoires à une activité d'enseignement et que ces écrits révèlent¹⁴⁷ leur auteur. Les énoncés ne sont pas une addition de signes mais une possibilité de sens, comme le fait remarquer Catherine Kerbrat-Orecchioni (2001), et l'interprétation d'un énoncé consiste bien souvent à remonter du dire à la cause du dire pour comprendre le pourquoi du dire. La recherche du pourquoi des énoncés dans l'écrit explique justement notre système d'interprétation et de compréhension.

Ce détour théorique constitue la preuve que nos interprétations ne vont pas s'administrer d'elles-mêmes. Leur validation passe par l'explicitation du discours tenu pendant l'analyse de contenu, laquelle est plus orientée vers l'énoncé compris comme « objet langagier, "illocutionnaire" »¹⁴⁸. L'écrit de planification apparaît souvent comme le produit d'un « acte discursif »¹⁴⁹ qui engage élèves et joueurs dans l'action une fois l'énoncé importé sur le terrain. Lorsque l'enseignante d'expérience n°23 (leçon 3, situation d'apprentissage 2) écrit « Je me déplace jusqu'au déf et je passe la balle a) devant ou b) derrière », elle parle aux élèves et dit son enseignement.

Si la situation du discours par lequel l'enseignant se parle à lui-même peut constituer là un obstacle à la compréhension, elle est aussi une chance car elle clôt définitivement l'espace conceptuel de la transposition didactique. Les énoncés de planification ne sont pas des expressions sans lien, ils forment les maillons de la tradition professionnelle.

D) Une première approche pour voir et comprendre cette forme de langage.

Les énoncés que l'enseignant va produire, peuvent être performatifs à double titre. Considérons par exemple l'énoncé suivant : « jeu en 6X6 » ; l'enseignant se propose de faire jouer les élèves en deux équipes de six joueurs. Son énoncé engage également les élèves à jouer en 6 contre 6. L'énoncé signifie que l'enseignant va accomplir une action, faire jouer les

¹⁴⁶ Zarifian, P. (2000). L'apprentissage par les événements entre « sens » et « signification ». ». In J.M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp.167-185). Paris : PUF. (p.179).

¹⁴⁷ Dedet, A. (2003). *Structure du langage et de l'inconscient*. Paris : L'Harmattan. (p. 9) : « On considérera que la constitution d'un système psychique langagier est de même nature que celui qui constitue le sujet lui-même ».

¹⁴⁸ Galatanu, O. (2000). Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. In J.M. Barbier, & Olga Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp.25-44). Paris : PUF. (p.32).

¹⁴⁹ Galatanu, O. (2000). Déjà cité. (p.32).

élèves en 6 contre 6 ; mais les élèves vont effectivement agir en jouant de cette manière. On ne sait pas ce qu'il y a à apprendre, mais on sait ce que l'enseignant va faire faire aux élèves et ce qu'il y a à faire pour apprendre.

Toute production langagière est un acte complexe, un acte de parole dont la signification entière dépend de :

- la référence à un aspect du réel : le jeu en 6X6, c'est l'aspect « locutoire »¹⁵⁰ du langage. Il y a description : « le jeu en 6X6 » est un jeu de 6 contre 6.
- la situation de celui qui écrit, c'est l'aspect « illocutoire »¹⁵¹ du langage (ici, l'enseignant qui planifie son cours) et de l'action qu'il va accomplir dans l'interaction avec les élèves. Il s'agit pour lui d'un engagement sur ce qu'il va faire pendant son cours ; il le pense et s'implique à faire jouer en 6X6 ses élèves, comme il implique que les élèves vont jouer en 6X6.
- de l'effet produit des écrits de planification sur l'enseignant ou sur les élèves. Lors de l'interaction, il peut décider au dernier moment de ne pas proposer ce type de jeu ou passer à l'action. C'est l'aspect « perlocutoire »¹⁵² du langage écrit sur l'enseignant. Dans le dernier cas, il est convaincu de faire jouer en 6X6 ses élèves.

Il importe de démontrer la rationalité de l'écrit de planification et la polysémie de l'énoncé. Car plus l'énoncé est rationnel, plus il soulève l'incertitude de sa propre fonction. Mieux vaut donc saisir le sens du mot (ou de l'énoncé) dans le cadre de son emploi c'est-à-dire son usage. Dans un jeu de langage qui recherche l'économie du texte, c'est le contexte même décrit par la trace écrite qui énonce les règles du tissu de relations permettant d'en comprendre le sens. La signification des mots et des énoncés est déterminée par ce qui les entoure ; expliquer la signification de l'énoncé, c'est expliquer son usage c'est-à-dire son articulation avec les autres signifiants. La valeur expressive des mots ou des énoncés dépend d'autant plus de son contexte d'énonciation qu'ils ont une valeur peu conventionnelle ; la valeur de sens du mot (ou de l'énoncé) repose sur la dénotation (sa définition classique) ou sur la connotation (sa compréhension au sein d'un contexte).

Notre préoccupation immédiate n'est pas de vérifier si, effectivement, le jeu en 6X6 va se produire pendant la leçon ; ce qui nous intéresse, c'est de comprendre que la planification de la leçon repose sur des écrits qui ne constatent pas un état des choses mais qui annoncent une

¹⁵⁰ Austin, J.L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Traduction et introduction de Gilles Lane. Paris : Éditions du Seuil. (p. 114).

¹⁵¹ Austin, J.L. (1962). Déjà cité. (p.114).

¹⁵² Austin, J.L. (1962). Déjà cité. (p.114).

action ou des actions à accomplir c'est-à-dire qui visent un savoir professionnel. N'est pas en question un langage qui décrit le monde mais un langage qui agit dans le monde. L'énonciateur est à la fois scénariste et acteur : il produit un texte et il le dit ; il dit son savoir professionnel et décrit comment il pense faire apprendre les élèves. L'écrit de planification possède cette singularité : l'auteur se parle à lui, mais pour une action à venir. Un espace diachronique existe entre le faire (l'action d'enseignement) et son explication par le dire (la planification) même si, parfois, l'espace apparaît comme synchronique entre le dire et le faire didactique planifié. L'activité d'écriture construit constamment une certaine version des faits didactiques.

VI - Enchâssement des notions les plus importantes.

La trace écrite (mot, énoncé, croquis, signe, chiffre, trait, flèche, etc.) vaut comme **indice** d'une pensée intelligente qui structure son enseignement. L'écrit de planification laisse l'empreinte d'un savoir-faire professionnel.

La structure des traces écrites de planification coïncide avec l'activité d'écriture (ordonnancement des écrits) et à ses intentions d'enseignement (choix des contenus) ; elle suppose une organisation logique et fonctionnelle.

Les scénarii sont l'interprétation didactique des structures que l'on peut identifier dans un cycle d'enseignement, une leçon ou une situation d'apprentissage. Ils disent la logique ou la stratégie d'enseignement.

Les "outils-modèles" sont des référents théoriques chargés de faire apparaître des mises en scènes didactiques non perceptibles dans l'écrit. Ils sont volontairement pluriels. Le premier (les conceptions) a la fonction d'un paradigme concernant les conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs dans le milieu scolaire; c'est un modèle accepté par la communauté professionnelle et complété à partir de nos données. Le second "outil-modèle" (la catégorisation) explique la mise en scène du savoir dans les situations d'apprentissage ; il est construit à partir des données. Le troisième (la situation d'apprentissage type) correspond à l'idée de paradigme rassemblant de manière fonctionnelle les éléments didactiques nécessaires pour construire une situation d'apprentissage ; il est construit avant l'analyse des données par des travaux précédents.

Les énoncés, unités isolables de l'écrit, sont à la base du processus d'interprétation.

PARTIE III : LES RÉSULTATS DES DIFFÉRENTES ANALYSES.

Il convient d'abord de présenter l'origine de nos outils d'analyse et d'en montrer l'usage. Nos grilles d'analyses se lisent elles-mêmes tantôt des déductions et inductions : tel est l'effet d'un tâtonnement prospectif. Ces grilles tiennent aux premières lectures germées d'une idée, d'une intuition et d'un va-et-vient entre les données; l'ensemble tient de l'organisation des traces écrites originales qui ne sont ni un texte construit selon des règles syntaxiques ni une production destinée à communication collective. Il n'y a pas de compréhension claire et immédiate de ces traces ; dynamique, l'analyse les fouille comme un savoir professionnel qu'elles concentrent en leur autonomie selon une longue chaîne de traductions didactiques.

Cet outillage méthodologique détermine une terminologie ainsi que des scénarii susceptibles de décrire certains phénomènes professionnels complexes qui ne sont qu'imparfaitement compris. Le souci du pluralisme oriente cette recherche faite d'alternatives pour rendre compte de la puissance évocatrice des écrits de planification concernant l'activité handball. Il n'y a donc pas une seule méthode¹⁵³ mais plusieurs. Les outils ont pour fonction de s'adapter au cours de l'investigation de ces traces pour en préserver leur singularité c'est-à-dire les protéger et ne pas tenter une reconstruction logique, chaque élément d'information étant une pièce participant à la construction d'un tout dont la compréhension est toujours a posteriori.

La comparaison entre données et outils nous fournit matière à interrogations en évitant un réductionnisme chiffré. Les différences remarquées ont pour nous valeur d'indices. Les vides d'informations sont l'occasion de problématiser le paradigme de la transposition didactique ainsi que les approches théoriques de la planification d'une séquence d'enseignement. Nos outils visent à rendre intelligibles des questions comme : que recèlent les traces écrites au niveau didactique ? Quelles connaissances professionnelles peut-on avoir de ce travail de construction de contenus d'enseignement ? Qu'en est-il de l'effet transposition didactique dans la mise en scène du savoir ? Quels sont les savoirs à enseigner en éducation physique et sportive ? Quelles sont les mises en œuvre, en jeu du savoir ? Peut-on mettre en doute la transparence du savoir à enseigner ?

¹⁵³ Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Traduit de l'anglais par Baudoin Jurdant, & Agnès Schlumberger. Paris : Éditions du Seuil. (p.23).

Les étapes de l'analyse.

Nous avons conduit l'étude des écrits de planification par plusieurs analyses en allant d'une modélisation large de l'écrit à une lecture fine de chaque énoncé. Mais chaque étape d'analyse va aussi du grain le plus gros au grain le plus fin. La démarche relevant de l'ethnométhodologie nous pousse à ne négliger aucun détail en étudiant de l'intérieur ces écrits, ce qui suppose qu'il peut y avoir plusieurs réponses à une même question. Il est important de multiplier les itinéraires pour répondre à la question de fond qui conduit notre hypothèse : que peuvent révéler ces écrits là d'une profession ?

Première lecture ; analyse macro didactique : Chapitres 1 à 6.

- a) Un bilan des conceptions relatives à l'enseignement de l'activité handball donne une vue panoramique sur les différentes approches didactiques de chacun de nos trois groupes d'enseignants.
- b) Une catégorisation des situations d'apprentissage est proposée dans l'idée d'exprimer par de nouveaux concepts la manière dont ces enseignants s'y prennent pour faire apprendre un savoir.
- c) Une modélisation des leçons et situations d'apprentissage tente d'exprimer sous la forme de scénarii une nouvelle lisibilité du travail de planification et de transposition didactique.
- d) L'établissement de profils didactiques à partir de paramètres et unités didactiques démontre les préoccupations didactiques premières de ces enseignants. Ces profils permettent d'interroger plus efficacement la façon d'enseigner en éducation physique et sportive.

En combinant ces différents résultats et en tissant des liens explicatifs entre eux, nous pouvons développer quelques interprétations sur les choix didactiques et professionnels de chacun de nos trois groupes d'enseignants.

Seconde lecture ; analyse micro didactique : Chapitres 7 à 12.

Une analyse des énoncés correspondant à une seconde lecture des écrits de planification part d'une approche interprétative qualifiant le sens didactique de chacun d'eux pour arriver à une compréhension plus fine du travail des enseignants. Par un procédé d'association, de modélisation et de combinaison de leur sens notre analyse tente de développer une nouvelle perspective didactique du travail de planification de ces enseignants.

Cette analyse à partir de "micro-indices" nous conduit à interroger la question du savoir en éducation physique et sportive et à démontrer que la phase de planification et de transposition didactique peut être perçue comme un fait d'enseignement. Cependant, notre système interprétatif pose inéluctablement la question du fond et de la forme des contenus d'enseignement planifiés.

Notre travail interprétatif et compréhensif questionne les influences didactiques sur la mise en scène du savoir à enseigner et veut rendre compte de l'activité réflexive de l'enseignant. L'analyse des énoncés s'emploie à démontrer la professionnalité de ces enseignants c'est-à-dire la manière dont ils construisent, agencent et réglementent leurs situations d'apprentissage.

L'ensemble des analyses veut dépasser les aspects didactiques et professionnels déjà connus pour dire les choses telles qu'elles se passent dans l'intimité d'une profession loin des regards institutionnels. C'est la volonté de révéler une face cachée du phénomène d'apprentissage qui nous anime. Nous voulons rechercher tous les aspects des faits problématiques de ces écrits pour découvrir comment ces enseignants s'y prennent pour planifier un enseignement destiné à faire apprendre. Nos interprétations parfois tentent de reconstituer à partir d'indices didactiques ce qui pourrait advenir sur le terrain en développant les intentions d'enseignement planifiées. Ce travail de déconstruction, de modélisation et reconstruction, doit nous aider à comprendre les façons de mettre en œuvre un enseignement en éducation physique et sportive. L'analyse interprétative et compréhensive nous conduit à tenir un discours nouveau sur l'enseignement en éducation physique et sportive au risque d'être parfois incompris.

CHAPITRE 1 : LES CONCEPTIONS D'ENSEIGNEMENT. (PREMIÈRE ANALYSE).

I - Construction d'un modèle analytique des conceptions d'enseignement des jeux sportifs collectifs.

Un modèle ne peut jamais dire qu'une vérité relative, locale. Il est un moyen d'avoir prise sur l'objet étudié c'est-à-dire en sa région théorique ou/et pratique, en sa spécificité. Au niveau didactique, ce premier outil implique une approche globaliste puisqu'il concerne les conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs en général. Il est un moyen de tisser des liens avec nos outils affinés.

I.1. Les modèles pédagogiques dans le monde des sports collectifs.

A) Les travaux de Stéphane Brau-Antony :

Les outils d'évaluation, qui sont aussi des traces écrites, parlent des conceptions éducatives relatives à l'enseignement des sports collectifs dans le milieu scolaire. En rappelant les travaux de Genet-Volet dans son ouvrage *L'évaluation en jeux sportifs collectifs*, Stéphane Brau-Antony écrit : « nous pensons que les conceptions des jeux sportifs collectifs "alimentent" pour une grande part le modèle de référence de l'évaluateur »¹⁵⁴.

Pour Chantal Amade-Escot (1989) citée par Stéphane Brau-Antony, « l'activité même d'enseignement consiste à construire des contenus ..., ces contenus seraient de bons révélateurs des conceptions de l'apprentissage intériorisées par l'enseignant »¹⁵⁵.

De ces travaux (1994), apparaît une typologie en quatre éléments redéfinie par la suite. Dans un rapport de recherche¹⁵⁶, Stéphane Brau-Antony (2001) identifie quatre nouvelles tendances qui représentent les conceptions éducatives de l'enseignement des sports collectifs dans le

¹⁵⁴ Brau-Antony, S. (1994). *Pratiques de formation. L'évaluation en jeux sportifs collectifs*. Reims : CNDP-CRDP Champagne-Ardenne. (p. 45)

¹⁵⁵ Brau-Antony, S. (1994). Déjà cité. (p.44).

¹⁵⁶ Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Revue STAPS*, 56, 92-108.

secondaire. Nous retrouvons alors quatre conceptions définies pour catégoriser les situations d'apprentissage et d'évaluation :

La conception techniciste qui est divisée en deux "sous-parties" : techniciste pure et techniciste masquée.

La conception dialectique appelée "situation problème".

La conception structurale qui est divisée en deux "sous-parties" : aménagement du milieu et situation ludique globale.

La conception "structure molle" rassemble toutes les situations d'apprentissage difficiles à définir.

Dans un article récent, Stéphane Brau-Antony expose les résultats d'un travail de recherche descriptive et compréhensive où il analyse comment les enseignants procèdent pour élaborer des situations pédagogiques en volley¹⁵⁷. Ce travail permet la construction d'un tableau identifiant les conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs en général à partir d'indicateurs qualitatifs, et nous intéresse particulièrement la conversion de ses propositions à l'activité handball.

B) Les travaux de Pierre Parlebas :

Ce chercheur tient à inscrire l'éducation physique comme science à partir d'un objet qui lui est spécifique : « la conduite motrice »¹⁵⁸. Ses analyses l'aident à proposer une modélisation par quoi il entend la représentation des aspects-clefs du fonctionnement d'un jeu sportif collectif, qu'il envisage sous la forme d'une situation favorisant la communication ou la contre-communication par des actions motrices entre les joueurs. En privilégiant le système de « sous-rôle sociomoteur »¹⁵⁹ des joueurs, il décrit le jeu comme un réseau de communications basé sur des unités d'interaction et sur des invariants fondamentaux. Précurseur dans la modélisation des sports collectifs, il est à l'origine du concept de « situation sociomotrice »¹⁶⁰.

¹⁵⁷ Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 169-192). Paris : Éditions Revue EP.S.

¹⁵⁸ Parlebas, P. (1990). *Dossiers EP.S. N°4. Activités physiques et éducation motrice*. (3^{ème} éd.). Paris : Éditions Revue EP.S. (p. 49).

¹⁵⁹ Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés, Lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP Publications. Collection recherche. (p.344).

¹⁶⁰ Parlebas, P. (1999). Déjà cité. (p.340).

Présentation du tableau.

Le tableau qui va suivre synthétise les différentes propositions de Stéphane Brau-Antony, tableau que nous avons complété pour pallier certaines insuffisances. Pour chaque unité signifiante qui spécifie chaque conception, nous avons été attentif à l'adaptation au handball. Ces unités sont définies par les énoncés pris aux écrits de planification ; leur caractère isolable comme unité de sens s'explique autant par notre travail d'interprétation que par l'écrit de synthèse de l'enseignant (lors de sa planification).

Au cours de la catégorisation des conceptions, la nécessité de la création d'une quatrième tendance nous est apparue que nous appelons « sociomotrice » en référence aux travaux de Pierre Parlebas. Cette conception qui marque l'importance de la communication collective entre les joueurs mobilisés par un enjeu commun, nous l'analysons selon deux tendances qui en spécifient le caractère.

Situation ludique traditionnelle adaptée : nous avons constaté que les enseignants construisent des situations à partir de certains jeux traditionnels, que les jeux sont adaptés le plus souvent à l'activité handball. Le jeu « du béret » est ainsi utilisé dans le but de faire repérer aux élèves les statuts attaquants ou défenseurs.

Situation de recherche d'universaux : il s'agit de jeux créés dans le but de rechercher des comportements universels ayant trait aux sports collectifs. Les notions de "gagne-terrain", d'opposition à des défenseurs ou l'accès à une zone de marques sont des propositions « d'universaux ».

Difficultés d'analyse et d'interprétation pour la construction du tableau.

Les unités de signification retenues pour exprimer chaque conception sont composées d'énoncés écrits et de dessins saisis dans leur cohérence et leur ordonnancement. Cette façon d'organiser l'écrit de planification indique une « prise de décision »¹⁶¹ quant à la classification adoptée. La polysémie de l'écrit engage l'attention à nos propres prises de décisions de manière à éviter les ruptures et à rester dans le domaine de la médiation; la pertinence de nos interprétations tient à la rigueur de l'analyse dont fait partie le doute permanent au niveau de nos choix d'enregistrement.

¹⁶¹ Latour, B. & Woolgar, S. (1986). Déjà cité. (p. 111) : « Les critères épistémologiques de validité ou de fausseté sont inséparables de la notion sociologique de prise de décision ».

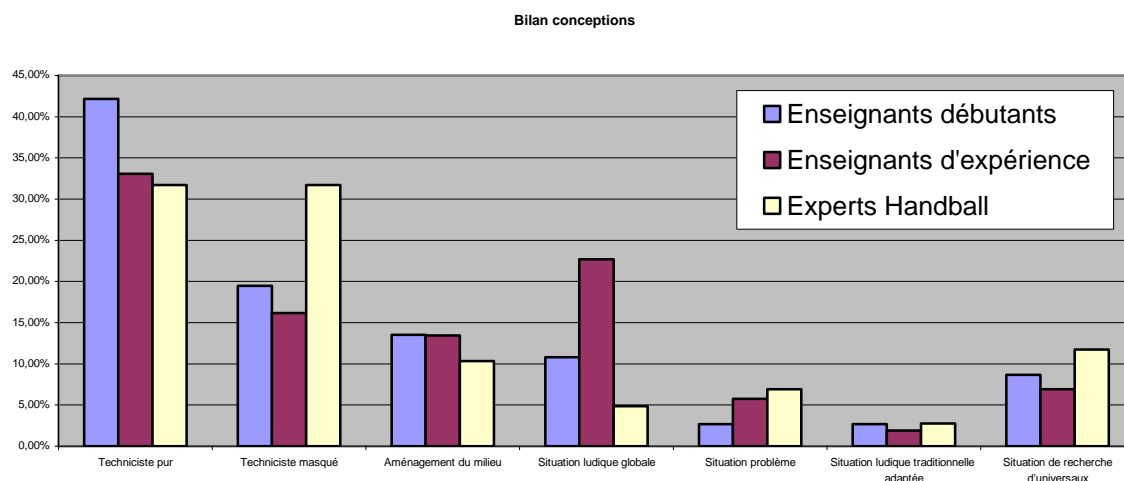
La présentation de nos outils a une double fonction : expliquer notre méthodologie et nos sources théoriques, dévoiler nos processus d'interprétation et donner des résultats.

Tableau 12. Proposition d'un modèle: RÉFÉRENTIEL des CONCEPTIONS RETENUES EN 2005 POUR NOTRE RECHERCHE ET QUELQUES UNITÉS SIGNIFIANTES.

<p><i>Techniciste</i> « <i>techniciste pur</i> » « <i>techniciste masqué</i> »</p>	<p><i>Structurale</i> « <i>aménagement du milieu</i> » « <i>situation ludique globale</i> »</p>	<p><i>Dialectique</i> « <i>situation problème</i> »</p>	<p><i>Sociomotrice</i> « <i>situation ludique traditionnelle adaptée</i> » « <i>situation de recherche d'universaux</i> »</p>
<p>Techniciste pur : Travail de la passe face à face Travail du tir en extension, à l'aile, etc. Travail du dribble Progression en criss cross. Parade du gardien. Travail passe longue Tir à la chaîne Tir en précision gêné Zone de tir + réception prévue et localisée Travail passe et va + tir Types de passes imposés Montée de balle, distance de passes 2 à 3mètres Passe à une main bras cassé 1 contre 1 avec retard du défenseur</p> <p>Techniciste masqué : Le NPde B essaie d'intercepter le ballon d'un autre couple Exercice sur le tir de précision Progression à trois sur le terrain Prendre des informations Appeler de la voix son ballon + passe précise Sortir de l'alignement Passeur fixe dans des cerceaux Matches, joueurs placés dans des zones sur tout le terrain.</p>	<p>Aménagement du milieu : 3 en attaque 2 en défense. 3 contre 3, arrivée des défenseurs échelonnée dans des zones. Défenseurs dans des zones, progresser sur le terrain, faire les 3 zones.</p> <p>3 attaquants, contre 2 défenseurs non placés qui partent en même temps que les attaquants.</p> <p>Travail sur demi-terrain Progression des attaquants dans un seul sens, pas de réversibilité attaque et défense sur tout le terrain.</p> <p>Situation ludique globale : Jeux à thèmes. Matches + observation. 6 contre 5, jeu conditionnel avec thème Jeu conditionnel avec auto observation de compétences « j'ai la balle, je dois regarder un partenaire démarqué » « je dois défendre, marquer un vis à vis » Jeu, passes en cloches interdites Jeu, comptabilisation du nombre de balles.</p>	<p>Situation problème : Rapport de force équilibré. Pas d'indication sur les déplacements et placements des joueurs. Recherche de l'efficacité par rapport au problème identifié. Jeu en 4/4, « jouer sur les ailes » « trouver les intervalles libres » « progresser et conserver le ballon »</p> <p>Match sans consigne, efficacité du résultat Jeu 6 contre 5, dribble interdit.</p> <p>Évaluation de la performance du joueur en jeu (match)</p> <p>Évaluation de la maîtrise du joueur en jeu (match)</p> <p>Marquer 6 fois avec 10 ballons.</p> <p>Jeu 6 contre 5, les zones d'ailes comptent double si but. 6C6, chaque joueur est responsable d'un attaquant.</p>	<p>Situation ludique traditionnelle adaptée : Jeu de la tour. Donner la balle à leur camarade placé dans sa tour. Ballon citadelle Jeu pré sportif Jeu du béret « ce reconnaître attaquant et défenseur » Genre de soule sur le terrain, emmener le ballon vers une surface de marque. Jeu du vide caisse L'épervier ballon Le chat dribble. Jeu du chat et de la souris. Jeu du béret. Jeu du loup et des lapins. Ballon chasseur.</p> <p>Situation de recherche d'universaux : Gagne terrain ; aller aplatir le ballon 4X4 Jeu sur un terrain de handball avec deux buts dans chaque camp. Attaquer et renverser les plots adverses. Jeu sans gardien, les équipes doivent défendre deux séries de plots + jeu sous conditions (contacts interdits Passe à dix. L'attaque des doubles buts.</p>

I.2. Les conceptions relatives à l'enseignement du handball.

Graphique 1. Bilan conceptions d'enseignement.



L'axe des abscisses indique les conceptions d'enseignement pour les trois groupes d'enseignants. L'axe des ordonnées donne en pourcentage la répartition des conceptions pour chacun des trois groupes.

Interprétation des résultats.

Le bilan commence par l'analyse des conceptions dans l'ordre de présentation du tableau. Il est un moyen de lier des conceptions connues relatives à l'enseignement des sports collectifs avec les catégories nouvelles que nous avons identifiées ainsi que d'esquisser des profils didactiques pour chacun des trois groupes d'enseignants.

Les contenus d'enseignement du secondaire correspondent souvent à des actions simples donc épurées d'aléas, non équivoques. Nous obtenons 61,43% d'approche techniciste pour les enseignants débutants et 49,23% pour les enseignants d'expérience¹⁶², alors que l'étude de Christelle Marsault¹⁶³ indique que seuls 2,58% des enseignants sondés disent avoir comme objectif précis l'acquisition de savoir-faire techniques. Dans les traces écrites de planification,

¹⁶² Roux-Perez, T. (2003). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, 63, 75-88. D'après cet auteur, les enseignants hommes seraient davantage orientés vers la maîtrise technique des APSA (Activités physiques sportives et artistiques), alors que les enseignants femmes se définiraient comme « enseignante-formatrice ».

¹⁶³ Marsault, C. (2005). Déjà cité.

les actions techniques motrices automatisées sont nettement annoncées comme objectif et ne sont pas comprises dans des objectifs plus généraux. Le fait est amplifié par l'activité handball qui réclame pour l'apprentissage d'un principe de jeu son actualisation en « une myriade d'opérations coordonnées sur le terrain »¹⁶⁴. En comparaison, même si certaines situations des enseignants experts handball sont atomisées à l'extrême, ces enseignants relient presque toujours l'action détaillée à système complexe ; mais lorsqu'ils proposent ce type de situation, les fondamentaux sont insuffisamment convoqués.

En comparant la conception structurale « aménagement du milieu », on remarque un équilibre entre les trois groupes d'enseignants. Les différences sont plus significatives en ce qui concerne la conception « situation ludique globale ». Ce sont les enseignants d'expérience qui font le plus jouer les élèves, les enseignants débutants le faisant très peu ; ces derniers compensent l'idée de jeu en mobilisant plus les situations de recherches d'universaux caractérisées par une étonnante utilisation de la passe à dix sans faire évoluer ce genre de proposition.

Les situations problèmes n'obtiennent pas grand succès, bien que plusieurs chercheurs (Marsenach, Mérand, Gréhaigne) spécialistes de l'enseignement des sports collectifs pensent qu'elles devraient être largement utilisées dans l'enseignement moderne.

Les conceptions sociomotrices « situation ludique traditionnelle adaptée » et « situation de recherche d'universaux » sont plus mobilisées par les experts en handball et par les enseignants débutants. Ces types d'approches de l'apprentissage se retrouvent très souvent dans la période d'échauffement pour nos trois groupes d'enseignants. Pour leur part, les enseignants d'expérience utilisent cette approche plus dans le sens d'une recherche d'universaux ; pour eux, l'aspect ludique n'est pas vraiment privilégié si l'on prend comme indices les objectifs de ces situations et leurs modes d'organisation.

Bilan général pour les enseignants d'expérience :

En examinant l'approche techniciste et structurale de ces enseignants, nous en arrivons à la modélisation suivante : faire acquérir des compétences motrices par une approche techniciste ainsi que des compétences cognitives par des approches structurales, dialectiques et

¹⁶⁴ Parlebas, P. (1996). Les dérives du didactisme. In B. Xavier René (Dir.), *Dossiers EPS N°29. À quoi sert l'éducation physique et sportive ?* (pp. 585-590). Paris : Éditions Revue EP.S. (p.589).

sociomotrices. La leçon se fait dans un dualisme larvé puisqu'il y a pratiquement un partage entre « tendance motrice » et « tendance cognition ».

Bilan général pour les enseignants experts handball :

Les situations d'apprentissage reposent le plus souvent sur des actions sues et connues à l'avance (prédominance de la conception techniciste masquée). La marge d'incertitude laissée aux joueurs dépend plutôt des aspects spatio-temporels (vitesse d'exécution et retard sur le flottement) que des aspects relatifs à la décision ou à l'inventivité, mais ils favorisent aussi les conceptions sociomotrices et les situations problèmes. Avec ce type d'approche, les experts handball fonctionnent sur deux grands blocs : un bloc technique (les éléments techniques essentiels), un bloc ludique (favoriser l'esprit du "joué").

Bilan général pour les enseignants débutants :

Le technicisme prévaut : on fait moins jouer les élèves. On retrouve le même dualisme larvé que chez les enseignants d'expérience.

Cette première analyse donne une radiographie générale sur les approches didactiques de ces enseignants. Elle exprime les tendances déjà connues sur les façons de concevoir un enseignement tout en tentant d'investir des espaces compréhensifs nouveaux. Nous précisons que les conceptions d'enseignement ici établies ne sont pas un préalable à l'activité de planification et d'enseignement mais qu'elles attirent notre attention aux choses concrètes qui prédestinent un enseignement.

Dans l'étape suivante, nous allons catégoriser l'ensemble des situations d'apprentissage de ces trois groupes d'enseignants pour proposer un nouveau discours sur la mise en scène du savoir à enseigner.

CHAPITRE 2 : LA CATÉGORISATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE. (DEUXIÈME ANALYSE)

I - Mise en place d'éléments de signification.

L'analyse de contenu repose sur l'idée d'un certain agencement des écrits de planification. Elle adapte une démarche de grossissement de l'objet étudié d'une part, en allant de la leçon à l'un de ses énoncés et réciproquement, pour en comprendre les principes d'organisation c'est-à-dire le sens. D'autre part, elle rend raison de la construction de ses outils sans mésestimer la part inconsciente de notre propre implication, la vérité ne venant pas d'un semblant d'innocence mais d'un dire sur ce qui est¹⁶⁵. Par cette catégorisation, nous créons les propriétés de l'objet d'étude traces écrites ; la connaissance ne correspond pas à la réalité des traces écrites (par exemple par une simple lecture), mais à notre possibilité d'en concevoir des modèles explicatifs.

I.1. Catégorisation des situations d'apprentissage dans la leçon.

La leçon commence lorsque l'enseignant donne une certaine forme d'exposition au savoir à enseigner.

Robert Brien remarque ce façonnage dès la phase de planification : « lorsque le formateur planifie, il décrit d'abord les compétences à acquérir. Il identifie ensuite les savoirs et les savoir-faire qui permettront la compétence et organise ces savoirs et ces savoirs faire de sorte à en faciliter l'acquisition »¹⁶⁶. Selon lui, la tâche de planification consiste en une véritable

¹⁶⁵ Mercier, A. (1996). Alain Mercier à René Amigues. In C. Blanchard-Laville, Y. Chevallard, & ML Suchbauer-Leoni. *Regards croisés sur la didactique. Un colloque épistolaire*. La Pensée Sauvage Éditions. (p.31) : « La série des faits susceptibles d'explication semble relever presque exclusivement du système explicatif qui l'a produite ».

¹⁶⁶ Brien, R. (1993). La planification d'activités de formation : vers l'essentiel. In R. Viau, *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 25-38). Québec : Éditions du CRP, Université de

"déconstruction" – une décortication – de l'objet à enseigner et à "structurer" les contenus à présenter. Ce dernier point nous invite à comprendre à l'aide d'une catégorisation comment peuvent être présentés de tels contenus.

La catégorisation des situations d'apprentissage consent à une épistémologie de détour, gain interprétatif de son refus de l'interprétation immédiate et moyen de s'éloigner des formes discursives pour saisir le sens de la transposition didactique. Elle tient compte de la complexité de son objet, dépassant les recherches classiques qui portent sur les conceptions d'enseignements relatives aux sports collectifs. Cette première approche donne une idée de la nature du phénomène "traces écrites" dans sa structure la plus grossière, tout en sachant qu'il n'y a pas de lecture neutre. En outre, l'économie des décisions didactiques dans les traces écrites constitue un obstacle à la compréhension ; aussi la catégorisation que nous établissons est-elle plus un déploiement de sens qu'une réduction des données écrites. Il s'agit de dégager les profils de l'action didactique tels que les envisage Marc Bru (1993), en isolant les variables de structuration du savoir à enseigner à l'intérieur même du processus de transposition didactique et de planification.

I.2. La construction d'une grille de catégorisation.

La catégorisation s'établit à partir d'une analyse des énoncés des situations d'apprentissage proposées par les enseignants, induisant déjà une première compréhension des traces écrites. Des catégories identifiables doivent rassembler la pluralité des propositions enseignantes afin de dépasser l'habituelle description : interne, naïve, répétitive. Les caractéristiques distinctives des situations d'apprentissage sont ainsi parties prenantes de l'apprentissage.

Chaque situation d'apprentissage requiert son identification par rapport à une catégorisation afin « d'accéder à une signification non immédiatement visible »¹⁶⁷. Il convient de nommer et de définir l'orientation générale de chacune pour apprécier l'approche didactique des enseignants. La catégorisation définit un système d'interprétation qui repère les situations d'apprentissage dans l'ensemble du cycle d'enseignement à partir d'énoncés disparates ; c'est une sorte de modèle fonctionnel pour expliquer le système complexe qu'est la situation d'apprentissage. Elle est la médiation nécessaire pour lire de manière approfondie.

Sherbrooke. (p. 32).

¹⁶⁷ Bouillaguet, A., & Robert, A. (2002). *L'analyse de contenu* (2^{ème} éd.). Paris : PUF. Que sais-je ? (p.28).

Comment donc exprimer la façon dont les enseignants tentent de faire apprendre élèves et joueurs ? Il en va bel et bien de l'architecture qui organise le scénario didactique de chaque situation d'apprentissage. De quelle mise en scène s'agit-il pour le savoir et comment doit-on l'exprimer ? Quel sens prend le rapport entre l'élève et le savoir dans ce que propose l'enseignant(e) ? Quel scénario l'enseignant(e) écrit pour cette rencontre ? Selon Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi, celui que l'enseignant(e) projette dans l'espace didactique est le « transfert didactique »¹⁶⁸. Ce scénario est une transformation de la réalité du savoir de référence ; selon notre analyse, il est compris comme constituant de la transposition didactique.

C'est aussi le rôle de la didactique de trouver d'autres mots pour identifier une connaissance des savoirs professionnels à partir de pratiques d'écritures locales. L'objet est de comprendre comment se fabriquent au quotidien ces faits didactiques fixés par l'écriture professionnelle. L'intitulé de la catégorie devient dès lors un concept fonctionnel pour saisir les intentions des enseignants qui transmettent un savoir.

Le « **savoir** » est ici un terme générique pour les actions d'enseignement planifiées parce qu'il exprime (aussi) la finalité éducative de chaque situation d'apprentissage. Faire apprendre dans ce cas, c'est faire acquérir un savoir à partir d'un savoir professionnel et chaque catégorisation exprime comment ce savoir est didactisé.

Les difficultés pour construire notre outil furent bien réelles. À notre connaissance, aucune étude complète ne permet de comprendre la manière dont les enseignants peuvent construire leurs situations d'apprentissage à partir des écrits de planification. Les données théoriques concernant l'apprentissage, les théories empiriques, les théories interactionnistes et les théories innéistes sont trop générales pour expliciter la façon de faire apprendre. En revanche, les conceptions de l'apprentissage identifiées par Chantal Amade-Escot¹⁶⁹, lesquelles nous mettons en parallèle avec nos explications des catégories, sont instructives. Notre objectif veut dépasser la culture commune de la profession tout en gardant des liens explicatifs avec cette culture comprise comme un « collectif de pensée »¹⁷⁰. Ci-dessous, nous avons

¹⁶⁸ Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). Avant propos, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 105-113). Paris : L'harmattan, collection savoir et formation. (p.13).

¹⁶⁹ Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en E.P.S. : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-xuan, & (al.). Textes réunis, *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (pp.119-130). Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS.

¹⁷⁰ Fleck L. (1934). Déjà cité. (p. 75).

systématiquement mis en relation¹⁷¹ chaque catégorie avec la conception correspondante aux conceptions de l'enseignement des sports collectifs déjà établies par la profession.

Tableau 13. Extrait de l'annexe 8.

EN Expert n° 27 Leçon n° 1 Classe de 5^{ème}. 2002/2003			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Travail technique de passe	Travail technique	L'instrumentation du savoir	« Techniciste pur »

Tableau 14. Commentaires méthodologiques de chacune des colonnes.

Première interprétation des énoncés écrits	Seconde interprétation discriminative	Identification de la catégorie	Correspondance avec un discours professionnel connu
--	---------------------------------------	--------------------------------	---

Pour échafauder la catégorisation, il faut affûter notre outil ; des incertitudes et des confusions de sens contribuent à remodeler la version de chaque catégorie. L'élaboration ne peut se faire qu'en condition réelle d'analyse pour vérifier si les catégories définies recouvrent l'ensemble des données. Devant chaque nouvelle situation, il faut prendre une décision et les choix dépendent des points didactiques que l'on souhaite mettre en valeur. Nous devons décider à chaque fois du sens général de la situation et vérifier si les notions-clefs d'une catégorie conviennent, trancher en cas d'incertitude, et amender en prenant des informations sur les données de la leçon, etc. Notre outil doit valoir comme une sorte de principe de réfutabilité professionnelle¹⁷².

¹⁷¹ Altet, M. (1994). Déjà cité. (p.104) : « Une fois encodée, l'information est soumise à plusieurs types de transformation par discrimination, comparaison, classification, catégorisation, mise en relation et anticipation. »

¹⁷² Latour, B. (1983). Déjà cité. (p.232) : « La mesure de la fidélité du message originel n'est pas dans l'exactitude de la répétition, mais au contraire dans l'ampleur de la réinvention et de la réappropriation ».

I.3. La première lecture.

La phase d'écriture n'est pas simplement une transposition du savoir et sa planification, **elle est aussi une transposition du comment faire apprendre**. Cette pratique doit s'étudier autant comme expression du savoir que comme élément constituant le cadre de son expression. Ainsi demandons-nous : quels scénarii ou stratégies les enseignants mobilisent-ils pour faire apprendre les élèves ?

La volonté de comprendre ne peut en rester au stade de la reproduction d'anciens concepts, elle doit trouver un langage¹⁷³ exprimant ce que nous comprenons des situations d'apprentissage jusque dans ce qui les distingue ou non. Le langage que nous employons pour établir nos catégories est nécessairement performatif : il ne constate pas un état des choses mais accomplit une action d'enseignement que nous avons tenté de décoder. S'établit alors une véritable discussion nourrie par nos intuitions et notre culture. L'expertise des situations écrites s'exerce grâce aux indices perçus dans les énoncés et dans le contexte de la situation d'apprentissage. Nous utilisons volontairement des concepts relevant du savoir populaire c'est-à-dire imagé, afin d'avoir une image saisissante de la manière dont les enseignants structurent leurs situations d'apprentissage pour délivrer un savoir.

Petit exemple du travail de catégorisation.

L'énoncé de l'enseignant débutant PLC2 n°19 (leçon 2, situation 4) est : « par 2 remontée de balle sur tt le terrain pr aller tirer ». Cet énoncé est complété par un dessin indiquant que les élèves vont aller d'un but à l'autre en longeant la touche du côté de la progression. Il y a une cible dessinée avec 4 cerceaux dans les angles du but. Les consignes autour du dessin « pas d'arrêt, pas de perte de balle, respect des 3 pas, récept 2 mains (pas de consignes/dribble). Cpter les pts marqués (3 à 5 tirs par j.) "tir intelligent" ». Le croquis nous aide à comprendre le sens des déplacements ainsi que les actions à faire. Les cibles indiquent un non choix : pas de gardien. Il y a une série d'obligations qui imposent les actions elles-mêmes « respect des 3 pas, récept 2 mains ». On pense d'abord que la catégorie « le conditionnement du savoir » convient, mais on perçoit ensuite que les actions à faire sont isolées du jeu, etc. ; on a alors peut-être affaire à une autre catégorie. Le procédé consiste à passer les catégories en revue et à comparer la situation avec les catégories possibles ou non. Le raisonnement est alors le

¹⁷³ Austin, J.L. (1962). Déjà cité. (p.12) : « Le réel ne se laisse pas atteindre directement, mais justement par l'intermédiaire du langage ».

suisant : a) élimination des extrêmes : la situation n'est pas du jeu complet, n'intervient pas la catégorie « l'émergence du savoir », catégorie qui laisse un éventail ouvert de choix créateurs ; pas plus que n'intervient la catégorie « la provocation du savoir » autre extrême. b) débat pour se rapprocher de la catégorie idéale : on peut hésiter entre « l'obligation du savoir » et « le conditionnement du savoir », entre « l'isolement du savoir » et « la prescription du savoir » ; la situation n'est pas jouée et il n'y a pas d'opposition. Dans ce cas, les actions sont non équivoques (indice) et ce qu'il y a à faire correspond à ce qu'il y a à signifier par l'énoncé : « par 2 remontée de balle sur tt le terrain pr aller tirer ». Les consignes suivantes obligent encore des actions à faire ou à ne pas faire, lesquelles imposent directement des gestes et actions à faire (indice) ; il n'y a pas de conséquences sur d'autres savoirs plus importants, et la catégorie « la prescription du savoir » n'est donc pas requise. Les consignes imposant les actions, n'est pas non plus en jeu la catégorie « le conditionnement du savoir ». Enfin, la catégorie « les moyens du savoir » ne correspond pas à ces énoncés car les actions sont trop localisés et n'impliquent que deux joueurs à la fois. Par approches successives, par éliminations, par contours et détours, nous abordons la catégorie qui rend compte de la meilleure façon de la position du savoir. Cette situation d'apprentissage se range finalement dans la catégorie « l'obligation du savoir » parce que la situation de remontée de balle se fait à vide sur le terrain (indice), les actions attendues se déroulant sans incertitude événementielle : « le chercheur palpe en tâtonnant »¹⁷⁴.

La définition de la catégorie est interne au processus didactique, elle ne clôt pas l'approche didactique des populations d'enseignants. L'objectif est de comprendre les structures qui participent aux processus d'élaboration des situations destinées à transmettre des savoirs aux élèves et joueurs.

Les mots choisis pour définir chaque catégorie.

L'identification de chaque catégorie (son appellation) est issue d'une culture déjà connue. Les mots signifient le sens général de la situation d'apprentissage dont ils renforcent la spécificité en termes de scénario pour faire apprendre. Les mots-clefs des titres de chaque catégorie ont leurs origines dans la littérature pédagogique et didactique dont nous donnons quelques exemples pour montrer les liens avec la culture professionnelle.

¹⁷⁴ Fleck L. (1934). Déjà cité. (p.165).

On trouve chez Marguerite Altet l'idée d'outillage : « après avoir outillé l'élève, le pédagogue s'efforce de l'amener à réfléchir par lui-même »¹⁷⁵. Cette idée renvoie à la catégorie « les moyens du savoir » et à la catégorie « l'instrumentation du savoir ». Cette dernière catégorie se retrouve d'une autre façon chez Marc Durand qui identifie plusieurs étapes selon une déconstruction de l'activité de référence dont l'une est « un découpage en composants élémentaires des habiletés techniques »¹⁷⁶.

Dans son ouvrage sur la didactique du français¹⁷⁷, François Victor Tochon fait état d'un scénario qu'il décrit comme un contexte d'application ; ce contexte – ces « situations d'application et de transfert »¹⁷⁸ comme en parle Marguerite Altet – correspond à notre catégorie « l'émergence du savoir » pour les situations propres au jeu de handball. Il identifie une stratégie d'enseignement dans laquelle les élèves sont placés selon une « liberté guidée »¹⁷⁹, idée à relier à avec notre catégorie « la prescription du savoir ».

La littérature didactique et pédagogique propose le concept d'évaluation diagnostique (Bernard Maccario, 1986), que nous traduisons par la catégorie « l'identification du savoir ».

En correspondance avec notre catégorie « la provocation du savoir », nous pouvons faire référence aux travaux de Pierre Parlebas qui soumet l'idée des jeux traditionnels mobilisant des fondamentaux parfois plus riches que les jeux sportifs institutionnalisés. La notion de provocation est reprise par Marguerite Altet (1998), qui écrit que la situation pédagogique est « menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire »¹⁸⁰.

En sports collectifs, les didacticiens emploient les termes de « directif » et « prescriptif » comme ils parlent de "pédagogie du modèle" pour identifier des styles d'enseignement. Ces prénotions se retrouvent dans nos catégories « la prescription du savoir » et « l'obligation du savoir », lesquelles permettent de relativiser les mises en schémas didactiques élaborées par les enseignants. En outre, notre catégorie « la réduction du savoir » s'inspire des propositions faites par Jacques Mariot¹⁸¹ pour l'architecture pédagogique de situations où il s'agit de créer un rapport d'invariance entre les dimensions de l'espace de travail et le temps dont va disposer l'élève pour prendre une décision d'action. La catégorie « l'isolement du savoir »,

¹⁷⁵ Altet, M. (1998). Déjà cité. (p.23).

¹⁷⁶ Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflet de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique et sportive*. Paris : Éditions revue EP.S. (p.214).

¹⁷⁷ Tochon, F.V. (1990). Déjà cité.

¹⁷⁸ Altet, M. (1998). Déjà cité. (p.111).

¹⁷⁹ Tochon, F.V. (1990). Déjà cité. (p.80).

¹⁸⁰ Altet, M. (1998). Déjà cité. (p.8).

¹⁸¹ Mariot, J. (1992). *HANDBALL, « de l'école...aux associations »*. Paris : Éditions revue EP.S.

elle, se tire des constats faits par Jacqueline Marsenach (1991) à propos de l'éducation physique et sportive en tant qu'elle procède à un découpage élémentaire des contenus d'enseignement en parties spécifiques et sans lien entre eux. On peut également penser à la notion d'isolement de processus sous-jacents telle que la propose Marc Durand (2002). Par ailleurs, Jean-Pierre Bonnet (1990) avait déjà caractérisé une méthode reposant sur le « principe de l'isolement des phénomènes »¹⁸².

Un collectif d'enseignants¹⁸³ énumère des caractéristiques de procédures d'apprentissage, en particulier des procédures "auto-évaluatives" là où l'élève connaît les critères de réussite pour valider ou non ses actions ; ceci correspond à notre catégorie « le conditionnement du savoir ». Enfin, le concept de manipulation compris dans la catégorie « la manipulation du savoir » entre dans un grand nombre de discours disant qu'il faut manipuler l'objet. Jean Berbaum (1989) préconise de telles stratégies exploratoires.

Les tableaux ci-dessous présentent chaque catégorie selon sa définition et sa spécification, avec des exemples de traces écrites. Ce nouveau langage didactique expose les procédures didactiques mobilisées ; l'idée est de modéliser les situations d'apprentissage c'est-à-dire d'en explorer l'organisation pour proposer une symbolique d'acquisition du savoir.

I.4. La définition des catégories et la spécification de leurs propriétés.

La provocation du savoir.

Définition : c'est une situation de jeu général peu codifiée qui, par sa logique interne, doit *provoquer* l'apparition du principe recherché ou de la compétence souhaitée.

Spécification des propriétés de la catégorie : la passe à dix est l'exemple type d'une situation de jeu à la recherche d'universaux, telle la conservation active du ballon par les joueurs. Les règles du jeu sollicitent inmanquablement le principe recherché. Un effet recherché correspond au savoir à apprendre. Le gagne terrain, le ballon citadelle, la balle dans l'en-but, font partie de cette catégorie. Ce type de situation jouée est parfois entièrement inventé. Dans ce cas, un système de règles propres a pour objectif de susciter le savoir à apprendre.

Exemples : *exemple 1 : passes à dix. Exemple 2 : soule/handball, porter le ballon vers un zone de marque. Exemple 3 : la passe assise. On doit toucher un joueur d'une équipe avec le tir d'un ballon, celui-ci doit s'asseoir et joue assis ; il est remis en jeu par une passe, etc.*

¹⁸² Bonnet, J.P. (1990). *Vers une pédagogie de l'acte moteur*. (2^{ème} éd.). Paris : Éditions Vigot. (p.17).

¹⁸³ Bourdon, B. Chabas, N. Lattes, M. Moronval, & C. Pommier, G. (2001). *Approche transversale des sports collectifs*. Paris : Éditions revue EP.S.

L'instrumentation du savoir.

Définition : ce sont le plus souvent des *exercices techniques isolés* qui renforcent, ciblent ou développent les moyens physiques de l'élève. Ils sont compris comme nécessaires à la maîtrise du savoir.

Spécification des propriétés de la catégorie : si le principe objectif de la leçon est « savoir conserver le ballon en attaque », le travail technique de passe sera l'instrument privilégié pour accéder au principe de conservation du ballon. Ce travail technique est réduit à l'exécution physique, au mouvement. Les exercices impliquent des gestes précis ; il y a en général des répétitions et peu ou pas d'opposition. La contrainte vient de l'élève lui-même. Exemples : *exemple 1 : travail de passes à deux. Exemple 2 : Dribbler en suivant les indications de l'enseignant « dribble haut, bas, main droite, main gauche ». Exemple 3 : travail du tir contre un mur. Exemple 4 : parcours technique dribble, passe et tir.*

Les moyens du savoir.

Définition : ce sont des *enchaînements techniques sans opposition réelle* qui correspondent aux schèmes d'actions nécessaires à l'exercice du savoir.

Spécification des propriétés de la catégorie : il y a plusieurs choses à faire. C'est aussi une maîtrise technique à vide c'est-à-dire sans opposition réelle ou bien avec une simple gêne. L'exercice ne se réduit pas à une action spécifique ; mais un enchaînement d'actions plus complexes implique plusieurs joueurs en déplacement. L'élève avec ses coéquipiers répète des unités d'actions comme ressources utiles à l'atteinte du savoir. Exemples : *exemple 1 : montée de balle à 3 sans opposition. Exemple 2 : montée de balle en criss cross. Exemple 3 : tir de l'aile, suite à un passe et va avec l'arrière, contournement d'un plot symbolisant un défenseur, l'arrière devient ailier. Exemple 4 : montée de balle rapide avec 3 passeurs fixes en quinconce.*

L'identification du savoir.

Définition : c'est une *évaluation diagnostique* où l'enseignant cherche à identifier le savoir nécessaire à faire apprendre.

Spécification des propriétés de la catégorie : le plus souvent, c'est du jeu complet. L'enseignant vérifie le niveau des élèves et tente de dégager le savoir manquant ou le plus pertinent en fonction des capacités des élèves. Cette situation peut se trouver en début de cycle, en milieu de cycle. Elle intervient parfois comme régulation des apprentissages. Exemples : *Exemple 1 : match 5 contre 5 + critères d'observation. Exemple 2 : jeu normal ou situation de référence + grille d'évaluation. Exemple 3 : jeu pour observation des élèves, déterminer leur niveau de jeu.*

Le conditionnement du savoir.

Définition : le *jeu et ses règles sont adaptés* pour faire apparaître sans équivoque (directement) le savoir recherché.

Spécification des propriétés de la catégorie : le jeu à thème imposé est le moyen privilégié par l'enseignant. Il y a des renforcements par l'attribution de points, de bonifications ou de pénalisations pour conditionner l'action. Des consignes spécifiques influencent de l'extérieur les comportements des joueurs et favorisent ainsi la pratique du savoir à apprendre. Les choix d'actions dépendent de ces consignes externes au jeu. Exemples : *exemple 1 : jeu à 4 contre 4, pas de dribble, travail sur un espace réduit et/ou comportant des zones de progression, 3pts si interception, réciprocité attaque/défense. Exemple 2 : jeu 6 contre 6, les attaquants jouent sans dribble, bonification de points pour les défenseurs si interception. Exemple 3 : élèves localisés dans des zones (attaquants et défenseurs), par système de relais de zone à zone progression du ballon vers le but pour finir pas un tir. Objectif annoncé : « repérer la progression du ballon ».*

L'émergence du savoir.

Définition : le *jeu de handball se pratique normalement* suite à l'enseignement ; le savoir du jour doit s'exprimer dans le jeu produit.

Spécification des propriétés de la catégorie : l'enseignant propose du jeu de handball avec toutes ses règles, en espérant que le savoir travaillé dans la leçon va apparaître. Il y a parfois rappel des attentes dans les énoncés de la situation d'apprentissage. L'enseignant évalue les effets de son enseignement en vérifiant s'il y a manifestation du savoir qu'il vient d'enseigner. Le savoir est l'effet attendu, il est mis à l'essai. Le jeu peut se pratiquer en effectif réduit ou peut comporter des règles supplémentaires. Exemples : *exemple 1 : match ou « jeu normal », valorisation du tir sur passe pivot. Exemple 2 : match, si organisation de la montée offensive, but = 3pts. Exemple 3 : match + zones à points ou repères spatiaux limitant certaines actions. Exemple 4 : évaluation finale.*

L'isolement du savoir.

Définition : la situation demande à exercer une action de jeu bien spécifique qui correspond à une cohérence minimum du savoir à apprendre.

Spécification des propriétés de la catégorie : la situation impose le savoir, mais celui-ci est extrait de son environnement classique et de ses variables spatio-temporelles. L'action à faire est épurée d'aléa, simple et imposée. Exemples : *exemple 1 : conserver le ballon à 2 contre 1 sur un espace réduit. Exemple 2 : répétition de passe et suit à 5 dans un espace réduit, sans défenseur et en programmant les actions des joueurs de 1 à 5. 1 fait passe à 2 suit son ballon et prend la place de 2, 2 fait passe à 3 suit son ballon et prend la place de 3, etc. Exemple 3 : tir sur passe et va près de la cible, le passeur devient défenseur.*

La réduction du savoir.

Définition : la situation ne prend en compte que quelques éléments d'actions complexes relatifs au jeu de handball. Cela contribue toutefois à la compréhension et à une reconnaissance du savoir étudié par rapport au jeu réel.

Spécification des propriétés de la catégorie : la situation gère les éléments de la complexité du savoir. La réduction des paramètres (espace, temps, types de relations, rapport de force) est dominante. Lorsqu'il y a jeu, celui-ci n'est pas complet (1/2, 3/4 terrain) et se produit dans un seul sens. Les incertitudes sont largement réduites. L'enseignant tente de contrôler les effets perturbateurs qui nuiraient à l'apparition de la problématique recherchée. La réduction de la complexité de la tâche ou de la phase de jeu n'atteint pas sa cohérence et il y a de l'aléa. Exemples : *exemple 1 : jeu à 3 contre 2 sur demi terrain avec tir au but. Exemple 2 : travail en 4 contre 4 dans un secteur réduit face à la zone. Exemple 3 : montée de balle à 2 face à des défenseurs fixes dans des cerceaux.*

La prescription du savoir.

Définition : la situation impose expressément des actions qui vont faire apparaître indirectement le ou les principes du savoir à apprendre.

Spécification des propriétés de la catégorie : la situation et ses règles obligent les joueurs à exécuter des actions précises qui ont pour conséquence de faire apparaître le principe en question. Les règles s'opposent aux libertés d'action, mais induisent le savoir à apprendre. Exemples : *exemple 1 : jeu en trois contre trois avec un joker pour chaque équipe sur une bande latérale de chaque côté du terrain, obligation d'utiliser le joker à chaque attaque : repérer le joueur démarqué. Exemple 2 : attaque d'une défense étagée (1-2-3) sans dribble, objectif : repérer la contre attaque. Exemple 3 : jeu attaque et défense avec "multi-buts" : repérer le démarquage, l'accès à la cible. Exemple 4 : trois attaquants dans des couloirs, un défenseur, toujours un seul attaquant par couloir.*

La manipulation du savoir.

Définition : la situation est reproduite plusieurs fois *en faisant varier un ou deux éléments à chaque fois* (joueurs, espaces, etc.).

Spécification des propriétés de la catégorie : la situation est réduite en nombre et en espace ; elle se déroule à différents endroits du terrain, le plus souvent vers le but. L'enseignant fait varier le nombre d'attaquants ou de défenseurs, augmente ou réduit les espaces d'attaque, propose des rôles différents aux joueurs à chaque séquence. *Exemples* : *exemple 1* : jeu, 4 attaquants dont un pivot, 3 défenseurs, tir obligatoire sur passe du pivot, ou tir possible du pivot. Puis décalage de l'espace de travail avec rentrée de l'ailier en pivot, tir suite à une passe au pivot rentrant. *Exemple 2* : tirs de l'aile droite avec défense, tirs du centre avec défense, tirs de l'aile gauche avec défense. *Exemple 3* : situation : a) attaque 4 contre 2 sur dans une bande centrale ; attaque 4 contre 3, bande centrale plus secteur d'une aile ; puis attaque 4 contre 4 sur toute la largeur du terrain.

L'obligation du savoir.

Définition : la situation *impose des actions non équivoques*, ce qu'il y a à apprendre et à faire.

Spécification des propriétés de la catégorie : la situation est composée d'actions simples ou d'enchaînements d'actions à faire. L'enseignant oblige les types de relation entre les joueurs et l'enchaînement temporel des actions. Les déplacements des joueurs sont connus à l'avance. Les consignes agissent de l'intérieur de la situation. *Exemples* : *exemple 1* : le joueur n°1 donne la balle au joueur n°2 qui s'engage, saut en suspension et donne la balle au pivot. *Exemple 2* : trois contre trois, le défenseur A harcèle l'attaquant A porteur de balle, le défenseur B dissuade sur l'attaquant B, le défenseur C intercepte la balle qui est destiné à l'attaquant C. *Exemple 3* : tirer en débordement externe par rapport au défenseur. *Exemple 4* : Dribble jusqu'au plot, passe en retrait au "non porteur" de balle.

L'effort pour catégoriser repose le sens premier de la situation d'apprentissage, sens à puiser dans le collectif de pensée valant pour les sports collectifs.

Les intitulés de catégories signalent explicitement les formes dominantes prises dans les situations pour faire acquérir le savoir. Les catégories sont aussi des scénarii didactiques dépendant de la structure fonctionnelle de la situation d'apprentissage ; elles agissent comme de véritables « préludes didactiques » à l'acquisition des savoirs.

L'analyse suivante essaie de reconstruire des scénarii didactiques différents au niveau de la leçon et de la situation d'apprentissage. C'est une façon de dévoiler des mises en scènes didactiques réelles, imaginaires ou symboliques pour reconsidérer le sens profond de la mise en œuvre d'un enseignement.

CHAPITRE 3 : LES TRACES ÉCRITES DE PLANIFICATION : DES SCÉNARI AUX SENS MULTIPLES. (TROISIÈME ANALYSE).

L'ordre « n'existe qu'à travers la grille d'un regard »¹⁸⁴, et Michel Foucault d'ajouter « ce qui doit apparaître, ce sont, dans l'espace du savoir, les configurations qui ont donné lieu aux formes diverses de la connaissance empirique »¹⁸⁵. Notre analyse de contenu veut précisément interpréter l'ordre du texte et les configurations de ses énoncés. Dans les traces écrites aussi, la forme de présentation est déjà un « *ordre de sens* » c'est-à-dire celui du déroulement de l'activité didactique.

Ne pouvant pas accéder directement aux processus cognitifs des enseignants, il reste toujours possible de les comprendre à partir des modèles didactiques qu'ils ont créés parfois involontairement dans leurs traces écrites. Ces derniers deviennent alors des indices qui invitent à une pensée de la trace allant de la réalité sensible à la réalité symbolique. La problématique de la trace indiciaire renvoie à une réalité plus profonde des phénomènes didactiques à partir d'écrits sous-estimés.

L'écrit possède une configuration provenant de la contrainte d'écriture, ne serait-ce que par la disposition des énoncés. Les énoncés connaissent entre eux des rapports de solidarité qui correspondent à une logique planificatrice. Leur succession constitue préalablement les traits caractéristiques des scénarii d'apprentissage. C'est une manière de passer du « quoi enseigner » au « comment faire apprendre »¹⁸⁶ en dépassant le stade des conceptions d'enseignement que nous connaissons déjà et le niveau apparent de la narration. À eux seuls, les énoncés forment un "micro-univers" sémantique que nous pouvons modéliser en tant qu'unités de sens.

Cette première analyse tente d'exprimer la variabilité des configurations discrètes fixées par l'écriture tandis que les autres analyses s'intéressent à des choix didactiques plus conscients et professionnels.

¹⁸⁴ Foucault, M. (1966). Déjà cité. (p.11).

¹⁸⁵ Foucault, M. (1966). Déjà cité. (p.15).

¹⁸⁶ Giordan, A. (1989). Déjà cité. (p.14).

I - Les scénarios (scénarii) de leçon.

Le projet d'identifier, d'analyser et de comprendre l'architecture des leçons proposées par nos trois groupes d'enseignants considère comment le récit écrit de la leçon à venir organise le vécu des élèves et reconsidère la chronologie des énoncés dans leurs particularités. Ces scénarii ne sont jamais achevés, mais leur lecture permet de reconstruire la structure d'une intrigue professionnelle.

Pour mettre à jour ces « scénarios » que beaucoup de didacticiens présupposent sans jamais en entendre le discours nous en proposons sous forme d'une leçon type pour chacun de nos trois groupes d'enseignants à partir de la catégorisation exposée dans le chapitre précédent.

Le scénario-type de la leçon (qui se veut simplement une tendance) est retenu en dehors de la première ou de la dernière leçon du cycle d'interventions des enseignants, et ce par rassemblement des occurrences basées sur quatre situations d'apprentissage. Pour établir ces premiers scénarii, la chronologie des situations proposées est rigoureusement respectée.

<u>Enseignants débutants</u> : SI : L'instrumentation du savoir ou La provocation du savoir SII : L'instrumentation du savoir SIII : Les moyens du savoir ou La réduction du savoir SIV : La réduction du savoir ou L'émergence du savoir	Les enseignants débutants ont tendance à proposer des situations simples, très décontextualisées par rapport à l'activité sociale de référence. La moitié de la leçon repose sur des types d'actions préparatoires à l'acquisition du "savoir jouer au handball". Les variables du jeu sont largement réduites. Seule, la fin de la leçon offre la possibilité d'offrir un milieu un peu plus complexe. La tendance est bien d'aller du simple au complexe, mais en restant surtout dans le simple.
--	---

<u>Enseignants d'expérience</u> : SI : L'instrumentation du savoir ou L'émergence du savoir SII : La provocation du savoir SIII : L'instrumentation du savoir ou La réduction du savoir SIV : L'isolement du savoir ou L'émergence du savoir	Les enseignants d'expérience mettent plus souvent les élèves en situations jouées sur pratiquement la moitié des situations d'apprentissage qu'ils proposent. Il y a bien un outillage des élèves, mais moins que les enseignants débutants. On remarque alors une alternance entre instrumentation du savoir et périodes jouées. Les enseignants d'expérience travaillent sur des savoirs plus complexes. On peut remplacer la notion de savoirs complexes par les notions de principes ou logiques de jeu.
---	--

<u>Enseignants experts handball :</u> SI : La provocation du savoir ou L'instrumentation du savoir SII : Les moyens du savoir ou L'obligation du savoir SIII : Prescription du savoir ou L'isolement du savoir SIV : Réduction du savoir ou L'émergence du savoir	Les enseignants experts handball travaillent plus dans la variété. On remarque facilement l'utilisation de huit catégories différentes. Les contenus de leçons sont denses et les actions à réaliser sont souvent dans la tendance d'une mise en cohérence de la complexité du jeu. En réduisant les situations jouées et les situations techniques simples, ils proposent des situations d'apprentissage assez complexes. Par contre, la tendance didactique reste bien dans l'idée d'un contrôle important des actions à faire.
---	---

En regroupant les scénarios des trois groupes d'enseignants, on aperçoit un scénario d'apprentissage commun qui marquerait une logique d'enseignement : on donne l'instrument supposé utile, on provoque le savoir pour voir si les élèves en possèdent déjà les rudiments, on conditionne le savoir pour le faire apparaître à coup sûr, on oblige les élèves à exécuter des actions liées à ce savoir qu'on isole des savoirs parasites. Après ce travail d'instrumentation, de conditionnement, d'obligation et de restriction, de réduction, on propose une situation où devra émerger ce qui a été appris.

Toutes les modélisations ne sont qu'une aide à la compréhension de l'activité planificatrice des enseignants et n'ont pas de visée prédictive ni prescriptive. Il ressort que les enseignants ne planifient pas à partir d'un modèle théorique préétabli et commun, mais à partir d'un contexte d'enseignement particulier. Plus rien ne peut leur faire croire maintenant « que la solution aux problèmes de leur pratique quotidienne existe en dehors du contexte matériel, institutionnel et relationnel de leur action »¹⁸⁷.

Autres scénarii didactiques pour les leçons.

Ces propositions de scénarii ne concernent pas des scénarii propres à un groupe de traces écrites étudiées, elles dessinent des tendances communes à un collectif professionnel. Il est alors intéressant de dégager une symbolique des propositions didactiques des enseignants à partir d'une modélisation des traces écrites pour ouvrir notre réflexion à d'autres styles de pensées.

¹⁸⁷ Bru, M. (1998). Déjà cité. (p.63).

Les enseignants débutants :

Enseignant débutant PLC2 N°18. Leçon 2.

On s'adresse au corps de l'élève (course).

On s'adresse au corps technique (passes, interceptions).

On s'adresse au corps social (jouer avec et contre).

On s'adresse au corps culturel (pratique sociale).

Il y a progressivité pas non seulement du simple au complexe, mais aussi de l'individu à la culture.

L'enseignant débutant n°11. Leçon 3.

Le scénario de la leçon se retrouve assez souvent chez les enseignants du secondaire.

En caractérisant les propositions de situations d'apprentissage de sa leçon, nous avons :

Situations d'apprentissage à vocation motrice (échauffement, développement des facteurs d'exécution, amélioration des qualités physiologiques, etc.).

Situations d'apprentissage à vocation technique (amélioration d'un savoir faire technique, apprentissage d'un geste technique, etc.).

Situations d'apprentissage à vocation relationnelle et humaine (arbitrage, gestion de l'organisation, observation, évaluation, appréciation des autres, jeu avec les autres, etc.).

La leçon semble respecter les différentes étapes de l'histoire culturelle de l'éducation physique et sportive dans ses grandes orientations.

Enseignant débutant PLC2 N°19. Leçon 3.

La leçon 3 de cet enseignant ainsi que les précédentes leçons nous donnent l'impression d'un scénario classique qui tient sa source dans la communauté de culture dans laquelle nous baignons. Il est possible de caractériser un scénario des intentions formatrices des enseignants d'éducation physique et sportive dans la leçon à partir de la notion de « geste ». Nous modélisons les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant sur son cycle.

- a) **Premièrement : c'est l'étape du geste en lui-même, exemple : échauffement avec montée de genoux. Dans ce cas, le geste s'adresse au corps de l'élève. Il y a imposition du geste, le plus souvent il s'agit d'exercices d'échauffement à vide ou de mouvements en déplacement reproduisant une partie de la gestuelle de l'activité.**
- b) **Deuxièmement : c'est l'étape du geste outil. Le geste s'adresse à la manipulation d'un objet. La forme du geste est imposée, la contrainte vient de la consigne. Le corps en mouvement est prolongé par le ballon, exemple : dribble de déplacement en aller retour sur le terrain).**

- c) **Troisièmement** : c'est l'étape du **geste programmé**. Le geste dépend des consignes d'exécution, il s'agit de reproduire un enchaînement d'actions sans les variables du milieu. Le corps en mouvement exécute des formes gestuelles à vide. L'exemple le plus significatif est : déplacement en passe et va sur le terrain avec des passeurs fixes.
- d) **Quatrièmement** : l'étape du **geste guidé**. Le geste dépend d'un environnement contraignant dont les variables sont maîtrisées. Le corps est en action dans un environnement maîtrisé. L'exemple le plus parlant est : l'attaque des intervalles pour les attaquants et les défenseurs défendent avec un ballon sous un bras.
- e) **Cinquièmement** : l'étape du **geste en semi-liberté**. Le geste dépend d'un environnement contraignant dont certaines variables sont libres. Le corps en action dans un environnement semi maîtrisé. Nous avons comme exemple le jeu de handball avec passes à rebond obligatoire.
- f) **Sixièmement** : l'étape où **le geste est libre** Le geste dépend d'un environnement contraignant dont toutes les variables sont libres. L'exemple classique est : jeu total, règles du code d'arbitrage.

On va de la contrainte intérieure à la liberté expressive.

Les enseignants d'expérience :

Enseignant d'expérience n°28. Leçon3.

Le scénario de la leçon est symbolisé par la progressivité des situations dans la leçon :

- 1) Montée de balle sans opposition, passeur fixe, puis tir.
- 2) Montée de balle sans opposition, passeur en mouvement, puis tir.
- 3) Montée de balle avec opposition, passeur en mouvement, puis tir avec gardien.

Il y a progressivité avec cumul et alternance des variables pour finir avec une action de jeu complexe.

Les experts handball :

Enseignant expert handball n°5. Leçon 2.

Développement des capacités techniques.

Actions limitées et imposées et localisées.

Actions d'ensemble imposées et agrandies.

Actions avec début d'incertitudes événementielles.

On va progressivement du technique au stratégique, de l'imposé aux choix, du spécifique au général, du geste à l'action complexe, du particulier au système.

Enseignant expert handball n°6. Scénario type bâti à partir de plusieurs leçons.

On décèle trois phases dans sa planification à partir des conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs.

1° Approche sociomotrice : jeux ludiques d'échauffement.

2° Approche techniciste : Du geste à l'enchaînement d'actions.

3° Structurale : Mise en application des acquis techniques et fondamentaux dans des situations d'apprentissage où les actions à réaliser sont contrôlées.

On va du fondamental au savoir local, pour resituer le tout avec le savoir à enseigner. La démarche est pratiquement inverse à celles des deux autres groupes d'enseignants.

Première synthèse.

Les traces écrites nous donnent la possibilité de revoir ou de relire indéfiniment le même écrit, d'approfondir et de faciliter notre travail compréhensif. L'intérêt majeur porte sur des traces écrites qui sont indescriptibles par nature.

L'analyse de contenu met une fois de plus en évidence une tension entre une culture savante (les savoirs), une culture technique (les connaissances techniques) et un savoir professionnel d'expérience (les savoirs didactiques).

L'écrit d'une leçon avec son début et sa fin spatialement marqués rend accessibles au sens des scénarii circonscrits. La raison graphique de la planification construit la liste des actions à accomplir telle une mise en scène.

Les scénarii que nous avons proposés correspondent à des logiques éducatives jusque-là non prises en compte. Ils sont l'ossature didactique constitutive de l'acte d'écriture en son unité. Ils anticipent l'acte d'enseignement tout en disant comment il sera.

II - Passage des scénarii de leçons aux scénarii de situations d'apprentissage. Lecture à double sens.

Une nouvelle lecture didactique.

Une transition s'opère là entre les scénarii de leçons construits à partir des situations d'apprentissage catégorisées et les scénarii des situations d'apprentissage qui dépendraient d'une relecture didactique des énoncés inscrits à l'intérieur de chaque situation

d'apprentissage. C'est à partir de quelques exemples développés que l'on peut comprendre les agencements didactiques comme des techniques professionnelles mobilisées pour faire apprendre les élèves.

Dans son ouvrage sur la didactique du français, François Victor Tochon¹⁸⁸ emploie successivement les notions « d'organiseurs de terrain » et « d'organiseurs didactiques » pour exprimer les mises en formes didactiques de l'enseignement. Il classe ces organisateurs en trois types : les organisateurs de maîtrise, les organisateurs de transfert et les organisateurs d'expression. Nous retrouvons quelques similitudes entre ces organisateurs de terrain et les scénarii d'apprentissage que nous avons construits. En effet, les organisateurs de maîtrise semblent correspondre à toutes les situations proposant des actions techniques, les organisateurs de transfert aux situations d'apprentissage permettant aux élèves d'exercer des procédures partielles relatives au jeu de handball, et les organisateurs d'expression aux situations de jeu total compris comme tâche créatrice.

Pour l'instant, nous allons modéliser les variations didactiques de plusieurs situations d'apprentissage à partir des énoncés écrits des enseignants. Soit alors l'exemple de l'enseignant débutant PLC n°19, leçon 1, situation d'apprentissage (5 et 6).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1. S5 S6 : Ds zone restreinte, chaque équipe de 2 él se fait des passes, lorsqu'elle tbe le ballon, alors sortir de la zone. Si les él y arrive bien, chercher à</p>	<p>Les élèves doivent se faire des passes par deux dans une zone restreinte et chaque fois que le ballon tombe à terre, le binôme sort de la zone. C'est un jeu par élimination où seule la qualité de passe entre les deux joueurs prime. Ensuite, l'enseignant estime que les joueurs qui conservent facilement leur ballon peuvent tenter de faire perdre le ballon aux autres. Ce qui est intéressant ici, c'est que l'enseignant dans sa planification prend des décisions conditionnées. Dans le cas où les élèves arrivent facilement à se faire des passes, ils pourront alors chercher à intercepter le ballon des autres.</p> <p>Cette situation a des règles définies au départ : surface, ballon, binôme, contraintes. Elle est jouée et possède donc de l'aléa et de l'incertitude. Il y a donc des choix possibles pour les élèves. En comparant cette situation aux autres situations de la leçon, on s'aperçoit que l'enseignant au fil de sa leçon fait varier le degré de liberté de l'apprenant. Il passe ainsi du geste imposé et conduit aux actions conditionnelles puis à l'action libre décidée par l'élève.</p> <p>Au-delà de l'idée de faire apprendre les élèves de cette façon, on peut</p>

¹⁸⁸ Tochon, F.V. (1990). Déjà cité. (p.83).

intercepter 1 ballon adv ss s'arrêter de passer soi même.	comprendre qu'il y a un glissement de la forme d'autorité dans les propositions faites. L'autorité de l'enseignant se transmet à celle d'un savoir qui vient à faire autorité en fin de leçon. La contrainte de la tâche et son degré de liberté évoluent au fil des situations d'apprentissage de la leçon. Les situations d'apprentissage ne vont pas seulement du simple au complexe comme il est traditionnellement dit, mais aussi vont de l'assujettissement à l'affranchissement.
--	---

Avec l'enseignante d'expérience n°25, le bilan fait à la leçon 6 (situation d'apprentissage 1) établit par l'intermédiaire du suivi des énoncés d'échauffement qu'elle passe des premières consignes à contraintes spécifiques et nombreuses à un échauffement qui laisse plus de liberté aux élèves.

Le bilan des situations d'apprentissage de l'enseignant débutant n°20 (leçon 2, situation 3) aide à comprendre la relation entre scénarii didactiques et apprentissages.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L2. S1. : « Phase cardio-pulmonaire. Par 3 passes en mouvement dans les mains, en triangle, espace de 3m, passe en mouvement à son camarade (3pas), puis prendre la place camarade→ rotation → passe main droite, main gauche, rebond, à la hanche. »	L'énoncé est long, on est dans la période d'échauffement. La situation demande des passes en mouvements par trois, le placement des joueurs, les rotations, les types de passes sont définis au fur et à mesure de la conduite de la situation. Les flèches (des traces écrites) indiquent cet enchaînement. On règle le placement des joueurs, on indique les mouvements, on impose les déplacements, on impose la forme des gestes à faire. On force l'exécution ; c'est exclusivement un savoir-faire. Il n'y a pas de choix possible, l'élève subit la situation et les gestes à faire. Il y a obéissance à l'enseignant, lequel impose le savoir-faire. Nous proposons l'idée suivante : lorsque l'enseignant s'adresse au mouvement en lui-même, au corps de l'élève, à l'instrumentation, à l'habileté spécifique, il impose la chose à faire comme savoir-faire ou savoir ; lorsque l'on s'éloigne du geste vers l'action plus complexe, le savoir est dissimulé, moins voyant, il est plus à comprendre qu'à faire. Il y a une sorte de déplacement du savoir-faire vers le savoir c'est-à-dire que plus on s'éloigne du geste spécifique vers l'action complexe, plus on va de la contrainte à la liberté, plus on va de l'imposition au choix, plus on va du muscle au cerveau. Dans une même leçon, l'enseignant va du geste sur commande au mouvement à discrétion, de la prise en mains dans tous les sens du terme à l'observation écologique des élèves.

III - Les scénarii des situations d'apprentissage.

La hiérarchisation didactique propre au travail de planification impose nécessairement un ordre didactique. Ce scénario dépend souvent du format de la tâche proposée et il devient alors possible d'interpréter plusieurs scénarii ayant intériorisé les normes professionnelles qui renvoient à la communauté d'expérience propre à l'enseignement de la motricité.

Soit l'exemple de l'enseignant d'expérience. N°27. Leçon 2. Situations SI.S2.S3.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S1 : « Objectifs : faire circuler le ballon en Att : NPB = proposer des solut. PB= choix judicieux. Passer-recevoir-tirer. Echauff : Ss ballon rapide. Avec B = 1 b pr 3 2gpes → 1 gpe/ ½ terrain. A 3 aller jusqu'au but en dribble et tirer (toucher au moins une fois le ballon). L2 S2 : « tjs 3 Att. Evolution –mettre 1 défenseur 2 puis3 – dribble ou non - nombre de passe ». L2 S3 : « pt match sur ½ terrain (larg) (Att/Déf) 5/5. 1 arbitre. Si défense récupère = passe attaquante= ballon au centre. Consignes= faire circuler le B en att- repérer les espaces libres proche du but (face). » Bilan : fille très peu dynamique. Peu d'autonomie (long à se mettre en route-échauff comme situat. le PB = bcp de choix peu judicieux (passes aveugles ou dribbles intensifs. »</p>	<p>Leçon avec rapport de force progressif.</p> <ol style="list-style-type: none"> Reconnaissance du savoir sans ses contraintes (progression à vide avec le ballon). La contrainte « chacun touche au moins une fois le ballon » n'empêche pas la réalisation, c'est une condition même à son amélioration. Pratique du savoir avec des contraintes externes d'opposition, augmentation progressive du rapport de forces. Le savoir est testé par des variables externes. Pratique du savoir avec contraintes handicapantes internes, propres à ses conditions de réalisation. Le savoir est testé de façon interne. Le nombre de passes, ou le fait de dribbler ou pas, va avoir des influences sur le principe même de progression, de conservation et de marque. Pratique du savoir en situation complexe avec beaucoup de variables. Jeu 5 contre5. Reconnaissance du savoir avec ses propres contraintes. Consignes d'objectifs ou d'exécution pendant le jeu.

Soit l'enseignante d'expérience n°21. Bilan de la leçon 5.

1° : S1 : passe à dix, but : identifier le moment où la conservation du ballon va poser problème (*identification du savoir à partir de ses connaissances déjà installées*).

2° : S2 : trois contre deux, pivot d'attaque pour marquer : si on intercepte, on peut marquer devant une défense qui n'aura pas eu le temps de se replier (*identifier la finalité du savoir*).

3° : S3 : jeu attaque/défense, avantage numérique un pivot ; on revient au départ du savoir, faire une interception au bon moment (*identification de l'origine du savoir*).

4° : S4 : le jeu à thème, jeu sans dribble (sauf pour l'intercepteur) dans le but de valoriser son action et favoriser son jeu de contre attaque ; on valorise le départ et la fin du savoir (*identification de la cohérence du savoir*).

5° : S5 : jeu normal (*identification des conditions d'utilisation du savoir*).

C'est un scénario prospecteur. L'enseignant n'enseigne pas une connaissance, il propose une reconnaissance du savoir.

L'enseignante d'expérience n°24 (leçon 3) procède pratiquement à l'inverse des enseignants débutants. Nous proposons le scénario suivant pour cette troisième leçon.

S. 1 : on crée artificiellement le savoir. On donne des connaissances périphériques.

S. 2 : on crée soi-même son savoir. Situation problème proposée aux élèves. On donne des connaissances périphériques.

S. 3 : on favorise les connaissances utiles à l'acquisition du savoir.

S. 4 : on favorise les connaissances utiles à l'acquisition du savoir.

L'enseignante délimite les contours du savoir donc oriente les procédures que les élèves vont développer dans la situation problème, puis propose des situations problèmes intermédiaires qui vont être utiles à l'acquisition du savoir. Il n'y a pas simplement association mais délimitation.

Les experts handball :

Enseignant expert handball n°02, leçon 2. Scénario didactique de la leçon :

Problème-clef du principe à apprendre (pour l'enchaînement défensif, le problème est de défendre un secteur).

Problème supplémentaire (le pivot peut perturber la défense et occuper le secteur).

Problème complémentaire (un autre joueur peut rentrer dans la défense).

L'enseignant pose le principe et le fait repérer, puis soulève les problèmes qui mettent son existence en péril : le principe est attaqué.

Enseignant expert handball n°6, leçon 2.

Il y a une progressivité à double sens.

S.1 : **découverte du savoir** en général.

S.2 : localisation des actions au niveau du geste des joueurs (**savoir particulier**).

S.3 : localisation des actions au niveau du déplacement significatif d'un ou des joueurs (**le voisinage du savoir**).

S.4 : localisation des actions ; coordination des déplacements de plusieurs joueurs (**communication et échange du et des savoirs**).

S.5 : Mise en application dans le milieu réel (**culture partagée**).

On part du général au particulier (du principe à l'action), puis du local au général (de la signification à une nouvelle culture).

Le scénario des leçons de l'enseignant expert n°2 n'est pas lisible en première lecture. Nous avons d'abord fait une synthèse de chaque situation d'apprentissage en nous posant la question suivante : quelle est l'idée principale dans chacune de ses situations d'apprentissage ?

Nous obtenons le scénario suivant :

S1 : préparation à agir (*l'échauffement*).

S2 : repérer le secteur de rupture (*repérer le savoir*).

S3 : repérer les formes d'accès au secteur (*prospector les contours du savoir*).

S4 et S5 : repérer les alternatives "joueurs" pour accéder au secteur (*percevoir les variables du savoir*).

S6 : reprendre le sens du jeu (marquer) ; vérifier le secteur (*vérifier l'utilité du savoir*).

S7 : remettre de l'incertitude pour comprendre le principe (*repérer soi-même le savoir*).

S8 : jeu thématique, pleine incertitude, vérification des acquis (*utilisation du savoir*).

On ne suit pas un axe de complexification comme le disent souvent les ouvrages didactiques mais un axe de compréhension.

IV - Des scénarii didactiques par situation d'apprentissage.

Il s'agit maintenant de comprendre le scénario interne à la situation d'apprentissage et ce à partir d'une modélisation de ses énoncés.

La construction de ces scénarii repose la compréhension médiatisée par l'interprétation du chercheur. Hors des habituelles démarches didactiques, nous cherchons à ouvrir l'analyse vers d'autres possibles. Ainsi : qu'en est-il de la subjectivité de celui/celle qui se parle dans ses traces écrites de planification ? Qu'est-ce qu'il y a là de didactique et de professionnel ?

La modélisation de la situation d'apprentissage 4 (leçon 3) de l'enseignant débutant n°11 permet d'introduire à des scénarii de situations d'apprentissage pour envisager l'enseignant comme un metteur en scène.

Guy Brousseau pense que le plan d'intervention d'un enseignant qui correspond à son activité didactique de planification peut se comprendre comme l'élaboration d'un plan de film et, surtout, peut s'étudier comme un langage spécifique. L'enseignant créerait des unités de sens et écrirait « des signes qui ne devraient pas être analysés seulement suivant le découpage technique mais aussi suivant le sens créé »¹⁸⁹.

En utilisant la métaphore du scénario de film, nous avons :

- l'objet de la scène, c'est-à-dire l'objectif de la situation d'apprentissage.
- le plan de la scène, le plan du terrain ou le croquis spatial de la situation.
- le lieu où se placent les acteurs au départ de la situation et l'emplacement des élèves.
- les rôles à jouer : attaquants, défenseurs, pivot, etc.
- les actions particulières de chacun, c'est-à-dire ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire.
- la tâche de ceux qui ne sont pas concernés directement par l'action c'est-à-dire l'observateur, l'arbitre, ou autres en attente.
- l'enseignant gère la mise en scène par des effectifs, des rotations des groupes. Il y a des moments pour des interventions. L'attaquant s'engage et le défenseur se mobilise, etc. Il y a des modifications des données spatiales, temporelles, événementielles. L'enseignant fait varier le jeu des acteurs ; il peut rapprocher les départs, diminuer le temps d'attaque, etc.

¹⁸⁹ Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-139.

L'enseignante débutante n°16 (leçon 1, situation d'apprentissage 2) fait une planification linéaire sur une feuille de cahier. On peut supposer qu'elle pense sa planification en fonction de l'importance qu'elle accorde à ses énoncés didactiques.

Nous comprenons l'ordre de sa planification de sa situation de cette façon :

- 1° L'objectif.
- 2° Son dispositif didactique et le matériel.
- 3° L'action principale et l'organisation pédagogique.
- 4° L'action conséquente et son objectif.
- 5° Les consignes techniques de réalisation.
- 6° La variante.

L'écriture devient un véritable travail d'élaboration pour mettre en scène apprenants et savoirs. L'enseignant doit en même temps penser la chronologie des événements, sa stratégie didactique et les effets de chaque événement ainsi que le résultat de leur interaction. Les traces écrites de planification ne sont plus une liste chronologique de choses à faire de façon séquentielle, comme l'indique les études sommaires sur la planification. Il s'agit de toute une structure, certainement dépouillée, qui est organisée c'est-à-dire systématiquement pensée.

La chronologie de la pensée didactique de l'enseignant expert n°6 (situation d'apprentissage 1, leçon 2) est la suivante : il pense son objectif, son lieu de travail, la contrainte la plus importante, les contraintes conséquentes et conditionnelles, les actions à conseiller, les actions circonstanciées, les actions attendues et obligatoires. Cet enseignant ne décrit pas un milieu, une série d'actions à faire ; il construit un scénario actif où tous les énoncés (lieu, actions, règles, etc.) rentrent en résonance les uns par rapport aux autres. On pourrait dire que ce n'est pas une pensée planificatrice dans le sens d'un étalement des actions dans le temps, mais que c'est plutôt une pensée interactive qui pense un système dynamique. L'espace didactique est ici construit c'est-à-dire structuré et les fondements d'un dispositif didactique fonctionnel, modulable et circonstanciel sont posés.

V - Seconde analyse des scénarii.

La grande majorité des enseignants ne prévoient pas les procédures que les élèves vont pouvoir développer dans les actions exigées par la tâche. Ils consacrent la plus grande partie de leurs planifications à l'écriture d'énoncés ayant trait à l'élaboration des situations d'apprentissage, lesquelles offrent une grande variabilité de scénarii ; il n'y a pas un scénario modèle, passe-partout, et utile dans tous les contextes d'enseignement. Les scénarii n'ont d'ailleurs de valeur que dans leur contexte d'utilisation. Il est plus important pour nous de comprendre les « variations »¹⁹⁰ didactiques, et ce pour concevoir la façon dont les enseignants créent des conditions d'apprentissage.

Selon Marguerite Altet (1993), plus la planification est structurée et univoque, plus l'enseignant a du mal à s'adapter aux événements imprévus dans l'interaction avec les élèves. Cependant, ces écrits sont de véritables systèmes de significations qui tiennent des conventions et des valeurs historiquement et didactiquement situées dans le champ de l'enseignement de l'éducation physique et sportive et plus généralement dans celui de l'apprentissage moteur.

Dans certains cas, les scénarii de leçons vont du simple au complexe ; ainsi se déroulent-ils du geste localisé aux gestes enchaînés dans un contexte maîtrisé de variables pour finir dans un contexte événementiel. Pour d'autres, les enseignants commencent la leçon par une situation sociomotrice ou par une situation permettant l'acquisition de moyens techniques. D'autres scénarii proposent des variations didactiques : le geste est d'abord conduit, localisé, puis on passe à l'action épurée des variables parasitant l'effet recherché. Les scénarii relèvent de toutes ces tentatives pour construire un milieu où les actions sont localisées et interdépendantes de l'espace, des règles, des types de relations, du temps dont dispose l'élève, etc. Enfin, les actions se réalisent librement sur un espace plus grand ; c'est le jeu, le match. Notre approche phénoménologique tente de faire apparaître ces mises en scènes que l'apprenant ne voit pas.

Les scénarii désignent ce qui, dans l'écrit de planification, contribue à déterminer explicitement ou implicitement les conditions de la constitution du savoir. Ils sont des stratégies didactiques transformées et refaçonnées par les expériences pédagogiques, et cela

¹⁹⁰ Bru, M. (1998). Déjà cité. (p.63). Dans une étude descriptive l'auteur pense « qu'il y a lieu d'accorder plus d'importance à la façon dont l'enseignant organise des variations dans les conditions d'apprentissage qu'il met en place qu'à l'adoption d'une méthode particulière. ».

selon les situations d'enseignement et la compréhension que peut avoir l'enseignant de son métier. Aussi devions-nous éviter la description formelle des énoncés et rechercher la pensée qui anime ces écrits. Les scénarii sont des reconstructions explicites de la connaissance pratique des enseignants qui peuvent servir d'explication à leurs façons de faire apprendre, mais ils constituent aussi des systèmes de contraintes déjà là que peuvent assimiler les élèves.

L'analyse des formes d'expression nous conduit à poser que les contenus de formation ne dépendent pas de leurs structures mais de leurs composantes pragmatiques, qu'ils façonnent concrètement l'action de l'enseignant sur le terrain.

L'écrit de planification n'apparaît plus comme une transposition didactique simple du savoir de référence ni comme une banale hiérarchisation d'un plan de travail, mais comme une longue chaîne de raisons professionnelles plus au moins conscientes. Il serait ainsi l'expression de connaissances en acte.

La première partie de ces résultats laisse entrevoir ce *curriculum* caché, moins en ce qui concerne le savoir non apparent et plus en ce qui concerne les conditions de son existence. Ainsi, le travail "curriculaire" des enseignants irait « d'un continuel va-et-vient entre les exigences des programmes et les contraintes de la réalité du métier »¹⁹¹. Cependant, l'absence de programmes détaillés en éducation physique et sportive engage les enseignants à revoir « le concept architectural »¹⁹² qui a trait à l'organisation et à la transmission des connaissances et des savoirs. La pluralité des versions didactiques n'atteste pas un bricolage didactique mais une mobilisation de savoirs professionnels. La prudence nous commande d'assumer et d'accepter la complexité et la pluralité des scénarii didactiques plutôt que de réduire ces différentes vues à un scénario figé et artificiel. De ces éléments du découpage des scénarii se dégagent des champs de significations jusqu'alors inaperçus.

Les scénarii didactiques ne sont pas des conditions de vérité mais des conditions d'à propos, des préambules didactiques retenus dans le contexte de l'écrit de planification.

L'étape suivante analyse les composants didactiques internes des situations d'apprentissage dans l'idée d'instruire un procès didactique sur la façon dont ces enseignants envisagent leur enseignement.

¹⁹¹ Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck. (p.252).

¹⁹² Maulini, O., & Vellas, E. (2001). La planification du travail : nouveaux enjeux. *L'École Valdôtaine*, 61, 4-12. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/planification1.html>.

CHAPITRE 4 : DES PROFILS DIDACTIQUES POUR COMPRENDRE UNE PROFESSION (QUATRIÈME ANALYSE).

Les scénarii précédents donnent simplement à lire un sens nouveau à la façon dont les enseignants peuvent concevoir leur enseignement. Maintenant, il nous faut aller au cœur de la situation d'apprentissage et saisir les éléments didactiques qui président à la mise en œuvre d'un enseignement.

C'est en envisageant des déterminants didactiques que nous pouvons comprendre les préoccupations professionnelles d'enseignants s'apprêtant à enseigner. Les paramètres et unités didactiques que nous avons identifiés nous permettent alors d'interroger une profession à travers les choix didactiques qu'opèrent ces enseignants. Les écrits étudiés ici ne sont pas un exercice de style, ils sont la consignation fonctionnelle d'une action d'enseignement à venir. Ils sont les traces de l'enseignement de l'éducation physique et sportive au quotidien, ce que les enseignants déterminent pour enseigner.

I - Construction d'un modèle d'analyse : la situation d'apprentissage type.

La situation d'apprentissage que nous avons construite est un outil de modélisation didactique ; paramètres et unités didactiques qui la définissent sont des unités de codage nécessaires à une analyse qualitative pour obtenir une image globale des processus didactiques relatifs aux fonctions d'enseignement et de planification.

La construction d'un modèle est censée rassembler tous les attributs autorisant à dire qu'il peut représenter un prototype. L'élaboration des composants d'une situation d'apprentissage riche et complète (dans l'idée d'une pertinence didactique) se fait par la correspondance des agrégats que représentent paramètres et unités didactiques. Ces derniers établissent une césure voulue dans la réalité de la pratique afin de la rendre reproductible et identifiable. L'établissement de cet outil a fait l'objet d'un long processus d'interrogation professionnelle pour être retenu par la profession¹⁹³, l'idée étant de valider "l'outil-modèle" par une

¹⁹³ Veyseyre, P. (2003). « Savoir construire une situation d'apprentissage, exemple en handball ». *Revue EPS*, 299, 23-28.

application pédagogique. Chaque paramètre¹⁹⁴ et chaque unité didactique sont définis à partir d'appuis culturels et théoriques. Dans un processus transpositif, il est donc pensable que les enseignants préservent l'activité handball en convoquant ces quatre paramètres qui sont aussi le moyen de construire un outil méthodologique fortement lié à l'activité. Par ailleurs, les onze unités didactiques se dégagent des connaissances professionnelles ayant trait à l'apprentissage. Notre modèle représente de tels liens entre l'activité à enseigner et les moyens didactiques pour le faire. Il y a fusion entre le savoir handball à enseigner (les paramètres) et les moyens requis pour enseigner (les unités didactiques). Il est souhaitable que le fonctionnement du modèle provoque des questions théoriques sur les données du corpus. Enfin, la construction d'une situation d'apprentissage expérimentale dans ses déterminants didactiques nous paraît nécessaire pour la mise à l'épreuve d'hypothèses concernant cette pratique professionnelle des enseignants.

¹⁹⁴ Dugas, E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 5-17. Pour modéliser les sports collectifs, cet auteur utilise le rapport à l'espace, au temps, au matériel, au système de score et à autrui.

Tableau 15. Présentation sommaire et simplifiée du modèle "situation d'apprentissage type".

Identification des paramètres et unités didactiques	Commentaire simplifié
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	Les paramètres sont des unités didactiques majeurs propres à l'activité enseignée, suivis de onze unités didactiques relatives à son enseignement.
TEMPS	Prise en compte du temps dévolu au jeu, à la situation, minutage des tâches, pression temporelle d'un joueur, etc.
ESPACE	Prise en compte de l'espace de jeu (terrain), dessins des espaces de travail, définition de l'espace pour réaliser la tâche.
RAPPORTS DE FORCES	Prise en compte de l'opposition entre deux équipes, plusieurs joueurs, deux joueurs.
TYPES DE RELATIONS	Prise en compte des modes de relation entre les joueurs dans le jeu, dans la tâche, dans les façons d'utiliser les objets.
Mettre en relief des connaissances et compétences	L'enseignant définit ses objectifs, les connaissances et les compétences à acquérir ; les savoirs à apprendre.
Comporter des informations qualifiantes	L'enseignant prévoit un système de marquages, d'artefacts ou d'indices fournissant des informations aux élèves pendant la réalisation de la tâche. Ce sont des indices de rappel.
Provoquer une contrainte	L'enseignant identifie une contrainte et l'impose. Souvent, la contrainte définit la tâche.
Donner des repères spatiaux	L'enseignant dispose sur le terrain des plots, des traits, des tapis, des cerceaux, des lignes pour faciliter le repérage spatial des élèves dans la surface de travail. L'information est permanente.
Comporter des consignes claires	L'enseignant écrit clairement les consignes qu'il va donner sur le terrain, ou bien il se propose des consignes pour lui-même afin de définir la tâche devant les élèves.
Alterner les statuts et varier les rôles	La situation fait en sorte que les élèves puissent changer de statut (attaquant ou défenseur) dans la continuité des actions proposées par la situation. C'est la notion de réversibilité.
Traduire des conséquences motrices	L'enseignant écrit les effets moteurs de ses propositions sur le corps des élèves. Il identifie les effets moteurs en termes anatomiques ou physiologiques, voire psychologiques.
Permettre un choix ou une alternative	La situation propose une possibilité de choix ou d'alternative dans les actions à réaliser par élève.
Respecter un principe de densité	Le nombre d'élèves impliqués en même temps dans la situation est proche des conditions réelles du jeu de handball. La surface de travail est prise en considération.
Avoir un enjeu	Les énoncés font valoir l'atteinte d'un score, d'un résultat, d'une comparaison. Valorisation de l'objectif de la situation.
Faire évoluer la situation	Dans la même situation, l'enseignant propose des variables ou des évolutions qui changent les modes d'action.

Pour construire et planifier une situation d'apprentissage pertinente, l'enseignant doit mobiliser ces quatre paramètres et ces onze unités didactiques.

I.1. Affinement des profils didactiques à partir de la situation "d'apprentissage-type".

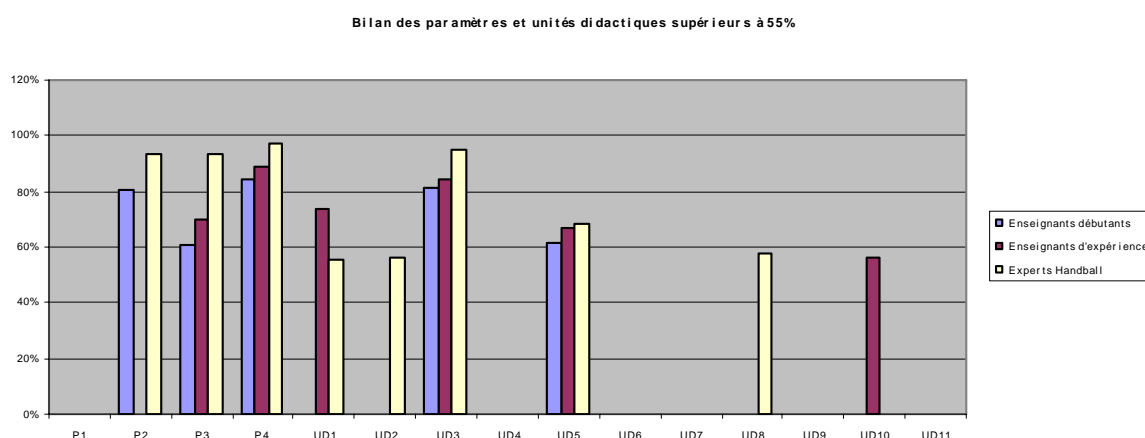
Pour comprendre les phénomènes didactiques et les principes d'organisation sous-jacents qui structurent et constituent les situations d'apprentissage, il nous faut dépasser les catégories et les conceptions. L'analyse est cette fois-ci interne à la situation d'apprentissage.

Un premier aperçu met en évidence que tous les paramètres et unités didactiques nécessaires à la construction d'une situation "d'apprentissage-type" sont mobilisés par tous les enseignants. Et même si certains le sont moins que d'autres, ils agissent toujours comme des organisateurs de terrain.

Au-delà du désordre apparent et des mobilisations aléatoires et inconstantes, l'analyse à partir des paramètres et unités didactiques montre que certaines d'entre eux fonctionnent comme des attracteurs et qu'ils créent un ordre sous-jacent. Pour faire apparaître des tendances plutôt que des constances, l'étude des résultats procède de deux façons : dégager le noyau dur didactique de la construction d'une situation d'apprentissage en comparant les paramètres et unités mobilisées à plus de 55% par nos trois groupes d'enseignants ; expliquer la faible considération des autres unités didactiques et paramètres.

A) Analyse par groupes d'enseignants des paramètres et unités didactiques les plus mobilisés.

Graphique 2 : Bilan des paramètres et unités didactiques supérieurs à 55%.



L'axe des abscisses indique paramètres et unités didactiques par chaque groupe d'enseignants. L'axe des ordonnées donne en pourcentage la répartition pour chacun des trois groupes. Ce tableau ne retient que les paramètres et unités didactiques qui sont au-dessus du degré d'occurrence de 55%.

Légende.

Les paramètres : P1 : temps. P2 : espace. P3 : rapports de forces. P4 : types de relations.

Les unités didactiques : UD1 : mettre en relief des connaissances et compétences. UD2 : comporter des consignes claires. UD3 : provoquer une contrainte. UD4 : donner des repères spatiaux. UD5 : comporter des consignes claires. UD6 : alterner les statuts et varier les rôles. UD7 : traduire des conséquences motrices. UD8 : permettre un choix ou une alternative. UD9 : respecter un principe de densité. UD10 : avoir un enjeu. UD11 : faire évoluer la situation.

Les enseignants débutants :

Ils mobilisent prioritairement les paramètres « espace », « rapports de forces », « types de relations » ainsi que les unités didactiques « provoquer une contrainte » et « comporter des consignes claires ». Total = 5.

Les enseignants débutants font appel à une connaissance spatiale du milieu dans lequel ils vont enseigner et déterminent un rapport de forces (soit une contrainte) pour produire une action recherchée, explicitant les règles qui définissent les modes d'utilisation des objets ou qui spécifient les modes de relations entre élèves et joueurs. Ils gardent un lien fort avec l'activité culturelle de référence, mobilisant trois paramètres sur quatre et associant à ces trois "macro-unités" didactiques deux unités didactiques qui sont « provoquer une contrainte » et « comporter des consignes claires ».

Le rapport de forces établi au départ est largement relayé et appuyé par des contraintes d'action. Chez les enseignants débutants (PLC2 n°19, PLC2 n°17, licence n°13), les contraintes s'opposent ainsi aux situations problèmes et à celles ayant des objectifs de tâches à réaliser ; ils proposent des actions préétablies qui laissent peu de place aux recherches de solutions.

Le profil didactique de l'enseignant licence n°12 est assez représentatif des propositions d'enseignants débutants qui ne maîtrisent pas l'activité handball. Ses situations d'apprentissage sont pauvres en variables didactiques et reposent sur une structuration sommaire de la situation. L'élève est alors conduit à reproduire des gestes ou des mouvements par imitation et n'en connaît pas la finalité, étant donné la faible mobilisation des unités didactiques « mettre en relief des connaissances et compétences » et « avoir un enjeu ». Ce profil didactique met en question la façon dont un enseignant débutant peut conduire un enseignement. La préparation écrite tient d'un discours pauvre en contenus de formation, en objectifs éducatifs, en cohérence et en connaissances culturelles. Certes, la planification n'est

pas l'enseignement et certains enseignants d'expérience ne préparent pas leurs interventions par écrit et font apprendre leurs élèves, mais on se trouve ici devant des traces écrites qui disent ce que l'enseignant veut faire sur le terrain et qui représentent bien ce qu'il sait de son enseignement ; ce genre de préparation n'est pas dénué d'intention, quitte à proposer tout à fait autre chose sur le terrain.

La faible mobilisation de l'unité didactique « mettre en relief des connaissances et compétences » et des unités didactiques favorables aux situations complexes et jouées nous engage à dire que la plus grande préoccupation des enseignants débutants est de proposer une action à faire aux élèves en oubliant les finalités de l'apprentissage.

Enfin, les énoncés des consignes pour les enseignants débutants sont clairs : ils permettent de comprendre ce qu'ils veulent faire sur le terrain, avec une tendance à proposer beaucoup de consignes d'organisation.

Les enseignants d'expérience :

Ils mobilisent prioritairement les paramètres « rapports de forces » et « types de relations » ainsi que les unités didactiques : « mettre en relief des connaissances et compétences », « provoquer une contrainte », « comporter des consignes claires », « avoir un enjeu ». Total = 6. On constate qu'ils n'utilisent que deux paramètres sur quatre ; c'est le signal qu'ils quittent le cadre didactique de l'activité de référence pour construire un cadre propre à leurs enseignements. Moins préoccupés par l'espace de travail, ils identifient un rapport de force et une contrainte pour les actions motrices à entreprendre. Ils définissent plus souvent les modes de relation entre les objets et les élèves que les enseignants débutants. Le cas de l'enseignante d'expérience n°24 est typique : elle consacre la majorité de ses énoncés à définir les types de relations que devront avoir les joueurs entre eux ainsi que les conditions d'utilisation des objets. Elle précise ainsi ce que doit faire le défenseur par rapport à l'attaquant. Cet effet est également amplifié par une volonté de planifier et de transposer selon le niveau de la classe, ici une classe de cinquième, alors que d'autres enseignants d'expérience mobilisent moins ce paramètre « types de relations » avec des élèves plus âgés.

L'enseignant d'expérience n°22 s'adresse à une classe de sixième et mobilise les quatre paramètres à 100% ainsi que les unités didactiques « mettre en relief des connaissances et compétences », « alterner les statuts et les rôles », « permettre un choix et une alternative », « avoir un enjeu ». Ceci s'explique par la conception « sociomotrice » qui est dominante chez lui : six situations d'apprentissage sur dix sont des jeux adaptés à la recherche d'universaux.

Ces exemples relativisent les profils communs aux trois groupes d'enseignants. Ces profils didactiques se tirent d'une pluralité d'approches de l'apprentissage par ces enseignants, et ce tant au niveau des conceptions que des profils internes aux situations ; ils ne tendent qu'à exprimer une vue d'ensemble de la profession.

Les consignes relevées dans les énoncés des enseignants d'expérience sont plus claires et précises que celles des enseignants débutants, et sont facilement exportables sur le terrain. Les consignes des enseignants experts handball sont encore plus précises techniquement et indiquent clairement les actions à faire en précisant le mode de placement des joueurs.

Les enseignants d'expérience pensent plus que les enseignants débutants à exprimer et à identifier dans leurs écrits de planification les raisons et les objectifs de leurs propositions d'enseignement. Ils mettent souvent en relief des compétences à acquérir, bien que ce soit souvent d'ordre technique. Leurs situations d'apprentissage comportent un enjeu clairement annoncé : c'est une façon d'intéresser et de motiver les élèves. En revanche, les enseignants débutants proposent moins d'enjeu à leurs situations d'apprentissage. L'unité didactique « avoir un enjeu » semble plus souvent sollicitée pour les classes de collège, même si l'enseignant d'expérience n°29 mobilise fortement cette unité en s'adressant à une classe de première professionnelle.

Soit le cas de l'enseignant d'expérience n°28 (tranche d'ancienneté : 20 à 25 ans) dont le profil didactique servira de conclusion : il propose peu d'énoncés en termes de quantité, allant à l'essentiel de la planification et de la transposition didactique. Cet enseignant mobilise les paramètres « rapports de forces » et « types de relations » ainsi que les unités didactiques « mettre en relief des connaissances et compétences » et « provoquer une contrainte ». Les quelques énoncés planifiés permettent de comprendre les contenus d'enseignement. Le résultat de la transposition didactique d'un savoir à enseigner en handball pourrait bien se résumer de cette façon : définir un rapport de force provenant de l'activité de référence auquel on rajoute une contrainte d'exécution, puis décrire des types de relations entre objets et apprenants ou entre joueurs.

Les experts en handball :

Ils utilisent prioritairement les trois mêmes paramètres que les enseignants débutants mais d'une façon plus importante, ainsi que cinq autres unités didactiques : « mettre en relief des connaissances et compétences », « comporter des informations qualifiantes », « provoquer une contrainte », « comporter des consignes claires », « permettre un choix ou une alternative ». Total = 8. Ils ont un profil didactique plus riche que les deux autres groupes

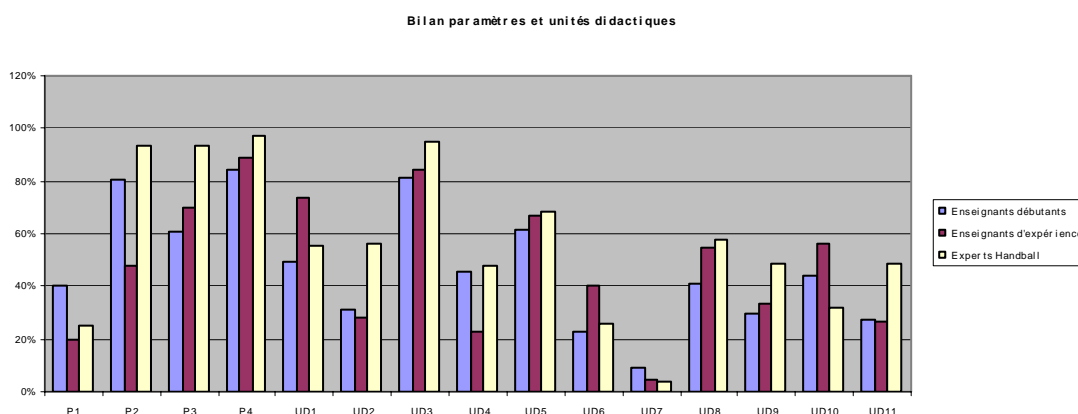
d'enseignants. Ils gardent un lien très étroit avec l'activité handball. Les paramètres « espaces », « types de relations » et « rapports de forces » sont pratiquement utilisés en permanence. Ils mettent par écrit les connaissances à enseigner ainsi que les informations qualifiantes qu'ils souhaitent donner à leurs joueurs (le plus souvent ce sont des signaux déclencheurs d'actions de jeu, exemple : « sur départ d'ailier, l'arrière va, etc. »)

Ce sont les experts handball qui utilisent le plus abondamment l'unité didactique « provoquer une contrainte ». Bien que l'enseignement soit très autoritaire, l'unité didactique « permettre un choix ou une alternative » est bien mobilisée de sorte qu'une petite marge d'initiative (choix entre deux alternatives) est laissée aux joueurs même dans des situations très contraignantes.

Ces enseignants contrôlent le déroulement des événements et en réduisent fortement les incertitudes par une faible mobilisation de l'unité didactique « alterner les statuts et varier les rôles » et par une forte mobilisation de l'unité didactique « provoquer une contrainte ». Ils laissent peu de liberté aux joueurs, ceux-ci devant respecter impérativement les actions imposées. On remarque dans l'ensemble que les experts handball ne sont pas loin du seuil d'occurrence de 55% pour les unités didactiques « respecter un principe de densité » et « faire évoluer la situation ». Ainsi, on peut décrire leurs profils didactiques comme création d'un milieu hautement contraignant avec apports d'informations sur les actions à réaliser.

B) Bilan des paramètres et unités didactiques en détails.

Graphique 3 : Bilan total paramètres et unités didactiques.



L'axe des abscisses indique paramètres et unités didactiques par chaque groupe d'enseignants. L'axe des ordonnées donne en pourcentage la répartition pour chacun des trois groupes.

Le paramètre « espace » :

Il apparaît que les enseignants experts handball et que les enseignants débutants ont besoin d'une représentation spatiale de la situation d'apprentissage, de l'organisation des effectifs ainsi que des actions à réaliser (indices que nous retrouvons sur les croquis). Les enseignants d'expérience ont moins besoin d'une telle représentation qui évoque aussi le lieu d'enseignement.

Le paramètre « rapports de forces » :

C'est le paramètre le plus utilisé par nos trois catégories d'enseignants, et il est largement relayé par l'unité didactique « provoquer une contrainte ». Ce sont les enseignants experts handball qui mobilisent le plus fortement ce paramètre, suivis par les enseignants d'expérience puis par les enseignants débutants.

Le paramètre « types de relations » :

Plus que les deux autres groupes d'enseignants, les experts handball définissent les types de relations entre les joueurs ou les objets de la situation (par exemple : « faire une passe au pivot », « faire le tour du plot et revenir à la zone pour tirer »). Nous l'avons constaté : les experts handball mobilisaient fortement la catégorie « les moyens du savoir », catégorie qui propose beaucoup d'enchaînements d'actions à faire en spécifiant les types de relations entre les joueurs.

Le paramètre « temps » :

Les paramètres sont des unités didactiques majeures provenant d'une modélisation du code de jeu du handball où le facteur temps est incontournable. La plupart des conseils de formation préconisent par exemple de minuter la leçon, idée que l'on retrouve dans les concours professionnels. Aussi Marguerite Altet écrit-elle : « l'enseignant doit prévoir la part du temps qu'il consacra aux exercices individuels, aux travaux de groupes »¹⁹⁵. Cette préoccupation ne concerne pas les enseignants des trois groupes ; la gestion du temps ne semble par très utile pour planifier et construire leurs situations, et ce sont les enseignants débutants qui accordent un peu de crédit à ce paramètre. Cependant, la notion de temps est facilement acceptée par tous lorsqu'il s'agit d'une pression temporelle exercée par exemple par un défenseur poursuiveur. Les experts handball font souvent appel à des données temporelles diffuses telles que les synchronisations des déplacements des joueurs ou les ordres de départ dans le déclenchement d'actions.

¹⁹⁵ Altet, M. (1998). Déjà cité. (p.109).

Evelyne Charlier (1989) constate que les enseignants ne peuvent contrôler la variable temps lorsque les élèves prennent une part active à l'enseignement. Parce que ce dernier repose essentiellement en éducation physique sur l'activité des élèves, il est pratiquement impossible de gérer d'une façon précise le facteur temps.

L'unité didactique « mettre en relief des connaissances et compétences » :

Ce sont les enseignants d'expérience qui planifient le plus les connaissances et compétences à enseigner. Mais pour les trois groupes d'enseignant, ces énoncés sont courts car tous s'attardent à produire des énoncés descriptifs des situations. Les trois groupes ont tous des objectifs techniques ; seuls, quelques enseignants d'expérience et débutants se proposent d'atteindre des compétences plus pédagogiques. On peut dire toutefois que les aspects axiologiques, physiologiques, méthodologiques, ou plus généralement ceux qui concernent la santé, ne sont pratiquement pas planifiés.

L'unité didactique « comporter des informations qualifiantes » :

Ce sont les enseignants experts handball qui mobilisent le plus cette unité didactique, déposant plus d'objets (compris comme signes ou artefacts) sur le terrain et proposant plus d'énoncés pour qualifier les actions des joueurs (sous forme de critères de réussites ou d'actions). Les enseignants d'expérience et débutants mobilisent peu cette unité didactique et utilisent moins d'artifices pour tenir le discours du savoir.

L'unité didactique « provoquer une contrainte » :

C'est l'unité didactique la plus mobilisée par les trois groupes d'enseignants.

Devant la forte mobilisation de cette unité, une question se pose : enseigner l'éducation physique, est-ce mettre une entrave à la motricité de la personne ? L'éducation physique et sportive semble se résumer à une manipulation surveillée et étroite de la contrainte. Dans une activité comme le handball où la décision d'une action par le joueur prime sur les événements, nous remarquons que l'effet de la contrainte imposée parfois jusqu'au détail ôte l'occasion au joueur de déterminer son action.

L'unité didactique « donner des repères spatiaux » :

Cette unité est plus utilisée chez les experts handball et enseignants débutants que chez les enseignants d'expérience qui la considèrent peu. L'idée d'« une zone à matérialiser »¹⁹⁶ à l'aide de craies ou par tout système de marquage ne fait pas encore partie de l'arsenal didactique commun des enseignants d'expérience. Les experts handball comblent le manque

¹⁹⁶ Durand, M. (2002). Déjà cité. (p.9).

de cette unité didactique par la planification d'énoncés qui précisent les repères à avoir entre joueurs. La place des joueurs sur le terrain ainsi que leur statut deviennent des repères spatiaux statiques ou en mouvements.

L'unité didactique « comporter des consignes claires » :

Nos trois groupes d'enseignants proposent le plus souvent des consignes claires. Peu d'énoncés écrits étaient incompréhensibles ou trop ambigus pour que nous ne puissions les comprendre. L'étude des consignes sous la forme d'énoncés est transversale à notre travail interprétatif.

L'unité didactique « alterner les statuts et varier les rôles » :

Il s'agit là de la possibilité de réversibilité attaque/défense avec des enchaînements logiques d'actions dans une période jouée. Seuls, les enseignants d'expérience sollicitent assez fortement cette unité didactique et leurs situations sont plus jouées que celles des enseignants débutants ou des experts. La faible mobilisation de cette unité montre que les raisons d'agir des joueurs sont dépendantes des indications données à l'avance, indice d'un enseignement technique dictatorial. Ce sont les enseignants débutants et les experts handball qui mobilisent le moins cette unité; leurs situations sont à sens unique et il n'y a pas de réversibilité des actions.

L'unité didactique « traduire des conséquences motrices » :

Contrairement à notre attente, les écrits de planification ne contiennent pas de manière significative des énoncés ayant trait aux conséquences motrices des actions proposées. Se réclamant professionnellement de la motricité humaine et de ses effets sur l'organisme, les enseignants du secondaire ne prennent pas en considération dans leurs objectifs d'enseignement les effets moteurs de ce qu'ils proposent.

C'est lors de la période d'échauffement que les énoncés de planification abordent cette unité didactique ; passée cette période, l'objectif porte sur l'acquisition de savoir-faire techniques.

Nous comprenons que les effets moteurs sont convoqués lorsque l'on réduit les variables contextuelles c'est-à-dire lorsque l'enseignant pense s'adresser à la motricité du joueur. Dans les situations d'apprentissage où les variables contextuelles augmentent (jeu à plusieurs, incertitudes des actions, complexité des engagements, etc.), l'enseignant oublie les composantes motrices des actions proposées pour se consacrer à la gestion et à l'organisation de sa situation d'apprentissage. Les effets sur la motricité tombent dans l'oubli dès que l'on rentre dans la complexité et sont planifiés quand l'action proposée est simple. Faut-il en

conclure qu'on pense aux effets moteurs lorsque l'action est centrifuge (tournée vers le joueur) et qu'on les néglige lorsque l'action est centripète (tournée vers l'événement) ? Ainsi, plus l'action serait localisée sur le corps du joueur, plus on penserait aux conséquences motrices sur le corps de l'élève ; et plus l'action dépendrait de variables environnementales, plus les effets moteurs seraient oubliés. Nous pensons que la période d'échauffement correspond au moment où l'enseignant d'éducation physique fait effectivement de l'éducation physique ; pour le reste, il fait plus de l'éducation sportive ou de l'éducation technique.

On peut comprendre que certaines activités comme la course de durée et comme la musculation se prêtent facilement à l'utilisation de cette unité didactique. En l'occurrence, nous pensons qu'il y a aussi un effet planification c'est-à-dire que la planification des tâches complexes contredit la transposition de finalités plus disciplinaires. Aussi faisons-nous l'hypothèse suivante : plus l'activité de référence est simple, plus la tendance est de penser les effets moteurs ; et plus l'activité de référence est un système complexe, moins ces effets sont pensés quand ils ne sont pas oubliés. L'essentiel des énoncés de connaissances et compétences sont des objectifs techniques.

L'unité didactique « permettre un choix ou une alternative » :

Les enseignants experts handball proposent beaucoup de situations d'apprentissage comportant cette unité didactique. Paradoxalement, ils sont également très directifs et imposent les actions à faire dans le détail c'est-à-dire qu'ils anticipent les actions ou réactions des joueurs. Les enseignants d'expérience mobilisent un peu moins l'unité didactique « permettre un choix ou une alternative » mais plus l'unité didactique « alterner les statuts et varier les rôles », ce qui indique qu'ils laissent plus de liberté à leurs élèves que ne le font les enseignants débutants ou experts handball.

L'unité didactique « respecter un principe de densité » :

Les experts handball construisent des situations qui respectent la densité normale du jeu. Les enseignants du second degré proposent des situations d'apprentissage à faibles effectifs (hormis les périodes de jeux complets que nous avons comptabilisées), alors que leurs effectifs classes sont plus importants que les groupes de travail des experts handball. Cette unité didactique se lit d'un dépouillement du système complexe que représente le jeu de handball à enseigner. La gestion des effectifs, l'organisation du passage des élèves, l'autogestion d'une situation par les élèves, l'exposé clair d'une action à faire, la volonté de laisser plus d'espace d'évolution pour les élèves, etc., sont les facteurs premiers qui engagent les enseignants à ne pas respecter la densité du jeu réel (nombre de joueurs/surface utilisée).

Les dessins donnent à voir des élèves autour du terrain, en groupe ou en colonne, avant d'évoluer à quelques-uns sur de grands espaces. La transposition didactique dépend alors davantage des modes d'organisation de l'enseignement que de la transposition didactique du « savoir jouer » au handball.

L'unité didactique « avoir un enjeu » :

Ce sont les enseignants experts handball qui mobilisent le moins cette unité didactique. S'il dépend de l'investissement du joueur et de son intérêt à apprendre, l'attrait de la tâche vient aussi de l'enjeu qu'elle contient. Nous remarquons que l'enjeu des situations repose sur les dires des enseignants experts et des exigences d'actions proposées. Seule, la mobilisation de l'unité didactique « comporter des informations qualifiantes » relativise notre propos dans la mesure où elle donne la possibilité aux joueurs de prendre des informations par eux-mêmes à partir des informations disposées sur le terrain (plots, zones, joueurs).

Si les enseignants débutants mobilisent un peu plus cette unité didactique, ils le font le plus souvent dans les périodes jouées (matches). Mais on découvre qu'ils l'oublient le plus souvent dans la majorité des situations qui n'ont pas d'enjeu (affectif, collectif, individuel) en elles-mêmes. Les situations sont très scolaires ; leur sens est neutre et aucune émotion n'est liée à l'enjeu. Aussi, ce sont les enseignants d'expérience qui mobilisent le plus cette unité didactique en agrémentant leurs situations d'un enjeu, lequel devient un objectif affectif et émotif.

L'unité didactique « faire évoluer la situation » :

Ce sont les experts handball qui utilisent le plus cette unité didactique, les situations d'apprentissage étant évolutives ou s'enrichissant. Chez les enseignants du second degré, elles sont cloisonnées même si l'on comprend qu'il y a recherche d'un système d'évolution ou de complexification d'une situation à une autre. À la juxtaposition de gestes s'ajoute une juxtaposition de sens.

II - Synthèse :

L'analyse compréhensive se double d'une seconde interprétation pour donner sens à nos résultats. Toute compréhension est médiatisée par une interprétation, et c'est le processus ouvert de l'écriture que nous souhaitons respecter en sa trace.

Cette analyse tient automatiquement compte de celui qui écrit et parle dans les traces écrites, lesquelles ne sont pas des modèles à suivre ou à théoriser mais racontent une longue réflexion professionnelle en recherche de solutions. L'enjeu de cette lecture est de valoriser la pluralité des formes d'enseignement, de mettre à jour et de formaliser un aspect de l'enseignement basé sur la motricité dont l'écriture préparatoire est fondamentale.

Au-delà de ces premiers résultats, des combinaisons subtiles sont à réaliser entre ces propositions didactiques et nos résultats d'analyses. Ainsi, contrairement à l'opposition classique c'est-à-dire instituée entre experts d'une activité et enseignants du système scolaire, ce sont les enseignants du secondaire qui utilisent le plus de situations d'apprentissage à tendance « techniciste pur »¹⁹⁷ et notamment dans le groupe des enseignants débutants. Ceux-ci proposent plus de situations d'ordre technique (« techniciste pur », « techniciste masqué ») que de situations d'apprentissage demandant une élaboration (« aménagement du milieu », « situation problème ») ou une activité libre des élèves (« situation ludique globale »). La transposition didactique se traduit par l'enseignement d'un geste, alors que les enseignants experts handball proposent davantage d'actions combinées selon une meilleure mobilisation de la conception « techniciste masqué ». Cependant, ce sont bien les experts handball qui proposent au total le plus de situations d'apprentissage à tendance techniciste (« techniciste pur » + « techniciste masqué »).

La comparaison des résultats portant sur les conceptions (en pourcentage sur le nombre total de situations d'apprentissage planifiés par groupes d'enseignants) avec leurs analyses croisées nous permet de dire que pendant le temps d'apprentissage :

- * ce sont les enseignants d'expérience qui font le plus jouer les élèves.
- * ce sont les experts handball qui proposent le plus de situations sociomotrices.
- * les situations problèmes sont faiblement utilisées par les trois groupes d'enseignants.
- * les enseignants des trois groupes pianotent dans la même leçon sur des conceptions différentes et ne semblent pas avoir une conception d'enseignement arrêtée.

Ces premiers résultats nous engagent à affiner une lecture des énoncés planifiés, à proposer un autre questionnaire. Des indices relevés dans les énoncés écrits ou dans les croquis conduisent à cette nouvelle question : la conception techniciste dépend-elle d'un choix prédéfini des enseignants ou est-elle la résultante des variables du contexte d'enseignement ?

¹⁹⁷ Brau-Antony, S. (2003). Déjà cité. (p.191). Selon cet auteur, dans l'activité volley, les enseignants d'éducation physique et sportive dans leur plus grande majorité adopteraient « une démarche de type techniciste ».

Notre réflexion se conduit là à partir du seul cas des enseignants débutants, au-delà de considérations didactiques déjà connues selon lesquelles les enseignants débutants sont technicistes par la volonté de matérialiser le savoir et de lui donner une apparence d'efficacité pour présenter un fait technique comme un savoir indispensable et utile. Le bilan des énoncés fait état que les enseignants débutants consacrent 64,86% de leurs énoncés de planification à des énoncés d'organisation contre 41,53% pour les enseignants d'expérience et 33,79% pour les experts handball. Ce bilan prend en compte les énoncés d'organisation mais aussi les croquis et flèches indiquant la circulation des élèves sur le terrain, la composition des groupes et leur stationnement (en colonne par exemple). Ceci indique une forte préoccupation des aspects organisationnels par les enseignants débutants. En croisant ensuite ces premiers résultats avec le bilan issu de notre second modèle, nous pouvons développer notre interprétation de cette tendance « techniciste pur » propres aux enseignants débutants.

Chez les enseignants débutants, on remarque que la déconstruction de l'activité handball se fait par réduction de ses composantes tels que : surface de jeu, effectif, règles, temps, rapport de force, etc. On note surtout la faible mobilisation du paramètre « rapports de force » et de l'unité didactique « alterner les statuts et varier les rôles ». Ce paramètre et cette unité sont les indices d'une activité intense et remuante ; c'est le cas des attaques et défenses en réciprocité d'actions. Nous comprenons que ces enseignants hésitent à mettre du désordre dans leurs situations d'apprentissage en évitant l'unité didactique « permettre un choix ou un alternative », qu'ils ôtent en conséquence les possibilités de décisions d'action à leurs élèves. Nous remarquons aussi qu'ils mobilisent faiblement l'unité didactique « respecter un principe de densité », et qu'ils manient souvent de petits effectifs à la fois. Certains croquis montrent un terrain de handball où les élèves vont évoluer à deux ou à trois, le reste de la classe étant en attente par colonnes ou par groupes. Ainsi, les enseignants débutants ne sont pas « technicistes pur » ou « technicistes masqué » parce qu'ils sont spécialistes de l'activité – cela vaut dans une moindre mesure pour les enseignants d'expérience – mais parce qu'ils sont poussés par le souci de l'organisation et de la gestion pédagogique du groupe classe à faire une monstration simplifiée d'un savoir de l'activité handball. La conception techniciste n'est pas un choix défini a priori ; elle est plutôt dépendante de variables didactiques d'enseignement. Ainsi, cet effet scolaire (Develay, 1992 ; Schneuwly & Wirthner, 2004) s'oppose au paradigme de la transposition didactique proposé par Yves Chevallard (1985), au passage-clef de l'objet de savoir au savoir à enseigner selon lequel la transposition didactique d'un savoir de référence en éducation physique et sportive subirait les contraintes organisationnelles de l'ensemble de la situation d'apprentissage. Les enseignants débutants ne

décident pas d'enseigner « la passe face à face » aux élèves parce que la passe doit s'apprendre essentiellement comme ceci ; ils gèrent d'abord l'organisation et la maîtrise de leur groupe classe de cette façon, l'organisation et la gestion de cette dernière venant mettre en forme « le savoir-faire une passe ». Les enseignants du secondaire ne sont pas des techniciens de l'activité handball, si l'on accorde à ce mot technique une valeur d'expertise dans une activité sportive ; ils sont soumis à des conditions d'enseignement où la priorité est de maintenir l'ordre, d'éviter les situations d'apprentissage turbulentes et la dispersion d'élèves.

CHAPITRE 5 : LA STRUCTURE FONCTIONNELLE DES ÉCRITS.

À partir de ce chapitre nous rentrons progressivement dans la troisième analyse des écrits de planification. Elle se situe au niveau des énoncés de chaque situation d'apprentissage et correspond à une seconde lecture de ces écrits. Cette seconde lecture part des énoncés et de leurs configurations pour entrer dans une approche plurielle sur le sens et la signification de ceux-ci. Nous considérons alors les énoncés comme un discours explicite ou implicite d'une profession qui se raconte au fil du texte. Notre travail est d'analyser sans cesse l'écrit, le signe, le mot comme une source de sens d'une profession.

Nous pensons que le caractère configuré de ces écrits est à la base de leur intelligibilité. La mise en forme prédestine la façon d'enseigner et par réfléchissement dit la façon d'enseigner.

I - Analyse structurelle :

Nous retenons les quatre critères principaux qui structurent les écrits de planification car ils nous sont apparus au cours de l'analyse comme remarquables. Ces critères donnent aussi l'occasion de comprendre comment les enseignants de nos trois groupes procèdent pour planifier un enseignement. Ensuite ils nous aident au cours de l'analyse à interpréter plusieurs choix didactiques de ces enseignants.

Les résultats obtenus expriment simplement la fonctionnalité de ces écrits sans buts prescriptifs.

I.1.La présentation des données écrites.

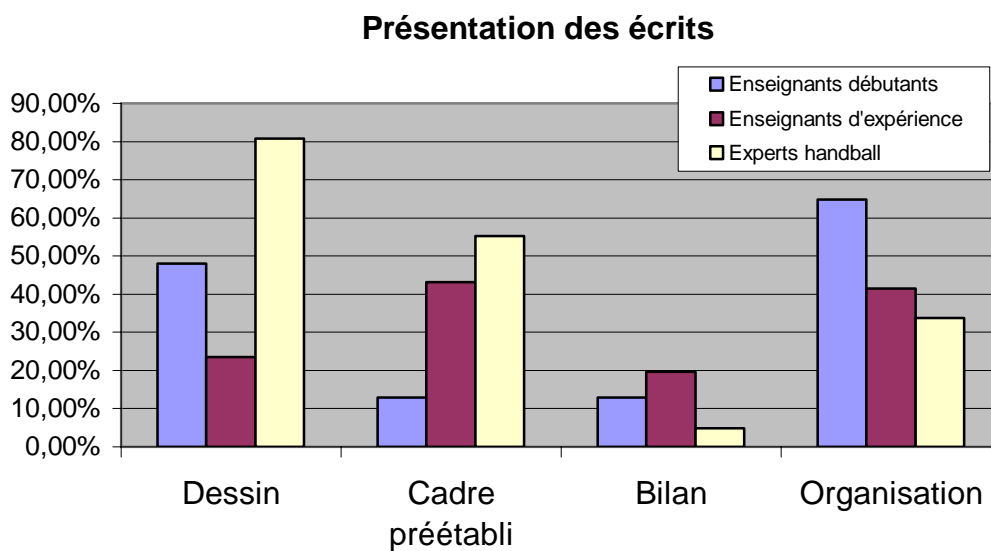
Tableau 16. Les résultats de la présentation des écrits.

	Enseignants d'Expérience		Enseignants Débutants		Experts Handball	
Dessin	61/260	23,46%	89/185	48,10%	117/145	80,69%
Cadre préétabli	112/260	43,07%	24/185	12,97%	80/145	55,17
Bilan	51/260	19,61%	24/185	12,97%	7/145	4,82%
Organisation	108/260	41,53%	120/185	64,86%	49/145	33,79%

Première colonne : Le premier chiffre correspond au nombre de situations d'apprentissage concernées par le critère organisation et le second chiffre donne le nombre de situations d'apprentissage analysées.

Deuxième colonne : Le pourcentage indique le rapport entre le nombre de situations d'apprentissage analysées et le nombre de situations d'apprentissage concernées par le critère. Les chiffres donnés indiquent une voie d'interprétation.

Graphique 4. Présentation des écrits.



L'axe des abscisses représente les critères retenus par groupe d'enseignants. L'axe des ordonnées indique en pourcentage les situations d'apprentissage qui intéressent les critères.

I.2. L'analyse des données :

A) Les dessins :

Les experts handball utilisent très souvent des dessins représentant l'espace de travail, le placement des joueurs ; des flèches indiquent les mouvements des joueurs et les trajets du ballon dans les premières phases de l'action. Des traits de couleurs indiquent parfois une seconde étape du déroulement des actions. La moitié des écrits analysés renvoient à des

cadres préétablis comportant déjà un terrain de handball tracé. Seuls ont été pris en considération les dessins de terrain comportant des traces autres que celles préétablies. Ce sont ensuite les enseignants débutants qui font le plus appel aux dessins, sans doute pour mieux se représenter la situation. En effet, l'écrit fait souvent redondance avec le dessin. Des flèches indiquent parfois le déroulement temporel des actions à faire. Le dessin devient une figure emblématique (Umberto Eco, 1988) des actions à venir, il signifie non seulement l'ordre des actes mais aussi leurs interdépendances. Les enseignants d'expérience utilisent finalement peu de dessins pour planifier leur enseignement. Chez tous les enseignants de nos trois groupes, les dessins montrent la situation d'apprentissage dans sa phase de démarrage.

B) Les cadres de planification :

Préparés à l'avance, ces cadres sont des acceptations didactiques et planificatrices dont celle concernant la transposition didactique. Ainsi se posent les questions des cadres de planification et de leur influence sur le processus de transposition didactique.

Nous constatons cependant, comme a pu le faire François Victor Tochon (1990,1993) en s'appuyant sur le travail de Jean Michel Hoc, que les modèles théoriques de planification ne permettent pas de faire face à la variabilité des situations d'enseignement proposées. Les cadres utilisés par les enseignants ne sont pas totalement remplis ; il y a par exemple répétition d'énoncés d'une rubrique à l'autre pour l'enseignant expert handball n°3 (leçon 1, situation d'apprentissage 2) où l'énoncé d'une colonne déborde sur une autre et implique d'autres colonnes chez l'enseignante d'expérience n°23 (leçon 3, situation d'apprentissage 1). Il arrive que des enseignants préparent quelques situations à partir d'un cadre et qu'ils terminent par une écriture libre. Ainsi, l'enseignant débutant n°11 utilise différents cadres préétablis qu'il a photocopiés dans des ouvrages didactiques en surchargeant ces documents de ses propres écritures et des feuillets écrits entièrement de sa main. Parfois, les enseignants résument leurs difficultés à classer les énoncés par un croquis de synthèse placé dans l'espace le plus grand du cadre de planification ; ce dessin devient alors la vraie explication des intentions d'enseignement. Tous sortent ainsi du cadrage prévu, le dessin rassemblant différents critères identifiés dans les colonnes du cadre. Lorsqu'il n'y a pas de cadre préétabli, les enseignants mettent en place des titres d'énoncés pour planifier leur leçon. L'enseignant d'expérience n°22 utilise les indicateurs suivants : « thème », « jeu », « but », « organisation », « consignes », « retour au calme – bilan ».

À la place d'un cadre ou de titres pour la leçon, quelques enseignants du secondaire proposent une fiche annonciatrice du cycle. Les écrits sont alors soit une identification de compétences générales, soit un constat du niveau de la classe, soit des objectifs spécifiques à l'activité handball, soit un résumé des objectifs de chaque leçon.

La diversification des formes de présentation ne permet pas une comparaison de la variable cadre de planification. Cette variabilité des formes de planification et des cadres utilisés chez les enseignants du secondaire implique qu'il n'y en a pas de définitivement admis. Seuls, les cadres de planification des experts fédéraux en stage offrent des rubriques constantes mais elles ne sont pas toujours respectées par eux.

Ces modes de planification sont intéressants à double titre. Ils montrent indirectement que les traces écrites sont dépendantes d'un système de pensée planificatrice et qu'il n'y a pas de modèle imposé venant s'opposer à l'intimité de l'écrit professionnel.

C) Les bilans :

Les enseignants d'expérience en proposent plus que les enseignants débutants et les experts handball.

Au niveau des contenus, les enseignants débutants s'attardent plus volontiers sur le comportement affectif des élèves au-delà d'une autosatisfaction de leur intervention et d'une évaluation sur des procédures d'organisation. Leurs bilans s'établissent à la fin d'une leçon, ou alors des "énoncés-bilans" surchargent en une autre couleur leurs propres écrits de planification ; ils corrigent, amendent ou effacent directement au sein du texte pour faire le bilan de la leçon.

Les enseignants d'expérience profitent du bilan pour s'engager dans une nouvelle expérimentation, même si beaucoup sont une auto-évaluation au niveau des propositions qu'ils ont pu faire auparavant.

Chez les experts en handball, les bilans sont très formels et traitent surtout de l'intensité du travail sans proposer d'innovation.

D) L'organisation :

Les enseignants débutants sont plus soucieux d'écrire l'organisation pédagogique de la situation d'apprentissage ; 120 sur 185 situations comportent des énoncés ou des croquis relatifs à son organisation ou à la gestion des effectifs tels que : travail par trois ou quatre, système de rotation, stockage des élèves au bord du terrain, travail en colonne,

ordonnancement des départs. Par l'exemple, l'enseignant débutant n°18 (leçon 5, situation d'apprentissage 2) a quatre énoncés sur 7 qui ont trait à l'organisation de sa situation. L'enseignant débutant n°16 a 22 situations d'apprentissage qui comportent des énoncés d'organisation sur 30 situations d'apprentissage. La situation d'apprentissage 3 de la leçon 2 de cette enseignante a 11 énoncés sur 17 qui ont trait à l'organisation de sa situation. Nous retrouvons ce phénomène chez de nombreux enseignants débutants où les énoncés d'organisation précisent les rotations des élèves, l'agencement de l'espace de travail, l'orchestration des tâches à faire ; ces enseignants planifient du reste une petite partie du matériel dont ils auront besoin sur le terrain. L'enseignante débutante licence n°12 prévoit dans le détail son matériel allant jusqu'à préciser la couleur des maillots à utiliser.

La gestion de la classe est une préoccupation dominante chez les enseignants débutants, ce qui a sans doute un effet sur les contenus proposés. Par ailleurs, quelques-uns d'entre eux planifient des tâches administratives comme « faire l'appel » ou « appel présents ». Ainsi planifient-ils beaucoup d'énoncés en direction du contrôle de la classe.

Les enseignants d'expérience précisent l'organisation quand il s'agit d'une situation d'apprentissage complexe. L'enseignant d'expérience n°22 planifie avec précision son organisation pour toutes ses situations. L'enseignant d'expérience n° 29 réduit ses énoncés d'organisation au fil des leçons pour privilégier les descriptions techniques. D'une façon générale, ces enseignants se préoccupent de l'organisation de leur situation d'apprentissage lorsqu'il y a nouveauté des propositions.

Les experts en handball précisent les conditions d'organisation, quand il s'agit de gérer un groupe important. Mais la faiblesse des effectifs qu'ils ont en charge et les conditions d'enseignement font le plus souvent que de telles préoccupations n'apparaissent pas comme essentielles lors de la phase de planification. La précision des actions à faire impose d'une façon plus dissimulée la gestion du groupe.

Chacun de ces critères est une aide à cette seconde lecture des énoncés, tous donnent sens aux énoncés variés concernant les contenus d'enseignement.

CHAPITRE 6 : ANALYSE CONTEXTUELLE DES ÉNONCÉS DANS LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ; SECONDE LECTURE.

I - Positionnement théorique de l'écriture.

L'analyse de contenu ne peut s'arrêter à une identification des structures et profils didactiques des différentes situations d'apprentissage proposées par les enseignants. Il faut aller au-delà et tenter de comprendre par une (autre) lecture, plus précise, les possibilités de ce langage didactique tenu sous la forme d'énoncés. En expliquant la façon dont on peut lire ces écrits, ce chapitre explicite notre analyse interprétative et veut requalifier cette forme d'écriture comme un discours professionnel.

Le langage – la langue – didactique a cela d'intéressant qu'il exprime des possibilités pragmatiques. Sa performativité, c'est-à-dire le fait qu'il énonce le réel et non pas qu'il le reflète ou le représente, nous conduit à considérer alors l'écrit de planification en sa fonction prescriptive même, au pied de la lettre : que dit au juste¹⁹⁸, à vrai dire, ce type d'écrit ?

Dans notre travail sur les traces écrites, l'énoncé ne peut se comprendre que si on le rapporte à la situation d'énonciation et à son usage social et professionnel. Pour nous, il n'y a pas à vérifier si l'énoncé est vrai ou faux, il est écrit par des enseignants qui planifient leur enseignement. Et si l'énoncé est parfois bien partiel ou isolé, il est toujours localement organisé dans le contexte d'une séquence d'apprentissage planifiée. Il nous faut alors l'extraire de l'écrit avant de reconstituer ses liens avec les autres énoncés et sa signification dans le contexte d'une situation d'apprentissage.

Le jeu du signe et du sens est à saisir dans l'écriture comprise comme savoir de la personne c'est-à-dire ce qu'elle veut signifier. Les énoncés n'assurent pas l'illusion didactique d'une transposition transparente du savoir de référence, ils se placent sur le registre des savoir-faire professionnels. Résultant de cette opération transpositive, les savoirs à enseigner sont dominés par le travail d'écriture et de planification que sont les savoir-faire de l'enseignant.

¹⁹⁸ Mucchielli, R. (1982). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (4^{ème} éd.). Paris : Les éditions ESF. En guise de préalable indispensable à l'analyse de contenu, voir Mucchielli. (p.10).

C'est dire que l'architecture du texte ainsi que le déroulement chronologique des actions d'enseignement à faire présente le savoir d'une certaine façon.

Dans une perspective (herméneutique) qui fait de l'écriture la résultante d'une transposition didactique de l'activité handball et qui conçoit l'inconscient professionnel comme déposé dans les écrits, nous considérons les traces écrites comme des jeux de langage. L'écrit est aussi dans son dire : le dire de celui qui écrit. L'énoncé devient un théorème sur l'apprentissage qui va se raconter ; il contient habitude, disposition et savoir-faire de l'enseignant. Il s'agit alors de remonter des matériaux traces écrites vers les raisons qui peuvent les expliquer et aider à comprendre le travail de l'enseignant.

Le sens de l'énoncé est à chercher dans le processus complexe qui le donne, autrement dit dans l'ensemble de l'écrit et non pas dans chacun des mots ; comprendre ne consiste pas à décoder chaque signifiant mais à saisir un tout dont le sens transcende les parties qui le forment. Le contexte d'écriture, le but de l'écriture, l'ensemble des écrits de la situation d'apprentissage, de la leçon, du cycle, sont des facteurs qualitatifs qui font le sens.

I.1. Habitudes ou pratiques intelligentes ?

L'étude des énoncés de chaque situation d'apprentissage se fait selon une approche endogène, en laquelle se situe l'ethnométhodologie. En effet, en écrivant, les enseignants traitent eux-mêmes de la descriptibilité de ce qu'ils souhaitent faire ; leurs énoncés établissent des pertinences d'actions. Les traces écrites professionnelles que nous analysons ne sont pas une description sollicitée par nos hypothèses de travail. La description de ce qu'il y a à faire – ce qui est planifié – est faite par l'enseignant lui-même en relation avec les finalités pratiques de son activité. Cette dernière produit des documents qui construisent constamment une certaine version des faits. Elle constitue essentiellement une préoccupation de ceux qui produisent ces écrits.

Nous abordons là définitivement les énoncés, le dire, des enseignants comme un faire. Ce qu'ils font en écrivant, c'est décrire et penser les actions d'enseignement.

I.2. Routines, habitudes, dispositions ou savoir-faire professionnel ?

Les habitudes d'écriture des enseignants ne sont pas des répétitions automatiques, sans conscience, mais des pratiques clairvoyantes. Les écrits de planification seraient alors produits plus dans le sens d'un « savoir comment faire » que dans l'idée de planifier un « savoir à dire ». Les habitudes repérées disent la continuité de leurs écrits, et les variations ne sont pas liées à des critères extérieurs mais sont dues à d'habituels modes opératoires internes organisant les activités d'écriture et sont immédiatement remodelées au cours de la planification.

L'habitude¹⁹⁹ ne parle pas pour une permanence rigide mais pour du renouvellement et de l'adaptation. Elle est avant tout une organisation dynamique de l'activité en situation, un schème, un modèle – *pattern* – doté d'une flexibilité relative et non un déterminant fixe assimilable à de la répétition. La mobilisation variée des unités didactiques et les changements de conceptions d'enseignement au cœur d'une même leçon ou d'un même cycle accèdent à la position professionnelle. Les habitudes incorporent l'environnement, lequel produit ses propres habitudes en vertu desquelles elles s'organisent. Dans l'acte d'écriture, nous repérons les schèmes professionnels des pensées en exercice.

I.3. Méthode et Analyse.

a) Il s'agit de tenir et de légitimer un discours sur la pensée de l'expérience professionnelle telle quelle est consignée dans les traces écrites. En respectant l'unité sémantique de l'énoncé, nous pouvons isoler des énoncés grâce à l'utilisation d'artifices graphiques. Ces artifices sont de véritables balises sémantiques telles que : une phrase avec ponctuation, une phrase isolée, un retour à la ligne, une virgule séparant deux énoncés, une simple hiérarchisation, des tirets, etc. Sous forme de traces formelles apparaissent ainsi les différentes parties de la planification d'une leçon ou d'une situation d'apprentissage. Ce que les spécialistes de l'étude des textes

¹⁹⁹ Garreta, G. (2002). Une régularité sans répétition ? L'habitude comme schème dynamique. In C. Chauviré, & A. Ogien (Dir.), *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (pp.137-160). Paris : Éditions EHESS. (p. 153) : « L'habitude est comme un "a priori opérationnel", temporel, conférant un ordre de sens à une situation ».

appellent des marques sémiographiques instaurent un « plan métatextuel »²⁰⁰ qui nous guide pour comprendre et pour reconstruire les scénarii didactiques.

b) L'analyse de contenu doit ensuite comprendre quel sens didactique peut prendre un tel énoncé c'est-à-dire son influence sur les élèves à partir de l'instant où les écrits de planification sont compris comme construction d'une situation d'apprentissage, et ce dans le but de faire agir les élèves. Enseigner, c'est en effet produire une action sur l'enseigné.

Cette analyse "micro" des énoncés est à resituer dans un plan plus général de l'action didactique tel qu'il est exprimé par l'ensemble de la situation d'apprentissage et du contexte de la leçon. Si l'énoncé n'est considéré le plus souvent que comme une unité de communication, il est aussi une unité de signification qui nous aide à comprendre la cohérence entre le synchronisme de l'action d'enseignement et le temps diachronique de l'écriture. Nous insistons tout particulièrement ici sur la fonction propositionnelle ou performative de l'énoncé. La compréhension du sens ne se réduit pas à l'élucidation de la fonction du mot mais à la possibilité de saisir sa force propositionnelle dans le contexte d'énonciation. Ainsi le sens est-il provoqué et lié à la circonstance des énoncés, saisissable en référence à la situation du discours des enseignants (préparation à l'intervention) et à la culture professionnelle de leur milieu (l'enseignement d'une activité sportive).

L'énoncé peut induire un discours didactique plus fin et plus intime que ce qu'il paraît. Du fait de ses représentations métacognitives, l'enseignant ne construit pas n'importe quelles situations d'apprentissage. Ces dernières sont elles-mêmes sous l'influence de rationalisations inconscientes imposées par le travail de planification. Il nous faut alors faire un effort supplémentaire de mise à distance pour considérer que les traces écrites peuvent être élaborées au sein d'un réseau de tensions où s'opposent et se complètent l'intention d'enseigner, la volonté de faire apprendre et le désir de se préparer à l'action.

²⁰⁰ Adam, J.M., Grize, J.B., & Bouacha, M.A. (2004). *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon. (p.39).

II - La technique d'écriture.

Dans l'activité planificatrice, les enseignants doivent résoudre les résistances entre leurs théories personnelles d'enseignement et l'activité d'écriture. Nous sommes amené à considérer le texte dans son ensemble pour comprendre les intentions des enseignants et les scénarii sous-jacents, mais aussi à quitter l'ordre vertical de planification du texte pour débusquer les discours didactiques horizontaux.

II.1. Les traces écrites sont un texte d'écriture.

Le texte écrit des situations d'apprentissage en particulier et celui des traces écrites en général n'ont pas la structure narratologique d'un texte littéraire-type. Il est toutefois possible d'en identifier des structures communes malgré un écrit de planification laconique et qui va à l'essentiel selon son objectif principal qui est l'action.

Il a un cadre : c'est un écrit professionnel de planification c'est-à-dire un genre de discours. Il a un thème : ce sont les objectifs de leçons ou situations d'apprentissage. Il a une mise en forme : c'est l'aspect chronologique des situations proposées, c'est parfois un cadrage préétabli sous forme de tableau avec des rubriques. Il est fait de paratextes : croquis, plans, flèches, chiffres. Il a un découpage en parties : situation 1, situation 2, etc. Il a une cohérence propre : c'est celle de la situation d'apprentissage, de la leçon, du cycle. Il a un contenu écrit, un langage : phrases, mots, interjections, actions, descriptions, etc.

Dans ce texte très à part, les enseignants cèdent à des considérations pragmatiques : l'efficacité du texte prime sur la norme. Aussi, l'écrit de planification conserve son principe de réalité ; son texte correspond à une culture partagée, collective, et n'a rien de codé.

Traces écrites et texte.

Les exemples que nous choisissons ne sont pas anecdotiques ; ils représentent une tendance commune aux enseignants de chacun de nos trois groupes.

L'écrit de l'enseignant expert handball n° 3 leçon 1 (situation d'apprentissage 2) nous fournit un petit exemple des procédures écrites que les enseignants utilisent. Les énoncés de l'enseignant dans la première colonne de son cadre préétabli sont : « 4X4 » « poser la balle ds les 9 mètres. Si 1 déf ds mon camp qd je marque 2 pts. Si touché de face je perds la balle ».

L'écrit de planification recourt à divers procédés linguistiques ; on peut passer le texte des traces écrites au filtre de la technique rhétorique.

* L'énoncé « 4X4 » signifie que les joueurs vont jouer à quatre contre quatre ; l'utilisation du chiffre est une façon de raccourcir l'énoncé ; l'utilisation du symbole "X" permet de désigner la réciprocité et l'interpénétration des actions.

* L'énoncé « poser la balle ds les 9 mètres » indique le fait de poser la balle dans les 9 mètres, cela est considéré comme marquer un but. L'énoncé emploie « ds » (pour dire dans, altération du mot) est une « syncope ».

* L'énoncé « si 1 déf ds mon camp qd je marque 2pts » peut se comprendre de cette façon : « s'il y a un défenseur dans mon camp c'est-à-dire qu'il est resté dans la moitié de terrain du côté de mon équipe ; le but que je marque vaut alors deux points parce que le défenseur n'a pas eu le temps de faire un repli défensif, etc. ». L'écrit de planification utilise dans cet énoncé « l'ellipse » qu'est l'omission dans une suite narrative. La construction de la phrase est un « zeugma » car l'énoncé s'explique par l'énoncé suivant, etc. On remarque ensuite qu'il manque un verbe, qu'il manque par exemple « j'ai » entre « marque » et « 2pts » : c'est une « parataxe » ; il manque un mot de liaison. La fin correcte de la phrase peut être : « quand je marque, j'ai deux points ».

* La répétition du « si » dans l'énoncé « Si touché de face je perds la balle » est une « anaphore » c'est-à-dire qu'elle renforce la mise en place des règles ; on comprend la phrase malgré l'absence du premier verbe.

On pourrait retrouver là toutes les figures de diction dans les traces écrites de planification. Parmi les figures de mots, les enseignants mobilisent souvent « l'allusion » – « jeu normal » – , la « métaphore » – « duel » –. Les figures de pensée, elles, sont moins utilisées mais on trouve des énoncés qui sont des « apostrophes » (par exemple « attention, chaque défenseur.. ») et des « hyperboles » (par exemple « danger, si le passeur... ». Parfois un triangle est dessiné).

Les énoncés tissent des liens de sens entre eux ; pris isolément, on ne peut pas en connaître le sens c'est-à-dire le fonctionnement dans la situation d'apprentissage. L'écrit est rationnel dans

son volume et dans sa forme, il est efficace : il facilite la mémorisation de ce qu'il y a à faire et borne les actions d'enseignement.

II.2. La rationalisation de l'écriture.

La rationalité de l'écrit est particulièrement importante chez les enseignants d'expérience. Leurs énoncés sont brefs, moins nombreux et peu descriptifs ; ils rentrent en cohérence avec l'ensemble de l'écrit, ce qui n'est pas toujours le cas des énoncés chez les enseignants débutants. Lorsque les dessins et croquis sont présents pour nos trois groupes d'enseignants, les énoncés mettent en dialogue le plan et le texte. Pour l'enseignant expert handball n°03 (leçon 1, situation 3) par exemple, un croquis rentre en interaction avec l'énoncé « repousser, excentrer ». Malgré leur brièveté, le croquis et sa légende deviennent une trace écrite hautement significative.

Il apparaît très rapidement que les habitudes d'écriture prises en début de la phase de planification se perdent au fur et à mesure du cycle, et que cette tendance est plus forte chez les enseignants débutants que dans nos deux autres groupes d'enseignants. Par contre, l'enseignante débutante n°16 planifie abondamment de la première à la dernière leçon.

La diminution de la quantité des énoncés vient de quelques variables que nous avons pu identifier. Chez les enseignants débutants, on note facilement que le nombre de situations d'apprentissage diminue par leçon au cours du cycle et qu'il y a en même temps augmentation des répétitions de situations d'apprentissage déjà proposées. Le dispositif éducatif planifié s'allège progressivement au cours du cycle en termes de complexité et de données d'organisation, ou simplement en description de la situation d'apprentissage. Chez les enseignants experts handball, le nombre de situations d'apprentissage ne diminue pas au cours du cycle de travail tandis que la quantité des énoncés est réduite. Les enseignants d'expérience produisent moins d'énoncés et de situations d'apprentissage, et ils le font presque régulièrement sur tout un cycle.

Les enseignants des trois groupes étudiés réduisent leurs énoncés lorsque la même situation d'apprentissage se répète ou évolue au fil du cycle d'enseignement. Mais lorsque l'enseignant change de situation d'apprentissage dans son cycle, la quantité d'énoncés au-delà du titre de la situation d'apprentissage augmente.

La rationalisation de l'énoncé repose sur les liens avec l'ensemble de l'écrit.

L'écrit de l'enseignant d'expérience n°26 (leçon 2, situation d'apprentissage 3) énonce ce qui suit : « Règles : pas de dribble avec jeu 3 pas balle en mains ». Cet énoncé est alors à mi-chemin entre une analyse logique syntaxique et une analyse herméneutique. Dans le second cas, nous devons comprendre son sens : ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Cet énoncé ne peut acquérir un sens didactique et professionnel que s'il est mis en relation avec l'ensemble du texte ; en l'occurrence, le sens dépend d'un parcours interprétatif ayant comme visée la compréhension de l'intention professionnelle.

Nous comprenons là que l'enseignant interdit le dribble pour provoquer les échanges de balle, qu'il favorise cette situation en spécifiant la possibilité d'utiliser les trois pas pour passer le ballon à un partenaire. L'enseignant handicape volontairement les attaquants pour rendre nécessaire la volonté de conserver le ballon. On pourrait croire qu'il s'oppose à son objectif, car la contrainte va effectivement poser des problèmes pour conserver le ballon. Mais pour rééquilibrer le jeu, il handicape aussi les défenseurs en leur interdisant dans les énoncés suivants de prendre la balle dans les mains du porteur de balle. Il facilite alors la conservation du ballon par les attaquants. Nous ne pouvons donc comprendre le discours de l'enseignant si nous ne remettons pas les énoncés dans la totalité de la situation textuelle d'apprentissage et si nous ne saisissons pas le sens didactique du propos. C'est le travail didactique que nous étudions en cherchant à interpréter l'enchaînement ou la réciprocité des différents énoncés ; il s'agit pour lors de démontrer le fonctionnalisme et la rationalité de l'écrit de planification.

Quelques exemples d'analyse d'énoncés.

Enseignant d'expérience. n°27 (leçon 2, situation d'apprentissage 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S2 : « sit référ. Jeu 7/7 3 équipes. 2 éq sur le terrain (remplaçant) 1 éq à l'arbitrage (2 sifflets, 1 chrono, 2 juges aux zones) ».	C'est une tradition, l'enseignant fait une évaluation diagnostique pour apprécier le niveau de jeu (situation de référence jeu en 7/7) de ses élèves. Scénario de la deuxième situation : Objectif : « sit référ. Jeu 7/7 » Organisation : « 3 équipes, 2 éq sur le terrain (remplaçant) » Organisation : « 1 éq à l'arbitrage (2 sifflets, 1 chrono) » Organisation : « 2 juges aux zones ». L'écrit de planification se résume ici à l'objectif et l'organisation. Les mots sont souvent abrégés et les verbes manquent pour l'énonciation.

Enseignante d'expérience n°21 (leçon 4, situation d'apprentissage 3).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L4 S3 : 1G/2 Déf. 3 ATT dont 1 créé pt de fixation.	La situation fonctionne de cette manière : trois attaquants vont jouer contre deux défenseurs et un gardien. On en conclut qu'il y aura tir au but. Les élèves attaquants doivent construire l'attaque dans le but de créer un point de fixation pour mobiliser la défense et libérer le tireur potentiel. L'énoncé se cible sur l'objectif et précise l'organisation. Les points de fixation sont à découvrir, tout comme les moyens que les élèves devront utiliser : s'engager par exemple dans un intervalle, fixer en un contre un le défenseur, etc. La notion à apprendre (l'objectif de la situation) est seulement planifiée. Il n'y a pas d'indication sur le temps d'attaque ou sur le nombre de ballons à jouer. L'écrit de "l'objectif-clef" et de l'organisation suffit pour planifier l'action d'enseignement. Nous avons fait le même constat chez les enseignants débutants et experts handball.

La contraction des énoncés.

Le cas de l'enseignant débutant n°14 (étudiant m'ayant remis deux documents, les écrits d'origine et des écrits recomposés après au propre) est intéressant. Dans la première situation d'apprentissage de sa leçon 1, il avait écrit pour lui : « v avec ballon. 2 équipes : relais → dribble en courant sans reprise de dribble ». Et dans le document refait au propre, il écrit : « La consigne est de faire le tour du plot le plus vite possible en dribblant avec le ballon sans faire de reprise de dribble ». Le premier énoncé nous fait comprendre qu'il planifie habituellement pour lui le point crucial de la situation ou la contrainte la plus spécifique (ce que confirme notre questionnaire), qu'il ne planifie alors pas la consigne relative à une contrainte facilement repérable et réalisable : faire le tour d'un plot, ce qui est aussi une contrainte d'organisation. Cet enseignant ne planifie pas les règles constitutives du fonctionnement de la situation d'apprentissage, alors qu'il le fait dans son document destiné à la communication. Le plupart des mots du premier énoncé peuvent être considérés comme déictiques, c'est-à-dire qu'ils ne prennent leur sens complet que dans le contexte où ils sont émis. Selon Garfinkel (1967), ce langage écrit a des propriétés indexicales.

L'enseignante débutante n°17 (leçon 7, situation d'apprentissage 2) écrit : « Gagne terrain ». L'objectif de la situation est le titre du jeu ; il est aussi l'annonce du savoir-faire : « gagner du terrain » sur l'équipe adverse. La rationalité de l'écrit condense objet d'enseignement et savoir à enseigner.

La polysémie voulue des énoncés.

L'enseignante d'expérience n°24 (leçon 1, situation d'apprentissage 3) écrit : « Sortir de l'alignement ». Cet énoncé est un objectif d'action général ; il précise une action à faire qui sous-entend ce qu'il ne faut plus faire : « vous jouez dans l'alignement ». L'objectif est complété par un "sous-objectif" d'action : « passer d'une centration sur le partenaire à une centration partenaire/déplacements de l'adversaire ». L'économie de l'écrit fait que cette enseignante donne un constat général aux joueurs suite à l'effet de proposition d'un objectif d'action : « sortir de l'alignement ». Cet énoncé devient aussi un savoir technique sans autres formes de procès.

À partir de la leçon 2 (situation d'apprentissage 3) de cette enseignante s'analyse comme suit la rationalisation de l'écrit. Selon cette analyse, la recherche de sens est permanente, même si nous la limitons dans un but de clarté démonstrative et afin d'éviter les redondances avec nos futures analyses.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S3 : « Jeu collectif en attaque, à 6, marquer un maximum de buts pendant 3 min.</p> <p>Reconstituer les 3 équipes. 1 gardien ? »</p> <p>Un croquis montre un terrain de HB, Six joueurs</p>	<p>Étude de la rationalisation du discours. Nous développons en grisé la signification des énoncés.</p> <p>« Jeu collectif en attaque » = Pratiquer un jeu collectif en attaque. Ainsi indiqué en tête des énoncés, l'énoncé est compris comme son objectif technique collectif. Dans le chapitre précédent, nous avons validé l'unité didactique « mettre en relief des connaissances et compétences » pour cet énoncé.</p> <p>« à 6 marquer un maximum de buts, pendant 3 min » = L'équipe doit attaquer à 6 (justification du collectif), c'est-à-dire tout le monde participe ; chacun doit toucher le ballon pendant une phase de montée de balle. L'équipe doit marquer un maximum de buts pendant 3 minutes (règle de pression temporelle pour favoriser une activité accrue des joueurs sur le terrain). Il faudra donc revenir vers A point de départ (information donnée par le croquis) le plus rapidement possible pour</p>

<p>partant de la zone droite. Des flèches indiquent qu'ils vont vers la zone de gauche. Dans la partie gauche, un gardien. Un lanceur A dans la zone de droite avec des ballons au sol. « Balle ds cage. A ne dégage que si tous les joueurs st entre 9 et 6m. Passes rapides, pas de dribble. On ne tir que si ts st entre 9 et 6m en face » « 1 ramasseur de balle »</p>	<p>avoir un autre ballon et faire une nouvelle montée de balle.</p> <p>« Reconstituer les 3 équipes. 1 gardien ? » = Reconstituer les trois équipes de la leçon précédente (nous faisons référence aux autres énoncés des situations précédentes) avec un gardien dans chaque équipe. L'enseignante se demande aussi s'il faut refaire les mêmes équipes, cas du point d'interrogation.</p> <p>Le croquis vient compléter la brièveté des énoncés, il précise l'organisation et le déroulement des actions. Ainsi, il est une grande économie d'écriture.</p> <p>« Balle dans cage » = Mettre tous les ballons dans la cage de A lanceur. Rappel d'organisation aux élèves et signale pour le démarrage de la situation.</p> <p>« A ne dégage que si tous les joueurs st entre 9 et 6m » = A ne dégage (lance un ballon) que si tous les joueurs sont placés entre les 9m et 6m. C'est le signal déclencheur de la mise en action. L'enseignante gère le fonctionnement de la situation par des repères à donner aux élèves. Cependant, le croquis nous indique que les six joueurs font une montée à vide sans défenseurs devant et qu'ils doivent simplement transporter collectivement le ballon vers l'autre zone.</p> <p>« Passes rapides, pas de dribble. On ne tir que si ts st entre 9 et 6m en face » = Il faut jouer en passes rapides, sinon perte de temps, pas de dribble (contrainte pour favoriser l'activité collective des joueurs). On ne peut tirer au but que si tous les joueurs de l'équipe en défense sont placés entre les 9m et 6m du côté du but à attaquer. Seule, la contrainte temps va mettre un peu les joueurs en activité.</p> <p>Les énoncés de la planification sont plutôt de forme impérative :</p> <p>« Balle dans cage ». « Passes rapides ». « Pas de dribble ». « Marquer un maximum de buts pendant 3 minutes ». « Un ramasseur de balle ». « 1 gardien ». « Reconstituer trois équipes ». Les phrases construites sont rares.</p>
--	---

Les économies d'écriture.

Soit l'exemple avec l'enseignante d'expérience n°23 (leçon 4, situation d'apprentissage 2). Nous avons une réduction forte des énoncés sur la reprise d'une situation d'apprentissage ; seuls les points-clefs de la situation sont écrits, de sorte que cette enseignante modélise elle-même ses situations.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L4 S2 : « S1. Att la cible 10 fois à partir du milieu » « -à 3 c 2 ou 3 – 10 ? pour attaquer » « relever les indices 2 équipes + 1arb » « marquer des ponts-voir fiche » « ok. Observation ça marche mais il faut être à côté »	Déploiement du sens des énoncés que nous soulignons : <u>Sens de la situation</u> : « Att de la cible ». <u>Nombre de répétitions</u> : « 10 fois ». <u>Lieu de départ</u> : « à partir du milieu » du terrain. <u>Composition de l'effectif de la situation</u> : à 3 attaquants contre 2 défenseurs. <u>Nombre de répétitions</u> : 10 fois pour attaquer. <u>Organisation</u> : Relever les indices (donc des observateurs). 2 équipes jouent une observe. Un arbitre. <u>Objectif de la situation</u> : Marquer des points. <u>Bilan</u> : « ok. Observation ça marche mais il faut être à côté » des élèves.

L'énoncé « 5 contre 4+1(G) », que nous empruntons à l'enseignant débutants n°20 (leçon 2, situation d'apprentissage 5), propose le cas typique des énoncés de planification des enseignants. Les énoncés de l'écrit sont une condensation de sens et une nomination d'actions à faire, lesquelles ne demandent qu'à prendre plus d'expansion lors de leur souvenir. Cet énoncé veut dire que l'enseignant va faire jouer cinq joueurs en attaque contre quatre défenseurs et un gardien. Il veut dire aussi qu'il déséquilibre volontairement le rapport de forces entre attaquants et défenseurs pour favoriser le jeu d'attaque. Il dit enfin que cela sera une situation jouée. On comprend qu'il va travailler sur un "demi-terrain", car il écrirait 5 contre 5 ou 6 contre 6 s'il travaillait sur tout le terrain.

Dans la rationalisation, les énoncés de l'enseignant expert handball n°02 (leçon 1) ne proposent que des mots-clefs: « Pénétrer → ds secteur recevoir » signe de implique « 1 jeu sur trajectoire, ???? (illisible), → P.B. neutralise 2x → balle gagnée ». L'énoncé est accompagné de deux croquis de terrain de handball où l'on remarque deux secteurs tracés avec des plots au niveau de la zone ; l'enseignant rajoute : « + idem vendredi ». L'écrit ne donne que les mots essentiels : « secteur », « recevoir », « neutralise », « balle gagnée » ; il y a beaucoup de flèches qui montrent l'enchaînement des actions à faire. L'ensemble des traces écrites représente un système dynamique ; le discours est percutant : on se concentre sur l'action présente.

Le sens, une affaire d'échos.

L'enseignant débutant n°13 (leçon 3, situation d'apprentissage 3).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L3 S3 : « Objectif : utiliser les espaces libres. Etre capable de demander les ballons » Un croquis montre un terrain de handball, sur un demi-terrain, il y a trois petits carrés disposés en triangle, mais séparés les uns des autres. Trois joueurs attaquants au centre du terrain. Des flèches qui indiquent qu'il faut passer dans les deux couloirs entre les carrés.	La planification se résume à l'énoncé des objectifs et à un croquis. Le premier objectif est une indication sur ce qu'il faut faire tout en engageant le faire : « Utiliser les espaces libres ». C'est une consigne d'action qui est aussi une obligation de faire. L'autre objectif est une indication sur un possible : « être capable de demander les ballons ». C'est une incitation, un conseil qui repose sur les capacités des élèves. Ce dernier énoncé est plus nuancé tout en affirmant une exigence ; il laisse planer un doute sur la réalisation effective et sur la réussite de l'action qu'il propose. L'enseignant semble s'attendre à des échecs. Nous avons ici un fondu entre objectif/obligation d'un faire et objectif/proposition d'un faire. Le sens précis des objectifs est dévoilé grâce à l'appui du croquis. Nous comprenons là que la planification et l'écriture des énoncés jouent sur une forme de rationalisation en n'écrivant pas tout et en misant sur les échanges possibles entre énoncés et croquis, c'est-à-dire entre la figure et la sémantique. L'aller et retour entre les deux développent le sens.

Il y a donc deux approches possibles. Le croquis agit comme un message à déchiffrer (nous pensons aux hiéroglyphes) où la valeur figurative l'emporte sur la valeur sémantique ; l'analyste, l'archéologue, tentent alors d'en comprendre le sens. Le croquis peut être accompagné de légendes utilisant un langage commun, actuel ; il s'agit plus d'une lecture que d'un déchiffrement. L'économie de l'écrit est telle qu'on s'attache plus alors à la signification de l'énoncé qu'à son signifiant car nous devons en permanence interpréter cette concentration de sens.

II.3. Les dessins, plans et signes particuliers.

Pour chacun des trois groupes d'enseignants, les traces écrites comportent des dessins, des croquis, des schémas, des flèches, des tirets, des signes particuliers, des traits qui ont tous une fonction symbolique et expressive, qui participent tous à la compréhension de cet objet construit qu'est le document écrit.

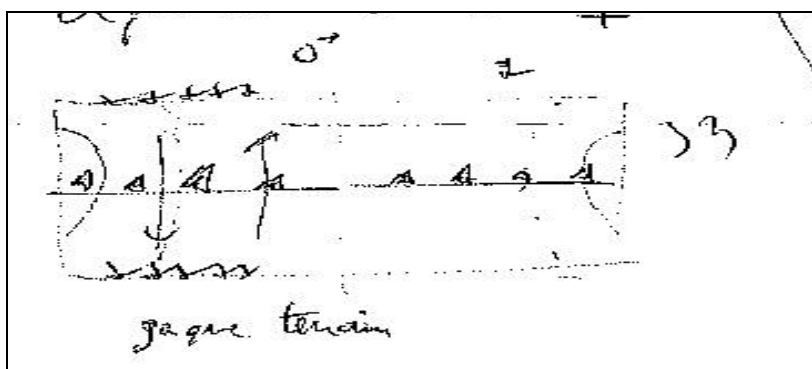
Les dessins sont une composition de signes qui font fonction de discours. Ils donnent une vue d'ensemble de la situation d'apprentissage c'est-à-dire de son organisation et d'une partie de son fonctionnement. Après l'annonce de ou des objectif(s), nous remarquons que les enseignants ont très vite recours à l'élaboration d'un dessin qui structure leur espace de travail et de réflexion.

Les flèches et tirets nous aident à lire les écrits de planification en ce qu'ils relient des informations entre elles ou en ce qu'ils prolongent une idée. Quelquefois, ces signes indiquent les déplacements des élèves ou les actions à réaliser. D'autres tirets organisent des listes ou donnent des repères chronologiques. Des chiffres et des lettres indiquent les différentes étapes de la situation d'apprentissage, parfois des changements de lieux ou de moments ; certains chiffres indiquent la composition des équipes et le nombre d'acteurs prévus. Les lettres désignent très souvent le statut des joueurs (par exemple : D = défenseur ; A = attaquant). Pour les enseignants qui utilisent un cadre préétabli, le titre des colonnes a une fonction classificatoire. C'est grâce à la convergence de ces différents signes ou indices qu'il nous est possible d'approcher une réalité plus complexe.

L'écrit de planification d'une situation d'apprentissage se résume parfois à un simple dessin associé un titre qui sert d'objectif.

Soit l'enseignant débutant n°15 (leçon 1, situation d'apprentissage 3).

Figure 6. Traces écrites (partielles), enseignant débutant n°15.



L'enseignant planifie à partir d'un croquis et du titre du jeu. Des flèches indiquent que les élèves vont lancer le ballon le plus loin possible pour faire reculer les adversaires et gagner du terrain sur eux. Comme il n'y a pas d'objectif écrit, c'est le titre du jeu qui devient l'objectif : « gagne terrain ».

Le croquis place la planification au niveau de la description. Il n'explique pas les intentions de l'enseignant, mais pose les fondements de la situation dans son organisation et dans ce qu'il y a à faire.

Les dessins et l'interprétation.

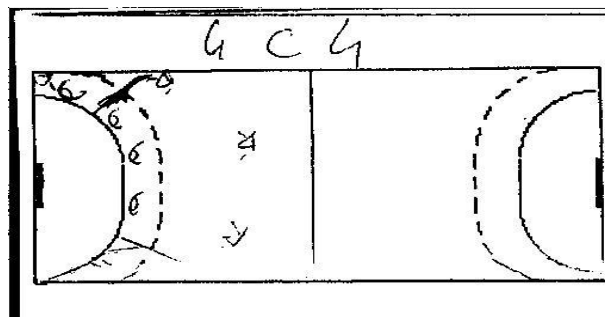
Nous rappelons l'analyse quantitative en ce qui concerne la planification de dessins.

	Enseignants d'Expérience		Enseignants débutants		Experts Handball	
Dessin	*61/260	23,46%	*89/185	48,10%	*117/145	80,69%

*nombre de situations d'apprentissage comportant un dessin sur le total des situations d'apprentissage. Le pourcentage indique le rapport entre les deux.

Le dessin de l'enseignant expert handball n°03 (leçon 1, situation d'apprentissage 4) nous sert d'exemple pour expliquer notre travail analytique.

Figure 7. Dessin de l'enseignant expert handball n°03.



Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétative
L1 S4 : Colonne 1 « 4c4 », un dessin de terrain de handball et des signes internes explique se qui va se passer. Un grand secteur central est délimité où il y a trois attaquants et trois défenseurs. Sur un secteur externe il y a un attaquant et un défenseur. Les secteurs sont tracés vers la zone du but à attaquer. Colonne 2 : « idem ». Colonne 3 : « idem »	On comprend que les secteurs tracés vont permettre aux joueurs de repérer la fixation et l'excentration par rapport au but et au système défensif. L'énoncé de la situation d'apprentissage repose entièrement sur le dessin et sur les deux énoncés d'« idem ». Il faut alors se reporter à deux situations précédentes pour comprendre les intentions, les consignes, la valorisation des actions à faire sous forme de points à gagner ou à perdre. L'écrit de planification devient un véritable texte, puisque les événements décrits dans les deux situations précédentes expliquent les parties manquantes de cette situation d'apprentissage. Le dessin du terrain de handball a l'efficacité d'une figuration. Comme tout message, il exprime des contenus non perceptibles qu'une activité cognitive doit reconstruire.

Les signes particuliers les plus communément utilisés par les enseignants.

Soit l'écrit de l'enseignante débutante n°12 (leçon 3, situation d'apprentissage 3).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S3 : « + w pivot → expliquer bloc-écran → 2c3 → 8' (obs= tirs en suspen. Montée de la défense) »</p> <p>L'enseignant reproduit le croquis du même terrain de HB que précédemment, mais les joueurs sont deux en défense contre trois en attaque. « consignes variables : c= 3c2 avec 1 pivot » « 4X3' = 12' » « Matériel : 3plots 5 ballons maillots idem »</p>	<p>Le détail des énoncés :</p> <p>« + » annonce un complément, c'est dire que la situation reste identique au plan spatial. « W pivot » indique qu'il s'agit de faire un travail de pivot (joueur à l'intérieur d'un système défensif à proximité de la zone). « → » indique qu'il y a un continuum dans la pensée et dans ce qu'il y a à faire sur le terrain ; cela implique l'énoncé suivant : « expliquer le bloc-écran ». En effet, le jeu du pivot va impliquer qu'il est nécessaire à ce poste de faire des blocs ou des écrans pour les joueurs de son équipe. Par la nouvelle implication « → » le jeu devra se faire en « 2C3 », trois en attaque ; « → » implique que le temps de cette situation durera « 8' » huit minutes. L'écrit « (obs= tirs en suspension. Montée de la défense) » par sa mise entre parenthèses semble correspondre ici à un travail de réflexion/observation. La lettre « c » indique les consignes à venir. Le signe « = » veut indiquer le plus souvent que cela va correspondre à quelque chose ; ici, il s'agit de dire que quatre périodes de trois minutes feront un temps total de 12 minutes.</p>

Nous n'avons pas souhaité reprendre dans le détail tous les signes qu'utilisent les trois catégories d'enseignants pour transposer et planifier leur contenu d'enseignement. Il est important de rappeler que les traces écrites ne sont pas un texte commun et qu'elles reposent sur un langage parfois très spécifique à la discipline et à l'activité sportive transposée. Ce qui est intéressant, c'est non seulement l'économie de l'écrit mais aussi la mise en formule qui réduit la trace écrite et en favorise la mémorisation. La concentration de sens est très importante ; ci-dessus, le « 4X3' = 12' » ne se résume pas à une opération mathématique mais signale que l'enseignant veut travailler en quatre périodes distinctes et signifie également qu'il souhaite des attaques et défenses énergétiques puisque le temps d'attaque est réduit par rapport au jeu de handball ou par rapport à une situation d'apprentissage classique.

L'enseignant expert handball n°6 utilise des flèches (→), des abréviations (PdB), des associations de mots (sortir/neutraliser/descendre) pour exprimer un enchaînement d'actions. Il emploie des sauts de lignes associés à des changements d'idées. Dense, son discours indique très clairement les différentes phases de sa situation d'apprentissage qui nous ont permis de reconstituer les scénarii didactiques.

La technique d'écriture des enseignants est originale. Jacqueline Marsenach et Chantal Amade-Escot relèvent que les résultats des recherches sur la planification en éducation physique et sportive montrent de grandes différences avec les « démarches canoniques habituellement conseillées »²⁰¹ et les documents de terrain c'est-à-dire ceux-là mêmes que nous analysons. Les dessins de terrains et les traçages des situations deviennent des consignes opératives sur le terrain. Ainsi, le trait planifié sur le papier va devenir un artefact didactique sur le terrain qui structurera l'espace d'action ou deviendra un guide de l'action. Le repère ou la zone tracée sur le terrain, l'information déposée dans l'objet (le plot) donnent une information sur la qualité et la compétence de l'action entreprise par l'élève ; l'information lui signifie la limite et la réussite de ses actions tout en lui permettant un retour évaluatif en temps réel sur ses prises de décisions. On peut ainsi assimiler le trait – les traçages – à des « objets » qui auraient une fonction « de lecture » et « d'évaluation »²⁰² de l'action. L'enseignant dépose dans son traçage ses intentions d'enseignement, la contrainte du trait tenant lieu de discours. Par ses croquis et ses dessins, l'écrit de planification devient une structure organisée c'est-à-dire une "mini-œuvre" didactique ; c'est un dispositif didactique qui devient selon Christiane Montandon²⁰³ un « dispositif pédagogique » en tant qu'instance de « médiation » dans l'interaction de l'enseignement. Par ses traces écrites, l'enseignant didacticien devient l'architecte de la structure pédagogique.

²⁰¹ Marsenach, J. et Amade-Escot, C. (1993). Déjà cité. (p.37).

²⁰² Durand, M. (2002). Déjà cité. (p.52).

²⁰³ Montandon, C. (2002). Déjà cité. (p. 110). Cet auteur précise : « C'est pourquoi je définis le dispositif comme système de médiations de médiations, puisque, à un premier niveau de médiation, de type structurel, s'ajoute une autre série de médiations, de type stratégique qui réclament de la part des enseignants et des formateurs de combiner les différents paramètres du système ».

III - Synthèse des chapitres 1 à 5.

La question de savoir si les matériaux de travail mobilisés dans l'analyse des écrits représentent une réalité professionnelle ou seulement les connaissances de l'analyseur se pose en permanence. La tension entre la proximité et la distance est toujours présente dans la démarche de recherche. Le choix de l'objet, la construction du champ de recherche, les modes de recueil des données, les modes de traitement et les outils employés se réfléchissent au double sens du terme bien plus que les informations que ces traces écrites contiennent. Est en question un autre discours que celui du rapport à la réalité, rapport entre la construction des écrits et l'implication du chercheur dans sa posture épistémique²⁰⁴. Notre champ théorique exclut l'optique d'une neutralité axiologique et un individualisme méthodologique à seule caution scientifique ; il implique le chercheur pris entre engagement et désengagement dilemme qui ne se résout pas par le choix d'une position scientifique aveuglée par les instruments mais dans la prise en considération de l'altération permanente entre sujet et objet.

Les scénarii et les profils didactiques se trouvent en porte-à-faux avec la situation d'énonciation classique qui se veut à la fois transposition didactique et planification du savoir à enseigner. Par un dispositif scénographique et par un style ou une forme didactique²⁰⁵ dans un plan plus profond, les scénarii reconfigurent la connaissance que l'on a jusqu'à présent de la transposition didactique et de la planification et restituent aussi la dynamique des décisions concernant les projets d'enseignement.

Il n'y a pas d'ordre démonstratif-type pour présenter le savoir à enseigner. Notre travail vise un état des choses qui dépasse une connaissance partagée de ce travail d'écriture des enseignants. Comme le rappelle Guy Brousseau (1978), les enseignants créent des unités de

²⁰⁴ Vassort, P. (2004). Pour une épistémologie de la sociologie du sport. *Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle. Les irraïductibles*, 4, 117-224. (p.137) : cette posture implique « une compréhension réelle des dialectiques objectivité/subjectivité, sujet/objet, c'est-à-dire de la possible objectivation de l'événement social au travers de la recherche et de l'interprétation subjective du chercheur, de l'acceptation de la complexité événementielle, de l'existence d'une perspective complémentariste et d'une multiréférentialité nécessaires à la compréhension des implications, des transferts et contre-transferts agissant dans la détermination des choix thématiques, conceptuels, analytiques, idéologiques au sein de cette dialectique sujet/objet. »

²⁰⁵ Delcambre, P. (1994). Déjà cité. (p. 5): « Mais, à l'échelle d'un établissement, on remarque la prégnance d'une forme ».

sens qui ne doivent pas seulement être analysées suivant un découpage planificateur mais aussi suivant le sens des actes d'apprentissage.

Pour Marguerite Altet, les éléments des préparations des enseignants constituent déjà « les *déterminants* du type d'interactions entre l'enseignant et les élèves en classe »²⁰⁶. Par là, elle invite les enseignants à prendre « conscience du poids des stratégies arrêtées dans les préparations »²⁰⁷.

Nous voulons éviter le raisonnement théorique qui fait oublier les pratiques constituantes de la structure des écrits de planification. Le cycle, la leçon, la situation d'apprentissage sont des totalités opérationnellement composées pour agir.

Écrire ne peut être considéré comme un acte anodin et sans conséquence. Les traces écrites agissent comme empreintes par lesquelles l'auteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit ou se situe en lui. Dans le cas des scénarii, le discours des enseignants est très lisible en sous-main même si Clark et Yinger (1980) évoquent un processus de planification « invisible »²⁰⁸.

Nous faisons l'hypothèse que l'activité de planification et de transposition didactique, réduite dans les traces écrites, est quotidienne dans la vie professionnelle de l'enseignant. Cette activité structurante participe à la structuration sociale des savoirs à l'École. Elle comporte une part irréductible de création, d'adaptation aux événements vécus dans les leçons précédentes et d'anticipation aux actions d'enseignement.

La variabilité des profils didactiques, les différentes mobilisations des unités didactiques, les changements de conceptions d'enseignement des sports collectifs dans une même leçon pour un même enseignant, tout laisse percevoir une grande souplesse dans la planification.

Au lieu d'une vision très descriptive et par conséquent réduite de la planification, il importe d'enregistrer ses effets sur l'enseignement. Au lieu de l'ordre du « quoi » et du « quand », enseigner l'écrit pose théoriquement l'ordre du comment.

Les écrits de planification ont une pertinence professionnelle et leur rationalité ainsi que leur simplicité est peut-être l'âme de l'enseignement. L'action d'écriture définit une situation de travail par laquelle certaines dimensions de l'enseignement sont privilégiées de manière à exploiter les éléments organisateurs de l'action planificatrice et transpositive. Ces écrits disent

²⁰⁶ Altet, M. (1993). Déjà cité. (p.84).

²⁰⁷ Altet, M. (1993). Déjà cité. (p.86).

²⁰⁸ Altet, M. (1993). Déjà cité. (p.87). Nous reprenons là la citation de Marguerite Altet.

l'action efficace telle que la décrit Gérard Vergnaud (1988) avec ses invariances et sa flexibilité.

Reposant sur une parcellisation de l'enseignement et sur des choix décontextualisés, l'approche techniciste s'avère finalement majoritaire dans nos trois groupes d'enseignants. Les situations d'apprentissage proposées sont alors peu intégratives ; on en reste au niveau de la connaissance sans engagement dans un projet transversal ou de transfert.

Les comparaisons faites au niveau des conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs (comparaisons entre nos deux groupes d'enseignants du secondaire et celui des experts handball) montrent une faible disparité.

Les formes d'expression de l'écrit que nous avons relevées jusqu'à présent semblent liées par une relation de nécessité fonctionnelle et pragmatique. On est toujours déjà en action d'enseignement : l'enseignant pense et dit comment il va procéder, l'infiltration du sujet psychique dans ses écrits est réelle.

L'écrit formalise l'enseignement, prédestine l'action d'enseignement. **Les scénarii structurent la façon de faire comprendre et d'apprendre, infiltrent le savoir à transmettre tout autant qu'ils le filtrent.** Dans le discours traditionnel de l'enseignant, il existe bien une structure sous-jacente qui détermine son intervention devant les élèves.

Afin de poursuivre l'analyse de ces énoncés, il nous faut garder en mémoire que les traces écrites que nous étudions sont le résultat d'une planification destinée à délivrer et faire apprendre un savoir à des apprenants. Autrement dit, l'écrit de planification semble autant destiné à planifier l'acte de connaître qu'à identifier un savoir socialement reconnu. Cependant, ces deux intentions professionnelles impliquent aussi les savoirs de l'enseignant.

Il nous revient alors à envisager la question du savoir en éducation physique et sportive pour comprendre le sens particulier de ces écrits ; c'est l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 7 : ÉCRITS DE PLANIFICATIONS ET SAVOIRS À TRANSMETTRE.

I - La question du savoir.

Le modèle de la transposition didactique pose la question du savoir et de son identification dans les écrits de planifications. On pourrait s'attendre à découvrir très rapidement dans les traces écrites des notions, des connaissances, des savoirs à transmettre, des théories ; ne sommes-nous pas dans le domaine d'une discipline scolaire ? En 1996, Françoise Clerc écrivait : « actuellement la représentation dominante du travail des enseignants est la transmission du savoir »²⁰⁹. Et pour Jean-François Halté, l'école se justifie « comme lieu exclusif de la diffusion "de savoirs" »²¹⁰.

Notre mise au point théorique sur le paradigme de la transposition didactique conduit au rejet de l'idée d'un « savoir savant »²¹¹ propre à l'éducation physique et sportive, un savoir compris comme une donnée fixe et théorisée par une communauté de chercheurs.

Le savoir savant ou les savoirs sont toujours perçus comme nobles, neutres, respectables, utiles et identifiables par ceux qui regardent l'École comme un lieu de savoir(s). Dans le dédale des discours sur le savoir, le terme de "savoir" apparaît comme une notion attrape-tout qui conserve la représentation d'un savoir substantiel et transmissible. Selon Yves Chevallard, cette vision substantialiste des savoirs est une métonymie qui voile la pratique sociale qu'est le savoir et propose de « considérer les savoirs comme une sous-catégorie d'une catégorie plus générale, celle des œuvres »²¹², sans pour autant assimiler toutes les œuvres à des savoirs. Pour définir ce qui est transmissible en éducation physique et sportive, la notion de « savoir de référence » nous paraît préférable. Cette notion dépend du champ des pratiques sociales

²⁰⁹ Clerc, F. (1996). Les savoirs professionnels des enseignants. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi., *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 301-335). Paris : L'Harmattan. (p.301).

²¹⁰ Halté, J.F. (1992). Déjà cité. (p.44).

²¹¹ Dugal, J.P. et Léziart Y. (2004). Déjà cité. Ces deux auteurs précisent que particulièrement le concept de « savoir savant » ne convient pas à l'éducation physique et sportive.

²¹² Chevallard, Y. (1997). Déjà cité.

sportives de référence qui sont reconnues par l'éducation physique comme étant de bons moyens d'enseignement.

La première question concernant la transposition didactique en éducation physique et sportive est la suivante : dans son travail de planification et d'élaboration de situations d'apprentissage, l'enseignant transpose-t-il seulement des savoirs théoriques bien identifiés et définis c'est-à-dire référencés ?

Les résultats et les commentaires de la première partie de notre travail sèment le doute. Le phénomène de planification et celui de la transposition didactique entretiennent une complexité pratique lorsqu'il s'agit de convertir des savoirs théoriques – des savoirs référence – en connaissances. Les traces écrites fixent [en même temps] les connaissances et savoirs que l'enseignant souhaite transmettre ainsi que ses propres savoirs didactiques, le résultat aboutissant à la constitution de "savoirs originaux".

L'étude du travail de transposition didactique et de planification doit prendre en compte la notion de transposition didactique étendue « aux savoirs *experts* (Joshua, 1996) ou aux savoirs *professionnels* (Rogalski et Samurçay, 1994), comme corps de connaissances partagées par des praticiens plutôt que par des chercheurs »²¹³. Nous allons montrer que les écrits de planification ne sont pas exactement la transposition d'un savoir de référence docile et facilement identifiable, que les enseignants ont bien d'autres préoccupations que celle de transposer d'une façon conceptuelle un savoir théorique à transmettre.

L'idée que les enseignants sont prioritairement des organisateurs de situations d'apprentissage fait son chemin. Françoise Clerc (1996) la considère comme rompant avec la représentation traditionnelle de l'enseignant comme transmetteur de savoir. La professionnalité ne réside pas seulement dans la connaissance à transmettre, mais aussi dans la façon de transmettre. Nous pouvons déjà dire que les enseignants doivent pratiquement réinventer un contexte d'expression propre à un savoir transposé sous la forme de situations d'apprentissage.

²¹³ Perrenoud, P. (1998). Déjà cité. (p. 9).

Le savoir en question.

Enseigner, c'est transmettre des savoirs et permettre à l'élève de s'approprier des connaissances et de développer des compétences. C'est ce que nous rappellent les textes sur l'éducation et notamment les programmes d'enseignement.

Selon Jacky Beillerot, la distinction à faire entre savoir et connaissance serait la suivante : « les savoirs sont des domaines recensés, catalogués et la connaissance représente une certaine organisation des savoirs »²¹⁴. Le savoir engloberait la connaissance parce qu'il serait « défini comme les connaissances instituées, les connaissances admises, utilisées, reconnues, » et qu'il serait de cette façon « au cœur de tout système éducatif »²¹⁵.

Pour Michel Foucault, le savoir – *épistémé* – ne prendrait consistance que dans une pratique discursive et serait le résultat d'une raison fonctionnelle et il y aurait des régions du "Savoir" c'est-à-dire des savoirs. Ainsi le savoir apparaît-il comme une pratique et non comme un stock de connaissances qui seraient en quelque sorte à consommer.

Le "Savoir" est au cœur de l'institution scolaire et s'exprime dans une pratique, tandis que son concept fait partie d'un langage commun. Nous emploierons d'une part le mot « savoir »²¹⁶ selon le spectre le plus large retenu par son usage dans le langage. Nous évitons d'autre part la distinction proposée par Philippe Perrenoud entre savoir-faire de bas niveau qu'il appelle « habiletés » et savoir-faire de haut niveau nommé « compétences », et ce malgré la cohabitation de ces deux notions dans les programmes scolaires de l'éducation physique et sportive.

Le débat en éducation physique et sportive.

La question de l'identité de l'éducation physique et sportive comme discipline scolaire dépend en partie de la possibilité qu'a l'éducation physique à enseigner des savoirs

²¹⁴ Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi. *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp.119-143). Paris : L'harmattan. (p.122).

²¹⁵ Beillerot, J. (1979). *Idéologie du savoir*. Paris : Casterman. (p.31).

²¹⁶ Beillerot, J. (1979). Déjà cité. (p. 35). « Le savoir, et il faut y inclure toutes les formes du savoir, celles issues du logos, celles en provenance de la 'sagesse' collective, mais aussi les mythes, les pratiques, les illusions, appartient au peuplement humain ; fruit du travail de toutes les générations antérieures, des transformations ou des progrès millénaires, fait de millions d'inconnus, des sédentaires, des pasteurs, des déviants et des traditionalistes, ce savoir n'a plus d'auteur, n'a plus d'origine ; le feu, le fer, l'écriture, les semailles, l'hydraulique, le calcul, pour ne citer que quelques unes des découvertes qui font partie de la vie collective, appartiennent à la collectivité comme l'air qu'on respire. ».

intellectuels comme les autres disciplines. Le mythe persistant du savoir savant – de fondamentaux à transmettre et d'un socle commun – empêche que l'éducation physique et sportive soit perçue comme une vraie discipline d'enseignement. Cette image incite à identifier un savoir honorable à transmettre plutôt qu'à prouver son utilité sociale comme pratique culturelle.

Depuis sa généralisation dans le système scolaire, l'éducation physique et sportive tente en vain de faire comme les autres disciplines. Pierre Arnaud a longuement parlé de ce besoin d'être une discipline à part entière, quitte à intellectualiser ses contenus d'enseignement. Ainsi la problématique du savoir « savant » à transmettre occupe-t-elle son champ disciplinaire.

Pour Philippe Perrenoud, « l'école reste marquée par la valorisation des savoirs et un certain mépris des savoir-faire »²¹⁷. L'éducation physique et sportive serait l'exemple même de la discipline scolaire qui enseignerait « des savoir-faire » et n'aurait rien à voir avec des « savoirs savants ». Par ses origines, elle serait une pratique préoccupée par le corps et préalable à une pensée intellectuelle qui détiendrait le « pur » savoir.

Les défenseurs de l'éducation physique et sportive disent qu'elle a aussi des savoirs à transmettre en tant que discipline constituée. De quels savoirs s'agit-il alors ?

I.1. Le savoir pur.

Les tentatives répétées de l'éducation physique et sportive pour identifier un savoir disciplinaire pur restent vaines : il n'y a toujours pas de théorie de la connaissance clairement identifiable dans les discours des didacticiens de la discipline. L'objet théorique « savoir » pose un réel problème à une discipline qui s'enseigne essentiellement par la pratique. Quelques-uns s'appliquèrent à faire des propositions sur la question des savoirs propres à l'éducation physique et sportive et de ce qui peut s'apprendre et s'enseigner dans cette discipline. Pierre Parlebas s'engagea dans la voie de l'action motrice comme expression d'un savoir disciplinaire pour aboutir en 1999 à un lexique de praxéologie motrice. Mais le savoir ne peut se résumer aux mouvements ; il ne peut être non plus suspendu dans des instances "extra-corporelles".

²¹⁷ Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (Dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris : Éditions Nathan. (p.74).

Il est de plus en plus admis que le savoir intéresse le savoir-faire et le savoir (le comprendre) concernant l'activité motrice. Un bilan récent de André Terrisse (2007) sur les recherches en didactique de l'éducation physique et sportive identifie « le savoir sur l'activité » au « savoir pour pratiquer l'activité » et au « savoir par l'activité (l'épreuve) ».

Le savoir²¹⁸ n'est pur qu'à se désincarner ; aussi repose-t-il toujours sur un savoir « d'être » et s'applique à un objet (une discipline sportive culturellement reconnue pour notre cas). Le savoir n'est pas une entité; il n'est pas une chose à mémoriser et à transporter, même s'il représente un certain degré d'abstraction. Il est une manière de faire et de connaître : un processus. Le savoir est donc toujours l'expression (faire ou comprendre) d'un savoir-faire, d'un "savoir-dire" de quelque chose. Théorie et pratique "s'entre-implicent".

Pour Bruno Latour, « savoir, c'est toujours savoir-faire et faire savoir »²¹⁹. Comment alors opposer « savoirs » et « savoir-faire » lorsque l'on parle d'apprentissage ? En rappelant l'évolution de ces deux concepts, Patrick Mendelsohn conclut : « les représentations n'existent pas en tant que telles en mémoire et toute action suppose une participation du sujet à un ensemble contextualisé de pratiques qui fonde les connaissances (savoir et savoir-faire indifférenciés) et leur donne sens. C'est la conception contextualiste. »²²⁰.

En éducation physique, "le savoir" se situe au niveau des connaissances procédurales comprises comme des « savoir-agir » sur lesquelles l'enseignant ou l'élève aurait quelque chose à dire. À un moment ou à un autre, le savoir serait objectivé comme résultat d'un tel processus au sein de la situation d'apprentissage.

I.2. Le savoir en éducation physique et sportive.

En éducation physique et sportive, l'idée du savoir concerne le rapport entre un faire et la communication de ce dernier. La dextérité n'est pas un savoir pur, l'habileté motrice qu'elle

²¹⁸ Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi., *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-97). Paris: L'Harmattan. (p.87). « Même le savoir scientifique n'est pas la « réalité même », il relie le sujet et le monde par l'intermédiaire d'une construction théorique et conceptuelle et d'un langage produits par l'esprit qui viennent en lieu et place, comme symboles, de cette réalité. »

²¹⁹ Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris : PUF. (p. 134).

²²⁰ Mendelsohn, P. (1995). Peut-on vraiment opposer « savoirs » et « savoir-faire » quand on parle d'apprentissage. In A. Bentolila (Dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 21-40). Paris : Éditions Nathan. (p.29).

présuppose renvoie à un acte moteur : on est adroit de quelque chose. La vérité d'un tel savoir est alors rapportée à une opération d'efficacité : c'est un savoir pour agir avec habileté. On ne peut exprimer sa dextérité – sa compétence – qu'en montrant son savoir-faire dans une activité. La pratique mobilise des savoirs sans s'y réduire : on peut être adroit sans connaître tous les savoirs savants ou experts que cette pratique sous-entend.

En voulant imiter les autres disciplines scolaires pour se parer des valeurs de l'École, l'éducation physique et sportive favorise l'acquisition de connaissances formelles et académiques aux dépens de l'application pratique. Cela dit, cette discipline n'arrive pas à formuler explicitement les connaissances réelles de la pratique physique qu'elle enseigne pourtant depuis plus d'un siècle et demi, de sorte que les finalités et les "macro-objectifs" tiennent lieu de savoirs à transmettre.

L'analyse des traces écrites montre que les objectifs de leçons se réduisent le plus souvent à la description de « savoir-faire techniques modélisés ». L'objectif planifié « attaque d'une 2/4 », par exemple, n'exprime pas les connaissances requises pour objectiver cette pratique.

Reposant sur un langage compris par les élèves, la construction théorique d'un savoir fait défaut en éducation physique et sportive. Les apprenants n'ont pas toujours les moyens requis pour projeter et calculer la façon de parvenir à la réalisation d'un problème²²¹ et ces moyens ne sont pas reconnus comme le sont des théorèmes et des règles en mathématique.

L'éducation physique et sportive paraît empêtrée dans son rapport permanent aux savoir-faire. Le plaisir de la pratique l'emporterait ainsi sur la capacité à fixer ses idées. L'enseignement serait celui d'une connaissance comprise comme un savoir pratique n'ayant pas conscience de lui-même. Le désir d'apprendre et la volonté de savoir resteraient encore suspendus à la mesure de la performance. Il est remarquable que le savoir n'apparaisse pratiquement pas dans les énoncés des traces écrites.

Dans les traces écrites, les objectifs de cycles et de leçons ou les "sous-objectifs" font office de « savoirs à dire » et à apprendre tout en rendant impossible la clarification des autres savoirs qu'ils véhiculent.

L'enseignant ne planifie pas un savoir, il planifie l'idée du savoir et construit la situation de son expression ; il s'attache plus aux modalités de la production des savoirs et au comment les

²²¹ Mosconi, N. (1996). Déjà cité. (p.87) : « Le savoir est alors ce qui intervient pour rendre possible ce calcul et pour favoriser une juste appréciation de la réalité, pour rendre efficace le contrôle des objets réels. Savoir est en un sens penser en vue de 'faire' ».

faire acquérir qu'à leurs identifications. Par exemple, l'objectif « montée offensive » n'explique en rien le savoir, à moins que l'élève ait déjà une représentation étendue de ce qu'est la montée offensive en handball. Les procédures chargées de connaissances permettant de réussir cette montée ne sont pratiquement pas identifiées dans les traces écrites de planification. L'enseignant ne planifie pas les savoirs utiles à l'action ; seuls, quelques experts handball identifient et nomment certaines procédures d'action.

Les écrits de planification n'identifient pas explicitement la théorie que l'enseignant (dont les schémas mentaux et les savoirs professionnels sont présupposés) développe à son insu pour faire apprendre ses élèves.

D'après Elisabeth Charlon (1992), « le savoir »²²² serait formé de connaissances transmissibles et subsisterait en dehors de celui ou de celle qui le produit ou l'utilise. Mais en éducation physique et sportive en général et dans l'activité handball en particulier, « savoir » c'est construire une intelligibilité de ses actions en situation et lire les propriétés que les actions déclenchent donc établir un langage social du fait.

Une pédagogie du savoir de l'activité motrice est une pédagogie du sens reposant sur l'élucidation du réel à partir de savoirs exhaustifs qui généreraient le faire tout en le décrivant et/ou en l'interprétant. L'apprentissage d'un savoir en éducation physique et sportive suppose qu'on comprenne les motifs ou les raisons de l'action. Pour Jacky Beillerot, « le savoir n'existe que du rapport entre un langage et des actions dans le champ d'une pratique sociale déterminée »²²³. L'éducation physique gagnera toujours à créer son propre langage, et il est nécessaire de se détourner du formalisme de la transposition didactique qui présente les savoirs en tant qu'objets à posséder au lieu de les considérer comme moyens.

I.3. Le savoir-faire en éducation physique.

Si, comme beaucoup le prétendent, l'éducation physique et sportive est une discipline de pratiques sportives, la question du savoir à transmettre est résolue : il n'y aurait que des « savoir faire » à enseigner qui seraient eux-mêmes issus des savoirs experts, et ces derniers relèveraient des compétences acquises par les praticiens de l'enseignement ou de l'entraînement des activités sportives. La formation des enseignants et l'enseignement dépendraient alors d'un artisanat de terrain.

²²² Charlon, E. (1992). Transmettre des savoirs: une nouvelle compétence des collectifs de travail construite avec l'encadrement? In *Éducation Permanente*, 112, 69-73.

²²³ Beillerot, J. (1996). Déjà cité. (p.123).

En définissant le savoir-faire comme la maîtrise technique se déployant dans la pratique susceptible d'être apprise, on présuppose un faire et un savoir sur le faire sans que cela concerne plus ou moins l'enseignant que l'élève.

Jacques Leplat n'hésite pas à critiquer la multiplication des concepts pour exprimer la pertinence des actions dans le monde du travail. Ainsi le terme de compétence est-il polysémique et aurait-il « beaucoup de voisins, sinon de synonymes : habiletés (par lequel on traduit souvent le terme anglais de « skill »), capacité, savoir-faire, expertise »²²⁴. Il fait remarquer que l'on ne peut pas définir un de ces concepts sans le rapporter à ce qu'il spécifie. La compétence, le savoir et le savoir-faire seraient des notions abstraites et seraient par nature inobservables.

Les activités physiques en général et l'éducation physique et sportive en particulier donnent la possibilité de développer les potentialités humaines, de s'approprier des savoirs fondus dans les « faires » proposés dans les situations d'apprentissage. Dans notre cas, le handball n'est que le moyen d'action – le prétexte – pour enseigner des savoirs contenus dans les objectifs d'enseignement ; il s'agit non pas de savoirs savants mais de savoirs concernant les « savoir-agir » ou « savoir-jouer »²²⁵, donc des savoirs sur le faire. Le handball permet la traduction culturelle (en langage et désignation) des procédures motrices en savoir-faire ou savoirs et pour la partie axiologique sur le sens des actions entreprises.

L'éducation physique et sportive se particularise comme pratique éducative constellée de « savoir-faire » (les techniques sportives) plutôt que comme une discipline transmettant des savoirs bien établis ou des valeurs. Son enseignement est perçu comme une pratique depuis ses origines scolaires, et l'enseignant apparaît encore comme un organisateur de situations pédagogiques favorisant la construction de compétences motrices par l'élève lui-même. L'évolution institutionnelle de cette discipline fit prendre en compte la dimension transmissive du savoir. Sous peine d'être muet, l'enseignant doit bien tenir le discours d'un savoir propre au « faire ». Il apparaît alors que sa discipline rencontre des difficultés pour dissocier les savoirs des pratiques qu'elle organise.

²²⁴ Leplat, J. (1997). À propos des compétences. *Revue EP.S.*, 267,9-12.

²²⁵ Parlebas, P. (1996). Déjà cité. (p.585).

L'écrit : mise en forme du savoir ou savoir de la mise en forme ?

Plus nous accumulons de connaissances concernant le sport et le corps humain, plus l'éducation physique et sportive gagne en intellectualisme et perd son identité de pratique scolaire. L'analyse des traces écrites effectue un retour en milieu scolaire pour reconsidérer la pratique didactique dans le travail quotidien de la conception et de l'écriture. L'élaboration des contenus d'enseignement par l'intermédiaire de situations d'apprentissage est si évidente que sa trop grande familiarité empêche de la considérer comme possédant une grande professionnalité et renseignant sur l'identité d'une profession. Nous sommes toutefois conscient que la forme de l'écrit risque d'atomiser les idées de l'enseignant sur l'apprentissage qui les met en vue c'est-à-dire en plan d'écriture. Planifier, c'est imposer un corps au texte du savoir ; c'est à la fois un avantage et un inconvénient, la structure étant facilement perceptible et le sens un peu moins. Les différentes modalités didactiques écrites se heurtent à la cohérence et à la fluidité de l'intervention sur le terrain, mais elles fixent un instant comment les enseignants considèrent le rapport au savoir et comment ils s'y prennent²²⁶ pour faire savoir et faire faire.

I.4. Objectif pour le savoir ou objectif savoir ?

L'ambiguïté de l'écrit est telle que lorsqu'un enseignant écrit dans la colonne des objectifs « sortie du pivot », la transposition du savoir est subitement fondue dans une action à réaliser. Ce que l'on fait ou doit faire, c'est ce que l'on doit apprendre et savoir : la « sortie du pivot ». L'action de la « sortie du pivot » est une transposition du savoir sur la « sortie du pivot ». L'action devient une cognition de ce qu'il y a à savoir : l'enseignant planifie une action/objectif/savoir ; il ne planifie pas l'objectif savoir « sortie du pivot » qui énoncerait le quand, le comment et le pourquoi, le pivot devant sortir pour venir appeler le ballon par exemple. En présence de faits têtus comme celui-ci, il y a risque d'imposer sa préférence pour certains usages. Sachant qu'il n'y a pas de signification indépendante du mot et de

²²⁶ Beillerot, J. (1979). Déjà cité. (p.33). « l'école transmet sans doute les savoirs (grandement édulcorés d'ailleurs) mais jamais leurs conditions de production et de reproduction alors que justement on est au centre même du processus de reproduction ».

l'interprétant, il nous faut toutefois satisfaire à un certain arbitraire linguistique sans pour cela vouloir échapper à son propre point de vue.

Nous avons choisi de montrer les propriétés structurales des écrits de planification dans leurs usages plutôt que de les décrire à part. C'est pour cela que nous mettons le plus souvent possible en cohabitation l'énoncé brut avec l'analyse compréhensive et interprétative.

L'enseignant expert handball n°6 (situation d'apprentissage 2, leçon 2) construit un scénario didactique intéressant parce qu'il résume par comparaison avec les autres écrits une approche didactique propre à l'enseignement d'une motricité.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S2 : « situation 1 : mobilisa. sur les gestes tech. du déf. MeP et Fct : 2 attq avec 1 B : 1 à 6m et 1 à 9m. 1 déf entre 6 et 9m → Déf : Interceptor le B au provoquer mauvaise passe. Attq : Possibilité de se déplacer sur 2m. Cpts attendues : Harceler, Feinter/Gêner, Dissuader/Interceptor »</p>	<p><u>Scénario didactique de la situation :</u> <u>Objectif :</u> « Mobilisation sur les gestes techniques de déf » <u>Organisation :</u> « 2 att avec 1B : 1 à 6m et 1 à 9m » <u>Organisation :</u> « 1 déf entre 6 et 9m » <u>Action obligatoire :</u> « déf : intercepter le B ou provoquer mauvaise passe » <u>Action contrainte :</u> « attq : Possibilité de se déplacer sur 2m » <u>Actions attendues :</u> « Harceler, Feinter/Gêner, Dissuader/intercepter » L'enseignant pense son objectif, son organisation, les actions obligatoires à faire, les actions attendues. <u>Nous avons deux niveaux didactiques :</u> <u>Le niveau des savoirs :</u> Déclinaison et transposition du savoir de référence. Le savoir de la situation « mobilisation etc. » Le savoir faire « intercepter le B etc. » Le savoir sur le faire « harceler, feinter, etc. » <u>Le niveau de l'organisation de l'expression du savoir :</u> L'organisation qui structure la mise en scène du savoir. Les actions contraintes qui indirectement conduisent à l'expression du savoir.</p>

On comprend déjà la complexité de ces propositions qui allient transmission et construction du savoir. Un paradoxe vaut mention : les enseignants du secondaire sont moins préoccupés par la transmission du savoir sur l'activité que les experts handball. Aussi l'idée est-elle de

faire prendre conscience du savoir-faire professionnel trop souvent nié faute d'une prise de conscience de son existence. Les énoncés de l'enseignant construisent des unités empiriques repérables qui sont finalisées en vue d'une action, d'un agir possible des joueurs.

II - Les écrits du savoir.

La transmission des savoirs subit une transformation non seulement au cours de la communication didactique, mais aussi en amont lors de la phase de programmation didactique. Or, nous n'avons pas perçu de programmation méthodologique mais plutôt une organisation singulière du quoi et du comment transmettre.

Il n'y a pas ni pratique discursive comme l'explique Olga Galatanu²²⁷, ni un discours d'argumentation, mais une pratique d'écriture constituant un enchevêtrement d'énoncés concernant les savoirs. Les traces écrites comportent des énoncés qui mêlent techniques, objectifs, actions à réaliser, plans ou croquis à respecter, organisations de déplacements, gestions de l'effectif classe, etc., le tout constituant des situations d'apprentissage permettant d'expliquer ce qu'il y a à apprendre. L'énoncé nous paraissait de plus en plus comme une figure à analyser, en l'occurrence pour éclairer sur la transformation de l'activité handball en savoirs opératifs propres à l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

II.1. Qu'enseigne-t-on ? Le rôle de l'énoncé.

L'énoncé fait fonction de donnée; il clôt le système de pensée de l'enseignant sur ce qu'il souhaite faire pour enseigner, et il est aussitôt disponible au chercheur pour une [autre] lecture approfondie. L'énoncé est une véritable empreinte digitale de la profession.

Le sort de l'énoncé est entre les mains de celui/celle qui va l'utiliser. Ici, le reprendre vise à réfléchir l'action intime de l'écrit. L'énoncé sert alors de moyen pour analyser, par déplacement de l'énonciateur, la professionnalité des dires.

L'écrit de planification et de transposition contient le savoir à enseigner. Les traces écrites répondent à des énoncés de savoirs locaux, parties du discours d'une pratique professionnelle.

²²⁷ Galatanu, O. (1996). Déjà cité.

Le rôle de l'énoncé est d'indiquer et décrire les conditions de la pratique par lesquelles le savoir apparaît. La situation d'apprentissage agirait alors comme le filtre souterrain du savoir à apprendre.

Prenons l'exemple de l'enseignant d'expérience n°27 (leçon 4, situation 2).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L4 S2 : Un croquis montre un terrain de handball coupé en quatre parties. Deux zones hachurées sont sur les extrémités du terrain. Les numéros des équipes sont inscrits sur les terrains. « 4 équipes homogènes entre elles (imposées). Travaille sur ½ terrain en longueur ». « 1 contre 1, 2 contre 2 » « passe à 5 = 5 passes = 1pt, le ballon passe à l'équipe adverse. Consignes = se démarquer. Regarder le part libre. » « Evolut= zone (3m) à partir de la ligne de fond sur chaque terrain, poser le B ds zone adverse » « Variables → nbre de passes → dribble ou non → tps pour passer »</p>	<p>Scénario de la situation. Interprétation des énoncés dans l'ordre.</p> <p>Organisation spatiale (le croquis).</p> <p>Organisation des effectifs.</p> <p>Organisation espace de travail.</p> <p>Organisation des rotations.</p> <p>Consignes contraintes.</p> <p>Consigne d'évaluation.</p> <p>Consignes obligations.</p> <p>Consignes obligations.</p> <p>Organisation espace de jeu.</p> <p>Consignes contraintes.</p> <p>Consignes contraintes.</p> <p>Consignes contraintes.</p> <p>Consignes contraintes.</p> <p>La planification de ce qu'il y a à faire l'emporte une fois de plus sur la transposition didactique d'un savoir original. On pourrait poser la question : mais qu'apprend-t-on ici ? Et on pourrait répondre : l'objectif ; on apprend la « montée de balle vers cible adverse ». Mais cet objectif ne dit pas comment il faut réaliser cette montée de balle et n'en théorise pas les principes ou les actions à faire pour la réussite. Le savoir n'est donc pas planifié ; ce qui est planifié, ce sont les conditions de son expression et de son modèle conceptuel décliné comme objectif « la montée de balle ». Dit autrement et simplement, cela concerne le titre de ce qu'il y a à apprendre.</p> <p>Le « savoir/objectif » identifié n'est donc pas celui que l'on doit apprendre en tant que tel ; il est un modèle qui qualifie les actions à faire réellement que l'on pourrait décliner en principes (courir en direction de la cible, éviter les défenseurs, sortir de la zone d'ombre d'un défenseur, faire des courses d'appel de balle, dribbler dans les espaces libres, etc.) c'est-à-dire des micros pratiques qui signifient en se combinant le savoir sur « la montée de balle » (termes rassembleurs).</p>

Dans d'autres cas, l'objectif peut contenir à lui seul ce qui doit être appris ; il est à la fois objectif et contenu d'enseignement. Le savoir se confondrait alors avec ce qu'il y a "à faire pour faire". Le cas de la passe à dix est assez significatif, ce jeu étant repris par de nombreux enseignants.

Soit l'exemple de l'enseignante d'expérience n°25 (leçon 2, situation 3). Elle utilise dans plusieurs situations le jeu de la passe à dix avec plusieurs variantes.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S3 : « Situation pédagogique n°1 : But : passe à 10. Consignes : réaliser 10 passes sans perdre la balle. Organisation : par 3,2 contre 1, si je perd la balle je vais au milieu. CR. Réaliser 10 passes à chaque fois »</p> <p>« Situation pédagogique n°2. » Cette situation n°2 est une variante de la une, il n'y a que l'organisation qui change : « Par 6, 4 contre 2 »</p>	<p>Nous comprenons que l'enseignante n'écrit pas le but réel de la situation. Nous avons l'énoncé « passe à 10 ». C'est le titre d'un jeu qui est en même temps le critère de réussite ou l'objectif du jeu : faire 10 passes de suite pour la même équipe.</p> <p>L'énoncé du savoir pourrait être celui-ci : « principe de conservation du ballon pour une équipe », « conserver le ballon en se faisant dix passes de suite », « cela nécessite d'être en mouvement, d'aider le porteur de balle et d'être toujours attentif à ses partenaires et aux adversaires » etc.</p> <p>Nous comprenons que l'écrit de planification contracte et condense dans le titre d'un jeu les savoirs qu'il sous-entend. Pour l'enseignante, « la passe à dix », c'est le principe de conservation du ballon à plusieurs qui doit être appris malgré l'opposition des défenseurs ; c'est le savoir qu'elle veut transmettre. Dans son écrit de planification, on connaît le titre du jeu, c'est un « enseignement démonstratif des mots » (Wittgenstein, 1987). On ne connaît pas le savoir qu'il y a à apprendre ; il est compris dans « l'usage » de l'énoncé. L'écrit de planification identifie l'objet du savoir - « la passe à dix » - mais n'en explique pas le fonctionnement, à savoir : « ce qu'il y a à apprendre » ou « ce qu'il peut faire apprendre ». Comme le dit Jean-Pierre Astolfi, les élèves peuvent se demander « ce qu'on leur veut »²²⁸ faire apprendre.</p>

²²⁸ Astolfi, J.P. (1992). Déjà cité. (p.19).

Nous faisons l'hypothèse suivante : le libellé d'objectif, son écrit, limite le discours didactique de l'enseignant. Le savoir à apprendre devient implicite, tant l'objectif nous laisse dans l'incertitude de ce qu'il y a à apprendre. Il reste plus du côté du modèle que du côté de ce que le modèle pourrait impliquer comme étant à apprendre.

Le modèle devrait être l'occasion de tenir un propos sur la connaissance en complément du discours tenu par les actions et les agencements didactiques. Nous ne pouvons imaginer le transfert accéléré en apprentissage scolaire sans une pratique éclairée à partir du modèle utilisé : le langage d'action devrait se compléter d'un langage sur l'action. Le langage, les mots, serviront alors à redéfinir un savoir partiel qui est toujours « situé dans une pratique pour acquérir un sens »²²⁹.

Contrairement à l'enseignante précédente, l'enseignante d'expérience n°24 (leçon 1, situation d'apprentissage 1) planifie ce que nous avons nommé « une précision sur les conditions de réalisation de l'action ». Elle tente de dégager un discours qui engage des actions à faire mais elle propose aussi un début de solution pour les élèves. En disant « En attaque les 2 joueurs non porteurs se déplacent sans arrêt vers les espaces libres », elle propose une amorce de savoir-faire et de savoir en fonction des contraintes qu'elle a mises en place. Elle tente de rattacher les actions à leurs raisons, étape cruciale de la constitution d'un savoir que nous considérons comme une première étape vers le « savoir se démarquer » et « jouer en mouvement » que sont les objectifs de sa leçon. En même temps, elle réduit les espaces de jeu pour que les élèves respectent ses consignes ; le milieu est problématisé pour cela. Ainsi, l'énoncé de planification devient un discours qui enchaîne l'apprentissage à la connaissance donc à l'acquisition d'un savoir.

Cette enseignante précise davantage ce qu'il s'agit de savoir et d'apprendre dans la situation d'apprentissage 1 de sa troisième leçon où elle tient le discours de la connaissance tout en construisant un cadre de pratique nécessaire à l'expression du sens.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L3 S1 : « Attaque : Faire progresser la balle »	L'objectif de la situation indique à la fois l'action à faire tout en racontant l'artificialité de la situation. Nous avons là le sens de l'action « faire progresser la balle » et la limite de ce sens « un surnombre

²²⁹ Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 29-36.

<p>vers le but adverse en utilisant un surnombre artificiel 3 contre 2 » « Porteur = se démarqué → dribble vers but adverse, si marqué, passe au joueur démarqué » Un plan, représente un terrain de HB coupé en deux dans le sens de la longueur, de chaque côté (en opposition) départ près de la zone de trois joueurs en attaque (flèche de déplacement) et deux en défense. « 10 passages = compter les remontées réussies, sans interception »</p>	<p>artificiel ». On dit le savoir : « Faire progresser la balle » ; on annonce que celui-ci est une construction théorique pour saisir un savoir plus ample et complexe. La connaissance pour acquérir le savoir est construite d’office, « le surnombre est créé au départ » afin d’accéder à un sens plus large : « créer le surnombre pendant la phase d’attaque, progression vers le but, lors d’une égalité numérique ». L’enseignante situe exactement la connaissance (utiliser le surnombre) incluse dans un savoir plus large (faire progresser la balle vers le but adverse).</p> <p>Les énoncés suivants identifient les alternatives qui permettent de réaliser l’objectif : « porteur : si démarqué → dribble vers but adverse ; si marqué, passe au joueur démarqué ».</p> <p>Le savoir est donc annoncé, presque digéré, et exposé dans l’écrit de planification ; l’enseignante le discute et le propose.</p> <p>Ensuite, le croquis donne les informations sur la structuration de la situation. Contrairement à la plupart des écrits des autres enseignants, le savoir n’est pas dissimulé dans ce qu’il y a à faire, à découvrir ; ici, il est annoncé. L’expertise de cette enseignante glisse d’un travail didactique (construction de la situation d’apprentissage pour faire apprendre) à un travail de transposition du savoir, par une déclinaison des connaissances à acquérir. Elle complète ses écrits par un système d’évaluation qui est en rapport avec ses objectifs.</p> <p>Elle propose ainsi une auto-évaluation aux élèves tout en proposant un enjeu à sa situation d’apprentissage. Elle écrit « 10 passages = compter les remontées réussies, sans interception ». Elle donne des repères immédiats pour les élèves, lesquels peuvent évaluer leur travail. Elle oriente la cause des échecs des attaquants et la réussite des défenseurs en proposant la règle « sans interception », c'est-à-dire qu’elle ne valorise pas la marque mais bien le fait que la balle progresse vers la cible par une activité de démarquage des attaquants. Ne pas se démarquer entraîne fatalement des interceptions.</p>
--	---

Dans un autre registre, la contraction des énoncés dissimule le savoir à apprendre. Lorsque l’enseignant d’expérience n°22 écrit (leçon 3, situation d’apprentissage 1) « l’attaque des double buts », l’énoncé concentre le principe à travailler ; il s’agit de savoir comment attaquer le but adverse. L’énoncé implique aussi son intervention transpositive : « mettre deux buts ». L’écrit du thème indique le point-clef de la situation proposée, il n’annonce pas ce qu’il y aura à apprendre.

Delbos et Jorion²³⁰ affirment que le savoir présenté aux élèves n'aurait ni vrai caractère théorique ni vrai caractère pratique, qu'il serait entre les deux et qu'il prendrait sens comme force propositionnelle. Pour Evelyne Charlier, « les décisions à propos du contenu à enseigner sont très nombreuses, par contre, celles qui gèrent les contenus à apprendre sont inexistantes »²³¹. Pour nous, il importe de distinguer entre la gestion des contenus à apprendre, c'est-à-dire le savoir à apprendre, et la gestion de l'expression des contenus de ces mêmes contenus ; dans ce dernier cas, nous considérons la gestion et l'organisation pratique des situations d'apprentissage.

Pierre Pastré dit : « Ce qui me paraît constituer le cœur du processus didactique est la mutation qui transforme des connaissances reçues en concepts construits par le sujet. »²³² L'enseignant d'expérience ci-dessus tente de faire construire par le sujet le principe d'accès au but à partir d'une connaissance disponible (les doubles buts).

Après avoir tenté d'isoler un savoir théorique transposé comme « savoir à enseigner », nous comprenons que les énoncés de planification transposent plus les savoirs de l'enseignant sur le comment transmettre qu'ils annoncent le savoir à enseigner. Ainsi l'écrit associe-t-il le « savoir à enseigner » et le « savoir enseigner », chacun étant un savoir dans l'action au sein de la situation qui construit – conceptualise – l'objet savoir à réaliser.

II.2. Les contenus et les savoirs.

Les enseignants d'éducation physique et sportive ne sont pas très bavards sur l'élaboration de leurs contenus d'enseignement. Selon Thérèse Roux-Perez (2003), une partie d'entre eux pense leur enseignement comme un acte globalisé reposant sur le charisme et ne nécessitant pas l'élucidation des contenus proposés. En effet, il semble qu'il y ait une réelle difficulté à expliciter les raisons de la mise en forme de ces contenus.

²³⁰ Delbos, G., & Jorion, P. : (1987). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme, collection Ethnologie de la France.

²³¹ Charlier, E. (1989). Déjà cité. (p.134).

²³² Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J. M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp.45-60). Paris : PUF. (p.51).

Le travail de transposition didactique devrait prendre en compte les conditions d'enseignement plutôt que celles du savoir à transmettre. Que se passe-t-il donc dans ce travail d'élaboration des contenus d'enseignement ? Savoir comment procèdent les enseignants dans la construction de ces contenus permettrait d'en finir avec le « mythe du terrain » (Claude, M. Prévost, 1991) et l'idée d'une tribu professionnelle.

Prenons l'exemple de l'enseignant débutant n°15 (leçon 1, situation 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S1 : Cours, avant/arrière – Pas chassé droite/gauche. Tourner bras droit/bras gauche ; accélérations sur diagonales ; petit bond droite droite, gauche gauche. Ballons passe à 2 autour du terrain de HB (ligne extérieur).</p>	<p>L'échauffement est basé sur des contraintes d'exécution qui concernent des mouvements localisés, bras, jambes. Toutes les propositions se font par une réciproque latérale, gauche/droite. L'enseignant pourrait très bien dire, on échauffe les bras, les jambes, on fait des enchaînements de bonds. Ici, il impose le mouvement et précise quelle partie du corps doit travailler. Pour planifier le contenu de son échauffement, l'enseignant s'appuie sur une idée d'opposition spatiale c'est-à-dire de latéralité. La donnée d'opposition spatiale devient un processus didactique qui donne une forme didactique au mouvement et étoffe le contenu des propositions. Idem pour la leçon 2. Situation d'apprentissage 1.</p>

Le contenu d'apprentissage est élaboré à partir d'un démembrement du corps humain. Mais l'expertise didactique ne peut construire ses savoirs sur une simple parcellisation d'un tout.

L'enseignant expert handball n°3 (leçon 2, situation d'apprentissage 3) établit des contenus d'enseignement pour son objectif « attaque d'une défense en 3X3 ».

L'analyse de ses énoncés fait comprendre que le savoir est effectivement contenu dans des actions à réaliser, qu'il n'est pas exprimable en dehors d'un savoir-faire : le savoir, c'est savoir (faire) attaquer une défense en 3X3 (c'est ce que le joueur en retiendra). Le savoir sera donc la synthèse des actions pratiques réalisées pour résoudre les problèmes de l'attaque. Nous allons le vérifier par une analyse détaillée de cette situation d'apprentissage 3 de la leçon 2 de l'enseignant expert handball n°3.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S3 : Colonne 1 : « Attaque d'une défense en 3x3 secteur central » Un dessin de terrain de HB. Trois attaquants et trois défenseurs au-delà des 9m, un défenseur et un pivot à la zone. Un gardien. Un ailier de chaque côté d'un secteur balisé à la zone.</p> <p>Colonne 2 : « 4 attaquants, 4 défenseurs, 1 ailier de chaque côté servant d'appui.</p> <p>Circulation de balle, marquer le but » Colonne 3 : « Ecartement de la défense » « Rupture de l'alignement »</p>	<p>L'enseignant insiste sur les capacités d'action, les savoir-faire - « circulation de balle, marquer le but, écartement de la défense, rupture de l'alignement » - plutôt qu'il exprime des énoncés pour comprendre le savoir - « attaquer une défense en 3x3 secteur central » - qui serait de l'ordre du raisonnement. On est plus dans la planification du faire que dans celle du comprendre.</p> <p>On pourrait d'ailleurs assimiler les savoirs en éducation physique ou en formation fédérale comme des « savoirs pour faire » et des « faire pour savoir ». Dans notre cas, la circulation de balle est un état, un faire ; il n'explique pas la raison de faire circuler la balle qui est de manœuvrer et écarter la défense pour trouver des intervalles d'accès à la cible.</p> <p>L'enseignant planifie des « savoir-faire » pour « faire » pour finalement amener à comprendre ce qu'il y a à savoir ; il ne planifie pas les raisons de celui-ci. Ce dernier devra prendre sens, se justifier, dans le questionnement du sujet en action.</p> <p>Même chose pour l'énoncé « marquer un but » ; c'est une proposition d'action, un savoir-faire. Ainsi les raisons qui expliquent comment marquer un but, tirer au bon moment, prendre l'intervalle libre, s'approcher du but, tirer fort ou en finesse, etc., ne sont-elles pas planifiées. Pour l'énoncé « écartement de la défense », c'est aussi une action à faire : profiter de l'écartement de la défense ou faire écarter la défense. L'énoncé est ambivalent, on ne peut pas appeler cela un énoncé du savoir, il semble bien incomplet. Cette incertitude mène à la réflexion suivante : le savoir semble toujours en fuite devant l'énoncé du faire, il n'est pas là en tant que tel mais il est toujours contenu dans la proposition de faire à venir.</p> <p>L'élève ou le joueur doit découvrir et interroger les causes de son action pour en connaître les raisons. On lui donne les causes - « écartement de la défense » « Rupture de l'alignement » - mais pas les raisons. C'est dans l'action qu'il va comprendre la nécessité de la rupture d'alignement pour conserver plus facilement le ballon et ne pas se le faire prendre par la défense, etc. Les procédures qu'il va employer vont devenir les raisons constitutives du comprendre, étape vers le « savoir que » qui deviendra le germe d'une nouvelle intention propice au « savoir-faire ».</p>

L'étude des premières situations d'apprentissage d'un cycle renseigne sur les intentions des enseignants et sur leurs façons de procéder pour proposer des contenus d'enseignement en identifiant des savoirs à enseigner. On comprend la situation comme la composante d'un système (le contenant) et les savoirs comme résultats émergents (les contenus à enseigner).

L'architecture de la situation d'apprentissage ne comprend pas seulement les composants, elle indique aussi le savoir-faire professionnel des enseignants. L'enseignant construit une situation d'apprentissage ordonnée essentiellement en vue de la compréhension [de l'acte] et de l'action : un faire et un comprendre sont visés. Il ne manipule pas seulement des paramètres didactiques pour imposer le geste ou l'action, mais aussi pour instruire ce geste et cette action vers une issue préférentielle. Il y a toujours une visée compréhensive, une compréhension du faire pour savoir. Pourtant, perdure un semblant de dualisme (corps/esprit) dans l'histoire de l'éducation physique ; en témoigne l'opposition entre la catégorie instrumentation du savoir et la catégorie provocation du savoir.

Il ressort que les enseignants favorisent les procédures d'actions contextualisées et qu'ils construisent alors un milieu dynamique, car « les savoirs ne sont pas autres que les apprentissages pour les acquérir »²³³. L'apprentissage est de l'ordre de l'interactivité car il repose ici sur la possibilité de pouvoir faire.

L'enseignant expert handball n°6 (leçon 1, situation d'apprentissage 1) planifie ses raisons didactiques des contenus qu'il va proposer avec les savoirs techniques qui lui semble fondamentaux.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S1' : « Présentation de l'activité par la mise en place des règles fondamentales et par la notion de rapport de force » « 1 aucune règle (pied autorisé) 2 notion d'espace : varier la taille du terrain 3 jeu interpénétré → donner un sens au jeu → définir la cible (Δ taille et nbre) 4 Manipulation du ballon → nbre de pas → dribble ou non → Δ les	L'enseignant l'annonce au départ ; il présente l'activité handball aux étudiants à partir des règles qui déterminent l'activité, c'est-à-dire ses logiques et principes. Le raisonnement didactique serait fait à partir de deux approches. Par un discours sur l'évolution de l'activité et son histoire, la première annonce la possibilité que se réserve l'enseignant lors de l'apprentissage de faire varier plusieurs déterminants didactiques tels que l'espace, les objets, les règles du jeu. La seconde approche est d'ordre technique ; les actions possibles dans le jeu, par exemple les différentes formes de passes,

²³³ Beillerot, J. (1996). Déjà cité. (p.132).

ballons (T1, T2, T3, rugby, tennis) → Δ contacts (ceinturage ou non, touché balle en main..5 progression du ballon →Δ formes des passes (tendues, cloche, rebond) → passes à 2 mains, qu'en avant, avt-arrière, suspension → pas de reprise de dribble → 4 appuis autorisés 6 Cible → pas de zone → zones différentes dimensions →Pls GB → 1gb »	sont présentées comme des savoirs spécifiques à l'activité. Le règlement est à la source des gestes techniques et des formes de jeu. L'enseignant aborde la connaissance de l'activité par une description et une "monstration" sous forme de contrastes en faisant reconnaître d'emblée les manipulations didactiques qu'il va faire dans son cycle. Il prévient ainsi les joueurs des effets didactiques. Il s'agit bien d'un savoir didactique de l'enseignant : mettre en relief les points clefs de l'activité en mettant en avant ses niveaux de transpositions didactiques.
---	--

Pierre Parlebas écrit que « la pédagogie, c'est une stratégie »²³⁴. Nous pouvons également dire que « la didactique est stratégique », puisque savoir et savoir-faire ne prennent sens que selon leur usage.

II.3. Qu'apprend-t-on ?

Lors de l'analyse des profils didactiques, nous avons mis en évidence que l'unité didactique – « traduire des conséquences motrices » – n'est pratiquement pas planifiée par les enseignants de nos trois groupes. Lorsque cela se produit, l'énoncé est alors général.

Pour l'enseignant d'expérience n°26, nous avons par exemple "l'énoncé objectif" suivant : « amélioration des pouvoirs moteurs » ; le reste des énoncés de la situation d'apprentissage sont des énoncés d'obligations de gestes techniques tels que « passe à bras cassé ». Une fois de plus, l'enseignant ne s'attarde pas sur les effets moteurs et justifie son objectif par un travail de gestes techniques. Ici, la capacité physique de l'individu et son éducation corporelle ne semblent pouvoir s'exprimer que par une culture technique et la suite de la leçon vise un objectif « technico-tactique » : « amélioration de la conservation du ballon ». Les deux énoncés se préoccupent remarquablement de l'« amélioration » ; comme tous ceux de nos

²³⁴ Parlebas, P. (1980). Un modèle d'entretien hyper-directif : la maïeutique de Socrate. *Revue Française de Pédagogie*, 51,4-19. (p. 19).

trois groupes, l'enseignant semble embarrassé pour traduire les conséquences motrices de ses propositions sur le corps de l'élève ou du joueur.

Dans le cas l'enseignant d'expérience n°26, des comportements sont imposés sans que soit donnée la possibilité à l'élève de s'émanciper au niveau de sa propre pratique. La situation d'apprentissage n°2 de sa première leçon propose des habiletés fermées : le geste est contenu dans une forme générale, contraint à la précision de l'action, et l'élève n'en connaît toujours pas les conséquences sur sa corporalité. L'action est transposée depuis le domaine culturel de l'activité et inscrite dans le domaine scolaire sans autre forme de procès. Le temps d'axiologisation ou d'attribution d'objectifs scolaires n'existe pas ; le moyen devient le savoir enseigné, il se satisfait à lui seul.

Dans son ambiguïté, l'écrit doit toutefois pourvoir énoncer ce que l'on apprend faute de quoi il reste obscur à l'élève.

Nous l'apprend l'enseignante d'expérience n°21 (leçon 6, situation d'apprentissage 1). L'énoncé est le suivant : « → Passe à 8 → 1 série, passe avec rebond → opposition quand 8 ». Cette enseignante adapte le jeu traditionnel « passes à dix » en limitant celui-ci à 8 passes, les passes étant à rebond ; elle adapte le contrat. Lorsque l'équipe en possession du ballon aura réussi 8 passes de suite, l'équipe en opposition pourra réellement intervenir sur le porteur de balle ; avant il n'y a que des gêneurs. L'énoncé est un objectif d'exécution – « passe à 8 » – et non pas d'apprentissage. Ici, le savoir est contenu dans les procédures pour conserver le ballon. La rationalisation de l'écrit de planification s'attarde sur l'objectif de réalisation. On pourrait dire alors que l'écrit de planification rend compte de la difficulté à exprimer ce qui s'apprend en éducation physique et sportive. L'énoncé dit ce qui se fait, se voit, pas ce qui doit véritablement s'apprendre.

Pourrait-on cependant concevoir un enseignant qui planifie sa leçon en écrivant « conservation du ballon, mobilité des attaquants, activités des défenseurs, aide au porteur de balle » ? La question resterait : comment faites-vous pour faire apprendre cela ? Et la réponse serait : je leur fais faire une passe à 8, etc. On peut avancer l'hypothèse que les écrits de planification proposent en priorité le comment faire pour faire apprendre, et non le quoi apprendre pour faire. L'enseignant doit pouvoir élucider le réel dans le contexte du faire de l'élève. Si le savoir est souvent compris indépendamment de sa pratique, il est toutefois nécessaire d'en assurer un mode de représentation qui le lie au réel.

L'enseignante d'expérience n°24 (leçon 2, situation d'apprentissage 2) procède pratiquement de la même façon que la précédente pour planifier ses contenus d'enseignement, sauf qu'elle indique clairement l'objectif d'apprentissage même si elle passe directement de l'objectif d'apprentissage aux énoncés d'actions.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S2 : « Comment être efficace, avoir de la force pour lancer sa balle ? » Un petit croquis montre deux rangés d'élèves face à face, séparé par une ligne, une flèche indique le sens de déplacement des n°2. « n°1 balle ds les mains. Au signal, n°1 prennent 2 à 3 pas d'élan pour arriver vers la ligne et toucher les 2. Les 2 (1/2 tours et s'enfuient »</p>	<p>Cette situation d'apprentissage est une sorte de balle au chasseur. Les n°1 avec un élan réduit doivent tenter de toucher avec leur ballon les n°2 qui partent en courant après un demi-tour sur eux-mêmes au moment du signal général (n°1 élan et tirer, n°2 échapper au tir).</p> <p>En voulant transposer l'activité handball, l'enseignante propose des situations techniques qui relèvent d'une éducation physique généralisée mais peu en rapport avec les aspects culturels de l'activité handball. L'enseignante construit une situation pour faire repérer aux élèves qu'il est nécessaire de lancer vite et fort. Si les n°2 réagissent vite, la distance de tir va rapidement augmenter. Il faudra alors que les n°1 tirent plus fort. Ce faisant, elle compte certainement sur la motivation des élèves (tirer sur les autres) pour que les élèves aient une activité réflexive sur les procédures qu'ils vont employer.</p> <p>L'enseignante n'explique pas l'objectif de la situation ; elle construit une situation où l'action des élèves est imposée pour mettre en évidence la ou les connaissances qui sous-tendent la compétence retenue par l'objectif. Ici, les élèves lanceurs vont devoir réagir vite, prendre de l'élan, se placer correctement, placer leurs appuis et le bras lanceur, feinter les tirs, etc.). L'enseignante n'agit pas sur les procédures de réalisation ; elle n'indique pas les gestes à faire, elle agit sur la reconnaissance, l'interrogation des moyens et stratégies employées par les élèves.</p> <p>Le savoir ne s'explique pas, il est interrogé. D'ailleurs, l'enseignant commence sa phrase par : « Comment être.. » et termine par : « ? » un point d'interrogation. On n'apprend pas l'objectif éducatif ni les actions imposées par l'enseignant ; on apprend ce qui n'est pas planifié, c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire que les élèves vont développer sur le terrain.</p>

Les notions de « savoirs théoriques » et « savoirs procéduraux » empruntées à G. Malglave entretiennent la dichotomie entre le corps et l'esprit, entre le faire et le comprendre, entre le

savoir et le savoir sur le faire. La pratique intelligente d'une activité demeure dans l'esprit des enseignants de la motricité comme une visée d'efficacité. Dans les énoncés analysés, il s'agit en effet de marquer un but, de faire une bonne passe, de battre le défenseur, de récupérer opportunément le ballon au bon moment, etc. Ce savoir pragmatique domine l'ensemble des situations d'apprentissage proposées par les enseignants de nos trois groupes, mais il n'est pas planifié.

À partir d'actions imposées et après avoir construit dans ses premières situations la même stratégie didactique que l'enseignante d'expérience précédente, l'enseignant expert handball n°4 (leçon 6, situation 3) fait des propositions apportant une certaine incertitude (tenter d'intercepter, excentrer les attaquants, contrôler l'adversaire direct) et procède à des recommandations basiques (vitesse de réaction, prise d'informations). On passe progressivement de l'imposé à l'exposé ; l'enchaînement d'actions imposées sert de thème organisateur ; le joueur apprend à interroger un principe de jeu à partir de variables fournies par l'enseignant et apprend les procédures, les savoir-faire de l'activité handball dans un dialogue d'actions selon une infinité de liaisons possibles.

Dans une étude sur la planification et la transposition didactique, Philippe Dessus posait la question : « Où est le savoir ? »²³⁵ Il s'intéressait alors à la part des connaissances impliquées dans la procédure didactique. En citant les travaux de Wilson, de Shulman et de Richert, il reprenait la formule heureuse de « connaissance pédagogique de la matière »²³⁶ pour signifier les autres types de connaissances nécessaires pour transposer et planifier. Le savoir à transmettre serait alors contenu dans le savoir didactique – professionnel - de l'enseignant.

III - Le savoir à transmettre.

L'identification des étapes organisant la transmission du savoir fait problème : une césure importante oppose l'objectif déclaré en début de cycle ou de leçon et sa traduction en contenus d'enseignement.

²³⁵ Dessus, P. (2003). *Référence au savoir et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique*. Revue des sciences de l'éducation, 29, 3. (p.2).
<http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011406ar.html>

²³⁶ Dessus, P. (2003). Déjà cité. (p.5).

Il est difficile de comprendre la liaison entre un objectif disons « large » et une situation d'apprentissage. On passe par exemple de l'idée « jouer collectivement » au « faire » sans autre forme de procès. Les enseignants observés ne planifient pas les raisons qui les amènent à proposer telle ou telle situation d'apprentissage, chacune demeurant alors un « fait accompli ».

III.1. Les objectifs éducatifs et les objectifs techniques.

En reprenant le schéma de Michel Develay²³⁷, on comprend le double travail d'axiologisation et de didactisation propre aux apprentissages scolaires.

L'analyse des énoncés des enseignants du secondaire nous amène à formuler l'hypothèse provisoire suivante : au fil des leçons, l'objectif axiologique clairement annoncé au départ est remplacé progressivement par des objectifs techniques parfois très loin de la valeur recherchée. Il nous apparaît que le technicien reprend inévitablement le dessus sur le pédagogue. Visiblement, planifier des objectifs et transposer une activité sportive de référence sont indissociables.

D'après Alain Hébrard, le travail de didactisation devrait correspondre à « l'ingénierie didactique et technique, savoir analyser (multi-référence) et transposer les pratiques sociales de références »²³⁸. Cela revient à dire que la transposition didactique actuelle n'est pas totalement en adéquation avec les prétentions de la discipline ; le sens de l'action est encore trop chargé d'efficacité et de performance, il tient à son langage technique. La pudeur de l'émotion et l'absence d'un discours concernant le corps renvoient l'élève à un pâle apprentissage de la composante méthodologique en ce qui concerne le souci de soi.

L'exemple de l'enseignant d'expérience n°27 (leçon 5, situation 1) est éclairant. En procédant à une évaluation de ses élèves au début du cycle, il souhaitait justement utiliser le sport collectif handball pour recréer un climat de classe et d'entraide entre les élèves. Dans un but éducatif et éthique, il choisit comme objectif principal : « jouer collectivement ». En suivant ses objectifs de leçon en leçon, on note qu'il fait des choix de plus en plus techniques et qu'il

²³⁷ Develay, M. (1992). Déjà cité. (p.25).

²³⁸ Hébrard, A. (2006). Déjà cité. (p.13).

s'éloigne de son objectif principal. Ainsi se pose la question dans la situation 3 (leçon 4) où il est amené à se demander s'il doit « dé- mixer » son groupe. Une logique d'efficacité et de performance du jeu gouverne tout son enseignement ; il insiste sur la technique, oubliant ses intentions de départ parées de vertus éducatives (cf. la situation 2 de la leçon 5).

En voulant justifier des savoirs et connaissances techniques de l'activité handball, il s'enferme involontairement dans un découpage sectoriel de ses connaissances et savoirs didactiques et techniques. Selon une forme de transmission scolaire, la volonté de faire apparaître à tout prix des connaissances techniques le pousse à se décentrer d'un objectif axiologique pourtant annoncé. L'enseignant n'arrive pas à gérer la tension entre les savoirs de l'activité et les savoirs de l'humain, il en arrive à prendre une décision qui s'oppose à son objectif de départ.

Les énoncés de l'enseignant débutant n°18 montrent dès la quatrième leçon que les exercices qui composent l'échauffement, de même que les objectifs concernant l'éducation corporelle ne sont plus planifiés. On a juste l'énoncé « 1 échauffement général 10' ».

En comparant plusieurs écrits, on note cette tendance à la réduction des énoncés axiologiques (quand il y en a) et des énoncés concernant l'éducation corporelle chez tous les enseignants du secondaire de notre étude. Ainsi la planification et transposition didactique se réduisent-elles à l'écriture d'énoncés techniques et culturels qui rejoignent ceux des experts handball. Si nous ajoutons que les enseignants débutants ont tendance à consacrer beaucoup d'énoncés de planification à l'organisation de la situation d'apprentissage que nous appelons « transposition pédagogique » et à réduire considérablement la quantité des autres énoncés au fil des leçons, nous en arrivons à la seule planification d'énoncés techniques tels que « montée offensive » « travail par groupe de trois » « tir en suspension ».

L'enseignante débutante n° 16 (leçon 2, situation d'apprentissage 2) multiplie les tâches d'arbitrage et de gestion auprès de ses élèves de sixième. À aucun moment depuis le début de son cycle, elle ne planifie une communication à ses élèves pour les préparer à ces responsabilités et procède comme s'ils avaient déjà ces compétences. Lorsqu'il s'agit de mettre en acte des valeurs et des responsabilités, elle s'en tient à ce qu'elle croit acquis ou facilement compréhensible par les élèves et n'écrit pas ce qui concerne l'aspect axiologique de ses contenus d'enseignement. La grande majorité des enseignants proposent ce type de tâches dans leurs écrits de planification où nous retrouvons la même lacune. Il résulte que les

objectifs techniques que l'enseignante propose n'auront une valeur opérationnelle que si elle spécifie la signification de leurs choix auprès des élèves.

Alain Hebrard²³⁹ insiste sur le fait que l'éducation physique et sportive se pense dans une relation directe des finalités aux contenus. On comprend donc que le sens des interventions de l'enseignant dépende jusqu'alors des contenus techniques, lieu exclusif d'identification de la discipline.

Des valeurs axiologiques sont fondues dans un discours technique ; lesquelles ne prennent sens qu'au moment de la situation d'apprentissage et dans la réciprocité des éléments qui la constituent.

L'enseignante d'expérience n°23 (leçon 3, situation d'apprentissage 3) écrit : « si tous les joueurs participent à la montée de balle et que le tir est réussi = X2 », le but est côté deux points. Elle valorise la participation collective, la prise en compte de ses partenaires en gratifiant le but d'une valeur supplémentaire. Mais l'idée que tous les joueurs touchent tous le ballon peut aussi bien être un objectif d'efficacité qu'être en contradiction avec une logique d'accès à la cible lorsqu'un espace se libère dès la troisième passe par exemple. Des logiques aléatoires et circonstancielles sont écartées pour une logique axiologique : « tous les joueurs participent à la montée de balle ». Cet objectif est renforcé par l'énoncé « si tous les joueurs ont tiré une fois = bonus 5pts, ont marqué une fois = bonus 10pts ». De plus, les énoncés d'organisation prévoient le matériel afin que les élèves puissent arbitrer et planifient des savoir-faire sociaux : « gagner, respecter l'arbitre, les autres, assumer les rôles confiés, alterner les tâches ». Les contraintes techniques (montée collective du ballon) et organisationnelles deviennent des valeurs en acte dont le seul sens est de profiter de l'activité collective pour transmettre des valeurs.

Philippe Terral rappelle que les enseignants de terrain du secondaire s'appuient sur une « culture technique »²⁴⁰, ce qui confirme le type d'identité à quoi se conforme encore l'éducation physique et sportive.

Recourant à la notion de « techniques corporelles » selon un biais sociologique ou anthropologique, nous pouvons reprendre ce que Marc Durand écrit : « Ce que les enseignants

²³⁹ Hébrard, A. (2006). Déjà cité.

²⁴⁰ Terral, P. (2003). Rapport de recherche. La question de la construction des savoirs au sein de la « communauté éducation physique et sportive ». *Revue STAPS*, 62, 75-88. (p.85).

proposent à leurs élèves pour l'apprentissage peut être caractérisé en éducation physique comme un ensemble de techniques corporelles et sportives »²⁴¹.

La mobilisation des objectifs.

Nous avons fait le choix de valider l'unité didactique « mettre en relief des connaissances et compétences » lorsque l'objectif faisait sens avec les contenus d'enseignement. Cependant, il a parfois été difficile de prendre des décisions. En effet, les énoncés de la situation d'apprentissage peuvent très bien devenir des objectifs en eux-mêmes. C'est souvent le cas chez les enseignants débutants : la description technique ou l'annonce technique de ce qu'il y a à faire est prise semble-t-il pour l'objectif. Il serait alors question d'un objectif technique : chaque fois qu'il y a une action à faire, elle peut devenir un objectif technique d'enseignement.

Dans sa leçon 1, l'enseignante d'expérience n°24 annonce son objectif d'une façon claire et reprend cet énoncé auprès du croquis. Ainsi, même si l'énoncé est identique, elle dissocie bien les deux phases : choix d'un objectif et choix d'actions à faire.

En examinant les énoncés inclus dans l'ensemble de la situation d'apprentissage, il nous apparaît que des distinctions sont à faire au niveau des objectifs puisqu'il devient évident que les enseignants n'annoncent pas toujours clairement leurs objectifs éducatifs tandis qu'ils le font pour les objectifs techniques et les règles qui vont les faire émerger au gré des objectifs éducatifs.

Les enseignants d'éducation physique et sportive semblent comme familiers avec la synthèse faite par François Victor Tochon : « pour qu'une planification soit efficace et viable, l'organisation des performances doit être subordonnée à un principe de fonctionnement global qui lui donne une direction pragmatique. »²⁴². Dès lors, comment reprocher le pragmatisme à certains enseignants et experts handball lorsqu'ils proposent plusieurs "sous-objectifs" d'actions impliqués par l'objectif de départ (annoncé ou pas) ?

L'enseignante d'expérience n°24 (situation 1, de la leçon 4) nous offre l'occasion de procéder à de nettes distinctions que l'on retrouve ça et là chez tous les enseignants.

²⁴¹ Durand, M. (2002). Déjà cité. (p.210).

²⁴² Tochon, F.V. (1990). Déjà cité.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L4 S1 : Objectifs : « Attaque = créer un surnombre. Porteur de balle → faire la passe à celui qui est seul »</p> <p>« Motricité individuelle : réception en course, passe » « A » puis un croquis qui montre un terrain de HB coupé en deux dans sa longueur. Trois joueurs attaquants et deux défenseurs prêts au départ près de la zone, et cela de chaque côté. Des joueurs en attente sur le côté du terrain. « 3 contre 2 sur ½ terrain. Passeur envoie à 1 joueur démarqué. Si porteur démarqué s'avance vers le but (3 dribbles). Attaquant courir vers le but. 4 passages. Changer attaquant défenseur. Combien de buts marqués ? »</p>	<p>Nous avons :</p> <p>Des objectifs techniques qui couvrent toute la leçon.</p> <p>Des "sous-objectifs" servant à introduire la situation d'apprentissage ou parfois internes à celle-ci (ce qu'il y a à faire).</p> <p>Dans les énoncés de cette situation d'apprentissage on comprend qu'il y a une déclinaison progressive de l'objectif général en objectifs particuliers (spécifiques et techniques).</p> <p>Nous pouvons en reconnaître quelques-uns :</p> <p>L'objectif est une consigne d'objectif général : « Attaque = créer un surnombre », ici en en-tête de leçon.</p> <p>L'objectif suivant est une consigne de réalisation « Porteur de balle → faire la passe à celui qui est seul ». Elle propose une action qui a pour conséquence la communication avec quelqu'un d'autre que soi. L'importance est donnée à l'autre joueur, celui qui est seul.</p> <p>L'objectif suivant est une consigne d'exécution : « Motricité individuelle, réception en course, passe. » L'action s'adresse plus spécifiquement au joueur lui-même, la conséquence vaut davantage pour la fonction d'enchaînement d'action dans ce cas.</p> <p>Interne à l'énoncé de la situation d'apprentissage, l'objectif suivant est une consigne d'action : « Passeur envoie à 1 joueur démarqué ». L'action est comprise comme un processus inclus dans un système plus vaste.</p> <p>Les énoncés hors ceux d'organisation sont toujours des objectifs en puissance, puisque la plupart des énoncés écrits sont des propositions d'actions, des interdictions d'actions, des autorisations d'actions, etc. Ils annoncent toujours un faire ou ne pas faire, et ce genre d'énoncés a toujours une part d'intentionnalité donc d'objectif.</p>

L'analyse de la situation d'apprentissage 2 (leçon 2) de l'enseignant expert handball n°03 montre le lien propre à l'objectif principal annoncé et que, seuls, les énoncés d'actions impliquent l'objectif d'enseignement.

Les enseignants qui n'annoncent pas des objectifs éducatifs généraux impliquent toujours leurs intentions d'enseignement. Parce que ces dernières ne sont pas clairement planifiées, il faut s'en tenir aux "sous-objectifs". Donc, même si l'écrit suggère l'objectif, l'unité

didactique « mettre en relief des connaissances et compétences » n'est pas validée lors de l'analyse.

Parce que les enseignants n'identifient pas toujours clairement un objectif de leçon, nous assistons à une multiplication des objectifs de contenus que nous appelons les « sous-objectifs techniques ». Cet émiettement nuit inévitablement à la capacité d'inscrire les différentes situations d'apprentissage dans un projet d'enseignement clair et, par voie de conséquence, à la possibilité d'une identité disciplinaire.

Le cas des objectifs liés à la santé et au développement corporel de l'élève.

De façon surprenante, l'unité didactique « traduire des conséquences motrices » est très peu mobilisée par nos trois groupes d'enseignants. Replacés dans le contexte général de sa leçon et de ses situations d'apprentissage, les énoncés de l'enseignant d'expérience n°30 apportent un éclairage nouveau.

La première situation reproduit un schéma classique. L'échauffement s'attarde sur le développement des capacités des élèves ; l'énoncé « mobilisation articulaire, étirements » indique que l'enseignant prend en considération les effets de ses propositions sur les corps des élèves. Suivent alors rapidement des considérations techniques : la focalisation sur le savoir technique fait oublier le sujet et ses effets sur la personne.

Avec le profil didactique de l'enseignant débutant n°14, nous comprenons que le manque d'objectifs d'apprentissage engage à proposer uniquement des savoir-faire d'ordre technique. Sans identification des concepts et des principes qui permettent aux élèves de comprendre ce qu'ils font, la leçon s'oriente vers le « faire » et le « faire faire » mais pas vers le « faire savoir ». En ne modélisant pas à l'aide de concepts ou de savoirs originaux les connaissances et savoirs sur le faire, cet enseignant ne fait pas gagner du temps à l'élève. Ce défaut de lisibilité est remarquable dans ses traces écrites.

La cohérence des objectifs.

Le plus souvent chez nos trois groupes d'enseignants, les objectifs sont mis en cohérence avec les contenus d'enseignement. Les experts handball ciblent un ou des objectifs techniques et

l'enchaînement des situations d'apprentissage s'inscrit dans une logique technique, mais le champ d'application est assez réduit. Les enseignants d'expérience proposent des objectifs plus généraux au niveau technique et travaillent plutôt sur des fondamentaux de jeu. Les objectifs de départ se déclinent en "sous-objectifs" et seule la période d'évaluation rappelle les premiers énoncés. Les enseignants débutants proposent des objectifs techniques assez disparates et leurs objectifs sont souvent en rupture avec les "sous-objectifs" travaillés et avec les critères retenus pour l'évaluation ou la période du jeu.

III.2. La mise en place d'un discours.

La démarche didactique.

Un changement de perspective nous conduit à tenir le discours de l'enseignant c'est-à-dire l'analysé. Cette seconde démarche veut convaincre que l'écrit ne reçoit de véritable sens que si le chercheur s'identifie en un sens à son auteur ; en l'occurrence, il s'agit de reconstruire le « discours »²⁴³ de l'écrit dans les précieuses traces écrites par lesquelles sont déposées les connaissances professionnelles de l'enseignant.

Les écrits de l'enseignante débutante n°12 (leçon 1, situation d'apprentissage 3) font état d'une démarche qui consiste à respecter la chronologie des énoncés tout en imaginant les préoccupations d'un enseignement.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S3 : « Les faire se réunir pour expliquer » « objectif : w co., jeu orienté, utiliser l'espace, w des passes, sit = 3c3 passe à S ?orientée. Une X qu'1 équipe a réussi 5 passes, elle peut aller	Traduction des énoncés en modélisant les prises de décisions de l'enseignante : 1° Il faut que je réunisse les élèves. Il est important qu'ils puissent écouter les consignes. Cette classe est un peu dissipée, il faut que les choses soient claires dès le départ. 2° Proposer l'objectif de la situation. Les faire progresser en s'orientant et en se déplaçant en S, ils risquent de jouer à plat. 3° Il faut qu'ils progressent mais qu'ils conservent aussi le ballon.

²⁴³ Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil. (p.138). « Le texte est un discours fixé par l'écriture ».

<p>marquer en étant à califourchon sur ligne = 1pt » « après avoir marqué 1pt, on donne le ballon à l'adv. Qui réengage du milieu, chaque équipe étant dans son camp » « 3 coup de sifflets → à coX, il faut vite revenir s'asseoir/ équipes et donner son résultat. Interdiction de dribbler, variation = interdit, lobbes, au coup de sifflet, on à la possibilité d'aller marquer, même si pas fait 5 passes » « équipes abcdefgh montant descendante » « 4x5=20 » « + temps d'arrêt = 5' (résultats) → 25 ».</p>	<p>Il faut valoriser le savoir du jour, donc 1 point pour 5 passes réussies et un point pour la marque.</p> <p>4° Il faut que j'assure la continuité du jeu et de la situation, on redonne alors le ballon à l'adversaire dès qu'on a marqué.</p> <p>5° Il est nécessaire de trouver un moyen pour que l'engagement ne se fasse pas dès qu'ils ont récupéré le ballon après le but. La nouvelle défense n'aura pas le temps de s'organiser ; la situation doit donc redémarrer à un point commun, le centre du terrain est idéal. Chaque équipe sera dans son camp.</p> <p>6° Je dois penser à arrêter la situation par un signal, donc donner trois coups de sifflet. Cela me permet de rassembler les élèves dans un endroit et de recueillir les scores, gain de temps.</p> <p>7° Il faut que je mette des interdictions pour favoriser les passes et la coopération, donc interdire le dribble, idem pour le lobe. Ce sont des quatrièmes ; ils vont avoir tendance à faire cela pour conserver le ballon, même jouer individuellement ou faire passe au copain préféré.</p> <p>8° Le coup de sifflet doit favoriser l'équipe qui est en possession du ballon ; on peut aller marquer même si on n'a pas fait le contrat de cinq passes. Je veux éviter une conservation du ballon sur place. Au moment des coups de sifflets, les possesseurs du ballon risquent de ne pas être contents.</p> <p>9° Les résultats des trois contre trois vont me permettre de hiérarchiser les équipes.</p>
--	--

Dans le cas de cette enseignante, il ne s'agit pas de la transposition d'un savoir de référence mais de la transposition de son propre savoir professionnel [et celui du chercheur] ; se tient là un discours de mise en situation du savoir. Le mot « situation » vient à propos, car il explique bien qu'il n'est pas question d'un discours conceptualisé sur le savoir. Le savoir à enseigner est simplement objectivé par un concept, en tant qu'objectif d'enseignement. Pour le reste de l'écrit, cette enseignante rédige le texte du savoir : c'est une matrice de variables didactiques qui donneront une forme concrète au savoir et savoir-faire.

Les écrits deviennent un dialogue avec l'histoire de l'apprentissage des élèves du groupe classe et les connaissances professionnelles de l'enseignant. Dans ceux de l'enseignante d'expérience n°25, on perçoit les changements de direction ainsi que les adaptations réalisées au fur et à mesure de l'évolution de son cycle d'enseignement. Elle cherche à obtenir le

maximum de ce qu'elle a déjà installé tout en se tenant au plus près de ses exigences. Son discours est un entrelacs de mots et de chiffres, de choix et de décisions qui engagent son action professionnelle en tant que travail de planification. L'enseignante tient le discours de son savoir d'expérience. Ainsi, les traces écrites agissent comme médiation entre ce que comprend l'enseignante dans son travail et ce que nous pouvons comprendre de ce dernier.

Soit l'exemple de l'enseignante d'expérience n° 25 (leçon 5, situations d'apprentissage 1 et 2) pour interpréter les moments-clés d'un travail didactique.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L5 S1 : Passe à dix en commun. 1pt on devient attaq, wer sur je reçois/je donne. Max 3s.	<p>Cette situation reprend donc la passe à dix, mais pour toute la classe en même temps. L'enseignante insiste sur le statut des attaquants en obligeant ceux-ci à jouer la balle très vite. « je reçois/je donne ». « Max 3s », cela veut dire que l'on ne peut pas garder la balle plus de trois secondes. Elle rajoute ici une contrainte pour qu'il y ait rupture de l'attaque par instant, c'est-à-dire qu'elle pousse les élèves dans leurs capacités à conserver le ballon en attaquant et cela dans un double but : donner du jeu au jeu de façon à préserver l'alternance ou à donner une possibilité à la défense de devenir à son tour attaque. Elle commence par installer une routine ; la situation jouée acquise, elle greffe dessus un apprentissage : « libérer sa balle très vite ». Cela augmente l'activité des joueurs en attaque, favorise la perte de balle et préserve en même temps l'activité des défenseurs parce qu'ils vont s'apercevoir qu'ils peuvent récupérer plus facilement un ballon. Elle détourne l'activité ludique pour revenir vers un apprentissage de la passe d'attaque en mouvement. Une fois qu'elle a acquis l'adhésion des élèves, elle introduit du savoir : celui qui fait peur à celui qui ne sait pas. Elle joue efficacement entre l'attrait du jeu libre et la condition contraignante du savoir à apprendre.</p>
L5 S2 : 3 contre 2 → avec 1 des att qui joue le rôle du pivot. Départ ½ terrain (milieu)	<p>L'énoncé prévoit l'organisation des effectifs et l'organisation de l'espace. L'objectif est annoncé en tête de la feuille de planification et couvre donc toute la leçon. Là, il s'agit de créer un point de fixation. On peut supposer que la situation va se jouer avec un gardien dans le but. L'indication « départ ½ terrain (milieu) » signifie que l'action sera en direction du but. Avec un pivot, il y a toutes les chances que l'action se déroule à la zone avec possibilité de marque. Le discours est encore une fois un mélange de consignes, d'actions, d'organisations spatiales et d'effectifs, toutes comme étant prêtes à dire sur le terrain. Le discours indique : combien, qui, quoi, où. L'écrit de planification est l'annonce de la structure</p>

	globale de ce qu'il y a à faire, il décrit les fondements d'une situation ou d'une action et il décrit autant l'action de l'enseignante que les tâches qu'auront à faire les élèves.
--	---

L'écrit de l'enseignante débutante n°17 (leçon 3, situation d'apprentissage 3), montre que l'activité de planification est le discours dense et complexe d'une professionnelle. La situation d'apprentissage est un paquet de relations construites intelligemment à partir de règles, de consignes, d'énoncés d'action à faire, etc.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S3 : « sans dribble. Contrainte = passes à 2 vers la cible → s'écarter vers la zone pt tir de face + facile. 3 ballons par gpe. CR = 1 pt si pas de perte de balle. Evolut. * avec 1 gardien : le tireur récupère son ballon l'autre devient gardien, retour sur le côté. * moins de passes possibles car bcp de pertes de balle : attention ou trop vite. 5 passes maxi pr filles, 4 passes maxi pour garçons. * avec 1 défenseur ds 1 des 3 cerceaux celui qui tire passe le ballon au gpe suivant, puis va en dé ds 1 cerceau au choix l'autre dans les cages. But voir défenseur. Indices. Passes bras cassés vers poitrine du P. armée du bras pr tir. »</p> <p>Bilan « Appel voix, dire prépa ; pas bcp but précisons. » Un schéma représente un terrain de HB</p>	<p>Énoncés de la situation :</p> <p><u>Contrainte d'action</u> : « sans dribble »</p> <p><u>Action à faire/contrainte</u> : « passes à 2... »</p> <p><u>Action à faire/conseil/contrainte</u> : « s'écarter... »</p> <p><u>Matériel et organisation</u> : « 3 ballons par gpe »</p> <p><u>Action indice</u> : « 1pt si pas perte de balle »</p> <p><u>Gestion et organisation</u> : « Evolut. Avec un gardien, etc. »</p> <p><u>Contrainte d'action</u> : « moins de passes »</p> <p><u>Consigne pédagogique</u> : « 5 passes maxi pr filles, 4 passes etc. »</p> <p><u>Contrainte d'action</u> : « défenseur cerceau »</p> <p><u>Organisation</u> : « celui qui tire... »</p> <p><u>Savoir</u> : « voir défenseur »</p> <p><u>Actions indices</u> : « Passes à bras cassés, etc. »</p> <p>Bilan.</p> <p>Si l'on suit la chronologie de la planification qui, selon nous, représente la façon dont l'enseignante pense sa situation d'apprentissage, on présume que la préparation écrite agit comme un véritable simulateur didactique et pédagogique.</p> <p>Nous avons ce qui suit :</p> <p>Création d'une contrainte, un interdit.</p> <p>Proposer une action à faire.</p> <p>Prévoir le problème-clef dû au traçage de la situation.</p> <p>Le matériel.</p> <p>Valoriser la réussite de la progression.</p> <p>Évolution et organisation d'une rotation pour que la situation tourne toute seule.</p>

<p>coupé dans la diagonale par des plots. 3 cerceaux, 1 défenseur, deux attaquants ; gardiens dans les buts. Flèches indiquant les déplacements.</p>	<p>Différenciation pédagogique, contraintes différentes entre filles et garçons Retour sur l'organisation pour que la situation fonctionne seule. But pédagogique de la situation Indices de réalisation, on en revient au geste. Bilan comportemental des élèves. Évaluation formative. L'écrit de planification est un véritable outil de travail professionnel par quoi l'enseignant tient le discours de sa professionnalité.</p>
--	---

L'analyse nous conduit à passer d'un énoncé selon sa seule dimension sémantique à l'attribution de sa signification professionnelle dans le contexte d'une préparation à l'intervention sur le terrain. La compréhension est moins méthodique que l'explication, mais il est nécessaire de préserver l'événement de l'écrit en en cherchant la signification à partir des énoncés bruts. Le projet d'enseigner emprunte à l'écriture son pouvoir structurant, et l'écrit reçoit de ce projet sa capacité d'anticipation.

En tenant véritablement un discours professionnel, les enseignants établissent un « métatexte ». Ce discours contenu dans les traces écrites ne dit pas le texte du savoir mais celui de ses soubassements didactiques.

III.3. Faire savoir.

L'étude de Marguerite Altet fait le constat que les enseignants ne préparent « jamais les procédures d'apprentissage »²⁴⁴. Nous pensons que si ces procédures ne sont pas clairement spécifiées, elles sont néanmoins comprises dans l'architecture et l'agencement des énoncés des situations d'apprentissage en éducation physique. L'enseignant n'écrit donc pas le texte d'un savoir constitué, [il écrit un "archi-texte"]. Ce dernier ne peut s'annoncer dans les écrits de planification comme on le ferait dans un ouvrage didactique ou dans des textes programmatiques. L'enseignant ne planifie pratiquement ni la connaissance qu'il souhaite

²⁴⁴ Altet, M. (1993). Déjà cité. (p.83).

transmettre ni les compétences à développer ; il écrit comment il va procéder pour faire apprendre.

Pour avoir prise sur l'objet "traces écrites", nous partons de l'hypothèse que l'enseignant planifie dans l'ordre les interventions qu'il souhaite faire sur le terrain. Nous avons essayé de modéliser plusieurs écrits de situations d'apprentissage pour interpréter comment il pense faire apprendre les élèves ou les joueurs.

Soit un premier exemple avec la situation 1, de la leçon 5, de l'enseignant expert n°2.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L5 S1 : Objectifs de la séance. « Jeu gd espace → Jeu transition. N°2 appuis → contourne DF Z Trouver Déf M + Travail reste T pour. Timing pour Par et Port. Timing course arr ?? Projet ??. »</p> <p>La situation : Un petit croquis présente un terrain de HB utilisé en largeur. Trois couloirs, des joueuses dans chaque couloir, zones vers les lignes de touche. « Ne pas se faire attraper. S1 jeu avec 3 secteurs + porte. Compréhension jeu ds dos contourner où pénétration passe direct A1. 2 Idem + amener à trouver appui + course. Appui aller vers ballon. Soutien/receveur/timing ??</p> <p>3 Obligation W/renversement + enchaînement pour même solution ?? course dans dos en changent secteur. Recherche le soutien commun. »</p>	<p>Chronologie des interventions de l'enseignant :</p> <p>1° Annonce du thème général (jeu sur grand espace)</p> <p>2° Annonce du "sous-thème" (jeu de transition).</p> <p>3° Annonce des principes fondamentaux (contourner, timing). En même temps, il annonce l'organisation des tâches (N°2).</p> <p>4° Traçage et description de la situation (croquis).</p> <p>5° Une consigne centrale : (ne pas se faire attraper).</p> <p>6° Règles spatiales du jeu (jeu avec 3 secteurs, porte).</p> <p>7° Le savoir recherché : ce que doivent comprendre les joueuses (jeu dans le dos ou pénétration).</p> <p>8° Recherche des solutions (trouver appui ou appui et aller vers ballon ou soutien).</p> <p>9° Les obligations (renversement et enchaînement).</p> <p>10° Quelques conséquences (changement de secteurs, rechercher le soutien).</p>

Pour cet enseignant, le savoir à apprendre est inclus dans un dispositif complexe. Il y a d'une part une partie conceptuelle ou théorique qui situe le savoir dans un concept rassembleur, il le décline en le nommant et en énonce les fondements. Il y a d'autre part une partie pratique qui met en place les règles et consignes qui vont produire les effets attendus par la recherche de

solutions, des incontournables et des alternatives. Cet enseignant s'appuie aussi sur l'un des fondamentaux de l'apprentissage : la répétition.

On remarque ici que l'apprentissage en sports collectifs ne repose pas sur une actualisation permanente des événements mais sur la possibilité de créer une habitude, afin d'avoir prise sur un contexte événementiel comportant trop de variables pour être saisi dans son ensemble.

Dans sa huitième leçon (situation d'apprentissage 1) l'enseignant utilise d'autres procédures. Il augmente les repères spatiaux, désoriente volontairement les joueurs, attribue des rôles et des tâches, qualifie les résultats par attribution de points et favorise les solutions alternatives. Il se réserve en permanence les initiatives concernant les buts et les moyens, tout en favorisant progressivement l'initiative des procédures par les joueurs. Il entoure les joueurs d'informations sur la connaissance de leurs résultats ; la disposition des repères spatiaux est « concomitant »²⁴⁵ à l'action, l'attribution de points étant une information « finale » ; il suscite une discrimination sur les procédures employées. Les énoncés sont souverainement choisis et leur ordre signifie la configuration destinée à faire apprendre les joueurs.

La situation évolutive que propose l'enseignant expert handball n°6 (leçon 6, situation d'apprentissage 2) résume la perception que nous avons de la forme d'élaboration des contenus d'enseignements tels qu'ils engagent un expert handball.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L6 S2 : « Situation évolutive. Alternance W G puis D. Mise en place progressive d'1 oppos. 4 postes ds trapèze tjrs occupés. Cptes attendues : Enchaînet des actions. Orientation des appuis. Qualité transmission. Respect du timing d'engagement et enchaînement. Gestion du rythme (tps faible = info/tps fort=réalisé). Engagement ds le bon intervalle.</p>	<p>L'enseignant propose des enchaînements d'actions à partir des actions possibles, classiques et logiques, par rapport à des fondamentaux du jeu et à une expérience du jeu réel. Dans cette situation, les actions proposées sont des vues partielles des combinaisons possibles entre les joueurs d'un seul côté d'une ligne d'attaque ; ensuite il impose une liaison partielle d'une ligne d'attaque à l'autre. Le jeu de handball est découpé en système de relations ou combinaisons possibles entre les postes de jeu. Je suis devant mon clavier d'ordinateur, je peux faire azerty, uiop etc en suivant les touches et je peux ensuite combiner a et p les extrêmes, etc. On a l'impression que le savoir de l'enseignant expert repose sur une parcellisation</p>

²⁴⁵ George, C. (1989). *Apprendre par l'action*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF. (p.89).

<p>a) ARD-ARG-ALG- Alternen le w des 2 côtés.</p> <p>b) ARD-ARG-ALG-ARG tir c) ARD-ARD-ARG-ARD tir.d) ARD-ARD-ARG-ALD qui est rentré en 2^{ème} pivot tir.Ajouter 1 colonne de DC.</p> <p>e) ALD-ARD-DC-ALD entrée en 2^{ème} pivot tir.f) ALD-ARD-DC-ALD entreé en 2 pvt ou poste (écran) –ARG tir idem.</p> <p>g) idem avec 2déf N°2 si déf à 6m tir ARG sinon passe à l'ALG. h) ALD-ARD-DC-ALD en 2^{ème} pivot. ARG renverse sur ARD tir. Rééquilibrer les J. i) idem avec déf N°2 : si déf à 6m tir sinon passe à l'ALG. j) Idem saug si N°2 déf à 9m passe au pivot ».</p>	<p>extrême des éléments du jeu ; ici, le joueur représente une unité de base. Les relations possibles entre les joueurs peuvent alors se combiner. Dans une logique simple A passe à B, puis dans une logique un peu plus complexe A passe à C puis à B, ou à C directement, etc., l'enchaînement est basé sur une vision algorithmique du jeu. En toile de fond, il met en évidence toutes les relations possibles entre les joueurs en respectant quelques logiques d'enchaînements d'actions repérées en compétition. L'enseignant introduit alors une variable événementielle : si la défense fait cela, alors l'attaque doit faire ceci ou bien cela. Face à la complexité du jeu, l'expert atomise jusqu'à l'unité joueur, impose les systèmes de relations logiques possibles entre les joueurs et introduit à la faveur des logiques antécédentes des repères techniques, des variables temporelles, événementielles ou laisse l'incertitude s'installer. Nous pensons qu'une approche un peu plus problématisée du jeu avec son appréhension dès le départ comme système complexe permettrait de déboucher sur une autre transposition didactique.</p>
--	--

Le plus souvent, les enseignants experts alternent entre les situations "semi-créatives" et les situations imposées. Les joueurs doivent faire eux-mêmes la synthèse à partir de formes extrêmes d'apprentissage. Les énoncés de planification ne prévoient pas une justification des situations et de leur(s) forme(s) auprès des joueurs. Le langage est technique, sec ; il se concentre sur l'exécution, pas sur la détermination du savoir à apprendre ni sur la possibilité de décision ou de création des joueurs.

Les enseignants du secondaire procèdent d'une façon un peu différente, tel l'enseignant d'expérience n°26 qui utilise beaucoup les repères spatiaux pour faire apprendre ses élèves. Voyons cela avec la situation d'apprentissage 3 de sa sixième leçon.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L6 S3 : « Jeu normal tt terrain » « Contextualisati	Nous comprenons que l'enseignant souhaite avoir des passes courtes et que la progression se fasse par étapes. Il est nécessaire que le ballon soit joué au moins une fois par un joueur dans l'espace de l'une des zones qu'il a délimité.

<p>on. Jeu normal tt terrain. → mise en place de 4 zones et le ballon doit passer par chaque zone → permet d'avoir un jeu court. → ATT : jeu collectif avec un minimum de dribbles. DEF : être concerné par la récupération du ballon ».</p>	<p>Le jeu n'est pas tout à fait normal, puisque l'enseignant rajoute des zones sur le terrain de handball. Il "sur-règle" le jeu pour obtenir l'effet qu'il recherche.</p> <p>L'enseignant le dit lui-même : le traçage des zones et la consigne d'utiliser chaque zone vont favoriser le jeu court. Il greffe cependant à sa situation et aux effets qu'elle va produire un discours à destination des élèves en proposant des consignes d'objectifs. Il confirme l'effet « jeu collectif », il faut valider chaque zone ; il y aura du collectif puisqu'il demande « un minimum de dribbles » pour éviter qu'un élève valide à lui tout seul toutes les zones. Il légifère sur la contrainte : « le ballon doit passer par chaque zone ».</p> <p>L'énoncé à destination des élèves prend en considération les effets néfastes de la situation d'apprentissage ainsi que les espaces de liberté que les élèves vont trouver dans les règles éditées. Avec le même énoncé, l'enseignant anticipe les réactions des élèves et affirme le concept à apprendre « jeu collectif ».</p>
--	--

L'enseignant d'expérience n° 29 (leçon 1, situation d'apprentissage 2) planifie des énoncés relatifs à la compréhension du savoir par les élèves. Lorsqu'il écrit « donner la balle en avant du NPB (là où il sera, indice de jeu en mouvement, d'où réception double appui) », il donne les raisons de la passe en avant et du jeu en mouvement ainsi que la nécessité technique de jouer en double appui. Il tient le discours du « faire savoir » en planifiant les raisons du savoir ; il apporte des connaissances en tant que « potentiels d'action résultant de l'expérience »²⁴⁶ qui prendront signification dans la situation d'apprentissage.

Les traces écrites ne contiennent que des mises en pratiques. Apprendre n'est pas recevoir un message transmis par un transmetteur, c'est assimiler les procédures afin de les recomposer face à chaque événement. Il est compréhensible que les enseignants dans le domaine de la motricité construisent un milieu d'énonciation du savoir plutôt qu'ils l'énoncent eux-mêmes.

²⁴⁶ Morf, A. (1984). Expérience, connaissances et représentations. In C. Belisle, & B. Schiele (Di.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations* (pp. 418-428). Paris : Éditions du CNRS. (p.420).

Synthèse

Les situations planifiées en éducation physique et sportive ne sont pas exactement des contenus d'enseignement ; elles sont des contenants de contenus d'enseignement. Dans leurs écrits, les enseignants se préoccupent essentiellement de l'effectuation, de l'acte, de la pratique. « Le savoir dire du comment faire » n'est pratiquement pas planifié ; il n'y a ni d'élève ingénieur ni d'élève ouvrier. L'enseignant planifie et transpose l'activité culturelle handball pour mettre les élèves en action. Ces derniers n'apprennent jamais les pratiques motrices dans l'abstrait c'est-à-dire isolément des concepts, des lois, des théories, des principes et des règles d'action. La situation d'apprentissage a pour vocation de reconstruire un environnement dynamique tel un simulateur adapté à l'École. Les stratégies utilisées par les élèves ne sont pas apprises pour elles-mêmes (ce qu'ont tendance à faire les experts handball), elles participent à la maîtrise de la situation créée par l'enseignant.

Dans le cas d'un enseignement, l'apprentissage de la motricité montre bien que l'acquisition d'un savoir se fait par la reconstruction d'un scénario prévu par l'enseignant. En ce sens, plus l'apprentissage « dépend d'activités, plus il devient évident que la transposition didactique n'est pas un pur parcours du savoir, mais passe par des situations et des pratiques qui ne contiennent pas les savoirs, mais en permettent la reconstruction par chaque apprenant »²⁴⁷.

Pour faire savoir, les enseignants de nos trois groupes essaient à leur façon d'imprégner le tissu de la situation d'apprentissage du « savoir »²⁴⁸ à apprendre afin qu'il transparaisse dans les actions des élèves ou joueurs. Car les enseignants d'éducation physique et les experts handball comprennent implicitement que le savoir est une interaction pratique entre le connu et l'élaboration en cours d'action. La plupart des situations jouées sont des situations créatrices d'événements qui problématisent le réel. Par la contradiction de leurs intentions, le système attaque/défense tisse une trame d'événements qui interrogent les connaissances des élèves. Dans l'écrit de planification, les enseignants du secondaire et les experts handball mêlent ce savoir pédagogique pluriel annoncé par Gauthier Clermont²⁴⁹ qui comprend les savoirs « curriculaire », « disciplinaire », « professionnel » et « d'expérience » ainsi que de

²⁴⁷ Perrenoud, P. (1998). Déjà cité. (p. 21).

²⁴⁸ Fleck, L. (1934). Déjà cité. (p.94). « Le savoir ne repose sur aucun substrat, les idées et les vérités n'existent que grâce à des mouvements et des interactions constants. ».

²⁴⁹ Clermont, G. & Tardif, M. (1993). Présentation. In G. Clermont, M. Mellouki, & M. Tardif. *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 11-21). Montréal : Les Éditions Logiques.

culture « général ». L'enseignement est ainsi perçu comme un art de bien agencer les circonstances afin qu'elles soient un savoir chez celui qui apprend.

L'écrit professionnel laisse trace d'un savoir au travers du filtre qu'est la situation d'apprentissage. Mais il est en permanence insaisissable dans sa consistance même, le savoir semble toujours en fuite devant l'énoncé qui le précède.

Il nous arrive souvent d'avoir l'impression du sérieux des énoncés et de les envisager seulement comme signe extérieur d'une pensée planificatrice. L'écrit apparaît comme le discours d'un sujet sur son travail, l'enseignant dit ce qu'il veut enseigner et comment il compte le faire. Cependant, devant ces évidences communes il nous faut reconsidérer une nouvelle fois les énoncés planifiés et tenter d'en dégager d'autres significations. Il nous faut quitter l'ordre du texte et le texte planificateur pour rentrer dans l'étude d'un langage spécifique chargé de significations ; ce sera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 8 : ANALYSE DE CONTENU, SIGNIFICATION ET LANGAGE DES TRACES ÉCRITES.

La trace écrite risque d'être une aseptisation de l'activité didactique de l'enseignant, tant les écrits sont parfois sommaires et peu nombreux. Cependant, l'analyse de contenu n'est pas nécessairement une analyse en réduction et peut devenir un déploiement de sens. Pour un spécialiste, un seul mot évoque tout un contexte et suggère toute une organisation.

Dans la dernière situation d'apprentissage de sa leçon planifiée, l'enseignant écrit souvent les énoncés suivants : « matchs, règles de handball », ou encore plus sommairement : « match normal » ; nous savons qu'il va proposer à ses élèves un match de handball et qu'il appliquera le code officiel d'arbitrage, qu'il va mettre en place tout un dispositif : opposer deux équipes, arbitrer lui-même ou faire arbitrer les élèves, tenir un score, gérer des rotations d'équipes, équilibrer les temps des matchs, etc. On peut ainsi recréer toute une situation à partir des deux mots « match normal ».

Les modes de planification des enseignants sont classiques mais, ajoutés à d'autres indices comme les objectifs prévus, ou la conception d'enseignement prioritaire, ou les scénarii des situations d'apprentissage ou autres font l'objet d'une lecture plurielle et prennent une autre dimension.

La trace écrite conserve à disposition la pensée didactique de l'enseignant. Elle définit des formes de vie professionnelle qu'un simple lecteur ne percevrait pas. Pour parvenir à extraire de ces informations les significations des documents analysés, notre première ressource se trouve dans ce que les enseignants écrivent et dans la façon dont ils le font. En planifiant, ils parlent de leurs cours et de l'activité handball, de ce qu'ils souhaitent faire, et disent comment ils pensent le faire pour enseigner. Toutefois, ce langage professionnel ne se comprend pas seulement par la seule définition des écrits mais aussi selon les conditions de l'acte planificateur c'est-à-dire selon la manière dont l'enseignant s'apprête à conduire une leçon d'éducation physique et sportive.

Les traces écrites multiplient les indices qui nous permettent de faire ce « pas de côté » requis pour considérer autrement une profession. Bernard Charlot nous dit qu'« étudier l'éducation, c'est être confronté au quotidien, c'est-à-dire à la singularité, au local, au ponctuel, au

trivial »²⁵⁰. Qu'est-ce que les traces écrites apprennent donc sur le travail particulier des enseignants intervenant dans le domaine de la motricité ?

I - Structure, forme et signification.

I.1. Les unités de signification.

Soit l'utilisation des énoncés comme unités de signification comme méthode pour saisir la signification inférée à partir de l'énoncé ; nous la trouvons en effet dans les usages professionnels ainsi que chez le chercheur voulant en saisir le procès.

À partir du simple énoncé « match normal », on peut tenir un discours sur sa signification en le replaçant dans l'ensemble de l'écrit des enseignants et en tissant des liens explicatifs avec les indices retenus. Ce morceau d'A.D.N. de la profession devient ainsi la signature d'un savoir didactique des enseignants : il dit une expérience.

Prenons l'exemple de l'énoncé de l'enseignante d'expérience n° 21 (leçon 2, situation d'apprentissage 5). L'énoncé de la situation d'apprentissage est « jeu normal ». La signification du symbole (de cet énoncé) est donnée par le système auquel elle appartient : la leçon, le cycle d'enseignement, la situation d'apprentissage, le fait de préparer son cours, le fait de vouloir enseigner, etc. Il est significatif à deux titres : il annonce ce qui va se passer et redéfinit indirectement le contexte précédent c'est-à-dire les situations d'apprentissage. Cet énoncé indique un événement et donne une qualité à l'absent.

Il est dit que le jeu à faire va respecter le code d'arbitrage de la pratique culturelle (et compétitive) handball ; c'est le « savoir jouer » au handball « normal ». L'énoncé indique que les situations proposées ne sont jusqu'à présent pas normales. L'enseignante reconnaît elle-même que ses constructions didactiques ont déformé le savoir culturel handball : c'est l'effet transpositif. L'énoncé « jeu normal » vient justifier ou atténuer la transposition de l'activité de référence faite dans les situations précédentes et rattache l'École au monde culturel. S'exprime là une norme obsessionnelle. Pour les élèves, l'annonce « jeu normal » arrive à la

²⁵⁰ Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF. (p.25).

fin de la leçon pour clore une période de perturbations liée à l'apprentissage. Du métier d'élèves, on va passer à celui d'acteurs ; de "l'apprenant-obéissant", on va passer au statut de "décidant-sachant" faire. L'élève va pouvoir décider de ses propres actions dans un système qui lui semble plus cohérent ; le jeu normal est donc l'instant où les élèves peuvent disposer d'eux-mêmes. À ce stade, on peut déjà dire que l'acquisition du savoir prive de liberté et que le jeu normal sans contraintes didactiques libère les savoirs.

D'autres significations sont attachées à l'énoncé « match normal ». La place traditionnelle du jeu en fin de leçon est aussi le temps où l'enseignante propose un désordre sur le terrain après des efforts pour faire régner l'ordre dans sa classe. Après avoir tenu les élèves sous son autorité et en haleine, c'est le moment où la subversion du savoir emprisonné didactiquement va se libérer dans l'acte du joué.

Ainsi, c'est d'une façon moins inattendue que nous constatons que cette enseignante emploie l'énoncé « jeu libre » dans la leçon 4, situation d'apprentissage 5.

On peut comprendre que l'ensemble des situations didactiques construites par les enseignants d'éducation physique fasse appel à la contrainte par l'intermédiaire de la consigne et de la règle. Le « jeu libre » signifie que les élèves et l'enseignante sont maintenant libres de leurs réseaux d'échanges, libres de la communication didactique, libres de la transaction pédagogique et des contraintes institutionnelles. Même s'il est encore sous surveillance, l'élève comprend par « jeu libre » qu'il devient responsable de ses actions; il sait alors que la contrainte didactique a disparu et que les nouvelles contraintes vont seulement dépendre du jeu et de l'événement. De plus, l'énoncé « jeu libre » annonce la déconnection du regard évaluateur de l'enseignant. À partir de cet énoncé, nous comprenons que le jeu n'était pas libre précédemment et que la règle didactique cède la place à la règle culturelle, que le savoir si longtemps contenu est livré à son propre devenir. Ainsi, les enseignants mobilisent tout un réseau de significations dont la lecture est à faire.

I.2. L'ambivalence du discours.

Les savoirs originaux mobilisés par les enseignants relèvent d'un discours qui n'apparaît pas transférable comme savoir professionnel. L'écrit représente pourtant des situations « intactes » de ce qu'ils pensent faire pour enseigner.

Prenons l'exemple de l'enseignant débutant PLC n°19 (leçon 1, situation 1) dont l'énoncé dit : « 1b/él → se déplacer en dribble sur l'ensemble des lignes du terrain de HB ». Imaginons que l'on dise à haute voix « un ballon par élève, se déplacer en dribble sur l'ensemble des lignes du terrain de handball », sans dire que ce sont des traces écrites de planification ; on comprendra ce qu'il y a à faire : l'écrit dit une intention.

Les énoncés de l'enseignant ne sont pas seulement une transposition pragmatique aboutissant à un savoir à enseigner, ils sont un langage ambivalent en ce qu'ils se situent entre le constatif et le performatif. Selon l'angle de lecture, ils donnent une perception descriptive de l'action à réaliser telle que celle des élèves se déplaçant en dribble sur l'ensemble des lignes du terrain de handball et une perception normative telle que la proposition d'action que l'enseignant s'apprête à imposer aux élèves. Ce dernier s'adresse à son « double didactique » : au principal, à l'inspecteur pédagogique, à la profession et aux élèves. La consigne d'exécution qui constate le faire est aussi une consigne d'objectif qui pousse à agir.

Il convient de souligner l'aspect « illocutionnaire » du langage, quand on traite de l'intention éducative que manifeste l'enseignant. On passe là de l'identification de l'énoncé à la signification professionnelle de celui-ci ; l'énoncé planifié et importé sur le terrain aura un effet [« perlocutoire »] sur les élèves qui les entraîne à prendre la décision d'agir. D'après John R. Searle (1985), la condition de satisfaction de l'énoncé pour l'enseignant sera que les élèves se déplacent effectivement en dribble sur l'ensemble des lignes du terrain de handball.

Prenons l'exemple de l'enseignante d'expérience n°25 (leçon2, situation d'apprentissage 2) dont l'énoncé est le suivant : « Échauffement spécifique : par 5, une balle pour 5, je donne ma balle et je prends la place de celui à qui j'ai donné ». On comprend qu'elle adapte son discours au niveau des élèves. Elle ne leur dit pas : « le passe et suit » ; un enseignant le ferait s'il destinait sa planification uniquement pour lui-même c'est-à-dire en tant que professionnel. Au contraire, elle planifie dans un langage simple. L'écrit de planification est un discours à destination des élèves ; il est adapté au niveau de cette classe de 5^{ème}. C'est un "prêt-à-penser" pour l'enseignante et un "prêt-à-dire" pour les élèves.

Cette lecture bouleverse la perception traditionnelle et passive que l'on peut avoir des traces écrites de planification ; elle pose la question de la constitution même de l'écrit.

I.3. L'écrit est-il : une planification de l'action, une planification de contenus ou une planification de l'organisation ?

L'écrit de planification est une véritable carte qui rapporte des informations à celui qui veut bien la lire sans que leurs sens soient donnés. La plupart de temps, l'écrit semble opaque pour qui est extérieur à la pratique de ces enseignants. On passe directement de l'objectif de la situation (par exemple, « échauffement ») aux contraintes de réalisations, (par exemple, « on trotte en se faisant des passes par deux » ou « montée de genoux » ou « courir autour du terrain », etc.)

Ayant trait au bien-être et à la santé des élèves, les raisons physiologiques et psychologiques ne sont pas planifiées alors qu'elles font partie du discours programmatique et institutionnel en éducation physique et sportive.

Pour mieux comprendre la composition des écrits de planification en leurs différences comme dans leurs ressemblances dans nos trois groupes d'enseignants, nous procédons à une hiérarchisation des énoncés selon l'ordre d'importance (en nombre d'énoncés) qui leur est accordé.

Enseignants d'expérience et experts handball :

1° énoncés d'actions à faire.

2° énoncés de l'objectif.

3° énoncés d'organisation.

Enseignants débutants :

1° énoncés d'organisation.

2° énoncés d'actions à faire.

3° énoncés de l'objectif.

Nous remarquons qu'il manque les énoncés du médiateur adulte tel que l'envisage Lev Vygotski dans *Pensée et langage*²⁵¹. L'enseignant va certainement délivrer d'autres consignes d'aide à la réalisation dans l'action d'enseignement, mais les consignes relatives au savoir à enseigner ne sont pas ou peu planifiées. Les objectifs concernent plus d'énoncés chez les enseignants d'expérience et experts handball que chez les enseignants débutants ; ces derniers

²⁵¹ Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève. (3^{ème} éd.). Paris : Éditions La Dispute.

écrivent plus d'énoncés concernant l'organisation des situations d'apprentissage que les autres. Le rôle de la planification semble bien se situer autour des énoncés d'action.

La façon qu'ont les enseignants débutants d'écrire leur planification conduit à pousser l'analyse. Prenons l'exemple de l'enseignant débutant n° 19 (leçon 3, situation 3).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3.S3 : « Obj. Déplacement avec le ballon et tir = pression temporelle. » « Aller marquer seul avec adv en retard dans le dos → faire acq l'utilité des 3 pas et tir en suspension. Le déf. démarre lors de la 1^{ère} passe pr aller att, nécessité de passer en relais avec le passeur. La situation est complétée par un dessin qui montre un ½ terrain de HB. Il y a sur le plan un passeur, un défenseur, 2 attaquants et un gardien. Les déplacements du ballon et des joueurs sont précisés. Gardien volontaire au tir intelligent. »</p>	<p>Cette situation est un ajustement programmé de déplacements. Les départs, les courses des joueurs et l'endroit du tir sont prévus. Pour exécuter cette situation, les élèves vont devoir ajuster temporellement leurs courses et la trajectoire de celles-ci. L'énoncé de la situation prévoit : Le faire = aller marquer avec un adversaire sur le dos. La connaissance = acquérir l'utilité des trois pas. L'organisation = le défenseur démarre lors de la première passe, etc. L'objectif = déplacement avec ballon et tir + pression temporelle. L'objectif de la situation d'apprentissage est le récit résumé de ce qu'il y a à faire dans cette situation même. Chez cet enseignant débutant, l'objectif de réalisation est confondu avec l'objectif d'apprentissage. En fait, « faire acquérir l'utilité des trois pas » semble ici plus l'objectif de l'apprentissage ; l'un indique le comment alors que l'autre indique le quoi. Pour cet enseignant, il s'agit d'abord de faire agir ses élèves, où l'on en reste souvent au stade du comment. On a l'impression que la réduction sémiotique, syntaxique, tout ce qu'impose planification et transposition didactique, vient jeter le trouble sur l'identification de l'objectif d'apprentissage.</p>

Au fil des transpositions, les enseignants débutants commencent leurs écrits selon un « objectif de réalisation » et les enseignants d'expérience selon un « objectif d'apprentissage ». **Du débutant sensibilisé par le comment, on passe à l'enseignant d'expérience préoccupé par le quoi.** Autrement dit, les écrits de planification des enseignants débutants se demandent « comment faire apprendre et acquérir le savoir » alors que les enseignants d'expérience se demandent « quoi faire apprendre, quel type de savoir ».

L'enseignant débutant n°17 (leçon 3, situation d'apprentissage 1) se soucie plus de la tâche planificatrice que de la tâche transpositive, si l'on considère que la tâche de planification a trait à la gestion et à l'organisation des tâches à effectuer et que la tâche transpositive regarde l'identification d'une connaissance ou d'un savoir à enseigner. Dans sa première situation d'apprentissage, cet enseignant prévoit son matériel pour toute la leçon et se préoccupe de l'organisation.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L3 S1 : « Matériel = plots 8 cerceaux 6, maillots 9 O, 8 B, ballons. Appel. Echauffement sans ballon. 5 tours de terrain de tennis. Sur la ligne jaune en longueur. → montée de genoux → 1 genoux → talons fesses → 1 talon → pas croisés → jbes croisés → pas chassés. Etirements.	Modélisation des énoncés de la situation d'apprentissage. Énoncés concernant le <u>matériel</u> . Énoncés concernant <u>l'administration</u> . Énoncés concernant son <u>intention éducative</u> (échauffement). Énoncés concernant <u>l'organisation</u> (cinq tours de terrain de tennis). Énoncés concernant <u>les actions à faire</u> (montée de genoux, etc.).

Dans ce cas, on est assez loin de pouvoir considérer les traces écrites de planification comme la transposition didactique d'un savoir à enseigner. Mais ces écrits disent la façon dont l'enseignant s'y prend pour enseigner c'est-à-dire l'ordre de ses priorités. Les réponses à notre questionnaire confirment cette hypothèse.

Dans sa leçon 5, situation d'apprentissage 2, l'enseignant en question écrit : « 1 passeur fixe ds cerceau démarquage de l'autre ». La phrase indique en même temps l'organisation et l'action à faire, alors que les enseignants d'expérience ont plus tendance à écrire des énoncés concernant les actions à faire d'une façon isolée et qu'ils planifient souvent leurs intentions pédagogiques en les dissociant des problèmes d'organisation.

On peut tenir un autre discours sur la seule planification de l'organisation. Le montre l'exemple de la situation 1 de la leçon 4 de cet enseignant.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L4 S1 : « W passe, 1, att, déf, att, ? 6x3 1x4”	La situation peut se résumer ainsi : faire une passe à un joueur localisé dans un espace ; ensuite, un défenseur est là pour gêner les passes. Les attaquants devront se déplacer et le receveur devra s'orienter en fonction

<p>Un croquis nous fait comprendre que deux attaquants vont tenter de rentrer en relation avec un joueur à l'intérieur d'un cercle, un défenseur est chargé d'empêcher le système de relations. Un autre cercle délimite l'espace à ne pas franchir pas les deux attaquants.</p>	<p>du jeu du défenseur pour assurer la réussite de la passe.</p> <p>La situation est localisée ; elle est technique, bien qu'il y ait une part d'incertitude. Par contre, nous comprenons selon la façon dont la situation est construite qu'il y a un risque important que les joueurs se fassent des passes face à face entre le passeur et receveur.</p> <p>Il n'y a pas d'énoncés sur les intentions éducatives. L'enseignant s'attache à ne planifier que l'organisation de sa situation. Cependant, notre démarche compréhensive sur le but de la situation à partir de ces énoncés peut avoir le même effet au niveau de la planification pour l'enseignant.</p> <p>Autrement dit, si les énoncés d'organisation expriment le fonctionnement de la situation, ils nous permettent aussi d'en saisir le sens et les significations. Au vu du fonctionnement de la situation, un expert connaîtra la finalité et certainement les intentions de formation de l'enseignant. Dans ce cas, faire un travail de passe en favorisant la communication entre le passeur et receveur implique par exemple la nécessité de sortir de l'alignement ou de la zone d'ombre du défenseur, etc. Nous comprenons alors que l'intention éducative est dissimulée dans la planification de l'organisation de la situation d'apprentissage. En éducation physique et sportive, la planification de l'organisation de la situation d'apprentissage est prioritaire sur la transposition du savoir à faire apprendre.</p>
--	--

La planification des contenus de formation (ce qu'il y a apprendre) s'explique plus par la planification de l'organisation et des actions à faire que par la planification de savoirs ou savoir-faire à apprendre sous forme d'objectifs. Dans le cas ci-dessus, l'enseignant ne planifie pas : « apprentissage de la relation passeur/réceptionneur » ou « jouer en mouvement ou sortir de la zone d'ombre » ; il planifie l'organisation et les actions qui vont produire cette connaissance.

La combinaison d'un énoncé est parfois volontairement multiple, comme l'établit l'énoncé de l'enseignante d'expérience n°25 (leçon 3, situation d'apprentissage 3). Cette enseignante écrit : « organisation : jouer 3 contre 1+1 un défenseur dans chaque ½ terrain ». L'enseignante fonde dans un même énoncé le savoir dans sa rationalité planificatrice et transpositive et annonce le « scénario d'action » : on va jouer à trois contre un et un. C'est une transposition du savoir « montée offensive » de l'activité handball. L'énoncé donne en même temps l'organisation de la situation ; il énonce « l'effectif et la localisation » c'est-à-dire trois en

attaque et un défenseur dans chaque demi terrain. C'est un énoncé qui précise autant l'organisation que la transposition effectuée de la « montée offensive ».

Les énoncés de planification combinent savoir/objectif/organisation/énoncé à dire sur le terrain/l'action à faire/le lieu de l'action/les rapports de forces en présence/etc.

Pour les experts handball, l'affaire est un peu différente. Tous annoncent un thème de travail en préambule de la leçon ou au début de la leçon, mais ils procèdent de la même manière que les enseignants du secondaire quand nous consultons leurs traces écrites.

L'analyse des énoncés de l'enseignant expert handball n°03 (situation d'apprentissage 1, de la leçon 3) le montre plus précisément.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S1 : Colonne 1 : « Echauffement » Dessin d'un terrain de HB coupé en trois parties dans le sens longitudinal. Dessin de quatre attaquants et quatre défenseurs, un joker. Colonne 2 : « 2 équipes de 4 joueurs + 1 joker. 3 zones. 1 joueur ds les zones latérales. 2 au centre. Le joker se déplace sur tout le terrain. But : poser le ballon ds sa zone. Seul le</p>	<p>Les énoncés de cette situation d'apprentissage sont assez significatifs. Ils expriment des obligations, des choses à faire, des contraintes de déplacements, etc. On comprend que l'écrit de planification est plus l'écrit de la construction didactique de la situation d'apprentissage que la transposition d'un savoir expert.</p> <p>Inversement, un enseignant expert pourrait très bien planifier ses intentions d'apprentissage tels que : « attaque de la 3-3 », « travailler la conservation du ballon en gardant une structure d'attaque », « valoriser le jeu de manœuvre » etc. Ici, ce n'est pas le cas ; il n'y a pratiquement qu'une forme de planification didactique qui expose la construction d'une situation d'apprentissage sous la forme d'énoncés d'organisations et d'actions à faire. La préoccupation première n'est pas d'identifier un savoir, une compétence, une logique d'action, un principe, une connaissance, etc. La première préoccupation, c'est de planifier ce qu'il faut faire avant de planifier ce qu'il faut savoir pour faire. Bien sûr, il y a des objectifs déclinés avant les énoncés des situations d'apprentissage en début du cycle de formation. Mais ces objectifs sont trop généraux pour devenir des savoirs d'action(s) pour les joueurs apprenants. L'objectif suivant : attaque d'une 3-3 en est un exemple. L'objectif, c'est l'attaque de la 3-3 ; mais on ne planifie pas les savoirs d'actions (ou si peu) pour connaître ce qu'il y a à apprendre ou à faire pour réussir cette attaque. Pour cette leçon 3, l'enseignant tente d'annoncer les savoirs à enseigner à la suite des objectifs de cycle donnés en annexe que sont : « l'entrée de l'ailier en deuxième pivot sur la sortie</p>

<p>joueur qui a le ballon change de zone. 2 ; seul le joueur qui a fait la passe change de zone. 3 libre. Colonne 3 : « Changement de zone. Mvt, soutien, déf. »</p>	<p>en poste du 1^{er} pivot à l'opposé de la balle » et « Rééquilibrer aux postes principaux ». On va toutefois poser la question « oui mais comment ? » à la suite de l'annonce de ces objectifs, c'est-à-dire ce qu'il faut savoir pour que l'ailier rentre en deuxième pivot, à quel moment, dans quelles circonstances, etc. Le savoir ne peut alors s'exprimer que dans le contexte de réalisation de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire par les procédures et les solutions que vont mettre en jeu les apprenants. Les moyens que vont développer les élèves pour réaliser ces objectifs sont en fait ce qui constitue le savoir. L'écrit de planification est surtout un écrit du contexte de réalisation du savoir. Les joueurs vont devoir apprendre à occuper le poste dès qu'un partenaire est parti dans un autre secteur du terrain et qu'il faut investir l'espace latéral et en profondeur, etc. Tous ces savoirs d'action(s) ne sont pas planifiés mais sont la conséquence de la planification didactique de la situation d'apprentissage. Le didactique est la mise en scène du savoir, il n'est pas le texte du savoir. Seul, l'élève acteur dit et sait le savoir en le pratiquant. Mais, pour conceptualiser et mettre en mots ces savoirs, les enseignants et les entraîneurs seraient-ils en plus d'être des metteurs en scène des « souffleurs » de savoirs sur le terrain ?</p>
--	--

La planification et l'organisation de l'action se conjuguent avec l'élaboration des contenus d'enseignement. La situation d'apprentissage est une construction intelligente favorisant la mobilisation personnelle des connaissances par les élèves. En éducation physique et sportive, elle est toujours favorable à l'action comme temps d'appropriation du savoir.

II - Langage du savoir ou langage d'action ?

II.1. Le langage didactique.

Les écrits de planification sont un discours didactique, un discours "auto-référencé". Les réponses du questionnaire ne mettent pas en doute que l'enseignant planifie pour lui-même, que son discours est un « faire » et vaut comme une action professionnelle.

Les traces écrites de planification construisent artificiellement les représentations de l'enseignement en éducation physique et sportive. Elles nous font passer de l'intervention sur le terrain à l'idée de cette intervention et à sa conceptualisation. Les énoncés, les consignes, les croquis et les mots remplacent les faits d'enseignement dont ils conservent les traits essentiels.

Un langage pour l'expression du savoir par le savoir-faire professionnel.

Soit l'exemple de l'enseignant débutant PLC n°19 (leçon 1, situation 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1. S1 : « 1b/él → se déplacer en dribble sur l'ensemble des lignes du terrain de HB »	L'énoncé dit : un ballon par élève, se déplacer en dribble sur l'ensemble des lignes du terrain de handball. L'enseignant impose un type de déplacement (en dribble) et impose un lieu (les lignes du terrain). L'objectif est de faire reconnaître par les élèves les limites du terrain et les lignes particulières d'un terrain de handball, tout en favorisant l'acquisition et la maîtrise du dribble par la contrainte de dribbler en suivant les lignes. Mais cela sous-entend aussi que le dribble se fait en déplacement, que les élèves visitent les limites du terrain, qu'ils travaillent la coordination du dribble et la notion de perception avec un ballon en main, etc., l'objectif étant aussi de décentrer le regard du ballon en donnant comme repère et comme contrainte de suivre la ligne du terrain.

Si le choix n'est pas très heureux et s'il est peu adapté à la réalité du jeu, l'énoncé dit concrètement ce qu'il faut faire mais ne dit pas ce qu'il faut apprendre ; il n'y a pas d'objectif déclaré (dissociation du regard entre ballon et espace de déplacement, maîtrise technique du dribble, etc.) et l'élève en reste au stade des opérations concrètes. L'enseignant ne semble pas

là conceptualiser lorsqu'il planifie ; aussi les élèves risquent-ils de développer des idées sans comprendre pourquoi il est nécessaire de dribbler de cette façon en suivant une ligne.

Ce premier exemple simple nous conduit à proposer l'idée suivante : les écrits de planification ne sont pas toujours une transposition didactique de concepts, ils sont le plus souvent une planification de contraintes d'action(s). Les consignes qualifient l'objectif déclaré ou recherché, elles ne définissent pas à proprement parler l'action porteuse du savoir ou savoir-faire ; elles orientent les actions pour laisser une part à l'improvisation et à la création.

L'analyse est la même concernant l'expert handball n°1 (leçon 1, situation d'apprentissage 3).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S3 : Objectif. Utilisation de l'espace ; Il y a un croquis qui montre le terrain de handball, les joueuses et les quatre maillots. L'énoncé dit : « 4 maillots disposés sur le terrain lignes de touches : 2 équipes : poser le ballon sur 1 maillot. Changer de maillot à chaque point. Alternatives. 2 ballons.</p>	<p>L'énoncé est pratiquement un énoncé d'organisation. Il précise ce qu'il faut faire et la façon de marquer le point. Il propose des "multi-cibles" et une contrainte : changer de maillot à chaque but. En dehors de l'objectif de la séance qui est l'utilisation de l'espace, les autres énoncés concernent <u>des principes d'organisation ou de gestion</u>. Mais l'objectif de séance est bien laconique, car que veut dire : « utilisation de l'espace ». On annonce un faire – ce qu'il faut faire – mais on n'annonce pas comment il faut faire. Le comment faire est pourtant ce qu'il y a à apprendre, mais le discours ne dépasse pas le quoi faire. C'est la joueuse qui doit découvrir le comment faire. On peut imaginer que l'entraîneur va demander ou commenter les actions des joueuses dans l'interaction, tels que : s'écarter, se démarquer, aider le porteur de balle, etc. On peut conclure que les énoncés de planification ne comportent pas les éléments internes du savoir, qu'ils comportent juste la notion qui le fonde ainsi que la structure qui le contient. L'entraîneur n'est pas préoccupé dans sa planification par le savoir technique tel que savoir comment utiliser l'espace, mais il est soucieux de la mise en place de l'organisation d'une situation d'apprentissage qui lui servira pour faire comprendre le savoir. Il y a un vide entre l'objectif de séance : « utilisation de l'espace » (on comprend qu'il s'agira d'utiliser correctement cette espace) et les énoncés d'organisation. Il transpose en construisant des situations d'apprentissage ; ce travail transpositif ne consiste donc pas à transposer un savoir précis (occupation de l'espace, jouer en mouvement, se démarquer, etc.) mais à fournir les éléments organisationnels qui vont implicitement détenir à travers leurs systèmes de relations le savoir à apprendre. On n'énonce pas le savoir, on ne le transpose pas ; mais on énonce les conditions de sa survenue ou simplement de son existence.</p>

On peut également supposer que les entraîneurs ou les enseignants savent implicitement que le savoir ne prend forme que dans l'action et qu'ils construisent un texte scénarisé engageant un discours sur ce qu'il y a à apprendre. Ainsi l'enseignant éprouve-t-il au contact des élèves ce discours fait de gestes et d'actions en mettant des mots et des compétences sur les réalisations. **Lors de l'activité de planification et de transposition didactique, la préoccupation porte sur des déterminants et non sur des dénominations du savoir.**

L'analyse des énoncés de la situation d'apprentissage 2 de la leçon 4 de cette enseignante expert handball nous permet d'avancer une nouvelle proposition. Le texte de la planification est un discours qui raconte ce que chacune des joueuses doit faire sur le terrain en fonction de son rôle ou statut. Dans ce cas, la planification est l'élaboration d'un scénario qui impose des tâches définies chronologiquement.

Ce qu'il y a à apprendre, c'est « l'engagement et le désengagement » des joueuses à proximité de la cible pour aller au tir ; d'ailleurs, ici, la fin du scénario est une nouvelle forme « d'engagement ». Cet exemple pose la question de savoir comment faire acquérir une connaissance en éducation physique et sportive comme dans le milieu expert. Le discours de l'enseignante ne transpose pas un savoir théorique ni ne conceptualise le principe « d'engagement ou désengagement » ou son utilité face à une défense active. La transposition didactique est une planification d'actions qui présente des points de connaissances définissant la compétence comme le savoir appris. La planification n'est pas un développement de la signification d'un savoir indépendant ; elle est un développement des points remarquables qui le constituent. La signification du savoir est comprise dans l'action et sa pratique est déterminée par les règles didactiques.

Nous constatons que les enseignants ne planifient pas exactement le savoir mais qu'ils planifient les connaissances qui l'impliquent. Dans sa mise en œuvre, cette enseignante donne une intention initiale – « s'engager et se désengager » – et seulement quelques indications sur les moyens de le faire. Les experts handball donnent plus d'indications sur les moyens que les enseignants du second degré. Par la construction de leur situation d'apprentissage, les enseignants expriment leur volonté de mise en situation du savoir.

II.2. Un langage pour le savoir.

Étudions la situation d'apprentissage de l'enseignant débutant n°19 (leçon 1, situation 2).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1.S2 et S3 : 1b/2él → 3m se faire des passes ; tendues, redb. Puis lobées et dans un 2^{ème} temps, s'éloigner progressivement</p>	<p>L'enseignant impose un déplacement, prévoit un ballon pour deux élèves, demande à être à une distance de trois mètres et de faire des passes tendues et à rebonds puis en lobes. On constate que les actions à faire sont programmées et imposées, que l'élève répète des gammes choisies par l'enseignant. L'objectif est sans doute l'amélioration des passes en imposant trois variables (distance de passe, et deux formes de lancer). L'enseignant catégorise les manières de faire des passes en handball et fait un choix d'enseignement en différenciant les possibilités techniques pour faire des passes. Cette segmentation des formes de passes représente des savoirs en acte. Il y a transposition et modélisation en grandes catégories des formes de passes du jeu de handball en classant et en nommant les plus repérables.</p> <p>Dans un deuxième temps, l'enseignant joue sur la variable espace en donnant la consigne de « s'éloigner progressivement » en se faisant des passes. Pour l'enseignant, cet énoncé/consigne indique autant ce qu'il va faire faire qu'il indique un ordre/consigne futur à donner sur le terrain aux élèves : « s'éloigner progressivement ». Ce dernier énoncé devient un annonce partielle du savoir à apprendre et sous-entend que cette nouvelle variable spatiale va intervenir pour faire prendre conscience que, contrairement à ce qui est dit en premier, on ne doit pas rester en permanence à trois mètres du receveur. Il faut comprendre que la passe à trois mètres représente la passe idéale classique qui perturbe peu les joueurs et qui correspond à leurs capacités actuelles. La possibilité de l'éloignement représente la zone proximale de prochain développement dont la limite se situe sur l'impossibilité permanente à pouvoir se transmettre correctement le ballon de handball.</p>

Dans notre cas, l'étude de la passe n'est plus une technique au sens d'une manière de faire adaptée à une situation mais au sens d'un geste didactisé à respecter ; ce geste est expurgé de sa dimension culturelle. La passe ainsi apprise est une monstration d'un savoir-faire une passe ; il ne s'agit pas d'un apprentissage de la passe jouée.

La plupart des énoncés sont des consignes proposant des savoir-faire techniques qui stockent l'expérience de l'enseignant. La consigne, ce « prêt à dire » aux élèves, est-elle alors nécessaire pour apprendre en éducation physique et pour donner une condition d'existence aux savoirs ?

Les consignes de l'enseignant d'expérience n°27 (leçon 7, situation 1) sont : « consignes : (cf objectifs : circula-défense) ne passer qu'à un partenaire démarqué » et la consigne suivante : « ne pas chercher à "forcer" si bloqué → passer en retrait ». Il s'agit de consignes d'actions à faire qui, en regard de l'objectif déclaré, sont les savoirs et connaissances qui permettent de l'atteindre. Tel est le cas d'un praticien expert délivrant des consignes à son apprenti pour qu'il puisse réaliser adroitement une action. La consigne « ne passer qu'à un partenaire démarqué » est le savoir pratique qui va permettre la progression sans encombre du ballon vers la cible pour les attaquants ; on pourrait l'appeler « consigne savoir ». Ajoutons que le comportement de l'élève n'est pas déterminé par une énonciation de la culture handball mais par une culture faisant partie de l'action à faire, la situation d'apprentissage fournissant le cadre à la compréhension et à l'interprétation de son comportement. La consigne planifiée n'est pas le langage d'un savoir théorique paresseux, elle est une consigne d'action.

En sports collectifs et plus particulièrement en handball, les savoirs sont des « savoir-faire de circonstances » selon le sens que Jérôme Bruner donne aux « savoir-faire »²⁵². Ainsi, il y aurait anticipation de l'action associée à une perception de l'adéquation c'est-à-dire de ce que l'on est en train de faire et de ce que l'on anticipe pour la suite par rapport à l'objectif d'un programme sériel mis en œuvre. L'élève acquiert ainsi un savoir et des savoir-faire développés dans la situation d'apprentissage.

Outre la description de la situation d'apprentissage et les annonces d'actions à faire, les experts handball développent un discours plus précis que les enseignants du secondaire. Les situations sont moins construites pour faire découvrir le savoir que pour en tenir le discours. Ainsi, l'enseignant expert handball n°3 (leçon 1, situation d'apprentissage 3) écrit les énoncés suivants : « ê aligné pr repousser, pr excentrer ». Dans la situation précédente, il avait écrit : « appuis décalés pr excentrer ê équilibré ». Il planifie non seulement les conditions de l'action mais aussi les procédures qu'il va falloir utiliser pour apprendre les savoirs « repousser » et « excentrer » le joueur attaquant. Pour les experts handball, le langage propre à la délivrance

²⁵² Bruner, J. S. (1993). *Le développement de l'enfant : Savoir faire. Savoir dire.* (4^{ème} éd). Textes traduits et présentés par Michel Deleau avec la collaboration de Michel Jean. Paris : PUF. (p.116).

du savoir ne suit pas la tendance d'un enseignement favorisant la découverte de connaissances mais prend la forme d'un enseignement assujettissant les joueurs à l'obligation de connaître.

II.3. Un langage culturel et social.

Les énoncés contiennent parfois une signification sociale forte. Par son langage, l'enseignant débutant n° 19 impose une culture. Ainsi la transposition didactique n'est-elle pas une simple construction théorique mais l'implantation sans nuance d'une culture de référence.

Soit la seconde situation d'apprentissage de l'enseignant débutant n° 19 (leçon 2, situation 6) :

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L2 S6 : « Tournoi (environ 6') Jaune contre vert Violet contre rouge Vainqueur 2 contre perdant 1 Vainqueur 1 contre perdant 2 Perdant 2 contre perdant 1 Vainqueur 2 contre vainqueur 1 »	Comme nous l'avons remarqué chez la plupart des enseignants du secondaire, les leçons se terminent souvent par du jeu complet ou global. L'enseignant respecte les fondements culturels et réglementaires de l'activité compétitive, du moins ses logiques fortes. Dans les énoncés ci-contre, l'organisation didactique est cependant le calque d'une organisation sportive traditionnelle. Ainsi les deux vainqueurs terminent le tournoi : priorité aux plus forts ; c'est une façon de mettre en avant les meilleurs, et de reléguer les vaincus. Par cette procédure didactique de hiérarchisation et d'élimination, l'enseignant introduit un langage social sans nuance.

Dans les traces écrites des enseignants du secondaire, nous retrouvons des formes d'organisation et des procédures d'apprentissage ainsi que des connaissances à acquérir qui n'ont pas fait l'objet d'une transposition didactique. Si l'écriture de planification peut engager à une activité réflexive de l'enseignant tel que la conçoit Philippe Perrenoud (2001), parfois, il y a emprunt à l'activité sociale et culturelle de référence handball et application sans interrogation sur la pertinence didactique des propositions d'enseignement retenues pour l'École. Ce langage social véhicule des croyances et des mythes sans autres formes de procès didactique.

II.4. Un langage professionnel propre à l'éducation physique et sportive.

La plupart des énoncés sont communs à la profession et possèdent néanmoins une organisation propre à chacun des enseignants. Le découpage de la matière sportive se fait selon des préoccupations didactiques personnelles. Mais la logique interne de l'activité cède souvent à l'activité planificatrice des enseignants ; l'écrit devient un moyen d'accès au travail réel des enseignants et rend visible les différentes opérations didactiques menées.

Dans cette concentration de mots et de signes, nous pouvons faire l'interprétation suivante pour l'enseignante d'expérience n°23 (leçon 1, situation d'apprentissage 2).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S2 : « à 2 c conserver la balle pdt 1'. Echanges des rôles. Sur terrain largeur ». Un petit croquis représente un terrain de HB qui comporte un quadrillage, trois zones en longueur et 4 zones en largeur. « sur terrain largeur » « Se déplacer avec balle → limite à fixer. Faire des passes à Part. Attention au déf. → Chaque fois que le ballon est posé sur ligne = 5pts. Compter les pts –le déf marque 1 pt s'il intercepte » « Bilan = diminuer l'espace large. »</p>	<p>Caractérisation de la situation d'apprentissage et de la structure planificatrice à partir d'une modélisation des énoncés :</p> <p><u>Action à faire/contrainte</u> : à 2 c 1 conserver la balle.</p> <p><u>Durée de l'action</u> : 1'.</p> <p><u>Organisation/Gestion du groupe classe</u> : échanges des rôles.</p> <p><u>Localisation spatiale/représentation visuelle de l'espace de travail</u> : croquis + sur terrain largeur.</p> <p><u>Précision sur la forme de l'action/contrainte</u> : se déplacer avec balle.</p> <p><u>Alternative didactique</u> : limite à fixer.</p> <p><u>Consigne d'exécution/contrainte</u> : faire des passes à part.</p> <p><u>Consigne de réalisation/obligation</u> : attention au déf.</p> <p><u>Indicateur de réussites</u> : chaque fois que le ballon est posé sur la ligne = 5pts.</p> <p>Compter les pts, etc.</p> <p><u>Bilan et proposition didactique pour la prochaine leçon</u> : diminuer l'espace de travail.</p>

L'écrit est court mais dense, et propose une organisation rationnelle de l'enseignement. La situation nous apparaît comme fonctionnelle et les énoncés respectent un schéma de pensée. Seuls, les points-clefs de la situation d'apprentissage sont planifiés. L'enseignant édicte là un véritable code didactique ; il légifère en quelque sorte sur le milieu d'apprentissage qu'il crée.

En général, les logiques spécifiant la pratique d'enseignement émergent dans le processus d'écriture.

Nos trois groupes d'enseignants procèdent de la même façon : ils construisent à partir de règles d'action ou de consignes d'organisation un langage professionnel spécifique. Le schéma, le plan du lieu de travail, les objectifs, les descriptions de ce qu'il y a à faire, les autorisations et les interdictions, les gestions d'effectifs, les alternatives didactiques sont des formes énoncées qui expriment les stratégies professionnelles employées pour enseigner. Ce langage dit et fait la pratique.

II.5. Du langage didactique au langage pédagogique.

L'écriture du travail réel qui se dit et s'écrit difficilement constitue peut-être l'essentiel de la destination des écrits de planification. Pour comprendre les effets pédagogiques de cette formalisation, il nous faut dépasser le savoir interne au processus didactique et envisager les intentions pédagogiques de ces enseignants à partir de quelques exemples.

Prenons l'exemple de l'enseignant débutant PLC2 n°19 (leçon 2, situation d'apprentissage 4).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2.S4 : « Par 2 Remontée de balle sur tt le terrain pr aller tirer ». L'écrit est complété par un dessin qui indique que les élèves vont aller d'un but à l'autre en longeant la touche du côté de progression. Il y une cible dessiné avec 4 cerceaux dans les angles du but. « Consignes : pas d'arrêt, pas de</p>	<p>La remontée de balle sur le terrain se fait à vide. Cette situation impose des contraintes fortes ; il y a des interdictions et des obligations. Pour cet enseignant, on note une forte propension à planifier des énoncés qui sont de véritables obligations d'actions. Ces dernières sont imposées et contrôlées ; il n'y a pas de débordement possible. Le désordre et l'aléa ne sont point de mises. Il y a un ordonnancement des actions à faire et l'organisation des déplacements est fixée d'une manière rigoureuse. Les énoncés sont brefs et les consignes sont écrites dans un style militaire. Nous posons alors inévitablement la question pédagogique suivante : pour apprendre en éducation physique et sportive, faut-il passer par des exécutions commandées et par des gestes obligatoires ? Pour interroger cette forme d'apprentissage et sa pertinence motrice au sein de l'école, nous proposons le débat suivant : En éducation physique se pose la question du faire et du dire ainsi que du comprendre. Faut-il dire la connaissance et la faire exécuter ? Ou bien faut-il simplement dire la connaissance et proposer son</p>

<p>perte de balle, respect des 3 pas, récept 2 mains (pas de consignes/ dribble). Cpter les pts marqués (3 à 5 tirs par j.). 'tir intelligent'. »</p>	<p>expérimentation ? En reprenant les propositions de cet enseignant, faut-il imposer les 3 pas pour que l'élève sente la limite des trois pas ou faut-il seulement en fixer la limite ? Dans le deuxième cas, l'élève devra gérer en fonction du contexte s'il faut faire trois, deux et ou un pas. On a pu voir des élèves, sans que cela corresponde à un besoin du contexte, comptaient les trois pas d'une façon mécanique avant de faire la passe alors que le futur réceptionneur n'est déjà plus en synchronie avec son passeur. L'enseignant ayant imposé les 3 pas, les élèves obéissent.</p>
---	---

Les mises en forme didactiques sont déjà des "pré-actions" pédagogiques. La hiérarchisation des énoncés, leur brièveté, les consignes planifiées, la façon de dire et de proposer la situation d'apprentissage, tout cela annonce une intervention pédagogique stricte pour le cas étudié ; l'obligation des gestes et les modes mécaniques d'exécution planifiés ainsi que la façon de transposer l'activité culturelle handball sont dès lors les indices sûrs de cette intervention. De l'écrit de planification transpire la future relation entre l'enseignant et l'élève ; cet écrit du quotidien montre comment les choses surviennent en éducation physique et sportive.

III - Le discours de l'apprentissage.

Enseignement, obligations et contraintes.

En confrontant les traces écrites avec notre situation "d'apprentissage-type", la mobilisation de l'unité didactique « provoquer une contrainte » est apparue soudainement comme très importante alors que cela n'était pas considéré comme conséquent bien que l'enseignant puisse exercer quelques contraintes pour enseigner.

Quelles influences didactiques peuvent alors avoir les obligations et les contraintes sur la manière de transposer l'activité culturelle de référence handball ?

La mise en opposition des joueurs entre attaquants et opposants crée une série de contraintes aux actions ou intentions²⁵³ des joueurs des deux camps. Les situations d'apprentissage non

²⁵³ Searle, J.R. (1985.b.). *L'INTENTIONNALITÉ. Essai de philosophie des états mentaux*. Traduit de l'américain

jouées comportent aussi de nombreuses contraintes d'actions cette fois-ci imposées. Ce constat pose la question sur la façon dont les enseignants envisagent l'apprentissage de la motricité.

Rappelons les pourcentages des contraintes d'actions (unité didactique « provoquer une contrainte ») dans les énoncés des enseignants par situation d'apprentissage.

Enseignants débutants	Enseignants d'expérience	Experts Handball
81,62%	84,61%	95,17%

L'obligation de faire une action peut se comprendre dans le cas où c'est l'enseignant qui décide de ce qu'il y a à faire. Le problème est qu'il impose pratiquement en permanence un faire, c'est-à-dire qu'il contraint l'exécution du geste. L'imposition des procédures est souvent dissociée de l'objectif comme modèles à suivre du savoir à apprendre. Dans de très nombreux cas et de manière parcellaire, les enseignants en général exigent qu'une démarche soit respectée sans qu'il y ait des problèmes évidents de sécurité.

Dans les écrits de planification, il manque généralement les éléments didactiques qui expliquent ce qu'il y a à apprendre ; il y a très peu d'énoncés sur les manières de faire qui permettraient aux élèves, à titre de « connaissances », de réaliser l'objectif d'apprentissage. Le faire est le plus souvent « une obligation d'action » à tendance techniciste.

Les contraintes ou obligations d'actions passent moins par des consignes descriptives que par une édification de règles. La définition de ces dernières va être d'une grande importance²⁵⁴ au niveau de l'apprentissage. De fait, il y a une très grande variété dans les propositions réglementaires des enseignants et on passe parfois de contraintes et obligations très fortes à des variations plus nuancées et diffuses.

Pour comprendre cette variabilité des contraintes, nous allons analyser les énoncés de l'enseignante d'expérience n°25 (leçon 4, situation 1). Cette enseignante écrit : « on trotte en se faisant des passes ». Elle impose des contraintes d'actions à ces élèves (trotter et se faire des passes), qui laissent la possibilité de se faire des passes lorsque l'on peut ou lorsqu'on le désire. Elle annonce alors à ses élèves : « puis celui qui n'a pas le ballon fait une flexion » (remarquons que le mot « puis » signifie un décalage dans le temps). La contrainte

par Claude Pichevin. Paris : Les éditions de Minuit. (p.105) : « remarquons qu'il n'y a pas d'actions sans intentions ».

²⁵⁴ George, C. (1989). Déjà cité. (p.62). « La contrainte ne peut être efficace que si le sujet est en adéquation entre la règle et le comportement déclencheur de l'action juste ou du savoir. ».

est nouvelle : il y a toujours la liberté de faire des passes mais elle est cette fois-ci conditionnelle ; le "non-porteur" de balle doit faire une flexion en plus de trotter, etc. Nous pouvons alors imaginer la variété des contraintes d'action que les enseignants peuvent mettre en place.

Soit un autre exemple de cette enseignante (leçon 4. situation 3) dont le scénario de la situation d'apprentissage permet une lecture des contraintes.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L4 S3 : « Situation pédagogique n°1 : But : faire progresser le ballon jusqu'au but adverse afin de marquer un but. Consignes : monter la balle vers le but opposé sans le perdre et tirer pour marquer. Organisation : par 3, un groupe en attaque, 2 en défense, 1 dans les buts. Au coup de sifflet, le gardien lance l'attaque et départ des attaquants et des défenseurs. CR. Réaliser 4 attaques – si tir et but : 2 points – si tir seul : 1 point – si perte de balle 0 ». Un croquis montre un terrain de HB, trois joueurs près au départ dans l'axe central, un gardien, des joueurs en attente sur les côtés du terrain, deux d'un côté et un de l'autre.</p>	<p>Scénario des énoncés :</p> <p><u>Un "sous-objectif" d'actions à faire</u> : « faire progresser le ballon jusqu'au but adverse afin de marquer un but ». L'énoncé signifie une contrainte de réalisation.</p> <p><u>Une action obligatoire à faire</u> : « monter la balle vers le but opposé ».</p> <p><u>Une contrainte d'action</u> : « sans la perdre ».</p> <p><u>Une contrainte d'action</u> : « et tirer ».</p> <p><u>Une consigne/contrainte d'organisation</u> : « par 3, un groupe en attaque, 2 en défense, 1 dans les buts ». Qui est aussi une forme de contrainte.</p> <p><u>Une contrainte d'action</u> : « au coup de sifflet, le gardien lance l'attaque et départ des attaquants et des défenseurs ».</p> <p><u>Une contrainte d'action</u> : « réaliser 4 attaques ».</p> <p><u>Précisions sur les conditions de réussites</u> : « si tir et but : 2 points, etc. ».</p> <p><u>Une vue spatiale de la situation</u> : le croquis.</p> <p>Chez l'enseignante, on note une volonté de produire une situation qui assure le fonctionnement souhaité des sujets qui y participent. Les questions concernant les possibles et les alternatives ainsi que d'autres modes de fonctionnement ne sont pas envisagées. L'objectif se décline uniquement en contraintes d'actions.</p>

Les contraintes d'actions, et donc de l'apprentissage, sont réparties et dissimulées dans les différentes rubriques : buts, consignes, organisations, critères de réussites. La tendance pour faire apprendre repose sur des assujettissements. On peut penser que la représentation que les élèves auront de ce qu'il y a à faire, donc à apprendre, subordonne le savoir à la logique de la leçon. Les contraintes forment le contexte d'énonciation et peuvent être prises pour les savoirs

à retenir : on ne doit pas apprendre les contraintes d'action mais ce qu'elles nous obligent à penser ou à faire en agissant. On doit ainsi pouvoir identifier les procédures employées par les élèves lorsqu'ils agissent pour résoudre les problèmes posés par les contraintes.

Pour l'enseignant d'expérience n°22, huit situations d'apprentissage sur dix comportent des contraintes d'actions. De plus, les critères d'évaluation tels qu'il les définit risquent de devenir des contraintes d'actions tant les élèves de sixième voudront répondre aux critères évalués. Par exemple, le ratio entre le nombre de tirs tentés et le nombre de buts réussis risque de contraindre indirectement les actions des joueurs sur le terrain.

Dans la situation 1 de la première leçon de cet enseignant, les « consignes/contraintes » ont pour objet de favoriser l'apparition du principe à apprendre. Ces effets voulus sont issus de l'interdiction de dribbler et d'entrer en contact entre les joueurs. Il s'agit de favoriser le jeu collectif. Sans l'autorisation de dribbler, on ne peut en effet progresser sur le terrain qu'en se faisant des passes entre joueurs c'est-à-dire en jouant collectivement, etc. ; cette règle renforce encore la nécessité de joueur collectivement. Ainsi, par un choix judicieux de contraintes, l'enseignant induit des réponses comportementales qui vont dans le sens de ce qu'il y a à apprendre.

L'enseignant attire l'attention des élèves sur le principe qu'il souhaite faire apprendre en manipulant des contraintes sous forme de règles à respecter, quitte à être en contradiction avec un savoir-clef de l'activité handball. Faite de cette façon, la transposition didactique recrée un savoir de l'activité à partir de règles didactiques. Ainsi, il y a reconstruction d'un savoir portant sur l'activité culturelle de référence à partir de règles et contraintes indépendantes de cette activité. L'enseignant n'atténue pas les règles de l'activité handball, il impose d'autres règles qui proviennent de son activité didactique c'est-à-dire de « savoirs originaux » propres aux enseignants d'éducation physique et sportive. La transposition didactique n'est ni une déformation ni transposition des constituants du savoir culturel de référence handball ; elle est une transposition en partie de ce savoir culturel à partir de règles didactiques qui appartiennent cette fois-ci aux savoirs professionnels des enseignants.

Dans sa deuxième situation d'apprentissage, cet enseignant contraint la passe en avant en interdisant la passe en arrière. Là encore, il s'oppose au principe de conservation du ballon qui permet cette passe ; il transforme radicalement un savoir de l'activité de référence et ampute volontairement le principe d'une connaissance fondamentale qu'est le jeu en soutien d'attaque. L'enseignant pense faire apprendre le principe de progression vers l'avant en

condamnant celui de soutien d'attaque. En contraignant, il fait apprendre la logique de progression dans un seul sens c'est à dire en dépouillant le principe de savoirs paradoxaux qui risquent de nuire à la compréhension de jeunes élèves. En réduisant ainsi les possibilités d'actions des élèves, il impose unilatéralement le principe en supprimant les autres possibilités sources de confusions.

L'enseignant trace son bilan de manière à justifier ce qu'il impose aux élèves : « motricité et adaptations = les contraintes obligent le jeu à se dérouler + vite vers la zone adverse ».

Les conditions d'apprentissage que planifie l'enseignant favorisent-elles alors trop ouvertement l'identification du principe à apprendre ? Les stratégies exploratoires des élèves, les procédures de recherche de solutions et les conflits cognitifs face à un problème semblent en effet absentes de ses propositions didactiques. Ce sont les règles contraignantes qui imposent les actions conduisant au principe à retenir, les règles d'actions que l'élève peut imaginer et a "à-prendre" n'étant pas mobilisées.

On saisit ainsi toute la complexité du comment faire apprendre en éducation physique et sportive. Si la contrainte guide trop, elle enferme les élèves qui n'auront aucun espace de décision. Mais si l'espace de décisions est trop large, il y a risque de ne pas partager la même culture. Le temps d'enseignement est un temps concentré, et l'on ne peut pas séjourner continuellement dans une phase de découverte. L'enseignant est bien ce médiateur qui doit accélérer les processus d'apprentissage, quitte à ne pas suivre la maturation motrice ou intellectuelle des élèves. Il faut savoir précéder les compétences actuelles et construire la réponse pour l'élève (les passes en avant) afin qu'il puisse comparer les nouvelles actions imposées avec des procédures personnelles anciennes. À la lecture de ses énoncés, nous remarquons que cet enseignant favorise ouvertement la solution d'accès au principe par une série de règles didactiques contraignantes

L'autoguidage vers la thématique entraîne la question suivante : faut-il d'abord faire reconnaître le savoir à apprendre par une expérience pratique contrôlée ? Les élèves ne découvrent pas les variables du principe à travailler, ils découvrent le principe tel qu'il doit être. Le savoir-faire devrait-il précéder la possibilité de sa compréhension ?

La combinaison des interdictions et des obligations oriente les actions vers les apprentissages recherchés. On fait apprendre en énonçant des règles et des consignes, en disposant des objets sur le terrain, en identifiant les procédures utilisées par les élèves, etc. L'interaction de toutes les variables didactiques fait émerger la problématique instigatrice du savoir. Le sens des

pratiques (du savoir professionnel et du savoir à apprendre) est à rechercher dans l'interprétation des implicites que sont les énoncés des règles de chaque situation d'apprentissage.

L'orientation contrainte des actions permet à l'élève de repérer rapidement la règle d'action efficace et d'augmenter par voie de conséquence la fréquence de ses réponses instrumentales. Par la suite, l'hypothèse d'action devient un principe d'action par le nombre de corrélations que l'élève pourra établir entre ses décisions et le résultat de ses actions dans des situations d'apprentissage moins contraignantes.

Ainsi, dans d'autres situations d'apprentissage quelquefois, les enseignants n'imposent plus expressément des actions à faire mais proposent des actions conditionnelles : « utilisation du dribble si personne me gêne ». Ce type de propositions d'actions conditionnelles apporte un début de consistance conceptuelle aux savoirs à faire apprendre. Ce sont de véritables préludes à l'appropriation par l'élève d'un savoir sur le faire. En favorisant la discrimination de la réponse instrumentale par des propositions conditionnelles, on permet à l'élève d'identifier l'action efficace. Dans ce cas, ce dernier sera tenté de repérer les gêneurs.

L'activité planificatrice construit une véritable stratégie didactique que nous reconstituons à partir des énoncés les plus significatifs. L'enseignant d'éducation physique n'est ni un transmetteur ni un annonceur de savoir ; il construit un monde provisoire pour faire obtenir la production de savoir-faire. Dans sa planification, il ne réfléchit pas uniquement sur le savoir à enseigner mais principalement sur la construction d'un « système à enseigner ».

En posant interdictions et contraintes, il protège les élèves des distractions pour concentrer leur attention sur l'objectif ; il provoque les actions donc les occasions pour eux d'établir des relations entre les actions qu'ils entreprennent et les événements internes à la situation d'apprentissage.

Les enseignants planifient quelquefois un discours didactique et pédagogique, mais ils le tiennent dans l'ensemble pour rendre signifiants les événements permettant aux élèves de conceptualiser sur le terrain un principe enseigné. Dans leur planification, ils cherchent à respecter le principe d'intelligibilité comme construction du savoir en liant à la fois le sens de la situation d'apprentissage définie par son objectif, la signification des procédures employées par les élèves et l'objet culturel handball comme référent de la coïncidence avec ce qui vient

juste d'arriver sur le terrain. Tout ce contexte dénomiatif permet la compréhension des actes entrepris, étape nécessaire vers la connaissance.

Marc Durand rappelle que « la conviction est forte chez les enseignants qu'il existe une correspondance terme à terme entre le système de contraintes extrinsèques auxquelles ils confrontent les élèves et l'activité non observable qu'ils essaient de modifier chez eux »²⁵⁵. Dans un tel système de contraintes, ils doivent évaluer en permanence les effets produits et surveiller les conséquences de leurs propositions.

Pour les experts handball, la contrainte est très souvent une obligation stricte tant elle est précise dans les moindres détails. Nous le constatons de manière évidente chez l'expert handball n°5 (leçon 1, situation d'apprentissage 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S1 : Dessin terrain HB. Joueur avec un ballon. « Echauffement, jeu sur tout le terrain – deux équipes – avec GB dans les buts – GB avec rotation des joueuses – déf sur tout le terrain – pas de dribble – tir 2 mains – passes 2 mains » « l'engagement des joueuses (nbre de buts marqués) – la défense (si les joueuses harcèlent le porteur) » « - Défense indi ½ terrain (chacune prend 1 joueuse) – passe à 1 main – assise après passe – Touché par déf, passe assise – Dribble infini »</p>	<p><u>Scénario de la situation d'apprentissage par les énoncés.</u> <u>Objectif</u> : « échauffement ». <u>Action à faire et lieu</u> : « jeu sur tout le terrain ». <u>Organisation</u> : « deux équipes avec GB dans les buts ». <u>Organisation</u> : « GB avec rotation des joueuses ». <u>Action à faire et lieu</u> : « déf sur tout le terrain ». <u>Interdiction</u> : « pas de dribble ». <u>Obligation/contrainte</u> : « tir 2 mains, passes 2 mains ». <u>Intention</u> : « l'engagement des joueuses ». <u>Contraintes/finalités</u> : « nbre de buts marqués ». <u>Qui</u> : « la défense ». <u>Intention</u> : « si les joueuses défense (font une défense) sur tout le terrain (alors, elles) harcèlent le porteur » Entre parenthèses, nous complétons la phrase. <u>Action à faire</u> : « défense indi ½ terrain (chacune prend 1 joueuse) ». <u>Obligation/contrainte</u> : « passe à 1 main ». <u>Obligation/contrainte</u> : « assise après passe ». <u>Obligation/contrainte</u> : « touché par déf, passe assise ». <u>Action conséquente</u> : « dribble infini ».</p>

²⁵⁵ Durand, M. (2002). Déjà cité. (p.227).

Dans la situation d'apprentissage ci-dessus la grande majorité des énoncés sont des contraintes d'action ou d'organisation comme celle de l'enseignant expert handball n°3 (leçon 2, situation d'apprentissage 4) qui multiplie les contraintes. En voici le résumé :

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S4 : Colonne 1 : « Attaque d'une défense 3-3 » Le dessin d'un terrain de HB montre la même place des joueurs que dans la situation précédente, mais on n'a plus les secteurs délimités aux ailes. Colonne 2 : « 4 défenseurs 6 joueurs de champ, circulation de balle ; rentré d'un ailier, pivot d'attaque reste à 6 mètres, l'ailier opposé participe mais n'a pas le droit d'aller tirer » Colonne 3 : « La rentrée de l'ailier dans le bon espace. Rééquilibrage + occupation des postes. Trapèze ». Colonne 4 « Changement défense/attaque. »</p>	<p><u>Objectif</u> : « attaque d'une défense 3-3 ». <u>Organisation</u> : « 4 attaquants, 6 joueurs de champ ». <u>Obligation/Contrainte</u> : « circulation de balle ». <u>Obligation/Contrainte</u> : « rentré d'un ailier ». <u>Obligation/Contrainte</u> : « pivot d'attaque reste à 6 mètres ». <u>Obligation/Contrainte/Interdiction</u> : « l'ailier opposé participe mais n'a pas le droit d'aller tirer ». <u>Obligation</u> : « La rentrée de l'ailier dans le bon espace ». <u>Obligation</u> : « Rééquilibrage + occupation des postes ». <u>Obligation</u> : « trapèze ». En mettant en relation tous les énoncés de la situation, nous comprenons que la position d'attaque en trapèze est une obligation d'ailleurs confirmée par l'obligation d'occuper les postes sous-entendus d'attaque. <u>Gestion</u> : « Changement, défense/attaque ».</p>

Cette planification dit aussi ce que les enseignants se préparent à faire sur le terrain, la façon dont ils pensent faire apprendre élèves et joueurs. Ce qu'il y a à apprendre est borné et encadré par des obligations et des interdictions.

Apprendre n'est pas cumuler des savoirs, c'est décider de faire et de comprendre dans l'espace de liberté que l'enseignant a laissé. Par le nombre des contraintes et des règles, la situation d'apprentissage planifiée devient un simulacre de la réalité du jeu de handball ; tout est fait pour mettre en scène un savoir sur l'activité.

Si nous comprenons le rôle de quelques obligations, nous comprenons moins le tout obligatoire. Si elle est nécessaire, la contrainte doit à un moment donné passer du côté de l'apprenant ; elle est l'interface du désir car le désir est aussi une contrainte pour celui qui désire, lequel se contraint plus ou moins volontairement à faire ce qu'il fait. L'intention est une contrainte qui s'appelle désir. Dans notre cas, elle est une intention d'action sur les

événements produits par le jeu. Dès lors, pourquoi les experts handball ont-ils tendance à conserver la main mise sur les contraintes?

Par les obligations d'actions générales et les contraintes d'exécution spécifiques qu'ils planifient, les experts handball imposent les principes de jeu à apprendre. Ces savoirs ne sont pas à découvrir ; ils sont le plus souvent à exécuter sous forme d'injonctions. L'enseignement dans le milieu expert se fait-il alors essentiellement dans l'obéissance des apprenants ? Il y a là une forte tendance à privilégier la mémorisation d'actions au détriment des capacités de synthèses et d'expression des joueurs.

Plusieurs analyses de situations d'apprentissage chez les experts font ressortir que le jeu des interdictions et des autorisations permet aussi d'entretenir un rapport de forces suffisant et équilibré entre les attaquants et défenseurs pour augmenter la durée des actions et impliquer le maximum de joueur dans des actions de jeu significatives par rapport à l'objectif déclaré. C'est par un dosage entre obligations et interdictions que l'enseignant expert handball maîtrise des événements tout en laissant une marge restreinte de liberté.

Le travail d'analyse de contenu des écrits de planification nous enjoint à distinguer un discours strictement ordonnancé (« défense individuelle » ou « pas de dribble ») signifiant obligations et interdictions d'un discours plus pédagogique qui propose plus qu'il impose. Entre « défense individuelle ! » et « jouer une individuelle », l'intention signifiante n'est évidemment pas la même.

Il est vrai que l'ordonnancement des énoncés prévient parfois contre une approche plus ou moins directive de l'enseignement. Des énoncés isolés, une logique de l'énonciation par rapport à l'objectif annoncé, la place des énoncés dans la colonne du cadre de planification (ici colonne intitulée « les observables »), la forme passive des phrases, tout cela engage à dire que les énoncés en question (« démarquage et appel de balle », « transmissions correctes » et « interceptions réussies ») ne sont pas des obligations d'actions mais des actions attendues dans le cadre de la situation d'apprentissage proposée.

Pour tous ces enseignants, les énoncés d'objectifs ne sont pas suffisants pour décliner le savoir. Les consignes d'organisation, les contraintes d'actions, les actions attendues viennent structurer le discours du savoir. Le savoir résulte des différentes contraintes ; les énoncés des

contraintes et obligations en sont en quelque sorte la structure. Nous remarquons à ce sujet que les enseignants débutants assimilent le savoir à l'exécution d'actions contraintes sans trop se préoccuper des effets produits au niveau de l'apprentissage, que les experts handball font plus la distinction entre actions à faire pour produire le savoir et savoir attendu de l'interrelation des actions imposées et qu'ils planifient parfois autant la contrainte d'action que la procédure d'action utile à sa réussite. Quant aux enseignants d'expérience, ils utilisent la contrainte d'action dans le sens des effets qu'ils cherchent à produire. Le savoir sort alors des méandres des actions attendues, apparaissant par touches successives comme un principe d'action pourrait l'être. Dans ce cas, les obligations et le jeu des autorisations/interdictions ne sont pas arbitraires. Les énoncés planifiés rendent nécessaires [sur le terrain] les actions (imprévues) des élèves selon le savoir visé par l'enseignant. Ces types d'énoncés agissent comme de véritables règles didactiques qui font autorité et évitent le gaspillage d'actes improductifs. La contrainte consiste aussi à favoriser l'émergence d'une nouvelle coordination motrice pour l'élève.

Comme Jonathan Philippe (2004), nous pensons que le savoir à enseigner est façonné par les variables de transmission et qu'il n'y a pas de savoir identifiable en tant que tel, que les contraintes d'actions agissent comme les variables les plus importantes dans le domaine de la motricité. Observant les pratiques, il a relevé des contraintes agencées et caractéristiques à chaque enseignement et nomme « pratiques-sources-du-savoir »²⁵⁶ les résultats des dispositifs issus de la transposition didactique. En effet, les règles ne suffisent pas pour établir une pratique ; seule, la pratique parle pour elle-même.

En regard des contraintes, le savoir²⁵⁷ n'est pas sécable. En définitive, le passage du savoir savant au savoir à enseigner paraît très obscur tant le modèle de la transposition didactique donne l'image d'une existence indépendante du savoir. En éducation physique et sportive, les savoirs à enseigner dépendent de l'agencement des contraintes et des autorisations déterminées par les savoirs originaux. Le savoir n'existe donc que par les contraintes²⁵⁸ pesant sur lui ; les contraintes suggèrent des stratégies qui inspirent les actions aux élèves et par-là même l'idée du savoir. Les savoirs et les savoir-faire ne se mettent en forme et ne s'ajustent que dans l'action. Beaucoup de traités sur l'apprentissage le rappellent : si le rôle de

²⁵⁶ Philippe, J. (2004). Déjà cité. (p.31).

²⁵⁷ Philippe, J. (2004). Déjà cité. (p.34). « Le savoir enseigné lors d'un cours n'est pas un savoir « dans l'absolu », il est le fruit d'une traduction dans le cadre d'une pratique qui le fait exister par la mise en œuvre de contraintes.

²⁵⁸ Philippe, J. (2004). Déjà cité. (p.35). «., un savoir répond à une situation (faite de contraintes et de relations) ». On remarque que cet auteur utilise deux de nos unités d'analyses, contraintes et types de relations, pour expliquer la situation d'apprentissage.

l'enseignant est de créer des obstacles, les contraintes sont omniprésentes en éducation physique et sportive.

Les contraintes énoncées sont souvent des « *règles d'actions* » (notion utilisée en éducation physique et sportive) précisant l'action à faire. Elles agissent comme force stabilisante et font autorité ; ce sont aussi des règles que l'enseignant impose et, au-delà de l'action à faire, ce sont indirectement des sollicitations d'obéissance à la dite règle. Ainsi, l'énoncé s'écrit bien sous la forme d'une « *contrainte d'action* ». Cette contrainte fait finalement œuvre éducative au-delà de l'apprentissage technique de l'activité. L'axiologie fait elle aussi partie de la contrainte d'action.

Ce nouveau langage didactique prend naissance dans la signification même des énoncés. Mais nous pouvons encore aller plus loin et développer cet écrit didactique peu commun comme un véritable discours professionnel. Ce dernier est parfois à double titre un discours à voix basse et à voix haute. Nous allons comprendre que la planification écrite est une action d'enseignement à part entière et qu'elle peut être analysée comme telle.

Les types d'énonciations que nous relevons dans le chapitre suivant résultent d'un travail interprétatif basé sur la problématique même des énoncés.

CHAPITRE 9 : LE JEU DU SIGNE ET DU SENS. ANALYSE DES ÉNONCÉS.

« Étant donné que les phrases – sons qui sortent d’une bouche ou marques faites sur du papier – ne sont, d’un certain point de vue, que des objets du monde comme n’importe quels autres, leur capacité à représenter quelque chose n’est pas intrinsèque, mais dérivée de l’Intentionnalité »²⁵⁹. Les traces parlent en quelque sorte d’elles-mêmes et nous renseignent lorsque nous les interrogeons sur leurs intentions.

I - L’écrit comme savoir de la personne.

En tant que processus rationnel, l’écrit de planification réalise une fusion (pragmatique) entre idées et actions d’enseignement. En tant que trace, il enregistre dans l’activité d’écriture des théories personnelles issues d’un fond commun professionnel et culturel. Cet arrière-plan permet d’apercevoir les formes déterminées d’enseignement que l’enseignant souhaite transmettre, lequel n’est pas « un idiot culturel » (Garfinkel, 1967). Ce langage est une conception, une représentation de celui qui écrit, ce dernier étant dans la situation de « celui qui pense des phrases »²⁶⁰ et des énoncés pour agir, qui pense son enseignement localement.

Écrite, la didactique devient une sémiotique des praxis d’enseignement dont le langage particulier est fait de figures de diction, de mots ou de pensée. Les traces écrites sont d’abord une imprégnation de connaissances didactiques et pédagogiques par incorporation de savoir-faire professionnels. Elles peuvent ensuite prendre des colorations distinctes selon l’identité de l’enseignant. Les écrits de planification traduisent le jeu entre les connaissances de l’enseignant et ses intentions de sens ; leur lecture doit faire la part de ce qui est abouti et de ce qui ne l’est pas. Dans le processus d’élaboration des contenus, les énoncés constituent les bases de l’analyse de contenu.

²⁵⁹ Searle, J.R. (1985.b.). Déjà cité. (p.9)

²⁶⁰ Barthes, R. (2000). *Le plaisir du texte, précédé de, Variations sur l’écriture*. Paris: Éditions du Seuil. (p.117).

I.1. Le pragmatisme de l'écrit.

Par sa fonction symbolique, l'écrit restitue savoirs et connaissances sur une base de codes communs. La planification détermine cette fonction par l'altération des conventions d'écriture et par une sélection opportune de concepts ou de signes. Un mot-clef peut caractériser localement tout un réseau conceptuel déclenchant un processus didactique tel que l'« échauffement » ; l'écrit reçoit là sa dimension pragmatique. Le discours des enseignants intercale des expressions discursives et des expressions sociales. La culture à transmettre semble noyée dans des expressions de terrain bien ordinaires ; dans un premier temps du moins, elle semble même la grande absente. Ce type d'écrit intime se caractérise notamment par sa faible institutionnalisation, sauf peut-être chez les experts fédéraux en formation.

Dans l'ensemble, les traces écrites concernant l'activité handball conservent une grande hétérogénéité dans le choix du support, des outils d'écriture, des formes de présentation et d'énonciation. Malgré notre volonté d'établir un corpus à partir des seuls critères d'âges et de niveaux de classe enseignés, nous avons affaire à des écrits bien différents. Mais ce qui réunit nos trois groupes d'enseignants, c'est le pragmatisme de leurs écrits qui contiennent de courts énoncés.

Pour démontrer la fonctionnalité d'énoncés réduits, il faut considérer l'exemple de l'enseignant débutant n°13 (leçon1, situation d'apprentissage 2). Figure cet énoncé isolé parmi d'autres : « w du dribble ». En tant qu'appartenant au langage opératif propre à une communauté professionnelle, il peut prendre différentes significations. Il peut énoncer un objectif technique, représenter une action à faire. C'est pourquoi il faut envisager l'intention de l'enseignant c'est-à-dire la destination de l'énoncé. Ce dernier est destiné et à l'enseignement en ce qu'il indique l'objet de son intention, et à l'élève en ce qu'il indique ce que ce dernier doit faire. Il est alors doublement pragmatique.

Le même enseignant planifie « 1 ballon pour 2 → dribble passe ». Un croquis montre une surface rectangulaire où quatre couples de joueurs sont face à face à distance ; le trajet du dribble est indiqué. Nous comprenons ce qui va se passer : les élèves vont enchaîner des dribbles et des passes face à face en se replaçant à chaque fois à leur point de départ. Nous ne

pouvons le comprendre qu'en liant les énoncés entre eux et en les rapportant au croquis. Grâce à notre connaissance du milieu et à l'analyse du contexte des écrits de planification, il nous est possible de tisser une interprétation à partir de tous les énoncés en jeu.

Soit l'exemple de l'enseignante d'expérience n° 25 (leçon 3, situation d'apprentissage 5).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S5 : « Situation pédagogique n°3 : But : montée de balle. Consignes : je n'est pas de défenseur sur moi, j'y vais, je suis pris, je donne : feu vert, feu rouge. Organisation : 3 contre 3 sur tout le terrain. CR : réussir 3 att. sur 5 montées de balle. »</p>	<p>En éducation physique et sportive, les écrits de planification font fusionner l'objectif avec l'indicateur comportemental d'action à faire. Dans cet énoncé là : « but : montée de balle ». L'objectif réel pourrait être : « progresser collectivement avec le ballon face à une défense pour accéder à partir de son propre camp à la zone de marque de l'équipe adverse ». Pour notre enseignante, l'objectif de la leçon ou de la situation d'apprentissage se résume à une action d'objet : « la montée de balle ». En outre, la contraction est telle que l'on pourrait croire que l'objet balle possède une vie (anthropomorphisme) et que c'est elle qui monte. L'objet devient acteur et le comportement de l'acteur devient objectif. Par le jeu, du signe et du sens, l'écrit de planification renverse parfois la figure ou le sens dans sa fonction rationaliste. Mais l'énoncé se comprend grâce à son contexte d'énonciation. Il vient de l'éducation physique et sportive, nous sommes en situation d'apprentissage où l'on mobilise un vocabulaire technique et culturel de l'activité. L'écrit prend aussi la forme des figements de syntagmes (groupe de mots associés) comme c'est le cas ici. L'énoncé « montée de balle » peut encore fonctionner comme un trope (expression détournée de son sens propre). En réalité, c'est la montée (progression des joueurs sur le terrain vers le but adverse) des joueurs qui permet « la montée de la balle ».</p>

En éducation physique et sportive, les énoncés ne se résument pas à la planification des actions d'enseignement ni à la transposition didactique de savoir originaux ; leur dimension pragmatique ne s'y réduit pas. Vérifions-le avec l'exemple de l'enseignant d'expérience n°22 (leçon 6, situation d'apprentissage 1) dont nous ne retenons que les énoncés concernant la rubrique « consignes » dans le cadre de planification prévu par lui.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>« Consignes : Contacts interdits. Dribbles autorisés s'il n'y a pas de défenseur entre le J.P. Balle et le but. Pour le groupe fort, dribble autorisée en progression vers l'avant » Attention : l'équipe qui n'a pas la balle perd systématiquement 2 joueurs qui rejoignent 2 plots extérieurs au terrain. Ces 2 joueurs rentrent dès que leur équipe récupère le ballon (balle tenue) et à ce moment là 2 joueurs adverses sortent »</p>	<p>Le langage est précis, simple ; son contenu annonce le déroulement des actions à faire. Il y a reprise des énoncés sous deux formes différentes « 2 joueurs qui rejoignent, etc. » « 2 joueurs adverses sortent » de façon à insister sur le point complexe et crucial de l'organisation de la situation d'apprentissage. Lorsque l'enseignant écrit « attention : l'équipe qui n'a pas la balle perd systématiquement 2 joueurs qui rejoignent 2 plots, etc. » L'énoncé est construit de telle façon que l'on peut croire que l'enseignant est en train de donner une explication à quelqu'un. On sait que ces traces écrites de planification sont pour une classe de sixième et on constate que le discours de l'enseignant et les redondances volontaires sont adaptées à ce genre de classe. On pourrait avoir simplement écrit pour des élèves plus grands : « quand une équipe se trouve en défense, deux joueurs sortent ». Ici, il y a beaucoup de précision ; ils sortent pour rejoindre deux plots et rentrent sur 'balle tenue', mais deux autres sortent, etc. L'enseignant rajoute dans son écrit de planification le mot « attention », comme pour attirer l'attention des élèves. Nous comprenons qu'il est en train de parler à ses élèves de sixième. Les écrits de planification prennent alors un autre visage, une autre dimension. On dépasse l'idée de programmation de tâches, de transposition bien passive d'un savoir. Dans sa réalité fonctionnelle, la forme de l'écrit et sa teneur deviennent un véritable discours de terrain ; ce sont des « prêts à dire » dans l'interaction d'enseignement parce qu'ils sont aussi les plus adaptés au niveau de ces élèves.</p>

En tant que savoir de soi, l'écrit de planification peut être considéré comme une action d'enseignement à part entière qui définit finalement l'enseignant comme un enseigné.

II. L'écrit : « dire, c'est faire », ou « écrit pour dire ou écrit pour faire ».

Les énoncés de planification prennent un sens particulier quand on pose la question : mais que fait-on avec cette forme verbale ou d'énoncé ? Il convient de s'interroger sur qui parle dans l'écrit, qui parle à qui et qui parle avec qui. L'écrit de planification est un discours complexe

qui parle simultanément de l'enseignant écrivant ou enregistrant ses propres dires et des élèves, un discours qu'il faut démêler.

Le discours contenu dans l'écrit de planification nous situe à mi-chemin entre la sémiologie c'est-à-dire l'étude des systèmes de signes intentionnellement et exclusivement utilisés à des fins de communication et la sémiotique c'est-à-dire l'étude des systèmes de signification des énoncés. Nous savons que « la sémiotique de première génération est une sémiotique de l'énoncé »²⁶¹. L'analyse de la trace écrite nous conduit à penser l'un avec l'autre. En ce sens, on doit tenir compte d'un phénomène d'interaction y compris sous la forme qu'un discours didactique peut prendre ; ainsi François Victor Tochon affirme-t-il : « la planification de l'enseignant(e) ne répond pas et ne peut pas répondre à une rationalité linéaire, elle est essentiellement interactive »²⁶².

Le travail de Jacques Derrida²⁶³ nous permet d'éclairer ce que nous voulons dire de la trace écrite. En effet, il n'y a pas d'écriture sans trace mais l'écriture ne se réduit pas pour autant à la graphie ; dans la mesure où c'est la trace « qui ouvre l'apparaître et la signification »²⁶⁴, la déconstruction du concept d'origine permet de redéfinir et de compliquer le rapport à soi comme à l'autre. Si nous appliquons ceci à ce qui advient de l'enseignant porteur de traces en éducation physique et sportive, alors nous dirons que ce dernier en arrive à produire des énoncés s'adressant à ce que nous avons appelé son "**double didactique**" d'origine (il parle avec lui-même). Les traces écrites signifient un processus d'intériorisation et d'extériorisation d'une pensée professionnelle jusque dans leurs styles propres.

Le paradigme austinien²⁶⁵ nous permet également d'envisager la signification de l'énoncé en rapport avec ses conditions d'usage et de ne pas considérer l'énoncé comme le représentant d'une réalité à constater par une simple définition des situations d'apprentissage. Une réflexion sur le performatif est ainsi exigée depuis le début de l'analyse.

L'écriture est « potentiellement interactive » parce qu'elle suscite, provoque, entraîne, et fait retour. L'écrit de planification est un écrit de l'action et d'action. Le montrent trois formes de discours dans les énoncés des enseignants.

²⁶¹ Coquet, J.C. (1997). « *La quête du sens* ». *Le langage en question*. (1^{ère} éd.). Paris : PUF. (p.57).

²⁶² Tochon, F.V. (1993.b.). Déjà cité. (p. 96).

²⁶³ Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Éditions Minuit

²⁶⁴ Derrida, J. (1967). Déjà cité. (p.95).

²⁶⁵ Austin, J.L. (1962). Déjà cité.

II.1. L'enseignant se parle à lui-même.

L'enseignant se propose de faire des actions d'enseignement et de les animer, de sorte que son énoncé devient un acte visant à accomplir ou à faire accomplir quelque chose à l'acteur qu'il sera sur le terrain.

Soit l'exemple de l'enseignante débutante n°12 (leçon 1, situation d'apprentissage 1).

Les traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S1 : Première intervention de l'enseignante n°2. « Faire l'appel (présentation) Présenter la séance brièvement. Echauffement CO + IND → pdt ce tps, installer plots sur terrain (max 15 plots min 11). I expliquer exo I → demander aux élèves de s'asseoir par équipes de 3 (3 coups de sifflet.) M sit pr commencer que semaine dernière. 15' »</p>	<p>L'enseignante débute sa préparation écrite par des rappels concernant la responsabilité administrative : « faire l'appel » et se "présenter" elle-même. Elle écrit : « présentation ». Il s'agit de présenter sa séance et de commencer par un échauffement ; pendant cette phase, elle compte installer son matériel sur le terrain pour sa première situation.</p> <p>Scénario du début de leçon :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Se présenter. *Faire l'appel. *Présenter la séance. *Faire échauffer les élèves. *Installer les plots sur le terrain. *Penser au nombre de plots. *Expliquer la situation I. *Demander aux élèves de s'asseoir. *Reprendre une situation déjà faite. <p>Nous constatons que les énoncés sont à destination de l'enseignante, que l'écrit est pour elle-même : c'est son tableau de marche. L'enseignante se dit à elle-même son enseignement.</p>

Un peu plus loin dans la planification de sa situation 2, cette enseignante écrit : « apporter les maillots défenseurs, 4J, 4V, 8 rouge, 8 violet ». On est là dans le genre déclaratif et institutionnel.

Nous retrouvons ce type de discours destiné à soi chez l'enseignante débutante n°17 (leçon 1, situation d'apprentissage 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 SI : « 1H35 ; appel ; échauffement sans ballon = mettre plots aux 4 coins → normal → montée de genou → talon fesse → pas chassés → marche arrière. Etirements 5' je montre puis séances suivantes = démontrat. d'1 d'entre eux »	Modélisation du discours tenu par l'enseignante. *Organisation administrative. *Temps (leçon et étirements). *Organisation (mettre 4 plots). *Actions à faire (montée de genou, etc.). *Ce que doit faire l'enseignante (je montre). *Organisation future (les séances suivantes démonstration d'un d'entre eux). La pensée va de l'organisation administrative (appel) à l'organisation du temps et des actions à faire en passant par ce qui va se faire : « je montre puis séances suivantes = « démontrat ²⁶⁶ d'1 d'entre eux ». Dans ces énoncés de planification, l'enseignante se parle à elle-même. L'écrit prend la forme d'un discours entre l'enseignante et « son double didactique ». Par retour, ce « double didactique » la projette dans l'action à venir en la mettant dans ce « présent futur » « Je montre puis etc. »

Ici, tout nous permet de dire que l'enseignante se parle à elle-même. Un autre exemple (leçon 2, situation d'apprentissage 4) le prouve : lorsqu'elle écrit « donner un numéro à chaq él » ou « appeler 1 numéro », l'enseignante ne s'adresse qu'à elle-même. Mais lorsqu'elle écrit « se reconnaître att ou déf → aller le + vite possible au ballon et à la cible » tout en notant ce qu'elle va proposer, elle s'adresse aux élèves. Sa planification est structurée selon le sens de l'utilité de l'action, de sorte que la trace écrite dit l'interaction même. Comme dans les autres cas traités, l'enseignante est en conversation avec les élèves.

L'enseignante débutante n° 16 (leçon 3, situation d'apprentissage 6) tient un discours à « son double didactique ». Elle écrit par exemple : « Déf = intercepter balle sur les traj. Repérer réceptionneur potentiel pr interdire passe. Consignes = Echanger sans dribble pour faire progresser la balle vers la cible, etc. ». La construction de son texte, ses remarques, ses objectifs, le langage professionnel et technique non adapté à une classe de sixième, les signes « = », l'abondance de l'écrit, l'ordre de présentation, l'enchaînement du texte, l'ensemble indique des énoncés autoréférentiels par lesquels apparaît un double didactique faisant office de validation de ses propositions.

²⁶⁶ En ce qui concerne les citations des traces écrites, nous rappelons que nous reprenons le texte écrit tel quel par les enseignants. Ici le mot « démonstration » n'est pas écrit en entier.

L'enseignant débutant n°14 utilise une forme d'énoncé que nous retrouvons chez tous les enseignants lorsqu'ils se proposent des alternatives d'action. En écrivant « par 2 ou 3, échanges en mouvement », cet enseignant s'adresse à lui-même pour une décision future. Il dit dans un langage d'action ou de terrain ce qu'il convient de faire. On est proche de l'action d'enseignement mais, perçu d'une autre façon, l'écrit suspend le temps didactique et on ne sait pas exactement comment va se gérer l'effectif classe en fonction de l'espace ou du nombre de ballons. Dans le moment de l'écrit, la décision est renvoyée au terrain ; la planification est plus souple que l'action d'enseignement, c'est-à-dire qu'elle oriente l'action à faire sans la définir strictement.

L'enseignante d'expérience n°23 écrit (leçon 1, situation d'apprentissage1) : « Thème + objectifs de leçon : Coopérer pour marquer = Repérage et Inventaire ». L'objectif « coopérer pour marquer » peut se comprendre comme étant destiné aux élèves. Par contre, l'énoncé « = Repérage et Inventaire » indique que l'enseignante s'adresse à elle-même. La même enseignante (leçon 3, situation d'apprentissage 2) écrit : « On peut limiter leurs déplacements » ; elle n'écrit pas « Je peux limiter leurs déplacements » ; elle emploie le « on » parce qu'elle est à la fois elle-même en tant que personne et en tant qu'enseignante qui agit comme une professionnelle réfléchissant sur sa planification. Le double didactique fonctionne dès lors comme un interlocuteur donc sous une autre forme d'interactivité. Ces indices montrent que l'enseignante s'implique personnellement dans la dimension textuelle de son travail. La prise de distance par rapport au texte permet à chacun et à chacune de s'enseigner lui-même ou elle-même en cours de travail.

Soit le bilan avec l'enseignant débutant PLC2 n°18 (leçon 2, situation d'apprentissage 2).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L2 S2 : « Echauffement spécifique : échanger, intercepter 10'. 1 ballon pour 2 : échange de	On note que les énoncés possèdent une fonction dialogique, qu'ils s'adressent à quelqu'un même si l'enseignant se parle à lui-même. On a l'impression que les énoncés de planification obligent l'enseignant à tenir un double discours, un qui s'adresse à lui au moment présent (aide à la réflexion) et un pour plus tard (l'enseignant qu'il sera lors de l'intervention sur le terrain). Cet interlocuteur qu'est l'enseignant ayant à intervenir participe à la formation du sens de l'énoncé. Il ne se dit pas « je

<p>balle, toutes les 5 S au max. Le non porteur de balle essaie d'intercepter le ballon d'un autre couple ».</p>	<p>ferais, il faudra », mais : « échauffement spécifique » « échange de balle, toutes les 5s maxi. » etc. Il y a un discours indirect, presque atemporel ou sur un mode de suspension du temps comme ce qui ne dure pas, on est dans le présent, mais déjà dans le futur « échauffement spécifique » à faire plus tard ou tout de suite. La planification impose un discours avec le futur en le conjuguant un présent. L'énoncé n'est finalement pas individuel, il est le produit de toute une situation sociale et professionnelle de l'écrit de planification comprise comme une situation concrète. L'énoncé est dépendant du groupe d'appartenance et sa structure est une structure sociale et professionnelle. La situation de l'enseignant en train de planifier entre dans l'énoncé comme un constituant nécessaire à sa structure sémantique. Il dit maintenant pour plus tard en présupposant que le groupe social des professeurs d'éducation physique et sportive est à l'écoute. Il tient un discours idéal pour une audience imaginaire. L'écrit de planification est bien un discours professionnel et ce discours est aussi celui de la transposition didactique. L'interlocuteur contient la raison didactique.</p>
--	---

L'écriture est utilisée comme un outil critique par des enseignants acteurs de leur pratique. La cohérence narrative parle pour la démarche didactique des enseignants. Aussi, l'écrit de planification fait partie d'une réflexion et d'une formation professionnelle permanentes.

II.2. L'enseignant parle aux élèves et comme un élève.

Le discours prend parfois une autre tournure, et les plans diachronique et synchronique de se recouper. Les enseignants utilisent par exemple des formes d'injonctions ; ils ne transposent plus, ils parlent aux élèves.

L'enseignante d'expérience n°23 (leçon 3, situation d'apprentissage 2) écrit : « Je me déplace jusqu'au déf et je passe la balle a) devant ou b) derrière ». Son discours devient celui que l'élève devra tenir sur le terrain, du moins celui par lequel il/elle devra penser et faire les actions à réaliser. L'enseignante écrit et parle aux élèves en se mettant idéalement à leurs places. L'écrit de planification est ainsi plus qu'un prêt à dire ou qu'un "prêt à faire faire", un prêt à faire ; il est un prêt à penser pour les élèves sous une forme identificatoire.

Dans d'autres cas, l'enseignant tient à la fois un discours pour les élèves et un discours avec les élèves. Soit l'exemple de l'enseignante experte handball n°1 (leçon 2, situation d'apprentissage 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S1 : Echauffement : Il y a un croquis qui montre la navette et le terrain coupé dans sa longueur. Des flèches indiquent les déplacements possibles dans les deux sens des groupes de joueuses A et D. Enoncé : « Passe à dix sur la longueur, on monte la balle jusqu'à la zone en face et ainsi de suite. L'équipe qui réussit conserve la balle.</p>	<p>Nous remarquons ici dans les énoncés qui accompagnent le croquis que ceux-ci peuvent tout à fait convenir pour le terrain. L'intervenante peut très bien annoncer à ses joueuses : « Passe à dix sur la longueur, on monte la balle jusqu'à la zone en face et ainsi de suite. L'équipe qui réussit conserve la balle ». L'écrit de planification se transforme en discours de terrain.</p> <p>Nous comprenons ces écrits comme des énoncés performatifs qui sont utilisables sur le terrain. Nous ne pensons pas que l'intervenante planifie aux mots près son discours du terrain, nous pensons qu'elle utilise ce langage pour elle-même dans un but rationnel et pragmatique pour éviter toutes interférences entre un discours didactique et un discours d'action pur tel que : « allez, on y va ». En éducation physique, l'énoncé de planification est un discours d'action qui engage l'action et à l'action c'est-à-dire destiné à l'action. L'écrit de planification est un langage professionnel d'une part et un langage ordinaire d'autre part tel qu'en rend compte la position philosophique d'Austin. Nous concevons que les manières habituelles d'écriture des énoncés de planification des enseignants de nos trois groupes sont chargées de sens et de significations qu'une analyse logique ou linguistique laisserait échapper. Dans le cas présent, les énoncés et les phrases ne sont pas constatatives c'est-à-dire qu'elles ne décrivent pas simplement une réalité. Elles sont performatives puisqu'elles ne constatent que faiblement un état et qu'elles font accomplir une action :</p> <p>« Passe à dix sur la longueur », traduction : « Vous allez faire une passe à dix sur la longueur du terrain ». « On monte la balle jusqu'à la zone en face et ainsi de suite », traduction : « Vous (ou « on »: je suis avec et derrière vous) allez monter la balle jusqu'à la zone en face et, dès que vous êtes à la zone, vous revenez et continuez ainsi vos allers retours ». Il n'y a pas simplement description de ce qu'il y a à faire ; l'énoncé dit l'interaction même. Quand l'intervenante s'implique dans l'action en utilisant le « on », c'est un "on" participatif qu'elle emploie de sorte que nous comprenons l'énoncé comme destiné à elle mais pas seulement ; ici, l'interaction est comprise dans la planification de l'enseignante qui parle aux élèves et se mêle à eux.</p> <p>L'énoncé n'est pas si banal que cela ; loin d'être pauvre, il indique d'une</p>

	<p>façon concentrée le jeu et le déroulement spatio-temporel de la situation d'apprentissage. Il propose le sens et le but des actions : « l'équipe qui réussit conserve la balle ». Appréhender la fonction de l'énoncé revient à ne pas en rester à sa « signification littérale » pour en reconnaître « la signification implicite » (Oswald Ducrot, 1980). Dans notre cas, les énonciations sont sans ambiguïté car elles sont des actes visant expressément à faire accomplir quelque chose. Chez l'enseignante, la valeur d'illocution est importante ; c'est un énoncé d'actes qui ordonne. La plupart des énoncés de nos trois groupes d'enseignants sont des énonciations performatives c'est-à-dire visant à la réalisation d'une action.</p> <p>S'il est le miroir de la pensée de l'enseignant, l'énoncé est avant tout « un moyen d'influencer la conduite d'autrui » (Kebrat-Orecchioni, 2001). L'écrit de planification dévoile-t-il les intentions de l'enseignante ?</p>
--	--

L'enseignant débutant PLC2 n° 19 (leçon 2, situation d'apprentissage 3) écrit : « On regarde le tps mis par une éq pr faire perdre ts les b adv ». Les énoncés ont une double fonction : ils sont la trace écrite qui remémore à l'enseignant ce qu'il a à faire, mais ils prennent aussi une teinte de consignes actives pour les élèves. L'enseignant ne se dit pas : « je regarderai le temps qu'ils mettront, etc. ». Il dit dans ses écrits : « On regarde le temps mis par une équipe pour faire perdre tous les ballons adverses » ; puis il indique les cas d'échecs possibles. On peut transposer sans peine ce discours sur le terrain. Il parle déjà d'une façon efficace à ses élèves. La phrase n'est tournée vers le futur, elle est dans le présent de l'action. L'enseignant est déjà en "pré-action", voire en action virtuelle avec ses élèves pendant sa planification.

L'enseignant expert handball n°4 (leçon 3, situation d'apprentissage 3) écrit : « on change les 2 déf après 5 balles (si 3 buts ou + → 10 abdos pour les déf.) ». Cet énoncé vient après celui-ci : « 3 attaquants, 1 ailier, 1 arrière, 1 pivot » ; il décrit l'organisation qui est certainement annoncée telle quelle sur le terrain. L'énoncé est ici plus performatif que constatif ; il s'adresse aux élèves et parle de l'action : « on change les 2 déf... ». Cet enseignant parle aux joueurs. En plus de leur force illocutoire, ses énoncés visent à induire chez les élèves la conduite souhaitée : se mettre vite en action ou s'organiser très rapidement. La brièveté des énoncés et le rythme de lecture indiquent un enseignement directif. S'il est un espace de

médiation et de réflexion sur l'enseignement, l'écrit de planification est aussi un espace d'action.

L'enseignant expert handball n°6 (leçon 4, situation d'apprentissage 4) écrit : « 5 attaq autour 5 déf (1-4) ». On note d'abord la rationalité du discours et sa destination, laquelle vaut encore une fois pour l'enseignant et pour les joueurs alors que ce discours sert en parallèle de mise en place de l'attaque et de la défense c'est-à-dire qu'il précise le domaine étudié ainsi que l'organisation souhaitée. L'enseignant n'écrit ni « travail d'attaque et de défense », ni « attaque d'une défense étagée » ; il précise l'organisation, (cinq autour, un pivot devant et quatre en défense de zone). Dans le même énoncé, savoir, planification, dire, organisation et obligations sont ainsi liés. Il est enfin remarquable que la forme discursive de l'énoncé prime un type d'enseignement directif. Comprise comme discours des enseignants, la trace écrite devient une force agissante bien au-delà du seul domaine de la planification.

II.3. L'enseignant parle à lui-même en parlant aux élèves.

Lorsque l'enseignante d'expérience n°23 (leçon 2, situation d'apprentissage 1) écrit « se déplacer en échangeant la balle » « à 2, à 3, à 4 », elle se parle comme elle parle aussi aux élèves. Le discours n'est certes pas entièrement déroulé, mais imaginons qu'elle dise sur le terrain : « il faut se déplacer en échangeant la balle, à 2 » ; imaginons un peu plus tard qu'elle dise « à trois » etc. Selon cette double fonction, l'écrit programme les actions de l'enseignante et vaut comme un "prêt à dire sur le terrain". L'écrit de planification est économique ; il enferme une force d'engagement à l'action. Cette même enseignante (leçon 3, situation d'apprentissage 2) écrit : « att la cible à 3 » « les déf sont 2 ou 3 ». Enseignante et élèves sont ainsi visés. Nous retrouvons cela lorsqu'elle écrit dans la leçon 6 (situation d'apprentissage 2) « A 3 C 3 Att pdt 6' », ce que nous interprétons de cette façon: on joue à trois contre trois, l'équipe qui attaque la première attaque pendant six minutes. Cet écrit est plus à destination de grands élèves (ce qui est le cas) et correspond à un discours de terrain. Cette enseignante ne planifie pas à partir de ce qu'elle veut dire ; elle dit son enseignement. De plus, la brièveté des énoncés a un effet d'autorité sur les élèves.

Les enseignants planifient des règles « dribble interdit » « passes à trois » « défense de dribbler » « tirer en suspension » « balle perdue, balle à l'autre équipe », etc. Ces énoncés sont

proches des énoncés « verdictifs » identifiés par Austin. Comme un verdict, ils annoncent effectivement la décision de l'enseignant et ont force de loi. Là, le « versant axiologique » (Develay, 1992) suit un discours général dont il ne peut pas se détacher.

Lorsque l'enseignant écrit d'une autre façon « dribble interdit », il fixe une règle : interdiction de dribbler. Par cette règle coercitive, il fige néanmoins son objectif didactique. Par exemple, il veut que les élèves soient plus en mouvement et qu'ils jouent plus collectivement, etc. L'élève apprend autant la règle que son effet didactique en direction du savoir.

Le discours porte parfois en lui-même la façon de faire apprendre les élèves ; la forme et la fonction de l'écrit disent une possibilité didactique. Vérifions-le avec l'énoncé de l'enseignante experte handball n°1, (leçon 2, situation d'apprentissage 3).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2. S3 : Objectifs : « récupération de balle + progression. W de neutralisation. Début, étagement. Un croquis du terrain montre le placement des joueuses au départ de la situation. L'énoncé : « Le ballon est gagné quand le porteur de balle est neutralisé. (organisation après un tir ou après récupération sur le terrain). → étagement, écartement.</p>	<p>Les objectifs indiquent des procédures « récupération » « progression » « neutralisation » « écartement » « étagement ». Ces objectifs sont aussi dans le langage technique des savoirs : « savoir neutraliser un adversaire », « savoir récupérer le ballon », « savoir s'étager ». Mais ils n'indiquent pas aux élèves comment il faut faire pour progresser, s'étager, s'écarter. On pourrait concevoir que des joueurs progressent sur une même ligne et que cela ne soit pas efficace, mais le deuxième objectif leur demande de s'étager et le troisième de s'écarter. Finalement, les objectifs associés aux énoncés de fonctionnement (ici le croquis) nous livrent un monde dans lequel les procédures prennent valeur de savoir selon un contexte d'énonciation de l'action.</p> <p>En outre, l'énoncé « le ballon est gagné quand le porteur de balle est neutralisé » devient une règle telle qu'un arbitre pourrait l'appliquer sur le terrain. En reprenant une fois de plus la terminologie d'Austin, nous avons là une classe d'énoncés « verdictifs ». L'énoncé porte un jugement, prononce un verdict sur l'action des élèves ; nous ne sommes plus dans « l'illusion constative » (Austin, 1962) où l'énoncé est le simple constat de quelque chose. Il prédit les procédures à employer, c'est plus qu'un critère de réussite, c'est un discours qui annonce le verdict de l'enseignant.</p>

L'énoncé de planification possède une valeur fonctionnelle et professionnelle, comme le confirme l'exemple de la même enseignante dans sa leçon 2 (situation d'apprentissage 4) qui fait cette proposition d'action : « on s'organise en fonction de l'endroit d'où est déclenché le tir ». Cet énoncé parle autant à l'enseignante qu'aux élèves. C'est un acte de langage valant pour un futur proche. L'enseignante n'écrit pas : « on s'organisera en fonction ou vous allez vous organiser, etc. » ; elle dit : « on s'organise ». Elle parle au présent pour le futur ; l'énoncé a ici toute sa « charge pragmatique » (Kerbrat Orecchioni, 2001) : il ne constate pas un état des choses mais accomplit ou vise à accomplir une action ; il ordonne : « on s'organise en fonction de l'endroit d'où est déclenché le tir ». L'énoncé a même une double fonction performative : il vise à faire faire quelque chose à l'enseignante et à faire faire aux élèves une action de jeu. L'écrit n'a pas seulement un contenu informatif ; par l'écrit de planification, l'enseignant enseigne déjà.

L'enseignant d'expérience n°22 se tient un discours qu'il traduit pour les élèves dans ses écrits de planification. Il prépare à l'avance cette traduction du principe à enseigner dans les premiers énoncés de sa situation 1 en première leçon de son cycle.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1. S1 : « Thème : Faire progresser le ballon vers le camp adverse pour marquer des points. »	Le thème est en fait l'objectif principal de la situation d'apprentissage. Cette information est destinée à l'enseignant, elle lui permet de repérer ce qui a été l'objet principal de sa leçon et possède un caractère officiel par rapport au programme d'éducation physique et sportive. C'est l'énoncé du principe qui est décliné pour les élèves dans l'énoncé suivant ; c'est le titre du jeu qui va opérationnaliser le thème de travail annoncé ici.
« Jeu : La passe aux partenaires vers la zone promise »	L'énoncé est cette fois-ci plus à destination des élèves, mais l'objectif est le même. L'enseignant insiste sur la passe aux partenaires ; la zone promise symbolise la zone du camp adverse où l'on peut marquer et il suffit d'y arriver avec le ballon en mains. On peut dire que dans la planification de la situation, l'enseignant se voit contraint de respecter un caractère officiel tout en planifiant un énoncé à destination de jeunes élèves. Il est ainsi pris dans un dilemme. Il s'agit de traduire ce qu'il faut apprendre en langage imagé pour les élèves et compter que la motivation de ceux-ci se mêle à la compréhension de la « zone promise » annoncée. Ce deuxième énoncé apporte la précision suivante : pour progresser

	effectivement vers le camp adverse, il faudra faire des passes aux partenaires. Si le premier énoncé (la thématique) annonce le principe à travailler « le quoi », l'énoncé deux le rappelle en précisant en partie « le comment ». Il y a déclinaison de l'objectif par diminution de la charge conceptuelle pour insister sur un principe d'action « la passe aux partenaires ». Le principe est inclus dans un projet d'action énoncé, il est moins dans un projet de compréhension. L'explication sémantique glisse d'un concept représentationnel vers un concept d'action : on passe de « faire progresser le ballon » à « la passe aux partenaires vers la zone promise ».
--	---

L'enseignant passe d'une transposition didactique d'un savoir de l'activité handball (faire progresser le ballon) à un savoir d'action (la passe aux partenaires vers la zone promise). Cette dernière étape transpositive nous fait passer d'un savoir à un savoir-faire à destination des élèves. **Il n'y a pas simplement transposition d'un savoir en modèle inférieur, mais aussi transposition de la pensée à l'action.**

Dans ses premiers énoncés, l'enseignant d'expérience n° 29 se parle d'abord à lui-même et il s'adresse ensuite aux élèves. Cette orientation du discours se retrouve pratiquement chez tous les enseignants avec des variations entre les leçons ou les situations d'apprentissage. Ce sont les enseignants débutants qui ont un discours tranché c'est-à-dire que la signification de l'énoncé est moins ambivalente.

Le discours de l'enseignante débutante n°12 est intéressant à double titre. Il s'adresse aux élèves dans la partie bilan de sa leçon 1. Cette enseignante planifie ce qu'elle veut faire et termine ses énoncés performatifs au présent.

Soit l'analyse et l'interprétation de ses énoncés :

Dans un premier temps, elle s'adresse à elle-même ; nous sommes au niveau descriptif : « Faire lever main pour réponse » « → observation s/exo de conservation de balle (II) → observation s/exo III (objectifs) ». Dans un second temps, elle s'adresse aux élèves au niveau performatif : « Je vous invite à visionner 1 match de HB pr cpdre 1 peu mieux règles, placement G, Championnat du monde dès e 20 janv. → quest ? » Ainsi, l'enseignante est bel et bien avec les élèves dans le temps de la leçon pendant qu'elle planifie.

Dans ces différents exemples, les enseignants combinent aisément les genres en passant de l'énoncé informatif à l'énoncé autoritaire. Nous observons un glissement progressif de l'énoncé déclaratif à l'énoncé pragmatique. L'écrit enveloppe un discours dynamique, fonctionnel ; c'est la transposition d'un savoir professionnel, d'une culture²⁶⁷ propre à l'enseignement de la motricité.

On parle de l'enseignement dans l'écrit comme sur le terrain, l'écrit transcrit ouvertement ici ce que Jean-Claude Coquet (2001) appelle "l'agaçante humanité du langage". Les enseignants vont de l'action au texte et vice versa ; et l'interaction fabrique du texte.

II.4. L'enseignant tient un discours général.

Les écrits de planification peuvent prendre une tournure descriptive. Nous retrouvons cette tendance assez souvent chez les enseignants experts en handball et très peu dans les deux groupes des enseignants du secondaire. Il nous semble que ces derniers configurent plus un ensemble d'actions ou de contraintes qui, en interagissant, vont conduire les élèves à utiliser les bonnes procédures pour réussir. Ces actions entreprises apparaîtront comme venant essentiellement des élèves, alors que les experts fédéraux disent dans leurs écrits la procédure qu'ils imposent sur le terrain.

Les énoncés de l'enseignant expert handball n°03 sont de cet ordre. On sait ici qu'il y a une seule personne qui écrit, mais la planification est le résultat d'un travail de groupe de jeunes experts en handball. L'écrit prend une autre forme : il est moins direct, plus neutre, plus descriptif, moins engagé. On a l'impression que l'écrit est dissocié du terrain et que le cadre de planification induit une réflexion tournée vers les aspects didactiques et techniques. L'écrit obéit à des convenances didactiques plutôt qu'il recherche une pertinence opérationnelle.

Voyons cela dans la leçon 1, situation d'apprentissage 2, de cet enseignant.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S2 : 1 ^{er} Colonne. « 1X1 » Un terrain de HB, 3 carrés sont symbolisés par	Modélisation du discours de l'enseignant : <u>L'objectif technique</u> : « 1X1 » <u>Le plan de la situation</u> : « le croquis »

²⁶⁷ Bronckart, J.P. (1977). Déjà cité. (p.121) : « Tout comme chez Saussure, le langage est donc présenté d'emblée par Sapir comme une institution historique et socio-culturelle ».

<p>des plots. Un défenseur dans chaque carré. Deux carrés aux 9 mètres et un carré aux 9 m opposés. 4 attaquants avec chacun un ballon. Un gardien dans chaque but. 2^{ème} Colonne : « Pr le PB : 2 pts si but en étant passé ds le carré. 1 pt si but sans traverser le carré. Pr le déf : repousser p excentrer. 2 par att excentrée. Pr le déf : 12 passages : minimum 12pts. Pr l'att : 2 passages, minimum 2pts »</p> <p>3^{ème} Colonne : « appuis décalés pr excentrer. ê équilibré.</p>	<p><u>Désignation</u> : « pr le PB » = pour le porteur de balle.</p> <p><u>Action conditionnelle</u> : « 2pts si but en étant passé ds le carré »</p> <p><u>Action conditionnelle</u> : « 1pt si but sans traverser le carré »</p> <p><u>Désignation</u> : « pr le déf »</p> <p><u>Sous objectif d'action et action conditionnelle</u> : « Repousser pr excentrer, 2 par att excentrer »</p> <p><u>Désignation</u> : « pr le déf »</p> <p><u>Actions à faire et contrainte</u> : « 12 passages : minimum 12pts »</p> <p><u>Désignation</u> : « pr l'att »</p> <p><u>Actions à faire et contrainte</u> : « 2 passages, minimum 2pts »</p> <p><u>Sous objectif d'action, action à faire et contrainte</u> : « appuis décalés pr excentrer ê équilibré »</p> <p>Nous comprenons ici que le discours est indirect. L'enseignant parle en général. Ce n'est pas un discours d'action, c'est presque l'établissement d'un règlement. Le langage est utilisé dans l'idée de faire une communication. L'intérêt de ces écrits est qu'il fait une sommation des connaissances et compétences didactiques des experts handball.</p>
--	---

Nous faisons la même analyse dans la leçon 3 de cet enseignant. Dans les énoncés de ses situations d'apprentissage, le discours paraît neutre. On n'arrive pas à identifier l'instance d'énonciation; le discours est haché, descriptif. Le fait de préparer ses propres interventions avec d'autres engage certainement l'enseignant à produire un discours général. De plus, ses préparations sont destinées à être vues par les formateurs auxquels il semble que le producteur des écrits s'adresse, de sorte que son écrit est moins libre. Cet enseignant expert handball va toutefois devoir réellement agir sur le terrain à partir de sa planification, c'est-à-dire qu'il n'écrit pas pour informer d'une façon générale mais pour dire ce qu'il veut et va faire sur le terrain. Ses traces écrites là sont à mi-chemin entre un vrai travail de planification pour soi et une production destinée à la communication.

L'écrit se soumet au cadrage et aux titres préétablis dans les colonnes, tout en exprimant la façon dont les entraîneurs en formation pensent faire apprendre les joueurs. Les énoncés n'apparaissent plus comme des "prêts-à-dire" pour engager concrètement l'action ; ils racontent un enseignement.

Discours et cadrage.

Dans la leçon 3 (situation d'apprentissage 6), l'enseignant planificateur expert handball n°3 ne remplit plus toutes les colonnes prévues dans le cadre préétabli de la planification, ce que nous retrouvons chez presque tous les enseignants utilisant un cadre préétabli.

Pour l'ensemble de cette séance d'entraînement, cinq situations sur six utilisent trois colonnes du cadre préétabli qui comporte en tout cinq colonnes. De plus, une situation d'apprentissage sur (les) six mobilise seulement deux colonnes du cadre préétabli. L'enseignant qui écrit les énoncés de planification n'a pas obligation de remplir toutes colonnes et n'en ressent pas la nécessité.

Nous constatons aussi que le cadre préétabli par les formateurs est moins respecté au fil des leçons planifiées, constat renouvelé lorsque les enseignants du secondaire s'imposent à eux-mêmes un cadre précis. Pour tous les enseignants, nous constatons un passage progressif de la raison didactique à la raison fonctionnelle au fil des leçons planifiées.

Le cadrage qu'imposent les colonnes n'empêche pas les redondances, et nous comprenons qu'il n'y a pas toujours accord entre le titre de la colonne et les énoncés correspondants. En faisant une lecture horizontale des énoncés sans passer par les titres de colonnes, nous obtenons la hiérarchisation fonctionnelle de la leçon pour cet enseignant. S'il est encore général, son discours échappe à une lecture verticale imposée par les titres de colonnes pour s'étaler horizontalement en fonction de ses propres besoins. C'est justement une logique horizontale que notre analyse a suivi pour lire les énoncés dans leur contexte.

II.5. L'enseignant multiplie les formes de discours.

Dans une même situation d'apprentissage, les enseignants peuvent passer très rapidement d'un discours à l'autre. Pour cette démonstration, nous avons choisi la situation d'apprentissage 6 (leçon 1) de l'enseignant débutant n°14.

1^{er} énoncé : « Match 7 C 7 (6+1 gardien) ». L'énoncé est pour l'enseignant, mais il est aussi pour les élèves ; il peut être annoncé comme cela sur le terrain.

2^{ème} énoncé : « Zone → rappel façon de relancer ». L'enseignant se propose de faire un rappel concernant l'utilisation de la zone dans la relance du gardien ; il se parle à lui-même.

3^{ème} énoncé : « Pas de contact. Marcher. Reprise de dribble. 3'avec ballon en main maxi ». Il écrit les règles qu'il va dire aux élèves, mais il parle en même temps aux élèves puisque qu'il planifie un "prêt-à-dire" : « Pas de contact, etc. »

4^{ème} énoncé : « Régulation → donner des rôles si c'est le "désordre" ». Selon une façon de parler que nous avons corrigée, l'enseignant s'adresse à lui-même sans contestation et anticipe ce qui va se passer sur le terrain.

Synthèse.

L'écrit de planification prend une tournure interactive. L'enseignant est là devant sa table de travail, là-bas sur le terrain en train d'enseigner ; les traces écrites constituent un lieu didactique où s'entrecroisent élèves, enseignant, expériences, connaissances, réflexions d'enseignement, décisions didactiques dans le présent pour un futur anticipé à partir d'une expérience passée. L'écrit dit le moment où l'enseignant est en "pré-action", en action, en post-action. Il est concevable que ce moment d'écriture fasse partie de l'acquisition d'expérience, car l'écrit de planification est indissociable de l'action d'enseignement dont il est l'un des éléments constitutifs. Chaque énoncé a un motif didactique : un « objectif volontaire »²⁶⁸. La signification professionnelle de l'écrit en fait un moment important dans un espace de médiation plus proche du terrain que du savoir de référence. L'écrit contient dans sa charge énonciative cette idée de reconnaissance du travail de terrain.

II.6. Des objectifs d'actions.

Dans sa recherche sur les études de la planification, Evelyne Charlier (1989) nous apprend que des chercheurs dissidents (c'est dire son positionnement) tels que Mc Donald et Al, Eisner pensaient que les objectifs ne prenaient utilité que dans le cadre d'activités et que les professeurs devaient d'abord choisir les activités avant d'en dégager les objectifs. Cette tendance, nous la retrouvons assez facilement chez les enseignants débutants. Le bilan des

²⁶⁸ Vygotski, L. (1997). Déjà cité. (p.494).

profils didactiques nous indique que ce sont eux qui planifient le moins de connaissances et de compétences à enseigner et le plus d'actions techniques à réaliser.

D'autres chercheurs pensent que les enseignants planifient d'abord leurs leçons en termes de stratégies d'enseignement et qu'ils privilégient l'organisation. L'image convenue des objectifs comme organisateurs de l'enseignement n'est pas valorisée par les enseignants du secondaire, un peu plus par les experts handball.

Comme pour relativiser l'importance des objectifs, Evelyne Charlier²⁶⁹ dit que les recherches sur la planification des enseignants montrent que ces types de décisions sont prises a posteriori ; elle ajoute : « les professeurs consacrent la majorité de leur temps à planifier leur stratégie et le contenu à enseigner »²⁷⁰. Nous faisons au contraire l'hypothèse que la plupart des enseignants d'éducation physique construisent d'abord leurs contenus d'enseignement, que les objectifs sont issus de ces contenus et qu'ils ne sont pas planifiés comme déterminant les contenus. Dans le domaine de la motricité, nous pensons qu'ils planifient en grande partie des objectifs techniques souvent annoncés comme des objectifs d'action à faire ; ces objectifs d'action ou "sous-objectifs" d'action n'indiquent toutefois pas l'objectif pédagogique poursuivi. Dit autrement, les enseignants en question poursuivent le plus souvent des objectifs d'ordre technique en omettant de préciser les objectifs éducatifs qu'ils visent. En ce qui concerne les experts handball, il semble normal qu'ils visent essentiellement des objectifs purement techniques. Au fil de l'analyse, nous comprenons que les objectifs techniques ou les "moyens des contenus" se transforment progressivement en seuls objectifs d'enseignement. Ainsi les décisions relatives à l'activité de référence sont-elles prioritaires par rapport à des objectifs d'enseignement moins concrets.

Soit l'exemple de l'enseignante d'expérience n°25 (leçon 1, situation 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S2 : « But : faire progresser le ballon jusqu'au but adverse afin de marquer un but » « Org : par 3. un groupe en attaque,	Le but de la situation est en fait un objectif. L'économie de l'écrit de planification pousse l'enseignant à indiquer un objectif qui est en même temps une indication sur la forme de l'action à réaliser. Le but ou l'objectif pourrait être écrit de cette façon : « Travail à faire réaliser aux élèves : progression collective vers la cible, conserver le ballon et marquer ». L'enseignante n'utilise pas un écrit didactique neutre et formel ; son écrit, ses énoncés sont déjà un langage de terrain, un

²⁶⁹ Charlier. E. (1989). Déjà cité.

²⁷⁰ Charlier. E. (1989). Déjà cité. (p.43).

<p>deux en défense, un groupe dans les buts. Au coup de sifflet de départ des attaquants et des défenseurs »</p> <p>« CR : sur 4 attaques marquer au moins 6 points sur 8. Un tir, un but = 2 points. Un tir = 1 point. Perte de balle = 0. Situation à réaliser à la première séance en handball et en basket à la deuxième »</p> <p>Un croquis d'un terrain de handball et un croquis d'un terrain de basket. Trois attaquants sont prêts au départ, les deux défenseurs sont sur le côté du terrain, un gardien. Une légende accompagne les croquis.</p>	<p>langage d'action. Mais elle fonde l'objectif dans son discours, il devient implicite. Par le jeu de l'écriture, le savoir à apprendre devient une action à réaliser.</p> <p>Dans ce cas, la transposition didactique du savoir de référence se résume à son objectif technique. Celui-ci ne prend en compte que l'action prioritaire (progresser) et sa finalité (marquer). La compréhension de l'objectif (le savoir à apprendre) se décline dans l'écrit ci-contre en cascade d'énoncés qui eux signifient seulement l'organisation et les critères de réussite. Ces derniers ne sont pas seulement des repères pour valider les actions, ils sont des incitateurs pour valoriser l'objectif et mettre en action les élèves en agissant sur l'attrait des points. Il y a également un contrat minimum, « marquer au moins 6 points sur 8 », qui engage dès le départ les réalisations. Le contrat devient en lui-même quelque chose à respecter, mais il agit aussi comme une pression sur les élèves. Au niveau didactique, nous comprenons qu'il ne suffit pas d'annoncer un savoir à enseigner (donc transposé) mais qu'il importe de dire l'organisation et d'avoir des attracteurs (« marquer des points ») et des pousseurs (« respecter le contrat ») pour mettre les élèves en action. Toute cette approche spécifie l'objectif technique recherché par l'enseignante et la professionnalité de son écrit.</p> <p>Le savoir n'est pas annoncé en tant que tel ; l'objectif l'introduit puis le décline par l'étalement d'une multitude d'actions à faire. Ensuite, les procédures nécessaires pour identifier et signifier le savoir ne sont pas planifiées. L'enseignante n'écrit pas qu'il faut se « démarquer » « appeler la balle » « jouer dans les espaces libres », etc. Ce qui pourrait constituer le corps du savoir. L'enseignante passe directement de l'objectif technique à l'organisation, au risque de s'en tenir à ce discours sur le terrain.</p> <p>Nous en arrivons à l'hypothèse suivante : le savoir ne serait pas annoncé comme objectif, il est implicite aux actions à faire et à l'organisation. Il n'y a pas tout à fait transposition d'un savoir de référence, mais plutôt la transposition d'un savoir-faire professionnel.</p>
---	---

Les objectifs d'enseignement (les savoirs à acquérir) et les objectifs éducatifs (les valeurs associées) ne sont pas clairement planifiés. Les enseignants donnent la priorité aux contenus ; seuls, quelques-uns prennent des décisions à partir d'objectifs d'enseignement mais reviennent assez vite au cours de leur cycle à des objectifs techniques d'actions.

Soit un autre exemple avec l'enseignante d'expérience n°21 (leçon 2, situation 3).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L2 S2 S3: « 1 / 2 montée de balle 9m s'engager en suspension »	L'énoncé décrit ce qu'il faut faire ; il indique aussi, suggère ce qu'il faut savoir. Le langage est un dire ; ici, c'est un dire pour faire faire. L'énoncé décrit l'action à faire tout en annonçant d'une façon implicite le savoir idéal qui pourrait être celui-là : « montée la balle, la conserver, s'engager à partir des 9m pour être en bonne position de marque et sauter en suspension pour se donner la possibilité de retarder son tir, ou faire une passe, ou augmenter le duel avec le gardien, etc. ». Le savoir est dissimulé dans l'énoncé d'action.

Les enseignants d'éducation physique proposent des actions qui impliquent des savoirs ou des connaissances. Dans leurs préparations, ils tiennent le discours de l'action ; si le savoir est un faire – une pratique – en éducation physique, le faire est réciproquement un savoir. Les enseignants planifient les actions propres au savoir et ne recourent pas à des concepts tout faits qui rendraient le savoir seulement transmissible par le langage.

Un peu plus loin dans sa planification, l'enseignante d'expérience n°21 écrit : « passe à dix ». Cet énoncé précise sa situation d'échauffement et n'indique rien à apprendre; il indique surtout une action à faire : un jeu. L'enseignante met l'accent sur les énoncés de mises en œuvre (planification stratégique) plutôt que sur la détermination du problème (planification compréhensive). Si l'écrit « passe à dix » annonce la forme du jeu, il n'en donne pas les raisons. L'objectif de la situation est action.

Comme tous les autres enseignants, l'enseignante débutante n°17 (leçon 2, situation d'apprentissage 3) construit une situation d'apprentissage pour mettre en jeu le savoir. Ce dernier n'est pas conceptualisé ; seuls, les objectifs techniques constituent un dire sur les savoirs, ainsi que quelques consignes d'exécution. Chez la plupart, les objectifs concernant le savoir sont presque toujours implicites aux objectifs techniques et les objectifs d'action sont encore les plus forts constituants de l'identité de l'éducation physique et sportive. L'enseignant est ainsi un constructeur de « situations à savoirs » dans ses écrits de planification ; il lui reste à identifier des éléments de connaissance pour donner plus de clarté à sa profession.

Pour l'éducation physique et sportive, la définition claire des objectifs d'enseignement est une première étape à sa reconnaissance disciplinaire. Les effets recherchés (qui ne sont que les résultats des énoncés d'action) ou [les effets] produits (les savoirs de l'action) sont bien les savoirs propres à son champ disciplinaire.

L'enseignant dans le domaine de la motricité prend en compte le caractère dynamique et contextualisé de toute situation d'enseignement lorsqu'il planifie ; les objectifs d'action en attestent. Le modèle de la transposition didactique pouvait laisser croire à une transposition didactique banale, un savoir à transmettre. Notre lecture met à jour l'attachement émotif de l'enseignant à ses élèves et à la situation d'enseignement.

Synthèse, hypothèse et (prise de) position.

L'obligation de faire et l'approche techniciste répondent à une volonté d'identifier ce qui se fait. Identifier un savoir-faire est nécessaire, comme il est important d'identifier un projet de transformation dans le domaine de la motricité.

La déclinaison des objectifs du général au particulier fait perdre de vue les vraies priorités des enseignants, et peut-être celles de l'éducation physique et sportive. Une planification verticale classique partant d'objectifs supérieurs ou éducatifs obligent les enseignants à perdre en singularité. Cette forme de planification vient brouiller la volonté de mettre en cohérence horizontale l'objectif d'enseignement avec la situation d'apprentissage dans une perspective techniciste. Ainsi constatons-nous la confusion entre l'objectif et l'indicateur de comportement. L'écrit de planification dit l'action technique moins les objectifs d'apprentissage ; il y a rupture dans les visées éducatives. La linéarité des apprentissages revient-elle alors à imposer par la contrainte une assimilation par un conditionnement portant sur les seules actions techniques ?

L'action technique reste prioritaire dans le discours de ces enseignants. Les traces écrites sont un médium professionnel entre le dire et le faire. Le savoir à apprendre n'est presque jamais présent dans les écrits de planification ; il naît à la réalisation de l'action planifiée.

III - L'énoncé du savoir à transmettre ou l'énoncé du comment transmettre.

L'écrit de planification étant lié au travail de transposition didactique, l'enseignant doit s'organiser dans son action d'écriture pour planifier son enseignement et transposer ce qui doit être enseigné.

L'étude des écrits de la situation d'apprentissage 1 (leçon 5) de l'enseignante d'expérience n°24 a l'intérêt de présenter une situation d'écriture commune à la plupart des enseignants.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L5 S1 : Objectifs « Passer. Réceptionner. Attaque collective, introduction progressive des défenseurs → comment se démarquer » « A] Comment se placer pour renvoyer son ballon loin ? » (Un croquis montre deux lignes de joueurs séparés par un trait, joueurs A et joueurs B. 1) « Par 2, au signal B s'enfuient vers fond, A envoient ds les touches. B ramassent les balles. Puis B envoient de touches A et A ramassent les balles. » 2) Un</p>	<p>Nous avons d'abord des objectifs et "sous-objectifs" :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Passer. Réceptionner. » sont des objectifs techniques qui tendent vers des savoir-faire spécifiques. Passer, réceptionner sont des sous-routines modulaires d'une compétence plus grande qu'est le savoir conserver une balle en phase d'attaque. • « Attaque collective » correspond à un objectif technique plus complexe. On est plus du côté d'un savoir conceptualisé. La notion d'attaque sollicite une configuration plus large des actions à entreprendre. • « Introduction progressive des défenseurs », cela correspond à un énoncé d'organisation et de gestion didactique. • « Comment se démarquer » est un objectif technique qui devient le savoir à apprendre. Dans cet énoncé, la conceptualisation est plus forte mais l'action n'est pas décrite ; elle doit se comprendre des actions précédentes par la nécessité. • Le grand « A » indique que c'est un choix fort de l'enseignante. • « Comment se placer pour renvoyer son ballon loin ? » est un objectif technique qui devient proche d'un savoir-faire (conceptualisation moins forte par quoi l'on repère une action à faire : envoyer le ballon loin). <p>Ensuite, la situation comporte des énoncés qui vont préciser soit l'organisation, soit les actions à faire. Le croquis aide à définir le lieu, l'espace de travail et l'organisation générale de la situation ; dans ce cas, on tend plus vers le pôle du comment transmettre.</p> <p><u>Analyse des énoncés de la séquence première de sa situation d'apprentissage.</u> L'interprétation de l'énoncé est en italique.</p> <p>« Par 2 » = <i>il faut se mettre par deux, l'action va se dérouler en faisant travailler les deux joueurs ensemble.</i></p> <p>« Au signal B s'enfuient vers fond » = <i>au signal donné par l'enseignante, les joueurs B vont devoir partir vers le fond du terrain.</i></p> <p>« A envoient ds les touches » = <i>les joueurs A envoient les ballons au signal commun (identique au signal pour B) en direction des touches, l'idée étant de disperser les ballons et ne pas avoir de trajectoire directe</i></p>

<p>autre croquis joueurs loin de la ligne de séparation. « Au signal, B courent vers A bras tendus vers l'av pour attraper balles. A lancent à B, B réceptionnent et renvoient à A. 1pt par couple qui réussit sans perdre la balle ».</p>	<p><i>dans l'axe du terrain.</i></p> <p>« B ramassent les balles » = <i>les joueurs B qui sont alors en déplacement avant doivent récupérer les ballons envoyés par les joueurs A. L'idée de sa situation étant que les joueurs B vont devoir s'adapter à des trajectoires incertaines.</i></p> <p>L'enseignante ne développe pas un discours sur ses intentions éducatives dans la phrase écrite de planification. Elle s'en tient aux aspects ayant trait à l'action, tout n'est pas écrit, elle s'appuie sur un fond de compréhension. Le décor et l'espace de travail ne sont pas décrits ni écrits, ils sont dessinés. L'écrit de planification n'expose pas le contexte – on est dans le contexte – mais s'attache au « faire agir ». Hormis les objectifs, le texte de l'écrit peut se résumer à une hiérarchisation d'instructions. Il a un double but : être facilement exportable tel quel sur le terrain et en faciliter la remémoration pour l'enseignante.</p>
--	---

On comprend qu'il n'est pas facile de dissocier une planification (organisation des actions à faire) d'un savoir ou savoir-faire (planifier un contenu d'enseignement), un objectif technique (plus vers l'action spécifique, un acte) d'un objectif général (plus vers l'action perspicace, une action). Cependant, nous retrouvons souvent ces différentes déclinaisons des objectifs chez nos trois groupes d'enseignants. La tendance indique que ce sont souvent des "sous-objectifs" techniques qui sont planifiés, tels que les gestes techniques.

L'écrit de planification dit comment l'enseignant procède pour faire acquérir un savoir ; il ne dit pas le savoir, il dit le savoir de l'enseignant.

Prenons l'exemple de l'enseignant débutant PLC n°19 (leçon 2, situation 5).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2. S5 : 3 contre 1 sur ½ terrain (tjrs avec tir intelligent) → pr leur faire comprendre l'utilité de l'util de tt l'espace de jeu. Un dessin précise,</p>	<p>Dans cette situation, l'enseignant procède par inversion. Il contraint les élèves à jouer dans une zone réduite dans l'axe central, pour qu'ils soient finalement en échec devant un seul défenseur. Si tel est le cas, les joueurs devraient comprendre « l'utilité » d'ouvrir sur les espaces latéraux.</p> <p>C'est en créant artificiellement un besoin que l'enseignant compte faire repérer aux élèves la nécessité d'un autre savoir. Il écrit lui-même cela : « pour leur faire comprendre la nécessité de l'utilité de tout</p>

que le 3 contre 1 se fait dans une zone réduite dans l'axe du but sur tout le ½ terrain.	l'espace de jeu ». L'enseignant de terrain parle à l'enseignant didacticien, autre discours de l'énoncé. La contrainte ici n'oblige pas le savoir, elle le dissimule, elle le provoque indirectement, elle l'isole d'une façon précise. Les élèves ne pourront pas faire autrement que de le repérer. La situation est construite pour que les élèves puissent faire une discrimination entre ce qui est possible, impossible et souhaité. Le souhait attendu, c'est comprendre et découvrir la nécessité de jouer sur les espaces latéraux.
--	--

Les énoncés de l'enseignant ne sont pas des énoncés pour transmettre le savoir tel quel, ce sont des énoncés qui disent comment on peut transmettre le savoir. L'enseignant pousse les élèves à agir d'une certaine façon et mise sur l'expérience adaptative de l'élève ; il sait que c'est l'intention motrice qui domine les apprentissages moteurs. L'activité handball en témoigne par sa sollicitation de l'aspect décisionnel des joueurs.

IV - La symbolique des énoncés.

Beaucoup d'énoncés se répètent, mais leurs places dans la situation d'apprentissage sont parfois liées à toute une symbolique de l'éducation physique. Les écrits héritent de traditions professionnelles.

Soit l'exemple de l'enseignant débutant PLC2 n°18 (leçon 1, situation d'apprentissage 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S1 : « échauffement – 3 tours en courant – 2 vagues (1-2) → pas chassés G et D → pas croisés → talons fesses → genoux → pas chassés bas →	La symbolique de l'échauffement : Les exercices proposés dans cette situation pourraient très bien convenir à une leçon s'inspirant de la méthode de Georges Hébert, de Pierre Seurin. Les évolutions en plateau proposaient des exercices de ce type. Le croquis ressemble aux évolutions proposées par Jean Leboulch. Nous pourrions aussi retrouver dans cette proposition d'échauffement les mouvements d'ensemble des lendits ou des exercices militaires en vague au début du XX siècle. Nous faisons l'hypothèse, que tel un mot (ou un langage), les exercices présentés ici ont toujours déjà servi et

<p>rattrapé » Un croquis présente le terrain et des flèches indiquent le sens de l'évolution.</p>	<p>qu'ils portent en eux-mêmes les traces de leurs usages précédents. Les mises en ordre des corps, les mouvements d'ensemble qui représentent l'obéissance, l'assujettissement à produire des mouvements dénués de sens (tel que la montée des genoux) deviennent les traces de ces symboles d'autrefois. L'énoncé « échauffement » est à la fois l'objectif et la désignation de la situation d'apprentissage.</p>
---	---

Nous retrouvons ces types d'échauffement dans nos trois groupes d'enseignants.

L'enseignante d'expérience n°24 (leçon 1, situation d'apprentissage 4) emploie des énoncés qui sont des résurgences du passé.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S4 : « Passer à 1 cible mobile » un dessin montre un passeur et deux joueurs qui d'après les flèches sont en déplacements avant.</p>	<p>C'est une situation technique dont le but est une anticipation coïncidence. Les élèves sont déjà placés en décalage et il s'agit de se faire des passes en mouvement.</p> <p>La situation nous semble technique, mais proche aussi d'un travail réel de coordination et d'anticipation.</p> <p>Hors du contexte leçon de handball, la situation paraîtrait digne d'une éducation physique propre à Jean Le Boulch. La transposition didactique n'est pas une opération clinique portant sur l'activité de référence handball ; elle est impliquée dans un contexte socio-historique véhiculé par l'enseignant.</p>
<p>L1 S5 : « Solliciter l'activité perceptive » un croquis montre quatre joueurs en étoiles et une flèche qui va de A à B. « B doit voir les joueurs Cet D pendant la passe de A. Soit C lève le bras → B fait rouler balle à C. Soit aucun ne lève le bras B choisit à qui il donne le ballon »</p>	<p>Cette seconde situation s'approche d'une éducation physique non sportive ; le ballon et le jeu de passe n'est que l'occasion de faire une éducation physique dont le but est une éducation corporelle par un développement des sens perceptifs. L'exercice est statique et ne correspond pas à une réalité de jeu où les joueurs sont en mouvement et presque jamais dans une orientation et opposition maximale les uns des autres. La situation est construite pour atteindre l'objectif proposé « solliciter l'activité perceptive » (encore une influence de Jean Le Boulch), elle est surtout très décontextualisée par rapport à l'activité de référence handball. L'enseignante ne cherche plus à transposer l'activité handball, elle transpose une conception qu'elle a de l'éducation physique et sportive c'est-à-dire peut-être, des savoirs originaux propres à l'éducation physique scolaire.</p>

Sur ses sept leçons, l'enseignant d'expérience n°26 propose un échauffement coupé systématiquement en deux parties. La première est toujours « course 3' », la seconde est « échauffement spécifique par deux avec un ballon » ou « par deux avec ballon : fin d'échauffement à 2 avec partage d'un ballon » ou « spécifique avec un ballon ». Il pourrait seulement écrire « échauffement » au fil des leçons, puisque les propositions sont toujours identiques dans la première partie et qu'il y a seulement une variable de temps à autre dans la seconde. Le fait d'écrire pratiquement en permanence les mêmes énoncés et de structurer toujours son échauffement de la même manière dit l'importance qu'il accorde à cette partie de sa leçon. Il pourrait très bien commencer l'échauffement directement avec un ballon et faire courir les élèves par un jeu de passes, mais il propose une course sèche (trois minutes) puis introduit le ballon objet représentatif du jeu et peut-être de l'amusement. Selon nous, il marque volontairement la première période de l'échauffement pour dire symboliquement aux élèves : « nous sommes en éducation physique, c'est un lieu où il faut travailler, et le plaisir n'est pas immédiat, etc. » Il impose le caractère scolaire, ascétique même, de la discipline comme une garantie de sérieux. D'autres indices comme les périodes de jeu placées en fin de leçon montrent une réticence à introduire du « ludique » dans un cours d'éducation physique et sportive.

L'enseignant d'expérience n°30 (leçon 3, situation d'apprentissage 1 et 2) propose deux situations distinctes pour son échauffement. Il écrit « Échauffement sans ballon. Étirements » puis « Manipulation du ballon ». Ce dernier énoncé est un mode de transition entre une situation d'éducation physique (la première, il précise sans ballon) et une éducation sportive technique que sera la situation 3 de cette leçon : « travail du tir en suspension ».

Dans la seconde situation, il ne dit pas « travail technique avec ballon », « travail de la passe » mais « manipulation ». On est encore un peu en éducation physique, mais selon une perspective de développement de la coordination motrice au service d'un apprentissage technique. Il n'est pas question du développement d'une coordination générale ni d'une éducation physique généralisée. Ici, la manipulation du ballon va dans le sens de l'amélioration de l'efficacité technique. Cet enseignant se détourne de la symbolique du corps, de la santé ; le savoir-faire prend toujours le pas sur le savoir propre à une éducation physique.

L'enseignant d'expérience n° 29 (leçon 3, situation d'apprentissage 1) installe ses exigences dès le début de sa leçon ; il le fait d'ailleurs à chaque début de leçon. Les énoncés sont brefs, avec une intonation militaire qui rappelle sans doute ces élèves de lycée professionnel à leur milieu. Nous avons comme énoncés : « smic course 4' » « groupe classe » « ne pas marcher » « respect des consignes ». Ces énoncés sont porteurs d'obéissance et ne prêtent pas à discussion ; telle est leur symbolique. Ici, l'écriture « déborde considérablement le langage lui-même »²⁷¹.

Comme tous les enseignants de nos trois groupes, l'enseignant expert handball n°6 énonce toujours le système de défense lorsqu'il y a un travail d'attaque et de défense à faire. Nous avons défense de zone, défense homme à homme, etc. N'est presque jamais évoqué le système d'attaque lors de ce type de travail alors que, techniquement, le premier rôle de la défense n'est pas de protéger la cible mais d'attaquer l'attaque. Pour mettre les joueurs en état d'alerte c'est-à-dire pour installer la symbolique de l'être agressé, le mot « défense » est prioritairement mobilisé.

Ainsi, l'écrit n'est pas innocent en ce qu'il convoque toute une symbolique professionnelle. Les consignes d'organisation, les règles de jeu ou les règles handicapantes, les contraintes d'action planifiées et écrites servent autant à faire apprendre qu'à faire obéir ; le geste devient didactisé. La consigne didactique – « la montée des genoux » ou le « talons fesses » – est une consigne d'obéissance à double titre.

Synthèse

Les traces écrites fixent les empreintes du procès²⁷² d'énonciation. Dans un processus sans fin de contextualisation et de recontextualisation, nous avons essayé d'en extraire les préoccupations disciplinaires. Le savoir insaisissable d'un discours implicite des objectifs est à conquérir dans un jeu bien construit de savoir-faire proposés par les enseignants. Les scénarii fantastiques que ces derniers construisent sous couvert d'un discours didactique ne mettent pas toujours en avant la signification mêmes des énoncés. Par des énoncés qui

²⁷¹ Barthes, R. (2000). Déjà cité. (p. 42).

²⁷² Barbier, J.M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In J.M. Barbier, & Y. Clot (Ouvrage collectif), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris : PUF. (p. 16) : « nous appellerons *procès* les processus ayant fait l'objet du repérage d'un certain nombre *d'invariants* ou de *régularités* ».

s'adressent aux élèves, le discours de l'enseignant articule didactique et pédagogie à des fins d'apprentissage. L'écrit dit et raconte aussi l'histoire de l'enseignement.

Il est temps de considérer les écrits de planification et de reconsidérer ces écrits peu lus comme des écrits institutionnels, médiateurs et nécessaires entre ceux qui font le travail et ceux qui disent le travail.

« La théorie implicite des enseignants s'exprime dans leur planification et a des conséquences importantes pour la gestion de la classe et des contenus à transmettre. »²⁷³ Ce qu'affirme là François Victor Tochon signifie qu'il faut penser l'enseignement comme une stratégie guidée par les données de la planification et comprendre cette activité non comme une application automatique de la chose planifiée mais comme une pratique intelligente résonante avec l'activité d'écriture. L'écrit de planification agit comme une habitude opératoire et dynamique, qui organise les activités avant l'action et qui les remodèle dans le cours de l'action. C'est un écrit qui pense l'action, la pratique, pour signifier un savoir à apprendre ; il suppose une transaction permanente entre l'enseignant de terrain et l'enseignant didacticien ; il explique par lui-même le phénomène de transmission et de transposition.

L'écrit de planification est aussi une réflexion à voix basse, enseignant sur la richesse ou sur la pauvreté d'un savoir professionnel. En reprenant l'idée de Chevallard (1985) sur la transposition didactique, nous dirons qu'il n'y a pas de préparation à l'enseignement sans la transposition didactique et la planification ; par conséquent, la réhabilitation de l'écrit à travers l'étude nécessaire des écrits de planification légitime une nouvelle approche de la planification qui conduit à un autre discours sur l'enseignement. C'est ce que nous tentons de faire dans les chapitres suivants.

²⁷³ Tochon, F.V. (1993.b.). Déjà cité. (p.74).

CHAPITRE 10 : ÉLÉMENTS POUR UNE RÉHABILITATION DE L'ÉCRIT DE PLANIFICATION.

Selon Evelyne Charlier²⁷⁴, les enseignants prennent d'abord des décisions au sujet de leurs comportements d'enseignement pour planifier leurs interventions ensuite au sujet des apprenants et enfin au sujet de leurs relations avec les élèves ainsi que de celles des élèves entre eux. En ce qui concerne ces premières décisions, elle classe par ordre de priorité la référence aux méthodes et techniques d'enseignement, les contenus à enseigner, le temps d'enseignement, les objectifs d'enseignement puis d'évaluation. Notre hypothèse est que les décisions relatives au comportement de l'enseignant connaissent des variables importantes et que l'importance de ces décisions va dans le sens de la mise en apprentissage des élèves et joueurs. Au niveau des énoncés, l'ordre des priorités au point de vue quantitatif est le suivant : contenus à enseigner, objectifs d'enseignement, évaluation ; les méthodes et techniques ainsi que le temps d'enseignement ne sont pratiquement pas pris en considération. Mais les énoncés disent plus que leur quantification et libèrent plus de sens lorsque l'on étudie leurs agencements. Un second discours sur la situation d'apprentissage, autre que celui que tient l'enseignant en activité, prend place à partir d'une gamme de propositions écrites qu'il nous faut parcourir.

I - La professionnalité de l'écrit professionnel première analyse.

I.1. Chercher la professionnalité.

La professionnalité de l'enseignant débutant n°11 se lit de la nécessité pour lui d'investir l'activité handball par un travail sur les savoir-faire moteurs.

²⁷⁴ Charlier, E. (1989). Déjà cité.

Dans plusieurs situations d'apprentissage de cet enseignant, la contrainte didactique comme consigne d'exécution d'un geste impose non seulement l'action mais aussi une forme de conception de l'action pour apprendre. En ce sens, le corps de l'élève est partagé en deux par la consigne : « dribbler avec main gauche et main droite ». Il en est de même pour l'intention de déplacement – « dribbler en avant et en arrière » – qui coupe la perception du corps agissant selon l'avant et l'arrière. La transposition didactique découpe autant le corps que l'espace d'action.

Sans repousser la nécessité d'une latérisation et d'une coordination spécifique, qu'est-ce qui justifie la décontextualisation forcée du geste, son découpage ainsi que la séparation de l'action et de l'intention ? Est-ce une manière de faire apprendre, une façon de didactiser, de planifier, de mettre en forme des contenus d'enseignement ? Quel rapport y a-t-il entre l'intention, la matière et l'apprentissage ?

I.2. Dénicher la professionnalité.

L'étude des énoncés des propositions de l'enseignant d'expérience n°26 réhabilite le travail de l'enseignant d'éducation physique et sportive. Le scénario d'une de ses situations d'apprentissage est construit pour faire vivre l'énigme du jour ; il incite ses élèves à travailler les passes courtes face à une défense aplatie, lesquelles permettent de conserver facilement le ballon devant ce type de défense. Mais en faisant ce type de passe, la défense doit logiquement tenter de reconquérir le ballon ; la perte du ballon n'est plus liée à des événements incertains venant des passes longues mais à une action volontaire des défenseurs, etc. L'enseignant instrumente donc le travail de la passe courte pour apprendre aux élèves attaquants à conserver le ballon, incitant les défenseurs à changer leurs procédures pour le récupérer. L'enseignant agence sa situation pour que les élèves utilisent inmanquablement les instruments en leur possession ; leurs actions vont faire émerger les principes recherchés : harceler, dissuader, défendre, reconquérir le ballon pour les défenseurs ou conserver le ballon, se démarquer, jouer vite et en mouvement pour les attaquants.

Ainsi, on passe d'un ciblage sur le geste ou sur le mouvement imposé, à une centration sur l'aspect comportemental et décisionnel de l'action ayant trait à l'intelligence de l'action. Les situations de recontextualisation proposées en fin de leçon interprètent les actions des élèves

comme incarnation du savoir. Ils devront autant juger de l'opportunité de leurs actions qu'inventer celles-ci.

II - La professionnalité de l'écrit professionnel seconde analyse.

II.1. La transposition didactique et la planification.

Pour transposer et planifier, l'enseignant construit un dispositif : il distribue, établit, décide, prépare, règle ; il introduit de l'ordre. En écrivant, il constitue son dispositif d'enseignement, dispositif d'écriture qui dépend de l'institutionnalisation de sa discipline professionnelle. Les traces écrites que nous avons recueillies parlent pourtant pour la liberté de l'écrit à la disposition de l'enseignant. Le rôle de la situation d'apprentissage planifiée est de susciter certaines réactions chez les élèves.

Dans leur ensemble, les situations d'apprentissage favorisent l'incorporation des contenus. En se mouvant, l'élève incarne le savoir à chaque instant ; c'est sa seule situation de collégien qui l'oriente vers ce qu'il a travaillé précédemment. La plupart des situations d'apprentissage de nos trois groupes d'enseignants sont des constructions calculées pour créer des « nœuds de difficulté »²⁷⁵. Le savoir à apprendre n'existe que si l'enseignant le met en scène d'une façon appropriée en favorisant l'action libre et adéquate à l'événement.

Identification et modélisation des énoncés du dispositif.

Nous prenons l'exemple des écrits de l'enseignante débutante n°27 (leçon 1, situation d'apprentissage 3) pour décrire et comprendre les dispositifs qu'elle prévoit pour mettre en scène un savoir.

²⁷⁵ Astolfi, J.P. (1992). Déjà cité.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S3 : Un schéma montre un terrain de handball coupé en deux dans le sens de la longueur. A chaque extrémité du demi terrain deux croix indiquent les élèves et des flèches indiquent les trajectoires du ballon. . « 10'. 1 ballon pr 2 : montée de balle à 2. Distance de passes = 2 à 3 m. Passes à 1 main- bras cassé. Disso. MI/MS = jbes ds direct de la course. Tirs avec rebond. Coord. Course-passe. Passe à l'arrêt et en déplacement = anticipat. »</p>	<p>Nous respectons le déroulement temporel des écrits. <u>Espace de travail</u> : Le dessin <u>Temps</u> : « 10' » <u>Organisation/ matériel</u> : « 1 ballon pr 2 » <u>Action à faire/organisation</u> : « : montée de balle à 2 » <u>Action à faire/geste</u> : « Distance de passes = 2 à 3 m » <u>Action à faire/effets moteurs</u> : « Passes à 1 main – bras cassé. Disso. MI/MS = jbes ds direct de la course.» <u>Action à faire</u> : « tirs à rebond » <u>Action à faire/effets moteurs</u> : « Coord. Course-passe » <u>Action à faire/effets moteurs</u> : « Passe à l'arrêt et en déplacement = anticipat. »</p> <p>Notre propos théorique sur la transposition didactique a consisté à dire que ce travail de l'enseignant est intimement mêlé au phénomène de planification, que les deux sont liés par la consigne.</p> <p>Exemple : « 1 ballon pr 2 : montée de balle à 2 ». Dans la même phrase, l'enseignante mêle l'organisation matérielle et l'action à faire. L'action à faire est aussi comprise comme le savoir-faire de la montée de balle et le savoir sur la montée de balle. Les autres énoncés montrent cette association entre transposition et planification.</p>

L'activité de référence subit une double transposition didactique au moment de la planification. L'enseignant transpose autant le savoir qu'il planifie et hiérarchise les actions à faire. Sa transposition didactique est l'activité planificatrice qu'il exerce. Ainsi, pour François Victor Tochon, « les enseignants apparaissent comme des professionnelles pourvus d'une double compétence, celle de gérer simultanément la didactique et les modèles d'apprentissage, les contenus et leur stratégie contextualisée. »²⁷⁶ Il faut également considérer la linéarité de l'écrit, même si tous mettent des signes et des traits pour relier certaines idées et actions proposées.

²⁷⁶ Tochon, F.V. (1993 .b.). Déjà cité. (p.145).

II.2. La transposition didactique, un paradigme ou un savoir-faire professionnel ?

Pour libérer un savoir d'expérience didactique qu'enferment les écrits, il faut "ré-effectuer" les actes de pensée.

L'enseignant d'expérience n°30 (leçon 3, situation d'apprentissage 3) transpose sa situation de cette façon : il extrait un élément technique précis du jeu de handball (le tir en suspension) ; il supprime les variables jeu qui devraient au moins gêner le tir (tir sans défenseur) ; dans la situation suivante, il réintroduit quelques variables. Ainsi pense-t-il mettre ce nouveau savoir-faire (tir en suspension) en situation perturbante. Il construit une situation répondant à la nécessité d'utiliser ce savoir-faire « tir en suspension », puis il fait la somme des savoir-faire travaillés pour les inclure dans une situation de jeu réelle. Il mise sur la proximité des événements produits par les différentes situations pour que les élèves synthétisent ce qu'il y a à apprendre. Enfin, il inclut l'organisation du groupe classe dans son travail transpositif.

La transposition didactique ne se résume pas à la transposition d'un savoir de référence, mais à la transposition de multiples savoirs : celui de l'activité, celui de l'enseignant, celui de la didactique, celui de la pédagogie, celui de l'institution, etc.).

L'enseignante d'expérience n°23 (leçon 3, situation d'apprentissage 3) propose des alternatives de contenus et ne prend pas de décision définitive pendant sa planification ; elle envisage des possibles.

L'enseignant d'expérience n°22 transpose en manipulant plusieurs variables de l'objet d'enseignement. Il pense premièrement faire apprendre en fractionnant des éléments de l'activité, en isolant des connaissances particulières de la globalité du jeu. Il pense deuxièmement que la logique interne de l'activité (ici, progression vers la cible adverse) correspond à la logique de pensée des élèves. Enfin, il pense qu'il suffit de faire vivre une situation respectant une logique issue de l'objet d'enseignement pour que les élèves apprennent à jouer au handball.

L'enseignant d'expérience n°22 transpose en tenant en compte du savoir de l'activité, du savoir des élèves et des savoirs déjà transposés. Lorsqu'il planifie dans sa septième leçon « jeu : l'attaque du gardien adverse », l'intitulé dissimule un savoir sous forme d'un discours ludique. Il n'annonce pas à des sixièmes : « il faut rentrer en duel avec le gardien » ; il

annonce que l'on va faire un jeu (idée de plaisir, d'espace de décisions, etc.) qui consiste à « attaquer le gardien adverse ».

Le langage de l'écrit de planification est un langage de l'apprentissage c'est-à-dire destiné aux élèves pour qu'ils comprennent la notion de duel avec le gardien, notion qui signifie une forme d'attaque du gardien. L'écrit de planification est un jeu de langage didactique pour faire apprendre le langage du savoir. L'attaque du gardien identifie un principe à partir d'un déjà-là (la notion d'attaque) pour un sens à venir : « le duel ».

Les traces écrites de l'expert handball n°02 (leçon 4, situation d'apprentissage 1) condensent des savoirs multiples. Cet enseignant associe plusieurs intentions didactiques dans une série d'énoncés très brefs. Par diverses approches didactiques (organisation, chronologie des actions, ordre de difficulté, etc.), il réduit les incertitudes de la situation d'apprentissage pour obtenir le comportement souhaité.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L4 S1 : « Amélioration de l'enchaînement DeF. M.B. → ORGANISATION + Jeu près de la zone »</p> <p>1 w → Base R PR → Balle en course. Doit remettre → Enchaînement-écartement → qualité déplacement »</p> <p>3 groupes : Amener balle dans l'espace puis ramener dans espace. 1 Passes 2 mains : prise de en courant pas échapper balle. 2 Ne pas jouer Axe 3 secteurs balle chang secteur à chaque fois. 3 Enchaînement près de zone → mettre balle ds zone → trouver un coureur → attraper balle perdue + Enchaînement → Insister sur Q.T. → info avant d'avoir eu balle. Pression défensive et type. H M ou zone. »</p>	<p>Un croquis complète l'énoncé ci-contre. Il s'agit d'un terrain de HB utilisé dans sa largeur ; deux zones sont tracées à chaque extrémité, trois couloirs sont dessinés.</p> <p>On comprend qu'il s'agit d'un exercice de progression en espace cloisonné, que les joueuses doivent se faire passer le ballon en ne jouant pas dans l'axe et en changeant de secteur à chaque passe, etc. »</p> <p>À partir de la compréhension de la situation dans son ensemble, on peut identifier la chronologie des énoncés de la façon suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Annonce de l'objectif de séance. • Annonce d'un travail particulier de passes (réactions et de coordinations). • Annonce de l'organisation « 3 groupes ». • Annonce du comment faire (1^{ère} contrainte) « amener balle dans l'espace.. » • Annonce du comment faire (2^{ème} contrainte) « Passe deux mains.. » • Annonce du comment faire pour réceptionner la balle (3^{ème} contrainte) « Ne pas jouer axe.. » • Annonce du comment faire (4^{ème} contrainte) « Enchaînement près de la zone.. » • Annonce de comportements généraux à avoir « info avant d'avoir eu balle, pression défensive, etc.»

L'énoncé de planification de l'enseignant expert handball n°6 (leçon 3, situation d'apprentissage 3) n'est plus vide de sens dès qu'il est réinscrit dans son contexte. Dans son action d'écriture, cet enseignant fonde des savoirs d'expérience, « formés de tous les autres »²⁷⁷.

Le paradigme de la transposition didactique indique qu'il y a une opération didactique qui suppose une expérience professionnelle.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S3 : « Situation 2. Echauff GB. Piéger et J sur les trajectoires du déf. MeP et Fct : 1 B pr 2 atq à la ligne médiane. 1 déf qui ne peut pas rentrer dans les 9m → Mdb à 2 et tir à 2 mains → déf change si B récupéré au Pdeb touché → Atq enchaîne d'1 but à l'autre. Evolutions : 1B pr J placé au centre à la ligne médiane. Proposer appel pour tirer ext. – passe tendu ou à rebond ds la course – tirer avec impact indiqué par le GB » Un dessin, terrain de HB. Sur un demi terrain 1 défenseur, 1 gardien, 2 colonnes d'attaquants au centre du terrain. De l'autre côté une colonne d'attaquant dans l'axe central, un gardien. Traçage des trajectoires ballons et joueurs.</p>	<p>L'enseignant poursuit plusieurs buts :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échauffer progressivement le gardien pour ne pas le mettre en danger. • Proposer des tâches peu énergétiques pour les attaquants. Respecter l'intégrité physique des personnes. • Faire acquérir des schèmes moteurs fondamentaux en faible intensité. • Créer des automatismes chez les joueurs en diminuant la charge informationnelle. • Travailler avec des repères spatiaux simples : travailler au centre du terrain ou dans l'axe. • Indiquer les actions les plus pertinentes ou obliger celles-ci. • Proposer un enchaînement d'actions si la première échoue. L'enchaînement d'action se fonde avec le problème d'organisation didactique (exemple de l'attaquant qui perd et devient défenseur, le défenseur attaquant, etc.)

L'écriture prend en compte une foule de problèmes liés à l'enseignement tels que la considération des joueurs, de leurs savoirs et capacités, des théories sur l'apprentissage (répéter, diminuer la charge informationnelle, indiquer les connaissances clefs, varier les perceptions du savoir, stabiliser le milieu d'apprentissage, etc.). L'enseignant est aussi contraint par la forme de la présentation de ses écrits et respecte les étapes suivantes : définir le milieu d'intervention, respecter une chronologie des événements, mettre en place les acteurs, signifier les actions à faire, annoncer les savoirs et principes à apprendre, ainsi que les

²⁷⁷ Nous empruntons l'expression à Tardif (1991) lorsqu'il définit les savoirs d'expérience des enseignants comme représentants l'ensemble des savoirs acquis dans la pratique de leur métier.

actions à faire. Tout cela implique des choix professionnels sur le savoir qu'il souhaite transmettre.

II.3. La transposition didactique et les valeurs.

L'écrit de planification est essentiellement un écrit technique et didactique. Comme l'indiquent Gauthier Clermont et Maurice Tardif²⁷⁸, il faut penser l'éducation comme technique orientée pour transmettre des valeurs. Cependant, nous ne pouvons discuter du sens à accorder à la notion de valeur sans l'associer à celle du savoir.

Christelle Marsault²⁷⁹ a catégorisé six types de savoirs auxquels les enseignants accorderaient une priorité selon des valeurs qui feraient sens.

Nos enseignants ne planifient cependant pas l'idée d'une valeur ; le plus souvent, ils ne fixent que leurs choix techniques au travers desquels on peut repérer ou non une orientation « axiologique »²⁸⁰. Il nous faut alors vérifier si les situations proposées font sens dans la direction d'une valeur que nous comprenons comme la transposition d'une structure technique sur un autre registre.

Tel l'énoncé « match », il peut être l'occasion pour quelques enseignants de rappeler des objectifs axiologiques (enseignants d'expérience n° 25, n° 27). Cependant, la plupart des enseignants construisent leurs enseignements comme si la pratique sociale de référence comportait des valeurs intrinsèques que leurs situations d'apprentissage n'avaient pas. Pour l'enseignant, le match est bien « cette structure juridique et dialectique (réciprocité des droits et devoirs) qui définit l'existence de l'équipe sportive »²⁸¹. Au sein de l'École, la transposition du mot « match » aurait un effet de filtre à impuretés et le sport de référence se transformerait en sport scolaire éducatif au moment du match.

La prise en compte des aspects sociaux et axiologiques de l'activité au cours de la phase de planification reste bien indifférente au travail didactique. Les quelques énoncés concernant les valeurs sont le plus souvent associés à des considérations techniques sans en planifier les

²⁷⁸ Clermont, G., & Tardif, M. (1993). Déjà cité.

²⁷⁹ Marsault, C. (2005). Déjà cité.

²⁸⁰ Develay, M. (1992). Déjà cité.

²⁸¹ Bernard, M. (2004). Preamble à mon texte : Une interprétation dialectique de la dynamique sportive. *Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle. Les irraïductibles*, 4, 291-334. (p.314).

relations. Le traitement éducatif, lequel donnerait une orientation particulière à l'objet de savoir selon Christelle Marsault (2005), serait antérieur au traitement didactique. La valeur n'est pas à rechercher dans un effet d'annonce en début de cycle d'enseignement ni dans les consignes planifiées de l'enseignant mais dans le sens que va développer chaque "micro-événement" dans la situation d'apprentissage. L'orientation axiologique doit être permanente et dépasser l'ensemble de la situation d'apprentissage ; elle dépend plus des régulations didactiques que d'une simple volonté affichée au départ du travail de planification.

L'exemple venant de l'enseignant d'expérience N° 27 (leçon 3, situation 1 et situation 2) montre que l'objectif axiologique prévu au début du cycle d'enseignement est noyé progressivement dans des "sous-objectifs" techniques.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S1 : « Objectifs : Se démarquer - proposer des solutions – passer à 1 partenaire démarqué. »</p> <p>« Echauffement : 5 à 6 groupes (de 4 ou 5 élèves) » Un petit croquis montre un carré, une balise à chaque coin. 3 élèves sur 3 côtés du carré, un défenseur au centre du carré. « 1 au centre du carré (7 à 10 m de côté) 3 sur les côtés (1 par côté seulement) D= doit récupérer le B = reste ds le carré. A,B,C, se passe le ballon (5 passes = 1pt) Changement qd</p>	<p>Nous avons souvent constaté que les enseignants d'E.P.S. passent très rapidement d'objectifs axiologiques forts louables à des objectifs techniques neutres mais très précis donc restrictifs. La bonne volonté et les résolutions axiologiques prises au départ du cycle s'étiolent au fil des leçons pour en revenir aux seuls aspects techniques de l'activité. On peut comprendre que la réalité de l'action, sa saisie, ne peut pas se faire par une annonce sans consistance. Cependant, le discours technique supplante rapidement le discours pédagogique et axiologique ; la préhension du faire passe par l'approche technique tandis que l'objectif axiologique n'est préhensible en tant que tel. Le discours de cet enseignant sur le fonctionnement de sa situation d'apprentissage renforce cette vision des choses. L'on n'arrive pas à déceler dans ses énoncés ce qui peut appartenir à l'objectif général de départ, même si l'on comprend, en faisant force de déclinaisons, que « passer à un partenaire démarqué » est peut-être fait dans un esprit collectif . Nous pensons que l'activité d'écriture impose peut-être les énoncés techniques comme priorité c'est-à-dire « quoi faire faire » avant de « pourquoi faire » ou « pourquoi ce faire ». C'est peut-être dans la gestion de sa situation que l'enseignant va pouvoir insuffler quelques valeurs par un discours et des exigences, par des consignes appropriées à des idées collectives (aller ramasser le ballon qui sort de l'espace de travail, remettre une borne qui tombe au sol, respecter les règles collectives, etc.).</p>

défenseur récupère. »	
<p>L3 S2 « Match sur gd terrain = 3 équipes. 1 éq à l'arbitrage. 2 éq sur le terrain → 6/6 (dt gardien) + remplaçant.</p> <p>Consignes = 3 passes obligatoires pour pouvoir marquer. (pas de passes à celui qui a donné le ballon) = les 1eres minutes = revenir en défense, + important = Passer à 1 partenaire démarqué. <u>Bilan : progress difficile vers but (passes pas tjs pertinentes). Filles – en arrière du PB »</u></p>	<p>Dans sa seconde situation, l'enseignant revient à son objectif axiologique mais il profite des conditions d'enseignement et d'organisation pour donner cette fois-ci un sens concret à son objectif d'autonomie et de participation collective. Des élèves seront arbitres. Ensuite, il "sur-règle" le jeu pour obtenir un nombre suffisant d'échanges de balles – « 3 passes obligatoires pour pouvoir marquer » – afin que plusieurs élèves différents puissent toucher le ballon et donc participer collectivement. Puis il donne comme consigne : « pas de passes à celui qui a donné le ballon ». Il donne pour conclure une consigne technique : « passer à 1 partenaire démarqué ». Ces consignes permettent ainsi de respecter la logique du jeu tout en insistant sur l'idée de projet collectif. Mais ce sont les règles qui imposent ce comportement et qui emportent la décision des élèves. Elles n'induisent pas les comportements, elles les obligent : les élèves n'ont pas choisi librement de produire un effort collectif. Cependant, on peut penser que la règle a ici une force stabilisante du comportement social recherché et que la règle répétée sera intériorisée par les élèves comme quelque chose qui les contraint parce qu'ils ont décidé de se contraindre à la suivre. Le bilan de la leçon de l'enseignant est purement technique. Il n'invoque plus le comportement social des élèves. Le faire technique semble prendre toujours le dessus sur le savoir-faire social, sur le dire et sur le comprendre.</p>

Le choix de l'enseignant se lit au regard du comportement général de la classe qu'il décrit ainsi dans sa préparation : classe peu active, entente difficile entre les élèves, différences importantes entre filles et garçons. L'objectif qu'il planifie a une visée axiologique : « jouer collectivement (en respectant les joueurs de son équipe) pour conserver le ballon et optimiser sa progression (dribble ou passe) ». Il s'agit bien de réinstaller un climat d'entente dans la classe, mais l'enseignant justifie son approche axiologique en surenchérissant au niveau des "sous-objectifs" techniques au fil de sa planification. Ceux-ci vont prendre de plus en plus d'importance jusqu'à se démarquer des effets prévus ; seule, la fin du cycle revient vers l'objectif principal à travers l'évaluation qu'il propose. La conservation collective du ballon pour optimiser la progression est l'indicateur « technico-axiologique » de l'évaluation. La valeur « entente » s'exprime dans l'action « jouer collectivement et conserver le ballon ».

L'enseignant évalue le faire – « la réussite technique » – comme l'expression d'une bonne volonté collective.

La prise en considération de valeurs dans la phase de planification n'est pas importante dans les traces écrites retenues pour notre étude. Celles qui en font mention n'atteignent par les chiffres de l'étude de Christelle Marsault (2005) où 39,83% des enseignants disent vouloir développer les qualités morales des élèves.

Les enseignants sont avant tout préoccupés par la consistance de contenus. Si les valeurs sont rarement exposées dans les traces écrites, certains indices pointent vers le versant axiologique. Dispersés dans les consignes écrites, dans les formes d'organisation et de gestion des groupes, dans les handicaps moteurs donnés, dans les "consignes contraintes", dans l'utilisation de mots spécifiques et moins techniques, ils montrent un souci permanent de réguler voire de censurer des comportements humains. Les enseignants déploient alors des artifices didactiques tels que la tenue de scores concernant les réussites ou les échecs pour relativiser la performance et favoriser l'attitude au travail. D'autres moyens didactiques à tendance axiologique sont employés ; ainsi la passe est-elle valorisée et la qualité primée, le défenseur peut défendre en souplesse, l'attaquant doit respecter les impacts de tirs sur le gardien, le défenseur va être responsable de sa zone, le passeur doit regarder son réceptionneur, la notion d'aide au porteur de balle est appréciée, etc. **Ces actes ont une fonction sociotechnique, ils sont hétérogènes par leur fonction et homogènes par leur destination à valoriser l'humain. Ce sont tous ces petits riens qui constituent au quotidien les vraies valeurs de l'enseignement.** L'enseignant les implique d'une façon transversale dans chacune des règles didactiques qu'il construit ; c'est peut-être aussi la raison de leurs efficacités.

Dans toutes ses leçons, l'enseignant d'expérience n° 29 planifie l'énoncé suivant : « Respect des consignes ». Cet énoncé vaut pour un contrat échauffement, pour des consignes basiques comme : « respect du schéma tactique, respect du matériel, respect des règles ». De plus, il prévoit de donner des responsabilités à ces élèves en les impliquant dans l'organisation de la situation d'apprentissage. Ces choix de contenus au niveau technique s'orientent vers la participation collective au jeu. Cet enseignant planifie l'activité handball pour une classe de lycée professionnel et l'acquisition de valeurs a lieu lors de l'apprentissage. Le sens global est à visée axiologique ; l'enseignant utilise l'activité handball pour enseigner des valeurs. On a

l'impression de revenir à l'époque de « l'éducation physique au Lycée de Corbeil-Essonnes »²⁸², tant l'organisation est précise et les élèves responsabilisés.

II.4. Transposition didactique et motricité.

Le bilan des profils didactiques de nos trois groupes d'enseignants ayant mis en évidence l'abandon des conséquences motrices dans les contenus d'apprentissage proposés, nous allons étudier les rares traces écrites qui traitent plus ou moins explicitement les effets de la motricité sur l'éducation du corps.

L'enseignant d'expérience n°22 fait la synthèse de sa première leçon dont les énoncés n'abordent pas les conséquences motrices des contenus proposés. Il prend en compte l'idée de motricité bien qu'elle soit submergée par des considérations techniques.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
« Synthèse. Retour au calme. Bilan : Motricité et efficacité en jeu = beaucoup de fautes en préhension et utilisation presque systématique des 3 pas. Est-ce la meilleure solution pour aller vite ?	Le bilan fait apparaître un souci au niveau de la motricité des élèves. Les fautes de préhension sous-entendent des problèmes d'équilibre en mouvement, de coordination, de latérisation, etc. La transposition didactique n'explique pas les effets moteurs, elle explique le plus souvent les actions à faire sans leurs conséquences. La finalité motrice de l'éducation physique est effacée par l'aspect culturel dans la phase de planification. Il faut alors décoder ce discours pour comprendre que les enfants ont tels ou tels problèmes moteurs.
Comportement = les règles strictes interdisent les débordements et la violence.... A conserver ! ».	Dans son bilan, cet enseignant fait apparaître que les règles et les contraintes, si elles favorisent l'apparition et la compréhension du principe, elles lui permettent aussi de cadrer et d'anticiper les débordements possibles des enfants. Dans ce cas, la transposition didactique prend en compte le côté axiologique et humain de l'apprentissage.

Étant donnée la difficulté de saisir à chaque leçon des énoncés comportant des informations sur des problèmes moteurs²⁸³ (coordination, latérisation, souplesse, rythme cardiaque,

²⁸² Équipe des Professeurs d'E.P.S. (1965). *L'éducation physique au Lycée de Corbeil-Essonnes*. *Revue EPS*, 75,13-26.

²⁸³ L'arrêté du 13 septembre 1989 (B.O. n° 38 du 26/10/89. page. 2478) concernant le certificat médical

renforcement musculaire, travail de l'équilibre, éducation du regard, etc.) ; il faut bien un support ou un moyen d'expression pour qualifier un acte moteur. Cependant, le langage technique véhicule une pensée technique qui ne concerne pas la motricité c'est-à-dire le corps comme sujet. Le seul écrit qui prenne vraiment en considération des critères relevant d'une éducation physique parle de la période d'échauffement.

Nous avons tenté de modéliser les propositions de l'enseignant débutant n°14.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S1 : « Objectifs : -aspect collectif/ circulation de balle. – aspect technique : passe tir » « Séance du 23/01 handball BEPA 2EER » « 1 : Echauffement : - course → 2 tours de terrain tous E. Exos variés → genoux, talons, écarts, flexion, extension, course arrière, réaction à 1 signal, rota épaules. Mobilisation articulaire → chevilles, genoux, bassin, épaules, coudes, poignets, cou, doigts. Renforcement musculaire → abdos, pompes, gainage, lombr, 3X20 abdos grd droit (par 2) 3X10 pompes à mon rythme 3X20 s gainage 2X20 lombr alternés jb gche/bras droit. V avec ballon. 2 équipes : relais → dribble en courant sans reprise de dribble. Etirements → pas + de 6 secondes. Quadriceps, ischios, mollets, adducteurs, fessiers, épaules. Hydratation.</p>	<p>Cette première situation est pratiquement à elle seule une leçon d'éducation physique et nous notons l'importance qui est accordée aux aspects moteurs du travail.</p> <p>Nous avons établi le scénario suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Une action à faire</u> : « course » • <u>Organisation de la situation</u> : « deux tours de terrain » • <u>Organisation du groupe classe</u> : « tous ensemble » • <u>Actions à faire (mouvements amples)</u> : « exercices variés, genoux, etc. » • <u>Actions à faire (mouvements localisés)</u> : « mobilisation articulaire, etc. » • <u>Actions à faire (mouvements de développement)</u> : « Renforcement musculaire, etc. » • <u>Action à faire (manipulation d'un engin)</u> : « Déplacement avec ballon » • <u>Actions à faire (sur place, protection musculaire)</u> : « étirements » • <u>Action d'hygiène corporelle</u> : « Hydratation »

L'enseignante débutante n°16 planifie un échauffement traditionnel qui se compose de « courses, montées de genoux, talons fesses, pas chassés, flexions extensions, étirements quadriceps, mollets, triceps, etc. » Elle écrit dans le détail chaque mouvement ; surtout, elle

d'inaptitude à la pratique de l'Education Physique et Sportive est libellé en termes d'incapacités fonctionnelles sur les problèmes moteurs des élèves pour informer l'enseignant d'éducation physique et sportive. Il ne prend pas en compte le langage technique des activités sportives.

reproduit ses écrits sur tout le cycle. L'échauffement est peu motivant pour sa classe de sixième, mais elle prend en compte l'éducation motrice des élèves pendant cette période. La fin de son échauffement ainsi que les situations suivantes oublient ce lien avec la motricité pour des considérations techniques.

II.5. Transposition didactique et groupes d'enseignants.

Les enseignants de nos trois groupes oscillent entre les « prêt-à-porter »²⁸⁴ didactiques et la création de situations ludiques qui transformeraient complètement l'activité handball ; c'est le cas pour les situations de recherches d'universaux.

La comparaison des différents profils didactiques et des conceptions d'enseignement étudiées dans les parties précédentes nous amène à poser la question suivante : l'enseignement de l'activité par les experts handball répond-t-il à une transposition didactique différente de celle des enseignants du secondaire, ou bien la volonté de faire apprendre implique-t-elle une transposition quasi similaire ?

Nous allons montrer que les savoirs d'expérience des enseignants du secondaire sont proches des savoirs experts des spécialistes de l'activité et que, si les finalités et objectifs semblent différents entre l'enseignement scolaire et l'entraînement fédéral, les problèmes didactiques sont similaires.

Dans sa situation 5 de sa première leçon, l'enseignant débutant n°11 transpose l'activité sportive handball de cette façon :

- *Il réduit la surface de jeu et le nombre de joueur (réduction des variables spatiales et événementielles).
- *Il impose des placements et l'ordre des actions aux joueurs sur le terrain (défense étagée) et limite les actions.
- *Il "sur-règle" le jeu en imposant des contraintes (handicap pour les attaquants et défenseurs) et oblige certaines actions.
- *Il fixe des objectifs différents en fonction du statut du joueur et fixe le sens des actions.
- *Il impose des règles d'action (appel de balle, etc.) et impose des procédures spécifiques.

²⁸⁴ Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence: illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop. *Revue Science & Motricité*, 50, 81-101. (p.93).

L'enseignante débutante n° 16 (leçon 1, situation d'apprentissage 4) procède à ces opérations pour planifier et transposer :

*Morcellement de l'effectif classe, ce qui correspond à une réduction de l'effectif réel du jeu de handball.

*Localisation d'une action correspondant au jeu de handball.

*Imposition de gestes techniques ou de gestes contraints.

*Incorporation de règles de sécurité dans les actions à réaliser, ces règles modifiant les savoir-faire de l'activité de référence.

*Création d'un système de marque ne respectant plus la logique du jeu de handball.

*Emprunt d'un système d'évaluation à une activité hors du champ des sports collectifs.

On remarque que la déconstruction didactique de l'activité se fait souvent par réduction des composants tels que surface, effectif, règles, et que ceux-ci sont subordonnés à des processus d'organisation et de gestion pédagogique ainsi qu'à monstration simplifiée du savoir de l'activité.

L'enseignant d'expérience n° 30 (leçon 5, situation d'apprentissage 3 et 4) bouscule la logique du jeu au démarrage de sa situation. Il impose des déplacements, neutralise des variables événementielles, manipule des variables spatiales et temporelles, importe des règles didactiques [d'un autre jeu] pour transposer l'activité de référence handball.

L'enseignant modifie, déforme, inverse des logiques, agit sur des variables, impose des savoir-faire, définit des actions, exagère les comportements, grossit volontairement le savoir à apprendre en le rendant plus que nécessaire par rapport à une situation normale ; il survalorise la lecture du jeu, convoque indirectement le savoir, handicape une action. La transposition didactique de l'activité handball ressemble ainsi à un grand bricolage didactique.

Soit l'étude avec l'enseignant expert handball n°4 (leçon 5, situation d'apprentissage 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L5 S1 : « Echauffement. Amélioration du démarquage. Des transmissions » « Sur ½ terrain, moins la zone –Jeu sans dribble/passes en lobe interdits. On échange les « voleurs » dès qu'il ne reste que 2 couples d'attaquants » « 1	Type de transposition didactique de l'activité handball : <ul style="list-style-type: none"> • Extrait d'un principe de jeu : « démarquage ». • Extrait d'un moyen du jeu : « transmission ». • Réduction de l'espace de jeu : « ½ terrain de

<p>ballon pour 2, 2 voleurs de balle, les joueurs évoluent en se faisant des passes sur ½ terrain. Les 2 voleurs de balle doivent, soit intercepter, soit obliger les couples à être en difficulté dans leurs transmissions » « → passes rapides et précises → rechercher à ce qu'il n'y ait pas de temps d'arrêt entre les passes. (enchaîner vite réception→ passes) ».</p>	<p>HB » « moins le zone ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction des règles du handball : « jeu sans dribble/passe en lobe interdits ». • Changement des conditions matérielles : « 1 ballon pour 2 ». • Réduction simplifiée d'une partie du jeu : conservation du ballon par les deux « transmission ». • Réduction de l'espace de jeu : « 1/2 terrain ». • Exagération d'une action type et multiplication de son effet : récupération du ballon par les voleurs « interception ».
---	---

Le principe à apprendre est artificiellement construit. Ainsi ne travaille-t-on pas sur le noyau dur de l'activité ; l'activité, ici est dénaturée ; on travaille sur des constituants périphériques « conserver/récupérer ». Si le noyau dur de l'activité est « marquer dans la cible, s'opposer », le travail de l'interception est ici un élément participant à la construction de l'opposition.

L'enseignant expert handball n°6 transpose l'activité de référence en énonçant (situation 1, leçon 2) une "consigne contrainte d'action" : « marquer 1 but de la tête », une contrainte collective : « tte l'équipe doit dépasser le milieu », une contrainte conditionnelle : « si ballon au sol ballon à l'adv », etc. C'est une transposition didactique de l'activité handball pour faire acquérir une attitude attentiste de la part des joueurs. L'enseignant transpose la disposition qui sera utile à l'acquisition d'un savoir ou savoir-faire.

Si nous reprenons l'ensemble des situations des enseignants de nos trois groupes, nous constatons que tous utilisent les procédures didactiques suivantes de (la) transposition :

*Ils fragmentent l'espace du jeu.

*Ils réduisent les effectifs, travaillent en égalité ou en déséquilibre numérique.

*Ils proposent des contraintes d'actions et des consignes contraintes.

*Ils "sur-règlent" l'activité.

*Ils travaillent pratiquement toujours à partir de la défense.

*Ils identifient des rapports de forces et les font varier.

*Ils réduisent les charges informationnelles en réduisant les variables (temps, espaces, effectifs, les actions).

*Ils contrôlent au maximum les variables pour contrôler l'incertitude même du jeu.

*Ils définissent les conditions d'utilisation des objets et les types de relations entre les joueurs.

*Ils découpent l'activité en unités isolables à partir d'un événement du jeu.

*Ils tentent de recréer des principes ou des logiques de l'activité en ordonnant les actions des élèves ou joueurs.

*Ils fixent l'acquisition d'objectifs ou "sous-objectifs" techniques.

*Ils outillent les élèves avant de passer à l'apprentissage d'actions ou d'enchaînements d'actions plus complexes.

*Ils utilisent l'activité handball telle quelle sans transition avec l'apprentissage précédent.

La transposition didactique de l'activité handball se fait à partir d'une professionnalité commune à nos trois groupes d'enseignants. Seuls, les objectifs diffèrent ; les experts handball visent l'efficacité et la performance alors que les enseignants du secondaire visent plus une pratique éclairée de l'activité.

II.6. Les cadres et documents de la planification.

S'ils sont intéressants pour normaliser et structurer une planification, les cadres préétablis ne sont pas souvent respectés par les enseignants qui les ont eux-mêmes conçus, même si les enseignantes d'expérience n°23 et n° 21 proposent des cadres de planifications très aboutis. Ainsi, chez l'enseignante d'expérience n°23 (leçon 3, situation d'apprentissage 1), on note des énoncés ne correspondant pas aux titres de colonne et une surcharge d'écriture sur des parties libres du document préétabli ; l'enseignante commence la construction de sa situation d'apprentissage par la mise en place d'un dispositif d'organisation et les objectifs sont planifiés après. La préoccupation première concerne l'organisation de sa situation et de son dispositif, l'objectif visé est ici secondaire.

L'enseignant d'expérience n°22 n'a pas de cadre préétabli mais un plan écrit qui se répète sur chaque leçon planifiée. Nous avons comme titre de chaque partie : « Thème » « Jeu » « But » « Organisation » « consignes » « Synthèse. Retour au calme. Bilan ». En relisant plus précisément les énoncés, on s'aperçoit qu'il y a une sorte d'alternance entre discours didactique et discours pédagogique. L'énoncé du thème est : « Faire progresser le ballon vers le camp adverse » ; l'écrit est à tendance didactique (communication professionnelle). Dans

l'énoncé de la rubrique en dessous, on lit : « La passe aux partenaires vers la zone promise » ; le discours est plus pédagogique et rappelle d'une autre façon le thème de la leçon.

L'enseignant débutant n°20 propose un cadre préétabli avec 6 colonnes, mais le tableau n'est pas respecté. Il propose un nouveau cadre pour la deuxième leçon, mais il n'y a plus que quatre colonnes. La priorité est donnée à l'identification de la situation d'apprentissage (ce qu'il faut faire) et aux consignes d'organisation. Ce qui doit être appris et discuté est sommairement écrit quand cela n'est pas remplacé par un énoncé d'organisation ou d'action à faire.

Les experts handball ont des cadres en grande majorité finalisés, même si ces derniers changent d'un enseignant à l'autre. Le cadre de planification de l'expert handball n°4 (leçon 2, situation d'apprentissage 1) représente une démarche-type : 1° Je pense mes objectifs. 2° Je construis ma situation d'apprentissage. 3° Je donne les consignes pour la faire fonctionner. 4° J'évalue les effets que cela produit. Les experts handball respectent davantage les orientations de planification données par leur formateur.

III - La requalification d'un savoir-faire professionnel.

Dans la culture enseignante, l'écrit de planification répond le plus souvent à différents objectifs.

Pour Philippe Dessus, la vision parcellaire et réductrice des séquences de planification s'efface de plus en plus devant une vision systémique de la tâche : « L'enseignant n'est plus considéré comme un analyseur de tâche, un sélectionneur de média ou un gestionnaire de variables : il doit en fonction des connaissances des élèves formuler des situations d'apprentissage variées, dans lesquelles l'élève acquerra progressivement le contenu à apprendre »²⁸⁵.

L'activité planificatrice contient en effet suffisamment de détails pour que son étude mène au savoir-faire didactique des enseignants d'éducation physique et sportive.

²⁸⁵ Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue Française de Pédagogie*, 133, 101-116. (p. 109).

III.1. L'enseignant concepteur.

La littérature didactique et pédagogique fait de l'enseignant un concepteur. L'écrit de planification fait partie de cette pratique réflexive didactique dense, c'est un faire qui dit. L'étude de quelques énoncés de nos enseignants va nous permettre d'appréhender une partie de ce travail de conception.

Considérons l'expert handball n°4 (leçon 1, situation d'apprentissage 3) et tentons de comprendre ses décisions professionnelles.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S3 : « Amélioration de la relation passeur – réceptionneur sur grand espace avec opposition défensive légère » « par 2 ; montée de balle. 1 GB dans chaque but. Terrain divisé en 2 (en diagonale) dans la longueur » « les attaq. Par 2 avec 1 ballon monter la balle en passe (dribble autorisé dans 2^{ème} partie) → aller marquer le but. Les défenseurs, 1 dans chq partie du terrain (1+1), on peut jouer sur les trajectoires » « qualité des transmissions (ou perte de balles) - → 2 attqu ne doivent pas être alignés (côte à côte) → jeu en profondeur – justesse des choix (passer ou dribbler) ou passer et tirer/ à la position du déf. « 2 dribble limité à 1 rebond, 3 le 2^{ème} défenseur reste à l'intérieur des 9m (tir à 6 m choix : je tire ou je passe). »</p>	<p>Le premier énoncé nous dit : « Amélioration de la relation passeur –réceptionneur sur grand espace avec opposition défensive légère ». Il précise <u>l'objectif et l'action particulière du savoir à apprendre</u> tel que : « amélioration de la relation passeur réceptionneur ». Il indique <u>la condition de réalisation et le degré de difficulté</u> comme : « sur grand espace » « opposition défensive légère ». Ensuite, nous avons : « Par 2 – montée de balle » c'est-à-dire <u>comment et quoi</u>. Puis, l'enseignant écrit : « 1GB dans chaque but, terrain divisé en 2 dans la longueur » c'est-à-dire le <u>comment et où</u>. Les autres énoncés sont tout autant une construction didactique : « les atta, par 2 avec 1 ballon, monter la balle en passe (dribble autorisé dans 2^{ème} partie → aller marquer le but ». Ainsi avons-nous dans cet énoncé : <u>qui</u> est concerné, les attaquants ; <u>comment</u> par 2 ; avec <u>quoi</u>, un ballon ; <u>pour quoi faire</u>, monter la balle en passe, précision ; <u>de quelle façon</u>, dribble autorisé ; <u>où</u> dans 2^{ème} partie; <u>quelle finalité</u> de l'action, marquer le but. Conséquence sur l'apprentissage : accéder en situation de marque en utilisant le grand espace lors de la progression. Il y a valorisation de l'action du savoir particulier (amélioration de la relation passeur- réceptionneur) en jouant sur grand espace, mais ce savoir particulier est inclus dans un savoir plus grand progresser pour marquer.</p>

Les énoncés impliquent un savoir-faire professionnel sophistiqué. L'enseignant propose un réseau riche de relations instables, déconcertantes parfois mais contrôlées. C'est à l'intérieur des situations d'apprentissage que les actions motrices des élèves vont devenir intelligibles.

Dans le bilan de sa première leçon, l'enseignant débutant n°14 constate que le retour en zone des élèves est mal fait et propose pour la leçon suivante de faire jouer la contre-attaque. Ainsi, il va obliger les joueurs défenseurs à prendre conscience de l'importance d'un repli défensif correct. Dans un premier temps, il ne donne pas des solutions pour répondre au problème ; au contraire, il exagère la difficulté du repli défensif en insistant sur le développement de la contre-attaque. Il pense donc mettre ses élèves défenseurs en déficit de connaissances pour les solliciter face à un problème particulier et nouveau. Mais comme les élèves vont alternativement passer en défense et en attaque, il inquiète d'un côté et rassure de l'autre. Le savoir-faire « retour en zone » va être interrogé du côté de la réponse (défendre) et du côté du problème (attaquer). Les élèves vont être tour à tour ceux qui doivent résoudre le problème et ceux qui posent le problème.

Dans leurs situations d'apprentissage, les enseignants restituent le sens de l'activité de référence ; ils construisent aussi un lieu où l'action est constituante de ce sens. Ce travail est un lieu de reconstruction imaginaire du savoir des élèves. Dans les cas étudiés, la planification n'est pas réductrice à un découpage élémentaire des pratiques sociales de références avec une perte de sens. Les enseignants font au contraire l'effort de reconstruire un milieu plus sensé que l'activité de référence. Le jeu de handball avec toutes ses règles n'est pas plus éducatif qu'une situation d'apprentissage bien réglementée.

III.2. L'enseignant et l'apprentissage.

Comment l'enseignant conduit-il son apprentissage ? Comment chacun pense et construit son enseignement ? Quelques cas exemplaires fournissent des éléments de réponse.

Soit l'exemple de l'enseignante d'expérience n°25 (leçon 2, situation d'apprentissage 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S1 : « Objectif dominant : lecture du jeu » « Echauffement : Par deux avec un ballon, on trottine en se faisant des passes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - puis celui qui n'a pas le ballon fait une flexion. - Puis celui qui n'a pas le ballon frappe dans ses mains. - Puis il s'assoie par terre et se relève 	<p>L'enseignante agit à partir de deux contraintes ou règles qu'elle instaure. Cependant, il y a un espace de liberté non réglementé entre les deux règles. C'est cet espace qui permet l'émergence du savoir, de ce qu'il y a à apprendre. On ne transmet pas le savoir, on ne l'écrit pas de cette façon c'est-à-dire selon un simple dire : « vous devez faire une passe à un joueur disponible, c'est-à-dire qui est prêt à recevoir le ballon, etc. » L'enseignant instaure deux contraintes : faire une passe et une tâche pour le receveur. Le conflit que provoquent ces deux règles conduit inéluctablement les joueurs à se prendre en considération l'un et l'autre. En éducation physique et sportive, le savoir n'est pas annoncé comme à apprendre ; il n'est pas transposé explicitement, même s'il apparaît dit et écrit parfois dans certains objectifs. Le savoir est caché, dissimulé derrière des contraintes ou des règles qui, en interagissant, le convoquent comme agent permettant la réalisation et la réussite de la situation.</p>

Soit un autre exemple, celui de l'enseignant expert handball n°5 (leçon 3, situation d'apprentissage 3).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S3 : Terrain de handball, un grand secteur central, quatre attaquants, trois défenseurs. « - 4C3 – 1 pivot pas le droit de marquer – l'une des arrières donnent au pivot, celle-ci la donne à l'une des arrières qui se lance » « -transmission pivot/arrière » « -courses des arrières » « -rajout des n°3 bas ; 4c4 –le pivot à le droit de marquer »</p>	<p>La situation se veut libre, jeu 4 contre 3, mais les énoncés imposent en réalité des systèmes de relations entre les joueuses. Une consigne supplémentaire empêche le pivot de marquer. L'enseignant oblige l'action d'un côté et interdit l'action de l'autre par rapport à une logique événementielle du jeu de handball pour obtenir l'action souhaitée c'est-à-dire la passe du pivot aux arrières opposés au premier donneur. On comprend que l'interdiction de tir au pivot rééquilibre le rapport de forces entre attaquant et défenseur ; ils sont quatre pour l'attaque et trois en défense. Dans l'évolution de la situation, dans le quatre contre quatre, l'enseignant permet alors au pivot de tirer.</p>

À coup d'obligations et d'interdictions, l'enseignant conduit ainsi les apprenants à choisir les solutions pour savoir apprendre. Il les replonge ensuite dans un bain d'actions où savoirs anciens et savoirs nouveaux vont interagir. Les joueurs devront recourir aux procédures qui sont des savoirs en action dans ce contexte d'énonciation. Le savoir est appris dans sa nécessité. L'enseignant crée un environnement où les « circonstances sont moins des déclencheurs que des exigences fonctionnelles »²⁸⁶ que les joueurs devront percevoir comme problèmes à résoudre.

L'enseignante d'expérience n°24 (leçon 4, situation d'apprentissage 3) propose des énoncés qui reposent là aussi sur la construction d'un milieu qui va façonner et renforcer les procédures utilisées par les élèves.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L4 S3 : « Jeu 6 contre 6 sur terrain. Consignes : pas d'appel de balle, trois dribbles. Tte l'équipe en attaque. Porteur de balle : si démarqué dribble vers but. Si marqué passe à un joueur seul en av. Non porteur s'engager ds les espaces libres, pas de gde passe, gardien, attaquant »</p>	<p>En reprenant le jeu des interdictions/autorisations/obligations, nous avons pour cette situation :</p> <p>« Jeu 6 contre 6 sur terrain » = <u>autorisation+obligation</u>. « pas d'appel de balle » = <u>interdiction</u>. « trois dribble » = <u>autorisation/interdiction (dribble limité)</u>. « toute l'équipe en attaque » = <u>autorisation+obligation+interdiction</u> (on ne peut pas rester dans son demi-terrain). « Porteur de balle : si démarqué dribble vers le but » = <u>autorisation conditionnelle+obligation</u> (dribble vers le but). « Si marqué passe à un joueur seul en av » = <u>autorisation conditionnelle+obligation</u> (passe à un joueur seul en av). « Non porteur s'engager ds les espaces libres » = <u>autorisation+obligation</u>. « Pas de gde passe gardien attaquant » (le gardien ne peut pas faire une grande passe vers l'avant sinon il empêche la construction de la montée offensive et du jeu de démarquage, etc. = <u>interdiction+obligation</u> (sous-entendu, faire des passes courtes).</p>

²⁸⁶ Bruner, J. S. (1993). Déjà cité. (p.134).

L'enseignement se fait par un jeu complexe d'obligations et d'interdictions, d'autorisations conditionnelles et d'autorisations partielles ou totales par rapport au code de jeu et à sa pratique culturelle.

Soit l'exemple de l'enseignante d'expérience n°21 (leçon 2, situation 4).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2. S4 : « Jeu à thème. Après chaque arrêt ou balle perdue, la déf. va se replacer en 6/0. Chaque shoot réussi en suspension = 3pts »</p>	<p>Pour faire acquérir un savoir spécifique (défense et attaque placée), l'enseignante s'oppose à un autre savoir (reconquérir le plus rapidement le ballon). L'énoncé de la planification écarte un principe pour en faire acquérir un autre.</p> <p>L'énoncé « chaque shoot réussi en suspension = 3pts » vient renforcer la logique d'attaque par rapport à une défense en 0/6. En imposant le type de défense, l'enseignante propose un rapport de forces spécifique à l'attaque. Elle attire l'attention des élèves attaquants en renforçant un type d'action (tir en suspension = 3pts). Bien entendue, cette action est le type de tir utile face à une défense aplatie.</p> <p>L'enseignante conditionne le savoir d'un côté (en imposant la défense) et pose du côté de l'attaque un attracteur du savoir (bonification pour le tir en suspension). Elle intervient autant du côté des joueurs attaquants que de celui des joueurs défenseurs en ordonnant une réciprocité d'actions qui vont s'auto-justifier grâce à la dialectique des actions entreprises.</p> <p>L'enseignante ne planifie pas ni ne transpose linéairement un savoir, elle construit le champ d'expression du savoir pour lui-même.</p>

L'enseignante débutante n°12 (leçon 1, situation d'apprentissage 2) procède par obligations, autorisations et interdictions. Elle limite, borne, oriente, choisit, indique les actions à faire dont il faut saisir la dynamique ; elle mêle et entremêle consignes et règles, contraintes et consignes d'organisation, obligations et liberté d'action, etc., selon une infinité de combinaisons. Les mêmes remarques valent pour l'enseignant débutant n°20 (situation 4, de la leçon1). La lecture se doit d'en dénouer et tirer les fils, car « la recherche en didactique ne peut faire l'économie d'en analyser finement les entrelacs »²⁸⁷

²⁸⁷ Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19-27.

Les enseignants planifient leur propre savoir-faire professionnel. L'expertise le donne à penser comme elle atteste de l'ambivalence des écrits. Les traces écrites parlent d'une autre transposition didactique, celle d'une remise en œuvre (un enseignant ne refait jamais le même cours, même s'il traite de la même question) de la connaissance dans un univers de compréhension. Le concept de contenu d'enseignement vient à point pour introduire l'idée que les enseignants planifient plus un contenant qu'un contenu.

III.3. L'enseignant et les élèves.

La prise en considération des élèves se repère à plusieurs niveaux dans les traces écrites : les bilans et les commentaires, les identifications faites entre filles et garçons, les prénoms des élèves, les propositions de contenus différenciés pour certains élèves, etc. Parfois, l'écrit identifie d'autres critères tels que les capacités des élèves, leurs différences motrices, leur aptitude au travail. Nous reprenons là des indices confirmant l'hypothèse que les enseignants adaptent par leurs planifications leurs contenus en fonction de la connaissance qu'ils ont des élèves et des difficultés que ces derniers ont pour apprendre.

Soit l'exemple avec l'enseignante d'expérience n°21 (bilan de la leçon 6).

En faisant la synthèse des situations proposées, nous nous apercevons de l'habileté du dispositif qu'elle met en place pour des élèves de lycée professionnel. Ainsi :

- 1° Elle crée une incertitude, un besoin et une inquiétude chez les élèves dans les procédures qu'ils utilisent pour défendre la cible.
- 2° Elle aménage les rapports de forces et les contraintes pour favoriser la réussite par rapport à cette inquiétude : c'est l'apparition d'une connaissance.
- 3° Elle donne une solution opérationnelle (rassembleuse) pour réussir plus souvent.
- 4° Elle introduit une nouvelle contrainte pour vérifier la permanence des réussites et éprouver la connaissance.
- 5° Elle met à l'épreuve ce savoir particulier dans un système plus complexe : le match.

La transposition didactique implique des stratégies pédagogiques prenant en considération les particularités des élèves.

Dès sa première situation d'apprentissage, l'enseignant d'expérience n°28 inscrit les élèves dans un échange participatif. Il a déjà prévu une situation de référence c'est-à-dire qu'il sait grossièrement ce dont sont capables ces élèves de troisième ; il gère quand même sa situation d'évaluation diagnostique en les associant au prélèvement des données, c'est une façon de leur faire prendre conscience des choix d'enseignement qu'il est obligé d'opérer. En effet, certains énoncés des situations suivantes et des bilans confirment cette hypothèse : un discours implique fortement les élèves.

Dans la deuxième situation d'apprentissage de sa leçon 2, l'enseignant prévoit une régulation interne de la situation sans que la structure de celle-ci soit remise en cause. C'est une façon d'aborder la pédagogie différenciée sans séparer les élèves, lesquels font la même tâche ; le même principe est étudié mais ils peuvent travailler en fonction de leurs capacités. Il écrit « régulation, F3 en + pour les + lents ». Dans cette situation d'apprentissage, il y a trois passeurs (F1, F2, F3) : l'attaquant doit progresser vers le but en « passe et va » en utilisant deux ou trois passeurs en fonction de sa vitesse de déplacement et de ses possibilités à enchaîner passe /réception. La tâche est transposée en relation avec le « principe/savoir » du « passe et va » et en fonction des capacités de ses élèves. La contrainte de tir facilite par ailleurs l'intégration des filles dans les équipes mixtes.

IV. Les contraintes didactiques.

L'analyse des structures didactiques des situations d'apprentissage interroge le processus de structuration des contenus. Les enseignants recourent-ils là à des méthodes didactiques particulières pour aborder les apprentissages ? Gèrent-ils prioritairement « des variables de structuration des contenus » et des « variables relatives au dispositif »²⁸⁸. Certes, ces variables soutiennent autant le travail de l'enseignant qu'elles le contraignent mais les premières concernent la transposition didactique, le choix des situations, l'opérationnalisation des objectifs, les conceptions d'enseignement et les contraintes d'exécution tandis que les secondes sont relatives à l'organisation de l'espace, à la gestion des élèves et des regroupements, à la mise en forme de l'écrit et correspond davantage à un travail de planification.

²⁸⁸ Bru, M. (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 103-117). Paris : Éditions ESF. (p.106).

Il importe donc d'aborder ce qu'Yves Chevallard nomme les « effets pervers »²⁸⁹ de la transposition didactique, c'est-à-dire la rencontre avec « l'ordre didactique ». Nous avons retenu les variables qui nous sont apparues comme les plus importantes dans les écrits de planification, celles qui feraient partie intégrante des processus sous-jacents de l'enseignement.

IV.1. Transposition de l'activité de référence handball et effets sur l'enseignement.

La période dite « jeu normal » subit des contraintes didactiques en liaison directe avec l'objectif poursuivi. Les enseignants du secondaire imposent une "sur-réglementation" : le jeu ne va pas s'effectuer selon les règles du code d'arbitrage mais avec des règles complémentaires qui vont restreindre, contraindre ou déformer l'activité handball ou bien l'adapter dans le meilleur des cas aux capacités des élèves.

Soit l'exemple de l'enseignant d'expérience n°26 (leçon 6, situation 2).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L6 S2 : « Jeu sur gd terrain : 1 éq (6 joueurs sur le terrain + 1 gardien. les autres remplaçants) 2 éq sur terrain. 1 éq à l'arbitrage. Consignes : déterminer 2 joueurs fixes à D et G : si marquent : 2pts (joueur D à D / joueur G à G) revenir tt de suite en déf. si perte de ballon » « Bilan peu de tps pr match : pb sur gr terrain »	L'enseignant précise le lieu de travail, « le grand terrain » ; il fixe les effectifs et l'organisation du match. Puis il donne deux contraintes pour les joueurs sur le terrain. A) : jouer avec deux joueurs fixes sur les côtés du terrain (il valorise cette contrainte par une attribution de points). B) : imposer une contrainte aux défenseurs, « revenir tt de suite en déf si perte de ballon ». Les conséquences de ces propositions ne sont pas analysées ni vérifiées dans leurs pertinences. Nous considérons que l'enseignant peut enseigner à partir de connaissances partielles, c'est-à-dire non pertinentes. Il transpose à partir d'une culture commune pour remédier à son manque d'expertise.

²⁸⁹ Chevallard, Y. (1994). Déjà cité. (p.157).

Soit l'exemple de l'enseignante d'expérience n°24 (leçon 1, situation d'apprentissage 2), laquelle fait une transposition didactique en contradiction avec les effets recherchés.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S2 : « Elargir l'espace de jeu, avoir recours à 1 joueur relais. »</p> <p>Un croquis représente un terrain de handball, une grande bande centrale et deux bandes latérales sont tracées. Trois contre trois dans la bande centrale et un joueur relais dans chaque bande latérale. « porteur marqué, adversaires marqués → utiliser le joueur relais. 1 dribble »</p>	<p>Nous avons :</p> <p><u>Les objectifs</u> : (ils sont planifiés en début de leçon).</p> <p><u>Une action à faire et son lieu</u> : « élargir l'espace de jeu ».</p> <p><u>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action</u> : « avoir recours à 1 joueur relais ».</p> <p><u>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action</u> : « porteur marqué, adversaires marqués → utiliser le joueur relais ».</p> <p><u>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent, c'est une contrainte</u> : « 1 dribble ».</p> <p>L'affaire est bien pensée, tellement bien que les joueurs ne pourront que prendre cette décision de faire une passe au joueur sur le côté du terrain. Par des consignes et des règles supprimant les libertés d'actions, elles enferment ces joueurs vers une seule possibilité. C'est une restriction des choix et des décisions des apprenants, il n'y a pas de contraste et d'alternative favorable à l'apprentissage. Ils vont effectivement comprendre la nécessité du joueur joker, puisqu'ils n'ont pas d'autres solutions. D'après son croquis, nous comprenons qu'il n'y a qu'un joueur par bande latérale, et qu'il va se déplacer comme un véritable curseur sur cette surface pour être relayeur. L'enseignante transpose l'activité handball en construisant une situation d'apprentissage artificielle qui déforme l'activité en plusieurs points, et en vient même à s'opposer à ses objectifs. Le joueur joker ne peut se déplacer qu'en aller et retour dans sa zone, sans prise d'intervalle et sans placement stratégique par rapport aux défenseurs et à l'évolution du jeu, etc.</p> <p>Notre propos est de faire apparaître que la transposition didactique peut s'opposer aux logiques et aux principes de l'activité de référence, mais aussi aux objectifs choisis par l'enseignante.</p>

Les experts handball, eux, dissocient fortement les situations ludiques des situations techniques de travail. D'un côté, ils travaillent sur les moyens et, de l'autre, sur l'essence de l'activité. Vouloir faire apprendre l'activité sportive handball suppose didactiquement un dualisme entre agir et faire, entre respecter des logiques techniques et motrices et prendre des

initiatives dans un milieu d'appel de sens. Ainsi travaille-t-on d'un côté l'aspect technique et sollicite-t-on de l'autre l'esprit d'initiative.

Ces différentes situations d'apprentissage agissent comme modèles implicites de connaissances professionnelles. Leurs singularités induit un discours créatif.

IV.2. Les effets didactiques dans les écrits.

A) La géométrisation de l'espace de travail.

Dans les dessins de terrain préétablis, nous constatons une géométrisation des espaces de travail. Presque tous représentent un ensemble organisé qui ressemble à une taylorisation du lieu de travail. Les placements des joueurs sur le terrain, l'alignement des groupes de trois, le travail dans l'axe du but, les systèmes de rotation ou de déroulement des actions et leurs organisations mêmes se lisent selon des repères géométriques équilibrées et symétriques. Cette géométrisation (telle que le centrage et l'alignement ainsi que l'organisation spatiale des actions à faire, etc.) influence forcément la façon d'enseigner.

Il est remarquable qu'une activité qui favorise le déplacement et le désordre perpétuels des joueurs sur le terrain s'enseigne à partir d'un découpage équilibré, symétrique et parcellaire de l'espace de jeu. Les contraintes de la transmission pèsent ainsi sur la pensée didactique des enseignants et ont des incidences sur les savoirs enseignés.

Soit l'exemple avec l'enseignante débutante n°17 (leçon 1, situation d'apprentissage 2).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S2 : « 10' → 1 ballon pr 2 = face à face = passes bras cassés (directes, rebond) 2 gpes de 6 2 gpes de 7. Un schéma montre deux colonnes face à face. Une flèche indique que lorsque l'élève a fait une passe à celui de la colonne d'en	L'enseignante organise et planifie sa situation de la façon suivante : <u>Temps d'action</u> : « 10' » <u>Matériel/organisation</u> : « 1 ballon pr 2 = face à face ». <u>Actions à faire</u> : « passes bras cassés », etc. <u>Organisation</u> : « 2 gpes de 6, 2 gpes de 7 ». <u>Actions à faire</u> : (passe et déplacement en fin de colonne). <u>Actions à faire</u> : (dribble-passe et déplacement en fin de colonne). L'ensemble des actions à faire repose sur une

face, il regagne la queue de cette colonne. Un deuxième schéma montre le même dispositif, mais il est rajouté « évolu. » « dribble-passe ».	instrumentation du savoir. Le discours écrit de cette enseignante laisse entrevoir ce souci de l'organisation et de la gestion du temps ainsi que celui de l'identification claire des choses à faire donc à faire apprendre. Les contraintes transpositives et organisationnelles deviennent involontairement les façons dont on fait apprendre et, simultanément, elles déteignent sur le sens du savoir.
---	--

L'écrit lui-même influence le découpage symétrique des actions à faire ; les cadres de planification et leurs critères participent à un tel découpage. La gestion des effectifs classes et les procédures d'organisation provoquent dans une recherche de rentabilité le fractionnement des actions de jeu en système simple. On remarque d'un côté l'influence des conditions d'enseignement et, de l'autre, la volonté de transposer et de planifier un objet d'enseignement. Ce morcellement grossier de l'action et du corps fait fonction de savoir sur l'activité. Les contrastes et oppositions ne sont pas assez fins pour favoriser l'intuition créative²⁹⁰. L'enseignant planifie alors « passe à une main » puis « passe à deux mains » : on apprend le savoir-faire passe à une main ou à deux mains par contraste. La modélisation des possibilités humaines avec l'objet ballon et ses conditions d'utilisation devient une source de savoirs différenciés. L'aspect technique renvoie par exemple au dualisme droite/gauche et, par contraste une main/deux mains.

L'enseignant débutant n°14 (leçon 1, situation d'apprentissage 2) écrit : « passe sans rebond » puis « passe avec rebond » ou « passe à une main » « réception à deux mains ». Il combine le contraste (passe) avec l'opposition (réception). La transposition didactique ne pouvant se faire à l'infini, elle se réduit à des grands traits de surface. Le dribble main gauche puis main droite indique l'opération didactique.

L'enseignante débutante n° 16 (leçon 5, situation d'apprentissage 6) propose une situation d'apprentissage très artificielle. Le terrain est coupé en "demi-terrain" avec chacun un quadrillage en 6 zones (pour cette option). En jouant, les élèves ne doivent pas être plus de deux par zone. Ainsi, l'enseignante veut-elle obtenir une répartition des élèves sur le terrain

²⁹⁰ Foucault, M. (1966). Déjà cité. (p.66). « Toute connaissance "s'obtient par la comparaison de deux ou plusieurs choses entre elles" (Descartes). Or, il n'y a de connaissance vraie que par l'intuition, c'est-à-dire par un acte singulier de l'intelligence pure et attentive, et par la déduction qui lie entre elles les évidences. ».

en faisant éclater fictivement « la grappe » (concentration de joueurs autour du ballon) ; tel semble être son objectif de leçon.

L'activité transpositive se résume au quadrillage de la surface de jeu et à des conditions de son utilisation. Effectivement, les attaquants ne vont pas se répartir selon le principe d'encercler la défense, d'offrir des incertitudes, de jouer en profondeur ; ils vont le faire parce qu'ils ne peuvent pas être plus de deux dans un carré et vont fixer leur attention sur les carrés (respect de la règle) plutôt que sur le jeu de la défense. La géométrisation de l'espace impose une mise en ordre d'un savoir ne pouvant s'acquérir que dans le désordre. Michèle Guigue-Durning ne croyait pas si bien dire lorsque qu'elle affirmait que l'enseignement a une tendance à créer « un univers culturel fractionné »²⁹¹.

Soit l'exemple de l'enseignant expert handball n°4 (leçon 2, situation 4).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S4 : « Amélioration du tir avec pression défensive » « Tir d'ailier : 2 joueurs cote à cote dos au but sur ligne des 6m. Le PB est att. l'autre est déf. Dès que att a fait la passe à P, les 2 vont toucher les plots. P sert Att qui tire. Le déf met une pression uniquement. On alterne poste d'Arr et de déf. Selon que le déf monte → débordement, tir à la hanche ou tir en suspension » « Par 2 3 ateliers, 1 tirs d'ailier, 2 tirs d'arrière, 3 tirs de pivot. 3 idem que 1 mais plein centre. » « qualités de la réception (mains préparés), qualités de l'impulsion,</p>	<p>L'enseignant oblige des actions de tirs en alternant aux extrêmes du but « alterner à droite et tirs à gauche ». Pour faire apparaître le contraste et la forme du tir, on fait travailler les extrêmes. Le savoir se découpe à la limite supérieure de la différence, droite ou gauche. Ne pourrait-il pas y avoir des tirs « gauche milieu, milieu, milieu droit, droit, etc. » ? Le traitement didactique repose sur un découpage géométrique de l'espace de jeu ; cela peut se concevoir en termes de repères. Cependant, l'espace didactique ainsi défini prend valeur de connaissance spécifique liée à cet espace. L'espace est découpé en secteur de savoir et peut devenir un véritable espace phénoménologique et didactique du savoir. Le « tir de l'aile » est un exemple. D'une autre façon, on remarque la nécessité à trouver un équilibre spatial dans les lieux d'actions que propose la situation d'apprentissage. Cependant, beaucoup de situations de tirs se font plein centre : élèves en colonne, dans l'axe du but, etc. L'endroit devient le symbolisme du savoir, le découpage didactique spatial se fait dans une rationalisation de l'espace total du jeu de handball. La forme s'apprend alors autant que le contenu et le savoir prend sens dans ce contexte</p>

²⁹¹ Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation*. Paris : L'Harmattan. (p.43).

prises d'info sur le déf et sur le GB » « alterner à droite et tirs à gauche ».	historico/didactico/spatio-temporel. L'espace de jeu est découpé en savoir, comme le jeu lui-même en terme d'événements est découpé en événements savoirs (le jeu de l'ailier), (le tir plein centre).
---	--

L'enseignant expert handball, n°02 (leçon 3, situation d'apprentissage 1) propose une séquence de tirs au but. Son croquis fait comprendre que les joueurs sont en colonne pour tirer au but. Bien qu'il s'agisse d'un échauffement, les impacts de tir sont en effet dans cet ordre : haut, moyen, bas. Il y a un découpage du terrain en son milieu et le travail des tirs se fait toujours selon une perpendiculaire par rapport au gardien ; les impacts (de tirs) ont lieu dans des espaces verticaux qui se répètent. Nous savons que les entraîneurs le préconisent afin que le gardien soit en "prêt-alerte" et qu'il puisse décoder la forme du tir ainsi que la trajectoire du ballon dans la période d'échauffement.

Tous les enseignants de nos trois groupes multiplient les oppositions spatiales et temporelles : haut/bas, droite/gauche, passif/actif, court/long, lent/vite, arrêt/mouvement, près/loin, centre/côté, parallèle/intersection, avant/après, direct/indirect. La transposition didactique et l'élaboration de contenus d'enseignement, voire la didactique, reposent sur ces oppositions ainsi que sur des contrastes de sens.

Nous comprenons que l'organisation spatiale de la situation est influencée par le problème de gestion de l'effectif ; la clarté des placements et des actions à faire impose cette mise en ordre. Si nous ajoutons à cela la perception symétrique de l'enseignant (on range ses élèves, on ordonne sa situation, on place les passeurs sur des lignes droites, etc.), le savoir est lui-même contraint et sa richesse limitée. Au niveau de l'apprentissage, les élèves risquent de dénaturer ce même savoir (représentation) en voulant peut-être rechercher des trajectoires directes (et apprises) vers la cible lors du jeu. La structuration symétrique de la situation d'apprentissage (placement et course sur un axe, angle droit, distance étalonnée entre les passeurs, etc.) transpose géométriquement le savoir à enseigner.

L'organisation de la classe ne résulte pas simplement des interactions entre enseignants et élèves. Les traces écrites contiennent de véritables marqueurs ou délimiteurs des situations d'apprentissage en ce qu'elles exposent sans pudeur les façons de transposer et de faire apprendre. Les consignes, les croquis, les organisations, les lignes, les traits, les mises en

ordre fixent la gestion spatiale et temporelle des actions d'enseignement. La géométrisation de l'espace didactique structure les futures relations d'échanges dans la classe ; la passe face à face se retrouve bien sur le terrain pour qui a vu une leçon d'éducation physique et sportive en handball. Le dispositif de la leçon dans « l'espace et le temps »²⁹² ainsi que le quadrillage des mouvements instaurent une contrainte bien concrète, mais ce dispositif rend invisibles les tactiques disciplinaires « pour contraindre le mouvement et, plus largement, le sujet »²⁹³. La mise en forme didactique relève d'une gestion académique de l'espace de travail. Les principes du travail de transposition didactique renvoient la nature même de l'espace et du contexte d'enseignement.

B) L'effet contrainte.

À force d'utilisation, la contrainte devient une contrainte de l'apprentissage et peut empêcher l'élève d'apprendre. Avec une myriade de contraintes, l'effet attendu ne se produit plus. L'élève n'est plus dans l'adaptation ni dans la recherche de solutions : les contraintes imposent un modèle auquel il ne faut pas déroger.

Soit l'exemple de l'enseignant expert handball n°5 (leçon 2, situation 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S1 : Terrain de HB, des joueuses en binôme avec un ballon chacune. « -Travail de motricité – la 1^{ère} joueuse dribble, applique une consigne (dribble main droite, main gauche, passe entre les jambes) « –bonne application des consignes » « - dribble main droite, gauche – Passage balle entre les jambes – Passage balle au dessus de la tête – on fait rouler la balle – accélération –</p>	<p>Ce que nous observons ici, c'est que les actions sont imposées de l'extérieur. On fait de la motricité pour de la motricité, c'est un travail de renforcement des capacités physiques et des habiletés des joueuses. Les variations du dribble ne correspondent pas à une réalité du jeu ni à un besoin d'action ni à une pertinence stratégique, par exemple : changer de main pour changer de direction, éviter un défenseur ou attaquer un espace libre. Les variations sont imposées dans le simple but de développer des compétences de coordination ou de motricité, ce que nous ne contestons pas dans l'optique d'un développement de la motricité des joueuses.</p> <p>La contrainte et son identification font partie du dispositif</p>

²⁹² Jeu, B. (1983). *Le sport, l'émotion, l'espace. Essai de classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*. Paris: Éditions Vigot. Cet auteur nous rappelle à la page 13 de son ouvrage la nécessité de fixer le temps et l'espace pour situer la conduite humaine et lui donner une référence stable.

²⁹³ Vigarello, G. (1995). La vie du corps dans *Surveiller et punir*. Une transposition aux thèmes sportifs ? *Revue STAPS*, 38, 19-23.

1 ^{ère} joueuse se retourne la 2 ^{ème} fait IC1 conte la 1 ^{ère} »	transpositif et éducatif de cet expert. Pour enseigner, il lui faut identifier des gestes à faire et imposer des contraintes décontextualisées.
---	---

Au-delà du geste contraint dans sa forme, la synchronisation et le déclenchement des actions sont souvent imposés chez les enseignants experts.

Ce même enseignant (leçon 2, situation 2) écrit : « au moment où l'arrière fait la passe au DC, le déf part à ce moment au plot opposé et revient pour déf. » Il cherche à régler les déroulements des actions pour que l'attaquant et le défenseur se retrouvent au moment fatidique dans un endroit précis du terrain et jouent le duel. Il cherche à contrôler les variables événementielles et temporelles pour obtenir l'engagement et le désengagement du joueur. Il va passer un temps infini à régler sa situation qui ne représentera en fait qu'une infime partie des événements possibles liés au jeu. La configuration spatiale et événementielle est construite par l'enseignant, pas par le joueur.

Finalement, l'apprentissage se joue par les échecs répétés de la synchronisation des actions recherchées. Le "non-jeu" proposé par les contraintes strictes se transforme en jeu lors des erreurs des joueurs.

L'analyse de la situation 1 de l'enseignant expert n°3 (leçon 4) relance la problématique de l'apprentissage dans le domaine de la motricité, en milieu mouvant qu'est l'activité handball. La situation programme les actions à faire dans un synchronisme semblable à une chorégraphie. L'excès de contraintes augmente l'assujettissement du sujet, donc du savoir-faire et élimine les variantes fonctionnelles pour agir ; il devient presque urgent de réinstaller le joueur dans un jeu de création et d'invention.

La dérive didactique proviendrait plutôt de la répétition et de l'accumulation des contraintes et obligations lors de la période d'apprentissage. La volonté de contrôler le jeu condamne toute spontanéité de la part des joueurs, réduits à obéir. Jusqu'à rompre la complexité du jeu, les experts handball contrôlent les capacités d'apprendre des joueurs. L'opération de transposition devient alors une transcription de la description d'actions de jeu.

Soit l'analyse de la contrainte avec l'enseignante débutante n°17 (leçon 6, situation 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L6 S1 : « Maillots, plots, lattes, cerceaux (18). Appel, rappel séance précédente : qd j'ai la balle, je dois → regarder devt → passer à 1 P démarqué → tirer si je suis seul ; qd 1 P à la balle, je dois → aller devt → me démarquer : endroit où il n'y a per. Appeler le ballon sans la voix. Chgt rythme et direct. → rester à distance de passe. Passes : bras cassé, à 1 main, coude levé, mais derr la tête, jbe opposé, viser poitrine, passer devt. Remise en jeu du G après 1 but. Objt. Démarquage + tirs extension prépa éval. Echauffement : 5 tours, genoux, fesses, pas chassés. Etirements. »</p>	<p>Les énoncés qu'elle planifie, c'est-à-dire les savoirs qu'elle enseigne aux élèves, sont des obligations d'action. L'élève n'a pas la possibilité de choisir la bonne solution, il est enfermé dans des « prêts à faire » en fonction d'un statut sur le terrain. Il ne faut pas oublier aussi qu'elle enferme ses élèves dans des zones (la symbolique de l'enfermement) et qu'ils ne peuvent évoluer sur tout le terrain. Ils se font des passes de zone à zone sous la forme d'un relais pour atteindre le but. Selon un biais psychanalytique, on réagit à cette représentation de l'enfermement et aux obligations de l'apprentissage qu'elle sous-entend.</p>

L'enseignante débutante n°17 (leçon 2, situation 2) cumule des contraintes.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S2 : « 10' 1 ballon pr 2 = montée de balle à 2. C= distances passes 2-3m. passes à une main bras cassé. Dissociation PI/MS = jbes ds direction de la course, tirs avec rebond, coordination course-passe ». Un schéma accompagne les énoncés. Il représente un terrain de handball coupé en deux dans le sens de la longueur. Deux croix indiquent à chaque extrémité l'emplacement de départ des élèves ».</p>	<p>L'enseignante reprend la situation 3 de la première leçon. Nous faisons le constat suivant : L'enseignante impose la forme de l'action (montée de balle à 2). L'enseignante impose la distance de passes (passes 2 - 3 m). L'enseignante impose la forme du geste (passes à bras cassé). L'enseignante impose la forme du geste (jambes dans la direction de la course). L'enseignante impose la forme du tir (tirs avec rebond).</p>

L'enseignement peut-il se résumer à un catalogue de prescriptions ? Où est le « sens » de l'activité ? Où est l'incertitude et la liberté dans la prise de décision en action ? Si la transposition didactique est la sélection de savoirs, ceux-ci ne peuvent prendre sens qu'en

restant liés à un sens venant du jeu de handball donc à un savoir plus complexe. La didactique et la professionnalité en éducation physique et sportive peut-elle se résumer à des contraintes grossières jouant à partir du mètre (et maître) et du geste soumis et démis ?

Dans sa première leçon l'enseignante débutante n°12 (situation 1) complète les contraintes d'exécution par des coups de sifflet. Elle écrit : « 1^{er} coup de sifflet : montée de genou, 2^{ème} coup de sifflet : talons fesse ». Ainsi, elle associe la contrainte d'exécution à la prise de contrôle des élèves en mouvement. Pour le comprendre d'une façon plus concrète, il suffit de partir des énoncés de sa situation d'apprentissage 3 (de sa deuxième leçon).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S3 : Objectifs « Wco, jeu orienté, utilisation espace, passes » Situations (rien d'inscrit ». Consignes Variables : « C= 3c3 passe à S orientée. Une X qu'1 équipe a réussi 5 passes, elle peut aller marquer en étt à califourchon S/ligne = pts. Réengager derrière ligne (1 pied S/ligne, 1 en dehors) dribble interdit, 3 coups de sifflet = revenir s'asseoir, V= interdit lobbes (tête) interdit d'être touché » « Durée 8' 8' 8' ».</p>	<p>Imaginons qu'un élève n'ait pas écouté et qu'il demande à son camarade : « qu'est qu'il faut faire » ? Ce dernier lui annoncera :</p> <p>Il faut jouer obligatoirement sur le secteur balisé.</p> <p>Il faut obligatoirement jouer à 3 contre 3.</p> <p>Il faut s'orienter pour passer le ballon.</p> <p>Il faut faire cinq passes pour aller marquer.</p> <p>Il faut être à califourchon sur la ligne pour marquer un point.</p> <p>Il faut réengager derrière la ligne de fond du terrain balisé.</p> <p>Il est interdit de dribbler.</p> <p>Il faut obligatoirement revenir s'asseoir après les trois coups de sifflet.</p> <p>Il est interdit de jouer en lobe ou de jouer la balle plus haute que la tête.</p> <p>Il est interdit d'être touché balle en main en tant que porteur de balle.</p> <p>Les élèves ne reçoivent comme informations que des interdictions ou des obligations. L'enseignante justifiera peut-être auprès d'eux l'intérêt de ses consignes et les procédures utiles pour réaliser ce qu'il y a à faire, mais elle ne planifie pas les procédures pratiques du savoir à apprendre ; l'identité de l'éducation physique et sportive dépend en quelques sortes de ces justifications bien absentes dans les traces écrites.</p>

L'enseignante d'expérience n°24 (leçon 2, situation d'apprentissage 1) cumule les obligations : « Par 3 se numéroter 123, balle n°1 se déplace en dribble. Se déplacer en dispersion », « au signal 2. 2 lève le bras, 1 envoi sur 2. Au signal 3.3 lève le bras, 2 envoi sur

3 », « Revenir à l'ordre 123 123 etc. puis siffler sans indiquer le numéro ». Les contraintes d'action viennent à s'opposer à une réalité événementielle du jeu. L'enseignante veut tellement transposer la notion d'appel de balle et travailler sur l'activité perceptive qu'elle en arrive à déformer l'activité de référence. Dans la situation 4 de sa leçon, elle transforme ce que l'on appelle une « contrainte d'action » en un « objectif d'obéissance ». Elle écrit : « Pas le droit de tirer si toute l'équipe attaquante n'a pas franchi le ligne médiane ». La contrainte dépend de l'analyse du jeu que va pouvoir faire l'élève selon son obéissance ou non à cette contrainte.

Hormis la difficulté à l'exécutant de mémoriser ce qu'il doit faire ou ne pas faire, un autre effet du trop grand nombre de contraintes est la suppression progressive des possibilités d'intentions des élèves. Jérôme Bruner précise que l'acquisition d'un savoir-faire dépend de la mise en œuvre initiale d'une intention, de la définition claire d'un objectif final et de quelques indications minimales des moyens à utiliser. Dans les cas ci-dessus, « l'effet contrainte » repose sur l'idée d'une accumulation de configurations figées (les moyens) qui, une fois en stock, permettront (selon l'enseignante) de répondre aux nécessités posées par le jeu. La planification et la transposition didactique fixées par l'écriture exposent clairement les façons dont on pense faire apprendre les élèves. L'écrit de planification dit le « sujet » de l'écriture.

Synthèse.

La plupart des enseignants étudiés ne planifient pas beaucoup de situations d'apprentissage qui mettraient les élèves en état de décider. Ils rejettent dans leur travail les circonstances du jeu pour passer à celles d'une didactique scolaire plus sérieuse. En éducation physique et sportive, l'enseignement est d'autant plus directif qu'il l'est surtout dans une activité où le jeu suppose une autonomie. Georges Vigarello rappelle que la contrainte /règle mal utilisée dit aussi « combien le corps subit de contraintes directement physiques pour accéder aux normes et obéir aux exigences d'un pouvoir omniprésent »²⁹⁴.

En transposant et en spécifiant fortement l'activité à son usage scolaire, les enseignants en modifient la configuration d'ensemble. Pour obtenir des élèves les comportements attendus le

²⁹⁴ Vigarello. G. (1995). La vie du corps dans *Surveiller et punir*. Une transposition aux thèmes sportifs ? *Revue STAPS*, 38, 75-88.

plus rapidement possible, l'enseignant en arrive à priver ceux-ci des conditions nécessaires à la compréhension. En éducation physique, cette dernière se développe par la priorité que l'on peut donner à l'action intentionnelle de l'élève. On pourrait aller jusqu'à dire qu'il y a une forme de violence symbolique dans les contraintes imposées, que la contrainte tient principalement des pratiques en éducation physique et sportive. La contrainte d'action impose à l'élève de prendre conscience de l'obéissance de son corps à la consigne didactique, transformant le geste naturel en geste scolaire et le geste sportif en contrainte. Les cheminements didactiques, pour reprendre l'expression de Pierre Parlebas, piègent insidieusement le savoir qu'ils imposent clandestinement par des règles et obligations. Cependant, « les connaissances n'existent et n'ont de sens chez un sujet que parce qu'elles représentent une solution optimale dans un système de contraintes »²⁹⁵ ; et Guy Brousseau d'ajouter que « l'activité didactique consiste à organiser ces contraintes et à maintenir les conditions des interactions optimales. »²⁹⁶. Il n'y a pas d'apprentissage sans contrainte.

C) L'effet organisation et gestion du groupe classe.

Chez plusieurs enseignants, nous avons relevé la volonté de faire travailler les élèves seuls ou par deux ou bien par trois alors que l'effectif classe est important. Les élèves vont alors faire un travail que l'on va appeler « d'individualisation de la tâche » et de « parcellisation du savoir ». Les enseignants sont plus déterminés par les problématiques de la gestion de l'effectif classe et de l'organisation rigide des actions à faire que par une volonté de rendre l'autonomie aux élèves. Ils savent qu'une menace permanente du désordre plane dans la classe.

À lire les écrits de l'enseignante débutante n°17 (leçon 1, situation d'apprentissage 4), les élèves travaillent en duos : passe à deux ou en course poursuite un contre un et cela sur plusieurs situations depuis le début du cycle. Il s'agit d'une classe de 26 élèves à laquelle est enseignée une activité collective dont on peut penser qu'elle requiert le plus grand nombre possible d'acteurs travaillant en même temps, alors que la plupart de ses propositions d'enseignement sont des situations privilégiant le travail individuel ou par deux. Par ailleurs, les élèves sont en colonnes (références aux croquis); le système d'organisation et de gestion du groupe est fait de rotations, de travail en aller retour sur le terrain, de temps d'attente, de travail par vague, etc. L'enseignante débutante isole volontairement les actions à faire, donc

²⁹⁵ Brousseau, G. (1978). Déjà cité. (p.131).

²⁹⁶ Brousseau, G. (1978). Déjà cité. (p.131).

les « savoir faire », et elle multiplie les formes d'organisation de sa classe dans le but de maîtriser concrètement le savoir à enseigner ainsi que ces élèves. Elle semble confondre ce qui relève de la didactique avec l'organisation pédagogique, tant elle apparaît accaparée par la tenue de sa classe. Comment ne pas faire état avec Marguerite Altet²⁹⁷ que l'enseignant « cherche à la fois à "faire apprendre" et à "tenir la classe" » dans son intervention ?

Comme dans toutes les autres traces écrites, nous constatons une gestion combinée effectifs/savoirs. Dans cet exemple, l'organisation individualiste contribue à enseigner un savoir parcellaire et, réciproquement, la parcellisation impose une organisation. Comprises comme la gestion des effectifs et du déroulement des actions de chacun des élèves, les conditions organisationnelles influencent largement la forme de ce qu'il y a à apprendre en éducation physique et sportive. Autrement dit, les conceptions éducatives s'adaptent aux conditions d'enseignement et à l'expérience de la gestion d'un groupe classe.

Jacques Fiard remarque que les enseignants débutants rigidifient leur pratique dans des situations d'inconfort et qu'ils « s'enferment dans une didactique magistrocentrée, impositive et peu différenciée »²⁹⁸. Leurs traces écrites indiquent majoritairement ce type de didactique.

D) L'effet culturel de l'activité.

La centration sur le score, l'arbitrage, les juges, les résultats et classement des matchs risquent de détourner le phénomène d'apprentissage de la thématique de la leçon ou du cycle par la publication sociale et collective des résultats.

Après avoir proposé des actions techniques en transposant plusieurs principes ou logiques de l'activité handball, l'enseignant d'expérience n°22 enrichit chacune de ses situations d'apprentissage par une opposition jouée en commençant à chaque fois par cette partie introductive « gagner 1 match en 8 c 8 ». Nous remarquons l'importance qu'il donne à cet aspect culturel de l'activité.

Les enseignants débutants construisent parfois de véritables tableaux pour organiser une compétition entre les différentes équipes composées dans la classe. Il y a très souvent une discontinuité entre les objectifs travaillés dans les situations d'apprentissage et ce qui se passe dans cette période compétitive : les objectifs disparaissent très souvent pour laisser place à des résultats de compétition. Le jeu complet, le jeu normal, le jeu 7 contre 7, tels que les

²⁹⁷ Bru, M. Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). Déjà cité. (p.81).

²⁹⁸ Fiard, J. (2006). Loin des nobles missions. *Cahiers pédagogiques*, 441. 22-24. (p.24).

enseignants les écrivent, semblent réduire à néant tous les efforts de transposition précédents. On passe d'un monde scolaire à un monde culturel sans autres formes de procès didactiques. Le statut socioculturel de l'activité handball reprend le dessus et semble faire œuvre éducative par sa seule présence.

Synthèse du chapitre.

Lors de la phase de planification et de didactisation, la transcription des contenus d'enseignement peut autant révéler des savoirs d'expérience habiles et pertinents qu'entraver les objectifs d'apprentissage. La construction des contenus d'enseignement fait lire des complexes d'intervention. Pour Yves Chevallard, « tout désir de transposition rencontre ainsi l'ordre didactique »²⁹⁹ qui va des scénarios planificateurs à des variables didactiques plus fines. Philippe Perrenoud, lui, considère que l'on ne « s'approprie les savoirs qu'à travers une *activité*, suscitée par des conditions et des situations d'apprentissage »³⁰⁰. La transmission de savoirs s'ouvre à une multitude de variables didactiques ayant trait aux conditions matérielles et structurelles de l'enseignement. Tels sont les effets de certaines "micro-structures" ou "micro-propriétés" qui causent les caractéristiques visibles de la transposition didactique dans les contenus à enseigner.

Certains effets didactiques viennent à dépouiller l'objet d'enseignement de sa signification culturelle et sociale. Le processus de transposition didactique s'inscrit plus généralement dans des contextes institutionnels qui orientent et contraignent d'autant le travail de planification des enseignants. La mise à jour des anomalies du phénomène transpositif engage à une nouvelle représentation du travail d'écriture des enseignants.

Dans le domaine des sports collectifs, les conceptions d'enseignement ne semblent pas totalement venir d'une tradition sagement respectée et transmise. Elles sont autant le résultat des conditions d'enseignement (lieu scolaire, effectifs, espace, matériel, gestion des groupes,

²⁹⁹ Chevallard, Y. (1994). Déjà cité. (p.155).

³⁰⁰ Perrenoud, P. (2001). Déjà cité. (p.73).

expérience d'enseignement, identifier un savoir à transmettre, etc.) que d'une volonté affichée à vouloir procéder de cette façon. La mise en colonnes ou en lignes et le travail par vague de trois sont une façon de gérer un groupe classe pour scolariser ce qu'il y a à apprendre, quitte à aborder l'activité handball dans une technicité réduite à un ou trois joueurs. Dans sa scolarisation, l'efficacité didactique oriente en partie les conceptions d'enseignement. Lors d'une situation d'apprentissage qui propose le jeu ou le match, ce sont d'une autre façon les règles du jeu qui fixent les règles didactiques ; la conception n'est plus alors techniciste. Le jeu et ses règles "auto-organisent" la forme d'apprentissage, l'enseignant n'a plus alors à gérer en interne son effectif pour faire apprendre.

En éducation physique et sportive, la transposition didactique se demande « quels savoirs pour enseigner » plutôt que « quels savoirs à enseigner ». Dans cette idée nous avons tenté de comprendre comment la situation d'apprentissage planifiée dans laquelle le savoir apparaît devient une composante intégrale de ce qui est appris.

Cependant, cette façon de faire ne doit pas ôter le caractère réfléchissant de la trace écrite. Les signes deviennent des appels permanents de sens et de réflexions ; l'activité d'écriture est créatrice d'expérience. Nous allons dans le chapitre à venir tenter de démontrer que l'activité réflexive qu'impose l'écriture à l'enseignant est une mise à distance/proximité de son expérience d'enseignement. Il est nécessaire de reconsidérer autrement l'activité de planification ; elle n'est pas une simple préparation à l'enseignement de la leçon à venir ou du cycle de leçons, elle est un discours d'expérience.

CHAPITRE 11 : ÉLÉMENTS POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE LA PLANIFICATION ET DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE.

La pratique professionnelle « est aussi pensée a priori et a posteriori, elle est projetée, organisée, planifiée. »³⁰¹ Selon Étienne Vellas et Olivier Maulini (2001), la réflexion professionnelle ne se situe pas en un temps et un lieu précis ; l'enseignant projette d'une façon incessante son intention d'enseigner et les traces écrites symbolisent les étapes d'une pensée sans cesse sollicitée. Selon eux, le travail de planification doit sa complexité et ses exigences à des déplacements de responsabilités et mérite d'être mieux étudié comme une pensée professionnelle en action. Pour cela, il est nécessaire de développer les recherches déjà entreprises comme celles de Tochon (1989), de Tardif et Lessard (1999) et de Perrenoud (2001).

Mais l'expression de la connaissance professionnelle de l'enseignement en éducation physique et sportive ne réside pas seulement dans un face à face entre l'esprit de l'enseignant et son action sur le terrain, elle se lit aussi au détour de l'écriture. L'écrit de planification constitue un arrière-plan des intentions d'enseignement, lequel procure un espace de respiration où l'enseignant écrit autant sur sa pratique qu'il écrit sa pratique.

Il nous faut alors mettre l'accent sur l'échange, – l'interaction – qui se produit entre le terrain et l'écriture, de l'un vers l'autre et réciproquement, pour mesurer le champ réflexif qui reste à l'enseignant comme concepteur de situations d'apprentissage.

I - Le dialogue entre le terrain et l'écriture.

Nous rappelons qu'aucune des préparations écrites étudiées n'a été conçue en cycle entier avant intervention sur le terrain. L'analyse compréhensive confirme par ailleurs nos propos en nous fournissant les indices suivants :

*Une évolution des situations d'apprentissage faite suite aux bilans des fins de leçon.

³⁰¹ Maulini, O., & Vellas, E. (2001). Déjà cité.

*Une reprise de situations d'apprentissage non terminées dans la leçon précédente est faite dans la leçon suivante.

*La prise en compte des résultats des évaluations intermédiaires au niveau des objectifs de leçons et des contenus d'enseignement.

*Des ruptures dans les progressions classiques et des changements de cap en cours de cycle.

* Tous les enseignants experts handball préparent de séance en séance.

Plusieurs enseignants se sont excusés de ne pouvoir fournir un cycle idéal en invoquant le fait d'avoir préparé leurs leçons au coup par coup. Le plus souvent, les leçons d'éducation physique se préparent pour la semaine à venir, et rarement au-delà d'une quinzaine. La variété des conditions de travail plaide pour cette forme de planification, mais l'intérêt didactique et pédagogique que représente la possibilité de faire un bilan pour préparer la leçon suivante retient aussi notre attention. Le fait d'écrire devient une façon d'étudier et d'évaluer continûment, c'est-à-dire sérieusement, un enseignement renforcé par un dialogue quasiment ininterrompu entre le terrain et l'activité planificatrice.

La trace écrite permet un travail permanent de réajustement, un travail critique donc. Dans l'alternance entre préparation et intervention sur le terrain, l'écrit devient un **double professionnel** avec lequel l'enseignant peut tenir un discours suivi sur son enseignement et passer d'une pratique plus ou moins spontanée à une pratique plus réfléchie et améliorée. Comme l'écrit Marie-Renée Verspieren, « l'écriture en permettant de revisiter ses pratiques développe une forme d'esprit critique »³⁰².

L'écriture du travail est au centre de l'apprentissage de la pratique éducative ; elle n'est pas un simple aide-mémoire, un *pensum*. Elle libère l'esprit de celui ou celle qui réfléchit pour lui ou pour elle son enseignement. La planification des intentions devient le lieu de l'élaboration d'hypothèses didactiques sans cesse vérifiées sur le terrain. Dans les réponses à notre questionnaire, les enseignants d'expérience sont justement les seuls à considérer que l'activité d'écriture peut améliorer leur enseignement même s'ils pensent d'abord que le passage à l'écrit les aide à gérer leur leçon.

³⁰² Verspieren, M.R., (2006). Le "tiers écrit", ou : comment amener des professionnels de "culture orale" à écrire sur leurs pratiques. In F. CROS (Éd.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 153-164). Paris : L'Harmattan. (p.158).

I.1. Le continuum de leçon en leçon.

François Victor Tochon³⁰³ fait remarquer que l'époque est révolue où l'activité planificatrice se résumait à une prescription et à une hiérarchisation organisée, comme un préalable à l'opérationnalisation des objectifs. Selon lui, les études sur la planification de séquences d'enseignement doivent s'interroger sur la façon dont ces préalables sont affectés par l'interaction. Une nouvelle approche s'impose donc.

La vision descendante de la planification à destination d'élèves en mettant de côté les activités pédagogiques de l'enseignant n'a plus cours. Plusieurs chercheurs dont Yinger (1977), Leinhardt et Greeno (1986), Hoc (1987) finirent par mettre en rupture les conceptions behavioristes de la planification pour faire apparaître la dimension cognitive située, préconisant la nécessité d'une approche ethnométhodologie qui réinstalle la planification comme réflexion professionnelle.

Evelyne Charlier et Jean Donnay discernent trois phases dans le processus d'enseignement : « la phase de planification ou phase de préparation de l'action, celle d'interactions avec les apprenants (phase interactive) et la phase post-interactive durant laquelle l'enseignant tire les leçons pour ses actions futures. »³⁰⁴ Si cette modélisation permet de saisir le déroulement classique d'un enseignement, elle laisse supposer une césure entre chacune de ces phases. L'écriture de planification n'a-t-elle pas une fin essentiellement pragmatique qui met nécessairement en cohérence l'enseignement ? Il suffit d'en suivre le cheminement et la dimension culturelle pour la saisir.

L'étude des écrits montre que la phase de planification n'est pas à isoler complètement des autres phases. Plusieurs indices sont à prendre en considération, comme les énoncés de consignes sont des « prêts à dire » sur le terrain, comme les consignes d'enseignement planifiées ainsi que le discours tenu le plus souvent au présent dont beaucoup d'énoncés sont performatifs, comme les bilans inscrits en fin de planification de la leçon et discutés dans les énoncés de la leçon suivante, comme les surcharges de bilans faites sur la planification de la leçon du jour après l'intervention sur le terrain, comme les adaptations aux mêmes situations entre deux leçons planifiées.

³⁰³ Tochon, F.V., (1993.a). La planification stratégique de deuxième génération : De la séquence à la métaséquence. In R. Viau, *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 147-157). Québec : Éditions du C.R.P. Université de Sherbrooke.

³⁰⁴ Charlier, E. & Donnay, J. (1993). Planifier un cours. In R. Viau (Dir.). *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 111-145) Québec : Université de Sherbrooke, éditions du CRP. (p.112).

L'étude théorique du paradigme de la transposition didactique réinstalle le rôle des élèves dans l'anticipation de l'action d'enseignement, prend en considération le savoir privé de l'enseignant avec son expérience professionnelle passée et pas simplement celle de la leçon qui vient de se dérouler.

L'activité de planification doit donc se penser en son unité, comme un tout que son mouvement exprime. Tel un continuum dans l'effort didactique à élaborer des situations d'apprentissage, l'enseignant transpose une totalité professionnelle ; dans cette continuité, il est le médiateur d'une culture et homogénéise par écrit les élèves, l'activité, le lieu, le matériel, l'organisation, les actions à faire, les règles, les interdits, les contraintes, les possibles, les alternatives, les limites, etc. Les traces écrites définissent et redéfinissent inlassablement l'histoire professionnelle de l'enseignant.

Lorsqu'il planifie, l'enseignant lie en permanence les conséquences des événements antérieurs de terrain à la cause d'une action qu'il anticipe ; il intègre les savoirs pratiques que nécessitent les variables en jeu dans son discours didactique, comme le font la plupart des praticiens. De bilan en bilan, de leçon en leçon, de planification en planification, l'enseignant produit le discours de sa professionnalité c'est-à-dire le sien. Il planifie ses intentions d'enseignement parce qu'elles « reposent sur un Arrière-plan de capacités »³⁰⁵ ; ce n'est pas rien que Searle assimile ces dernières à « certaines formes de savoir-faire »³⁰⁶, même s'il précise que ces savoir-faire requièrent un arrière-plan "pré-intentionnel" c'est-à-dire un contexte et des pratiques sociales communément admises.

Pour Ludwick Fleck³⁰⁷, le style de pensée est avant tout social et repose sur un collectif de pensée (professionnel pour notre cas). Nous pouvons alors comprendre que le contexte est avant tout celui de l'enseignement et que les pratiques sont plus professionnelles que communes au social.

Les intentions d'enseignement déposées dans les traces écrites permettent une activité réflexive médiatrice, un débat entre les conditions de satisfaction de ses propres intentions d'enseignement et entre les actions d'enseignement déjà réalisées. Les bilans écrits comme "**d'écrits témoins**" attestent de ce débat intérieur médiatisé par ces traces. L'écrit de planification renvoie l'enseignant à son travail et à sa solitude.

³⁰⁵ Searle, J.R. (1985.b.). Déjà cité. (p.174).

³⁰⁶ Searle, J.R. (1985.b.). Déjà cité. (p.174).

³⁰⁷ Fleck, L. (1934). Déjà cité.

La construction des situations d'apprentissage bénéficie de l'impact des expériences interactives, puisque nous repérons des indices liant les leçons entre elles. La planification doit alors se penser comme un processus d'interaction avec un contexte signifiant d'enseignement, même si ce dernier n'est pas réellement présent. Théoriquement, l'enseignant entreprend dans ce système complexe qu'est la situation d'enseignement.

La planification intériorise non seulement les problématiques liées au contexte d'enseignement et à la transmission de connaissances, mais aussi toute la dimension cognitive et affective de l'enseignement. Ce travail professionnel associe l'être toujours en devenir et chaque contexte particulier d'enseignement ; la continuité du mouvement de composition et recomposition de l'écrit permet de donner une cohérence aux différentes expériences d'enseignement ; cette cohésion forme ainsi une histoire professionnelle à partir de laquelle l'enseignant interroge sans cesse le passé pour affecter le futur.

La continuité des écrits peut se lire encore comme une recomposition permanente des habitudes formant l'histoire de l'écrit et de la profession. Par leur pertinence, les bilans actualisés dans les traces écrites montrent le réajustement de leçon en leçon. Ce discours intérieur peut se comparer à un journal régulièrement tenu par l'enseignant, et à un carnet de bord tenu par l'anthropologue qui relie entre eux les différents écrits en vue de connaître l'ensemble d'une profession.

Les énoncés des enseignants sont testés de leçon en leçon et disent ce qu'est l'enseignement en éducation physique et sportive. Parfois, les évaluations sont de véritables comptes rendus d'observations ou d'expériences de terrain, documents par conséquent utiles au chercheur. La situation d'apprentissage planifiée paraît alors comme un système accepté en regard de l'expérience passée.

Soit l'exemple de l'enseignant d'expérience N°27 (leçon 7, situation 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L7 S1 : « Jeudi 13-02 (échange du mardi → jeudi). Tps effectif, danger, créneau 2h avec 1 heure d'endurance avant : déjà échauffé. Objectifs : Jeu collectif en attaque : circulation et avancer vers	En approchant de la fin du cycle, l'enseignant confirme son objectif général de départ. Il adapte la forme de jeu en se basant sur ses bilans précédents (faire jouer en largeur). Cela confirme notre idée de continuité lorsque l'enseignant se base sur ses expériences justes passées pour prendre des décisions concernant le futur. Il construit ainsi des savoirs professionnels pour amorcer d'autres propositions de situations d'apprentissage. Les situations précédentes sont comprises comme un champ

<p>cible (retrait si bloqué). Tp de jeu danger : dernière séance avt évaluation » « Jeu 5/5 sur ½ terrain largeur. 1 arbitre 1 gardien changement si déf récupère le B. Consignes : (cf objectifs : circula- défense) ne passer qu'à 1 partenaire démarqué. Ne pas chercher à « forcer » si bloqué → passer en retrait » « Bilan : bon tp de jeu. Filles + mobiles. Déf + dynamiques. Moins de jeu individuels pour garçons »</p>	<p>d'expérience dont les résultats influencent la préparation, l'expérience suivante. Son bilan écrit est positif : il se rassure sur les effets de son enseignement. Sans remettre en cause son appréciation, nous constatons qu'il termine sur une note positive comme si cela était l'achèvement et la justification de ce qui précède. Ce raisonnement nous amène à considérer le problème suivant : l'enseignant n'a pas la possibilité de vérifier exactement l'efficacité de son enseignement. Ses élèves ont certainement progressé, mais dans quel sens ? Qu'est-ce qui permet de dire que la méthode et les propositions de situations d'apprentissage sont bonnes ? Il faudrait pour cela comparer plusieurs procédés, plusieurs enseignements différents avec la même population, etc. Il y a donc une autojustification de l'enseignant concernant ce qu'il a fait. Ce dernier semble bien seul face aux problèmes d'apprentissage et se rassure en terminant sur une note positive c'est-à-dire en s'approuvant sur le résultat de sa nouvelle organisation ainsi que sur le comportement de ses élèves en jeu.</p>
--	---

Pour cet enseignant, l'écrit devient le moyen d'explicitier ses décisions et de réexaminer les solutions improvisées sur le terrain. Chaque mot planifié est un « mot de passe » pour ouvrir le sens entre passé et futur et pour consolider son expérience ; cela l'aide à élargir le registre de ses prochaines propositions et à augmenter ses ressources pour construire de nouvelles situations. L'acte d'enseignement ne porte pas en soi sa rationalité ni sa pertinence ; il y a nécessité à recourir à l'activité d'intelligibilité par l'écrit de planification pour s'inscrire dans la compétence professionnelle et légitimer son action.

L'enseignant d'expérience n°28 (leçon 2, situation d'apprentissage 1) avait proposé un "criss-cross" « à vide » sur le terrain. Il se rend compte que la situation n'avait pas de finalité en dehors d'elle-même, puisque les élèves progressent sur le terrain en se faisant des passes sans qu'il y ait de défenseur. Les élèves n'ayant certainement pas très bien compris ce travail, il inclut une sorte de "bilan/proposition" : « 2 renforcer sens APS » et ajoute « I criss/cross, → accélérer ». Il termine sa leçon en proposant un "criss-cross" « progression/3 + tir au but » qui se veut cette fois-ci une action sensée c'est-à-dire en correspondance avec un logique forte du jeu de handball (marquer ; des buts) ; il y a lien entre ses deux leçons. Nous avons un bilan intégré et une amélioration didactique dans la leçon suivante qui témoigne de l'idée d'une

continuité de réflexion. Le bilan dans la leçon 4 (situation d'apprentissage 3) est encore plus éloquent.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L4 S3 : « Jeu 6 C 6. Obj. Le jeu, sans le ballon → dribbles interdits, arbitrage élèves »</p> <p>BILAN : « Persévérer sur le jeu du NPDB. Nombreux tirs sur le gardien »</p> <p>« Prévoir document sur arbitrage à distribuer ou affichage » « encore beaucoup de dynamisme et d'engagement (beaucoup d'agressivité) mais, pb du jeu sans ballon (peu d'avaries avec la balle) → réduire, nb passes pour atteindre les 9m ? »</p>	<p>Le bilan fait état de :</p> <p><u>Bilan général sur le choix de l'objectif</u> : « Persévérer sur le jeu du NPDB ». L'enseignant confirme et affirme son objectif. Il crée bien un lien entre les situations d'apprentissage précédentes et celles à venir à partir d'une évaluation de son propre enseignement.</p> <p><u>Bilan sur la première situation</u> : « Nombreux tirs sur le gardien ». Il fait un constat des prestations de ses élèves. Cela va l'engager à proposer de nouvelles situations d'apprentissage. C'est ce que nous constatons par la suite (leçon 5, situation d'apprentissage 2).</p> <p><u>Bilan prévision d'organisation pédagogique pour la leçon à venir</u> : « Prévoir document, etc. »</p> <p><u>Bilan sur le comportement et les réactions des élèves</u> : « encore beaucoup de dynamisme et d'engagement (beaucoup d'agressivité) ».</p> <p><u>Bilan prospectif, expérimentation</u> : « Réduire, NB de passes pour atteindre les 9m ? »</p> <p>Ce dernier énoncé résume notre thèse d'un continuum de leçon en leçon. L'enseignant fait une nouvelle proposition didactique pour la leçon suivante mais il met un point d'interrogation, c'est-à-dire qu'il n'est pas sûr de l'effet que va produire sa proposition. Il s'engage donc à vérifier sur le terrain si cela va être pertinent ou non. Par leurs écritures, la transposition didactique et la planification sont le lieu d'une réflexion technique et didactique ainsi que pédagogique. Nous avons là l'exemple d'un discours où l'écriture autorise un véritable travail de fondation professionnelle.</p>

Dans ce bilan, l'enseignant affirme son objectif et fait un constat du niveau de jeu ; il prévoit la leçon à venir, tient compte des réactions des élèves et se propose des expérimentations pédagogiques. Il est remarquable que nous ne retrouvons pas souvent ce type de synthèse chez les enseignants débutants. Cet enseignant reprend plusieurs fois la même situation sur plusieurs leçons (progression en "criss-cross") en la complexifiant à la suite de ses différents bilans. Il est important que ses élèves aient accès à certaines modélisations et répétitions en tant qu'aide à la réflexion ; c'est ce que nous retrouvons dans la leçon 7 et les situations d'apprentissage 1,2 et 3. Après le constat des faiblesses de ses propositions, il rajoute ou

modifie des contraintes de façon à obtenir les effets recherchés. Il travaille à partir de sa situation d'origine, il expérimente, il ne fait évoluer sa situation qu'en fonction des réactions des élèves. Dans sa huitième leçon, il reprend aussi une situation d'apprentissage déjà vécue par les élèves dans la leçon 6 (« le travail en couloir ») avec les amendements qu'il planifie dans le détail. Ce n'est pas un travail de complexification régulier et progressif comme l'entendent parfois les formations, c'est un travail de régulation et d'innovation, de déconstruction et de reconstruction.

Ici, le paradigme de la transposition didactique dans sa version descendante ainsi que la vision machinale et académique de la planification sont mis à mal. Si le travail de transposition didactique engage à puiser ses sources dans l'activité culturelle handball pour enseigner par exemple la notion de progression en "criss-cross", cette opération crée alors une véritable coupure avec la réalité du jeu. Dans ce cas, il n'est plus question de transposer une logique ou une technique de l'activité à apprendre mais il s'agit de choisir un contenu d'enseignement pour faire apprendre. Devant cette difficulté, l'enseignant en arrive à imposer aux élèves des placements et déplacements sur l'espace de jeu en début d'apprentissage. Cependant, cette tâche de sélection d'un objet d'enseignement prend simultanément en considération les réajustements (dépendants des réactions des élèves) faits d'une leçon à l'autre. De cette façon et peut-être grâce à ses écrits, l'enseignant arrive de leçon en leçon à proposer un contenu plus riche que ne l'était celui de départ. La permanence d'une "situation-mère" avec ses évolutions à partir d'un bilan "constat-prospectif" est ainsi la clef de voûte du phénomène transpositif chez cet enseignant ; elle en montre l'homogénéité malgré une entrée en matière très techniciste.

La planification regarde l'interactivité, valorisant le mouvement de la réflexion et le travail de la pensée. Les allers et retours entre le terrain et l'efficacité didactique valent pour une planification à court terme ; c'est le cas pour toutes les traces écrites de nos enseignants.

Les différents repères que nous prenons dans les traces écrites – (dates, bilans, préparations pour les autres classes, alternances des cycles) – nous permettent d'affirmer que les enseignants du secondaire préparent généralement leurs leçons de semaine en semaine ou de leçon en leçon. Par exemple, l'enseignant d'expérience n°28 écrit suite à son bilan : « essayer G contre G et F c F ». Cette proposition, qu'il se fait à lui-même, est appliquée dès la leçon suivante ; il cherche ensuite à justifier les dérives de ses situations ; on a l'impression qu'il parle à un autre enseignant quand il écrit ceci : « Mais cela est normal puisque nous avons W surtout sur le partenariat ». Il semble y avoir deux enseignants en présence dans l'écrit

composé comme un dialogue : il y a celui qui a proposé la situation en cause et celui qui a fait le constat en tant que nouveau planificateur.

La planification et la transposition didactique sont intimement liées selon les phases "pré-post-inter-actives" dans les traces écrites, lesquelles scellent cette homogénéité. Le travail d'écriture permet à l'enseignant de formaliser sa pensée professionnelle selon un dialogue entre sa réflexion et ses expériences professionnelles successives.

L'enseignant d'expérience n°22 planifie sur papier libre ses leçons. À chaque leçon, l'organisation et les contenus sont pensés à partir des énoncés et du travail de présentation des traces écrites. La lecture des bilans à la fin de chaque leçon nous fait découvrir que cet enseignant se propose d'apporter des régulations à sa planification ; ses propositions sont effectivement prises en compte dans la leçon qui suit. Chaque bilan engage donc la leçon suivante, ce qui suppose que les leçons sont planifiées une par une. De même, les bilans prennent en considération les progrès des élèves de leçon en leçon, ce qui donne une orientation plus fine à la leçon qui suit. Nous sommes loin de la vision d'une planification anticipatrice pour un cycle complet avec sa version descendante qui puise ses sources dans une vieille expérience antérieure.

L'idée d'une transaction entre l'enseignant planificateur et le praticien revenant du terrain devrait en finir avec une vision caricaturale du travail de planification.

I.2. L'activité réflexive de l'enseignant.

L'écriture relève d'un travail sur soi à la faveur duquel on se réalise à travers ses intentions de dire et d'écrire. C'est un « processus d'autorisation grâce auquel, de façon malgré toute distincte, je deviens auteur de moi autant que de ce que je produis »³⁰⁸. La réflexivité dans l'acte d'écriture est une sorte de miroir que nous tend le langage ; la trace écrite pointe alors l'essentiel de l'action d'enseignement à venir.

En tant que moyen de planifier et de transposer, le travail d'écriture est une activité didactique à part entière par quoi l'enseignant ne se contente pas d'appliquer ni de se remémorer ce qu'il doit faire ; il écrit aussi pour mettre à distance son enseignement. L'écrit a alors une fonction dialogique : il fait écho à un langage intérieur et devient un discours professionnel avec soi-

³⁰⁸ Ardoino, J. (2002). Déjà cité. (p.8).

même. Pour Jean-Jacques Latouille l'écriture « est aussi la trace d'une pensée existante et celle d'une pensée en construction »³⁰⁹. Les traces écrites de planification forment une pensée professionnelle qui se forme au quotidien dans la succession des planifications, interventions et bilans. L'enseignant est à la fois acteur et spectateur de sa pratique.

Cette tâche professionnelle force l'enseignant à conceptualiser³¹⁰ son contexte d'enseignement, ses élèves, l'activité qu'il souhaite enseigner. Incontestablement « le langage écrit est plus volontaire que le langage oral »³¹¹ ; il est aussi plus conscient en favorisant la reprise de ses écrits. L'écrit est ainsi le moment, y compris le plus court, du retour sur l'intervention telle qu'elle est signifiée par des énoncés bilans. C'est le moment de faire la synthèse d'hypothèses d'enseignement et le plus souvent à partir de ses traces écrites et de ses bilans précédents, ainsi que de formuler de nouvelles hypothèses d'intervention. Pour François Victor Tochon, le processus de planification développerait la capacité d'abstraction réfléchissante en prenant les écrits pour des modèles comme sources d'une réflexion de la pensée didactique sur elle-même c'est-à-dire comme « pensée-en-action »³¹². C'est ce que les enseignants nomment parfois comme se "voyant en train d'enseigner".

Dans le cadre de pratiques réflexives sur son enseignement, Marc Durand propose que l'enseignant puisse tirer parti de son expérience par « volonté de dépassement et auto-analyse libre »³¹³. L'écrit de planification en est certainement un moyen essentiel car il prend à partie la réflexion et pose la question de la liberté même de l'enseignement. C'est une démarche où l'enseignant se dit et écrit son enseignement à venir ; l'écrit permet une remise en cause au présent de cet engagement à faire, il favorise ainsi la maîtrise d'un savoir-faire et savoir professionnel.

Philippe Perrenoud pense qu'on a tort de limiter l'analyse de ses pratiques d'enseignement à des expériences de terrain. Pour lui, l'écrit de planification fait partie du travail solitaire « *en coulisses* »³¹⁴ ; il n'hésite pas à considérer que ce travail relève d'une « ergonomie didactique »³¹⁵. La trace écrite devrait là encore faciliter ce travail.

³⁰⁹ Latouille, J.J. (2002). Entre l'individu et la société: la place de l'écriture. *Revue Éduquer*, 2, 9 -20. (p. 9).

³¹⁰ Ginzburg, C. (1980.a.). Déjà cité. (p.100). « La victoire de la culture écrite sur la culture orale a été, avant tout, une victoire de l'abstraction sur l'empirisme. ».

³¹¹ Vygotski, L. (1997). Déjà cité. (p.341).

³¹² Tochon, F.V. (1993.b.). . (p.167).

³¹³ Durand, M. (1999). À propos de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue EP.S.I*, 94, 3-7. (p.6).

³¹⁴ Perrenoud, P. (2001). Déjà cité. (p.150).

³¹⁵ Perrenoud, P. (2001). Déjà cité. (p.150).

Dans son activité planificatrice, l'enseignant prend en compte tous les aspects du contexte d'enseignement qui font sens pour lui. Il s'engage dans l'action didactique à partir de signifiants qui font signe à son intention et l'écriture devient l'instrument de sa pensée.

L'écrit est vite perçu dans la quotidienneté professionnelle comme plus objectif que des interactions verbales au coin d'un gymnase. Il prend immédiatement plus de responsabilité ; la parole semble libre, l'écrit plus contraint. L'écrit de planification fait fonction de mémoire, conservant la pensée en faisant foi d'une vérité parce qu'il s'autorise de lui-même par sa constance. L'écrit de planification devient la pièce à conviction d'un débat didactique tout en sédimentant une culture professionnelle.

L'enseignante d'expérience n°23 tient un vrai discours didactique dans sa leçon 1, situation d'apprentissage 3.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S3 : « Jouer à 2 c 1 ». Un croquis représente un terrain de HB coupé en quatre secteurs ABCD. « Pas de gardien, garder la zone » « Jouer 2 c 1 si interception l'équipe devient attaquante. Les élèves sont placés en binôme 6/ ¼ de terrain » « → marquer en = touchant quoi ? – occuper l'espace pour gêner le défenseur – lancer /attaque » Le bilan fait apparaître la solution du marquer en touchant quoi, il s'agit d'un croquis qui montre qu'il faut mettre un ballon dans un chariot et toucher des plots dans le but, le bilan dit</p>	<p>Dans la case « indicateurs/C. Réussite. C. Réalisation » l'enseignante se pose la question : « marquer en = touchant quoi ? » La planification pose le problème, l'enseignante ne connaît peut-être pas tout à fait les conditions matérielles de son lieu de travail. Elle laisse la question en suspens et pense pouvoir trouver la solution sur le terrain. Cette incertitude est remarquable car, dans la case bilan, elle expose la solution qu'elle a employée sur le terrain et se reconforte en écrivant : « OK les différents référents cibles sont bien utilisés ». Cela peut paraître quelconque, mais nous comprenons que l'activité d'écriture est une activité réflexive et professionnelle et pas simplement une transposition didactique et une planification bien académique. Nous constatons là un fait d'expérience professionnel où l'enseignante évalue la solution qu'elle a trouvée dans l'interaction, après s'être posé le problème dans sa phase de planification. Le bilan général pose un autre problème : il semble que cette transposition didactique de l'activité entre en contradiction avec les représentations ou les connaissances que les élèves ont de l'activité. Le système de marque est certainement intéressant, mais les conditions de marques proposées par l'enseignante n'intéressent pas les élèves qui réclament un gardien (elle l'écrit). Les situations d'apprentissage ont des visés précises ; nous avons ici « coopérer pour marquer », ce qui pose le problème de la connaissance déjà possédée par les élèves. La marque en handball se fait sur une cible</p>

<p>« OK les différents référents cibles sont bien utilisés » Bilan générale de la leçon</p> <p>« Ils comprennent l'activité HB sur Gd terrain et veulent la cible + le gardien → à négocier »</p>	<p>protégée par un gardien. Pour faire acquérir un savoir particulier, le travail de transposition didactique doit s'inscrire dans la connaissance d'un savoir général qu'ont déjà les élèves.</p> <p>Si l'effet transposition didactique doit conserver un degré de cohérence avec la logique culturelle de l'activité de référence en éducation physique, il doit prendre en compte la logique culturelle qu'ont les élèves de cette activité. L'activité réflexive consiste à prendre en considération un ensemble de conditions de possibilité, dont les réactions des élèves.</p>
---	---

Dans la leçon 2 (situation d'apprentissage 2) cette même enseignante écrit sur le côté du cadre de planification : « J'ai placé des cerceaux pour identifier les cibles, etc. » Ainsi revient-elle sur sa planification et corrige-t-elle ses propositions de départ ; elle veut accorder la logique du jeu avec les logiques motrices de ses élèves. Le bilan prend une autre dimension : il ne porte pas simplement sur les comportements des élèves ou sur le niveau d'acquisition du savoir atteint ni sur les scores et l'enregistrement des tests (ce qu'elle fait) ; il porte aussi sur les stratégies didactiques que l'enseignante met en place et sur les micros transpositions didactiques faites dans l'action. Dans sa case bilan, elle complète ce travail en constatant la difficulté de sa situation d'apprentissage : certains élèves n'atteignent pas la zone de tir. Dans la situation suivante, elle écrit beaucoup en dehors du cadre préétabli de sa planification. Ces rajouts hors cadre montrent qu'elle a d'autres tâches, comme de prévoir le retour au calme, les étirements et de distribuer les feuillets ; elle s'attend à avoir des questions de la part des élèves. L'écrit de planification devient le lieu d'une controverse qui interroge l'identité professionnelle de son auteur.

Le sens de son action d'enseignement est tout entier dans le projet que l'enseignante est en train d'écrire. Ce projet va lui permettre d'évaluer ses actions d'enseignement. Elle va relier les actions de sa planification (de sa prédiction, donc futures) à la mémoire des conséquences de ses actions professionnelles passées ; autrement dit, elle procède par ces schèmes qu'Alain Berthoz (2003) définit comme de simples relations mémorisées. Les traces écrites peuvent en effet être analysées comme le résultat de schèmes professionnels.

L'écrit de planification est un témoignage de première main, et professionnalisant. Il prend la forme d'un libre propos sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Nous découvrons par la suite la limite de cette activité réflexive.

Cette enseignante critique les situations qui réduisent selon elle la richesse globale du jeu et qui négligent le plaisir ; elle écrit : « OK le jeu est possible sur ½ terrain mais il faudra jouer sur gd terrain, aussi notion de plaisir ». Malgré cela, elle se résout à proposer des situations d'apprentissage classiques. Pour apprendre, il semble qu'il soit nécessaire de passer par des situations moins attrayantes et scolaires. L'activité réflexive de l'enseignante se doit à une mise en forme didactique ascétique.

Soit l'étude du bilan de la leçon 3 de l'enseignant d'expérience n°22.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>« Synthèse –Retour au calme- Bilan : Motricité et adaptations : Les contraintes nécessitent de faire des changts d'orientation tactique pour aller là où n'est pas l'adversaire → La notion de densité de défenseurs est comprise mais pas appliquée 'sur le terrain' Certains élèves touchent encore très peu la balle et en final 'accompagnent' leur équipe sans intervenir » Comportement : Moins d'exclus – (Contacts, contestations). La pénalisation de l'équipe est efficace. »</p>	<p>L'enseignant constate que ses contraintes ne sont pas suffisantes pour obtenir des choix tactiques pertinents (densité des défenseurs, attaquer la cible la moins protégée, etc.). L'attrait de la cible (et la possibilité de marquer) prend le pas sur la prise en considération des rapports de forces chez les élèves. L'enseignant s'interroge sur les effets de ses contraintes, il en pèse le pour et le contre. Il constate que certains élèves ne sont pas ou peu impliqués dans les réalisations d'actions. La planification et la transposition didactique ne sont jamais définitives, et les propositions que se fait l'enseignant sont interrogées dans son bilan. On a ici la démonstration que l'écrit de planification est le moment d'une activité réflexive sur son enseignement. L'activité planificatrice est une aide à la décision didactique. L'écrit est un moyen de fixer sa réflexion et de pouvoir y revenir à tout instant. L'écrit montre qu'il n'y a pas de solutions définitives, puisque certains élèves de cet enseignant ne participent pas ou peu au jeu.</p>

Cet écrit de planification montre l'adaptabilité de nos habitudes intelligentes qui ne prescrivent jamais un acte totalement déterminé. S'il fixe des intentions d'enseignement, il ne les rigidifie pas ; sa synthèse engage l'enseignant à relativiser ses propositions premières et à accepter une plus grande souplesse dans ses attentes, lequel ne s'enferme pas dans des habitudes et redéfinit sa manière d'agir en fonction de ses observations de terrain pour une nouvelle programmation.

Marguerite Altet affirme que la participation des élèves à l'enseignement repose sur la capacité de l'enseignant « au moment de sa préparation, d'avoir présent à l'esprit la réalité de la classe »³¹⁶. Elle reconnaît ainsi très clairement que l'enseignant convoque par la pensée ses élèves pendant sa phase de planification.

Soit l'étude du bilan de l'enseignant d'expérience n°22, leçon 4.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>« Retour au calme – Bilan : Motricité et adaptation : La situation propose de résoudre 1 double contrainte. Aller vite vers les cibles et changer l'orientation du jeu pour se retrouver, seul, en dribbles, face aux plots- C'est la condition qui a été comprise par quelques bons élèves (2-3 / équipe).»</p> <p>« Le bilan est cependant un peu décevant et je vais reprendre cette situation en 5 c 5 (au lieu de 6 c 6) pour dégager plus d'espaces et donc d'opportunités »</p> <p>« Comportement = Tension ds les équipes entre les élèves qui réussissent et participent et d'autres qui restent « spectateur »- Plus de contestations et d'agressions physiques. Cours 5 → faire des équipes par niveaux. 2 fortes 2 faibles en vue d'une meilleure participation de tous et toutes ».</p>	<p>La double contrainte que remarque l'enseignant dans ses propositions est pour nous le prélude de la notion de fixation et de décalage dans le jeu de handball. Ce qui est important au niveau des écrits de planification, c'est que l'enseignant profite du bilan pour faire une analyse didactique de ses propositions en fonction des effets observés sur le terrain. Dans ce cas, la planification n'est pas simplement la prévision de ce qu'il y a à faire mais qu'elle est aussi l'instant où l'enseignant interroge son enseignement ; c'est une « autodidactie », c'est-à-dire qu'il agit comme un autodidacte pour résoudre les problèmes liés à son enseignement. L'écrit de planification est le moyen d'une "auto-formation". La souplesse d'une planification repose sur l'idée d'une évaluation formative permanente de l'enseignement.</p> <p>Pour cet enseignant, l'évaluation de son enseignement prend en compte les choix didactiques et les effets pédagogiques (tension dans les équipes, contestations et agressions physiques). Le bilan est sans complaisance, il est honnête et soulève les limites des propositions de contenus d'enseignement venant simplement d'une transposition didactique de l'activité de référence. La construction didactique des situations s'oriente vers la participation de « tous et toutes ».</p>

L'écrit de planification est bien aussi un discours réflexif que l'enseignant se tient à lui-même.

³¹⁶ Altet, M. (1998). Déjà cité. (p.123).

L'enseignant d'expérience n°22 se félicite de ses choix stratégiques et organisationnels. N'ayant pas la possibilité d'échanger sur ses succès et échecs, il fait son propre bilan. L'écrit de planification devient un espace de médiation où l'enseignant est à la fois en dedans et en dehors de son activité planificatrice ; ici, il fait une auto-évaluation de sa capacité à enseigner. L'écrit a un effet cathartique et en ce sens libérateur, posant les problèmes à résoudre et fixant la réflexion de l'enseignant tout en entretenant sa motivation à enseigner. Les traces écrites de planification deviennent le confident didactique et pédagogique de l'enseignant ; libérateur et nécessaire, l'écrit est vital pour lui.

L'enseignante débutante n° 16 (leçon 4, situation d'apprentissage 2) reprend les objectifs de ses leçons précédentes, mais il y a contradiction entre la planification de cette leçon et la façon dont elle avait procédé auparavant. La consigne « appeler le ballon » est contraire à ses "sous-objectifs" des situations d'apprentissage précédentes où il s'agissait pour le porteur du ballon de repérer le joueur démarqué. Ses propositions n'ont pas dû obtenir grand effet, et nous constatons qu'elle réduit progressivement ses objectifs et ses modes d'intervention qui étaient selon nous plus à destination d'élèves de lycée. Elle étoffe ses écrits de solutions et de moyens, oriente plus cette fois-ci les actions des élèves vers l'atteinte de l'objectif et utilise des énoncés moins techniques pour des élèves de collège.

Dans les écrits de planification, le bilan engage toute l'activité réflexive et les enseignants utilisent différentes stratégies pour inscrire leurs bilans. Nous en trouvons en fin de planification ou en fin de chaque situation d'apprentissage, quelquefois dans le corps même du texte planifié.

Considérons les écrits de l'enseignante débutante licence n°12 (leçon 3) : son bilan n'est pas condensé à la fin de sa planification, il est fait en surchargeant ses écrits de planification par des écrits de couleurs différentes. Le contenu des énoncés ainsi que leurs places dans les écrits permettent de comprendre qu'il s'agit d'un bilan a posteriori ; mais l'enseignant en procédant de cette façon rapproche sa réflexion du vécu.

Nous lisons encore : « Flottement, trop dur, respect plafond, sans contacts, sans lobes, contacts interdits, respect matériel, shoot dans ballon ». Ces simples mots lui donnent des indications pour améliorer son enseignement et lui donnent l'occasion de repenser ce qu'elle fait. L'écrit de planification devient un outil de perfectionnement.

On ne peut plus considérer l'écrit de planification comme une liste de choses à faire. C'est un journal pratique, au sens où il ouvre un champ d'analyse sur l'expression des savoirs pratiques. Par le passage à l'écriture, la réflexion professionnelle s'éprouve elle-même.

II - La transposition didactique et l'activité de référence.

Il est bien difficile de respecter « la signification essentielle »³¹⁷ de l'activité culturelle de référence dans le travail transpositif comme le souhaite Paul Goirand. Par tradition, les enseignants du secondaire proposent assez souvent des matchs à la fin d'une leçon ou d'un cycle ; ces propositions sont textuellement une application de l'activité sportive handball, c'est dire que sont appliquées les règles qui codifient cette activité même si quelques enseignants ajoutent parfois des règles supplémentaires (restrictions : jouer sans dribble, scores ou points différents en fonction de la forme du tir ou de l'endroit du tir, type de défense imposé, etc.) au risque de s'opposer parfois à cette dimension culturelle. Mais la dimension culturelle fait-elle obstacle à la dimension didactique ?

Il semble que les enseignants hésitent entre l'application d'une pratique culturelle et des créations originales³¹⁸ propres aux pratiques scolaires. Nous pensons que ces hésitations les conduisent à rajouter une petite touche didactique à la période jouée. Une simple règle didactique supplémentaire fait passer symboliquement l'activité culturelle de référence du statut de sport à celui d'activité digne d'être objet de formation.

II.1. Le match normal.

Nous savons déjà que les enseignants du secondaire intitulent dans leurs fins de leçons ou cycles d'enseignement des périodes dites : « jeu normal » ou « matchs » ou « jeu 7X7 ». Ce faisant, ils transportent l'activité handball au sein de l'école mais ne la transposent pas. Apparaissent alors dans les traces écrites : des compositions d'équipes, des programmations de matchs, des résultats, une hiérarchisation des niveaux, des évaluations comptables des buts marqués ou manqués. Nous retrouvons là une vision compétitive et institutionnalisée de

³¹⁷ Goirand, P. (1997). Référence culturelle et transposition didactique. *Revue contrepied*, 1, 44-47.

³¹⁸ Goirand, P. (1997). Déjà cité. L'auteur pense que les conditions imposées à l'école conduisent les enseignants à créer des pratiques scolaires originales.

l'activité handball sans nuance didactique. La transposition didactique se heurte à la volonté de ces enseignants qui entendent mettre les élèves en confrontation authentique avec le « savoir de référence » qu'est le jeu de handball de compétition. On remarque que la problématique du gardien n'est pas envisagée, alors que sa formation pèse sur le résultat.

D'autres enseignants, les moins nombreux, programment pourtant simplement « jeu » ou « jeu libre ». Ces termes donnent un sens plus éducatif aux intentions enseignantes. La signification d'efficacité et de performance propre aux énoncés « match normal » laisse dans ce deuxième cas la place au ludique, à l'activité spontanée des élèves. Le « jeu libre » devient un espace de neutralité ludique. Dans les deux approches, la période de jeu toutefois est le moment où il y a émancipation de l'élève confronté à une multitude de "micro-événements". L'enseignant crée un nouveau rapport au savoir, pour le plaisir de la pratique et de la connaissance, sans exacerber des finalités utilitaires scolaires.

En remarquant la contiguïté des situations d'apprentissage et du match normal, on peut supposer que les enseignants sont proches du conditionnement en laissant les élèves former des associations entre le temps d'apprentissage et le moment du jeu. D'ailleurs, le match symbolise la récompense des efforts fournis précédemment et/ou un réinvestissement dans un milieu plus complexe des acquis précédents. Mais le lien n'est jamais stipulé dans les écrits de planification.

Le match normal et le jeu libre sont des périodes de jeu qui permettent aux élèves et aux joueurs de s'approprier savoirs et « savoir-faire » dans un acte autonome. Cet acte favorise l'émergence de l'évaluation métacognitive ou formatrice dans le cas où les élèves ont intégré les critères de réussite. La prise de conscience de chacun des acteurs se confond alors avec l'intention d'action dans le jeu. Dans une perception plus phénoménologique du jeu, nous repérons une spirale cognitive se déroulant entre l'intention, la décision, l'action, la connaissance et l'évaluation. Le « jeu » devient le lieu d'une "auto-socio-construction" des savoirs, et il n'est pas rare que l'enseignant semble bien absent dans la partie des instructions officielles concernant les « savoir-faire sociaux »³¹⁹.

Chez beaucoup d'enseignants, se produit une rupture entre les situations d'apprentissage précédentes et cette période de jeu ou match. L'enseignante débutante n°16 (leçon 2, situation d'apprentissage 6) impose à ces élèves de jouer en « 6+6 (5J + 1 gardien) » avec arbitrage et

³¹⁹ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. (2002). *Bulletin officiel hors-série*, 6. (p.3).

application des règles fédérales du jeu de handball. La forme imposée de ce jeu est effectivement en rupture avec les propositions de situations d'apprentissage qu'elle a planifiées. Cette enseignante semble faire confiance au caractère social et institutionnel de l'activité handball pour éprouver et fixer les apprentissages de ses élèves. Le saut paraît alors bien brutal entre des situations d'apprentissage à complexité très réduite et une situation de jeu très complexe.

L'enseignant d'expérience n° 29 planifie à chaque période de jeu l'énoncé suivant : « gagner le match ». Il impose des consignes particulières en relation avec ses objectifs d'apprentissage, mais il préserve en permanence le caractère compétitif de l'activité de référence. La question du noyau dur dans le phénomène de transposition didactique se pose d'une façon pointue en éducation physique et sportive. Ainsi, on peut supposer que les enseignants n'ayant pas réussi à identifier ces incontournables de l'activité de référence en viennent à faire la proposition sans demi-mesure d'une pratique totale de l'activité. L'activité de référence handball compétitive risque de s'opposer à l'activité handball formatrice si tant est que le résultat des matchs reste le seul critère d'évaluation.

Par ces nombreuses ruptures, les enseignants d'éducation physique et sportive doutent de leur travail de transposition didactique et proposent en garantie l'activité culturelle de référence. Ce n'est pas l'activité culturelle de référence en elle-même qui peut faire problème, c'est l'aspect réducteur du résultat chiffré des matchs.

L'ambiguïté est importante lorsque les enseignants proposent « jeu normal » et qu'ils rajoutent une ou deux règles spécifiques. Ainsi font-ils le lien entre situations d'apprentissage créées et pratiques sociales de référence ; la règle didactique rajoutée semble marquer l'activité jeu de handball du scea scolaire.

II.2. Le jeu « anormal ».

Assez souvent, les enseignants du secondaire font cette immersion rapide au sein de l'activité culturelle de référence handball à la fin de leurs leçons. Ils créent une rupture importante entre la période de travail et la période de jeu, et ce scénario traditionnel de la leçon est courant en

éducation physique et sportive. Le jeu compris comme une « ludomotricité »³²⁰ est largement absent des situations d'apprentissage qui précèdent cette période de jeu. Il y a une forme d'austérité³²¹ voulue pour satisfaire à la scolarisation et à la didactisation d'une pratique culturelle qui reste toutefois un jeu et peut-être un plaisir pour certains élèves.

Le jeu en tant que tel apparaît peu sérieux au sein de l'école traditionnelle. Lorsque l'enseignant insiste dans sa planification pour écrire « jeu normal » à la fin de sa leçon, l'ambivalence est à son comble si l'on met en opposition cette période de jeu normal avec les périodes précédentes qui apparaissent par contraste comme anormales. On peut alors faire le jeu des oppositions entre travail et jeu, normal et anormal, conditionnement et liberté. Les enseignants n'ont-ils pas assez de ressources didactiques pour prévoir des situations d'apprentissage jouées, résolvant par ailleurs la gestion des effectifs ? Il nous apparaît qu'ils sont en difficulté lorsqu'il s'agit de conjuguer en même temps didactique/effectif/apprentissage et jeu ludique.

Au risque d'être confondus avec de joyeux animateurs, presque tous les enseignants du secondaire proposant « jeu normal » dans leurs énoncés de planification. Ils rajoutent alors au moins une règle ou un handicap [une observation des actions ou une évaluation à cette période qui semble bien trop ludique] comme s'il fallait faire apparaître un peu de didactique et de normatif réglementaire pour montrer que l'on est encore dans le domaine scolaire. Dans ces conditions, le jeu proposé semble écarter la prise de conscience d'un contrat communautaire au profit d'une obéissance au maître et d'un asservissement à l'apprentissage scolaire. Les élèves n'ont pas à prendre position entre jouer avec les règles du jeu ou agir à leur guise, ils sont dans un contexte didactique qui subordonne les règles du « jeu normal ». Inversement, les situations d'apprentissage qui pourraient conserver "l'esprit jouées" tombent souvent sous le coup d'une morne didactique à tendance techniciste et ascétique. La transposition didactique sélectionne peut-être un savoir technique à enseigner, mais il s'avère qu'il faut pour alors lui ôter son esprit ludique ; ne sommes-nous pas à l'école du savoir ?

Au fil de l'analyse, nous remarquons que le jeu de handball est parfois déconstruit pour permettre de reconstruire une situation d'apprentissage autonome avec ses règles et ses contraintes et avec ses acteurs. La situation d'apprentissage est alors le lieu de décisions ayant intégré les contraintes d'actions définies par les règles et par les consignes prévues par l'enseignant. La perception et l'action, la décision et l'acte, le savoir et le faire sont liés, tous

³²⁰ Parlebas, P. (1999). Déjà cité.

³²¹ Le bulletin administratif du ministère de l'Instruction Publique du 12 mars 1869 précise qu'une leçon d'éducation physique doit revêtir un caractère instructif se distinguant en cela du caractère ludique.

étant des motifs saillants d'une situation d'apprentissage bien construite. Sous cette forme, la transposition didactique de l'activité de référence handball réintègre la même structure fonctionnelle que l'activité de référence. Le noyau dur de cette dernière n'est pas préservé comme tel, il est fragmenté et recomposé. C'est là peut-être l'essence même de la transposition didactique.

III - Objectifs et transposition.

Si l'on considère l'écrit de planification comme une action à part entière, alors il faut considérer cette action dans son tout dynamique c'est-à-dire telle qu'elle intègre à la fois émotions, savoirs privés de l'enseignant, perceptions et interprétations de son travail, ainsi que toutes les composantes qu'il mobilise pour produire des contenus d'enseignement. En nous attardant sur le cas de l'objectif planifié « échauffement », il devient plus facile de comprendre comment l'écrit de planification force le phénomène de transposition didactique.

Le plus souvent, les enseignants écrivent « échauffement » dans la colonne des objectifs lorsqu'ils proposent un cadre de planification. L'écrit « échauffement » est un titre didactique pour la planification et un "pont cognitif" pour agir sur le terrain. Cet énoncé indique que l'enseignant va procéder à l'échauffement du corps de l'élève pour le préparer à l'effort, il n'indique pas ce qu'il y a à faire ou à apprendre en termes d'objectifs d'acquisition. Comme c'est le cas pour l'enseignant expert handball n°4, les enseignants complètent parfois l'énoncé d'échauffement par l'annonce d'un jeu traditionnel. Passons alors à l'analyse des énoncés de la leçon 6 de sa situation d'apprentissage 1.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L6 S1 : « Echauffement jeu 20' » « Jeu : la queue du diable –sans ballon – avec ballon. 5 contre 5 sur ½ terrain » « 5 contre 5 sans ballon → rouges doivent attraper la queue (dossard) des bleus et vice versa le jeu est terminé qd tous les	Mise en place d'un jeu enfantin pour faire apparaître des principes d'action recherchés par l'enseignant. Si l'objectif est d'échauffer le corps des joueurs, ce que laisse entendre le terme « échauffement », on remarque que les énoncés s'orientent vers des indicateurs qui sous-tendent perception et décision. L'enseignant écrit : « vitesse de réaction - prise de risque – prise d'information ». Ces consignes d'objectifs visent le développement de capacités cognitives et informationnelles. Les observables que pourrait planifier cet enseignant ne sont pas : « sudation des joueurs, plateau de travail cardiaque, mise en route

<p>joueurs d'1 éq se sont fait attraper. (qd on a plus de queue on sort du jeu) » « -vitesse de réaction –prise de risque –prise d'information » « avec ballons (déplacements en dribble) – 1 ballon par équipe → assurer une circulation de la balle sans rupture dribble non autorisé »</p>	<p>progressive des articulations et de la musculature, mise en activité progressive, etc. » On constate un glissement rapide de l'objectif moteur contenu implicitement dans « échauffement » à des objectifs psychologiques et informationnels. On quitte rapidement les préoccupations corporelles pour des préoccupations décisionnelles. Notre propos n'est pas de favoriser l'un ou l'autre, il est de comprendre que les problématiques motrices et corporelles sont rapidement oubliées au profit d'actes qui sous tendent la pensée. On comprend les intentions de cet enseignant et l'idée de développer l'aspect réactif et perceptif des joueurs. On comprend moins que le terme échauffement soit vidé des effets préparatoires et préventifs visant le respect de l'intégrité physique des joueurs, même s'ils sont peu impliqués dans ce jeu.</p>
---	--

Traditionnellement, l'objectif de l'échauffement est compris professionnellement comme la préparation physiologique du corps humain à l'effort. Ce changement de la signification de l'énoncé « échauffement » vaut pratiquement pour nos trois groupes d'enseignants. Toutefois, ce sont les experts handball qui proposent surtout des situations « ludomotrices »³²² dans la période d'échauffement. Ces situations d'échauffement jouées respectent alors plus le sens ludique que l'application de règles sévères et donnent cours à la spontanéité de la découverte de fondamentaux que les règles didactiques ont inhibé par ailleurs. Ceci contredit l'idée acceptée par la profession que l'objectif de l'échauffement est essentiellement une préparation mesurée du corps à l'effort.

Chacune des traces écrites relevées ci-dessous comporte au moins une fois l'énoncé « échauffement ». Le plus souvent et surtout chez les enseignants du secondaire, les contenus planifiés de l'échauffement sont des gestes simples à réaliser ou du travail de passes, dribbles et courses diverses. Rares sont les enseignants qui précisent un objectif garantissant la préparation et le respect de l'intégrité physique des élèves. Par exemple, les enseignants(es) débutants(es) n°17, n°18, n°15, n°16 proposent un contenu à base de mouvements « montée de genoux, pas chassés, etc. » L'enseignant débutant n°19 et l'enseignante débutante n°17 proposent des actions techniques « travail du dribble » et « maîtrise des passes ». L'enseignant débutant n°11 écrit comme échauffement : « passe et suit », « passe et va ». L'enseignant débutant n°13, lui, écrit « échauffement traditionnel, course, miroir, poignet, cheville ». Seuls, les enseignants débutants n°20 et n°14 énoncent dans leur période

³²² Parlebas, P. (1999). Déjà cité. (p.225).

d'échauffement : « phase cardio-pulmonaire » pour l'un et « mobilisation articulaire » pour l'autre. Il y a donc peu de prise en considération des bienfaits de l'échauffement sur le corps humain lors de cette phase planificatrice. Pour les enseignants débutants, la tendance se marque par une orientation vers les aspects techniques des "énoncés objectifs" d'échauffement.

Pour les enseignants d'expérience, la démarche est sensiblement identique. Ainsi, l'enseignant d'expérience n°26 note : « echauff' spécifique. 1 ballon par personne et échaff' avec ballon sur plusieurs parcours ». L'enseignant d'expérience n°27 lui écrit : « 1 ballon pour 2, face à face, etc. » et rajoute des consignes sur les formes de passes. L'enseignant d'expérience n°30 écrit : « échauffement sans ballon », « échauffement avec ballon ». L'enseignant d'expérience n°28 note : « criss-cross ». L'enseignant d'expérience n°29 propose une progression de la course simple à un travail de passes et de tirs. L'enseignante n°24 planifie directement des situations d'apprentissage. L'enseignante d'expérience n°25 annonce des échauffements à base de passes et de déplacements avec différentes contraintes d'actions. L'enseignante d'expérience n°21 planifie en majorité des exercices techniques comme échauffement. L'enseignant d'expérience n°22 propose directement des formes jouées. L'enseignante d'expérience n°23 présente des exercices techniques de passes à 3.

La trace écrite laisse inéluctablement trace de l'acte ; la pratique d'écriture est une mobilisation de l'identité des enseignants. Maurice Tardif et Claude Lessard rappellent justement qu'une planification à moyen terme, comme le sont les traces écrites que nous étudions (ils considèrent que la planification à court terme est essentiellement mentale), identifie les décisions de ce que les enseignants « vont enseigner et comment ils vont l'enseigner »³²³. Pour développer une réflexion sur la thématique de la planification, ils envisagent la façon dont on planifie ainsi que les effets de ce travail préparatoire sur le terrain. Dans notre analyse des traces écrites, nous envisageons de même les conséquences des intentions d'enseignement et concevons que le travail transpositif implique autant des routines professionnelles comme planifier l'objectif « échauffement » que des savoirs issus d'un parcours personnel. Dès lors, la planification de contenus techniques dans la période d'échauffement semble faire partie d'une communauté de pratiques pour les enseignants du secondaire. Selon des propositions variées de tous les enseignants, on a l'impression que l'on passe de la dominante d'objectifs d'échauffement concernant la musculature et les

³²³ Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail des enseignants au quotidien*. Québec : Les presses de l'Université de Laval. (p.256).

articulations à des objectifs d'échauffement de la matière grise où la perception et l'activité décisionnelle prennent plus d'importance.

III. 1. Les objectifs d'enseignement déclarés.

L'analyse de contenu nous conduit à procéder à une triangulation en interrogeant d'une autre manière les intentions d'enseignement, de sorte que les objectifs clairement annoncés et écrits deviennent de nouveaux indices pour interpréter le phénomène de planification.

L'analyse des traces écrites distingue les objectifs annoncés et déclarés, pour une leçon par exemple, des objectifs implicites que nous avons déjà catégorisés pour chaque situation d'apprentissage. Il s'agit de comprendre à un niveau interne ce qui apparaît en tant que « curriculum formel », « réel » ou « caché »³²⁴.

Notre hypothèse est que les enseignants ont tendance à passer assez rapidement d'une planification prospective à une planification rétrospective, oubliant les objectifs éducatifs de départ au fil des leçons. De nouveau, une part d'autonomie et de subjectivité des enseignants se retrouve dans l'opérationnalisation des objectifs déclarés qu'ils s'imposent à eux-mêmes en début de cycle ou de leçon.

Selon Marguerite Altet, les enseignants ne « formulent pas ou peu leur intention pédagogique sous formes d'objectifs »³²⁵. Les objectifs éducatifs des enseignants d'éducation physique et sportive en début de cycle auraient-ils un simple effet d'affichage ?

Il nous paraît important de distinguer les intentions d'enseignement conduites par un projet d'enseignement élaboré de celles qui dépendent d'une simple mise en œuvre pour animer une leçon dans l'urgence. Pour éviter toute redondance, les "sous-objectifs" déclarés en relation avec l'objectif de départ ne sont pas comptabilisés ; seuls, les "sous-objectifs" indépendants déclarés et en rupture avec les objectifs de départ sont retenus. Ainsi, nous arrivons à identifier dans les traces écrites des trois groupes d'enseignants cinq grandes tendances d'objectifs que nous présentons ci-dessous avec leurs abréviations.

³²⁴ Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.

³²⁵ Altet, M. (1993). Déjà cité. (p. 82).

Tableau 17. Les cinq grandes tendances d'objectifs.

Les objectifs techniques : O.T.
Les objectifs bio-informationnels : O.B.I.
Les objectifs socio- moteurs : O.S.M.
Les objectifs d'évaluation : O.E.
Les objectifs axiologiques : O.A.

Quelques exemples d'objectifs.

Objectifs techniques : l'enseignante d'expérience n°24 écrit : « Se démarquer, jeu en mouvement. Élargir l'espace de jeu. Sortir d'une situation d'alignement ». L'expert handball n°04 planifie : « Amélioration de la Rel.P → Réceptionneur ». L'enseignant d'expérience n°28 note : « Renforcement sens APS », « Construction cible », « Jeu sans ballon », « Jeu du N.P.B ». L'enseignante d'expérience n°21 inscrit : « défense organisée en deux rideaux, 5/1. 4/2., pour empêcher/protéger/récupérer. ». L'expert handball n°06 consigne: « Attaque d'une défense étagée. Amélioration du J en attaque : relation à 3 ».

Objectifs bio-informationnels : l'enseignante d'expérience n°24 écrit: « Solliciter l'activité perceptive ». L'enseignant d'expérience n°26 planifie : « Amélioration des pouvoirs moteurs ».

Objectifs socio-moteurs : l'enseignante d'expérience n°24 inscrit : « attaque collective, monter la balle en équipe ». L'enseignant d'expérience n°28 planifie: « Rôle du partenaire ». L'enseignant d'expérience n°26 marque : « Amélioration des échanges au sein du groupe ». L'enseignante d'expérience n°23 note : « Coopérer pour marquer », « Respecter les autres ». Les objectifs "socio-moteurs" ont aussi un versant axiologique, mais ils dépendants directement de l'activité de référence handball.

Objectifs axiologiques: L'enseignante débutante n°12 planifie : « Respecter matériel, ne pas shooter dans le ballon ». L'enseignante d'expérience n°21 écrit: « Gestion échauffement », « Se former au rôle d'arbitre ». L'enseignante débutante n°16 marque : « Arbitrer et respecter l'arbitre ». L'enseignant d'expérience n°29 inscrit : « Formation des équipes et organisation matérielle ». Pour lui, le versant est vraiment axiologique si l'on rappelle que toutes les situations d'apprentissage de la première leçon impliquent totalement les élèves dans cet

objectif axiologique. L'enseignant débutant n°19 planifie : « Vers une maîtrise de soi, une affirmation personnelle (je décide). »

Tableau 18. Bilan des objectifs pour les enseignants débutants (licence).

Enseignants	Licence	Licence	Licence	Licence	Licence
Numéro	11	12	13	14	15
Classes	5 ^{ème}	4 ^{ème}	6 ^{ème}	BEP	4 ^{ème}
Les objectifs dans le cycle	O.T. : 07 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -	O.T. : 05 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : 01	O.T. : - O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -	O.T. : 03 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -	O.T. : - O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -

Légende : **O.T.** Les objectifs techniques. **O.B.I.** Les objectifs bio-informationnels. **O.S.M.** Les objectifs socio- moteurs. **O.E.** Les objectifs d'évaluation. **O.A.** Les objectifs axiologiques.

Tableau 19. Bilan des objectifs pour les enseignants débutants (PLC2).

Enseignants	PLC2	PLC2	PLC2	PLC2	PLC2
Numéro	16	17	18	19	20
Classes	6 ^{ème}	6 ^{ème}	1 ^{ère}	4 ^{ème}	6 ^{ème}
Les objectifs dans le cycle	O.T. : 05 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : 01 O.A. : 01	O.T. : 07 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : 02 O.A. : -	O.T. : 01 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -	O.T. : 10 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : 01 O.A. : 03	O.T. : 04 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : 02 O.A. : -

Légende : **O.T.** Les objectifs techniques. **O.B.I.** Les objectifs bio-informationnels. **O.S.M.** Les objectifs socio- moteurs. **O.E.** Les objectifs d'évaluation. **O.A.** Les objectifs axiologiques.

Les enseignants débutants n°13 et n°15 ne déclarent pas d'objectifs de leçon. Ils ne reconnaissent que les propositions d'actions techniques à faire; presque toutes les descriptions des situations d'apprentissage ont une forte orientation technique. L'enseignant

débutant n°19 ne déclare des objectifs de cycle qu'après la première leçon qui est une observation du niveau des élèves. L'enseignant débutant n°18 ne déclare qu'un seul objectif technique au début de sa leçon 3 – « Objectif séance : assurer la continuité du jeu offensif » – alors que presque toutes ses situations d'apprentissage sont constituées de techniques différentes.

La plupart des enseignants débutants proposent beaucoup d'objectifs techniques et très peu d'objectifs éducatifs ou axiologiques. On constate que les contenus d'enseignement sont en majorité d'ordre technique.

Tableau 20. Bilan des objectifs pour les enseignants d'expérience.

Enseignants. Numéros	21	22	23	24	25
Tranches années d'enseignement	10/15	5/10	20/25	35/40	1/5
Classes	1ère	6 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}
Les objectifs dans le cycle	O.T. : 05 O.B.I : 01 O.S.M. : - O. E. : 02 O.A. : 02	O.T. : 04 O.B.I : - O.S.M. : 03 O. E. : 02	O.T. : 05 O.B.I : - O.S.M. : 05 O. E. 01	O.T. : 04 O.B.I : 01 O.S.M. : 01 O. E. : -	O.T. : 04 O.B.I : - O.S.M. : - O. E. : 02

Légende : **O.T.** Les objectifs techniques. **O.B.I.** Les objectifs bio-informationnels. **O.S.M.** Les objectifs socio- moteurs. **O.E.** Les objectifs d'évaluation. **O.A.** Les objectifs axiologiques.

Tableau 21. Bilan des objectifs pour les enseignants d'expérience.

Enseignants. Numéros	26	27	28	29	30
Tranches années d'enseignement	10/15	1/5	20/25	15/20	1/5
Classes	6 ^{ème}	5 ^{ème}	3 ^{ème}	1ère	4 ^{ème}
Les objectifs dans le cycle	O.T. : 08 O.B.I : 01 O.S.M. : 01 O. E. : 01 O.A. :	O.T. : 04 O.B.I : - O.S.M.:03 O. E. : 01 O.A. :	O.T. : 03 O.B.I : - O.S.M. : 03 O. E. : 01 O.A. :	O.T. : 05 O.B.I : - O.S.M. : - O. E : 02 O.A. : 01	O.T. : 05 O.B.I : - O.S.M. : - O. E. : 01 O.A. :

Légende : **O.T.** Les objectifs techniques. **O.B.I.** Les objectifs bio-informationnels. **O.S.M.** Les objectifs socio- moteurs. **O.E.** Les objectifs d'évaluation. **O.A.** Les objectifs axiologiques.

En moyenne, les enseignants d'expérience planifient trois objectifs différents par cycle d'enseignement avec une tendance techniciste. Les enseignants débutants n'arrivent pas tout à fait à la moyenne de deux objectifs par cycle d'enseignement, et ce malgré une forte tendance techniciste.

Tableau 22. Bilan des objectifs pour les enseignants experts handball.

Enseignants. Numéros	01	02	03	04	05	06
Niveau technique	1	B.E.1	B.E.2	2	1.2.	B.E.1
Classes	6 ^{ème}	5 ^{ème}	3 ^{ème}	1 ^{ère}	4 ^{ème}	
Les objectifs dans le cycle	O.T. : 07 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : 01 O.A. : -	O.T. : 11 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -	O.T. : 06 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -	O.T. : 07 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : 01 O.A. : -	O.T. : 05 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -	O.T. : 07 O.B.I. : - O.S.M. : - O. E. : - O.A. : -

Légende : **O.T.** Les objectifs techniques. **O.B.I.** Les objectifs bio-informationnels. **O.S.M.** Les objectifs socio- moteurs. **O.E.** Les objectifs d'évaluation. **O.A.** Les objectifs axiologiques.

Les enseignants experts handball proposent deux types d'objectifs : les objectifs techniques et des objectifs d'évaluation. Ils proposent toutefois essentiellement des objectifs techniques, et nous savons depuis l'analyse des énoncés que ces objectifs techniques sont plus complexes que les objectifs techniques des enseignants du secondaire.

Tableau 23. Bilan des objectifs par groupes d'enseignants.

Objectifs identifiés	Nombre d'objectifs déclarés par les enseignants			
	10 Enseignants débutants	10 Enseignants d'expérience	06 Enseignants experts	
Objectifs techniques	42	47	43	71 *
Objectifs bio-informationnels	0	03	0	0
Objectifs « socio-moteur »	0	16	0	0
Objectifs d'évaluation	06	13	02	3 *
Objectifs axiologiques	05	03	0	0

* Chiffres ramenés pour 10 enseignants.

Lorsque nous ramenons les chiffres à parité, nous remarquons que ce sont bien les enseignants experts handball qui proposent le plus d'objectifs techniques déclarés, que les enseignants d'expérience proposent une plus grande variabilité d'objectifs que les enseignants débutants et que ces derniers proposent plus d'objectifs axiologiques que les enseignants d'expérience.

IV - Planification et pensée de l'enseignant.

Pour Bruno Latour et Steve Woolgar³²⁶, « l'absence de tout support écrit » est « l'obstacle majeur à l'étude des processus de pensée » ; à plus forte raison est-ce valable pour l'écrit de planification, ce moyen "semi-confidentiel" qui contient une pensée professionnelle sous une forme émietée. Il s'agit pour lors de comprendre quelles peuvent être les intentions de l'enseignant et comment il a pu penser son enseignement pendant la phase de planification. Car si l'écrit de planification lui donne à voir sa pratique, elle se donne à voir aussi au lecteur. Le sens de l'action planificatrice doit être contenu tout entier dans son projet d'enseignement. Pour Jean-Marie Barbier & Olga Galatanu³²⁷, le discours peut être traité comme un « faire » et analysé comme une action. De même, nous pouvons dire que la forme du discours qui tient des écrits de planification inscrit l'enseignant en action d'enseignement.

Selon John R. Searle³²⁸, il y aurait une théorie implicite dans l'action et donc dans le faire puisqu'il fait partie du même phénomène. L'enseignant planifie dans l'intention d'agir et son action d'écriture est ordonnée à cette intention. Cependant, la trace écrite engage son auteur dans l'action d'enseignement en disant son intention professionnelle. Mais cette intention est prise dans un réseau foisonnant d'autres intentions qui ne sont pas forcément conscientes³²⁹. Il y a une dimension privée de l'écrit professionnel.

Soit l'étude des intentions professionnelles des enseignants à partir d'une analyse des traces écrites de l'enseignant expert handball n°4 (leçon 7, situation d'apprentissage 2).

³²⁶ Latour, B. et Woolgar, S. (1986). Déjà cité. (p.169).

³²⁷ Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2000). Déjà cité. (p.25).

³²⁸ Searle, J.R. (1985.a.). *Du cerveau au savoir*. Paris : Hermann.

³²⁹ Searle, J.R. (1985.b.). Déjà cité. (p.172-173) : « On pourrait dire que son intention "fait référence" à ces autres états intentionnels, dans la mesure où elle ne peut avoir les conditions de satisfaction qu'elle a, et ne peut, par conséquent, être l'intention qu'elle est, que parce qu'elle est située dans un Réseau incluant d'autres croyances et d'autres désirs ». On lit de plus : « La plus grande partie du Réseau, est immergée dans l'inconscient ».

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L7 S2 : « Jeu sur espace réduit. Jeu du pivot –tir 6m – bloc sur ailier, sur arrière. Jeu des ailiers – appuis tournés vers le but – prendre sa balle en mvt. Jeu des arrières prise d’intervalle (sur placement du pivot) jeu en mvt » « jeu sur 1/3 de zone. 3 att. → 2 déf » « 3 att (1 ailier, 1 arrière, 1 pv) contre 2 déf. Pour les arrières d’atta –prendre la balle en avançant –aller fixer dans l’intervalle (à côté du pivot) pour les ailiers, écarter le jeu à l’aile. Fixer ext – int. Pour le pivot » « -prise d’infos sur la position du pivot pour aller fixer dans l’intervalle libre. – avoir l’intention d’aller au tir à chq fois qu’on à la balle. Garder une distance de combat où on peut ressortir une balle correctement » « 2, 3 contre 3 (+1 DC d’att passeur) élargir l’espace ».</p>	<p>Nous présentons d’abord le sens premier que nous retenons de l’énoncé, ensuite la traduction en clair de l’énoncé.</p> <p>Voici la modélisation et l’interprétation des intentions professionnelles de cet enseignant à partir de ses énoncés ci-contre, nous soulignons celles-ci :</p> <p><u>Intervenir sur un paramètre didactique</u> : réduire l’espace de jeu.</p> <p><u>Annoncer le thème du savoir</u> : jeu du pivot.</p> <p><u>Décliner les composants du savoir</u> : tir 6 m, bloc sur ailier, etc.</p> <p><u>Annoncer un autre thème du savoir</u> : jeu des ailiers.</p> <p><u>Décliner les composants du savoir</u> : appuis tournés vers le but, etc.</p> <p><u>Annoncer un autre thème du savoir</u> : jeu des arrières</p> <p><u>Décliner les composants du savoir</u> : prise d’intervalle, jeu en mouvement.</p> <p><u>Précision sur le paramètre didactique</u> : 1/3 de zone.</p> <p><u>Organisation de la mise en scène</u> : 2 défenseurs, 3 attaquants, etc.</p> <p><u>Annoncer les actions à réaliser</u> : pour les arrières, etc.</p> <p><u>Donner un objectif concret à la réalisation des actions</u> : aller au tir chaque fois, garder une distance de combat, etc.</p> <p><u>Annoncer un autre thème du savoir</u> : pour le pivot.</p> <p><u>Décliner les composants du savoir</u> : prise d’infos etc.</p> <p><u>Prévoir un changement du rapport de force et organisation</u> : de 2 contre 3 à 3 contre 3 (+ 1DC d’att passeur).</p> <p><u>Intervenir sur un paramètre didactique</u> : élargir l’espace.</p>

Cet enseignant a intégré certains processus, et il écrit en se concentrant sur la cohérence de ses propositions. Cependant, il peut très bien aussi faire des choix didactiques précis, conscients et réfléchis, pas innocents. Cet exemple montre que l’activité de planification et de conception d’un enseignement mobilise des items cognitifs importants et nombreux, lesquels fondent la signification du savoir à apprendre. Son analyse est donc interminable.

Synthèse.

Les enseignants de nos trois groupes planifient en priorité les contenus d'enseignement, leurs méthodes et leurs techniques d'enseignement sont implicites à l'élaboration des contenus. La planification du contenu d'enseignement est aussi celle d'une technique d'enseignement, le fond et la forme ne sont pas dissociables.

La pensée des enseignants n'étant pas un discours explicatif ; il nous faut repérer les petits indices qui l'expriment d'une façon plus dissimulée. Nous avons souvent retenu l'exemple des enseignants du secondaire, chez lesquels la prise en considération des élèves est diffuse mais permanente. Nos critères d'analyse sont les suivants : la prise en compte du niveau des élèves par des contenus appropriés, la planification d'un langage adapté à la classe, les interrogations sur la difficulté des actions proposées, la gestion particulière des exercices en fonction de l'effectif de la classe, les procédures d'organisation et de rotation des élèves dans les tâches, les compositions des équipes, les attributions de tâches ou responsabilités, etc. Tous ces indicateurs deviennent pour nous des intentions d'arrière-plan qui déterminent la pensée didactique créatrice des situations d'apprentissage. La pensée de l'enseignant n'est pas extérieure à la phase de planification, elle est la planification de l'action d'enseignement. Les bilans des traces écrites montrent combien cette pensée est attachée à un groupe d'élèves ou à sa classe.

Le ralentissement et donc la réflexion qu'entraîne l'écrit donne à l'enseignant la possibilité de se relire c'est-à-dire de comparer sa pensée à elle-même. L'écrit provoque l'enseignant planificateur à penser et le force à révéler – à se dire – ses intentions d'enseignement. Une nouvelle approche de la leçon d'éducation physique et sportive passe par cette approche-là de l'écrit de planification.

Notre dernier chapitre tente de démontrer que les traces écrites de planification (en nombre suffisantes) permettent de lire la professionnalité de ces enseignants. La trace laisse l'empreinte du cheminement vers la façon d'enseigner et de faire apprendre. On saisit les micros indices comme autant d'informations à interpréter concernant une profession.

CHAPITRE 12 : LES TRACES ÉCRITES, UN DISCOURS SUR L'ENSEIGNEMENT.

I - Planification et enseignement.

Alors qu'Olivier Maulini et Etienne Vellas mettent la question de la planification des enseignants – « préoccupation de bas étage ou compétence de haut niveau ? »³³⁰ –, ils posent l'idée que le travail de planification est le lieu d'une expertise professionnelle.

Pour François Victor Tochon, les enseignants qui planifient passent d'un plan d'études écrit à un plan d'études actif. S'il pointe les inadéquations des théories planificatrices acquises en formation, il mésestime les productions singulières comme si celles-ci n'avaient qu'une pertinence éphémère et locale alors même qu'il les considère quand il fait de la planification une production souple et adaptée. Pour lui, les données didactiques écrites ne tiennent que « très peu compte de la complexité des actions sur le terrain »³³¹ et conçoit le travail de planification comme une action professionnelle singulière mais pas comme une expertise d'enseignement. Cette vision appauvrie de l'enseignement passe sur la richesse spécifique des traces écrites.

Il est temps d'évaluer la complexité du travail de planification, de montrer que les intentions d'enseignement sont des décisions professionnelles pertinentes : de faire état de l'ajustement des traces écrites à la réalité vécue sur le terrain.

Avant de conclure sur l'importance de ces traces comme espace de médiation d'un savoir-faire professionnel ; nous allons montrer qu'elles sont le lieu d'une expertise d'action d'enseignement et d'une liberté professionnelle.

³³⁰ Maulini, O. et Vellas, E. (2001). Déjà cité. (p.3)

³³¹ Tochon, F.V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-33.

I.1. La richesse de l'activité planificatrice.

« L'artiste, par exemple, détient des savoirs qu'il investit dans son œuvre, mais il ne les explicite – parfois à contrecœur – que s'il est interviewé par un critique, sollicité comme expert, appelé à former des débutants. Il en va de même du sportif et de nombre de gens de métiers dont les savoirs sont en quelque sorte indissociables des gestes professionnels qu'ils guident. On atteint d'abord les pratiques, les savoirs s'y trouvent " en creux " »³³². La question des traces écrites rend saisissante d'intérêt cette comparaison au premier abord surprenante.

L'enseignant ne planifie pas seulement au sens où sa planification est déjà une forme d'interaction avec le milieu d'enseignement ; il construit aussi un milieu qui met en rapport l'élève avec un système très complexe, sans que son savoir professionnel soit explicité dans la mesure où il reste confidentiel dans cette pratique d'écriture qu'est l'écrit de planification.

François Victor Tochon rappelle que le respect de ses quatre préceptes « pertinence, globalisme, téléologie et agrégativité »³³³ est nécessaire pour passer d'une planification qui atomise les difficultés au paradigme systémique. Les traces écrites sont justement parfois plus proches du paradigme de la complexité que du paradigme « cartésien »³³⁴ séparant théorie et pratique.

Compte tenu de la visibilité des réussites et des échecs des élèves, ces enseignants ont compris que les apprentissages se font dans un désordre fonctionnel laissant place à la créativité et à l'adaptation des apprenants. L'analyse de contenu rend la complexité et l'habileté du dispositif à elles-mêmes pour rendre intelligibles les pratiques de planification. Dans leurs rapports indirects aux conduites d'apprentissage, il s'agit de définir l'étude des traces écrites comme une « activité de pensée réfléchie »³³⁵ et par conséquent, comme moyen pour comprendre la façon dont les enseignants « aménagent l'expérience formatrice »³³⁶ et motrice des élèves.

³³² Perrenoud, P. (1998). Déjà cité. (p. 5).

³³³ Tochon, F.V. (1990). Déjà cité. (p.36).

³³⁴ Tochon, F.V. (1990). Déjà cité. (p.34).

³³⁵ Tochon, F.V. (1993.b.). Déjà cité. (p.26).

³³⁶ Perrenoud, P. (1993). Déjà cité. (p.66).

A) Penser un milieu complexe.

En éducation physique et sportive, l'expertise en milieu enseignant tient résultat d'une pratique professionnelle qui mobilise des savoirs originaux. Parce qu'ils fixent une pensée professionnelle en cours d'élaboration, les écrits de planification constituent un "pré-texte" et forment les prémisses d'un changement dans la façon d'enseigner.

Soit un premier exemple avec l'enseignant débutant PLC n°19 (leçon 3, situation 1).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S1 : Obj. Manipulation x passe. Sur ½ terrain avec 4 zones, passe à 10 (conservat) 1pt à chaque fois que l'on passe d'1 zone à l'autre (si retour, tjs conservat mais pas de pts). 1 éq os 1 éq sur terrain réglem (sinon le ballon passe à l'éq adv). Si pas passes aux filles = obligation d'alterner. Critères marque un max ? → après une 1^{ère} séquence de 6/7' → déplacements importts (soutien) → écarter → faire tourner → puis 2^{ème} séquence. Evol : 1-2 interdits, dribble interdits, seulement un certain style de passe.</p>	<p>L'énoncé de la situation est long, il est complété par un dessin qui montre un demi-terrain de handball coupé en quatre zones égales. Un numéro est indiqué pour chaque zone de 1 à 4. L'échauffement est fait d'une manière jouée : passe à dix avec des contraintes spatiales et des consignes précises. Il s'agit de faire passer alternativement le ballon d'une zone à l'autre pour l'équipe en possession du ballon. Les défenseurs sont chargés de récupérer ou de faire perdre le ballon aux attaquants. L'enseignant prévoit des alternatives : s'il n'y a pas de passes aux filles, alors il rajoutera l'obligation de faire « une passe fille, une passe garçon » ; il prévoit des effets tels que « déplacements importants, soutien » et propose une évolution à sa situation en "surréglant" la situation déjà en place. De cette façon, l'enseignant prévoit ce qu'il y a à faire mais aussi les réactions possibles de ses élèves. La planification n'est plus alors une succession logique de tâches à faire, mais une palette de tâches possibles en fonction des interactions simulées artificiellement avec le milieu. L'organisation temporelle des tâches dépend seulement de la contrainte d'une écriture linéaire. Cependant, cette cascade de décisions montre l'activité de réflexion sur l'enseignement et sur les simulations d'interactions. Nous pouvons dire qu'il y a de l'adaptation et de l'évolution prévues. Certaines consignes sont conditionnelles tandis que d'autres sont actives.</p>

Les enseignants de nos trois groupes réglementent la situation d'apprentissage par un jeu de règles, les règles planifiées interagissant pour délivrer les intentions éducatives et pour anticiper les problèmes pédagogiques. L'élève découvre immédiatement les finalités des

contenus dans l'action grâce aux alternatives prévues par les enseignants ; du sens de l'action dépend son autonomie.

Pierre Parlebas évoque les influences réglementaires dans le cas du jeu sportif : les règles instaurent « un système de contraintes et de possibilités qui modèle les comportements des participants »³³⁷. Dans le cas étudié ci-dessus, l'enseignant procède de la même façon par ses consignes d'actions.

Soit l'exemple de l'enseignant débutant n°15 (leçon 2, situation d'apprentissage 7).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L2 S7 : « équipe, passe à 10 (même pr match), 2 passes si c'est une fille (obligatoire). Interdiction de la remettre. »</p>	<p>Nous comprenons que l'enseignant fait faire une passe à dix par équipes de 5 ou 4. Les équipes sont mixtes, nous avons la liste des équipes sur la feuille de préparation.</p> <p>Il adapte le règlement pour les filles, une passe faite par une fille vaut deux passes sur le contrat de 10 à faire. Pour éviter aussi le jeu entre les deux mêmes joueurs d'une équipe (souvent entre deux garçons), il donne l'interdiction de remettre le ballon à celui qui vient de le passer. L'activité des joueurs sur le terrain sera ainsi plus importante (façon de concerner tout le monde) et l'enseignant gère par là même le problème "fille", car il y a de fortes chances qu'une fille puisse alors recevoir un ballon. Les règles d'interdiction et de bonification transposent l'activité traditionnelle de référence passe à dix d'une manière clairvoyante.</p>

La planification relève d'un savoir-faire professionnel, alors même que la trace écrite paraît pauvre et dénuée de sens jusqu'à entraîner sa négligence ; or, elle recèle une pertinence professionnelle encore plus complexe que dans les deux exemples précédents.

Selon Madelon Saada-Robert et Kristine Balslev, la situation d'apprentissage construite et planifiée devient un « espace de significations »³³⁸ potentiel. De fait, les enseignants se préoccupent de provoquer des occasions d'établir des relations entre signes et événements, entre mouvements et jeu, entre actions et intentions, même si ces dernières sont parfois fortement suggérées par les règles didactiques. Mais l'espace de signification n'est-il pas le plus grand dans l'espace écrit ?

³³⁷ Parlebas, P. (1986). *Eléments de sociologie du sport*. Paris, PUF. (p.97).

³³⁸ Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In C. Moro, & R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (pp.135-163). Bruxelles : Éditions De Boeck Université. (p.135).

On ne transpose pas les savoirs experts d'une activité culturelle, **on conçoit sur papier un contexte d'apprentissage comme délégation du savoir à apprendre**. L'enseignant sait que les circonstances de l'action sont plus importantes dans sa façon de faire apprendre qu'un simple discours du savoir. Dans l'exemple ci-dessus, il fait le pari que sa situation d'apprentissage sera en phase avec les intérêts des filles et des garçons : **c'est par le déploiement de l'événement qu'il compte faire apprendre**. Ce type de situation médiatise le savoir à apprendre, lequel n'est ni transposé ni approprié directement mais tient en cet espace de significations que peuvent partager chacun des joueurs attaquants ou défenseurs.

Soit l'exemple de l'enseignant débutant n°15 (leçon 4, situation d'apprentissage 5).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L4 S5 : Nous avons quatre croquis qui résument l'évolution de la situation. « Celui qui tire va au but, pas de dribble, règle du marcher, évolution défenseur ». Sur les légendes des croquis nous avons les joueurs placés, plus gardien de but, indication de la ligne central et ligne de zone.</p>	<p>La situation est simple : On a une progressivité du rapport de forces entre attaque et défense : 3 contre 0 ; 3 contre 1 ; 3 contre 2 ; 3 contre 3. L'handicap au niveau des joueurs défenseurs est progressif. La forme de placement des joueurs sur le terrain implique une progressivité du rapport de forces. De plus, le dernier défenseur est placé pour jouer en poursuite; il contraint l'attaque en faisant office de pression temporelle dans le dos de l'attaque (ce défenseur crée aussi un rapport de force). Cela permet la réussite de la situation d'attaque en mouvement. Ainsi, pour que le savoir à apprendre prenne sens, l'enseignant handicape les actions des joueurs en affaiblissant une partie des variables qui risquent d'annuler l'effet recherché. Pour doser ensuite le rapport de forces et faire en sorte que la réciprocité attaque et défense soit entretenue, il va légèrement handicaper l'attaque en imposant « pas de dribble » et en posant la règle du « marcher ». Ces règles vont influencer les types de passes, ce qui va favoriser un jeu en mouvement ; c'est l'objectif de sa leçon.</p>

L'enseignant intervient ainsi sur les événements en régulant le jeu, en favorisant certaines actions de façon à ce que l'attaque réussisse en utilisant les procédures qu'il veut voir acquises et comprises par les élèves. Il n'impose pas les actions ; il les favorise et les induit, mais ce sont toujours les élèves qui décident de l'action par des procédures de traitement correctif. Les actions entreprises préparent l'appropriation du sens de façon objective, elles dépendent d'interprétations rivales entre l'attaque et la défense.

Par un jeu subtil entre contraintes et interdictions/autorisations et par l'emploi de handicaps, l'enseignant instaure des règles explicites agissant comme intentions latentes sur les actions en direction du savoir. La règle est explicite ; le savoir à apprendre est implicite, il résulte d'un conflit heureux entre les règles planifiées par l'enseignant et l'activité décisionnelle des élèves. De la part des élèves, l'intention en action est beaucoup plus déterminée par ce réseau de significations que par une décision préalable mûrement réfléchie. La passe aux filles va alors prendre sens en vertu de la nécessité d'agir et de l'expérience d'action. Le tâtonnement moteur lors de la suspension de la pensée pour réaliser la passe va être la source d'un investissement conscient ; ce dernier va instituer une fonction intellectuelle en se dégageant du jeu des actions motrices. La passe réalisée dans ces conditions favorise l'aptitude au jugement de ce qu'il y a à savoir (tout le monde doit pouvoir jouer le ballon).

Ces observations n'expliquent pas les raisons profondes de l'enseignant ni ses stratégies didactiques. Ces quelques consignes et règles vont produire une foule d'événements impliquant le sens de leurs actions par les élèves ; elles peuvent leur permettre d'objectiver leurs intentions tactiques par rapport à la problématique posée par l'enseignant. Source du savoir, la signification dépend d'une synthèse de règles didactiques indépendantes entre elles. Cet arrière-plan didactique nous renvoie une fois de plus à la trace.

Notre enseignant ne planifie pratiquement pas de règles d'action prescriptives, il propose des règles qui délimitent l'action ; tout n'est pas entièrement réglementé, il reste un espace de liberté utile à la construction du savoir et à son expression. Les règles ne dictent pas les choix des élèves, elles ne font qu'énoncer les conditions à respecter pour choisir en direction du savoir ; elles maintiennent les élèves dans un niveau de vigilance élevé ; l'intrigue de la situation favorise la persévérance et hausse le niveau d'activité des élèves.

Selon François Rastier, l'appropriation de connaissances en pédagogie vient d'une « acceptation qui se réalise dans un cours d'action » ; « les exercices qui permettent cette appropriation n'appliquent pas la théorie, mais la contiennent pour ainsi dire "à l'état pratique" », « bref, savoir n'est alors rien d'autre qu'apprendre, au sein d'une pratique sociale »³³⁹. La situation d'apprentissage prépare le "terrain" à l'acquisition d'une culture.

Les savoirs à acquérir ne sont pas transposés, planifiés, écrits, énoncés ; ils sont contenus par le jeu de " règles didactiques" planifiées. L'enseignant transmet du sens par ses intentions qui sont impliquées par le système de la situation d'apprentissage. Les contraintes et les règles ne favorisent pas l'accumulation de connaissances, elles dynamisent la pensée engagée dans

³³⁹ Rastier, F. (2000). Déjà cité. (p.23).

l'action ; elles agissent comme donation de sens dans un contexte d'apprentissage c'est-à-dire de transmission (et par là de témoignage). Les élèves devront autant avoir l'intention de comprendre pour agir qu'agir pour comprendre, et l'enseignant pourra alors d'autant mieux investir le sens que peuvent donner les élèves à leurs actions que sa situation d'apprentissage sera pensée et orientée. Les énoncés décrivent des moments d'action prévus méthodologiquement c'est-à-dire liés les uns aux autres. Penser un milieu complexe, c'est également penser la situation d'apprentissage comme un complexe, et notamment de règles, dont l'écrit est une représentation. L'écrit de planification expose les connaissances de jonction entre théories et pratiques.

B) Envisager autrement la question de la règle.

En respectant les règles (consignes, conseils, contraintes, obligations, etc.), les élèves font allégeance à l'autorité de l'enseignant même si cette dernière est moins marquée dans les types de propositions que nous étudions là. La situation d'apprentissage est un corps de règles qui, en interagissant, créent les conditions d'apprentissage. Les règles didactiques visent un espace de liberté; elles ne définissent pas exactement ce qu'il y a à apprendre, elles sont là pour laisser un espace d'indétermination. Les séquences planifiées d'actions ne sont pas proposées au hasard ; la richesse professionnelle tient à ce que de telles règles ne déterminent pas d'une façon absolue les actions des élèves ni les savoirs à apprendre. L'esprit du jeu réglementaire institué par l'enseignant assure la liberté intellectuelle des élèves ainsi qu'une sécurité psychologique par la gestion anticipée des échecs moteurs. Il ajuste le rapport de forces, la distance, les espaces, les contraintes pour que l'action soit un effort. La règle et la contrainte créent cette zone de prochain développement identifiée par Vygotski³⁴⁰ ; elles créent un espace d'autorisation. La règle donne du sens aux contraintes en induisant les conduites motrices des élèves ; elle peut aussi apparaître comme réalité morale sous un aspect concret. La question de la règle est donc celle de l'espace de signification.

³⁴⁰ Vygotski, L. (1997). Déjà cité.

C) La simplicité de la trace écrite comme concentration de sens.

Soit l'exemple avec l'enseignante d'expérience n°25 (leçon 3, situation 2) dont l'énoncé est : « 3 contre 2. Chaque équipe de 3 passe en déf. (ss dribble). C'est un travail de 3 contre 2 en attaque et défense. Elle précise son organisation : « chaque équipe de 3 passe en déf. » L'enseignante a sans doute constaté que les élèves n'aiment pas les situations de subordination (être défenseur) et qu'ils préfèrent celles où ils ont une marge de décision par rapport à la finalité du jeu. Bref, son énoncé indique le souci de faire régner l'ordre en annonçant une rotation obligatoire. Les traces écrites de planification ne sont donc pas seulement une prévision de ce que l'on va enseigner c'est-à-dire des actions à faire ; elles sont aussi un langage destiné à gérer le groupe classe. Cette enseignante écrit pour elle-même qu'elle va proposer un travail de « 3 contre 2 » et que chaque équipe passera en défense, mais ce qu'elle écrit vaut aussi pour un langage orienté vers l'action. L'énoncé englobe et mêle savoir/action/organisation/communication.

L'écrit de planification apparaît comme un condensé de professionnalité. Dans un même énoncé de planification, l'enseignante structure autant la forme du savoir à apprendre « jouer en trois contre deux » que ses conditions d'application : « jouer en trois contre deux » et d'organisation « chaque équipe de 3 passe en défense ». Elle complète la planification de sa situation en imposant du jeu sans dribble pour les attaquants rééquilibrant le rapport de forces attaque et défense, mais en induisant fortement l'utilisation d'un espace plus grand pour les attaquants et pour le jeu en déplacement. Ce qu'il y a à apprendre pour les attaquants n'est pas dit dans cet énoncé de planification. Nous comprenons que, hormis les objectifs déclinés parfois en tête de leçon, les traces écrites de planification disent le plus souvent les conditions que l'enseignant souhaite mettre en place pour solliciter l'apprentissage du savoir. L'écrit de cette enseignante ne dit pas : « dans un jeu de trois contre deux sans dribble, les joueurs en attaque vont devoir jouer en mouvement et occuper tout l'espace d'attaque s'ils veulent atteindre la cible. Ensuite les défenseurs devront donner une priorité de défense sur le porteur de balle en se plaçant sur la profondeur de l'attaque, etc. » Elle planifie non pas ce que les élèves devront apprendre mais ce qu'ils devront faire pour apprendre.

Selon Yves Chevallard, « il y a des savoirs qui sont appris sans jamais être spécifiquement enseignés »³⁴¹. Ce n'est pas qu'un savoir doive en cacher un autre, mais l'enseignante estime que les élèves apprennent parce que sa situation d'apprentissage enseigne. Les actions sont

³⁴¹ Chevallard, Y. (1985). Déjà cité. (p.57).

coordonnées comme un mise en scène pour que la pièce « savoir à apprendre » ait lieu ; les élèves sont poussés à s'informer des procédures liées aux événements en cours. De la sorte, on pourrait affirmer que « l'activité de l'enseignant consisterait pour une part à créer des situations favorisant l'activité questionnante »³⁴² de l'élève.

Dans les mises en situations d'apprentissage, les actions des élèves sont des expériences spécifiques créatrices d'outils opératoires pourvus de sens. L'expérience de l'action renvoie vers ce qu'il y a à apprendre parce qu'il faut répondre aux exigences de la situation. Le savoir à acquérir « est simplement connaissance des conditions de satisfaction »³⁴³, lequel résulte de principes d'ajustement déclenchant les actions des élèves. La connaissance devient un « pouvoir d'usage »³⁴⁴, un faire su, un savoir compétent, une compétence.

Cette concentration de sens et la façon dont les enseignants planifient leur contenu d'enseignement posent toute la problématique de la transposition didactique faite par la « noosphère » sous forme de programmes. Ces derniers déclinent ce qu'il y a à apprendre à partir de concepts, sans indiquer comment cela peut se mettre en œuvre sous forme de situations d'apprentissage. Inversement, les enseignants praticiens sont plus préoccupés par la mise en œuvre que par le choix sélectif de ce qu'il y a à faire apprendre. Les enseignants d'éducation physique et sportive privilégient les conditions d'expression du savoir aux dépens de son énonciation. Pratiquement, un tel enseignement pratique pousse à planifier de la sorte.

Au-delà de la distinction faite par Jean-François Gréhaigne entre une « pédagogie des modèles d'exécution » et une « pédagogie des modèles auto-adaptatifs »³⁴⁵, nous pensons que les enseignants se concentrent sur la médiation du sens et sur l'appropriation possible par les élèves du savoir aux circonstances qu'ils créent. Ils travaillent plus sur la cause et l'ajustement de l'action que sur son "auto-adaptation" passive et conditionnée ; ils travaillent sur l'autodétermination du sujet. Les situations d'apprentissage en question n'apprennent pas un savoir aux élèves mais appellent à une vérité des actions entreprises et visent à rendre le savoir évident sans le dire ; elles traitent d'un rapport entre savoir et élève, lesquels vont devoir découvrir les règles permettant de produire l'effet voulu par une situation bien construite. Dans des conditions réelles d'une participation, l'élève apprend à faire en étant engagé dans un processus de réalisation et de compréhension grâce à la nécessité de faire.

³⁴² Chevallard, Y. (1985). Déjà cité. (p.88).

³⁴³ Searle, J.R. (1985.b.). Déjà cité. (p.116).

³⁴⁴ Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur. (p.204).

³⁴⁵ Gréhaigne, J.F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectif. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches* (pp. 79-102). Paris: Éditions Revue EP.S. (p.81).

La tendance chez les experts handball est autre ; le montre l'exemple de l'enseignant expert handball n°4 leçon 1, situation d'apprentissage 4) qui transpose les conditions d'expression du savoir comme les enseignants d'expérience mais qui planifie aussi les connaissances le constituant. Nous retrouvons le même phénomène dans la situation d'apprentissage 3 (leçon 2) de l'enseignant expert handball n°6 qui comporte de longs énoncés retraçant la richesse d'une réflexion.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétative
<p>L2 S3 : « Rôle du défenseur avancé. MeP et Fct : 2 déf N°2 fixes placés à la zone. 1 déf. avancé n°3. 1 colonne DC avec B, 2 ARL. → Déf avancé : protéger la zone entre le 2 n°2. Pas de débortet → ARL fixateurs ds leur secteur → DC cherche à déborder le déf avancé → si DC rate le tir → repli. Cptes attendues : duel avec DC. Dissuader course centrale. Amener le DC hors zone en l'excentrant. Avancer sur le DC. J sur dribble de l'attq. Fermeture prioritaire côté bras porteur » danger. Evolutions : Les 3 AR cherche à tirer secteur central (1C1, croisé) 1J ds secteur central. Si B récupérée les 2n°2 enchaînent. CA avec replis du dernier Pde B. N° 2 = ou – flottement. Repousser la ligne d'action le plus loin possible. » Deux croquis représentent un ½ terrain de HB, trois joueurs en défense, une colonne de DC et deux arrières latéraux. Des flèches indiquent les déplacements du ballon et des rayons d'action des joueurs.</p>	<p>Nous modélisons les écrits sous la forme des décisions que peut prendre l'enseignant. Nous reconstituons les éléments du scénario qu'il prévoit pour faire apprendre les joueurs. Ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> *il intervient du côté de la défense puis de l'attaque pour donner des objectifs d'actions à chacun des deux statuts. *il règle le jeu des joueurs qui vont s'opposer. *il limite les espaces d'évolution. *il envisage l'échec de l'attaque et l'alternative pour la défense. *il précise les compétences attendues et les actions possibles et significatives pour le contexte qu'il a créé. *il envisage les actions à faire. *il prévoit les répliques. *il attend des comportements plausibles tout en précisant le jeu des acteurs. *il prévoit l'évolution et les enchaînements d'actions à partir de principes généraux du jeu de handball. <p>Les énoncés sont un véritable script de la situation. L'enseignant anticipe le comportement des joueurs, fixe le jeu de chacun, oriente les choix, prévoit les effets possibles, propose des alternatives. Il cherche à contrôler les événements qu'il provoque. Il est déjà dans l'interaction, convoque le futur dans le présent. La planification des objectifs l'entraîne vers le futur, l'organisation des actions le ramène au présent, puis du présent, « les 3 ar cherche à fixer.. », il interroge le futur : « si B récupère les 2 N°2 enchaînent.. ». Ainsi, dans sa planification, l'enseignant conjugue les différents temps et il les combine.</p>

La richesse de l'activité planificatrice tient dans ce discours réflexif. Il n'y a pas séparation entre action et intention ; ses énoncés sont une action professionnelle. Par un jeu complexe de décisions énonciatives, se construit une situation d'apprentissage dont l'organisation permet d'aboutir aux objectifs poursuivis. C'est concevoir comme l'a déjà fait Tardif (1991), mais d'une façon plus pointue, que l'enseignant mobilise plusieurs savoirs en même temps.

La situation d'apprentissage 4 de l'enseignante d'expérience n°25 (leçon 4) permet d'approfondir cette lecture.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L4 S4 : Jeu à thème → ss dribble → avec 1 pivot, déf. en 1/5.	Dans cet énoncé, seules l'organisation et la forme du jeu sont annoncées. Deux contraintes viennent spécifier la forme du jeu, mais les effets que cela va produire ne sont pas annoncés. Ainsi, le fait de jouer sans dribble va demander à l'attaque d'être plus mobile et d'aider en permanence le porteur de balle en lui donnant des solutions. L'enseignante impose donc une contrainte en sachant que l'attaque va devoir adopter un nouveau comportement pour pouvoir réussir l'attaque, du moins pour garder la possession du ballon. La contrainte vient signifier ce qu'il faut faire, ce qu'il y a à apprendre n'est pas annoncé ; la situation est un appel de signification et de réalisation. La contrainte impose un inconfort, une insatisfaction ; elle discrimine le contexte de jeu. Le savoir à apprendre s'inscrit dans la différence entre ce que l'on sait déjà et ce que l'on ne sait pas encore. La nouvelle contrainte, défense « en 1/5 », va finir de perturber l'attaque en profondeur ; les joueurs vont devoir s'étager et occuper le maximum de place en largeur. Ceci va être l'amorce de l'organisation recherchée au niveau de l'attaque.

Par une contrainte renforcée et en créant des objets chargés de significations, l'enseignante construit les déterminants fonctionnels du savoir à apprendre. L'écrit de planification est bref mais hautement professionnel ; c'est presque une formule théorique. En contraignant d'une façon pointue le pour et le contre (le positif et le négatif, l'attaque et la défense, l'action et la réaction), l'enseignante crée les conditions de l'apprentissage ; selon cette vue, l'opposition est essentielle à l'apparition de la connaissance qui résulte d'une négociation et transaction avec la contrainte. L'enseignante ne fait pas apprendre un savoir-faire, mais impose un faire pour savoir et savoir faire ; ces derniers sont immanents aux actions entreprises. Les élèves sont donc tenus de retrouver les règles implicites qui gouvernent leurs échanges favorisant

ainsi le rapport au savoir. L'enseignante construit sa situation d'apprentissage dans le but de développer les compétences pragmatiques de ses élèves en établissant un véritable schéma actanciel. Le dialogue entre l'attaque et défense devient une collision d'opinions. Les conditions des actions soumises aux contraintes de la situation d'apprentissage vont produire des significations à partir de ce dialogue d'actions. Ces significations contingentes aux événements seront les pierres dans l'édifice du sens constituant le savoir à apprendre. Les situations ainsi pensées rendent le savoir évident selon les circonstances de sa production. Cette enseignante construit un contexte dans lequel chaque action entreprise par l'élève va poser la question du savoir, c'est-à-dire « comment faire » plutôt que « savoir que », ce que Jérôme Bruner³⁴⁶ nomme « l'intelligence opérative ». Ce qui est ainsi appris par "corps" est incorporé par l'élève, le savoir ne se distingue plus du faire.

Gérard Vergnaud pense que « l'action, c'est la sélection pertinente de l'information pour les besoins de l'action »³⁴⁷. Ainsi, les actions des élèves deviennent des intentions expérientielles du savoir.

Pour François Victor Tochon « le sens est construit par la réflexion vécue »³⁴⁸. En utilisant des procédures interactives, les élèves développent des compétences interactionnelles parce qu'ils participent au processus même de la construction des significations de la situation par leurs actions. En ce sens, l'idée selon laquelle le sens est construit vaut aussi pour les apprenants. L'élève ne doit pas assimiler les usages adéquats à la situation d'apprentissage ; la signification du savoir à apprendre est à saisir à travers les actions entreprises. La situation d'apprentissage ne détermine pas les actions mais propose un milieu dynamique propice à l'utilisation de règles d'action incarné par l'élève agissant ; c'est là que réside sa richesse.

L'étude des énoncés de l'enseignante experte handball n°1 (leçon 2, situation d'apprentissage 2) conduit à dresser le bilan suivant : l'écrit de planification dit l'objectif de la situation d'apprentissage ; il annonce l'organisation, l'enjeu de l'action, l'évolution possible. À la lecture de ces énoncés, il ressort que la plupart des enseignants se concentrent sur la structure fonctionnelle de la situation dans sa phase de démarrage. L'écrit de la situation ne représente plus une planification selon un déroulement temporel et, par conséquent, ne représente pas non plus le contenu total d'une leçon. Si les traces écrites de planification étaient un vrai outil

³⁴⁶ Bruner, J.S. (1993). Déjà cité. Paris : PUF.

³⁴⁷ Vergnaud, G. (2001). « Un psychologue didacticien ». *Revue EP.S.*, 288, 9-13.

³⁴⁸ Tochon, F.V. (1993.b.). (p.48).

de mémorisation (un moyen de consigner ce qu'il y a à faire), on pourrait suivre les différentes étapes de la situation d'apprentissage ; mais l'écrit ne donne pas la possibilité de la décrire à n'importe quel moment de son déroulement. L'écrit de planification apparaît plus comme un moyen d'engager l'action d'enseignement.

Pourquoi n'écrire alors que le début de la situation d'apprentissage ? Car la pertinence de l'écrit de planification ne se résume pas à un guidage de l'action dans son ensemble. Cet écrit n'est pas un simple aide-mémoire ; il est plus pragmatique et professionnel. Les énoncés de planification forment l'arrière-plan intentionnel de l'enseignant. L'écrit de planification est là pour lancer l'action d'enseignement à chaque situation d'apprentissage et pour référencer les intentions en action.

D'autres énoncés disent plus explicitement la structure des intentions d'enseignement. L'écrit agit alors comme un véritable plan stratégique qui combine intentions d'enseignement et façons de faire apprendre.

Soit l'exemple de l'enseignant expert handball n°4 (leçon 3, situation 2).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S2 : « Améliorer la récupération collective de la balle » « terrain réduit en largeur ½ terrain. Pour les att → aller marquer. Pour les déf → récupérer la balle, essayer d'excentrer les tirs, 20' » « 3 contre 3, 1GB dabs chq but. 5 balles et on change les rôles : consignes : → harceler → dissuader passe courte ou au moins contrôler son adversaire direct →</p>	<p>L'objectif de la situation est : « améliorer la récupération collective de la balle ». Pour cela, l'enseignant délimite un espace réduit pour favoriser la multiplication des événements sur le terrain. Il donne des intentions d'action aux attaquants, lesquelles sont dans la logique fondamentale du jeu « aller marquer » ; pour qu'il y ait une opposition suffisante et équitable, il donne aussi des intentions de jeu aux défenseurs : « récupérer la balle, essayer d'excentrer les tirs ». L'enseignant organise la contradiction des intentions afin de favoriser un vrai contexte d'énonciation et d'échange. Il préserve la densité réelle du jeu en faisant un 3 contre 3 dans un demi-terrain. Il met en évidence les actions des joueurs en spécifiant les types d'actions de bases qu'ils doivent remplir : « harceler, dissuader, intercepter ». Il attire l'attention sur les conditions de régulation des actions de bases : « harceler sans faire faute sur le PB », « trouver la bonne distance de combat ». Il crée et délimite ainsi les conditions matérielles et spatiales pour faire apparaître le savoir à apprendre. Il fixe les fondamentaux du savoir et décline les types d'actions validant le principe étudié (c'est-à-dire le savoir) en</p>

intercepter passes longues ou au moins contrôler son adversaire direct et l'excentrer » « Harceler sans faire faute sur le PB. Trouver la bonne distance de combat pour ne pas se faire déborder. Orienter ses appuis pour excentrer le PB » « augmenter l'espace déf ».	spécifiant les types de comportements admis (harceler, dissuader, intercepter). Il concrétise ces types de comportements en définissant le comment « dissuader sur passe courte ». Nous avons ainsi l'enchaînement transpositif suivant (pour le statut défenseur) : Construction du cadre d'expression du savoir : « schéma, consignes, organisation ». Intention principale ou raison d'agir : « récupérer la balle » (cela repose sur une logique interne du jeu, qui se transforme en logique d'action). Principe fondamental du savoir : « dissuader, intercepter ». Définition du savoir en savoir-faire : « dissuader sur passe courte, intercepter passes longues ».
---	---

Chez l'expert, le savoir ne repose pas sur une émergence occasionnelle comme le font parfois les enseignants du secondaire ; il est décliné et enchâssé dans un enchaînement transpositif déduit de logiques de jeu.

L'enseignant expert handball n°2 construit sa première leçon sur une logique cumulative de situations de laquelle s'entend une dissonance entre l'objectif annoncé et les consignes écrites planifiées, et on s'aperçoit que la transposition d'un savoir propre à l'activité handball se fait d'une façon indirecte ; cette activité intéresse la réciprocité attaque/défense dans un sport collectif. Les énoncés des situations d'apprentissage de cet enseignant s'adressent plus à l'attaque, alors que l'objectif annoncé est l'amélioration de la coordination défensive. Dans ce cas, le travail de planification impose de penser d'abord à l'objectif de la séance et ensuite à la construction des situations pour y répondre.

Selon un discours répandu, le maître annonce le savoir à apprendre : il faut fermer les espaces, être mobile, etc. Pour transposer le savoir, cet expert handball propose des énoncés qui s'adressent justement à l'autre face du rapport de forces c'est-à-dire à l'attaque. Des consignes d'action sont données à l'attaque pour faire travailler un principe de défense, l'opposition devenant essentielle à l'utilisation de la présupposition comme source du connaître : les élèves vont devoir imaginer la solution du problème posé par l'attaque. Pour faire apprendre un principe (ici la coordination défensive), on pose un problème aux acteurs par des indications portant atteinte au principe à apprendre. Ainsi, le but est de tester le principe et de voir ce qu'en savent les joueurs en cherchant les points faibles tels que

s'engager dans l'espace, se démarquer, jouer en bloc. C'est un mode d'apprentissage par réfutation(s) qui donne consistance à ce qu'il y a à apprendre. En suivant l'ordre de la planification des leçons, on comprend la stratégie planificatrice de cet enseignant. La première séance met en place les actions qui vont rendre le principe nécessaire : si l'attaque arrive à passer dans un secteur, il faut alors travailler la coordination défensive. La deuxième séance donne des connaissances et des savoirs sur la façon de pouvoir respecter le principe de coordination défensive. L'alternance entre faire apparaître une nécessité et y répondre par apports de connaissances est continue.

L'enseignant expert handball n°6 (leçon 7, situation d'apprentissage 1) construit un dispositif d'apprentissage assez complexe.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L7 S1 : « Echauffement. Enchaîner des actions pr faire circuler la B. MeP et Fct : 1 J aux 6 postes, 2B → 2 circulation de B différentes. AL-DC-AL ARL-PVT-ARL → Circulation simultanée. Cptes attendues. Course vers le but. Tps d'engage. Orientation des appuis. Désengagement après passe. Qualité des passes. Evolutions : Déf. sur 1 min sans</p>	<p>Dans ce type de situation, l'enseignant propose finalement un repérage spatial des postes de jeu. Ce qui est intéressant, c'est qu'il mise sur l'expérience du corps en action pour faire acquérir des connaissances d'ordre spatial. Le corps peut intégrer le milieu simplement par le vécu visuel, mais aussi kinesthésique que sont les déplacements vécus. L'enseignant tente de combiner le repérage des postes et les déplacements joueurs/ballon par une logique de jeu préétablie : ne pas mettre en danger un secteur, entourer suffisamment la défense, rééquilibrer la densité des joueurs sur la surface totale de l'attaque, permettre la conservation du ballon tout en favorisant le placement pour étirer la défense en largeur et en profondeur. De plus, l'enseignant demande de respecter des temps d'engagement pour éviter l'encombrement dans un secteur ainsi que des pertes de balles par gêne. L'écrit de planification prend de l'ampleur, le scénario d'apprentissage se complique. L'enseignant ne pense pas faire exécuter simplement une circulation de joueurs ou quelques actions isolées ; il pense l'ensemble des problématiques possibles en s'appuyant sur des fondamentaux vérifiés en jeu. Il choisit les variables-clefs pour justifier ses propositions tout en anticipant des solutions pour les joueurs. L'enseignant agit comme metteur en scène tentant de régler dans le détail les actions porteuses de significations. Dans ce cas, les énoncés de planification ne sont pas là seulement pour engager l'action d'enseignement. Les traces écrites de planification reconstruisent tout système complexe. Ce qu'il y a à apprendre est immédiatement impliqué dans un réseau de savoir-faire</p>

<p>faire tomber la B Sinon gage, ajouter 2 déf » Un dessin représente un demi terrain de HB. Les joueurs, des flèches indiquent les déplacements joueurs ballon.</p>	<p>construit par l'enseignant. Le savoir-faire est objet d'enseignement parce qu'il implique l'être apprenant en sa totalité ; l'enseignant construit le scénario pour faire vivre la dimension de l'acte en mouvement. Le langage de l'action est planifié par lui selon un savoir à dire sur l'action même si le savoir-faire s'inscrit toujours dans un savoir plus général. L'engagement du joueur dans un espace libre est un savoir et un savoir-faire ; sans jeu de mot, il engage le joueur dans un autre savoir c'est-à-dire quelle est l'utilisation de cet engagement dans le jeu. L'expert dépasse le stade du connu pour aller dans celui du probable; il repousse en permanence le seuil de la certitude pour aller dans celui, bien nommé par Jacky Beillerot et Paul Ricoeur, de l'horizon du savoir.</p>
--	---

Dans sa leçon 7 comme dans l'ensemble de son cycle, il y a enchâssement de ses situations d'apprentissage. Cela explique peut-être que les experts handball travaillent sur un champ plus réduit de l'activité, alors que les enseignants du secondaire couvrent plusieurs thématiques sur un seul cycle.

Synthèse.

Les enseignants performants dans leurs planifications ébauchent des situations que nous appelons à « fragmentation » par rapport au savoir de référence que représente l'activité handball. Ces situations d'apprentissage sont structurées presque en totalité et sont volontairement incomplètes dans un endroit de la structure. Les actions sont incontournables et un espace de liberté est laissé dans un secteur très précis. Ce dispositif favorise le jugement des élèves et la soudaine advenue du sens. La situation d'apprentissage devient un agencement qui fait sens dans les rapports croisés milieu/élèves. La plupart du temps, les contraintes d'action deviennent des procédures d'allocation et de sélection des savoirs et savoir-faire à apprendre. Nous passons d'un savoir d'action/intention à un savoir d'expérience désormais connu.

Cet ensemble planifié exprime l'idée du savoir qu'en a l'enseignant qui veut établir les conditions de possibilité de la reconnaissance d'un savoir par les élèves. Bernard Charlot n'hésite pas à dire que « produire de l'intelligibilité, c'est articuler de la mise en désordre et

de la mise en ordre »³⁴⁹. La situation d'apprentissage doit être comprise comme un « système complexe »³⁵⁰ au sens où le « savoir à enseigner » et le « savoir enseigné » possèdent leur spécificité c'est-à-dire font sens selon l'enseignant et selon l'élèves. En ce sens, les traces écrites relèvent d'un « art du possible »³⁵¹. Ces enseignants planifient ce qu'ils croient juste didactiquement et pédagogiquement.

Selon Philippe Perrenoud, « la transposition didactique et la création de curriculum se jouent constamment dans le travail quotidien »³⁵² des enseignants. C'est dire que les choix d'enseignement sont déposés dans les traces écrites, ces écrits du quotidien professionnel.

La situation d'apprentissage est à chaque fois un événement qui tient de l'idée du savoir en totale liberté et de contraintes d'action favorables aux savoirs visés. En tant que milieu dans lequel sont immergés élèves ou joueurs, elle demande compréhension et interprétation de parts et d'autres. Elle est construite pour participer à la constitution même du savoir chez l'élève ; l'effet produit est causalement impliqué par les actions imposées selon un corps de règles. Par exemple, l'interdiction du dribble impose la justesse des actions entre attaquants et défenseurs sans expliquer l'idée du jeu en mouvement. Il est utile de questionner les agencements ou/et les obligations d'action pour reconstituer la construction de la situation d'apprentissage. Il existe certes des didactiques dont les effets sont négatifs sur l'apprentissage, mais ils relèvent d'un autre type d'analyse. Il y a ainsi une limite didactique à priver l'élève d'initiative et de questionnement, comme c'est parfois le cas pour les situations d'apprentissage technicistes. Il n'est pas sûr que les situations d'apprentissage en général atteignent les effets prévus même si les enseignants tentent d'en régler les rouages dans le feu de l'action, car certains bilans expriment des insatisfactions renouvelant les intentions d'enseignement. Les échecs des élèves deviennent ainsi des facteurs de réglages perpétuels par rapport aux « modèles »³⁵³ planifiés, le risque étant que le modèle manque de cohérence. Les situations d'apprentissage sont chacune une proposition d'actions pratiques qui ne veut qu'être un modèle producteur d'ajustements nécessaires.

³⁴⁹ Charlot, B. (1994). Pistes de recherche et questions. In Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2. *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 85-91). Lyon : CRDP. (p.86).

³⁵⁰ Wirthner, M. Et Schneuwly, B. (2004). Déjà cité. (p.108).

³⁵¹ Siedentop, D. (1994). Déjà cité. (p.240).

³⁵² Perrenoud, P. (1993). Déjà cité. (p.73).

³⁵³ Tochon, F.V. (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: Le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In J.M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 249-273). Paris : PUF. (p.263). « L'on peut considérer la pratique éducative comme l'intégration parallèle de connaissances diachroniques issues des modèles didactiques, et synchroniques dans l'action pédagogique ».

Annie Malo³⁵⁴ défend l'idée que la pratique quotidienne des enseignants est un processus de transformation de la pratique et de constitution d'un savoir d'expérience. Or, l'écrit de planification permet d'accéder à cette mémoire professionnelle quotidienne enfouie au sein d'un discours a priori bien banal. La planification réinscrit le temps vécu sur le terrain pour un temps futur : c'est un savoir didactique sur la matière.

Les enseignants planificateurs savent construire³⁵⁵ la situation qui donne aux élèves la possibilité de connaître leurs raisons d'agir. Ils ne respectent pas la logique interne de l'activité mais construisent une logique de situation. La situation d'apprentissage est ainsi pensée comme système sémiotique conduisant à la transformation des modes de penser et d'agir des élèves. L'activité handball l'enseigne en proposant la réciprocité "attaque-défense"; car l'attaque est toujours dans l'incertitude face à la défense, le rôle de l'une ou de l'autre contredisant les intentions des uns et des autres.

Les particularités de l'enseignement tiennent à la structure de la situation d'apprentissage. Cette connaissance professionnelle écrite – ces « tours de mains », ces « manières de faire », ces « façons de s'y prendre »³⁵⁶ – relève du discours solitaire de l'enseignant dont il faut restituer la partie inexprimable pour mieux la connaître. Les traces écrites fixent un « savoir d'expérience »³⁵⁷ qui se lit au fil du texte et qui est la synthèse de tous les savoirs acquis jusqu'à la préparation de la leçon à venir. À des degrés divers, ces dispositifs didactiques – ces ruses pédagogiques – sont présents chez nos trois groupes d'enseignants.

Ces scénarios faussement simplistes sont à associer à une lecture pointue des situations d'apprentissage. Les processus mentaux déposés dans les traces écrites révèlent certainement mieux la pensée des enseignants qu'une simple observation *in situ* qui impliquerait une réorganisation de leur pensée a posteriori.

Pour échapper à la naïveté didactique, l'analyse de traces écrites moins denses s'impose. Au moyen d'un important arsenal didactique incontrôlé ou d'écrits avarés de mots, l'écrit de planification est parfois pauvre en sens.

³⁵⁴ Malo, A. (2000). *Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation*. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/11-Malo.html>.

³⁵⁵ Giordan, A. (1993). Savoirs disciplinaires et savoirs didactiques. In *Technologie et didactique des Activités Physiques et Sportives. Quels enseignements ? Actes du colloque de Strasbourg 10-11 avril 1992* (pp.105-117). Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS. (p.115) : « l'enseignant est irremplaçable : il devient même l'organisateur des conditions de l'apprentissage. Il crée l'environnement pour que cet apprentissage puisse se réaliser ».

³⁵⁶ Clermont, C., & Tardif, M. (1993). Déjà cité.

³⁵⁷ Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Déjà cité. (p.65).

I.2. La pauvreté de l'activité planificatrice.

Le discours de l'enseignant est parfois succinct. Écrire revient alors à cataloguer une suite d'actions à faire. À partir d'énoncés et de croquis, il est toujours possible de comprendre ce que l'enseignant souhaite faire sur le terrain. Mais ce genre d'écrit de planification perd en partie sa capacité à développer une activité de réflexion ; même organisé, il se réduit à une liste chronologique qui remémore quelques étapes à respecter sur le terrain.

Nous profitons des écrits de l'enseignant débutant n° 18 (leçon 4, situation d'apprentissage, 4, 5, 6 et leçon 5 situation d'apprentissage 1) pour montrer la rationalité de l'écrit mais aussi les limites didactiques qu'il suppose.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L4 S4 : « Objectif 7'. Marquer le but. Les joueurs doivent prendre impulsion au cône et retomber sur les cotés du tapis » Un croquis représente un gardien dans le but, deux tapis proche des 6 m dans la zone. Deux colonnes de tireurs à gauche et à droite.	L'intervention de l'enseignant se fait ici par un traitement spatial de la situation ; les contraintes vont venir des tapis posés au sol. Peu d'énoncés planifient la situation d'apprentissage, c'est le dessin de la situation qui explique son aménagement. Cette planification donne les indications suivantes : <u>Temps de travail et objectif</u> : « 7' marquer le but ». <u>Contrainte</u> : « Les joueurs doivent prendre, etc. ». <u>Organisation</u> : le dessin. Le minimum est apparemment d'exposer une situation : l'objectif et la contrainte complétée par un dessin de l'organisation. L'objectif fixe le sens, il représente ici la fin des actions attendues : c'est l'effet d'attrance. La contrainte d'action à réaliser correspond à un effet d'entreprise ; le dessin correspond à l'effet de gestion.

Plusieurs enseignants planifient seulement : « montée offensive », « attaque d'une défense étagée ». Dans ce cas, les actions à réaliser deviennent aussi les objectifs de la situation d'apprentissage. Cette réduction extrême des écrits de planification ne permet plus d'autres interprétations et ce type d'énoncés confond les actions à faire avec les procédures requises pour réaliser les actions ; l'enseignant transpose seulement un concept descriptif – « la montée offensive » – sans écrire comment il va procéder. L'activité planificatrice est pauvre en contenus, elle est aussi pauvre que l'écrit dont elle se détache.

Dans le cas ci-dessus, la finalité de l'action – « marquer le but » – et la contrainte d'exécution suffisent pour produire du savoir : « désaxer son tir, orienter sa prise d'élan, manœuvrer le gardien, retarder le tir, etc. » La connaissance dépend du sens donné par l'objectif et par la contrainte d'exécution. L'enseignant ne transpose plus un système didactique, il planifie un objectif de réalisation (marquer) et une contrainte d'exécution (prendre impulsion vers un cône).

Pour ce même enseignant, nous avons :

L4 S5 : « tir en suspension à 9 m. 7'. Tirer au but au dessus d'un tapis Sarneige tenu par des élèves »	Est planifié un seul objectif de réalisation et une contrainte d'exécution. L'enseignant pourrait planifier cela en un seul énoncé, c'est à dire sans mettre de ponctuation, et écrire : « tir en suspension à 9m par-dessus un tapis tenu par des élèves ». Dans ce cas la contrainte est incluse dans l'objectif. L'écrit de planification se résume à une simple description et non à l'explication des effets attendus ou des raisons des propositions d'actions à faire. Notons que l'énoncé « tenu par les élèves » peut être pris comme énoncé d'organisation.
L4 S6 : « Match où un but à 9m compte double »	Cas-type d'une leçon que l'on termine par la mise en situation réelle de ce qui a été appris d'une façon décontextualisée juste avant. L'enseignant insiste en valorisant le tir en suspension à 9m. L'écrit indique un contexte général et une action particulière à valoriser en relation avec un des objectifs de la leçon.
L5 S1 : « 1 Échauffement général. 10' »	L'énoncé est vague et laisse dans l'indétermination. On ne peut pas le rattacher à un autre énoncé d'échauffement du cycle.

De fait, il y a appauvrissement des données écrites de sorte que l'écrit ne remplit plus sa fonction réfléchissante et ne saisit plus un savoir professionnel.

L'enseignant débutant n°13 mobilise essentiellement deux "macro-unités" didactiques et deux unités didactiques pour construire ses situations d'apprentissage. Ses écrits définissent : son espace de travail, les types de relations, les contraintes d'action en autorisant quelques choix et alternatives. Nous retenons l'absence d'un objectif pour la leçon et celle d'indicateurs sur le but des situations, le manque de critères sur les exigences de la tâche, des tâches non adaptées au niveau des enfants. Il nous donne d'ailleurs un indice important dans le bilan de sa troisième leçon ; il écrit en rouge sur sa feuille de planification : « en effet, j'ai été surpris par le niveau de cette classe dans une activité qu'ils n'avaient jamais pratiquée (sauf certains) ».

L'écart entre ce qu'il propose et ce qui aurait du être proposé à des élèves débutants est flagrant puisqu'il s'attendait à un niveau faible alors que l'essentiel de ses propositions conviendrait à des élèves de lycée. Lorsque l'on comprend ses intentions d'enseignement, nous remarquons qu'il s'attache à proposer des formes d'organisation qui obligent les élèves à stationner sur un lieu. De plus, l'emploi de situations disparates à tendance techniciste pure confirme le dépouillement de ses propositions. On peut en déduire que cette forme de planification là exclut toute légitimité de l'écrit.

Soit l'exemple de l'enseignant débutant n°19 (leçon 3, situation d'apprentissage 2).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L3.S2. « Obj : Déplacement avec ballon et tir. Départ du milieu du terrain par 2. passe et va en passant dans le dos. Tir intelligent. → faire voir l'intérêt du tir en appui pr précision. » Il complète sa situation par un petit dessin qui symbolise un une deux, un décalage à faire et une passe au tireur. Trajets joueurs et ballons sont indiqués.	L'objectif est purement et clairement technique. On ne voit pas de traces d'objectifs sociologique, philosophique, humaniste, physiologique, ou en rapport avec la santé des élèves. L'aspect culturel de l'activité surpasse les aspects de santé ou de citoyenneté. L'enseignant tente ici d'accorder la dimension technique aux capacités des élèves. Le savoir à acquérir est lié à la connaissance et à la logique de l'activité : « faire voir l'intérêt du tir en appui.. ». Le sens culturel l'emporte sur la connaissance éducative, le moyen sur l'objectif éducatif.

Ce sont effectivement les situations d'apprentissage techniques (les plus épurées) qui proposent le plus de savoir-faire décontextualisés.

L'enseignante débutante licence n°12 (leçon 2, situation d'apprentissage 1) passe rapidement d'objectifs didactiques et pédagogique à des objectifs techniques.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L2 S1 : « Appel (présents) Présenter brièvement séance. Echauffement co + ind. » « Objectifs : Continuité échauffement. Prise contact avec engin. Maîtrise passes ». « Situations : Un petit croquis représente un terrain de HB avec des croix qui représente	Pour l'analyse de cette situation d'apprentissage, nous utilisons les différentes rubriques proposées par l'enseignante. Les objectifs : Situation N°1 : 1 objectif didactique : « continuité échauffement ». 1 objectif pédagogique : « prise de contact avec engin ». 1 objectif technique : « maîtrise passes ». Situation N°2 :

<p>des joueurs éparpillés. » « consignes variables : c= trotter en échangeant le ballon/2 s,tt le terrain rappel s :technique de passes » « Au coup de sifflet : 1 arrêt 2=flexion extension (1x) 3= revenir s'asseoir. V= 1= échanger le ballon ? 2= lancer le ballon haut puis le rattraper (1xchacun) » « Durée 5' 5' » « Matériel : 13 ballons 1 sifflet ».</p>	<p>1 objectif technique : « conservation du ballon ». 1 objectif technique : « progression vers la cible ». Situation N°3 : 1 Objectif technique : « travail collectif, jeu orienté ». 1 Objectif technique : « utilisation espace, passes ». Ce qu'il y à faire, donc à apprendre, est largement technique. Le travail de passes et de flexion extension ainsi que le fait de revenir s'asseoir pourrait être l'occasion de soulever le problème d'une musculation des membres inférieurs, d'une coordination visuelle et motrice, etc. Nous constatons une fois encore que la compétence technique prime sur les effets moteurs sur le corps des élèves. De même, des objectifs plus axiologiques relevant de valeurs ou de savoir- faire sociaux n'apparaissent pas.</p>
---	---

Ces traces écrites de planification sont presque essentiellement ordonnées à l'acquisition des compétences techniques, et l'éducation physique d'apparaître purement technicienne. Mais aussi, la plupart des bilans des enseignants du secondaire sont des appréciations d'ordre technique sur le niveau acquis ou pas, sur les améliorations à apporter pour atteindre un objectif technique.

L'enseignante débutante n° 16 (leçon 5, situation d'apprentissage 2) propose un jeu relevant de la conception « recherche d'universaux ». En voulant à tout prix conserver une symétrie dans la composition des effectifs équipes, elle condamne sa situation d'apprentissage à une fin très rapide. La règle du « touché » pour l'équipe attaquante est trop évidente : l'autre équipe sera éliminée très rapidement. En voulant ainsi respecter un schéma institutionnalisé pour la composition des équipes et en ne voulant pas déranger son organisation d'équipes de classe, elle voue sa situation d'apprentissage à l'échec. De manière générale, sa planification se résume à une addition de situations sans réelle cohérence entre elles ; il y a de fortes ruptures dans la logique des propositions pour chacune des leçons. Ces situations sont le plus souvent empruntées à une littérature didactique sur le handball concernant des niveaux de classes supérieurs plutôt qu'à des savoirs originaux valant pour une classe de sixième.

L'enseignant débutant n°18 met des situations d'observation en milieu de leçon ; il alterne des situations d'apprentissage hétéroclites mais classiques avec des situations d'apprentissage composées de techniques isolées sans lien entre elles. S'en dégage une absence de projet de cycle ou d'objectif de leçon ; il n'y a pas de choix fait suite à ses observations : les situations

proposées ne correspondent pas au niveau de la classe. Cet enseignant comble son cycle d'enseignement comme il le peut ; il planifie sa leçon 1 (situation d'apprentissage 3) comme suit :

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétative
<p>L1 S3 : « Situation 2 – 1 aller passe longue – 1 aller passe courte + tir dans cible but. » Le croquis précédent comporte des traits verts et rouges qui correspondent aux énoncés 1 aller etc.</p>	<p>Cette situation impose au dribbleur/passeur une distance de passe, longue ou courte. L'enseignant intervient sur une seule variable, elle est spatiale. Le savoir-faire (faire une passe en mouvement) repose sur une obligation d'action et sur une variable. La variable spatiale aura également une conséquence temporelle : il faudra accélérer ou retarder la passe selon la distance entre les deux joueurs, car l'un d'eux doit contourner des plots et l'autre courir sur une ligne droite. La situation se termine par un tir au but sur cible. Pour nous, la volonté d'identifier un savoir clair aboutit à une radicalisation de la transposition didactique et à un appauvrissement du savoir enseigné.</p> <p>L'enseignant impose une action très décontextualisée comme il impose un variable spatiale. Nous faisons l'hypothèse que, faute de disposer d'un savoir suffisant sur l'activité enseigné, l'enseignant isole un savoir commun (la passe) et manipule une variable (spatiale) dans ces seules extrêmes (passes courtes ou longues).</p> <p>La mise en forme du savoir-faire une passe dans un espace géométrique stable permet peut-être de montrer incontestablement un savoir dans son plus grand contraste, tout en gérant l'organisation du groupe classe.</p>

L'analyse de sa situation d'apprentissage 1 (leçon 3) cherche à comprendre cette surenchère didactique.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L3 S1 : « Objectif de séance : assurer la continuité du jeu offensif » « 1 : Echauffement général : cours, étirements...10' » « 2 Echauffement spécifique : en courant : 10' 1 :</p>	<p>Cette situation est l'exemple type de l'atomisation du geste. La transposition didactique pour faire apprendre un savoir, ici savoir jouer au handball, impose la fragmentation d'une action pratique (la passe) qui est une composante du savoir jouer au handball. Ce savoir pratique – « savoir faire une passe » – est dissocié en actions élémentaires et suffisamment différentes pour constituer un "proto-savoir" c'est-à-dire un savoir rudimentaire. La possibilité de discrimination et d'établissement de différences constitue là le travail transpositif. Il n'y a pas d'analyse de l'intérêt, du sens de l'action ; le découpage descriptif l'emporte.</p>

<p>passes sans dribbles 2 : passes à rebonds 3 passes mains gauche 4 passes en suspension 5 tir sur cibles » Un croquis montre un terrain de handball coupé en quatre parties. Chaque partie correspond aux intentions ; la 5, les cibles sont dans le but.</p>	<p>Grâce au dessin, on remarque que les 5 choix d'actions (ou d'intentions d'enseignement) reposent sur un découpage spatial du terrain. On peut émettre l'hypothèse que le découpage spatial du terrain et l'organisation possible de la classe en quatre parties impose les choix transpositifs (4 thématiques + 1). Si l'enseignant coupait encore un seul quart de son terrain en deux parties, il y aurait un déséquilibre organisationnel de la classe : risque d'une densité plus forte d'élèves sur un espace, etc. La gestion symétrique de l'espace de travail et l'équilibration des effectifs fixent le nombre de thématiques techniques à enseigner. L'enseignant est influencé dans ses choix techniques par l'effectif et l'espace de travail dont il dispose ; il dépend plus de ces conditions que d'une volonté de mettre en cohérence un nombre de contenus avec l'objectif qu'il a choisi. On remarque que son objectif propose la continuité du jeu, alors qu'il fragmente sa situation d'apprentissage en différentes techniques indépendantes et qu'il n'y a pas d'enchaînement d'actions.</p>
--	--

Ainsi s'aperçoit-on qu'une forte rationalisation didactique peut aboutir à des dérives sur le choix et sur la construction des contenus d'apprentissage ainsi que sur les façons de faire apprendre dans le domaine de la motricité. Pour d'autres, l'isolement des énoncés est tel que la situation d'apprentissage ne fait plus sens.

Chez les experts handball, la plus grande connaissance de l'activité conduit à planifier des actions précises dont l'acquisition se fait sous forme de répétition. Nous remarquons que ce qu'il y a à apprendre est présenté comme une certitude.

L'étude de la situation d'apprentissage 3 (leçon 4) de l'enseignant expert n°4 montre ce que les savoirs proposés doivent à des stéréotypes d'actions. Si cela correspond à des logiques basiques de jeu, ces dernières peuvent facilement être infirmées par les événements de terrain. En effet, le jeu de la défense est justement de proposer des contradictions d'intentions invalidant une application stéréotypée. Il est peut-être plus intéressant de montrer l'instabilité d'un savoir plutôt que de faire croire à l'immuabilité de ce qui est enseigné. Si cet enseignant ne fait que des propositions programmées de fondamentaux, les joueurs ne vont plus chercher à ouvrir des espaces de liberté (qui sont aussi des espaces de réflexion) en fonction des possibilités offertes par le jeu ; ils vont obéir et reproduire. Dans cet enfermement didactique, on arrive à un « pas de danse synchronisé » entre attaquants et défenseurs ; chacun sait ce que l'autre va faire : un tempo presque ritualisé va se mettre en place. Lors d'un vrai match, la

désobéissance est pourtant source de réussite. Ici, les joueurs vont perdre la possibilité de jouer sur des variables inconnues et n'oseront pas prendre des décisions adaptées face à des événements imprévus.

La plupart des situations d'apprentissage des enseignants experts handball imposent plus d'actions préétablies par les logiques du jeu que le font les enseignants du secondaire. Ils semblent oublier que la logique dépend toujours du jeu de l'opposant et de l'ensemble des placements des joueurs sur le terrain à un moment précis du jeu. Lire le jeu des opposants et décoder leurs actions n'est pas faire une lecture syllabique, c'est saisir avant tout la signification de l'acte de lecture. La perception du jeu est aussi une interprétation faite de propositions que l'apprenant peut faire en action. Pour le joueur, il s'agit de composer son jeu en repérant ce qui peut correspondre à des fondamentaux pris comme modèle souple indépendant, mais pas de répéter la synchronie d'actions apprises à l'entraînement comme modèle dépendant du jeu. Ces types d'actions programmées provoquent une paresse informationnelle chez l'apprenant qui diminue sa plasticité décisionnelle ; elles enferment le joueur ou l'élève dans une « didactique pré-tracée »³⁵⁸ qui, selon Pierre Parlebas, va brimer la créativité motrice des élèves.

I.3. Faire apprendre, mais comment ?

Chaque catégorisation et chaque analyse d'énoncés font entrevoir comment les enseignants pensent faire apprendre dans le domaine de la motricité. L'étude de l'expertise des enseignants de nos trois groupes montre que la structure de la situation d'apprentissage implique la liberté dans les décisions à prendre ainsi que la contrainte dans la forme des actions à réaliser.

Soit le cas d'un travail de « passe et suit » sans opposant proposé par beaucoup d'enseignants ; si ce type de travail fait comprendre le principe, il ne permet pas de l'apprendre car les variables constitutives du savoir sont absentes. Ce type d'approche méthodologique dans l'enseignement d'une activité sportive ne correspond pas à un véritable enseignement dès lors que l'on prend en considération l'humain. Il n'est pas possible dans un

³⁵⁸ Parlebas, P. (1993). Didactique et pédagogie en EPS; enjeux et perspectives. In Actes du Colloque de Strasbourg 10-11 avril 1992. *Technologie et didactique des Activités Physiques et Sportives* (pp. 313-320). Clermont-Ferrand : Editions A.F.R.A.P.S. (p.316).

seul cycle d'enseignement de déconstruire à l'infini la motricité et de la reconstruire d'une façon scientifique, rationnelle et planifiée. Le paradigme systémique convient mieux à l'enseignement en éducation physique et sportive. Le « passe et suit » peut par exemple être inclus dans le jeu de la passe à dix comme consigne d'objectif avec orientation vers des zones de marques, etc. Ces contraintes d'objectifs respectent l'idée de situation en respectant l'intention de faire du sujet apprenant. L'atomisation de l'action poussée par des procédures de didactisation fait perdre l'aspect fonctionnel de l'activité à apprendre dont l'intelligence repose sur la capacité à comprendre fonctionnellement l'objet dans sa complexité.

L'apprentissage mêle verbalisation et monstration. L'enseignement planifié d'une motricité par nos trois groupes d'enseignants reste plus au niveau de la monstration et les concepts émergeant et accompagnant les procédures employées par les élèves ne sont pas systématiquement identifiées dans leurs écrits. Si cela n'est pas fait dans le cadre des traces écrites, il y a de fortes chances que le discours soit alors très réduit sur le terrain.

La procédure qui lie finalement objectifs et techniques ne fait pas partie du discours didactique habituel dans la planification, même s'il est encore vain en éducation physique et sportive de vouloir faire coïncider l'action et sa compréhension. On découvre souvent l'essentiel après coup en apprentissage, ce qui n'exclut pas par anticipation un discours didactique sur l'action de celui qui est en train d'apprendre. L'activité de planification a aussi sa part de didactique et suppose une variation sur les façons de faire.

Soit l'exemple de la situation d'apprentissage de l'enseignant expert handball n°03 (leçon 1, situation d'apprentissage 5).

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S5 : Colonne 1. Croquis d'un terrain de handball. Quatre attaquants contre quatre défenseurs d'un côté du terrain. Quatre attaquants contre trois défenseurs de l'autre côté du terrain. Un gardien de but dans chaque but. Deux secteurs sont délimités par une ligne au niveau de l'axe central. Colonne 2 : « Créat. Et	On repère un axe de compréhension. 1 ^{er} situation : activer, faire repérer l'activité de défense et d'attaque en mouvement, poser le problème de la défense passive. 2 ^{ème} situation : 1C1, faire repérer en priorité le travail de manœuvre pour l'attaquant et le secteur de défense, car le défenseur peut aussi manœuvrer l'attaquant. 3 ^{ème} situation : 2C2, faire repérer la fixation et la coordination des actions, la fixation et la coordination des actions tant pour les défenseurs que pour les attaquants. 3 ^{ème} situation : 4c4, faire repérer les secteurs excentrés, la création d'incertitude et le jeu en mouvement.

<p>exploitation du surnombre. Obligat. de recevoir la balle en mvnt pr pouvoir att le but. Cr max 4 passes sinon on repart de l'autre côté. 10 passages. Mini 5 pts. »</p> <p>Colonne 3 : « Si réussite fermeture d'angle à l'aile ». Un autre dessin de terrain de handball fait partie de cette situation d'apprentissage. Il est dans la colonne 1 mais dans la ligne en dessous. C'est un quatre contre quatre, un gardien. Le petit secteur gauche du terrain est condamné.</p>	<p>4^{ème} situation : jeu, la défense en sous-effectif oblige à travailler l'entraide (3c4). L'attaque va travailler l'excentration par rapport à l'axe du terrain en agissant sur un côté spécifique du terrain.</p> <p>Les situations apportent chacune un élément du savoir « création et exploitation du surnombre ». Le déroulement temporel des situations explique comment l'enseignant pense faire apprendre. Il ne s'agit pas simplement l'association d'éléments, il s'agit plutôt d'une combinaison d'approches (à dominantes) successives pour faire comprendre. Nous débouchons alors sur une autre compréhension du travail de planification comme celle qui suit :</p> <p><u>Approche par la nécessité</u> : la situation 1 à pour double objectif d'échauffer les joueurs et de mettre à jour la « nécessité » de revenir rapidement en défense étant actif comme défenseur.</p> <p><u>Approche par l'aspect spatio-temporel</u> : 1X1, repérer l'espace de proximité.</p> <p><u>Approche par l'aspect collectif</u> : 2X2, jouer avec et contre.</p> <p><u>Approche par l'aspect combinatoire et décisionnel</u> : 4X4, jouer dans un système complexe.</p>
--	---

Ainsi, la modélisation d'une situation d'apprentissage comprend une variation d'approches concernant les aspects de la connaissance à acquérir.

Chez l'enseignant expert handball n°4 (leçon 2, situations d'apprentissage 3 et 4) les actions à faire sont fragmentées et se font sans opposition réelle c'est-à-dire trop imposées pour le tireur et sans gêne pour le passeur. Les lieux sont fixes et fixés à l'avance, il y a peu d'incertitude et les seules incertitudes possibles n'en sont plus puisqu'elles sont programmées. La mise en jeu didactique de l'action de tir épure les variables préalables pour maîtriser les variables finales. La volonté didactique d'identifier une action simple et réalisable et de faire apparaître trois variables annoncées relève d'un formalisme didactique qui est : gestion des joueurs, présentation du savoir, isolement des variables, programmation des actions à faire. Dans un milieu complexe tel que le jeu de handball, la question se pose de savoir s'il faut isoler artificiellement un savoir de ses sources ou bien s'il faut faire identifier ce savoir dans sa genèse. Ce même enseignant tente plus loin (leçon 4, situation d'apprentissage 2) de

remédier à l'effet didactique d'isolation et d'imposition. La construction même de la situation d'apprentissage tente d'atténuer la procédure didactique de saucissonnage du savoir.

Pour faire apprendre et comprendre, l'enseignant expert handball n°6 (leçon 4, situation d'apprentissage 4) construit de manière globale sa situation et agence les actions à faire, puis il corrige les positions et donne des consignes. Il planifie le savoir technique à enseigner et développe un discours spécifique : il envisage les possibles dérives du jeu.

Dans sa situation d'apprentissage 3 (leçon 3), il utilise une corde comme artefact pour faire comprendre le flottement de la défense. La corde devient une aide à la compréhension, rendant en temps réel les problèmes liés aux flottements de la défense. Dans sa transposition didactique de l'activité, cet enseignant expérimente des procédés personnels pour faire acquérir savoir et savoir-faire. Cette planification montre un milieu effervescent complexe, pensé pour faire apprendre et comprendre.

L'enseignant d'expérience n° 29 (quatrième leçon, situation d'apprentissage 3) adapte une situation de recherche d'universaux « passe à 10 » en situation de référence. Il ne planifie que les premières règles de la situation d'apprentissage pour que cette dernière soit viable. Les contraintes mises en place vont créer des effets pervers puisque d'autres règles seront nécessaires pour les neutraliser, sauf si les élèves sont vraiment obéissants et passifs. L'enseignant ne planifie que les règles qui vont assurer une mise en place grossière du principe à apprendre ; la logique de l'écriture ainsi que la hiérarchisation temporelle des actions à faire se concentrent sur des énoncés d'organisation. La planification des contenus d'enseignement représente surtout les préalables indispensables qui engagent autant l'action de l'enseignant que celle des élèves. La planification concerne les conditions d'existence d'une intention d'agir : faire apprendre et comprendre s'associe dans l'agir à venir. Dans sa situation d'apprentissage 4 de cette même leçon, l'enseignant fait comprendre un principe d'attaque à ses élèves en l'exagérant par la réduction des pouvoirs moteurs des acteurs. Il n'explique pas le principe mais le rend indispensable en restreignant volontairement une partie des possibilités motrices des élèves. La situation d'apprentissage interpelle les élèves en ce qu'elle contient des informations qui les aident à penser leurs actions.

Faire apprendre revient à faire comprendre, l'apprentissage se fait par le sens, la signification.

I.4. Le *curriculum* : le formel, le réel, le caché, le rôle des traces écrites.

Le *curriculum* caché (Jackson, 1968) témoigne de l'existence d'intentions implicites chez les enseignants. Il est apparu que les scénarii d'apprentissage sont dissimulés dans l'architecture des situations d'apprentissage, que certains possèdent une unité symbolique fonctionnelle en rapport avec l'histoire de l'éducation physique et sportive et que d'autres sont une organisation pragmatique des variables les plus significatives du contexte d'enseignement. Éclairant les décisions de l'enseignant, l'écrit de planification est un projet d'enseignement qui dit un *curriculum*.

Selon Evelyne Charlier, les traces écrites de planification permettent à l'enseignant de « prendre des décisions dont l'exécution dépend des préacquis des apprenants »³⁵⁹, que ce soit au niveau du discours ou des contenus d'enseignement. Selon elle, cette prise de décision « constitue une manière de placer l'élève au centre du processus d'enseignement »³⁶⁰. Il y aurait alors un effet rétroactif de la trace écrite, ce qui rappelle la fonction d'interactivité telle qu'elle s'applique non plus à l'élève mais à l'enseignant. En ce sens, le centre dont parle Charlier pourrait se déplacer vers le second, comme second apprenant. Il ressort en tout cas que le rôle des traces écrites est trop souvent compris comme représentant un contenu d'enseignement ou un savoir à transmettre alors qu'il est de comprendre un discours professionnel. La prise en compte de ce rôle remet dès lors en cause des conceptions bien affirmées.

Chaque enseignant peut changer ses préparations à partir de la variable niveau de classe, mais il peut faire varier ses conceptions d'enseignement à l'intérieur même d'une leçon. On peut s'interroger sur certaines logiques d'enseignement, telle celle suivie par l'enseignant d'expérience n°22 dont les six situations d'apprentissage sur dix correspondent à la conception sociomotrice. Cet enseignant est résolument tourné vers la recherche de principes généraux, mais nous pensons que l'effet classe est déterminant dans le choix de sa conception de l'enseignement des sports collectifs car il aurait peut-être une tendance plus techniciste s'il avait affaire à des classes de lycée. Il n'y a pas de raison d'imaginer qu'un enseignant obéisse à une tendance bien définie, et les traces écrites gardent mémoire de ces choix professionnels.

³⁵⁹ Charlier, E. (1989). Déjà cité. (109).

³⁶⁰ Charlier, E. (1989). Déjà cité. (109).

Synthèse

En tant que traces d'une profession donnée, les écrits de planification sont des documents qui font source d'autorité par « la signifiante attachée à la trace »³⁶¹ même. Ils préservent et conservent le discours et la pensée des enseignants. Ils peuvent cependant prendre une autre importance, plus grande peut-être, dès lors qu'ils sont un document témoignant, involontairement pour ceux et celles qui les lisent, de pensées professionnelles.

Paul Ricoeur rappelle la formule de Marc Bloch selon laquelle un signe, une trace, des documents sont des « témoins malgré eux »³⁶². Les traces écrites de planification ne mettent pas en cause le statut épistémologique des écrits ; au contraire, elles tiennent le discours des tactiques didactiques et des "micro-stratégies" employées par les enseignants ainsi que celui de leur formation. L'écrit de planification a cette particularité qu'il est à la fois un langage de la pratique, dans et sur la pratique.

Les situations d'apprentissage rendent présent un objet d'enseignement. Elles agissent ainsi comme un système de significations qui diffuse secrètement le savoir. Ces enseignants ne transmettent pas un savoir objectivé mais plutôt une intention³⁶³ de faire, donc un savoir.

Pour cela, nous avons tenté la description du sens en train de se faire au sein des situations d'apprentissage. Leur étude permet d'approcher, de mieux comprendre la forme d'enseignement qui a été, est, et sera délivrée sur le terrain. Ainsi, les enseignants construisent et réglementent leurs situations d'apprentissage comme un système sémiotique. L'enseignant crée un milieu signifiant³⁶⁴ pour favoriser la rencontre entre l'objet d'enseignement choisi et l'élève. La planification est enseignement : enseigner c'est planifier ; planifier est une activité qui enseigne d'autant mieux qu'elle est recueillie.

³⁶¹ Ricoeur, P. (1985). Déjà cité. (p.175).

³⁶² Ricoeur, P. (1985). Déjà cité. (p.183).

³⁶³ Rey, B. (1996). Déjà cité. Pour cet auteur les compétences résident essentiellement dans la possibilité qu'à un apprenant à vouloir voir ou vouloir concevoir le milieu dans lequel il se trouve. Nos enseignants semblent favorables à cette conception de l'apprentissage en privilégiant l'intention du sujet apprenant.

³⁶⁴ Durand, M. (1999). Déjà cité. (p.5) : « la signification pour un acteur n'est pas le codage d'un sens « déjà là », mais une construction dans le moment même où se déploie l'action. ».

CONCLUSION.

Les traces écrites de planification sont de précieuses mais fragiles empreintes, les restes documentaires d'une obstination professionnelle. Elles gardent mémoire d'une pensée professionnelle qui se forme au quotidien dans la succession des décisions, observations et réflexions. Ces menus éclats textuels sont pour nous les révélateurs d'un objet d'étude à sortir de la sphère [privée,] "semi-privée", pour en faire état public, dans un cadre éducatif à agrandir. C'est un travail de restauration que nous avons entrepris pour préserver ces vestiges d'un savoir enseignant. Il s'agissait d'en restituer la place et d'en restaurer le sens, façon de reconsidérer le tissu des significations qui constituent ces écrits professionnels. Ces écrits volontaires, non soumis à l'Institution et ne courant aucun risque de répression, deviennent un registre libre de pensées professionnelles jusqu'alors oubliées dans l'évolution disciplinaire. Leur analyse se résume à faire le chemin inverse du travail de l'enseignant par une amplification des données pour reconstituer la chaîne des médiations qui relie de leçon en leçon les va-et-vient constants entre l'action de terrain et les intentions préalables d'enseignement. Nous avons voulu déplier les multiples significations contenues dans ces écrits bien particuliers en multipliant les regards et en diversifiant les formes d'approches.

L'étude des traces écrites est une contribution à une réflexion sur la didactique de l'éducation physique et sportive. Francia Leutenegger³⁶⁵ se posait la question de ce que peut être en éducation physique et sportive l'étude de terrain telle qu'elle repose habituellement sur des traces enregistrées, l'enseignement de cette discipline ne laissant pas de traces au tableau noir du fait d'enseignement. Au lieu de clore d'une manière formaliste l'interprétation de ces écrits, notre étude considère que les traces écrites de planification représentent directement un fait professionnel et que l'interprétation de ce fait s'impose comme un geste d'ouverture.

L'analyse de contenu est une approche qui singularise ce travail silencieux de l'enseignant pour mieux connaître les procédures de planification et pour penser des situations d'apprentissage destinées à des apprenants. Elle donne la possibilité de changer la représentation de notre travail de planification et de transposition didactique dans le domaine

³⁶⁵ Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques: le point de vue du chercheur. In C. Moro, & R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (pp. 271-300). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

de la motricité. Ce travail de construction [d'enseignement] est aussi pour l'enseignant un travail quotidien de reconstruction d'une expérience professionnelle d'autodidactie. Ainsi l'écriture permet-elle ce retour théorique profitable à l'enseignement ; écrire sa pratique professionnelle, c'est réinventer à chaque instant ses connaissances et son expérience et c'est prendre plaisir à raisonner son action professionnelle c'est-à-dire à apprendre.

Le modèle de la transposition didactique proposé par Yves Chevallard introduit le questionnement sur l'élaboration des savoirs mais reste trop centré sur la problématique du savoir savant. Comme le suggère Jean-François Halté, la « transposition didactique s'effectue au sein d'une conjoncture générale qui dépasse largement la conjoncture scientifique, et embrasse les problématiques diverses qui traversent le système éducatif »³⁶⁶. C'est une des raisons de cette réflexion critique concernant des énoncés tenus allant parfois chercher sous la surface des termes le contenu des propositions des enseignants. Les traces écrites sont de véritables pratiques constituantes de la structure qui conduit au raisonnement didactique.

Cette recherche sur les écrits de planification des enseignants d'éducation physique et sportive s'explique par le fait que les programmes officiels de la discipline ne rendent pas compte d'une façon détaillée « des savoirs à enseigner » et, surtout, qu'ils ne disent mot sur la façon de concevoir un enseignement. Les traces écrites qui relèvent de cette professionnalité sont quasiment absentes des discours officiels et il n'existe pas de manuel scolaire propre à l'enseignement de l'éducation physique et sportive qui puisse rendre compte de ces circonstances quotidiennes. D'un autre côté, nous trouvons dans les documents concernant les formations fédérales en handball les savoirs techniques à enseigner et des propositions sur la façon de les faire acquérir à une catégorie d'âge. Cependant, les traces écrites de planification de nos trois groupes d'enseignants mettent à jour une base de connaissances sur les conditions concrètes de l'exercice du métier d'enseignant, métier qui arrive difficilement à se dire.

En s'orientant de plus en plus sur l'analyse de l'enseignement *in situ*, les recherches en didactique ne produisent plus d'écrits concernant ce travail particulier de l'enseignant. Nous avons voulu démontrer que les traces écrites de planification sont un véritable discours de sujets sur leur travail et qu'il y a là moyen d'en comprendre une partie professionnelle. Notre étude en tentant de redéfinir les processus didactiques relatifs à la planification et à la transposition didactique de l'activité handball expose ce travail discret des enseignants à une

³⁶⁶ Halté, J.F. (1992). Déjà cité. (p.57).

nouvelle perception de l'enseignement en éducation physique et sportive. Les traces écrites transforment le savoir-faire impensé de ces enseignants en savoir professionnel, et notre travail consiste à rendre public ce métier privé.

Pour ramasser en quelques traits grossiers nos résultats en ce qui concerne les enseignants d'éducation physique et sportive, il apparaît que :

- les intentions d'enseignement reposent majoritairement sur l'élaboration de contenus techniques et leur gestion se combine avec celle de l'effectif classe.
- d'autres éléments et processus didactiques ne sont pas pris en compte jusqu'à présent dans la délivrance d'un savoir tel que la planification d'un discours adapté à l'âge des apprenants.
- l'écrit de planification dépend plus d'une planification fonctionnelle qu'académique et les objectifs pédagogiques et axiologiques ne font pas partie des préoccupations essentielles des enseignants, mais l'élaboration des situations d'apprentissage montre que ces derniers s'attachent à produire du sens et de l'humain.
- les traces écrites des leçons et situations d'apprentissage dans leurs raisons fonctionnelles établissent des scénarii didactiques qui dévoilent les façons d'enseigner et donnent une forme particulière aux savoirs à enseigner. La structure formelle des écrits de planification est celle d'une série d'implications logiques qui dépendent autant de savoirs professionnels que de la contrainte textuelle.
- la diversité des écrits de planification dépend aussi bien de la forme que du fond et il n'existe point à l'issue de notre travail de prescription sur la façon de planifier et d'enseigner, mais nous avons tenté de rompre avec les « allants de soi » pour comprendre une partie de cette profession et éclairer le praticien sur son travail. Par exemple, nous pensons qu'il n'y a pas une conception sur l'enseignement qui prédestine ces écrits et que ce sont des contraintes inhérentes au contexte d'enseignement qui conduisent à une façon d'enseigner. Nous entendons par contraintes l'expérience de l'enseignant et sa connaissance de l'activité, l'effectif, l'âge et le comportement des élèves, les conditions matérielles, le contexte scolaire, la mise en écriture, etc.
- l'écrit de planification est une activité didactique complexe et peut être considéré comme une action d'enseignement à part entière. Les contenus d'enseignement planifiés sont le résultat d'une activité cognitive importante de la part de l'enseignant ; le milieu est pensé pour faire apprendre, il ne se donne pas simplement à voir. Les

traces écrites ne peuvent se résumer à des outils d'aide à l'intervention ; elles sont l'histoire écrite d'une profession par la consignation d'une expérience professionnelle et de celle à venir. Ces écrits intimes disent la vérité pratique sur la façon dont les enseignants comptent s'y prendre pour enseigner.

- Il apparaît que les enseignants d'éducation physique et sportive hésitent et combinent entre sérieux et jeu, entre une géométrisation de l'action motrice et l'action spontanée, entre contraintes et sens, entre obligations et activité décisionnelle de l'apprenant, entre dire et faire savoir, entre savoir et savoir-faire, entre prescription et liberté, entre technique et problème à résoudre. L'écrit est une suite d'indices qui évite la fugacité de l'instant présent d'une action professionnelle, qui fixe le sens et la richesse d'une raison professionnelle.
- les résultats obtenus permettent de mieux comprendre l'enseignement de l'éducation physique et sportive et posent d'une manière ouverte la problématique de l'identité d'une discipline et des savoirs qu'elle enseigne. Telle est par exemple la faible considération qu'ont les enseignants pour envisager les conséquences motrices de leurs propositions d'enseignement. Les démonstrations de quelques savoirs professionnels consignés dans les écrits de planification de nos trois groupes d'enseignants requalifient d'une autre façon cette partie de leur activité et font état d'un réel travail de conception conduisant à la construction de « situations à savoirs ».
- l'analyse des traces écrites de planification fait apparaître la nécessité pour la discipline éducation physique et sportive de rendre disponibles et explicites les savoirs qui garantissent l'atteinte des objectifs ou des effets recherchés.
- notre approche théorique nous a permis de dire plus que ce qu'en savent les enseignants, les écrits agissant comme témoins malgré eux. Ainsi, même si notre étude a employé une méthodologie interdisciplinaire, notre recherche en didactique dévoile quelques conditions d'acquisition des savoirs à enseigner en faisant émerger l'omniprésence de la contrainte dans ce type d'enseignement.

D'une façon plus générale, nous avons essayé de décrire, de comprendre et d'interpréter les phénomènes d'élaboration et de transmission de contenus d'enseignement en éducation physique et sportive par l'intermédiaire des traces écrites spontanées d'enseignants du secondaire et d'experts handball. Si, à la suite de notre analyse, de nouvelles perspectives sur l'enseignement d'une activité sportive apparaissent, nous en serons heureux.

Au terme de ce travail³⁶⁷, la question de la vérité³⁶⁸ de l'écrit et de son analyse se pose encore ; elle se pose davantage du point de vue des sciences humaines, tel que nous l'avons adopté loin des rigidités d'une exactitude pure et dure. En elle-même, la trace est une preuve tangible dans le sens où elle se suffit à elle-même – trace c'est-à-dire existence, indice – et qu'elle appelle compréhension et interprétation. Il n'y a pas de tiers reformulant la réalité perçue par ces enseignants ; ils écrivent leur rencontre avec le réel de l'enseignement comme vérité du sujet écrivant. Tenir un discours sur ce travail des enseignants n'est pas affaiblir la vérité c'est-à-dire la rendre relative. Les enseignants d'éducation physique et sportive débutants et d'expérience, les experts handball – les profs de sport – ne pouvaient rester dans un univers de signification sans que cela pâtisse à leur travail de planification et à la recherche sur la didactique de leur discipline, laquelle s'efforce de tenir le discours de la vérité. Cependant, la trace écrite demeure le tissu vivant d'une profession et apporte par elle-même l'argument du procès d'étude.

Les écrits de planification sont un diagnostic a priori dans la mesure où ils anticipent, forts d'une expérience passée. L'écriture procure une mise à distance nécessaire : l'enseignant fait le bilan écrit de sa leçon qui le place dans un système "d'auto-confrontation" entre planification et évaluation de la leçon. La préparation écrite est libératoire : elle permet de penser son enseignement et de penser en enseignant. La trace permet un questionnement inachevé et toujours possible des logiques d'enseignement à l'œuvre.

Dans une étude sur les traces écrites des paysans et en empruntant les chemins de l'ethnologie et de la sociologie, Nathalie Joly fait l'hypothèse « que l'écriture du travail prend place dans une forme historique de rapport au savoir »³⁶⁹ de sa profession. En éducation physique et sportive, l'écriture expose aussi le savoir à transmettre autant qu'elle implique l'historicité d'un savoir professionnel : l'enseignant existe en tant que sujet de l'écriture, il n'écrit pas de façon neutre, technique, automatique ; il s'autorise de lui-même à formaliser sa pensée

³⁶⁷ Foucault, M., Veyne, P. & Whal, F. (1989). « Des travaux » in M. Foucault. *Philosophie*. Paris : Édition du Seuil. (p.7). « Travail : ce qui est susceptible d'introduire une différence significative dans le champ du savoir, au prix d'une certaine peine pour l'auteur et le lecteur, et avec l'éventuelle récompense d'un certain plaisir, c'est-à-dire d'un accès à une autre figure de la vérité ».

³⁶⁸ Tzvetan, T. (1981). *Michaïl Bakhtine. Le principe dialogique suivi de : Écrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Éditions du Seuil. (p.41). « Dans les sciences humaines, l'exactitude consiste à surmonter l'étrangeté d'autrui sans l'assimiler totalement à soi.. ».

³⁶⁹ Joly, N. (1996). *Ecriture du travail et savoirs paysans*. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. (p.281).

professionnelle. L'écrit fait travailler, stimule la fonction didactique ; il évite l'ennui et la répétition. Les traces écrites sont un immense "garde-mémoire".

En éducation physique et sportive, les traces écrites de planification constituent un espace de médiation entre les savoirs experts (ceux des scientifiques, des chercheurs en sciences de l'éducation, des entraîneurs de haut niveau pour le handball) et l'action d'enseignement au quotidien. Notre analyse de contenu s'attache à définir la trace comme un passeur de sens dans cet espace de médiation, pas comme la permanence d'une mémoire vraie puisqu'elle est à chaque lecture et par reconstruction de sens un espace de médiation entre le présent et le passé.

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

Analyse de contenu et méthodologie.

Adam, J.M., Grize, J.B., & Bouacha, M.A. (2004). *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. (10^{ème} éd.). Paris : PUF.

Bisseret, A., Sebillotte, S., & Falzon, P. (1999). *Techniques pratiques pour l'étude des activités expertes*. Toulouse : Octares Éditions.

Bouillaguet, A., & Robert, A. (2002). *L'analyse de contenu* (2^{ème} éd.). Paris : PUF. Collection Que sais-je ?

Bru, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation ? In C. Hadji, & J. Baillé (éd.), *Recherche et Éducation. Vers « une nouvelle alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions (pp. 45-65). Bruxelles, Paris : Éditions De Boeck Université.

Coulon, A. (1996). *L'éthnométhodologie*. Paris : PUF. Collection que sais-je ?

Develay, M. (1998). N'y a-t-il pas mieux à faire que de vouloir prouver ? Faire la preuve, viser l'efficacité, tout en cherchant le vrai : s'agit-il d'enjeux inconciliables pour les recherches en éducation ? In C. Hadji, & J. Baillé (éd.), *Recherche et Éducation. Vers « une nouvelle alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions (pp. 67-79). Bruxelles, Paris : Éditions De Boeck Université.

Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Traduit de l'anglais par Baudoin Jurdant, & Agnès Schlumberger. Paris : Éditions du Seuil.

Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*. Traduit de l'allemand par M. Simon. Paris : Éditions Aubier Montaigne.

Joshua, S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter, et à quelles conditions. In C. Hadji, & J. Baillé (éd.), *Recherche et Éducation. Vers « une nouvelle alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions (pp. 113-123). Bruxelles, Paris : Éditions De Boeck Université.

Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Éds.) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Mucchielli, R. (1982). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (4^{ème} éd.). Paris : Les éditions ESF.

Mucchielli, A., & Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de L'Université du Québec.

Weil-Barais, A. (Di.) (1987). *Manuel pratique de méthodologie pour la recherche en didactique des sciences expérimentales*. Paris : Publication LIRESPT. Université Paris VII.

Analyse du travail humain

Barbier, J.M., & Galatanu. O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In J.M. Barbier, & Y. Clot (Ouvrage collectif), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris : PUF.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Berthoz, A. (2003). Stratégies cognitives et mémoire spatiale. In J. Bouveresse, & J.J. Rosat (Dir.), *Philosophies de la perception. Phénoménologie, grammaire et sciences cognitives* (pp. 101-129). Paris : Odile Jacob.

Charlot, B. (1994). Pistes de recherche et questions. In P. Meirieu, & M. Develay, Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2. 29 septembre - 2 octobre 1994. *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 85-91). Lyon : CRDP.

Conein, D., Dodier, N., & Thevenet, L. (Textes réunis). (1993). *Les objets dans l'action*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Garreta, G. (2002). Une régularité sans répétition ? L'habitude comme schème dynamique. In C. Chauviré, & A. Ogien (Dir.), *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (pp. 137-160). Paris : Éditions EHESS.

Gauthier, C., & Tardif, M. (1993). Présentation. In C. Gauthier, M. Mellouki, & M. Tardif, *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 11-21). Montréal : Les Éditions Logiques.

Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et Savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris : PUF.

Latour, B. (2001). *L'espoir de pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Traduit de l'anglais par D. Gille. Paris : Éditions La Découverte.

- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Traduit de l'anglais par Michel Biezunski en 1996. Paris : Éditions la Découverte/Poche.
- Laugier, S. (2002). Ce que le behaviorisme veut dire. Quine, le naturalisme et les dispositions. In C. Chauviré, & A. Ogien (Dir.), *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (pp. 49-75). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques: le point de vue du chercheur. In C. Moro, & R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (pp. 271-300). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Mendelsohn, P. (1995). Peut-on vraiment opposer « savoirs » et « savoir-faire » quand on parle d'apprentissage. In A. Bentolila (Dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 21-40). Paris : Éditions Nathan.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-187). Paris : PUF.
- Morf, A. (1984). Expérience, connaissances et représentations. In C. Belisle, & B. Schiele (Dir.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations* (pp. 418-428). Paris : Éditions du CNRS.
- Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sous les rapports de la théorie à la pratique. In C. Blanchard-Laville, & D. Fablet, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J. M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 45-60). Paris : PUF.
- Rastier, F. (2000). Problématique du sens et de la signification. In J.M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 5-24). Paris : PUF.
- Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In C. Moro, & R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (pp. 135-163). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Tochon, F.V. (1993.b.). *L'enseignant expert*. Paris : Édition Nathan.
- Tochon, F.V. (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: Le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In, J.M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 249-273). Paris : PUF.

Vergnaud, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? In A. Bentolila (Dir.), *Savoirs et Savoir-faire* (pp. 5-20). Paris : Éditions Nathan.

Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé de texte informatif. In C. Moro, & R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Zarifian, P. (2000). L'apprentissage par les événements entre « sens » et « signification ». In J.M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 167-185). Paris : PUF.

Didactique

Aeeps (1990). Actes de l'université d'été : "Didactique des APS en milieu scolaire" 27-31 août 1990 -Grenoble.

Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris: ESF éditeur.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF.

Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en E.P.S.: contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-xuan, & (al.). *Textes réunis, Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (pp. 119-130). Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS.

Amade-Escot, C. (2002). « Étude du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe : contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives ». In J.F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (pp. 53-78). Paris, l'Harmattan.

Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.

Astolfi, J.P. (1995). Savoirs et savoir-faire dans le métier d'enseignant : un point de vue didactique. In A. Bentolila (Dir.), *Savoirs et Savoir-faire* (pp. 105-113). Paris : Éditions Nathan.

Beillerot, J. (1979). *Idéologie du savoir*. Paris : Casterman.

Beillerot, J. Blanchard-Laville, & C. Mosconi, N. (1996). Avant propos, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 7-13). Paris : L'harmattan, collection savoir et formation.

- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi. *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 51-74). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi. *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 119-143). Paris : L'harmattan, collection savoir et formation.
- Blanchard-Laville, C., Chevillard, Y., & Schubauer-Léoni, M.L. (1996). *Regards croisés sur la didactique, un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.
- Bonnet, J.P. (1990). *Vers une pédagogie de l'acte moteur*. (2^{ème} éd.). Paris : Éditions Vigot.
- Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 169-192). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Bru, M. (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 103-117). Paris : Éditions ESF.
- Caumeil, J.G. (2000). *Contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire. Du savoir de l'activité motrice aux éléments d'une pédagogie du sens*. Thèse de doctorat. ISPEF : Université Claude Bernard Lyon II.
- Clerc, F. (1996). Les savoirs professionnels des enseignants. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 301-335). Paris : L'Harmattan.
- Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants ?* (3^{ème} éd.). Paris : ESF éditeur.
- Delignieres, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflet de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- Fargier, P. (2006). *EPS et apprentissages moteurs*. Paris : Éditions Vigot.
- Giordan, A. (1989). Les conceptions au cœur de la didactique. In Gilles Bui-xuan (Textes réunis par), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (pp. 13-37). Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS.

- Giordan, A. (1993). Savoirs disciplinaires et savoirs didactiques. In *Technologie et didactique des Activités Physiques et Sportives. Quels enseignements ? Actes du colloque de Strasbourg 10-11 avril 1992* (pp. 105-117). Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS.
- Giordan, A. (1996). Le courant didactique. In G. Avanzini (Dir.), *La pédagogie aujourd'hui* (pp. 131-147). Paris : Dunod.
- Giordan, A., & Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir*. (2^{ème} éd.). Lausanne. Paris : Delachaux & Niestlé S.A.
- Gréhaigne, J.F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectif. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches* (pp. 79-102). Paris: Éditions Revue EP.S.
- Halté, J.F. (1992). *La didactique du Français*. Paris : PUF. Collection Que sais-je ?
- Léziart, Y. (1998). Approche des savoirs professionnels. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, & A. Terrisse, *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 133-144). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Marrot, G. (2001). *Didactique de l'Éducation physique et sportive*. Paris : Éditions Vigot.
- Marsenach, J. (& al.) (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Mercier, A. (1996). Alain Mercier à René Amigues. In C. Blanchard-Laville, Y. Chevallard, & ML Suchbauer-Leoni. *Regards croisés sur la didactique. Un colloque épistolaire* (pp. 166-172). La Pensée Sauvage Éditions.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-97). Paris: L'Harmattan.
- Parlebas, P. (1993). Didactique et pédagogie en EPS; enjeux et perspectives. In *Actes du Colloque de Strasbourg 10-11 avril 1992, Technologie et didactique des Activités Physiques et Sportives* (pp. 313-320). Clermont-Ferrand : Éditions A.F.R.A.P.S.
- Parlebas, P. (1996). Les dérives du didactisme. In B. Xavier René (Dir.). *Dossiers EP.S. N°29, À quoi sert l'éducation physique et sportive ?* (pp. 585-590) Paris : Éditions revue EP.S.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (Dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris : Éditions Nathan.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : E.S.F. éditeur.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F. éditeur.

Pineau, C. (1990). Introduction à une didactique de l'éducation physique. Dossier EP.S. N°8. Paris : Éditions Revue. EP.S.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.

Sarthou, J.J. (2003). *Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique*. Paris : Éditions Actio.

Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Traduction et adaptation de M. Tousignant, P. Boudreau, & A. Fortier. Boucherville (Québec) : Éditions Morin Gâetan.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Tochon, F.V. (1990). *Didactique du Français de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris : ESF éditeur.

Vergnaud, G. (1988). *Didactique et acquisition des connaissances scientifiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

Handball et sports collectifs

Bourdon, B. Chabas, N. Lattes, M. Moronval, & C. Pommier, G. (2001). *Approche transversale des sports collectifs*. Paris : Éditions Revue EP.S.

Brau-Antony, S. (1994). *Pratiques de formation. L'évaluation en jeux sportifs collectifs*. Reims : CNDP, Champagne-Ardenne.

Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique ; état des recherches* (pp. 169-192). Paris : Éditions Revue EP.S.

Gréhaigne, J.F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectif. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique ; état des recherches* (pp. 79-102). Paris : Éditions Revue EP.S.

Grehaigne, J.F., Billard, M., Guillon, R., & Roche, J. (1989). Vers une conception de l'enseignement des sports collectifs (pp. 201-216). In Textes réunis par G. Bui-Xuan avec la collaboration de P. Boyer, P. Chifflet, & Y. Leziard. *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS.

Mariot, J. (1992). *HANDBALL, « de l'école...aux associations »*. Paris : Éditions Revue EP.S.

Pinaud, P. (1994). *Perception et créativité dans l'acte tactique. À propos d'une étude sur le handball*. Docteur Philippe Pinaud. Publication personnelle.

Écriture et langage

Alin, C. (1996). Être formateur. Quand dire c'est écouter. Paris : L'Harmattan.

Berthon, J.F. (2006). Le geste d'écriture comme outil de professionnalisation, dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille : entre formation et recherche. In F. Cros (Eds.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 103-114). Paris : L'Harmattan.

Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Écrire sur sa pratique pour construire des compétences stratégiques, éthiques et esthétiques. In F. Cros (Eds.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 186-209). Paris : L'Harmattan.

Bronckart, J.P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. (4^{ème} éd.). Liège : Pierre Mardaga éditeur.

Coquet, J.C. (1997). « La quête du sens ». *Le langage en question*. (1ère éd.). Paris : PUF.

Cossutta, F. (2004). Catégories descriptives et catégories interprétatives en analyse du discours. In J.M. Adam, J.B. Grize, & M.A. Bouacha, *Texte et discours : catégories pour l'analyse* (pp. 189-213). Dijon : Éditions universitaires de Dijon.

- Coquet, J.C. (1997). « La quête du sens ». Le langage en question. Paris : PUF.
- Daignault, J. (1993). « Des notes pédagogiques. Un problème d'écriture en éducation ». In C. Gauthier, M. Mellouki, & M. Tardif (Dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 71-88). Montréal : Éditions Logiques.
- Dedet, A. (2003). *Structure du langage et de l'inconscient*. Paris : L'Harmattan.
- Ducrot, O. (1998). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistiques*. (3^{ème} éd.). Paris : Hermann Éditeurs des sciences et des arts.
- Galatanu, O. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique*. In J.M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 101-118). Paris : PUF.
- Galatanu, O. (2000). *Signification, sens et construction discursive de soi et du monde*. In J. M. Barbier, & Olga Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 25-44). Paris : PUF.
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Joly, N. (1996). *Écriture du travail et savoirs paysans*. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 269-282). Paris : L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Éditions Nathan.
- Raïd, L. (2001). *Signification et jeu de langage*. In S. Laugier, *Wittgenstein métaphysique et jeux de langage* (pp. 21-42). Paris : PUF.
- Rey, A. (1976). *Initiation à la linguistique. Théories du signe et du sens. Lecture II*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Roques, M.H., Barrière, N., & Martinel, M. (2006). *Écriture et poiesis : enquête sur les mémoires professionnels des enseignants de lettres en Midi-Pyrénées*. In F. CROS (Eds.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 61-75). Paris : L'Harmattan.
- Umberto. E. (1988). *Le signe*. Adapté de l'italien par J.M. Klinkenberg. Bruxelles : Éditions Labor.
- Verspieren, M.R., (2006). *Le "tiers écrit", ou : comment amener des professionnels de "culture orale" à écrire sur leurs pratiques*. In F. Cros (Eds.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 153-164). Paris : L'Harmattan.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. (3^{ème} éd.). Traduction Françoise Sève. Paris : Éditions La Dispute.

Tzvetan, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique suivi de : Écrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Éditions du Seuil.

Ouvrages généraux

Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Famose, J.P. (Dir.) 1993. *Cognition et performance*. Paris : INSEP-Publications.

Ginsburg, C. (1980.a.). *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI siècle*. Traduit de l'italien par M. Aymard. Paris : Flammarion.

Ginzburg, C. (1980). *Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice*. Paris : Gallimard.

Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces*. Traduit de l'italien par M. Aymard, C. Paoloni, E. Bonan, & M. Sancini-Vignet. Paris : Flammarion.

Goirand, P., & Metzler, J. (Di.) (1996). *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et cultures scolaires*. Paris : Éditions Revue EP.S.

Hubscher, R. (Dir) (1992). *L'histoire en mouvements. Le sport dans la société française (XIX^{ème}-XX^{ème} siècle)*. Paris : Armand Colin.

Jeu, B. (1983). *Le sport, l'émotion, l'espace. Essai de classification des sports et de ses rapports avec la pensée mythique*. Paris : Éditions Vigot.

Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Traduit de l'américain par Laure Meyer. (2^{ème} éd. 1970). Paris : Champs Flammarion.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.

Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : Éditions La Découverte.

Marcel, J.F. (éd.) (2002). *Les sciences de l'éducation ; des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.

Parlebas, P. (1990). *Dossiers N°4. Activités physiques et éducation motrice*. (3^{ème} éd.). Paris : Éditions Revue EP.S.

- Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés, Lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP Publications. Collection recherche.
- Prévost, C.M. (1991). *L'éducation Physique et Sportive en France*. Paris : PUF.
- Pooper, K.R. (1984). *La logique de la découverte scientifique*. Traduit de l'anglais par N. Thyssen-Rutten, & P. Devaux. Paris : Payot.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Ulmann, J. (1976). *La pensée éducative contemporaine*. Paris : PUF.
- Ulmann, J. (1977). *De la gymnastique aux sports modernes*. Paris : Vrin.
- Vigarello, G. (2001). *Le corps redressé*. Paris : Armand Colin.

Pensées contemporaines

- Austin, J.L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Traduction et introduction de Gilles Lane. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (2000). *Le plaisir du texte, précédé de, Variations sur l'écriture*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bouveresse, J. (1991). *Herméneutique et linguistique, suivi de Wittgenstein et la philosophie du langage*. Combas : Éditions de l'éclat.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Éditions Minuit.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Traduction de l'anglais par H. Sinaceur, revue par l'auteur (1986). Paris : Flammarion.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses*. Éditions Gallimard.
- Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*. Paris : Éditions Aubier Montaigne.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil.
- Searle, J.R. (1985.a.). *Du cerveau au savoir*. Traduction C. Chaleyssin. Paris : Hermann.
- Searle, J.R. (1985.b.). *L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux*. Traduit de l'américain par Claude Pichevin. Paris : Les éditions de Minuit.

Wittgenstein, L.J. (1987). *De la certitude*. Traduit de l'allemand par J. Fauve. Paris : Gallimard.

Planification

Altet, M. (1993). Préparation et planification. In J. Houssaye (dir.) (2^{ème} éd.). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 77-88). Paris: ESF.

Altet, M ; (1993). La planification ou la préparation d'une séquence pédagogique. In R. Viau (Dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 93-108). Québec : Université de Sherbrooke, éditions du CRP.

Brien, R. (1993). La planification d'activités de formation: vers l'essentiel. In R. Viau (Dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions?* (pp. 25-38). Québec : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Charlier, E. & Donnay, J. (1993). Planifier un cours. In R. Viau (Dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 111-145). Québec : Éditions du CRP. Université de Sherbrooke.

Hoc, J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble : PUG.

Tochon, F.V., (1993.a.). La planification stratégique de deuxième génération : De la séquence à la métaséquence. In R. Viau (Dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 147-157) Québec : Éditions du C.R.P. Université de Sherbrooke.

Viau, R. (1993). Introduction. In R. Viau (Dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 13-22). Québec : Éditions du C.R.P. Université de Sherbrooke.

Reuves

Revue EP.S.

Develay, M. (1995). Question à Michel Develay. Apprentissage. Enseignement. Formation. *Revue EP.S.1*, 72, 2-6.

Durand, M. (1992). EPS Interroge François TOCHON, chercheur en didactique de l'éducation. Interview mené par Marc Durand à partir d'un questionnaire préparé par Marielle CADOPI, Marc Durand, Claudine Martinez, André Quillis et Jacques Riff enseignants à l'UFR STAPS de Montpellier. *Revue EP.S*, 235, 9-16.

Durand, M. (1999). À propos de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue EP.S.1*, 94, 3-7.

Equipe des Professeurs d'E.P.S. (1965). *L'éducation physique au Lycée de Corbeil-Essonnes*. *Revue EP.S*, 75, 13-26.

Fourquet, J.P. (1989). Contribution à la recherche en Didactique des Sports Collectifs. *Revue EP.S*, 219, 7-10.

Leplat. J. (1997). À propos des compétences. *Revue EP.S.*, 267, 9-12.

Temprado. J.J. (1994). « Principes » et acquisition des habiletés motrices. *Revue EP.S*, 246, 36-39.

Tochon, F.V. (1992). EPS interroge François TOCHON. Entretien conduit par Marc Durand. *Revue EP.S*. 235, 9-16.

Vergnaud, G. (2001). « Un psychologue didacticien ». *Revue EP.S.*, 288, 9-13.

Veysseyre, P. (2003). Savoir construire une situation d'apprentissage. Exemple en Handball. *Revue EP.S*, 299, 23-28.

Veysseyre, P. (2005). Handball. Construire des situations d'apprentissage. *Revue EP.S*, 313, 55-59.

Revue Française de Pédagogie.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.

- Astolfi, J.P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 5-18.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-139.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Collinet, C. (2005). Quels savoirs scientifiques les enseignants d'EPS et les entraîneurs jugent-ils utiles ? *Revue Française de Pédagogie*, 150, 43-58.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue Française de Pédagogie*, 133, 101-116.
- Dugal, J.P., & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 37-47.
- Dugas, E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 5-17.
- Halwachs, F. (1975). La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 33, 19-29
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19-27.
- Marsenach, J., & Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'EP.S. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 33-42.
- Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : jeux sportifs collectifs au collège. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 11-14.
- Parlebas, P. (1980). Un modèle d'entretien hyper-directif : la maïeutique de Socrate. *Revue Française de Pédagogie*, 51, 4-19.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.

Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 29-36.

Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 81-107.

Terrisse, A. (1996). Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993. *Revue Française de Pédagogie*, 116, 65-75.

Tochon, F.V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-33.

Veck, B., & coll. (1989). Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français : La transposition. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 47-54.

Revue STAPS.

Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Revue STAPS*, 56, 93-108.

Harvey, J., & Rail, G. (1995). Michel Foucault et la sociologie du sport. *Revue STAPS*, 38, 25-33.

Hauw, D. (1997). Influence des connaissances pédagogiques et des connaissances des contenus sur la planification chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Revue STAPS*, 43, 37- 50.

Hébrard, A. (2005). Théories et actions d'Alain Hébrard : un paradigme cognitiviste de l'éducation physique et sportive. *Revue STAPS*, 67, 41-57.

Marsault, C. (2005). Les programmations en EPS, la mise en forme des APS. *Revue STAPS*, 67, 9-22.

N'Zi, B., & Desrosiers, P. (1993). L'enseignement de l'éducation physique au secondaire : De la planification à l'interaction éducative. *Revue STAPS*, 31, 65-74.

Rouz-Perez, T. (2003). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, 2003, 63, 75-88.

Terral, P. (2003). Rapport de recherche. La question de la construction des savoirs au sein de la « communauté éducation physique et sportive ». *Revue STAPS*, 62, 75-88.

Vigarello, G. (1995). La vie du corps dans *Surveiller et punir*. Une transposition aux thèmes sportifs ? *Revue STAPS*, 38, 19-23.

Revue (autres).

Alin, C. (2002). Écriture et quête du Sujet (d'études) : le mémoire professionnel. Éditions l'Harmattan. *Revue EDUQUER. Psychologies – Sciences de l'Éducation*, 2, 107-133.

Alpe, Y. (1997). La sociologie dans l'enseignement des sciences économiques et sociales : problèmes didactiques et épistémologiques. *Revue SKHOLÉ*, 6, 39-52.

Ardoino, J. (2002). L'écriture : s'autoriser entre soi et autres. Éditorial, in *Pratiques et formation – analyses. Revue du service de formation continue de l'Université de Paris VIII*, 44, 5-12.

Bernard, M. (2004). Préambule à mon texte : Une interprétation dialectique de la dynamique sportive. *Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle. Les irraïductibles*, 4, 291-334.

Bouillier-Oudot, M.H. (2007). L'analyse des pratiques d'enseignement: un questionnement pluridisciplinaire? *Revue l'intervention éducative*, 5,3, 1-4.

Charlon, E. (1992). Transmettre des savoirs: une nouvelle compétence des collectifs de travail construite avec l'encadrement? *In Éducation Permanente*, 112, 69-73.

Chevallard, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? *Revue SKHOLÉ*, 6, 25-37.

Delcambre, P. (1994). Des écrits professionnels à l'écriture d'établissement. *Revue FORUM*, 68, 3-10.

Develay, M. (1996). Pédagogie et didactique : un maillage d'analyses dans le quotidien. *Cahiers pédagogiques*, 346, 19-20.

Fiard, J. (2006). Loin des nobles missions. *Cahiers pédagogiques*, 441, 22-24.

Goirand, P. (1997). Référence culturelle et transposition didactique. *Revue contrepied*, 1, 44-47.

Hébrard, A. (2006). EPS, quelle identité ? *Cahiers pédagogiques*, 441, 11-14.

- Joshua, S. (1997). Le concept de transposition didactique au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques. *SKHOLÉ*, 6, 15-23.
- Le Cam, R. (2000). Des conditions pour apprendre : une illustration en sports collectifs de petit terrain, le handball. *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes*, 23, 32-34.
- Lahire, B. (1990). Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Revue, Ethnologie Française*, XX, 1990, 262-273.
- Latour, B. (1983). Comment redistribuer le grand partage ? *Revue de synthèse : III^eS.*, 110, 201-236.
- Léziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. *Revue Internationale des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique*, Pug, 42, 59-72.
- Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence: illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop. *Revue Science & Motricité*, 50, 81-101.
- N'zi, B., & Desrosiers, P. (1992). Stratégies de planification et contenu de l'éducation physique dans les écoles secondaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 17 :1, 66-85.
- Martinand, J.L. (1994). Didactique des sciences et formation des enseignants. Notes d'actualités. *Revue les sciences de l'éducation*, 1,1994, 9-24.
- Sarremejane, P. (2006). Accepter une part d'ombre. *Cahiers pédagogiques*, 441, 22-23.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII,1, 55-69.
- Terrisse, A., & Léziart, Y. (1997). L'émergence d'une notion : la transposition didactique. Entretiens avec Michel VERRET. *Les sciences de l'éducation*, 30, 3, 5-25.
- Tochon, F.V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 181-197.
- Vassort, P. (2004). Pour une épistémologie de la sociologie du sport. *Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle. Les irraïductibles*, 4, 117-224.
- Vermersch, P. (1979). Opérations élémentaires et planification de l'action. Un exemple : Réemploi des acquis professionnels dans une tâche de dessin technique par des adultes migrants du bâtiment. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXIII, 344, 389-397.

Vermersch, P. (1985). Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : l'atomisation de l'action. *Le travail humain*, 48, 161-172.

Vigarello, G. (1998). Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ? *Les sciences pour l'ère nouvelle*, 31, 43-49.

Sciences humaines

Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Traduit de l'anglais par Y. Bonin. Paris : Éditions ESHEL.

Bruner, J.S. (1993). *Le développement de l'enfant : Savoir faire. Savoir dire* (4^{ème} éd). Textes traduits et présentés par Michel Deleau avec la collaboration de Michel Jean. Paris : PUF.

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Traduction J. Y. Rochex. Paris : Éditions RETZ.

Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.

Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités. In C. Chauviré & A. Ogien, *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explicitation de l'action* (pp. 25-48). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Delbos, G., & Jorion, P. (1987). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme, collection Ethnologie de la France.

Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. (1^{ère} éd.). Paris : PUF.

Fleck, L. (1934). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Traduit de l'allemand par Nathalie Jas (2005). Paris : Les belles lettres.

Geertz, C. (1999). *"Savoir local. Savoir global". Les lieux du savoir*. (2^{ème} éd.) Traduit de l'anglais par D. Paulme. Paris : PUF.

George, C. (1989). *Apprendre par l'action*. (2^{ème} éd.) Paris : PUF.

Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris, PUF.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris: INSEP-Publications.

Piaget, J. (1970). *Le structuralisme*. Paris : PUF. Collection Que sais-je ?

Sitographie

Amade-Escot, C., Fil, C., & Genet-Volet, Y. (2006). *Mise en œuvre des programmes par les enseignants: le cas du badminton au Québec en en France*. http://www.unice.fr/ufrstaps/colloque_antibes/Fil/Fil2.htm.

Boursier, J.Y. (2004). *La mémoire comme traces des possibles*. N°12 : Traces. URL: <http://socio-Anthropologie.revues.org/document.html?id=145>.

Dessus, P. (2003). *Référence au savoir et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique*. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 3. (p.2). <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011406ar.html>.

Encyclopédie snyke (2007). *Ethnométhodologie*. <http://encyclopédie.snyke.com/articles/ethnométhodologie.html>.

Malo, A. (2000). *Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation*. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/11-Malo.html>.

Maulini, O., & Vellas, E. (2001). La planification du travail : nouveaux enjeux. *L'Ecole Valdôtaine*, 61, 4-12. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/planification1.html>.

Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Montréal : *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV, 3, 487-514. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html.

Textes officiels

L'arrêté du 13 septembre 1989 (B.O. n° 38 du 26/10/89. page. 2478).

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. (2002). *Bulletin officiel hors-série*, 6.

Instructions du 23 juin 1923 relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires (arrêté du 23 février 1923) N°2517. Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

Transposition didactique

Badreau, J. (1994). Transposition didactique : pour une analyse fonctionnelle des savoirs sportifs. In *Dossiers EP.S N°19*, (pp. 76-79). Paris : Éditions Revue EP.S.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

Chevallard, Y. (1988). *Sur l'analyse didactique. Deux études sur les notions de contrat et de situation*. Publication de l'IREM d'Aix-Marseille N°14.

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In, G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve* (pp.135-180). Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : E.S.F. éditeur.

Joshua, S. (1994). Quelques conditions d'évolution d'un objet d'enseignement en physique : l'exemple des circuits électriques (1902-1980). In, G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 9-33) Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

Rogalski, J., & Samurçay, R. (1994). Étude concernant le processus de conception d'un contenu de formation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 35-71). Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

Tardy, M. (1993). La transposition didactique. In J. Houssaye (Dir.) (2^{ème} éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 51-60). Paris : ESF éditeur.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

TABLE DES MATIÈRES

Présentation.....	5
INTRODUCTION.....	9
PARTIE 1 : Contexte. Problématique. Méthodologie. Le cadre de l'étude.	17
Chapitre 1 : Ce que pensent les enseignants des écrits de planification.	19
I - Le questionnaire.....	19
I.1. Présentation du questionnaire.	19
I.2. Le questionnaire.....	20
I.3. Résultats quantitatifs du questionnaire et interprétation.	23
Chapitre 2 : Les travaux antécédents à notre problématique de recherche.....	37
I - Les travaux antérieurs à cette recherche sur les écrits de planification.	37
I.1. Le pré-existant hors de l'enseignement.....	37
I.2. Le pré-existant en éducation.	38
A) Dans le domaine général de l'enseignement.	38
B) Dans le domaine de l'éducation physique et sportive.	41
I.3. Psychologie de la planification.	42
II - La problématique de la recherche.....	43
III - Les hypothèses de recherche.....	43
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche.	45
I - La méthodologie.	45
I.1. l'analyse de contenu et les trois populations étudiées.....	45
A) Recueil des données, constitution d'un corpus de traces écrites.....	45
B) La constitution des groupes.	47
PARTIE 2 : Les cadres théoriques de référence.	51
CHAPITRE 1 : À propos de l'écrit de planification.....	53
I - Le champ théorique.....	53
II - L'analyse compréhensive et l'interprétation, une recherche qualitative à partir d'indices.	55

CHAPITRE 2 : La notion de planification et transposition didactique.	57
I - De la planification à la transposition didactique.....	57
I.1. La planification et l'enseignant.	58
I.2. La planification et la transposition «des savoirs ».	59
I.3. Les signes, traces écrites, planification : un tout très complexe.	59
I.4. La planification, les premières interrogations.	60
II - Analyse théorique du paradigme de la transposition didactique.	61
II.1. L'origine du concept et première approche.	61
II.2. La transposition didactique pose la question de l'opération didactique.	62
II.3. La méthodologie de la transposition didactique.	63
II.4. Le statut du savoir au sein de la transposition didactique.....	64
II.5. L'affirmation d'un concept et les premiers doutes en éducation physique et sportive.	64
II.6. L'utilisation du concept interroge la constitution d'un champ disciplinaire.	65
II.7. Les traces écrites sujet(s) d'une veille épistémologique.....	66
II.8. Une stabilité à trouver entre inventer et transposer.	67
II.9. Transposer : un enrichissement social qui implique l'humain.	68
II.10. Les oubliés du modèle. La transposition didactique à l'intention de qui ? Cela fait partie du contrat professionnel.	69
II.11. Questionner le savoir et l'activité de référence.....	71
II.12. La transposition didactique [en éducation physique], un savoir-faire professionnel.	71
II.13. La transposition et les traces écrites.....	72
II.14. Transposition didactique et situation d'apprentissage.	74
II.15. Le questionnement sur les impasses du modèle.	74
II.16. La transposition didactique, plutôt un effet réseau.	75
III - Discussions sur la proposition d'un schéma de la transposition didactique.	76
Chapitre 3 : La notion de situation d'apprentissage.....	79
I - La situation d'apprentissage comme élément de signification de la structure générale de l'écrit.....	79
II - La situation d'apprentissage et méthode d'analyse.	81
III - Les situations d'apprentissage et les différentes visions de l'apprendre.....	83

Chapitre 4 : Traces écrites et professionnalité.	85
I - Professionnalité et planification.....	85
II - C'est un écrit professionnel.	87
Chapitre 5 : L'analyse de contenu.....	89
I - La position du chercheur. Les effets du contre-transfert épistémologique.....	89
II - L'analyse de contenu comme méthodologie privilégiée.	89
III - Pensée des enseignants et modèles théoriques.....	91
IV - De l'analyse structurale à la signification.	92
IV.1. À la recherche d'une structure.....	92
A) La question de la structure.	92
B) La structure n'est pas l'écriture.	94
V - Le texte des traces écrites : des scénarii pour enseigner.	94
V.1. Le contexte de l'écrit.	94
V.2. Les scénarii.	95
V.3. La structure comme organisateur du sens de l'action d'enseignement.	96
V.4. Les modèles : des outils théoriques pour comprendre.....	97
V.5. La présentation des outils.	97
A) Chronologie de l'utilisation des outils.	98
B) Les outils modèles.	99
C) La limite des modèles d'analyse.....	100
V.6. L'analyse des énoncés.	100
A) L'énoncé.....	100
B) Énoncés et langage.	101
C) Du langage au discours d'action.....	102
D) Une première approche pour voir et comprendre cette forme de langage.	102
VI - Enchâssement des notions les plus importantes.....	104
PARTIE III : Les résultats des différentes analyses.	105
Chapitre 1 : Les conceptions d'enseignement. (première analyse).	109
I - Construction d'un modèle analytique des conceptions d'enseignement des jeux sportifs collectifs.	109
I.1. Les modèles pédagogiques dans le monde des sports collectifs.	109
A) Les travaux de Stéphane Brau-Antony :.....	109
B) Les travaux de Pierre Parlebas :	110

I.2. Les conceptions relatives à l'enseignement du handball.	113
Chapitre 2 : La catégorisation des situations d'apprentissage. (Deuxième analyse).....	117
I - Mise en place d'éléments de signification.	117
I.1. Catégorisation des situations d'apprentissage dans la leçon.	117
I.2. La construction d'une grille de catégorisation.	118
I.3. La première lecture.....	121
I.4. La définition des catégories et la spécification de leurs propriétés.....	124
Chapitre 3 : Les traces écrites de planification : des scénarii aux sens multiples. (troisième analyse).	129
I - Les scénarios (scénarii) de leçon.	130
II - Passage des scénarii de leçons aux scénarii de situations d'apprentissage. Lecture à double sens.	134
III - Les scénarii des situations d'apprentissage.....	137
IV - Des scénarii didactiques par situation d'apprentissage.....	140
V - Seconde analyse des scénarii.....	142
Chapitre 4 : Des profils didactiques pour comprendre une profession (Quatrième analyse).....	145
I - Construction d'un modèle d'analyse : la situation d'apprentissage type.....	145
I.1. Affinement des profils didactiques à partir de la situation "d'apprentissage-type".	148
A) Analyse par groupes d'enseignants des paramètres et unités didactiques les plus mobilisés.....	148
B) Bilan des paramètres et unités didactiques en détails.....	152
II - Synthèse :.....	157
Chapitre 5 : La structure fonctionnelle des écrits.	161
I - Analyse structurelle :	161
I.1. La présentation des données écrites.	161
I.2. L'analyse des données :.....	162
A) Les dessins :	162
B) Les cadres de planification :.....	163
C) Les bilans :.....	164
D) L'organisation :	164

Chapitre 6 : Analyse contextuelle des énoncés dans la situation d'apprentissage ; seconde lecture.	167
I - Positionnement théorique de l'écriture.	167
I.1. Habitudes ou pratiques intelligentes ?.....	168
I.2. Routines, habitudes, dispositions ou savoir-faire professionnel ?	169
I.3. Méthode et Analyse.....	169
II - La technique d'écriture.	171
II.1. Les traces écrites sont un texte d'écriture.	171
II.2. La rationalisation de l'écriture.	173
II.3. Les dessins, plans et signes particuliers.	179
III - Synthèse des chapitres 1 à 5.	184
Chapitre 7 : Écrits de planifications et savoirs à transmettre.	187
I - La question du savoir.	187
I.1. Le savoir pur.	190
I.2. Le savoir en éducation physique et sportive.	191
I.3. Le savoir-faire en éducation physique.	193
I.4. Objectif pour le savoir ou objectif savoir ?	195
II - Les écrits du savoir.	197
II.1. Qu'enseigne-t-on ? Le rôle de l'énoncé.....	197
II.2. Les contenus et les savoirs.	202
II.3. Qu'apprend-t-on ?	206
III - Le savoir à transmettre.	209
III.1. Les objectifs éducatifs et les objectifs techniques.	210
III.2. La mise en place d'un discours.	216
III.3. Faire savoir.	220
Chapitre 8 : Analyse de contenu, signification et langage des traces écrites....	227
I - Structure, forme et signification.	228
I.1. Les unités de signification.....	228
I.2. L'ambivalence du discours.....	229
I.3. L'écrit est-il : une planification de l'action, une planification de contenus ou une planification de l'organisation ?	231
II - Langage du savoir ou langage d'action ?	237
II.1. Le langage didactique.	237

II.2. Un langage pour le savoir.	240
II.3. Un langage culturel et social.....	242
II.4. Un langage professionnel propre à l'éducation physique et sportive.	243
II.5. Du langage didactique au langage pédagogique.....	244
III - Le discours de l'apprentissage.	245
Chapitre 9 : Le jeu du signe et du sens. Analyse des énoncés.	257
I - L'écrit comme savoir de la personne.	257
I.1. Le pragmatisme de l'écrit.....	258
II. L'écrit : « dire, c'est faire », ou « écrit pour dire ou écrit pour faire ».....	260
II.1. L'enseignant se parle à lui-même.	262
II.2. L'enseignant parle aux élèves et comme un élève.....	265
II.3. L'enseignant parle à lui-même en parlant aux élèves.....	268
II.4. L'enseignant tient un discours général.	272
II.5. L'enseignant multiplie les formes de discours.	274
II.6. Des objectifs d'actions.....	275
III - L'énoncé du savoir à transmettre ou l'énoncé du comment transmettre.....	280
IV - La symbolique des énoncés.....	282
Chapitre 10 : Éléments pour une réhabilitation de l'écrit de planification.	287
I - La professionnalité de l'écrit professionnel première analyse.....	287
I.1. Chercher la professionnalité.....	287
I.2. Dénicher la professionnalité.....	288
II - La professionnalité de l'écrit professionnel seconde analyse.....	289
II.1. La transposition didactique et la planification.	289
II.2. La transposition didactique, un paradigme ou un savoir-faire professionnel ?	291
II.3. La transposition didactique et les valeurs.	294
II.4. Transposition didactique et motricité.	298
II.5. Transposition didactique et groupes d'enseignants.	300
II.6. Les cadres et documents de la planification.	303
III - La requalification d'un savoir-faire professionnel.	304
III.1. L'enseignant concepteur.....	305
III.2. L'enseignant et l'apprentissage.	306
III.3. L'enseignant et les élèves.	310
IV. Les contraintes didactiques.	311

IV.1. Transposition de l'activité de référence handball et effets sur l'enseignement. ...	312
IV.2. Les effets didactiques dans les écrits.....	314
A) La géométrisation de l'espace de travail.	314
B) L'effet contrainte.	318
C) L'effet organisation et gestion du groupe classe.	323
D) L'effet culturel de l'activité.....	324
CHAPITRE 11 : Éléments pour une nouvelle approche de la planification et de la transposition didactique en éducation physique et sportive.....	327
I - Le dialogue entre le terrain et l'écriture.....	327
I.1. Le continuum de leçon en leçon.....	329
I.2. L'activité réflexive de l'enseignant.....	335
II - La transposition didactique et l'activité de référence.....	342
II.1. Le match normal.	342
II.2. Le jeu « anormal ».	344
III - Objectifs et transposition.....	346
III. 1. Les objectifs d'enseignement déclarés.	349
IV - Planification et pensée de l'enseignant.	354
Chapitre 12 : Les traces écrites, un discours sur l'enseignement.	357
I - Planification et enseignement.	357
I.1. La richesse de l'activité planificatrice.....	358
A) Penser un milieu complexe.	359
B) Envisager autrement la question de la règle.....	363
C) La simplicité de la trace écrite comme concentration de sens.....	364
I.2. La pauvreté de l'activité planificatrice.....	375
I.3. Faire apprendre, mais comment ?	381
I.4. Le <i>curriculum</i> : le formel, le réel, le caché, le rôle des traces écrites.	385
CONCLUSION.	387
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE.....	393
Analyse de contenu et méthodologie.....	393
Analyse du travail humain.....	394
Didactique	396
Handball et sports collectifs.....	399
Écriture et langage	400

Ouvrages généraux	402
Pensées contemporaines	403
Planification	404
Revues	405
Revue EP.S.	405
Revue Française de Pédagogie.	405
Revue STAPS.	407
Revues (autres).	408
Sciences humaines	410
Sitographie	411
Textes officiels	411
Transposition didactique	412
TABLE DES MATIÈRES	414
Table des figures.....	421
Table des tableaux	422

Table des figures

Figure 1. Traces écrites de l'enseignant débutant n°17 leçon 1.	10
Figure 2 : Traces écrites de l'enseignant d'expérience n°30 leçon 3 et 4.	11
Figure 3 : Traces écrites de l'enseignant expert handball, leçon 7.....	12
Figure 4. Schéma fonctionnel de la transposition didactique.....	77
Figure 5 : Enseignant débutant n°17	95
Graphique 1. Bilan conceptions d'enseignement.	113
Graphique 2 : Bilan des paramètres et unités didactiques supérieurs à 55%.	148
Graphique 3 : Bilan total paramètres et unités didactiques.	152
Graphique 4. Présentation des écrits.	162
Figure 6. Traces écrites (partielles), enseignant débutant n°15.....	180
Figure 7. Dessin de l'enseignant expert handball n°03.	181

Table des tableaux

Tableau 1 : Les populations de l'enquête.	23
Tableau 2. Question 1 : Est-il utile en éducation physique de préparer par écrit ses situations d'apprentissage?	23
Tableau 3. Question 2 : De quelles façons les écritures de situations d'apprentissage faites par un enseignant d'éducation physique et sportive peuvent-elles l'aider ?	24
Tableau 4. Question 3 : Quelle(s) forme(s) prennent vos préparations écrites des situations d'apprentissage ?	26
Tableau 5. Question 4 : La réflexion professionnelle en EPS passe-t-elle par une phase d'écriture ?.....	28
Tableau 6. Question 5 : Qu'utilisez-vous pour choisir vos situations d'apprentissage ?	29
Tableau 7. Question 6 : Que pensez-vous qu'un enseignant d'éducation physique et sportive doit faire pour préparer ses situations d'apprentissage?.....	32
Tableau 8. Question 7 : Que permet l'écriture des situations d'apprentissage?.....	33
Tableau 9. Présentation des enseignants débutants.	47
Tableau 10. Présentation des enseignants d'expérience.....	48
Tableau 11. Présentation des experts handball.....	48
Tableau 12. Proposition d'un modèle: RÉFÉRENTIEL des CONCEPTIONS RETENUES EN 2005 POUR NOTRE RECHERCHE ET QUELQUES UNITÉS SIGNIFIANTES.	112
Tableau 13. Extrait de l'annexe 8.....	120
Tableau 14. Commentaires méthodologiques de chacune des colonnes.	120
Tableau 15. Présentation sommaire et simplifiée du modèle "situation d'apprentissage type".	147
Tableau 16. Les résultats de la présentation des écrits.....	161
Tableau 17. Les cinq grandes tendances d'objectifs.	350
Tableau 18. Bilan des objectifs pour les enseignants débutants (licence).....	351
Tableau 19. Bilan des objectifs pour les enseignants débutants (PLC2).....	351
Tableau 20. Bilan des objectifs pour les enseignants d'expérience.	352
Tableau 21. Bilan des objectifs pour les enseignants d'expérience.	352
Tableau 22. Bilan des objectifs pour les enseignants experts handball.....	353
Tableau 23. Bilan des objectifs par groupes d'enseignants.....	353

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DES ANNEXES.....	5
ANNEXE 1.....	7
SITUATION D'APPRENTISSAGE TYPE	7
ANNEXE 2.....	33
LE QUESTIONNAIRE.....	33
ANNEXE 3.....	39
ANALYSE ENSEIGNANTS DÉBUTANTS.....	39
ANNEXE 4.....	91
ANALYSE ENSEIGNANTS D'EXPÉRIENCE.....	91
ANNEXE 5.....	151
ANALYSE ENSEIGNANTS EXPERTS HANDBALL	151
ANNEXE 6.....	207
LES TABLEAUX	207
ANNEXE 7.....	211
LES BILANS DE L'ANALYSE.....	211

PRÉSENTATION DES ANNEXES.

TOME I.

Annexe 1 (page 7). Nous explicitons la construction théorie de la situation d'apprentissage type.

Nous présentons à la suite le référentiel complet des conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs.

Annexe 2 (page 32). Elle contient le questionnaire et les résultats globaux ainsi que les différents tableaux que nous avons obtenus.

Annexe 3 (page 39). Analyse brute des traces écrites des enseignants débutants. Notre méthode de travail a été la suivante pour nos trois groupes d'enseignants.

- a) Sélection de traces écrites variées.
- b) Analyse et interprétation des traces écrites en relation avec nos différents outils. Chaque trace est passée au crible de l'analyse de chacun des trois outils. Les scénarii nous sont apparus dans la phase suivante.
- c) Analyse brute des traces écrites. Pour cela nous avons dans la colonne de gauche et pour toutes les traces écrites reconstitués celles-ci sous Word. Lorsque nous ne pouvions reconstituer le dessin d'un enseignant nous avons fait une description de celui-ci. Dans la colonne de droite nous avons l'interprétation avant toute modélisation et exploitation pour notre analyse finale. Ensuite les différents regroupements d'idées et d'interprétations nous ont conduit à la présentation finale de notre travail.
- d) Dans cette annexe nous ne présentons par toutes les analyses brutes des énoncés planifiés, seulement 4 par groupes d'enseignants. En effet au-delà, l'analyse devient trop répétitive.
- e) Nous présentons toutes les feuilles d'exploitation des 26 enseignants.

Annexe 4 (page 91). Analyse brute des enseignants d'expérience.

Annexe 5 (page 151). Analyse brute des enseignants experts handball.

Annexe 6 (page 207). Les tableaux.

Annexe 7 (page 211). Les bilans d'analyse.

TOME 2.

Annexe 8. Les traces écrites des enseignants débutants.

Chaque document est identifié le plus souvent en haut dans le coin droit en position de lecture. Par exemple nous avons pour la première page : E.D. 11 P1. Cela veut dire : enseignant débutant n°11 page 1. Le plus souvent les différentes leçons sont identifiées par l'auteur des traces écrites. Cependant nous avons pendant notre analyse des documents pour chacune des traces écrites identifiés au crayon les différentes situations d'apprentissage de chaque leçon. Soit en les entourant lorsque l'écrit était fait dans un désordre apparent soit en mettant devant chaque situation S1, S2, etc. de façon à pouvoir les repérer plus facile pendant l'analyse. Nous avons procédé de la même façon pour toutes les annexes traces écrites.

Annexe 9. Les traces écrites des enseignants d'expérience.

Annexe 10. Les traces écrites des experts handball.

ANNEXE 1

SITUATION D'APPRENTISSAGE TYPE

La situation d'apprentissage type.

I. Méthodologie pour construire une situation d'apprentissage prototype en handball.

Notre objectif est d'arriver à construire une grille d'analyse des productions écrites de planification en nous appuyant sur des référents théoriques concernant l'apprentissage et sur des travaux plus spécifiques relatifs à l'enseignement des sports collectifs. Pour cela nous ferons le lien entre les quatre paramètres repérés dans les définitions de l'activité handball et l'analyse du code d'arbitrage qui va suivre. Ensuite par enchâssement progressif entre les paramètres et les unités didactiques de références nous proposons la construction de notre grille d'analyse.

I.1. Analyse du code d'arbitrage de l'activité handball.

L'analyse du code d'arbitrage réglementant l'activité sportive handball va nous permettre de faire une proposition de départ tout en relevant l'importance de quatre paramètres que nous considérons comme fondamentaux.

Nous n'allons pas reprendre en détail le contenu de chaque règle du code d'arbitrage, mais nous allons tenter de trouver les dénominateurs communs à cet ensemble de règles ; autrement dit c'est une modélisation du code d'arbitrage. Ce livret d'arbitrage (2003) définit les conditions dans lesquelles l'activité compétitive handball mais aussi sociale peut avoir lieu et comment elle doit se dérouler. C'est une sorte de registre de lois et obligations qui définit d'une manière ordonnée et compréhensible les objets concernés (ballons, terrain, etc.), les comportements des joueurs, l'espace de jeu disponible et le temps de pratique.

En faisant une lecture détaillée des règles¹ ainsi éditées ; nous arrivons à classer toutes les règles de l'activité handball à l'intérieur de quatre paramètres identifiés. Nous n'allons pas refaire le travail de d'analyse qui nous amené à mettre à jour le paramètre TEMPS, le paramètre ESPACE, le paramètre RAPPORTS DE FORCES, et le paramètre TYPES DE RELATIONS. Il nous est plus confortable de faire un bout de chemin inverse en montrant les correspondances entre ces quatre paramètres et les

¹ Parlebas, P. (1990). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : Dossier EP.S. N°4, Editions « Revue EP.S. (p. 99) : « Sans règle, il n'y a pas de jeu sportif »

différentes règles du livret d'arbitrage. Ce travail est une autre relecture de l'activité handball tout en étant une réflexion épistémologique sur la constitution d'une activité humaine comme celle-ci.

Les rapports à l'espace :

Règle 1 : l'aire de jeu. Page 11 du livret, nous avons le plan du terrain avec les différentes lignes qui délimitent la surface de jeu et des zones ou espaces particuliers. Le jeu se déroule de ce fait sur un espace qui est défini et délimité. Comme surfaces particulières sur le terrain dans l'activité handball, nous avons la zone des 6M ; c'est une surface qui appartient presque exclusivement au gardien de but. Ainsi, la règle 6 exprime les conditions d'utilisation de cette surface particulière (la surface de but est appelée couramment zone) par le gardien et les autres joueurs. Nous incluons dans cette notion d'espace, les buts (sont indiqués sur le plan), les lignes qui définissent l'espace de jeu ou des lignes qui indiquent des passages obligés comme celles délimitant la zone de changements de joueurs ou celles en pointillés identifiant les 9M, les traits des 7M ou 4M. Pour finir l'objet ballon (règle 3) est considéré par nous comme un objet matériel faisant parti de l'espace de jeu.

Le règlement définit un espace hautement réglementé (en surface physique ou espace d'évolution), mais il en précise aussi les conditions d'utilisation par les acteurs du jeu.

Les rapports au temps :

Règle 2 : Temps de jeu, signal de fin et les arrêts de jeu. Cette partie du règlement nous donne toutes les précisions sur le temps de jeu total, les différents séquences de jeu, les décomptes pour les arrêts de jeu, les exclusions (deux minutes par joueur) etc. C'est en quelque sorte une réglementation qui s'occupe de la gestion du temps. Il y a même des appréciations de temps qui dépendent des arbitres par exemple : lorsque l'équipe n'a pas d'actions offensives en direction du but, les arbitres le signalent en indiquant par gestes le jeu passif. Si au bout d'un certain temps (à l'appréciation des arbitres) il n'y a pas d'actions significatives vers le but, alors ils sifflent un jet franc et donne la balle à l'équipe en défense.

Le règlement s'étend du temps de jeu total (temps effectif) à des règles plus précises concernant la temporalité d'activités plus spécifiques, une phase de jeu, la pression temporelle exercée par un joueur (harcèlement), voir une non activité (exemple : la règle des 3 secondes pour la tenue du ballon). Des règles codifient ainsi le temps, celui-ci est reconnu comme un paramètre essentiel de l'activité.

Les rapports de forces :

Règle 8 : Irrégularités et comportements antisportifs. Cette règle définitif les rapports possibles ou interdits entre les joueurs et leur environnement. Dans le cas d'une opposition définie par le règlement, il y a deux équipes qui s'affrontent dans le but de vaincre l'autre.

Dans ce cas, c'est la différence du score de chaque équipe qui établit le résultat des rapports de forces en présence (règle 9 validité du but). La règle 8 gère essentiellement les actions permises par les joueurs, entre eux, envers l'adversaire, les arbitres. Elle définit les comportements acceptables ou interdits, mais ce qui est le plus important c'est qu'elle définit et identifie les rapports de forces entre les joueurs.

La notion de corps obstacle, le droit de barrer le chemin de l'adversaire avec son corps, le droit de défendre sur un attaquant, de le neutraliser, de courir vers lui en dissuasion, etc., sont des actions faites dans une optique d'opposition et de résistance à l'autre. L'adversaire par son comportement va proposer un rapport de forces comme il peut en exister en sports de combats ; mais dans l'activité handball, dans son cas le plus extrême, le règlement autorise simplement le contact par barrage. C'est ce que on appelle dans les milieux spécialisés (l'offensive de la poitrine ou dans d'autres cas le bloc). Notre propos n'est pas de rentrer dans les subtilités du règlement de l'arbitrage et de la formation des joueurs, mais de bien identifier qu'il n'y a pas d'activité handball sans des rapports de forces.

Entre les joueurs il y a des rapports de forces mais aussi avec les autres paramètres de l'activité. Le temps qui m'est imparti pour tirer ou construire une attaque significative va proposer un rapport de forces temporel au joueur. D'une autre manière l'espace qui m'est dévolu pour jouer, intervalle entre deux joueurs, espace restreint à l'aile, grand espace en contre-attaque, va me proposer un rapport de forces différent en fonction de chaque cas. Nous commençons à percevoir que l'activité du joueur dépend de la surface qu'il a pour évoluer du temps dont il dispose ou qu'il met pour réaliser son action mais également du rapport de forces proposé par les joueurs adverses.

Les types de relations :

Le règlement détermine les types de relations entre les joueurs, règle 4, règle 8, règle 16, pour les plus importantes. Chaque règle détermine un ou plusieurs types de relations entre joueurs/joueurs, joueur/espace, joueur/temps, espace/temps Mais elles vont toutes dans le sens d'une définition de comment utiliser l'espace de jeu, comment gérer le temps ou comment se comporter envers son adversaire dans le rapport de force. Pierre Parlebas² avait identifié les types de relations entre les joueurs en termes de communication et contre communication. Nous préférons employer la notion « types de relations » pour une analyse structurale plus complète dans le but d'éviter une rupture avec la totalité du contexte de l'activité. Le réseau de communication ou contre communication ne prenant pas suffisamment en compte dans sa modélisation, l'espace, le temps et les différents rapports de forces. Nous émettons l'hypothèse que la notion « types de relations » rend plus compréhensible les relations des quatre paramètres entre eux, ainsi que leurs interdépendances, le jeu étant compris comme un système. Notre modélisation ne voulant pas évacuer l'aspect dynamique et complexe du milieu concerné.

² Parlebas, P. (1990). Déjà cité (p.103).

Exemple de quelques types de relations :

Je suis partenaire des joueurs (règle 4) de mon équipe et adversaire des joueurs de l'autre équipe ; mon état de joueur est spécifié par le règlement (règle 5, gardien de but). Le règlement avec la règle 15 donne les instructions générales pour l'exécution des jets (engagements, remise en jeu, etc.). Cette dernière définit les types de relations entre les joueurs (rapport de forces ou pas, aide d'un de mes partenaires) ainsi que la gestion du temps pour exécuter un jet de 7M (rapport de force permis entre le tireur et le gardien) et les conditions spatiales (être à 3 M pour la défense dans le cas d'un jet franc sur le terrain).

Ainsi toutes les règles du code d'arbitrage s'inscrivent dans les quatre paramètres décrits jusqu'à présent. Notre but est de construire un modèle explicatif de l'activité sans avoir en permanence à nous référer à un point particulier du règlement ou une action spécifique. Cela va dans le sens d'une possibilité de compréhension de l'activité handball par un non spécialiste. Mais aussi, cette modélisation nous autorise une lecture plus aisée des traces écrites des situations d'apprentissage concernant l'activité handball, elle jette les bases des indices qui nous autorisent à identifier une structure fonctionnelle de la pensée didactique et pédagogique des enseignants étudiés.

Une rapide synthèse nous donne les correspondances suivantes :

Vision globale et stable :

RAPPORTS À L'ESPACE : Terrain de jeu et ses tracés réglementaires.

RAPPORTS AU TEMPS : Temps de jeu et ses différentes périodes réglementaires.

RAPPORTS DE FORCES : Oppositions attaquants/défenseurs.

TYPES DE RELATIONS : Les comportements réglementés des joueurs entre eux.

Mais le handball est un phénomène vivant et représentant une activité, pas un objet inerte. Nous avons alors à titre d'exemples quelques combinaisons qui peuvent s'établir ainsi :

Vision interactionniste et instable :

RAPPORTS A L'ESPACE ET AU TEMPS : Exécuter un jet de 7M dans les trois secondes.

RAPPORTS DE FORCES AVEC L'ESPACE : Tirer au but sans prendre appuis dans la zone.

RAPPORTS DE FORCES AVEC LE TEMPS : Contre-attaque avec poursuite dans le dos du défenseur.

RAPPORTS DE FORCES AVEC LES TYPES DE RELATIONS : Notion de corps obstacle.

RAPPORTS À L'ESPACE AVEC LES TYPES DE RELATIONS : Zone de changements de part et d'autre de la ligne médiane du terrain.

RAPPORTS AU TEMPS AVEC LES TYPES DE RELATIONS : Ne pas faire du jeu passif et construire des actions significatives pour aller au tir.

Nous pouvons prendre n'importe quel aspect du règlement et nous constatons qu'il y a toujours un des quatre paramètres en question et surtout une combinaison des paramètres entre eux. En fait, un paramètre seul ne peut déterminer l'activité. Le temps n'est rien et n'est pas une activité s'il n'y a pas un espace pour le réaliser, mais également on ne peut considérer qu'il y a activité que si des objets ou joueurs identifiés évoluent dans le temps et l'espace.

L'activité sportive de compétition handball réclame un score en jeu des débats et c'est la possibilité d'opposition entre deux forces antagonistes (équipes) qui va créer un rapport de force significatif. Le jeu devient alors une "auto-construction" soumise à l'aléa dont l'arbitre en contrôle les événements. Les types de relations vont déterminer les conditions d'utilisation des trois autres paramètres ou des paramètres entre eux. On peut dire alors que l'activité handball (culturelle et compétitive) ne peut exister que s'il y a présence de ces quatre paramètres.

L'histoire de l'évolution des sports collectifs nous indique clairement qu'il y a toujours eu en présence les paramètres, temps, espace, rapport de forces ; le paramètre « types de relations » est venu au fil des siècles identifier de plus en plus clairement les trois autres paramètres (évolution des comportements, activité moins violente, activité tournée vers le spectacle, délimitation des surfaces de jeu). Ainsi la soule, ancêtre du rugby où l'espace était souvent incertain (espace compris entre deux villages ou plusieurs villages, etc.) ; celui-ci, au cours de l'évolution du jeu de soule vers l'activité sportive rugby, c'est réduit pour en arriver au terrain de rugby actuel avec ses dimensions normalisées. Bernard Jeu³ nous propose une analyse détaillée de l'évolution des sports en s'appuyant sur la notion d'espace et de temps.

I.2. La grille d'analyse des productions écrites de planification :

Notre souci est de garder le lien avec l'activité handball comme pourrait le faire un enseignant d'éducation physique pour proposer une situation d'apprentissage. La construction d'une situation d'apprentissage adaptée aux élèves se fait en déconstruisant l'activité sportive et culturelle pour reconstruire une situation originale et spécifique. C'est aussi une autre façon d'envisager la transposition didactique (voire notre analyse théorique sur la transposition didactique) dont le but est de faire acquérir des savoirs ou connaissances issus de l'activité culturelle de référence qu'est le handball. L'apprenant pourra agir en fonction de ses ressources dans la situation d'apprentissage en accord avec les principes ou les logiques de l'activité transférés ou pas par l'enseignant. Celui-ci agit dans le but que l'élève puisse réinvestir ailleurs et plus tard ses acquis, c'est toute la question du transfert et de l'apprentissage (décontextualisation, recontextualisation) qui est posée. Pour l'instant nous suivons P. Mendelsohn lorsqu'il nous dit « Le transfert s'enseigne en se représentant les situations où l'on va pouvoir réutiliser ce

³ Jeu, B. (1983). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Éditions VIGOT. (p. 13) : « Fixer le temps, fixer l'espace, la préoccupation est constante, il faut une référence stable pour situer la conduite humaine »

que l'on apprend »⁴. Le but, selon nous, n'est pas de transférer l'activité handball, mais de mettre l'élève au sein de situations d'apprentissage qui empruntent les paramètres fondamentaux de cette activité pour créer une complexité suffisante adaptée aux ressources de l'élève. Nous spéculons que l'interrelation des paramètres crée une richesse utile pour permettre à l'élève d'agir sur les espaces de liberté⁵ qu'offre la relation entre deux paramètres ou plusieurs paramètres.

Nous pensons que les quatre paramètres que nous avons identifiés peuvent également servir de base pour construire des situations d'apprentissage en handball et plus généralement en sports collectifs.

Nous allons donc proposer l'architecture d'une situation d'apprentissage type à partir de ces quatre paramètres, ce sera notre point de départ. Nous allons donner quelques exemples pour garder le lien entre l'activité handball et la grille d'analyse à venir, ensuite nous ferons fusionner ses quatre paramètres avec les unités didactiques que nous retenons. Cet ensemble représentera le modèle pour l'écriture d'une situation d'apprentissage type.

Explications des paramètres dans le cadre d'une situation d'apprentissage :

ESPACE : Délimiter l'espace dévolu à la situation où vont évoluer les élèves. Ce peut être un terrain dans un gymnase ou un espace destiné au jeu tracé à l'extérieur. C'est donc un lieu où les surfaces d'évolution sont clairement délimitées et indiscutables.

TEMPS : L'action doit être circonscrite dans le temps : En déconstruisant les temps identifiés par le règlement et en reconstruisant des temps spécifiques aux actions recherchées. Exemples : Temps total de l'action. Temps de tenu du ballon. Temps d'attaque pour jouer dix ballons, etc. Mais aussi un nombre de ballons à jouer, un nombre de buts réussi, un écart de scores, etc., peuvent mettre fin à la situation. Le temps d'action pour les élèves peut être clairement identifié par l'enseignant pour construire sa situation d'apprentissage.

RAPPORTS DE FORCES : Créer un rapport de forces suffisant dans la situation d'apprentissage, en déconstruisant par exemple le nombre de joueurs en opposition dans un match (7 contre 7) et en reconstruisant un rapport de forces adapté aux besoins de la situation d'apprentissage (5 contre 4).

Autre exemple : L'enseignant fait jouer sur une surface restreinte, trois défenseurs contre trois attaquants, le rapport de forces risque d'être en faveur des trois défenseurs grâce à l'espace restreint.

TYPES DE RELATIONS : L'enseignant peut mettre en place de nouveaux types de relations, en déconstruisant ce qu'indique le règlement et en proposant de nouveaux types de relations par de nouvelles règles ou bien en "sur - réglementant" le jeu.

Exemples : Défendre les mains dans le dos ou attaquer sans utilisation du dribble ; interdire aux joueurs de la ligne avant de défendre entre 6M et 9M. L'enseignant peut donc créer des règles qui vont définir de nouveaux types de relations hors code d'arbitrage pour obtenir des effets recherchés dans les

⁴Mendelsohn, P. (1996). Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue » in *Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre 1994 – 2 octobre 1994*, CRDP Lyon. (p. 91).

⁵ Le courant constructiviste et la cognition située président notre pensée.

comportements des joueurs, dans leurs relations entre eux, mais aussi avec le temps, l'espace ou les rapports de forces.

Notre but est de diriger le lecteur vers une perception plus fine de la construction des situations d'apprentissage en handball sans noyer celui-ci sous des termes techniques propres à l'activité handball. A cet enseigne, nous prenons notre inspiration chez Bruno Latour lorsqu'il nous dit : « La réalité provient, non pas d'une correspondance terme à terme entre un énoncé isolé et un état des choses, mais de la signature singulière tracée par les associations et les substitutions à travers l'espace conceptuel »⁶. Nous avons abordé l'activité handball par son règlement et avons tenté d'identifier une structure de fonctionnement de l'activité à partir de mots usuels, comme un ethnographe peut analyser une activité particulière qui lui est inconnue. Ensuite, il s'agit de construire un modèle dans le but de comprendre en analysant les traces écrites produites par les enseignants, comment ceux-ci construisent leurs situations d'apprentissage et ainsi déceler une structure de pensée prélude à un profil didactique et pédagogique.

I.3. Méthodologie pour construire une situation d'apprentissage prototype en handball.

L'identification des unités didactiques d'analyse est une mise en ordre compréhensive dans un sens explicatif global en relation avec notre problématique et notre champ de recherche. La démonstration et l'explication que nous entreprenons pour chaque paramètre et unité didactique est une annonce orientée de la pensée de l'enseignant concepteur, mais aussi un moyen pour nous d'introduire adroitement les référents théoriques mobilisés par la profession. Nous sommes attentif au fait que nos choix des paramètres et unités didactiques se sont élaborés au cours d'un mouvement déductif/inductif dans une lecture déjà interprétative des données et de l'orientation que nous voulons donner à notre travail. Nous tentons de dépasser le simple regroupement à partir d'un découpage signifiant des traces écrites, en épelant nous mêmes les paramètres et unités didactiques rassembleurs pour les amener à un niveau d'intelligibilité à l'intérieur de leur logique propre. Nous faisons appel aux ressources de la langue et à son usage dans le monde de l'éducation physique pour les identifier. Ainsi, nous pensons faire émerger des « données qualitatives » en dépliant le sens des données brutes par une interprétation instrumentée par des outils théoriques.

II. Les paramètres.

Ils sont un point de départ pour mémoriser une démarche, qui ne se veut pas exhaustive, dans l'élaboration et la restitution de situations d'apprentissage en handball. Ils vont nous permettre de

⁶ Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*, Traduit de l'anglais par Didier Gille. Paris : Éditions La Découverte. (p. 167).

déconstruire les traces écrites tout en préservant la cohérence des données initiales. En observant les paramètres mobilisés par les enseignants nous comptons mettre à jour une première partie de la structure fonctionnelle qui anime les enseignants d'éducation physique dans la construction des situations d'apprentissage en handball.

Nous allons maintenant tenter de valider cet outil en accréditant chaque paramètre et unité didactique des connaissances acceptées par la profession et des théories concernant l'apprentissage.

II.1. L'espace:

C'est l'espace qui est dévolu pour accomplir les actions requises par la situation.

a) L'espace de travail doit être⁷ :

-délimité, ce sont les lignes du terrain ou des balisages supplémentaires qui matérialisent l'espace d'action ;

-doté d'une valeur (zone de défense, zone d'attaque, espace interpénétré, espace dévolu pour un passeur, zone interdite, etc.) ;

-orienté (sens des déplacements) vers la cible ou vers une zone à privilégier, etc. ;

-réglementé, ce sont les règles qui vont en signifier les conditions d'utilisation, donc sa valeur.

b) « L'ouvrage de Paillard (1984) sur la « lecture sensori-motrice et cognitive de l'expérience spatiale » va jouer un rôle déterminant dans l'évolution de la recherche menée par R. Mérand sur l'enseignement des sports collectifs »⁸.

II.2. Le temps :

Il délimite la durée de la situation et participe au sens de la situation. Celle-ci doit comporter clairement un début et une fin.

Le temps chronométré peut fixer la durée totale de la situation. Mais un nombre de ballons à utiliser ou un indicateur au niveau du nombre de réussites (5 ballons gagnés ou 4 buts) peuvent clôturer la situation. Un score défini à l'avance peut fixer la limite temporelle. Un jeu par comparaison (différenciation entre les scores) peut donner fin à la situation.

⁷ Parlebas, P. Déjà cité. (1990). (p. 20) : « On constate que le joueur doit être accessible à la relativité des espaces. Le terrain est partagé en lieux qualifiés, doués de propriétés fort différentes et cela même en fonction des rôles et des statuts des joueurs (gardien de but, avant au volley...). En outre, au cours du déroulement du jeu, d'autres espaces deviennent provisoirement privilégiés (coup franc, hors jeu, pénalty, sortie...) »

⁸ Vandeveld, M. (2003). Des pratiques sociales du basket-ball à un savoir d'expert : construction d'une épistémologie scolaire renouvelée. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches* (p. 67). Paris : Éditions revue EP.S.

Exemple : l'équipe qui arrive sur un certain nombre attaques à marquer plus de 3 buts d'écart gagne la partie ou la manche. Le top de départ peut être le chronomètre, un signal, une passe, etc. Un parcours parallèle ou un jeu à 2 équipes par demi terrain, peuvent lorsqu'une équipe a terminé arrêter le jeu.

Le temps devient alors une qualité indispensable pour gérer et donner du sens à la situation. C'est aussi un levier pédagogique essentiel pour donner une motivation supplémentaire aux élèves impliqués dans la situation. Le temps ouvre la possibilité de comparer des scores, de mettre une pression sur les joueurs en terme d'activité soutenue, de définir le temps de l'action, etc.

II.3. Les types de relations:

C'est ce qui détermine les actions (ce qu'il y a à faire), les actions entre elles, les relations entre les joueurs ou leurs relations avec les objets qui font partie de la situation et bien sur les paramètres entre eux⁹.

Les consignes de relations, les règles du jeu¹⁰, les règles spécifiques déterminent les actions que l'on veut voir apparaître chez les joueurs. Elles signifient la situation et il est alors facile à partir des règles qui codifient la situation d'apprentissage de jouer avec celles-ci.

On peut :

- appliquer strictement les règles du code d'arbitrage ;
- modifier les règles du code d'arbitrage en favorisant l'attaque ou la défense (jouer sans dribble) (défendre mains dans le dos, etc.) ;
- handicaper l'attaque ou la défense (limiter les déplacements dans des zones) (jouer avec un déséquilibre numérique, etc.) ;
- favoriser ou handicaper un ou plusieurs joueurs plus particulièrement, en définissant un espace d'évolution pour le défenseur avancé, en lui interdisant de revenir entre 6M et 9M pour défendre ou mettre des passeurs fixes en poste dans un espace avec obligation pour les attaquants d'utiliser au moins une fois un passeur pour pouvoir accéder au tir, etc.

Le score est le type de relation même qui donne sens à l'activité et lie les joueurs des deux camps. Chaque situation doit comporter un score (buts, nombre de ballons, zones à points, temps de réalisation, etc.)

Les règles et consignes viennent, dans une autre perception des choses, spécifier ce qui est autorisé ou interdit en conditionnant les actions de jeu et les gestes techniques. Mais aussi deux règles peuvent rentrer en relation pour signifier un autre comportement. Par exemple, dans le règlement de handball, l'interdiction faite aux joueurs de champ de prendre appui dans la zone et l'autorisation donnée au

⁹ Parlebas, P. (1990). Déjà cité. (p. 43) : « L'individu et son milieu forment un 'champ' c'est à dire une constellation de faits interdépendants et co-existants. »

¹⁰ Grehaigne, J.F., Billard, M., Guillon, R., & Roche, J. (1989). Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs. In Textes réunis par G. Bui-xuan avec la collaboration de P. Boyer, P. Chifflet et Y. Léziart. Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS. (p. 202) : « Nous soutiendrons de cette première approche, l'importance du cadre réglementaire et des règles qui organisent les conditions de l'affrontement, autrement dit qui spécifient l'activité et donnent du sens au jeu ».

gardien de se déplacer librement dans sa zone : ces deux règles vont créer un type de relation spécifique dans le duel gardien/tireur. Ainsi dans la construction des situations d'apprentissage on peut volontairement attribuer des règles spécifiques aux attaquants et aux défenseurs dans le but d'obtenir des effets ou actions recherchés, mais non signifiées directement au départ. Deux règles qui régissent des comportements différents peuvent interagir pour signifier un comportement non légiféré au départ.

Il existe aussi des règles et consignes dans les situations d'apprentissage, qui deviennent des "sur - règles" par rapport au code d'arbitrage de handball.

II.4. Rapports de forces¹¹ :

C'est l'expression du niveau de réalisation.

L'opposition doit exister dans les situations motrices d'apprentissage en sports collectifs.

Le rapport de forces est créé le plus souvent par l'opposition entre les attaquants et les défenseurs (contradictions des intentions). Les règlements des sports collectifs déterminent les conditions de l'opposition tout en la créant.

Des règles particulières peuvent augmenter ou diminuer ce rapport entre les défenseurs et les attaquants, par exemple en limitant le temps d'action du ou des joueurs. Il est également possible de mettre un handicap sur le pouvoir d'action d'un joueur en particulier, afin de favoriser chez celui-ci une activité supplémentaire dans un autre secteur du jeu.

Parfois un objet, un tapis (tirer par dessus) peut proposer un rapport de forces en remplaçant ainsi un défenseur immobile à la zone bras levés. Dans ce cas bien précis où un objet symbolise un joueur et l'aspect fonctionnel d'un de ses comportements possibles sur le terrain, nous acceptons l'idée qu'un rapport de forces est créé.

Il est toujours intéressant, dans le cadre d'un apprentissage en sports collectifs, de proposer et d'identifier un rapport de forces.

Exemple : Faire un trois (attaquants) contre deux (défenseurs), c'est déséquilibrer volontairement le rapport de forces, que l'on peut aussi rééquilibrer en limitant l'espace de évolution des trois attaquants.

III. Les unités didactiques :

Elles sont des « mini hypothèses » ou théories de l'enseignement des activités physiques et sportives et plus particulièrement des sports collectifs, mais elles sont aussi des choix de pratiques fait par la profession afin de rendre la situation d'apprentissage fonctionnelle. Les unités didactiques que nous avons

¹¹ Parlebas, P. (1990). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : Éditions Revue EP.S. Dossier EP.S. n°4. (p. 43) : « Appliqués aux équipes qui s'affrontent, ces rapports de position se traduisent par des rapports de forces ».

sélectionnées sont issues de la littérature professionnelle en éducation physique et sportive et des différents écrits des experts de l'activité handball intervenant aussi comme enseignant d'éducation physique et sportive. Chaque unité est explicitée dans son fonctionnement au niveau des apprentissages et dans ses relations avec l'activité handball. Elles sont suivies dans leur définition d'une contrepartie « **appuis** » qui tente à partir des connaissances théoriques mobilisées dans le champ professionnel de l'éducation physique de justifier la pertinence des choix faits, mais aussi de tisser les liens indispensables entre la construction de nos « modèles » et des « référents empiriques »¹². Ces « mini hypothèses » didactiques et interactives sont aussi des conceptions de l'apprentissage qui conduisent vers l'appropriation des savoirs en handball par les élèves, elles sont aussi à l'origine de notre interprétation qualitative. Les unités didactiques sont aussi des unités de sens qui font émerger une signification du champ de la transposition didactique en éducation physique et sportive. Elles vont bien au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification.

Notre travail d'analyse à partir des paramètres et unités didactiques, se fait dans l'intention de dépasser la stricte synthèse de contenu analysé, en tentant d'accéder directement au sens par des commentaires traduisant notre compréhension du phénomène. Pour nous les paramètres et unités didactiques sont autant d'essais de compréhension, nous espérons pour le lecteur qu'ils seront autant d'accès au sens.

III.1. Mettre en relief des connaissances et compétences :

Ce sont le plus souvent les effets recherchés au niveau de l'attaque ou de la défense. Exemple : construction du jeu à l'intérieur de l'espace effectif de la défense sur l'aile ou plus simplement le jeu de l'ailier. La situation doit provoquer au maximum la ou les compétences choisies. Dans notre cas, le jeu de l'ailier ne doit pas se transformer dans un travail d'attaque -défense classique de base, mais dans une recherche des particularités sur le jeu à ce poste (espace restreint, proximité de la défense, cible excentrée, peu d'élan en position placée, etc.). La compétence ou ses connaissances sont recherchées dans les conditions qui concernent la situation de l'ailier. C'est peut-être le principe qui est le plus facilement décelable dans les exposés de situations d'apprentissage.

Appuis :

- « Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif (s) à attendre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves »¹³. Extrait du texte sur la mission du professeur.

- Chapitre « II : Principes d'élaboration des programmes »

¹² Durey, E., & Martinand, J.L. (1994). Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires. In, G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions. (p. 90).

¹³. Ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche. (1997). *Bulletin Officiel n°22, mai 1997*. (p. 1574).

Partie « 2 : Les compétences attendues et les composantes de l'enseignement »

« Ces connaissances permettent aux élèves de construire des compétences en éducation physique et sportive. Les compétences constituent l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou un ensemble de situations proposées par l'enseignant. »¹⁴

- « On peut notamment se demander s'il n'est pas possible d'optimiser la performance et l'apprentissage en modulant de manières systématiques la perception des exigences »¹⁵.

III.2. Comporter des informations « qualifiantes » :

Le score, le gain d'espace dans la notion de gagne terrain, le temps d'attaque pour utiliser cinq ballons, la comparaison entre deux situations identiques en parcours parallèle deviennent des informations qualifiantes.

Ce peut-être aussi une balle reçue entre six et neuf mètres, un espace d'attaque délimité et validé malgré la présence d'un défenseur, etc.

Plus l'information est proche de l'action meilleur est l'apprentissage. L'information qualifiante peut donc être donnée à la fin de l'action (total des points) ou pendant l'action (progression dans des zones étalées sur le terrain). Ce sont alors les surfaces tracées ou les objets placés sur le terrain qui renvoient ces informations (nombre de plots tombés, intervalle entre deux plots, surface délimitée, etc.). C'est mettre en œuvre pour l'élève un système d'évaluation formatrice de ces hypothèses dans l'action. La seule communication d'informations venant de l'enseignant ne suffit pas, l'élève ne se contente pas d'admettre, il veut examiner par lui-même si ce que dit le maître est vrai.

Les règles et les consignes précisent à l'avance les informations qualifiantes : nombre de passes à faire, temps pour effectuer un tir, nombre de fixations dans les intervalles pour créer une situation de tir favorable, manœuvre de deux défenseurs sur trois intervalles à défendre, l'intervalle laissé libre qualifie la manœuvre et l'espace à attaquer, etc.

Appuis :

- G. Nunziati nous dit au sujet de l'auto-évaluation, qu'elle « est la clef de voûte de tout le système » (p.53), et « la pièce maîtresse de tout de dispositif pédagogique »¹⁶ (p.57).

- D. Bain défend la position que l'évaluation doit s'intégrer dans une problématique d'ordre didactique, « *quand elle est véritablement formative, l'évaluation se fonde dans l'activité didactique* »¹⁷.

¹⁴ Ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche. (2000). *Bulletin Officiel n°6 HORS-SERIE, 31 août 2000.* (p.19).

¹⁵ Delignières, D. (1993). La perception de l'effort et de la difficulté. In J.P. Famose (Dir), *Cognition et performance.* Paris : Collection recherche, INSEP-PUBLICATIONS. (p. 212).

¹⁶ Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280.

¹⁷ Bain, D. (1988). Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ? Genève, *Service de la recherche sociologique*, 26. (p. 35).

- C. Hadji relativise la position de l'évaluateur, celle de l'élève, et le contexte. « Quel que soit le niveau d'élaboration méthodologique et technique de l'acte d'évaluation, il est possible d'en faire un acte utile à condition de le replacer dans le contexte qui lui donne sens, celui d'une communication « facilitante » (Hadji, 1992) »¹⁸.
- « La plupart des travaux montrent que la connaissance du résultat doit être la plus précise possible, la plus fréquente possible et communiquée le plus rapide possible après la réalisation. »¹⁹
- Il est également possible d'incorporer l'information qualifiante dans une consigne de jeu, exemple : « Point-consigne : l'équipe marque un point-consigne quand le tir est réalisé après une passe »²⁰
- « Lorsqu'une personne interagit avec le monde au moyen d'un artefact, l'objet joue à la fois le rôle de moyen de contrôle pour l'exécution et de représentation de l'état de l'environnement pour l'évaluation »²¹
- « Il appartient bien au tuteur de signaler ou de souligner au cours de l'activité, les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution »²².
- « En règle générale dans les tâches sensori-motrices, une CR analogique est supérieure à une CR discrète, et une CR concomitante supérieure à une CR terminale, tant pour la performance que pour l'apprentissage »²³. CR = connaissance du résultat.

III.3. Provoquer une contrainte :

Exemples : Trois attaquants contre deux défenseurs. Dribble interdit. Jouer avec 3 passes dans le demi-terrain de la défense pour accéder au tir.

Une zone interdite pendant l'attaque ou un passage obligé dans un secteur délimité peut provoquer des contraintes intéressantes.

La contrainte est à mettre en relation avec le rapport de forces établi. Mais elle peut fluctuer et être en relation avec l'événement du jeu (présence ou absence de défenseurs, etc.), être temporelle (nombre de ballons à utiliser, nombre de buts à marquer dans un temps donné, etc.)

Il ne peut y avoir d'apprentissage sans faire apparaître des contraintes, préludes à l'adaptation.

Appuis :

- « La fonctionnalité se trouve pour une large part dans les propriétés de l'environnement »²⁴

¹⁸ Hadji, C. (1996). Les incertitudes de l'évaluation. In G. Avanzini (Dir.), *La pédagogie aujourd'hui*. Paris : DUNOD, Collection Savoir Enseigner. (p. 175).

¹⁹ Temprado, J.J. (1997). Apprentissage moteur. Quelques données actuelles. *Revue EP.S.*, 267, septembre octobre. (p. 22).

²⁰ Bourdon, B., Chabas, N., & etc. (ouvrage collectif) (2001). *Approche transversale des sports collectifs*. Paris : Éditions Revue EP.S. (p. 135).

²¹ Conein, B. & Jacopin, E. (1993). Les objets dans l'espace (La planification de l'action). In *Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. (p. 75).

²² Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. (1^{ème} éd.). Paris : PUF. (p. 277-279).

²³ George, C. (1989). *Apprendre par l'action*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF. (p.89).

²⁴ Fornel (de), M. (1993). Intentions, plans et action située. In P. Ladrière, P. Pharo, & L. Quéré, *La théorie de l'action*. Paris : CNRS Editions, Sociologie. (p. 93).

- « ..., dans les activités à forte incertitude, le système doit être transposé à des tâches où interfère un grand nombre de variables. », « L'efficacité du joueur réside aussi dans la capacité à opérationnaliser le « principe » en appliquant des « règles » qui permettent de générer des actions efficaces. C'est précisément lors de l'apprentissage de ces « règles » qu'il est important de manipuler la difficulté sur le versant perceptif, décisionnel et/ou sur le versant de l'exécution. »²⁵.

- Nous pensons aussi tout spécialement à la notion de « zone de développement proche » proposée par L. Vygotsky.

- «Premier principe : tous les exercices doivent intégrer des contraintes visuo-motrices élevées, même si leur objectif principal n'est pas l'apprentissage perceptif. »²⁶

III.4. Donner des repères spatiaux :

Dans le jeu réel, le terrain est chargé de lignes et les surfaces ainsi délimitées prennent une valeur particulière (6M, 9M, 4M). Le balisage ; avec des plots, des bandes de marquages ; devient essentiel dans les situations d'apprentissage. Les espaces entre plusieurs joueurs ou l'espace entre deux joueurs « intervalle » dans le langage technique, sont aussi des repères spatiaux qui vont donner sens à l'action du joueur. L'élève doit avoir des repères précis dans la situation d'apprentissage comme pour le jeu réel. On ne peut pas faire un travail d'attaque et de défense en 3 contre 3 sans préciser la surface de travail. Les repères spatiaux participent également aux retours des informations qualifiantes et au sens de la situation d'apprentissage.

Appuis :

- « L'éducateur peut restreindre » « agencer » ou aménager l'espace du problème à résoudre » p.74, « La difficulté pour l'éducateur est d'identifier les dimensions pertinentes pour simplifier la tâche sans la « dénaturer »²⁷.

- « Enfin, un dernier aspect des conditions pour apprendre s'oriente vers les indications à donner aux élèves pour leur permettre de progresser. Ici, l'élaboration de repères simples, significatifs, accessibles, contribue à donner la possibilité aux élèves de mesurer leur progrès pour les rendre de plus en plus autonome dans les apprentissages. »²⁸

²⁵ Temprado, J.J. & Famose, J.P. (1993). Analyse de la difficulté informationnelle et description des tâches motrices. In J.P. Famose (Dir.) *Cognition et performance*. Paris : INSEP-Publications. (p. 176).

²⁶ Pinaud, P. (docteur). (1994). *Perception et créativité dans l'acte tactique. A propos d'une étude sur le handball*, Publication personnelle. (p. 197).

²⁷ Durand, M. (1993). Apprentissage, stratégies de recherches et optimisation de la performance. In J.P. Famose (Dir), *Cognition et performance*. Paris : INSEP-Publications. (p. 75)

²⁸ Volant, C. (2000). La leçon : aspects didactiques. *Revue Les cahiers EPS de l'académie de Nantes*, 23. (p.29).

- M. Vandeveldé nous dit, en s'appuyant sur les travaux de Paillard (1984), que R. Mérand fut conforté dans l'idée (suite à ces mêmes travaux) que ce qu'il appelait « l'espace de jeu et la manière de le structurer » pouvait devenir des contenus d'enseignement »²⁹
- « Aménager le milieu est d'une importance première. Cela oblige l'enseignant à envisager des situations d'apprentissage qui nécessitent un important matériel. »³⁰

III.5. Comporter des consignes claires :

Définir le sens de l'action, définir les règles particulières, futurs repères extérieurs pour l'élève. La consigne doit être univoque.

Exemples : attaquer les espaces libérés par le mouvement des défenseurs. Tirer au but sur passe d'un joueur en appuis, etc.

On peut toutefois donner volontairement une consigne équivoque, afin d'obtenir par exemple une alternance recherchée des statuts attaquants et défenseurs ou pour favoriser une activité réflexive des joueurs.

Les consignes générales à thème (être actif, volontaire, vigilant, etc.) sont plus intéressantes.

Appuis :

- P. Pinaud développe la notion de « consignes d'objectifs » et nous dit « Il faut pratiquement toujours exclure les consignes décrivant l'exécution des comportements recherchés et utiliser préférentiellement celles qui peuvent les induire à l'insu des joueurs eux-mêmes »³¹.
- H. Lamour lorsqu'il parle de la consigne hors de l'action nous dit « A ce titre, on ne soulignera jamais assez l'importance de la clarté pour l'enseignant, ce qui est très loin d'être une évidence »³²
- Dans les « 10 commandements d'une pédagogie centrée sur la sécurité » élaboré par des stagiaires enseignants « Des consignes claires tu donneras » vient en première position³³
- C. Montandon nous dit : J.M. Zakhartchouk souligne aussi cette opposition entre consignes larges ou « floues », où « c'est moins la réponse qui va compter que le processus qui s'enclenche », ce qui conduit l'élève à réfléchir sur le sens de la tâche ; les questions consignes qui exigent une réponse univoque deviennent carcan. Il regrette cette acceptation restrictive, étroite, des consignes, « alors qu'elles devraient

²⁹ Vandeveldé, M. (2003). Des pratiques sociales du basket-ball à un savoir d'expert : construction d'une épistémologie scolaire renouvelée. In *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*. Paris : Éditions Revue EP.S. (p. 68).

³⁰ Seners, P. (1993). *La leçon d'E.P.S.* Paris : Éditions VIGOT. (p. 147).

³¹ Pinaud, P. (docteur). (1994). *Perception et créativité dans l'acte tactique. A propos d'une étude sur le handball*. Publication personnelle. (p. 178).

³² Lamour, H. (1986). *Traité thématique de pédagogie de l'E.P.S.*, Paris : Éditions VIGOT, collection sport, enseignement. (p. 240).

³³ Eisenbeis, J. & Touchard, Y. (ouvrage collectif). (1995). *L'éducation physique et sportive à l'école. L'éducation à la sécurité*. Paris : Éditions Revue EP.S., Collections Recherche et Formation. (p. 225).

être plus souvent des moyens d'encadrer des activités, tout en laissant une large marge d'initiatives et d'autonomie »³⁴. Ce point de vue n'empêche en aucune façon les consignes claires.

III.6. Alternier les statuts et varier les rôles:

Il semble intéressant de favoriser la pluralité des rôles par réciprocité des actions dans une alternance voulue ou événementielle des statuts attaquants et défenseurs. Les élèves ont une perception des différents statuts sur le terrain, je suis attaquant (je perçois ce qu'il faut faire), je suis défenseur (je perçois comment l'attaquant procède). Cette perception différenciée de la compétence souhaitée est nécessaire. Il est donc utile pour les élèves d'alternier les rôles (passeurs, tireurs, relayeurs, poursuiveurs, etc.) sur le terrain. Les rôles de gardien, d'arbitre, d'observateur, de manager, compteur de point, etc., doivent être envisagés comme faisant partie de la situation d'apprentissage.

Appuis :

- « Les conditions d'apprentissage qui réalisent une variabilité des conditions d'acquisition imposent en quelque sorte de construire des règles génériques et non pas des réponses spécifiques d'une situation »³⁵.
- « En revanche, une grande quantité de répétitions en conditions variables, avec connaissance du résultat sera privilégiée lors de la phase associative autonome de l'apprentissage du contrôle des habiletés motrices »³⁶
- D'après J.P. Fourquet une situation motrice en handball doit « *inciter le changement de rôles ou de sous rôles* »³⁷

III.7. Traduire des conséquences motrices :

Souvent les aspects comportementaux et moteurs ne sont pas envisagés ou succombent à une analyse technique passe-partout. Une situation d'apprentissage qui favorise les tirs en positions désaxées ou impose la nécessité de faire obstacle avec son corps (écran, bloc, barrage) va solliciter de façon importante les organismes des élèves. Il demeure alors évident que les conséquences motrices induites par la situation d'apprentissage doivent être déclinées et identifiées comme prioritaires.

La question des conséquences physiologiques et motrices doit être prise en considération. Un simple travail de tir avec opposition, en utilisant dix ballons de suite, va avoir des conséquences sur la forme et l'aspect du tir (donc de l'apprentissage) ; si l'on complète cela avec une contrainte de temps (jouer les dix ballons en 2 minutes, par exemple), les capacités physiques des élèves seront très sollicitées.

³⁴ Montandan, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques, Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan, collection savoir et formation. (p. 24-25).

³⁵ Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris : PUF. (p. 180).

³⁶ Temprado, J.J. (1997). Apprentissage moteur. Quelques données actuelles. *Revue EP.S.*, 267. (p. 23).

³⁷ Fourquet, J.P. (1989). Contribution à la Recherche en Didactique des Sports Collectifs. *Revue EP.S.*, 219. (p. 9).

Appuis :

- « Se confronter aux activités physiques, sportives et artistiques, permet de vivre une diversité d'expériences corporelles, afin d'enrichir et d'élargir ses connaissances, ses compétences, ses savoirs, ses aptitudes. »³⁸
- « D'autre part, ces situations permettent du fait du nombre réduit de joueurs, de privilégier les rapports joueurs/balle/joueurs adversaires et sollicitent un fort investissement dans l'action. »³⁹
- « Il est important que l'enseignant mette en rapport cette analyse des processus énergétiques sollicités par la pratique d'une activité donnée et les potentialités des élèves. »⁴⁰

III.8. Permettre un choix ou une alternative :

Les situations qui possèdent un seul sens, s'épuisent rapidement dans un automatisme peu motivant. Dans le cas où le joueur dispose de choix, non seulement on favorise l'activité décisionnelle, mais en même temps on inscrit les différentes actions dans des événements et non dans une reproduction programmée. Le choix et l'alternative dans les actions nous permettent de dire que toutes les situations doivent se faire sous une forme jouée (respect de la notion d'incertitude, motivation par rapport à un score, rapport de force lié à l'événement, responsabilité du joueur dans ses choix, etc.).

Appuis :

- Dans « Les sept principes de construction des situations motrices » en handball que nous propose J.P. Fourquet, un des principes est le suivant « permettre un choix ou une alternative »⁴¹
- F. Malho insiste sur la nécessité d'un principe de caractère alternatif dans la formation tactique des joueurs. « Le principe de caractère alternatif doit être mis en œuvre : dans la programmation du contenu de la formation tactique "système alternatif des actions tactiques" ... »⁴²
- « L'activité d'un joueur, au plan global, est à situer dans une alternative d'exploration - exploitation de possibles »⁴³. Plus loin l'auteur nous dit dans les conditions à satisfaire pour former les joueurs : « Optimiser les choix dans l'alternative »
- « Réversibilité des situations » dans « un rapport dialectique continuité – rupture »⁴⁴

³⁸ Ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche. (2000). Bulletin Officiel numéro HORS-SERIE 6 du 31 août 2000. (p. 18).

³⁹ Coudray, T. (1990). Conception et proposition de contenus d'enseignement ; évaluation en fin de 3^{ème}, en handball. *Revue SPIRALES*, 3. Centres de Recherche des UFR APS LYON-GRENOBLE. (p. 294).

⁴⁰ Seners, P. (1993). *La leçon d'E.P.S.* Paris : Éditions VIGOT. (p. 51).

⁴¹ Fourquet, J.P. (1989). Contribution à la Recherche en Didactique des Sports Collectifs. *Revue EP.S.*, 219. (p. 9).

⁴² Malho, F. (1969). *L'acte tactique en jeu*. Liège : Éditeurs VIGOT FRERES. (p. 134).

⁴³ Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : Jeux sportifs collectifs au collège. *Revue Française de Pédagogie*, 89. (p. 13).

⁴⁴ Gréhaigne, J.F., Billard, M., Guillon, R. & Roche, J. (1989). *Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs*. Textes réunis par Gilles Bui-Xuan avec la collaboration de P. Boyer, P. Chifflet et Y. Léziart. Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS. (p. 205).

III.9. Respecter un principe de densité :

Respecter une densité de joueurs favorise des choix.

Même si le 1 contre 1 ou le 2 contre 2, sont très formateur dans certaines conditions, dans le contexte scolaire, il est plus intéressant de favoriser au moins le trois contre trois (A peut donner à B ou C) ainsi le principe d'incertitude est respecté.

La densité prenant en compte la notion d'espace impose de bien délimiter l'espace d'évolution et le nombre de joueurs sur cet espace. Un trois contre trois sur grand espace ne va pas provoquer les mêmes compétences qu'un trois contre trois dans un espace réduit.

Le principe de densité impose donc la nécessité de rendre l'action possible en ne dénaturant pas outre mesure l'activité handball tout en respectant les ressources informationnelles ou énergétiques des élèves. Ne pas transformer l'activité collective handball en discipline athlétique individuelle dans les acquisitions d'habiletés spécifiques.

Appuis :

- « La densité des joueurs (attaquants et défenseurs) est la plus importante des sports collectifs traditionnels du milieu scolaire, compte tenu de la superficie « jouable » »⁴⁵
- « Il faut donc conserver une rapport stable : Espace/Nombre de joueurs = stable dans des situations les plus proches du jeu réel »⁴⁶
- « Terrain : la densité de joueurs doit être faible en début d'apprentissage pour limiter la charge informationnelle et permettre de lire les espaces libres où jouer en dribble »⁴⁷
- « Il faut en particulier toujours favoriser l'encombrement aléatoire du champ visuel des joueurs »⁴⁸

III.10 Avoir un enjeu :

Le score, la zone à gagner, le temps à battre (marquer cinq buts en cinq minutes), l'action à réaliser, la compétence qui doit apparaître deviennent des enjeux (du jeu ou de la formation). Créer la possibilité de perdre ou de gagner basée essentiellement sur un aspect ludique (comparaison des résultats, avancer dans des zones, amener le ballon dans un endroit précis, etc.) conduit à "l'auto-entretien" de la situation (motivation). Cela donne également du sens à l'activité des élèves en dépassant le stade de l'action. Dans un cadre plus scolaire la compétence peut toutefois faire valence positive. De l'enjeu du jeu (différence de score) à l'enjeu de formation (la compétence à acquérir ou l'action positive à réaliser).

⁴⁵ Paolini, M. (1990). HANDBALL. In *Education physique et didactique des APS, AEEPS*. (p. 92).

⁴⁶ Mariot, J. (1992). *HANDBALL, de l'école...aux associations*. Paris : Éditions Revue EP.S. (p. 20).

⁴⁷ Bourdon, N., Chabas, N., Lattes, M., Moronval, C. & Pommier, G. (2001). *Approche transversale des sports collectifs*. Paris : Éditions Revue EP.S. (p. 129).

⁴⁸ Pinaud, P. (docteur). (1994). *Perception et créativité dans l'acte tactique. A propos d'une étude sur le handball*. Publication personnelle. (p. 197).

Appuis :

- « Le sens de l'action est tout entier dans le projet, c'est à dire dans le futur antérieur qui prépare l'action, la guide, puis permet d'en évaluer la réalisation »⁴⁹.
- « L'information doit apparaître non comme un ordre intrinsèque, mais comme un ordre émergent des activités cognitives elles-mêmes »⁵⁰.
- « Passer d'une explication par l'action à une formalisation de l'acte, revient à prendre des repères dans le registre du symbolique et non plus dans celui de l'imaginaire »⁵¹

III.11. Faire évoluer la situation :

Il est fortement conseillé de faire évoluer la situation proposée soit en complexité soit dans les effets recherchés. Les repères pris dans le début de la situation se transforment et sont de nouveau interrogés par l'élève. La mise en place de plusieurs situations d'apprentissage sans lien entre elles risque de déstructurer toute une leçon.

Appuis :

- La notion de transfert est largement sollicitée dans l'idée d'une situation évolutive. Elle est pour nous le moyen de favoriser « *Le pontage des connaissances entre elles* »⁵².
- « Le caractère progressif (du simple au complexe) et adapté (grâce au jeu sur les variables permettant de faciliter ou de rendre plus difficile la situation) permet à l'élève de discriminer les informations pertinentes afin de faire des choix pour agir »⁵³
- « Organisation et mise en œuvre d'une séance » « Des situations évolutives » « Pour faire évoluer les élèves du simple au plus difficile selon leur groupe de niveau. Pour gagner du temps dans la transformation de la situation, qui conçue dans cette optique ne nécessite qu'un ajustement mineur pour devenir plus simple ou plus complexe »⁵⁴

Nous devons dresser un bilan des paramètres et des unités didactiques que nous avons choisis comme éléments déterminants pour construire une situation d'apprentissage type. La construction d'une situation d'apprentissage type est une façon de rendre cohérente notre grille d'analyse. Nous connaissons déjà l'origine des quatre paramètres qui constituent selon nous la structure incontournable pour construire une

⁴⁹ Isambert, F. (1993). Notes pour une phénoménologie de l'action. In *La théorie de l'action. Sujet pratique en débat*. Paris : CNRS Editions. (p. 117).

⁵⁰ Varela, F.J. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Éditions du Seuil. (p. 13).

⁵¹ Labridy, F. (1997). La performance. In *Sport, psychanalyse et science*. Paris : PUF. (p. 67).

⁵² Mendelsohn, P. (1994). Le concept de transfert. In *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre-2 octobre 1994, P. MEIRIEU, M. DEVELAY avec la collaboration de C. DURAND et Y. MARIANI. (p. 19).

⁵³ Le Cam, R. (2000). Des conditions pour apprendre : une illustration en sport collectif de petit terrain, le handball. In *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes*, 23. (p.34).

⁵⁴ Cantino, P., Curelli, J.J. & Thomas, J.P. (2001). Organisation et mise en œuvre d'une séance. In *Revue EPS*, 291, septembre octobre. (p.20).

situation d'apprentissage en handball et nous avons volontairement choisi des explications théoriques diversifiées dans le domaine de l'enseignement pour tester les propositions de nos unités didactiques. Mais certaines unités didactiques semblent très proche voire se confondre entre elles ou avec un paramètre. Prenons l'exemple du paramètre espace et de l'unité didactique « donner des repères spatiaux ». Le paramètre espace représente la surface total d'évolution sur laquelle va se dérouler la situation d'apprentissage, alors que l'unité didactique « donner des repères spatiaux » prend en considération les repères qui sont déposés par l'enseignant à l'intérieur de la surface de travail. Ainsi, nous risquons d'avoir un enseignant qui pense son espace de travail dans ses préparations écrites (le terrain ou demi-terrain de handball), mais ne pense pas à mettre des plots, des tapis, ou tracer des zones pour que les élèves puissent avoir des repères spatiaux qui influencent leurs actions et déplacements sur le terrain. D'une autre façon les types de relations déterminent les actions à faire, par exemple : « travail d'attaque et défense », alors que la consigne claire spécifie le sens de l'action, exemple : « être actif ». Dans ses écrits l'enseignant peut simplement écrire « travail d'attaque et défense », il prévoit les types de relations entre les joueurs, mais il ne signifie pas la consigne « être actif ». Mais il peut aussi écrire « travail d'attaque et défense en étant actif », dans ce cas le paramètre et l'unité didactique sont mobilisés. Nous donnerons d'autres exemples au moment de notre travail interprétatif.

Référentiel des conceptions retenues. Identification en unités significantes.

<u>Conception techniciste</u> « techniciste pur » « techniciste masqué »	<u>Conception structurale</u> « aménagement du milieu » « situation ludique globale »	<u>Conception dialectique</u> « situation problème »	<u>Conception sociomotrice</u> « situation ludique traditionnelle adaptée » « situation de recherche d'universaux »
Techniciste pur : Travail de la passe face à face. Travail du tir en extension Travail du dribble. Progression en criss cross. Tir en suspension. Tir en suspension sans défenseur et sans gardien. Jeu de l'aile. Parade du gardien. Travail passe longue. Tir à la chaîne. Tir en précision gêné. Zone de tir + réception prévue et localisée. Travail passe et va + tir. Types de passes imposés. Montée de balle, distance de passes 2 à 3mètres. Passe à une main bras cassé. 1 contre 1 avec retard du défenseur.	Aménagement du milieu : 3 en attaque 2 en défense. 3 contre 3, arrivée des défenseurs échelonnée dans des zones. Défenseurs dans des zones, progresser sur le terrain, faire les 3 zones. 3 attaquants, contre 2 défenseurs non placés qui partent en même temps que les attaquants. Travail sur demi terrain. Progression des attaquants dans un seul sens, pas de réversibilité attaque et défense sur tout le terrain. Jeu avec aménagement de la zone de tir. Marquer le but, les joueurs	Situation problème : Rapport de force équilibré. Pas d'indications sur les déplacements et placements des joueurs. Recherche de l'efficacité par rapport au problème identifié. Jeu en 4/4, « jouer sur les ailes ». « trouver les intervalles libres ». « progresser et conserver le ballon ». Match sans consigne, efficacité du résultat. Jeu 6 contre 5, dribble interdit. Evaluation de la performance du joueur en jeu (match).	Situation ludique traditionnelle adaptée : Jeu de la tour. Donner la balle à leur camarade placé dans sa tour. Ballon citadelle. Jeu pré sportif. Jeu du béret « ce reconnaître attaquant et défenseur ». Genre de soule sur le terrain, emmener le ballon vers une surface de marque (prélude du handball). Jeu du vide caisse. L'épervier ballon. Le chat dribble. Jeu du chat et de la souris. Jeu du loup et des lapins. Ballon chasseur. Jeu du béret. Jeu de ma balle assise, tir

<p>Parcours technique avec enchaînement. Dribbler sur le côté jusqu'au bout des doigts. Changer de main de dribble. Passe (s) à deux, aller vers la cible, ne pas perdre le ballon. Passes, balle à l'oreille. Tir lancé. Un aller passes longues. Un aller passes courtes. Tir à la chaîne. A tir, B rattrape. Passe et va, tir. Travail de passes sans dribbles, sans rebonds, passes mains gauches, passes en suspension. Tirs sur cibles. Criss-cross : je passe et je suis pour aller marquer un but à 3C0. 6 élèves passeurs dans des cerceaux. 3C1+1, le 1^{er} défenseur reste dans la zone avant. En colonne tir dans les mains du gardien, engagement, désengagement autour du plot. Montée de balle à 2, tir sur un but vide, le tireur devient défenseur, l'autre va à la queue. Avec ballon par 2 passe en mouvement, main droite, main gauche, sans rebond, avec rebond. A reçoit, court, passe à F, reçoit en course, passe à F2, reçoit en course et tire.</p> <p>Techniciste masqué : Le NPde B essaie d'intercepter le ballon d'un autre couple. Exercice sur le tir de précision. Progression à trois sur le terrain. Déplacement des joueurs ordonnancé. Enchaînement passes sur passeur fixe et tir sans opposition. Prendre des informations. Appeler de la voix son ballon + passe précise. Sortir de l'alignement. Passeur fixe dans des cerceaux. Matches, joueurs placés dans des zones sur tout le</p>	<p>doivent prendre impulsion au cône et retomber sur les côtés du tapis. 3C2, les défenseurs ont le droit de défendre sur tout le terrain. 5 contre 4 + 1 Gardien sur ½ terrain. Attaque d'une défense en 2-4. Travail du dribble en passant dans des portes sur le terrain, contrainte temps 1 minute, compter les portes. Jeu, 3 contre 2, les défenseurs ne peuvent pas monter au-delà de 10m. Attaque d'une défense placée, 4 contre 2.</p> <p>Situation ludique globale :</p> <p>Jeux à thèmes. Matches + observation. 6 contre 5, jeu conditionnel avec thème. Jeu conditionnel avec auto observation de compétences « j'ai la balle, je dois regarder un partenaire démarqué ». « je dois défendre, marquer un vis à vis ». Jeu, passes en cloches interdites. Jeu, comptabilisation du nombre de balles perdues par l'équipe. Match à thème : décalage et démarquage.</p> <p>Jeu 5/5 sans gardien au départ, en cas de perte de balle un joueur doit passer gardien. Match, 4 équipes. Jeu : observation du niveau des élèves. 6C6, les équipes doivent être équilibrées. Match. Match, tout le monde joue le repli défensif. Match, j'enchaîne un passe et va si je fais une passe vers l'avant. Jeu sans dribble.</p>	<p>Evaluation de la maîtrise du joueur en jeu (match). Marquer 6 fois avec 10 ballons. Jeu 6 contre 5, les zones d'ailes comptent double si but. 6C6, chaque joueur est responsable d'un attaquant. Jeu 6 c 6 avec différents types de défenses imposés. Jeu 6 c 6 le joueur touché en possession du ballon ne peut plus dribbler ni tirer. Jeu avec 5 c 5, règles contraignantes influençant l'activité des joueurs, trouve la solution.</p>	<p>au niveau des jambes ou sans ballon, si on est touché par un défenseur on reste assis, être touché par un joueur de son équipe pour repartir.</p> <p>Situation de recherche d'universaux :</p> <p>Gagne terrain, aller aplatis le ballon 4X4. Jeu sur un terrain de handball avec deux buts dans chaque camp. Attaquer et renverser les plots adverses. Jeu sans gardien, les équipes doivent défendre deux séries de plots + jeu sous conditions (contacts interdits). Passe à dix. L'attaque des doubles buts. Passe à dix orienté. Relais par ½ Terrain sur la longueur. Jeu de démarquage. Attaque de la forteresse. Jeu « la passe aux partenaires vers la zone promise ». L'attaque du gardien. Gagne terrain. Balles au but (<i>jeu sur 4 buts à la fois</i>).</p>
--	--	---	---

<p>terrain.</p> <p>3/3, tir sur cible, défenseurs localisés dans des cercles devant le but</p> <p>A. vont être confronté à un, puis deux D. Le 1^{er} D. s'engage quand les joueurs franchissent les balises.</p> <p>Quand les attaquants franchissent une zone, le défenseur se replie dans la zone inférieure.</p> <p>Donner la balle au joueur N°1, le joueur N°2 doit empêcher la passe.</p> <p>Je maintiens la course, je fais la passe en avant de mon partenaire. NPB je me place toujours en avant du porteur de balle.</p> <p>1 déf. 2 att. B et C, un relanceur-gardien A, un gardien, déf. fait la passe à A= signal pour B de se démarquer et venir chercher la balle, déf. défend sur A, dès que B à la balle signal pour C d'aller vers le but, A passe à C et suit la balle pour aider C à marquer, déf. défend ensuite sur tout le terrain.</p> <p>Jeu sous conditions.</p> <p>Tireur désigné.</p> <p>2X1 démarquage vers le but.</p> <p>Progression à 3 ou 4 contre 1 à partir du milieu du terrain.</p> <p>Montée de balle. Veiller à l'écartement et l'étagement. Répartition des rôles.</p> <p>Montée de balle à deux contre un (départ en colonne et système de rotation).</p> <p>Conserver la balle 2 contre 1, faire 10 échanges.</p> <p>Obligation d'utiliser un joker situé dans un bande latérale, sur le demi terrain attaqué.</p>			
---	--	--	--

L'historique sur la constitution du référentiel concernant les conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs.

Le premier tableau résume l'évolution des travaux de S. Brau-Antony concernant les conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs. Chaque conception est explicitée dans ses aspects les plus remarquables.

Le deuxième tableau est un référentiel des unités signifiantes issues des traces écrites que nous avons interprété et classé par conceptions retenues. Il montre le lien entre nos traces écrites de planification et les conceptions que nous avons choisies pour exprimer les modèles pédagogiques des enseignants.

La présentation de nos outils à une double fonction, elle explique notre méthodologie et nos sources théoriques tout en dévoilant simultanément nos processus d'interprétation. Nous espérons simplement que cet enchâssement donnera une cohérence dans le travail que nous menons et permettra de comprendre nos interprétations futures.

Tableau des conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs. Début de construction de notre troisième outil d'analyse à partir des travaux de Brau Antony. Suivi des travaux de 1994 à 2003.

Conceptions Retenues en 1994. BRAU Antony	<i>Associationniste</i> <i>Techniciste</i>	<i>Structurale</i> <i>Valorisation du pôle collectif</i>	<i>Structurale</i> <i>Valorisation du pôle individuel</i>	<i>Systémique</i>
Conceptions retenues en 2001. BRAU Antony	<i>Techniciste</i> 16,46%	<i>Structurale</i> 29,88%	<i>Dialectique</i> 38,41%	« <i>Structure molle</i> » 15,24%
Conceptions retenues en 2003. BRAU Antony	<i>Techniciste</i> « <i>techniciste pur</i> » « <i>techniciste masqué</i> »	<i>Structurale</i> « <i>aménagement du milieu</i> » « <i>situation ludique globale</i> »	<i>Dialectique</i> « <i>situation problème</i> »	
Types de situations d'apprentissage retenues en 1994. BRAU Antony	Notion d'exercices clés. Progressions allant du simple au complexe. Parcours techniques.	Situations "totalisantes". Match. Jeu à thèmes.	Situation "totalisantes". Match. Jeu à thèmes. Mini -jeux (3/3 4/4) + matchs.	Situations de résolution de problèmes. Jeu à effectif réduit. Match.
Idées retenues à partir d'un questionnaire en 2001. BRAU Antony	Intégration d'un « bagage technique ». Reproduction d'un modèle gestuel de base extrait de la haute performance. Peu ou pas d'opposition.	Inter actions motrices entre les joueurs. Projet collectif. Acquisition de fondamentaux. Situations totalisantes. Jeux à thèmes. Aspects relationnels entre les joueurs.	Equipes comme un système d'initiatives individuelles coordonnées dans l'action collective. Situations d'oppositions aménagées. Choix tactiques.	Le match à une fonction structurante. Communication. Assumer plusieurs rôles. Vision plus spécifique par sports collectifs.
Idées retenues à partir du travail de recherche en 2003. BRAU Antony	« <i>Techniciste pur</i> » Diminution de l'incertitude. Pas de rapport de force. Artificialité de la situation. « <i>Techniciste masqué</i> » Progression du ballon "su" Agencement de la situation "formel" Actions "stéréotypées" et "affadi"	« <i>Aménagement du milieu</i> » 3/3, jeu conditionnel. Privilégie les rapports de communication. Authenticité du jeu. Solution la plus efficace. Le milieu, variable de commande. « <i>Situations ludiques globales</i> » Jeu. Prises de risques. Marquer. Rapport de force déséquilibré. "magie de la tâche"	« <i>Situation problème</i> » Respect de la logique du jeu. Réversibilité des rôles A et D. Matérialisation du problème fondamental. Favorise les choix tactiques. Référentiel commun entre les joueurs sous le signe de la découverte.	La structure molle n'est plus évoquée en 2003.
Notre bilan des travaux de BRAU Antony De 1994 à 2003	La conception techniciste garde les mêmes items et mêmes situations d'apprentissage. Toutefois deux sous conceptions apparaissent en 2003 Affinement de la recherche.	La conception structurale est bien définie. Dans les deux cas elle s'organise autour de l'existence d'invariants. Deux sous conceptions apparaissent, Affinement de la recherche.	L'évolution du changement de définition tient au fait que nous passons d'un logique du joueur à une logique dépendante des autres joueurs. On pourrait parler d'une diminution du pôle individuel.	Nous conservons la notion de problème fondamentale. Mais celui-ci est plus en relation avec la spécificité du sport collectif considéré.

ANNEXE 2

LE QUESTIONNAIRE

Questionnaire fait dans le cadre d'une thèse portant sur les traces écrites de planification des enseignants d'éducation physique et sportive du secondaire avant intervention.

Directeur de Thèse : Professeur Michel Develay.

Doctorant responsable du questionnaire : Patrick Veysseyre.

Renseignements :

Cocher la case utile.

Nombre d'années d'enseignement par tranche :

Sexe :

M	
F	

1 à 5 ANS	
6 à 10ANS	
11 à 15 ANS	
16 à 20 ANS	
+ de 21 ANS	

Question 1 : Cocher la case utile.

Est-il utile en éducation physique de préparer par écrit ses situations d'apprentissage ?

OUI	
ÇA DEPEND	
NON	

Question 2 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence.

De quelles façons, les écritures des situations d'apprentissage faites par un enseignant d'EPS peuvent l'aider :

1 Supprimer l'anxiété, être plus confiant :	
2 Avoir un plan d'intervention :	
3 À mémoriser ce qu'il y a à faire :	
4 Ne pas être à court d'idées :	
5 Avoir des repères :	
6 Pour gérer, rationaliser ma leçon :	
7 Avoir un premier aperçu :	
8 Pour mémoriser ce qui a été fait :	
9 Pour suivre l'évolution du cycle :	
10 En écrivant on améliore sa réflexion :	
11 Autres :	

Question 3 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence.

Quelles formes prennent vos préparations écrites des situations d'apprentissage ?

1 Textes écrits :	
2 Dessins et plans :	
3 Codes et signes particuliers en abrégé :	
4 Descriptions de la situation d'apprentissage :	
5 Libellés des objectifs :	
6 Plan du déroulement de la leçon :	
7 Plan de la progressivité de la situation d'apprentissage :	
8 Résumer de la situation d'apprentissage :	
9 Idem aux notes du cahier de texte :	
10 Plan global du cycle :	
11 Copie ou photocopie d'une situation d'apprentissage :	
12 Seulement les mots clefs de la situation d'apprentissage :	
13 Autres	

Question 4 : Cocher la case correspondante.

La réflexion professionnelle en EPS passe-t-elle par une phase d'écriture ?

JAMAIS	
RAREMENT	
QUELQUEFOIS	
SOUVENT	
TOUJOURS	

Question 5 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence.

Qu'utilisez vous pour choisir vos situations d'apprentissage ?

1 Des documents sur Internet :	
2 Des documents fédéraux :	
3 Des documents de la revue EPS :	
4 Votre expérience personnelle :	
5 Des adaptations de situations d'apprentissage vu ailleurs :	
6 Des idées prises chez vos collègues :	
7 Des idées personnelles que vous voulez vérifier sur le terrain :	
8 Des situations prises dans les programmes officiels :	
9 Autres :	

Question 6 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence.

Pensez vous qu'un enseignant d'EPS pour préparer ses situations d'apprentissage : doit ?

1 Préparer par écrits toutes ses situations d'apprentissage :	
2 Préparer par écrits les situations d'apprentissage qu'il enseigne peu souvent :	
3 Préparer par écrits les points les plus importants :	
4 Faire confiance à son expérience de terrain et ne rien écrire :	
5 Ne rien écrire et penser seulement ses situations d'apprentissage :	
6 Utiliser seulement un cahier où il note ce qu'il a fait :	
7 Reprendre et améliorer des écrits anciens :	
8 Ecrire pour réfléchir à ce qu'il va faire :	
9 Ecrire pour l'aider à développer de nouvelles réflexions :	
10 Autres :	

Question 7 : Faire trois choix en les numérotant de 1 à 3 par ordre de préférence.

L'écriture des situations d'apprentissage, permet-elle ?

1 De bien hiérarchiser ses situations :	
2 De bien complexifier ses situations :	
3 D'écrire ses instructions ou stratégies d'intervention :	
4 D'innover et de créer de nouvelles situations d'apprentissage :	
5 De décrire les intentions (buts et objectifs) :	
6 D'anticiper les événements particuliers (phénomène classe) :	
7 De préciser les moyens d'action, les contenus :	
8 De préciser les modes d'organisation :	
9 De préciser les critères de réussite :	
10 De faire un bilan et une auto appréciation de ses hypothèses d'action :	
11 De satisfaire simplement aux exigences institutionnelles :	
12 Autres :	

Résultats du questionnaire. Enseignants débutants et Enseignants d'Expérience

L : Licence. **PLC2** : Enseignant stagiaire. **E. D.** : Enseignants débutants.

E. Ex. : Enseignants d'expérience.

M : Masculin. **F** : Féminin.

1 à 5 : Tranche année d'ancienneté :

M 46 : Nombre d'enseignant licence masculin ayant répondu au questionnaire.

M 9 : Nombre d'enseignants masculin d'expérience dans la tranche d'ancienneté de 1 à 5 ans ayant répondu au questionnaire.

F 3 : Nombre d'enseignants féminin d'expérience dans la tranche d'ancienneté de 1 à 5 ans ayant répondu au questionnaire.

Le tableau reprend l'ordre des questions du questionnaire.

Pour des raisons de place nous avons numéroté les questions : **Q1**, **Q2**, etc. Pour les autres : **C. D.** = ça dépendant. **J** = jamais. **R** = rarement. **Q** = quelquefois. **S** = souvent. **T** = toujours.

Les chiffres en correspondance des colonnes indiquent le nombre de réponses obtenues. Le chiffre 0 indique qu'il n'y a pas de réponse.

Le tableau est à lire comme une balance comptable, c'est-à-dire horizontalement et verticalement. Les colonnes **E. D.** et **E. Ex.** totalisent pour chaque niveau le nombre de réponses obtenues.

Le bilan chiffré du questionnaire.

	L	L	Plc2	Plc2	E.D.	1à5	1à5	6à10	6à10	11à15	11à15	16à20	16à20	21à +	21à+	E.X.
M	M46		M22		68	M9		M13		M8		M11		M23		64
F		F28		F23	51		F3		F7		F1		F5		F14	30
OUI	30	23	14	17	84	9	2	6	4	2	0	7	5	12	6	53
C. D.	16	5	8	6	35	0	1	7	3	6	1	4	0	11	8	41
NON	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q1	10	2	1	2	15	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Q2	11	2	5	4	22	4	0	5	2	2	0	5	2	10	2	32
Q3	0	4	1	0	5	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	5
Q4	0	2	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q5	8	1	4	2	15	1	0	0	0	2	0	1	1	2	2	9
Q6	5	4	4	1	14	0	0	3	1	0	0	3	0	6	2	15
Q7	1	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
Q8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	3
Q9	8	11	6	9	34	2	1	1	3	2	0	1	0	1	2	13
Q10	3	2	1	3	9	2	2	2	0	1	0	0	0	3	4	14
Q1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Q2	16	7	10	9	42	4	1	2	1	0	1	2	2	3	4	20
Q3	2	1	1	0	4	0	0	0	1	3	0	1	0	2	1	8
Q4	5	1	3	5	14	1	2	3	0	1	0	1	0	1	0	9
Q5	6	10	2	4	22	3	0	1	3	1	0	2	2	3	5	20
Q6	14	6	2	3	25	0	0	4	1	1	0	2	0	5	0	13
Q7	0	1	3	1	5	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	3
Q8	0	2	1	0	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
Q9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q10	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	2	2	8
Q11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q12	2	0	0	0	2	1	0	2	0	1	0	0	0	3	2	9
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R	2	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Q	12	13	1	6	32	2	1	3	3	4	1	3	1	9	5	32
S	27	15	19	15	76	6	2	7	3	3	0	6	4	10	5	46
T	5	0	2	2	9	1	0	2	1	1	0	2	0	4	4	15
Q1	4	1	0	1	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
Q2	5	1	2	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q3	7	6	3	4	20	1	0	2	1	1	0	0	2	8	0	15
Q4	13	10	2	8	33	3	0	3	5	3	1	5	2	8	4	34
Q5	8	8	8	2	26	4	1	5	0	0	0	4	0	3	3	20
Q6	0	0	1	5	6	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	5
Q7	4	1	6	2	13	1	1	1	0	4	0	1	0	4	4	16
Q8	5	1	0	1	7	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3
Q1	6	2	3	8	19	0	1	0	0	0	0	3	3	1	0	8
Q2	8	0	5	1	14	1	0	1	0	0	0	4	0	2	1	9
Q3	15	13	11	3	42	4	1	7	6	6	0	1	1	8	8	42
Q4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Q5	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Q6	2	2	1	0	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Q7	4	4	1	3	12	2	0	2	0	1	0	0	0	2	0	7
Q8	9	5	1	4	19	1	1	2	0	0	0	2	0	5	5	16
Q9	2	1	0	4	7	1	0	1	1	0	0	0	1	3	0	7
Q1	11	6	6	6	29	1	0	4	3	2	0	2	1	4	3	20
Q2	1	0	2	3	6	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	4
Q3	1	2	3	2	8	1	0	1	0	0	0	1	2	3	0	8
Q4	2	2	1	2	7	1	1	1	1	1	0	2	0	4	3	14
Q5	16	11	7	4	38	4	2	4	3	3	0	1	1	2	6	26
Q6	2	1	1	1	5	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	3
Q7	4	1	0	1	6	1	0	2	0	1	0	2	0	5	0	11
Q8	1	3	1	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Q9	3	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Q10	3	0	1	1	5	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1	5
Q11	2	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	322	196	154	161	833	63	22	91	49	56	7	77	35	161	98	659

ANNEXE 3

ANALYSE ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignant Débutant Licence n° 11. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [7]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	3 Leçons 12 situations	Interprétations
TEMPS	8	Comme beaucoup de situations d'apprentissage sont empruntées par cet enseignant débutant, il nous semble plus intéressant de repérer d'abord les unités didactiques peu utilisées et tenter de comprendre les choix qui ont présidé à leur sélections. Les unités didactiques que nous avons identifiées deviennent pour nous de véritables indices sur la façon dont l'enseignant structure ses situations d'apprentissage. Le rapport de forces est peu mobilisé, les situations n'offrent pas l'aspect fondamental d'opposition collective, il y a simplement des contraintes d'exécution (12/13). Il nous semble que le fait de laisser un rapport de forces (attaquant/défenseur), l'enseignant peut moins gérer les effets produits par ce type de jeu. Il préfère contrôler les variables en imposant des contraintes d'exécution, car celles-ci viennent de lui et non des événements du jeu. Notre idée est renforcée par le fait que l'unité didactique alterner les statuts et varier les rôles est aussi peu utilisée. En effet, nous ne comptabilisons cette unité didactique que si l'alternance des statuts et des rôles se fait dans un continuum correspondant aux événements d'une situation jouée. Le plus souvent l'enseignant, en voulant contrôler les événements, gère l'alternance des statuts et des rôles. Cela permet : un contrôle du groupe classe, la présence répétée de l'enseignant, une gestion des effectifs et des mouvements du groupe classe, un contrôle de l'espace de travail, une adaptations plus rapides aux différences de niveaux, un repérage individuel des élèves plus important etc.). L'unité didactique « Permettre un choix ou une alternative » est également peu utilisée, les actions sous toujours sous le contrôle de l'enseignant. Si l'unité didactique « Respecter un principe de densité » est négligée en regard des situations d'apprentissage dans l'ensemble, nous pensons que la gestion de petits effectifs est plus facile pour un enseignant débutant. Nous constatons une fragmentation du groupe classe, d'une localisation dans des espaces restreints. Le paramètre temps est pris en considération, le temps d'apprentissage est identifié, cela dénote une volonté de contrôler son intervention sur le terrain.
ESPACE	11	
RAPPORTS DE FORCES	7	
TYPES DE RELATIONS	11	
Mettre en relief des connaissances et compétences	12	
Comporter des informations qualifiantes	9	
Provoquer une contrainte	12	
Donner des repères spatiaux	7	
Comporter des consignes claires	12	
Alterner les statuts et varier les rôles	4	
Traduire des conséquences motrices	1	
Permettre un choix ou une alternative	5	
Respecter un principe de densité	3	
Avoir un enjeu	8	
Faire évoluer la situation	5	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	4	<i>Nous comprenons la mobilisation des conceptions comme pluriel, mais aussi, une tendance apparaît pour cet enseignant débutant. L'approche est essentiellement associationniste techniciste et structurale. Il y a encore une emprise rationaliste sur la façon dont cet enseignant pense faire apprendre ses élèves. La conception structurale annonce la volonté de construire un milieu aménagé favorable aux apprentissages.</i> <i>Les situations jouées (situation ludique globale, dialectique, sociomotrice) sont peu ou pas utilisées.</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	1	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	4	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	0	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	2	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	6	Le cadre préétabli concerne surtout les situations empruntées dans des ouvrages. Pour ses propres productions ou recopiations, l'enseignant n'a pas utilisé de cadre préétabli. Nous constatons qu'il n'y a aucun bilan de leçon.
Cadre préétabli	8	
Bilan	0	
Organisation	3	

Licence n° 1 Leçon n° 1 Classe de 5ème 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Echauffement. Passe et suit, passe et va.	Travail à vide d'enchaînement de passes.	Les moyens du savoir	Techniciste « Techniciste pur »
Jeu de la balle radioactive, pour s'organiser et assurer la passe	Jeu qui cherche à faire comprendre un grand principe	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
Jeu de l'épervier	Jeu qui cherche à faire comprendre une logique de l'activité	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation ludique traditionnelle adaptée »
Situation construite avec multi cibles et différentes tâches à faire.	Situation qui tente de faire repérer son statut de joueur.	La prescription du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »

Licence n° 1 Leçon n° 2 Classe de 5ème 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Manipulation du ballon en déplacement	Maîtrise du ballon et du dribble en déplacement	L'instrumentation du savoir	Techniciste « Techniciste pur »
Travail de la passe en déplacement	Maîtrise du ballon à deux et de la passe	L'instrumentation du savoir	Techniciste « Techniciste pur »
Travail de passe en déplacement, forme jouée.	Jeu réduit et orienté vers la passe	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Travail de progression, passe et jeu en profondeur	Jeu réduit en espace et effectif et orienté	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

Licence n° 1 Leçon n° 3 Classe de 5ème 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Manipulation du ballon en déplacement et sous contrainte	Maîtrise du ballon et du dribble en déplacement	L'instrumentation du savoir	Techniciste « Techniciste pur »
Travail du dribble sous pression, conserver le ballon	Maîtrise du dribble sous contrainte	L'instrumentation du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
Travail de démarquage et passe sous forme jouée	Jeu réduit en espace et effectif. Jeu orienté	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Travail de progression et jeu en profondeur sur grand terrain	Effectif réduit, situation jouée. Contrôle de certaines variables	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

Bilan des scénarios

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
Les moyens du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir
La provocation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir
La provocation du savoir	La réduction du savoir	La réduction du savoir
La prescription du savoir	La réduction du savoir	La réduction du savoir

Bilan	
L'instrumentation du savoir	4
La réduction du savoir	4
La provocation du savoir	2
Les moyens du savoir	1
La prescription du savoir	1

Le bilan des scénarios de leçons fait ressortir que cet enseignant pense d'abord à instrumenter ses élèves et en même temps il propose des situations où le savoir est parcellisé. L'approche est donc a tendance associationniste. Mais il tente de proposer des situations où l'élève doit être un peu plus actif, la provocation du savoir, doit engager l'élève à réfléchir sur ce qu'il est en train de faire, car le situation est construite de façon à solliciter l'activité cognitive de l'élève. Ensuite il propose une situation où les principes sont vécus par un enchaînement d'actions. Enfin on note qu'il prescrit aussi ce qu'il y a à faire. La tendance de cette enseignant débutant repose sur la logique, instrumenter l'élève, réduire le savoir, mais il y a un début d'éclectisme didactique.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1. S1 : Ex. d'écht. Passe et suit –passe et va. Passe faite devant le joueur. Deux petits croquis complètent l'énoncé. Passe en colonne face à face, et croquis d'un demi terrain de handball avec des croix, un passeur et des flèches indiquant les déplacements à faire.</p>	<p>Visiblement, l'enseignant n'est pas un spécialiste de l'activité. Il emprunte des exercices à des ouvrages et le croquis du passe et suite n'est pas correct. Mais ce qui est important, c'est un enseignant qui planifie en fonction des éléments qu'il a sous la main. Cette première situation est basale et très technique. Les situations suivantes sont composées de jeux. Il pense donc avoir choisi les situations d'apprentissage les plus significatives pour enseigner le handball.</p> <p>Il pense qu'il faut instrumenter d'abord les élèves pendant la phase d'échauffement. Si la situation de passe face à face est peu motivante, il choisit toutefois de la faire vivre aux élèves. La passe est l'élément clef qui ouvre toutes les possibilités par rapport au jeu. On peut donc en conclure, qu'il fait d'abord apprendre l'élément clef du savoir (la passe) pour pouvoir enseigner le savoir de l'activité. Pourquoi pas le dribble ou le tir, non il choisit la passe, qui pour lui doit représenter l'élément indispensable pour pouvoir jouer collectivement, donc savoir jouer au handball, donc savoir. Il planifie d'abord ce qui semble fondamentale pour pratiquer l'activité, c'est-à-dire savoir faire des passes. L'idée du passe et va et du passe et suite, sont en fait des modélisations des types de passes et de déplacements du joueur passeur. Ces types de passes sont classiques et correspondent aux fondamentaux de l'activité, mais n'ont aucune valeur stratégie en dehors d'une situation jouée. Il pense ainsi donner des moyens pour que les élèves puissent développer un réseau d'échanges cohérent pendant les phases jouées. En fait, ce n'est que la reconnaissance d'un savoir, c'est l'attribution d'un moyen, mais celui-ci n'est pas contextualisé par rapport à l'ensemble du savoir jouer au handball. Il y a là aussi une sorte de mythe didactique. On donne un moyen sans le contextualiser, ensuite on pense que l'élève dans l'action va faire la synthèse entre un enchaînement d'action programmé et su à l'avance et</p>

	<p>une action décidée dans l'urgence en fonction de variables événementielles. Le cadre didactique ici, propose une seule variable passe et suit et ensuite une autre seule variable passe et va. Les sens de déplacements sont programmés. Comment l'élève va-t-il pouvoir dans l'action faire un passe et va ou passe et suit opportun s'il n'a pas pu repérer les autres variables événementielles. Ainsi on épure un savoir, on supprime les variables contrariantes, et on le présente comme un fait, un savoir indispensable et utile. La transposition didactique a fait son œuvre, on présente une modélisation comme un moyen définitif alors que ce n'est qu'une représentation épurée. La transposition didactique semble pousser à supprimer ce qui est superflu, mais on en arrive à présenter un savoir sans saveur. La transposition didactique dans ce cas neutralise les variables qui finalement seraient nécessaires pour apprendre. La transposition didactique pose le problème de l'identification de ce qu'il y a à apprendre et du comment faire apprendre. Si l'on en reste au stade de l'identification, cela est recevable, le passe et va est bien identifié, mais si on veut faire apprendre, alors il faut introduire les variables. La transposition didactique transforme le savoir à faire apprendre en savoir à apprendre, mais sans dire comment il faut faire pour apprendre. Et le problème devient important quand l'enseignant peu averti fait apprendre le savoir à apprendre sans apporter les éléments pour faire apprendre. La transposition arrive à présenter un modèle et l'on fait apprendre le modèle, c'est un prêt à faire, pas un prêt à penser comment on peut faire, à choisir, à reconstruire.</p>
--	--

<p>L1.S2. Jeu de la balle radioactive. → Apprendre à s'organiser + tôt pour assurer la passe. p.65.</p>	<p>L'enseignant souhaite donc comme deuxième situation faire un jeu de fin d'échauffement qui est en même temps un jeu où il est nécessaire de conserver le ballon, mais aussi de s'en éloigner (la balle est radioactive). Il s'agit de ne pas garder longtemps le ballon dans les mains. La situation est empruntée dans un ouvrage, le n° de la page est indiqué sur la préparation. On perçoit dans ces traces écrites qu'il ne s'agit pas d'un travail de conception de A à Z, mais que l'enseignant bricole à partir de documents ses contenus d'enseignement. Cela est intéressant au niveau de la compréhension du travail de conception de l'enseignant. Il n'y a pas création totale, mais emprunt, bricolage, mélange, adaptation, agencement de diverses sources d'informations (ouvrages, formations, articles, copiages sur les autres enseignants, etc.). Il y a également réduction et transposition du ou des savoirs venant de l'information source. Il est intéressant de repérer la façon dont l'enseignant a pu transposer.</p> <p>L'interprétation de l'énoncé :</p> <p>1° « Jeu de balle radioactive » : Intitulé du jeu qui annonce aussi l'enjeu et la problématique, il y a une balle radioactive.</p> <p>2° Annonce de l'objectif premier « apprendre à s'organiser + tôt ». C'est-à-dire mettre l'élève en crise de temps, pour anticiper la réception et la passe. Il faut recevoir rapidement le ballon et s'en débarrasser car il est d'une façon imaginaire dangereux.</p> <p>3° Annonce de l'objectif second : « pour assurer la passe ». L'enseignant pense que l'élève en étant plus rapide, plus conscient, plus en état d'alerte, va pouvoir après dans un contexte de jeu classique de handball assurer sa passe.</p> <p>On a dans l'écriture de la situation :</p> <p>La problématique de sens (la balle radioactive)</p> <p>L'objectif de réalisation (s'organiser le plus rapidement)</p> <p>L'objectif de transfert (pouvoir assurer ses passes)</p>
---	--

<p>L1.S3 : Jeu de l'épervier → Apprendre à conduire sa balle dans le cadre d'1 sit.</p>	<p>Un jeu traditionnel est détourné de sa fonction première. Dans ce cas les élèves doivent progresser avec un ballon chacun et éviter l'épervier. Ce que nous pouvons comprendre, c'est qu'il s'agit d'utiliser un jeu culturel et traditionnel pour faire comprendre le principe et la logique. Dans l'épervier traditionnel, il faut s'éloigner de l'épervier ou le prendre de vitesse.</p> <p>Pour faire apprendre, l'enseignant mobilise une connaissance, une « prélogique » venant d'un autre contexte, des jeux traditionnels. En sollicitant, l'émotion, ne pas se faire prendre par l'épervier, il s'appuie sur l'imaginaire du danger pour faire comprendre que le dribbleur doit prendre en considération le méchant, l'épervier. C'est un prélude à la notion du droit du défenseur à intervenir sur un porteur de balle et au porteur de balle de prendre en</p>
---	--

Complexe et aléatoire. p.64	considération le milieu environnant et ne pas simplement dribbler en regardant son ballon. Ces deux écrits de situation d'apprentissage comporte un aspect important. En effet, le texte associe l'identification du jeu avec l'objectif, la logique, le principe à apprendre. Il y a identification du jeu (l'identifiant) et le savoir à apprendre (le signifié). Dans les deux cas ici, l'énoncé est d'une rationalisation importante. Pris en entier, l'énoncé est bref, mais il est en même temps signifiant et signifié. En termes d'éducation physique et sportive, on a le moyen (signifiant) et l'objectif (le signifié).
-----------------------------	--

L1 S4: Objet d'étude = coordination pour se reconnaître comme att. ou comme déf. 8 cibles. Gr. de 4 homogène. 1 joueur de touche, 1 A, 2 joueurs de champ, T lance la balle +1 autre joueur. P.59. L'énoncé est associé au croquis d'un terrain de handball où il y a 8 buts matérialisés par des plots.	La situation est empruntée dans un ouvrage et l'enseignant la fait sienne en la mettant sous forme d'énoncé dans les traces écrites de planification. Là aussi, le numéro de la page est marqué. Il a donc retraduit dans son langage de planification cette situation. L'objectif chapeaute la situation, il définit pratiquement à lui seul ce qu'il faut faire, les autres énoncés sont des énoncés d'organisation ou d'action. On a : Objectif : « coordination pour se reconnaître comme att. ou comme déf. » Organisation matérielle : 8 cibles. Organisation pédagogique : Gr de 4 homogène. Organisation humaine : 1 joueur de touche. Organisation humaine : 1 A. Organisation humaine : 2 joueurs de champ. Règle d'action : T lance la balle Organisation humaine : + autre joueur. Référence de la source : p. 59. Organisation spatiale : croquis.
L1 S5 : Balle donnée aux 4 att. ▲ sans dribbles → aller marquer. Sans franchir zone. ° 1 déf. tt de suite puis 2 déf devant la zone. Contrainte, bras dans le dos mobile en pas chassés. Objectifs : PB faire des choix judicieux. Tirer ou passer sa balle. NPB – démarquage (appel de balle + dépl. Vers la cible). L'énoncé est complété par un croquis qui représente un terrain de handball découpé en 4 zones de travail, dont une comporte le plan de la situation (symboles joueurs, plots, lignes).	Il s'agit en réalité d'un quatre (attaquants) jouant sans dribble et ayant comme objectif de marquer. Les défenseurs sont étagés sur le terrain au départ de la situation, un défenseur devant les quatre attaquants au départ et deux défenseurs en attente au niveau de la zone. Les défenseurs ont une contrainte supplémentaire, ils doivent défendre les mains dans le dos, être mobile et défendre en pas chassés. L'objectif en dehors de la marque est de se démarquer, jouer en mouvement et aider le porteur de balle (car il n'a pas le droit de dribbler). Il y des contraintes de part et d'autre, elles obligent des comportements, mais l'idée est bien d'influencer la réalisation de l'objectif qui est d'avoir un contexte suffisamment aléatoire, mais maîtrisé pour que les attaquants puissent faire des passes judicieuses et en même temps se démarquer pour assurer la conservation du ballon et l'atteinte de la cible dans de bonnes conditions. Les contraintes sont faites pour handicaper suffisamment la défense (laisser une marge spatiale et temporelle pour les attaquants) et l'handicape pour l'attaque (dribble interdit) a pour but de mettre les attaquants en conscience qu'il est nécessaire d'aider en permanence le porteur de balle car il ne peut pas dribbler, de plus un attaquant de pourra pas aller seul en situation de tir, car il ne peut pas progresser en dribble, il devra donc utiliser ses coéquipiers, c'est ce que souhaite l'enseignant. L'enseignant transpose l'activité handball de cette façon : Il réduit la surface de jeu et le nombre de joueur. Il sur règle le jeu en imposant des contraintes. Il fixe un objectif d'apprentissage. Il décline quelques règles (appel de balle, déplacement vers la cible). Il indique la façon dont doit démarrer la situation (joueurs étagés en défense).

L2 S1 : Un objectif	Visiblement, l'enseignant débutant a utilisé des documents Internet ou a photocopié une partie d'un ouvrage sur le handball (genre, leçon de handball pour une réussite
------------------------	---

<p>général couvre toute la leçon : « Amélioration du jeu en profondeur. Amélioration des savoir-faire (passes) ».</p> <p>Le cadre est préétabli cette fois-ci. Il y a deux colonnes une pour les sous objectifs et une pour la description de la tâche.</p> <p>« But : Exécuter les tâches sans perdre le ballon. Dispositifs : 1 ballon chacun. Terrain de handball (sans la zone). Règles de fonctionnement : courir avec le ballon en le passant dans le dos, autour de la tête et entre les jambes sans le faire tomber. Dribbler en avant et en arrière (avec main gauche et main droite). Critères de réussite : Ne pas faire tomber le ballon par terre ; ou ne pas faire reprise de dribble. Sous objectif : « Entrée dans l'activité par un travail sur les savoir-faire moteurs. »</p> <p>Tâche 1 (5 min). »</p>	<p>au CAPEPS). Le cadre ne semble pas construit comme un document informatique appartenant à l'enseignant. Cela pose le problème d'accepter ou pas ces données. L'auteur de l'écrit semble autre. Toutefois, la parcellisation de ses documents, les choix fait par l'enseignant parmi différentes sources, les annotations posées sur le document laissent à penser que ce qui est écrit là convient pour cet enseignant là. Qu'il est capable d'en comprendre le sens et de l'utiliser sur le terrain. D'ailleurs on peut penser que toutes les traces écrites dépendent elles aussi d'autres traces écrites (formation, cours, ouvrage sur le handball, etc.). L'enseignant n'est pas l'inventeur du handball de même qu'il n'invente pas en permanence ses situations d'apprentissage, à part quelques novateurs. Ce qui nous intéresse, c'est bien le phénomène de transposition didactique et de planification et des choix qu'opèrent les différents enseignants et non pas la rénovation de l'enseignement de l'activité handball ou une étude sur son évolution. Si l'étudiant en position d'enseignement accepte d'autres écrits et les considèrent comme sien pour pouvoir enseigner, nous les prenons alors comme représentant ses conceptions éducatives, ses conceptions sur la méthode d'enseignement, ses idées sur le comment transposer une activité culturelle tel que le handball. Le recueil (des traces écrites) précise qu'il s'agit de traces écrites ou documents que l'enseignant a utilisé pour faire cours. Une dernière précision, en tant que spécialiste de l'activité, cette leçon copiée n'est pas d'un haut niveau de pratique et correspond à un niveau scolaire très moyen.</p> <p>Le sous objectif ici est très important, car il est le déclencheur du scénario type de la leçon d'éducation physique et sportive :</p> <p>« Entrée dans l'activité par un travail sur les savoir-faire moteurs ». On semble considérer en éducation physique et sportive qu'il faut un préalable, un minimum requis au niveau moteur pour pouvoir pratiquer une activité. Si cela est important dans les activités à risques « savoir faire le nœud de vache et mettre correctement son baudrier en escalade », en ce qui concerne les sports collectifs on peut se poser la question de ces requis. Est-il nécessaire de courir avec le ballon en le faisant circuler autour de soi, de le manipuler en dribblant en avant ou en arrière ? S'il l'objectif est de s'échauffer, de faire de la coordination physique, peut être. Mais ce savoir-faire moteur décontextualisé du jeu et de son sens, est-il nécessaire de cette façon ? On peut considérer aussi, que c'est un moyen pour l'enseignant de replacer l'éducation physique comme une éducation du physique et non un accès à une activité culturelle. On retrouve dans cette situation, la gymnastique de Pierre Seurin à dominante néo-suédoise ou le mouvement est défini par l'enseignant mais pas par la nécessité de la situation (de jeu en l'occurrence).</p> <p>Ce préambule place l'enseignant comme quelqu'un intervenant sur l'action et la motricité de l'élève. Dans cette situation, le corps de l'élève est aussi partagé en deux « dribbler avec main gauche et main droite », l'intention également « dribbler en avant et en arrière », le corps, l'espace d'action est par une approche phénoménologique réduit à une perspective euclidienne et rationnelle. Notre idée n'est pas de rejeter cette forme d'apprentissage, mais de tenter de comprendre pourquoi il est nécessaire pour apprendre le handball de travailler des savoir-faire moteurs de cette façon. Ce n'est pas rejeter la nécessité d'une latérisation, d'une coordination spécifique, ce qui surprend, c'est la décontextualisation du geste et la séparation qui est faite entre l'action et l'intention. La nécessité de l'action, son sens, ici dépend des commandements de l'enseignant, mais pas de l'initiative ou de la décision de l'élève en fonction d'une tâche à résoudre. Il y a intervention directe sur le corps de l'élève, il subit. Après il va devoir recontextualiser le geste dans l'action de jeu, mais s'il a le savoir-faire moteur, il n'aura pas le savoir-faire cognitif, il vient d'apprendre le comment, mais il ne sait pas encore le pourquoi.</p>
--	---

<p>L2 S2 : « Tâche 2 (5min). »</p> <p>Sous objectif : « Découverte des</p>	<p>L'étudiant dans notre cas, n'a pas conçu sa planification, il a emprunté un écrit destiné à informer un non concepteur. Cela nous engage à</p>
--	---

<p>formes de lancer » « But : échanger le ballon. Dispositifs. Trotter sur le terrain de tennis 2 par 2, avec un ballon ». Règles de fonctionnement : « Le porteur ne peut conserver le ballon plus de 3 secondes, il doit transmettre à son partenaire. Varier la distance d'échange. Varier la forme des échanges (directs, à rebond) Pied de la main qui lance en arrière, épaules tournées, bras lanceur en tension et en arrière, bras libre en visée. Critère de réussite : Ne pas perdre le ballon et éviter les autres joueurs. Variables : Agrandir ou diminuer l'espace, accélérer les courses, utiliser « la mauvaise main ». Tâche 2 (5min).</p>	<p>moins nous attarder sur la forme de l'énoncé, mais à tenter de comprendre comment s'établit la chronologie de la situation d'apprentissage. La planification de cette situation d'apprentissage peut se modéliser de cette façon à partir de l'analyse de ses énoncés. Nous identifions les rubriques chaque fois qu'il y a rupture dans le sens de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un sous objectif - un temps d'action - une action à faire - lieu où doit se dérouler cette action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - variation des conditions de réalisation - variation des conditions de réalisation - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - variation des conditions de réalisation - variation des conditions de réalisation - variation des conditions de réalisation
--	--

<p>L2 S3 : « Tâche 3 10 min » Un sous objectif : « Découverte des formes de lancer » « But : Passer le ballon à l'arrêt et en mouvement, tout en étant orienté vers la cible et poser le ballon derrière la ligne de fond. Dispositifs : 2 équipes par ½ terrain et par niveau avec des maillots de couleur différente et de nombre équitable. Règle de fonctionnement : Une équipe possède le ballon et le jeu démarre au coup de sifflet. Pas de dribble. Quand on est touché avec le ballon en mains, on perd, et c'est l'autre équipe qui gagne le ballon. Se déplacer, changer de direction et de rythme. « feinter ». Se démarquer, être disponibles en utilisant l'espace. Critère de réussite : Poser le ballon derrière la ligne de fond et ne pas se faire toucher en possession du ballon. Variables : Agrandir ou diminuer l'espace et le nombre de joueurs. » Tâche 3 (10min)</p>	<p>Même analyse pour la situation suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un sous objectif - un temps d'action - une action à faire - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - organisation de la situation d'apprentissage - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - variation des conditions de réalisation
--	--

<p>L2 S4 : « Tâche 4 (40 min) ». Un sous objectif « Mise en place d'une stratégie collective, pour progresser vers le but adverse » « But : Arriver en position de tir, sans perdre le ballon. (Prendre de vitesse les défenseurs). Dispositifs : voir annexe. Règles de fonctionnement :</p>	<p>Même analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un sous objectif - un temps d'action - une action à faire - précision sur les conditions de réalisation de l'action - organisation de la situation d'apprentissage - précision sur les conditions de réalisation de l'action - organisation de la situation d'apprentissage
---	---

<p>Le défenseur (avec le ballon) a le droit de partir quand le défenseur du premier ½ terrain a fait la passe (lorsque le ballon quitte la main du défenseur). Chaque équipe passe 5 fois en défense et cinq fois en attaque. Puis mise au point d'une stratégie sur palette et recommencer 5 attaques (toujours marquer le résultat sur la grille). Le défenseur de la première moitié du terrain n'a pas le droit de défendre dans la deuxième, et il est interdit de rentrer dans les 9 m pour les défenseurs. Les attaquants doivent se démarquer, se déplacer, changer de direction et de rythme vers les espaces libres. S'orienter vers le but. Prise d'information par rapport à l'adversaire et la balle. Critère de réussite : Ne pas perdre le ballon et arriver en position de tir. Variables : Changer l'espace de défense pour les défenseurs. Changer le retard des défenseurs. ». Retour au calme, questionnement et rangement du matériel ». Un croquis annexe montre un terrain de HB coupé en sa diagonale. Il reprend les explications ci-dessus. Le croquis nous permet de comprendre qu'un défenseur par en dribble du milieu du terrain au moment du démarrage de la situation, il doit aller poser un ballon dans un cerceau sur la ligne de fond et revient défendre dans le dos des trois attaquants qui ont déjà progressé sur le terrain.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - variation des conditions de réalisation - organisation de la situation d'apprentissage - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - variation des conditions de réalisation - variation des conditions de réalisation <p>La situation ici impose donc des actions à faire, elle apporte des précisions. Mais nous remarquons surtout après avoir vu le croquis que la situation est auto fonctionnelle ; c'est-à-dire qu'elle est pensée pour fonctionner dans le temps et l'espace. L'enseignant a fait des groupes de trois. Pour éviter de déstructurer ses groupes, il impose deux défenseurs par demi terrain et le troisième part en dribble sur le côté du terrain pour aller poser un ballon sur un cerceau. Comme il est autorisé à partir au moment du démarrage de l'attaque, c'est-à-dire sur la passe du joueur défenseur du premier demi terrain (signal du départ de la situation, c'est lui qui donne la balle aux attaquants et ceux-ci ne peuvent partir avant). Les défenseurs sont échelonnés sur le terrain, un dans le premier ½ terrain et l'autre dans le deuxième ½ terrain. Ainsi l'attaque va d'abord jouer un trois contre un dans le premier demi terrain. Mais ils doivent faire vite pour progresser, car le joueur défenseur n°3 handicapé au départ par le fait qu'il doit aller poser un ballon dans le cerceau derrière l'endroit de départ des attaquants, va pouvoir revenir sur le terrain pour défendre et faire dans un premier temps une pression (temporelle) dans le dos des attaquants. Si ces derniers tardent trop pour attaquer et n'utilisent pas correctement le déséquilibre défensif. Le défenseur va pouvoir avoir le temps de revenir dans la deuxième partie du terrain et aider le défenseur qui s'y trouve dès le départ de la situation. On aura alors deux défenseurs contre trois attaquants. La situation propose des contraintes qui vont régler certains aspects spatio-temporels et rendre ainsi la situation fonctionnelle avec un certain aléa.</p>
---	---

<p>L3 S1 : Des objectifs couvrent les situations d'apprentissage de la leçon. Ils sont : « Amélioration du jeu en profondeur. » « Amélioration des savoir-faire (dribble). » « Aide du porteur de balle. » « Démarquage ». Prise de contact avec les élèves, présentation de la séance. Regroupés et attentifs face au professeur sur le terrain. »</p>	<p>Nous remarquons dans la présentation qu'il y a des objectifs généraux pour toutes les situations présentées dans la leçon. Ensuite il y a des objectifs pour chaque situation qui en réalité reprennent les objectifs annoncés au départ. On note cependant pour la situation d'échauffement qu'il y a des objectifs qui concernent la motricité des élèves « Mobilisation des systèmes cardiovasculaire, etc. », mais ces objectifs ne sont pas en présentation de la leçon. Ils apparaissent comme secondaires. Cette forme de présentation et cet oubli des objectifs concernant la motricité des élèves dans la présentation des objectifs de la leçon nous aide à comprendre et préciser l'idée que nous avons depuis quelques temps suite à l'analyse des unités didactiques. L'apprentissage a résolument une orientation technique, ici comme exemple « amélioration du jeu en profondeur », et que les aspects moteurs viennent en second. Nous remarquons aussi que la prise en considération de la motricité des élèves, le plus souvent quand elle existe, se fait au niveau des situations d'échauffement. On dirait qu'après celui-ci que</p>
---	--

<p>« Objectifs : Echauffement : Mobilisation des systèmes cardiovasculaire ; respiratoire, musculaire et articulaire. (plus étirements). Tâche 1 (10min) » « But : S'échauffer. Dispositifs : Terrain de tennis, 1 ballon chacun. Règles de fonctionnement : Trotter, au coup de sifflet : on trotte en dribblant, 2 coups de sifflet on s'assoie, 3 coups de sifflet : on s'allonge sur le ventre ».</p>	<p>la pensée de l'enseignant se tourne définitivement vers la technique. On peut caractériser de cette façon, peut être grossière mais cela est aussi une aide à la compréhension, les leçons de cette façon : Situations d'apprentissage à vocation motrice (échauffement, développement des facteurs d'exécution, amélioration des qualités physiologiques, etc.) Situations d'apprentissage à vocation technique (Amélioration d'un savoir faire technique, apprentissage d'un geste technique, etc.) Situations d'apprentissage à vocation relationnelle et humaine (Arbitrage, gestion de l'organisation, observation, évaluation, appréciation des autres, etc.) ; La leçon semble condenser l'histoire culturelle de l'éducation physique et sportive avec ses grandes orientations. « Quand la culture donne forme à l'histoire ». L'énoncé de la situation d'échauffement vient à point : « Au coup de sifflet » ; l'âge militaire vient ici côtoyer la période médicale de l'éducation physique.</p>
---	--

<p>L3 S2 : Sous objectif : « Travail du dribble. Tâche 2 (10 min) » « But : Avoir un ballon et ne pas se la faire prendre » « Dispositifs : Terrain de tennis, 80% de l'effectif à un ballon » « Règles de fonctionnement : Les ballons sont à terre, tout le monde trotte et au « top », on doit récupérer un ballon et ceux qui n'ont pas de ballon doivent prendre le ballon des autres. Il est interdit de s'arrêter de dribbler et de sortir du terrain. Au 2^{ème} « top », on s'arrête et l'on recommence avec encore moins de ballons. Dribbler vite dans un couloir de jeu direct libre. Ne pas dribbler en regardant que le ballon. Lever les yeux pour prendre des informations sur les défenseurs ; Critères de réussite : Avoir un ballon et ne pas le perdre. Variables : Nombre de personnes, surface, temps ».</p>	<p>Vérification des paramètres et unités didactiques pour cette situation d'apprentissage : TEMPS : « (10 min) » ESPACE : « Terrain de tennis » RAPPORTS DE FORCES : « Avoir un ballon et ne pas se la faire prendre » TYPES DE RELATIONS : « Ceux qui n'ont pas de ballon doivent prendre le ballon des autres » Mettre en relief des connaissances et compétences : « Travail du dribble » Comporter des informations qualifiantes : « au « top » » « Ne pas dribbler en regardant que la ballon » Provoquer une contrainte : « Dribbler vite dans un couloir de jeu direct libre » Donner des repères spatiaux : « Il est interdit de ...sortir du terrain » Comporter des consignes claires : « Les ballons sont à terre, tout le monde trotte et au « top », on doit récupérer un ballon et ceux qui n'ont pas de ballon doivent prendre le ballon des autres ». Alterner les statuts et varier les rôles : « ..Prendre le ballon des autres » Traduire des conséquences motrices : ? pas d'énoncé Permettre un choix ou une alternative : ? pas d'énoncé Respecter un principe de densité : « Nombre de personnes » Avoir un enjeu : « Avoir un ballon et ne pas le perdre » Faire évoluer la situation : « Variables, nombre de personnes, surface, temps ».</p> <p>La situation est univoque, les dribbleurs n'ont pas de choix ou d'alternative, ils restent des dribbleurs tant qu'ils ont le ballon, les autres sont chasseurs de ballon. On ne repère pas des énoncés qui traitent des conséquences motrices des actions (tel que coordination visuelle et motrice ou activation cardiaque). L'énoncé « lever les yeux » ne peut pas être pris comme une conséquence motrice, il est dans ce cas ci une indication pour ne pas perdre le ballon et repérer où l'on va sur le terrain, il est un moyen d'action, pas une conséquence de l'action.</p>
--	--

<p>L3 S3 : Sous objectif : « Travail du démarquage et de la passe » Tâche 3 (10min). » « But : marquer le point en posant le ballon dans le cerceau. Dispositif : voir annexe. Règles de fonctionnement : 1 équipe possède le ballon et le jeu démarre au coup d sifflet. Pas de dribble. Règles de hand-ball. Les défenseurs ne doivent pas toucher le porteur de balle. N1 contre N1 et N2 contre N2. Aider le porteur de balle en se déplaçant dans les espaces libres. Trouver la bonne distance pour se faire des passes. Critères de réussite : Poser le ballon dans le cerceau de sa couleur. Variables : Nombre de personne, surface, temps. » En annexe un croquis présente un demi terrain de handball. Deux équipes de six et quatre cerceaux dans les quatre coins du terrain. Énoncé « Chaque équipe à deux cibles ».</p>	<p>Même analyse, modélisation et interprétation des énoncés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - un sous objectif - un temps d'action - une action à faire - organisation de la situation d'apprentissage - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - organisation de la situation d'apprentissage - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - variation des conditions de réalisation - organisation de la situation d'apprentissage - organisation de la situation d'apprentissage - précision sur les conditions de réalisation de l'action
--	---

<p>L3 S4 : Sous objectif : « Transfert de leur stratégie (sur tout le terrain de handball), construit lors de la séance passé » « Tâche 4 (30min) ». « But : arriver en position de tir sans perdre le ballon. (Prendre de vitesse les défenseurs ». Dispositifs : voir annexe. Règles de fonctionnement : Il y a 2 déf. dans les cercles, 1 déf dans la 2^{ème} moitié du terrain et 1 autre dans les 9m. Le déf. n°1 n'a pas le droit d'aller dans les 9m. Les déf. n°2 de la 1^{ère} moitié du terrain on le droit de rentrer dans les 9mn que lorsqu'ils ont fait le tour du plot. Le départ se fait quand la passe a été faite. Pendant ce temps, les autres équipes construisent une stratégie pour arriver au tir. Les rotations se font par le professeur. Les attaquants partent des 9m. Attaquant : Se démarquer, courir et recevoir une balle en gardant les appuis orientés vers le but. Prise d'information par rapport à l'adversaire et la balle. Critère de réussite : Ne pas perdre le ballon et arriver en position de tir. Variables : Changer le retard des défenseurs et leur emplacement, le nombre de joueurs ». Un croquis accompagne les énoncés, il représente un terrain de handball, 4 défenseurs, 1 gardien, et des séries de 4 attaquants, deux plots sur les côtés du terrain.</p>	<p>L'énoncé de la situation d'apprentissage correspond à la mise en place et au fonctionnement d'un scénario fonctionnel. L'écrit indique : L'objet de la scène, c'est-à-dire l'objectif. Le plan de la scène ou le croquis. Où se place les acteurs au départ de la situation. Quels rôles ont-ils à jouer. Les actions particulières de chacun, ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire une fois le départ de la situation donnée. Tâches pour ceux qui ne sont pas concernés par l'action. L'enseignant gère la mise en scène, les rotations. Indications sur quelques comportements types à avoir. Modifications des données spatiales, temporelles, faire varier le jeu des acteurs.</p>
---	---

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3			
Enseignante Débutante Licence n° 12. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [6]			
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	3 Leçons 11 situations	Interprétations	
TEMPS	11	<p>Nous remarquons facilement que les quatre paramètres sont largement mobilisés par l'enseignante. Nous savons que cette enseignante est une spécialiste de l'activité handball et il n'est pas surprenant que la plupart de ses situations d'apprentissage comportent ces quatre paramètres. La référence à des aspects fondamentaux didactiques de l'activité handball est très explicite. La plupart des situations d'apprentissage comportent des objectifs, il est à noter que les situations d'échauffement n'identifient pratiquement pas d'objectifs alors que c'est peut être le lieu idéal pour développer l'unité didactique « traduire des conséquences motrices ». Les situations sont très proches de celles que nous retrouvons chez les experts en handball. Les situations sont l'extrait d'un élément de jeu même si l'enseignante tente d'aménager ses situations d'apprentissage. Ces dernières ne comportent pas d'informations qualifiantes hormis celles qui existent déjà avec les règles de l'activité. L'effort de conception, de création est faible, la transposition de l'activité repose sur ses déterminants essentiels. Il est important de noter que l'unité didactique « alterner les statuts et varier les rôles » n'est pas mobilisée, toutes les situations de jeu se font à proximité de la zone de handball, mais l'attaque ne se fait que dans un sens, il n'y a pas réciprocité des actions (cas de la défense qui pourrait partir en contre-attaque). L'unité didactique « Traduire des conséquences motrices » n'est pas mobilisée, l'enseignement repose sur des orientations techniques.</p> <p>Notre bilan : Le profil didactique de l'enseignante pourrait se décliner comme ceux-ci : C'est une fondamentaliste à orientation technique, les situations sont univoques. L'enseignement est directif, il n'y a pas dévolution à l'élève.</p>	
ESPACE	10		
RAPPORTS DE FORCES	8		
TYPES DE RELATIONS	11		
Mettre en relief des connaissances et compétences	8		
Comporter des informations qualifiantes	0		
Provoquer une contrainte	10		
Donner des repères spatiaux	5		
Comporter des consignes claires	8		
Alterner les statuts et varier les rôles	0		
Traduire des conséquences motrices	0		
Permettre un choix ou une alternative	6		
Respecter un principe de densité	1		
Avoir un enjeu	1		
Faire évoluer la situation	6		
CONCEPTIONS (Tendances)			
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	4		<p><i>Les conceptions de l'enseignante sont fortement marquées. C'est une technicienne structuraliste. Les situations d'apprentissage sont donc très en rapport avec l'activité handball. Deux effets se conjuguent ici, c'est une enseignante débutante : les débutants ont tendances à rester proche de l'activité par un enseignement technique, ensuite son vécu en handball l'engage à structurer ses situations, à aménager le milieu, mais en gardant un contrôle sur les actions à faire. L'analyse des énoncés nous conduit à dire que ce type d'enseignement est fait d'obligations de contraintes ou d'interdictions.</i></p>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	1		
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	6		
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	0		
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	0		
PRÉSENTATION DES DONNÉES			
Dessin	7	<p>L'écrit de planification est structuré, les dessins résument particulièrement le contexte et la situation d'apprentissage. Comme beaucoup d'enseignant débutant les aspects organisationnels font largement partie de la préparation écrite, ainsi que les conditions matérielles.</p>	
Cadre préétabli	7		
Bilan	9		
Organisation	10		

EN. Licence n°2 Leçon n°1 Classe de 4ème 2Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Maîtrise des passes	Passes sous contraintes	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Conserver le ballon en opposition réduite	Jeu réduit sur espace réduit en effectif réduit	La réduction du savoir	Techniciste pur
Jeu orienté en opposition réduite	Jeu avec réciprocité attaque défense sur espace réduit	La réduction du savoir	Techniciste masqué

EN. Licence n°2 Leçon n° 2 Classe de 4^{ème} 2tri 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Maîtrise des passes	Passes sous contraintes	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Conservation du ballon en espace réduit	Jeu réduit sur espace réduit en effectif réduit	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu orienté en opposition réduite	Jeu avec réciprocité attaque défense sur espace réduit	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

EN. Licence n°2 Leçon n° 3 Classe de 4^{ème} 2tri 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Maîtrise des passes	Passes sous contraintes	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Jeu 2c2, prise d'intervalle	Espace et effectif réduit	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu 3c2, travail pivot	Jeu avec espace et effectif réduit	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu en 3c3 et variantes effectifs	Jeu avec espace et effectif réduit	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu en 6c6 demi terrain de HB	Jeu sur espace réduit, 10 attaques dans un seul sens	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

Bilan des scénarios de leçons

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir
La réduction du savoir	La réduction du savoir	La réduction du savoir
La réduction du savoir	La réduction du savoir	La réduction du savoir
		La réduction du savoir
		La réduction du savoir

Totaux	
La réduction du savoir	8
L'instrumentation du savoir	3

Le mode d'intervention est radical. Réduction du savoir, on ne prend en compte que quelques éléments. La théorie semble vraiment associationniste. On travail morceau par morceau du savoir. Il n'y a pas gestion de la complexité d'ensemble. Le savoir n'est donc par inscrit ou en relation avec un champ de savoir plus large. On peut comprendre cette position, c'est une enseignante débutante mais spécialiste de l'activité dans le milieu fédéral. Elle tente donc de choisir les aspects les plus significatifs de l'activité, mais elle n'arrive pas à travailler avec des fondamentaux ou du moins faire des choses précises tout en convoquant en toile de fond les fondamentaux. En français peut-on vraiment écrire un texte et donner du sens à celui-ci en faisant simplement apprendre des phrases ou des mots. Il manque toute la structure de la composition et organisation du texte, présentation, hiérarchisation des événements, lien entre les différents paragraphes, etc. et surtout quelle est le sens du texte, son genre et que veut-il dire ? Il manque donc une vue d'ensemble de l'activité. Pris par le désir d'enseignement, cette enseignante débutante a apportée ses connaissances personnelles tels quelles sans se poser la question de la nécessité pour ce type d'élèves. L'enseignement est directif, il n'y a pas tellement de choix, ce qu'elle propose doit être fait. Les élèves n'ont pas la possibilité de chercher l'énigme de la tâche, pas de situations problèmes ; on délivre le savoir d'une façon parcellaire.

La première leçon du stage a été faite par le conseiller pédagogique, l'enseignante licence n°2 est restée en observation. La deuxième séance a été planifiée par l'enseignante licence n°2. La présentation de cet écrit se fait sous forme d'écrit linéaire, c'est-à-dire à la suite, seuls les objectifs annoncés et les temps d'enseignement en regard permettent de repérer les différentes situations d'apprentissage prévues. La troisième et quatrième séance offre un cadre et nous en relevons les différentes rubriques.

ENSEIGNANTE LICENCE N° 2				
Objectifs	Situations	Consignes © Variantes (v)	Durée	Matériel

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S1 : Première intervention de l'enseignante n°2. « Faire l'appel (présentation) Présenter la séance brièvement. Echauffement CO + IND → pdt ce tps, installer plots sur terrain (max 15 plots min 11). I expliquer exo I → demander aux élèves de s'asseoir par équipes de 3 (3 coups de sifflet..) M sit pr commencer que semaine dernière. 15' »	L'enseignante débute sa préparation écrite par des rappels concernant la responsabilité administrative « faire l'appel » et se présenter elle-même aux élèves « présentation ». Ensuite, il s'agit de présenter sa séance et de commencer par un échauffement ; elle compte pendant cette phase installer son matériel sur le terrain pour sa première situation. Scénario du début de leçon : Se présenter Faire l'appel Présenter la séance Faire échauffer les élèves Installer les plots sur le terrain Penser au nombre de plots Expliquer la situation I Demander aux élèves de s'asseoir Reprendre une situation déjà faite Nous constatons que les énoncés sont à destination de l'enseignante, l'écrit est pour elle-même c'est son tableau de marche.

L1 S1 : « Objectif = maîtrise des passes (développer envoie et réception). Sit = échange de passes à 3. 1 ^{er} coup de sifflet :	Scénario de la situation : Nous identifions un changement d'énoncé chaque fois qu'une phrase est terminée, chaque fois qu'il y a rupture de sens, ou signe qui indique que l'on passe
---	---

<p>montée de genou. 2^{ème} coup de sifflet : talons fesses » Un petit croquis accompagne l'énoncé qui représente un terrain de HB ou cinq séries de trois plots sont également réparties sur le terrain. Certainement le lieu où devront se placer les élèves. « V = ex. jbes, ds dos, à rebond, au choix (mauvaise main) »</p>	<p>à autre chose : ex, énoncé entre parenthèse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - un objectif - un objectif complémentaire - une action à faire - précision sur les conditions de réalisation de l'action - précision sur les conditions de réalisation de l'action - croquis plan du départ de la situation - alternatives possibles des conditions de réalisation,
--	--

<p>L1 S2 : « Objectif : conservation balle » « S'arrêter à 1 coup de sifflet » « sit = 3 contre 0 → pas porté de balle → sans dribble → revenir les 1 derrière les autres sur côté droit » « apporter les maillots défenseurs » « 4J. 4V 8 rouge 8 violet » « puis 3 c1 → 3 c 2 → 3 c 3 → jeu tjs en mouvement (auto arbitrage). Un petit croquis accompagne l'énoncé, il représente un terrain de handball coupé en quatre zone dans le sens de la largeur. Des séries de trois joueurs doivent évoluer dans chaque partie.</p>	<p>Nouvel analyse de la situation d'apprentissage. Nous le faisons sur le coup d'une intuition, nous avons remarqué une alternative entre autorisation/obligation et interdiction.</p> <p>Nous avons :</p> <p>« Objectif : conservation du ballon » : autorisation/obligation « S'arrêter à 1 coup de sifflet » : interdiction « Sit = 3 contre 0 » : autorisation/obligation « Pas porté de balle » : interdiction « Sans dribble » : interdiction « Revenir les 1 derrière les autres sur côté droit » : autorisation/obligation « Apporter les maillots défenseurs, etc. » : discours pour l'enseignante « Puis 3 c 1 ; 3 c 2 ; 3c 3 » : autorisation/obligation « Jeu toujours en mouvement » : autorisation/obligation « Auto arbitrage » : autorisation/obligation</p> <p>Les énoncés des situations d'apprentissage alternent entre autorisations/obligations de réaliser tels types d'actions et interdictions de réaliser tels autres types d'actions.</p> <p>Nous constatons une progressivité en difficulté des actions à réaliser, du moins pour les attaquants. Il est d'ailleurs remarquable que l'on donne toujours une priorité à l'attaque dans la façon de présenter les énoncés.</p>
--	--

<p>L1 S3 : « Les faire se réunir pour expliquer » « objectif : w co., jeu orienté, utiliser l'espace, w des passes, sit = 3c3 passe à S ?orientée. Une X qu'1 équipe a réussi 5 passes, elle peut aller marquer en étant à califourchon sur ligne = 1pt » « après avoir marqué 1pt, on donne le ballon à l'adv. Qui réengage du milieu, chaque équipe étant dans son camp » « 3 coup de sifflets → à coX, il faut vite revenir s'asseoir/équipes et donner son résultat. Interdiction de dribbler, variation = interdit, lobbes, au coup de sifflet, on à la possibilité d'aller marquer, même si pas fait 5 passes » « équipes abcdefgh montant descendante » « 4x5=20 » « + temps d'arrêt = 5' (résultats) → 25 ».</p>	<p>Nous allons essayer de placer notre réflexion du côté de l'enseignante (Devereux, façon dont nous tenons le bâton)</p> <p>Penser à réunir les élèves</p> <p>Proposer l'objectif de la situation</p> <p>Les faire progresser en s'orientant et en se déplaçant en S.</p> <p>Il faut qu'ils progressent mais aussi conservent le ballon. Il faut valoriser le savoir du jour, donc 1 point pour 5 passes réussies.</p> <p>Il faut assurer la continuité du jeu et de la situation, on redonne alors le ballon à l'adversaire dès que l'on a marqué.</p> <p>La situation doit redémarrer à un point commun (principe d'égalité au départ), donc au centre du terrain</p> <p>Penser à arrêter la situation par un signal, donc donner trois coups de sifflet</p> <p>Cela me permet de rassembler les élèves dans un endroit et de recueillir les scores, gain de temps.</p> <p>Mettre des interdictions pour favoriser les passes et la coopération, donc interdire le dribble, idem pour le lobe.</p> <p>Le coup de sifflet doit favoriser l'équipe qui est en possession du ballon, on peut aller marquer même si l'on n'a pas fait le contrat de cinq passes. Les possesseurs du ballon au moment des coups de sifflets risquent de ne pas être content.</p> <p>Les résultats vont me permettre de hiérarchiser les équipes.</p>
--	--

<p>L1 : bilan : « Faire lever main pour réponse » « → observation s/exo de</p>	<p>L'enseignante ici planifie la forme du bilan quelle souhaite faire en fin de leçon. Ce n'est pas un bilan sur son intervention quelle ferait</p>
--	---

conservation de balle (II) → observation s/exo III (objectifs). Je vous invite à visionner 1 match de HB pr cpdre 1 peu mieux règles, placement G, Championnat du monde dès e 20 janv. → quest ? »	pour elle-même. Créer un habitus de communication pendant le bilan de la leçon avec les élèves. Observation à faire sur exercice II et III Conseil à donner en fin de leçon.
--	---

L2 S1 : « Appel (présents) Présenter brièvement séance. Echauffemt co + ind. » « Objectifs : Continuité échauffemt. Prise contact av engin. Maîtrise passes ». « Situations : Un petit croquis représente un terrain de HB avec des croix qui représente des joueurs éparpillés. » « consignes variables : c= trotter en échangeant le ballon/2 s,tt le terrain rappel s :technique de passes » « Au coup de sifflet : 1 arrêt 2=flexion extension (1x) 3= revenir s'asseoir. V= 1= échanger le ballon ? 2= lancer le ballon haut puis le rattraper (1xchacun) » « Durée 5' 5' » « Matériel : 13 ballons 1 sifflet ».	Pour l'analyse de cette situation d'apprentissage, nous allons utiliser les différentes rubriques proposées par l'enseignante. Les objectifs : Situation N°1 : 1 objectif didactique « continuité échauffement » 1 objectif pédagogique : « Prise de contact avec engin » 1 objectif technique : « Maîtrise passes » Situation N°2 : 1 objectif technique : « Conservation du ballon » 1 objectif technique : « Progression vers la cible » Situation N°3 : 1 Objectif technique : « Travail collectif, jeu orienté » 1 Objectif technique : « Utilisation espace, passes » Ce qu'il y à faire, donc à apprendre, est largement technique. Nous comprenons qu'un apprentissage repose sur une connaissance, un savoir à acquérir. Ce que nous remarquons c'est que la phase de planification ne s'attache qu'à des aspects techniques. Nous avons déjà fait le constat que l'unité didactique « Avoir des conséquences motrices » est largement oubliée par les enseignants. Le travail de passes ici, de flexion extension, de revenir s'asseoir pour être l'occasion de soulever le problème d'une musculation des membres inférieurs, d'une coordination visuelle et motrice, etc.. Nous constatons une fois encore que la compétence technique prime au détriment des effets moteurs sur le corps des élèves. De même des objectifs plus axiologiques, relevant de valeurs, de savoir faire sociaux n'apparaissent pas. La maîtrise des passes pourrait être l'occasion de montrer le type de relation nécessaire entre le porteur de balle et le receveur, que chacun est au service de l'autre dans une relation dialectique. Nous ne contestons pas le fait que l'enseignante dans l'interaction, pas son comportement, son regard, ses interventions orales puisse apporter des connaissances relatives au respect des uns et des autres, aux respects des règles, etc. Nous comprenons et disons que les traces écrites de planification sont presque essentiellement dévouées à faire acquérir des compétences techniques. La préoccupation principale des enseignants d'éducation physique et sportive est de cet ordre pendant la phase de planification. On pourrait annoncer que les enseignants d'éducation physique sont des techniciens. D'autres pourront répondre que sur le terrain, les choses sont différentes, l'enseignant est un pédagogue, un formateur. Pourtant un autre indice nous tracasse. Dans les bilans, au-delà de quelques énoncés qui font état d'un comportement général de la classe, des filles ou des garçons, la plupart des énoncés sont des appréciations d'autres techniques sur le niveau acquis ou pas ou sur les remédiations à apporter pour atteindre l'objectif technique.
---	--

L2 S2 : Objectifs « Conservation du ballon » « Progresser vers cible » Un croquis remplit la case situations, il représente un terrain de HB coupé en quatre parties en largeur pour jouer.	La planification type pour les situations 1 et 2 Des objectifs Plan spatial du terrain de handball et le placement des joueurs au départ de l'action Une action à faire Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte de réalisation sous forme d'interdit.
---	---

Consignes Variables : « C= 3C2 –pas de dribbles, revenir S/côtés » « Durée 7' » « C= 3C3 –pas de dribbles – sans attaq . sens défense » « Durée 10' » « Matériel. 1 jeu de maillot/équipe de 5 (2 couleurs)	<p>Une consigne d'organisation</p> <p>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte de réalisation sous forme d'interdit.</p> <p>Une consigne d'organisation</p> <p>Le temps d'action</p> <p>Le matériel nécessaire</p>
---	---

L2 S3 : Objectifs « Wco, jeu orienté, utilisation espace, passes » Situations (rien d'inscrit ». Consignes Variables : « C= 3c3 passe à S orientée. Une X qu'1 équipe a réussi 5 passes, elle peut aller marquer en étt à califourchon S/ligne = pts. Réengager derrière ligne (1 pied S/ligne, 1 en dehors) dribble interdit, 3 coups de sifflet = revenir s'asseoir, V= interdit lobbés (tête) interdit d'être touché » « Durée 8' 8' 8' ».	<p>Analyse en se plaçant du côté de l'élève :</p> <p>Écoute des deux objectifs</p> <p>Obligation de jouer sur le secteur de jeu balisé (croquis S2)</p> <p>Obligation de jouer 3C3</p> <p>Obligation de s'orienter pour passer le ballon</p> <p>Obligation de faire cinq passes pour aller marquer</p> <p>Obligation d'être à califourchon sur la ligne pour marquer un point</p> <p>Obligation de réengager derrière la ligne de fond du terrain balisé</p> <p>Interdiction de dribbler</p> <p>Obligation de revenir s'asseoir après trois coups de sifflet</p> <p>Interdiction de jouer en lobe</p> <p>Interdiction d'être touché</p> <p>Mise à part les deux objectifs, l'essentiel des prévisions pour enseigner se fait à partir d'obligations et d'interdictions.</p>
---	---

L'enseignante prévoir un bilan en fin de leçon. « Objectifs, questions, le tire en appui, en suspension, dans course » qui annonce en fait la prochaine leçon. L'écrit est accompagné de différentes feuilles (résultats des matchs, noms des élèves, etc.	<p>Un autre bilan est fait par l'enseignante en surchargeant ses écrits de planification. La couleur différente le contenu des énoncés et leurs placements dans les écrits permettent de comprendre sans équivoque qu'il s'agit d'un bilan à posteriori même si elle ne l'annonce pas.</p> <p>Nous avons : «Flottement, trop dur, respect plafond, sans contacts, sans lobes, contacts interdits, respect matériel, shoot dans ballon ».</p> <p>Nous comprenons que ces simples mots lui donnent des indications pour améliorer son enseignement, ils font parties de son activité réflexive. Tentons d'en comprendre le sens.</p> <p><u>Flottement</u> : Nous pensons que dans la situation 1, les élèves n'arrivent pas à suivre les différents coups de sifflets.</p> <p><u>Trop dur</u> : La variante de la situation 1 est trop difficile pour ces élèves.</p> <p><u>Respect du ballon</u> : Avec la consigne de lancer le ballon haut, les élèves doivent en profiter pour exagérer le geste et s'amuser à toucher le plafond du gymnase.</p> <p><u>Sans contacts</u> : Dans le 3c3 les défenseurs doivent facilement reprendre le ballon aux attaquants, il faut alors interdire le contact.</p> <p><u>Respect matériel, shoot dans ballon</u> : Certains élèves doivent jouer au pied avec le ballon de handball lorsqu'il tombe par terre.</p> <p>Nos commentaires ne servent qu'à démontrer que l'enseignante revient sur sa planification et tente d'améliorer ses situations. L'empirisme, l'expérience, passe par l'écriture, celle-ci fixe et aide à mémoriser l'expérience professionnelle.</p>
--	--

L3 S1 : Appel (Présents) Présenter brièvement séance. Echauffement CO+ ind » 15'	<p>L'écrit de chaque leçon commence par cette routine. Nous pensons que si cela est écrit, l'enseignante n'a pas encore intégré cette routine dans son mode de fonctionnement. Nous avons noté chez les enseignants experts que peu commencent leurs écrits de planification de cette façon alors que cela est plus courant chez les licences et PLC2.</p>
--	--

L3 S1 : « Objectifs : Continuité échauffement ? Prise contact avec	<p>C'est la reprise de la même situation N°1 de la séance précédente, mais on note que l'enseignante a supprimé les coups de sifflets et</p>
--	--

engin ? Passes » « Situations : S/tt le terrain » « Consignes Variantes : C= trotter en échangeant le ballon » « Durée : 3' » « Matériel : ballons »	les différentes consignes qui allaient avec. Son bilan professionnel a conduit à améliorer le fonctionnement de cette situation.
--	--

L3 S2 : Objectifs « Prise d'intervalle S/ secteur réduit. Expliquer s/tableau prise d'intervalle à 2 c 2 → 10'. Démarrer derrière les 9 m (2C1) → 8'. » La situation est décrite par un croquis qui représente un terrain de HB et des joueurs placés en 2 c 2 dans chacun des trois secteurs tracés vers la zone. Il y a un gardien dans chaque but ». « Consignes Variables : c= 2c2 s/espace réparti. GB s/lequel il ne faut pas tirer (même pour rire) si il est occupé s/1 autre tir (tirer en bas) Chtg systématiq j au centre. Tourner au 3x » « Durée 3' chgt attaque défense + GB → 3' chgt → 3' → 3' = 12' » « Matériel/ 4 plots, 6 ballons, 12 maillots R 12 maillots V »	Chronologie des énoncés : Des objectifs Une explication au tableau noir Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte de réalisation sous forme d'interdit Plan spatial du terrain de handball et le placement des joueurs au départ de l'action Une action à faire Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte de réalisation sous forme d'interdit. Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte de réalisation sous forme d'interdit. Une consigne d'organisation Le temps d'action Une consigne d'organisation Le temps d'action Une consigne d'organisation Le temps d'action Le matériel nécessaire
--	--

L3 S3 : « + w pivot → expliquer bloc-écran → 2c3 → 8' (obs= tirs en suspen. Montée de la défense » « Situations : c'est la croquis du même terrain de HB, mais les joueurs sont deux en défense contre trois en attaque » « consignes variables : c= 3c2 avec 1 pivot » « 4X3' = 12' » « Matériel : 3plots 5 ballons maillots idem »	Les situations 2,3,4, reprennent pratiquement la même organisation spatiale, seules les effectifs et les objectifs changent. Là aussi, il y a une rationalisation de l'enseignement, on évite de restructurer l'espace de travail tout en évoluant dans les apprentissages. Le premier énoncé est significatif : « + » (cela annonce un complément, donc la situation reste identique au plan spatial (voir notre commentaire ci-dessus). « W pivot » ce signe indique qu'il s'agit de faire un travail de pivot (joueur à l'intérieur d'un système défensif à proximité de la zone). « → », ce signe indique qu'il y a un continuum dans la pensée et dans ce qu'il y a à faire sur le terrain et que cela implique l'énoncé suivant. « expliquer le bloc écran ». En effet le jeu du pivot va impliquer qu'il est nécessaire à ce poste de faire des blocs ou des écrans pour les joueurs en attaque. « → » nouvelle implication, le jeu devra se faire en 2C3, mais trois en attaque « → » et cela implique que le temps de cette situation durera « 8' » huit minutes. (obs= tirs en suspension. Montée de la défense), la mise en parenthèse semble correspondre ici à un travail de réflexion, nous vérifierons auprès d'autres énoncés si cette mise entre parenthèse confirme l'analyse suivante : Il y a des marqueurs qui signalent les moments d'actions et les moments de réflexions à avoir.
--	---

<p>L3 S4 et S5 : « Objectifs : 3C3 (2groupes) 2C3 2C2 →12' » Un terrain de HB, même matérialisation que les autres, représentation des joueurs 3c3 sur deux secteurs par demi-terrain » « Consignes : c=3c3 → 6c6 s/ ½ terrain avec 10 ballons/équipes » « Durée : 4x5 = 20' ≈ 4X5' = 20' » « Matériel : 2plots 4 ballons » « Bilan 5' » « Pas le droit au dribble, ni lobes » Un autre croquis hors cadre représente le terrain de HB coupé en 4, jeu en 3c3 dans chaque secteur, un temps est indiqué 7'(x2).</p>	<p>Nous remarquons que l'objectif correspond à la forme de jeu. On joue en 3 contre 3 ou 2 contre 3 ou 2 contre 2. L'objectif c'est ce qu'il y a à faire, mais c'est aussi la forme technique ou didactique d'un aspect de la situation d'apprentissage en question. Le glissement de sens semble se faire ici, on n'apprend pas à jouer le 3 contre 3, on fait jouer en 3 contre 3 pour apprendre à manœuvrer la défense, à faire des blocs, à prendre des intervalles, etc., sans avoir les inconvénients d'un gros effectifs (six contre six) et la multiplicité des incertitudes que cela comporte. Le trois contre trois est une construction théorique, on va dire comme cela, pour faire apprendre des connaissances et savoirs relatifs au jeu complet de handball. La transposition didactique est aussi une transposition technique, on construit un objet technique et théorique, moins complexe que le savoir savant (ou expert), afin d'en comprendre les logiques ou principes. L'écrit de planification nous permet de comprendre avec cet exemple, l'effet transposition didactique. L'objectif à la double valence, il est une transposition de l'activité (du 6 contre 6 au 3 contre 3), il est un objectif technique et didactique (savoir jouer en 3c3) tout en étant une construction théorique pour accéder à la compréhension du jeu en (6c6), c'est-à-dire l'activité de référence, le savoir expert. Dans la situation cinq, l'enseignante compte bien faire jouer les élèves en 6 contre 6 sur un demi terrain de handball</p>
---	--

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignante débutante PLC 2 n° 16. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [17]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	5 leçons 30 situations	Interprétations
TEMPS	9	L'enseignante mobilise majoritairement trois des quatre paramètres fondamentaux que nous avons retenu. Elle pense son espace de travail, elle identifie les rapports de forces nécessaires pour spécifier les actions à faire. Elle définit les consignes nécessaires pour délimiter les systèmes de relations entre les joueurs et les objets qu'elle utilise sur le terrain. Elle annonce souvent ses intentions pédagogiques, c'est-à-dire, les connaissances et compétences qu'elle souhaite faire acquérir aux élèves. Elle identifie clairement ses intentions d'enseignement et justifie ce qu'elle souhaite faire. Elle ne semble pas prise par l'urgence de l'enseignement et planifie d'une façon linéaire ses situations d'apprentissage. Presque toutes les situations d'apprentissage comprennent l'unité didactique provoquer une contrainte. Même si nous savons que les contraintes ici sont à mettre en relation avec l'approche techniciste, la question se pose. Peut-on enseigner l'éducation physique et sportive sans contrainte ? Il semble que le centre de l'enseignement en éducation physique, de la motricité, réclame la création, l'identification d'une contrainte. Enseigner l'éducation physique est-ce mettre une entrave à la motricité de la personne. Pour faire apprendre une technique, un geste, est-il toujours nécessaire de mettre une contrainte, un obstacle ? Nous pensons au coureur de haies, au sprinteur retenu par un élastique tenu par son entraîneur, courir avec un sac de sable sur le dos, jouer sans dribble, obligation de défendre les mains dans le dos, etc. L'éducation physique semble se résumer à une manipulation surveillée et étroite de la contrainte. L'élève n'a pas la possibilité de déterminer sa contrainte, elle lui est imposée de l'extérieur. Les consignes de fonctionnement de sa situation sont une véritable prévision dans le détail des actions à faire ou de l'organisation de la leçon. Elle tente de mettre de l'intérêt à ses propositions d'actions par la création d'un enjeu source de motivation pour les élèves, mais aussi source d'évaluation formatrice. Les situations sont souvent à sens unique, pas de réversibilité des actions. Tendance chez les débutants.
ESPACE	25	
RAPPORTS DE FORCES	20	
TYPES DE RELATIONS	23	
Mettre en relief des connaissances et compétences	23	
Comporter des informations qualifiantes	10	
Provoquer une contrainte	26	
Donner des repères spatiaux	14	
Comporter des consignes claires	22	
Alterner les statuts et varier les rôles	8	
Traduire des conséquences motrices	4	
Permettre un choix ou une alternative	15	
Respecter un principe de densité	12	
Avoir un enjeu	22	
Faire évoluer la situation	13	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	10	<i>L'approche est très techniciste. Hors situations de matchs, nous avons 9 situations construites relevant d'autres conceptions. Nous faisons l'hypothèse que cette enseignante débutante tente d'identifier le plus clairement possible des connaissances et savoirs à enseigner. Pour cela elle radicalise la complexité du jeu de handball. Nous ne pensons pas qu'elle a choisi délibérément cette conception d'enseignement. Mais il semble plus facile pour enseigner au départ d'identifier des actions à faire très précises. Il y a une manière ostentatoire à présenter et identifier un savoir. L'expert handball reste moins au niveau du geste mais plus au niveau de la logique du principe.</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	8	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	3	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	6	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	2	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	10	La plupart des énoncés traitent de l'organisation des situations d'apprentissage. Le scénario est précis, les rotations des élèves sont prévues, l'espace de travail est agencé, les tâches de chacun sont précisées. Cette enseignante débutante a une grande préoccupation de l'organisation de ses situations d'apprentissage.
Cadre préétabli	0	
Bilan	0	
Organisation	22	

PLC2 n° 16 Leçon n° 1 Classe de 6^{ème} 1Tr. 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Mouvements prescrits	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Manipulation du ballon	Jeu de dribble prescrit	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Relais dribble	Dribble vitesse sur distance	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Protéger son ballon sur espace réduit	Un dribbleur, un gêneur	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Passer et démarquage	Un conte un ou fixer passer	Isolement du savoir	Techniciste masqué
Match	Match	Emergence du savoir	Situation ludique globale

PLC2 n° 16 Leçon n° 2 Classe de 6^{ème} 1Tr. 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Mouvements prescrits	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Jeu de dribbles sur portes	Dribble en mouvement et aléa	Réduction du savoir	Aménagement du milieu
Travail trois contre un défenseur et un gardien	Travail trois contre 1 et 1 sur demi terrain, progresser, tirer	Réduction du savoir	Techniciste masqué
Passer à dix sur surface réduite	Passer à dix, plus points	Provocation du savoir	Situation de recherche d'universaux
Passer et va, défenseur dans cerceau	Passer et va, démarquage, défense réduite	Réduction du savoir	Techniciste masqué
Jeu, matchs	Situation jouée	Emergence du savoir	Situation ludique globale

PLC2 n° 16 Leçon n° 3 Classe de 6^{ème} 1Tr. 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Mouvements prescrits	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Jeu pour se rendre compte	Jeu et observation des élèves	Identification du savoir	Situation ludique globale
Attaque sur défense étagée dans zone, 3 contre 3	Travail de progression, démarquage et tir	Réduction du savoir	Techniciste masqué
Passer et va, défenseur dans cerceau	Passer et va, démarquage, défense réduite	Réduction du savoir	Techniciste masqué
Enchaînement d'actions, passes en quinconce	Travail passer et va en slalom autour de plots	Moyens du savoir	Techniciste pur
Passes à 7 orientées	Jeu de progression 3 contre 3	Réduction du savoir	Aménagement du milieu
Jeu, matchs	Situation jouée	Emergence du savoir	Situation ludique globale

PLC2 n° 16 Leçon n° 4 Classe de 6^{ème} 1Tr. 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Mouvements prescrits	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Jeu pour se rendre compte	Jeu + consignes	Identification du savoir	Situation ludique globale
Passes à 7 orientées	Jeu de progression 3 contre 3	Réduction du savoir	Aménagement du milieu
Passe et va, défenseur dans cerceau	Passe et va, démarquage, défense réduite	Réduction du savoir	Techniciste masqué
Jeu, matchs	Situation jouée	Emergence du savoir	Situation ludique globale

PLC2 n° 16 Leçon n° 5 Classe de 6^{ème} 1Tr. 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Mouvements prescrits	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Jeu du touché, genre de balle assise	Jeu de réaction et placement	Provocation du savoir	Situation ludique traditionnelle adaptée
Jeu de conservation de ballon, en durée.	Genre de passe à dix adaptée.	Provocation du savoir	Situation de recherche d'universaux
Travail d'enchaînement, passes à deux	Progression et passes programmées par des plots	Moyens du savoir	Techniciste pur
Passe et va, défenseur dans cerceau	Passe et va, démarquage, défense réduite	Réduction du savoir	Techniciste masqué
Jeu de progression à partir de six zones, joueurs limités	Placement artificiel des joueurs dans les zones. Objectif, occuper rationnellement le terrain	Conditionnement du savoir	Techniciste masqué

BILAN DES SCENARII

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	
Instrumentation du savoir	Instrumentation du savoir	Instrumentation du savoir	
Instrumentation du savoir	Réduction du savoir	Identification du savoir	
Instrumentation du savoir	Réduction du savoir	Réduction du savoir	
Instrumentation du savoir	Provocation du savoir	Réduction du savoir	
Isolement du savoir	Réduction du savoir	Moyens du savoir	
Emergence du savoir	Emergence du savoir	Réduction du savoir	
		Emergence du savoir	
Leçon 4	Leçon 5	BILAN	
Instrumentation du savoir	Instrumentation du savoir	Réduction du savoir	9
Identification du savoir	Provocation du savoir	Instrumentation du savoir	8
Réduction du savoir	Provocation du savoir	Provocation du savoir	3
Réduction du savoir	Moyens du savoir	Emergence du savoir	4
Emergence du savoir	Réduction du savoir	Moyens du savoir	2
	Conditionnement du savoir	Identification du savoir	2
		Conditionnement du savoir	1
		Isolement	1

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétative
<p>LI.S1. : « Effectif = 26 élèves. Identifier les différents niveaux d'élèves. Manipulation du ballon (dribble, réception du ballon, passe). Comprendre la fonction d'une passe. Faire progresser le ballon à plusieurs (en surnb offensf jusqu'à l'égalité numérique). Echauffement. Course autour du terrain. A chaque coup de sifflet → Montées de genoux → Talons fesses → Pas chassés → chger de sens de rotat → s'arrêter net/flexions-extensions. Epaules, poignets. Course sur le ½ terrain ds ts les sens : Essayer d'aller ds les espaces libres → Arrêter les élèves s'il y a des espaces libres. Etirements : quadriceps, mollets, triceps ».</p>	<p>C'est une enseignante débutante, les énoncés sont conséquents. Elle planifie toutes ses intentions d'échauffement, elles sont très traditionnelles. Il est localisé, elle a un souci de prise en compte des effets moteurs « quadriceps, mollets, triceps ». La période de course libre est déjà en relation avec un travail spécifique aux sports collectifs. Elle fait prendre des repères sur les joueurs, utiliser les espaces libres. Ses objectifs sont nombreux : Elle veut identifier le niveau de la classe. Elle commence par privilégier la manipulation du ballon, outillage des élèves. Elle pense à l'aspect cognitif du savoir faire une passe, en comprendre la fonction. Elle se propose ensuite un objectif technique propre à l'activité handball, faire progresser le ballon collectivement, en favorisant au départ le surnombre en attaque, la progression et la conservation du ballon se feront plus facilement. Puis dans un deuxième temps, équilibrer le rapport de forces ; la progression du ballon sera plus difficile.</p>
<p>L1.S2 : « Manipulation du ballon. Dispositif : terrain de HB (puis sur ½ terrain) 1 ballon pour 2 élèves. Consignes = 1 élève dribble pendant 20'' ; il doit aller ds les espaces libres, l'autre est arbitre et dois obs. les reprises de dribble, les marchés. Au coup de sifflet le dribbleur doit s'arrêter net avec le ballon dans les mains. Dribbleur = accompagner le ballon avec la main ; le toucher à hauteur du bassin. Varier la main qui dribble. Evolution = l'élève qui ne dribble pas est devant et va ds les espaces libres ; le dribbleur doit le suivre tout le temps rester à 1-2m »</p>	<p>Il s'agit d'une planification linéaire, elle peut être intéressante car on peut admettre que l'enseignant pense sa planification en fonction de l'importance qu'elle accorde à ses énoncés didactiques. Elle planifie dans l'ordre : L'objectif Son dispositif et le matériel L'action principale et l'organisation pédagogique L'action conséquente de son objectif Les consignes techniques de réalisation La variante Il pourrait y avoir d'autres énoncés, tels que : Préciser que les espaces libres sont créés par le déplacement de tous les élèves. Le dribbleur ne peut pas s'arrêter net avec le ballon dans les mains puisqu'il est en train de dribbler. Elle n'évoque pas la question du regard sur le ballon ou sur le joueur à suivre.</p>

<p>L1.S3 : « Dispositif : Installer des balises à 15m et à 30m. 13 élèves st sur la ligne de fond et 13 autres sur la ligne du milieu. Faire des équipes mixtes. Consignes = dribbler jusqu'aux plots, passer le ballon à son partenaire qui doit lui aussi dribbler jusqu'à la ligne. C'est 14 relais → Il faut aller le + vite possible. » Un croquis ponctue ses énoncés, il représente un terrain de handball, deux lignes, les distances sont inscrites. Elle laisse une distance de sécurité de 5m entre les deux lignes. « Variantes = faire des gpes de 4 → 2 ft le relais et 2 jugent → l'1 juge le 1^{er}, l'autre juge la passe et le dribble → 8 paires dribblent, 8 paires jugent ».</p>	<p>Pour cette situation, elle ne rappelle pas l'objectif de la leçon. La majorité de ses énoncés sont consacrés à l'organisation de sa situation, le plan compris. Seules des consignes d'actions indiquent ce qu'il faut faire et encore, elles englobent des effets d'organisation. La variante est encore des précisions d'organisation. Elle attribue des places, des fonctions, des statuts aux élèves. Le croquis est tracé à la règle, il est très symétrique.</p>
---	---

<p>L1.S4. : « Objectif= former des gpes de niveau. Apprendre à protéger son ballon.</p>	<p>On constate toujours que l'enseignant débutante planifie beaucoup d'énoncés propres à l'objectif, à l'organisation, et</p>
---	---

<p>Apprendre à défendre sans commettre de faute → règl, pas d'arrachage de ballon, pas de contact physique (les bras et les jambes ne doivent pas être, écartées que largeur épaules). Montrer la difficulté de marquer des pts en 1/1. Dispositif = 3 élèves par terrain → 2j.+ 1 arbitre. Installer 9 terrains (9X7m). Consignes = Match de 1'. Attaquant doit passer derrière la ligne de fond. Le défenseur essaye de prendre le ballon et de marquer à son tour. Faire 1 tournoi = 2pts si victoire ; 1pt si match nul ; 0 pt si défaite. Le 1^{er} monte ; le 3^{ème} descend et le 2^{ème} reste. Faire au minimum 9 rotations. Regger les élèves et leur demander si bcq de pts ont été marqué ». Un croquis représente un terrain de handball coupé en 10 petites surfaces de 8m/9m.</p>	<p>aux actions à faire. Pour faire travailler une situation de un contre un, l'enseignante débutante planifie la structure de sa situation d'apprentissage. Elle gère l'espace de travail, en mettant en place 10 petits terrains. Les élèves sont répartis par trois sur chaque surface. La transposition didactique de l'activité se fait en : Fractionnant la surface totale du terrain de handball en petites unités. En morcelant l'effectif de sa classe. En localisant l'action à réaliser En contraignant les gestes En insistant sur les règles de sécurité En mettant un place un autre système de marque En empruntant la forme des montées et descendantes utilisées en badminton. La transposition de l'activité culturelle handball se résume à une déconstruction de ses composantes. On remarque que la réduction des composants de l'activité (surface, effectif, règles, etc.) est subordonnée à une nécessité d'organisation de l'effectif classe et à une monstration simplifié du savoir.</p>
---	--

<p>L1.S5. : « Objectif= apprendre à passer pour contourner un adv. Aborder la not. de démarquage. Consignes = 1pt si je passe le ballon à 1 partenaire situé derrière la ligne de fond ou si je passe ligne avec 3 pas max. après avoir reçu le ballon. 1pt si déf. intercepte le ballon. 2pts s'il franchit la ligne opposée. Changer de statut à chaque attaque (→ l'arbitre devient déf.; le déf devient att ; 1 att. devient arbitre). Si sur 10 tentatives, il y a 8 réussites passer à la situation suivante. Simplification : Faire 1 3contre 1 avec les mê. consignes. Complexification : 2C1 mais plus doit au dribble ; 2C1 mais marquer en – de 10'', 2C1+1 → diviser le terrain de déf par 2. » L'enseignante rajoute un petit croquis pour ce dernier point. « 2C1=1 → même situation mais 2 dribbles max ; 2C2. »</p>	<p>L'enseignante garde son organisation de la situation précédente mais change les consignes d'actions. Elle travaille le passe et va, mais ne semble pas connaître le terme spécifique pour désigner celui-ci. De même pour le travail du un contre un, le sigle qu'elle utilise n'est pas conventionnel. On comprend que l'enseignante débutante, planifie plus d'énoncés parce qu'elle souhaite apporter des précisions sur ces contenus d'enseignement, mais aussi parce qu'elle ne possède pas le discours simplifié propre à l'activité handball.</p>
---	---

<p>L1.S6 : « Match. 3+3 sur ¼ de terrain. Ou 6+6 sur terrain normal »</p>	<p>Au niveau de la programmation des matchs, l'enseignante propose deux alternatives. La planification est propositionnelle. Cela est plus facile pour programmer des matchs.</p>
---	---

<p>L2.S1 : « Obj= progresser vers l'avant malgré la présence de défenseur pour se rapprocher de l'espace favorable de marque. Apprendre à se démarquer et à faire des passes en mouvement. Arbitrer et respecter les décisions de l'arbitre. Echauffement : courses, montées de genoux, talons fesses, pas chassés, étirer les quadriceps, les ischios et les adducteurs »</p>	<p>Les objectifs correspondent à une classe de sixième. La situation d'échauffement est très classique.</p>
--	--

<p>L2.S2. : « Objt = terminer l'échaufft. Manipuler le ballon → travail du dribble. Prendre des informations</p>	<p>La planification de la situation d'apprentissage commence par l'énoncé d'un sous objectif.</p>
--	---

<p>sur le terrain (espaces libres, présence de défenseurs). Dispositif = Travail sur ½ terrain 2 équipes /1/2 terrain. 2 équipes de 7 sur ½ terrain ; 2 équipes de 6 sur ½ terrain. 1 élève a le ballon ; 1 élève de l'autre équipe est juge. Consignes = passer dans les portes. Dribbler pendant 15' (temps contrôlé par l'inapte) L'arbitre doit sanctionner la reprise de dribble, le marcher, la zone interdite. 6 portes/1/2 terrain ». Un croquis sans légende montre un ½ terrain de handball avec les portes. 3 contrats : 10 portes 15', puis 11,12,13 en 15'. Puis idem mais avec 2 défenseurs. « Les défenseurs se déplacent et viennent ds 1 porte ».</p>	<p>La situation est intéressante, mais le rôle des arbitres n'est pas très clair. L'arbitre sanctionne la reprise de dribble, le « marcher », mais comment ? On remarque une fois de plus que les enseignants débutants donnent des responsabilités aux élèves sans en expliciter clairement les fonctions et les limites. Les élèves sont surveillés : l'enseignant, l'arbitre, plus le juge qui compte les portes passées en dribble.</p>
--	---

<p>L2.S3. : Obj = utiliser un partenaire pour progresser vers l'avant. Se démarquer/passé et poursuivre son action. Dispositif : 2 équipes par ½ terrain → 1 en attaque et 1 en défense et à l'arbitrage. Consignes = Les attaquants doivent aller tirer et marquer. Les défenseurs doivent prendre le ballon. 2pts si tir au but cadré (1pt si tir manqué) 1pt si tir, 0 pt si interception. Rotation = les attaquants récupèrent le ballon et reviennent au centre. Les arbitres deviennent défenseurs et gardien. Le déf et gardien sortent. Les remplaçants deviennent arbitres. Rp = 1 arbitre regarde le marcher et l'autre la reprise de dribble. L'arbitre annonce le nb de pt. Faire 10 passages et additionner ses points » « Si 14 points au bout de 10 essais, passer à la forme suivante. Evolution des situations. 3C2 ; 3C2 sans dribble, 3C2 en moins de 15', 3C2 sans dribble en moins de 15s, 3C3. ». Deux croquis représentent deux ½ terrain de handball. 6 joueurs en attendant sur la ligne médiane. Un gardien dans chaque but. Un défenseur à la zone.</p>	<p>Nous constituons un scénario didactique à partir des énoncés de la planification. Ici la phrase de l'enseignante est prise comme unité d'énoncé. Nous attribuons à chaque unité une valeur didactique. Chaque croquis est assimilé à un énoncé d'organisation.</p> <p>Nous obtenons le scénario suivant :</p> <p>L'objectif L'objectif Organisation Actions contraintes Actions contraintes Évaluation Organisation « rotation = les défenseurs.. » Organisation « Les arbitres.. » Organisation « Le déf et gardien sortent » Organisation « Les remplaçants.. » Organisation « Rp= 1 arbitre regarde.. » Organisation « L'arbitre annonce.. » Organisation « Faire 10 passages.. » Organisation « Si 14 points au bout.. » Actions obligatoires « Évolution des situations.. » Organisation : croquis 1. Organisation : croquis 2. 11 énoncés sur 17 énoncés sont des énoncés qui ont trait à l'organisation de la situation d'apprentissage. La planification prend le pas sur la transposition didactique.</p>
<p>L2.S4. : « Obj = Se démarquer pour conserver le ballon. Dispositif = 4 ¼ de terrain → 6 ou 7 élèves par ¼ de terrain. 3 attaquants c 2 déf. + 1 arbitre. But= Les att. doivent faire 10 passes de suite pr marquer 1pt. Défenseurs doivent intercepter le ballon. Arbitre regarde notant règle des 3'' et rotations = chgt de statut si intercept ou si pt marqué. Possibilité de faire des rencontres. Variantes= 3 contre 1 si situation trop difficile. 3 contre 3 (facile). »</p>	<p>Pour proposer une situation dérivée de la passe à dix, l'enseignante répartie ses élèves sur quatre surfaces différentes. Elle gère son effectif, réduit les variables événementielles en diminuant le nombre de joueur par ballon (attaquant et défenseur). L'essentiel encore de sa planification est consacré à l'organisation de la situation d'apprentissage. A la fin, elle fait une planification propositionnelle « Possibilité de faire des rencontres ».</p>
<p>L2.S5 : « Obj : Echanger avec un partenaire pr avancer → recevoir et</p>	<p>C'est une situation que nous retrouvons dans la littérature didactique concernant l'activité handball. On peut regretter</p>

<p>donner. Chaque ½ terrain est divisé en 4 zones. Les déf doivent conserver 1 pied ds le cercle. But = progresser et tirer au but. Sortir de l'alignt avec le déf. Consignes= pas le droit au dribble. Possibilités de compter les pts : 1pt si zone 1 passée, 2pts si zone 2 passée, 3pts si zone 3 passée, 5 pts si tir cadré. Evolution = défenseur déf ds tte sa zone. » Un croquis montre un terrain de handball coupé en 4 zones. Une ligne de balises le partage en deux dans le sens de la longueur. Un défenseur, un pied dans un cerceau, dans les trois premières zones. Des flèches et pointillés indiquent les déplacements joueurs et ballon.</p>	<p>que les défenseurs soient handicapés par le fait de garder un pied dans un cerceau. Il y a d'autres possibilités pour obtenir le même effet en conservant une attitude normale du défenseur.</p> <p>La situation est très artificielle. Il ne s'agit pas de critiquer les effets sur l'apprentissage, il faudrait pour cela soit vérifié sur le terrain. Nous critiquons seulement le travail de transposition didactique. La situation et son contexte va donner une représentation artificielle et fausse de l'activité handball. L'élève conçoit bien que c'est une situation d'apprentissage, mais il est dans une leçon de handball. La transposition didactique pousse l'enseignant à montrer une partie du savoir de l'activité d'une façon ostentatoire et forcée au détriment d'une représentation juste de l'activité sociale de référence. On est dans la dénaturaton de l'activité selon Yves Chevallard.</p>
<p>L2.S6 : « Jeu en 6+6 (5J +1 gardien). Les joueurs qui ne jouent pas arbitrent. → Marcher → Reprise de dribble → Zone. Donner 2 coups de sifflets si but, 1 coup de sifflet si faute. Match de 6-7' (2X).</p>	<p>L'enseignante fait le grand saut transpositif ; elle passe de situations à faible effectif à une jeu total en 6C6, alors qu'en milieu fédéral on réduit les effectifs jeu pour les petites catégories. Elle met les élèves en relation directe avec le savoir handball.</p>

<p>L3.S1 : « Progresser vers l'avant pour se rapprocher de l'espace favorable de marque. Passer pour franchir les diff rideaux défensifs. Apprendre à se démarquer pour conserver et faire avancer le ballon (Réceptionner le ballon et passer en mouvement). Arbitrer = connaître et reconnaître les diff. Fautes/Respecter les décisions de l'arbitre. Echauffement : Courses, montées de genoux, talons fesses, pas chasses, étirer les quadriceps, les ischios et les adducteurs ».</p>	<p>Les objectifs correspondent à ce niveau de classe. Répétition de l'échauffement traditionnel qui n'est pas très ludique et très intéressant pour des élèves de sixième. Il n'y a rien qui concerne le foncier et les renforcements abdominaux ou dorsaux. Notre remarque est dans l'esprit de faire remarquer que l'enseignante planifie un échauffement répétitif, commun, traditionnel, sans prendre en compte le niveau des élèves et l'activité qui suit. On a l'impression qu'elle applique un échauffement passe partout faute de pouvoir avoir une activité réflexive sur celui-ci.</p>
<p>L3.S2 : « Match : dispositif = rencontre entre équipe de niveau homogène. Les autres élèves sont sur le côté. Arbitres sur chaque ½ terrain → 1 élève regarde tt ou 2 élèves se partagent les fautes (1 observe le marcher et 1 autre observe reprise de dribble ; 1 autre la zone). → Il est nécessaire d'avoir pls sifflets. Observer et recueillir le nb de tir total et identifier les conditions dans lesquelles ces tirs sont effectués (présence ou non d'1 adversaire entre le tireur et le but, distance du but).</p>	<p>La chose est surprenante à ce stade du cycle et de la leçon il y a programmation de matchs. Elle débute sa leçon par du jeu, peut être souhайте-t-elle observer plus précisément le niveau des élèves ? Nous comprenons qu'elle est en rupture avec ses objectifs d'avant. Elle consacre l'observation au niveau des tirs alors qu'elle a fait travailler le démarquage, la progression et conservation du ballon sur le terrain. On pourrait comprendre d'une autre façon que les élèves ont pour tâche d'observer les acquis par rapport aux objectifs prévus et que l'enseignante observe dans l'idée d'une nouvelle planification des leçons à venir sur le tir ; nous verrons bien par la suite.</p>

<p>L3.S3 : « Objt = utiliser ses partenaires pour passer plusieurs adversaires. Se démarquer pour recevoir le ballon. Dispositif = 2 équipes sur ½ terrain (en diagonale), 1 équipe en attaque, une en défense et des arbitres. Consignes= attaquants doivent franchir les 3 zones et tirer. Défenseurs doivent intercepter le ballon. 1 point si zone 1 franchie, 10 pts si zone 2</p>	<p>Nous allons tenter de comprendre comment l'enseignante manipule des paramètres didactiques pour construire et faire évoluer sa situation d'apprentissage.</p> <p>Elle crée un rapport de forces = « 2 équipes.. »</p> <p>Elle contraint des actions = « Franchir 3 zones.. »</p> <p>Elle donne des repères en attribuant des scores.</p>
---	---

<p>franchie, 100 pts si zone 3 franchie. Tirer au but si je n'ai pas de déf. devant moi. Rotation =2 équipes d'attaquants font 7 passages chacun, 1 déf par zone (sans repli défensif) +1 gardien. 1 arbitre par zone (les arbitres annoncent les points). Les att. vt chercher leur ballon et viennent se placer pour attaquer, → on chgt de statuts quand att. ont fait leur att. Si plus de 500 points passer à des situations suivantes. Idem, mais sans dribble, idem mais déf, peuvent se replier, idem mais en – de 15''. Si moins de 300 points = faire situation avec 1 déf. en zone 1 et 1 autre en zone 3. ». Un croquis représente un terrain de handball coupé en diagonale et trois zones en largeur.</p>	<p>Elle fixe le taux de passages. Elle précise les tâches d'organisation. Elle handicape les gestes, les déplacements. Elle fixe des contraintes temps. Elle définit les types de relations entre les joueurs. « Défenseurs doivent intercepter le ballon »</p> <p>La transposition didactique, en dehors des objectifs déclinant le savoir à apprendre, se résume à la structuration d'une situation d'apprentissage.</p>
---	--

<p>L3.S4. : « Obj = échanger avec un partenaire pour avancer. Dispositif =2 attaquants et 3 déf +1 gardien sur 1 ½ terrain en longueur. 4 zones. Consignes= Les défenseurs doivent conserver un pied dans le cerceau. Ils doivent intercepter le ballon. Les attaquants doivent avancer par des passes (interdit au dribble → NPB doit sortir de la zone d'ombre créée par le défenseur. Interdiction d'échanges lobés. Variantes = le déf peut défendre normal ds tte sa zone. » Un croquis montre un terrain de handball coupé en huit carrés et dans sa longueur. Les 3 défenseurs, un pied dans le cerceau. 2 attaquants.</p>	<p>C'est la reprise de la situation cinq de la deuxième leçon.</p>
---	--

<p>L3.S5. : Obj = Enchaînt d'actions (passes) pr atteindre la cible. Dispositif. Consignes = J extérieur court en slalom entre les balises. J intérieur effectue 1 déplacement rectiligne. Se placer en avant du PB avant chaque récept. Recevoir en déplacement.</p>	<p>La situation d'apprentissage est très technique et demande une synchronisation importante entre les deux joueurs pour se faire la passe au bon moment. Les élèves risquent fortement de marcher, de s'arrêter pour assurer la passe, alors que l'objectif est à l'opposé. En reprenant tel quelle une situation d'apprentissage vu dans un ouvrage didactique et technique, l'enseignante débutante en vient à s'opposer à son objectif d'apprentissage. Il n'y aura pas un enchaînement d'actions mais des ruptures d'actions.</p>
---	--

<p>L3.S6. : Obj : Assurer collecti, la progression de la balle pour marquer. Maîtriser rapidt perception de ses partenaires démarqués. Déf= intercepter balle sur les traj. Repérer réceptionneur potentiel pr interdire passe. Consignes = Echanger sans dribble pour faire progresser la balle vers la cible. Passer son ballon avant de se faire toucher. Déf doit toucher le PB ou intercepter la balle. Dispositif. Terrain en large, 3+3. Obj= faire 7 passes de suite ou passer le ballon à un partenaire derrière la ligne de touche. Critères réalisation = PB lève la tête pr percevoir un partenaire démarqué apprécie dist entre son adv direct et lui ; il doit agir et courir vers l'avant pr se démarquer à nveau. NPB se démarquer notamt vers cible à atteindre. Variantes. Augmenter nb de joueurs. ».</p>	<p>Cette situation est une réduction de la passe à dix. L'espace est restreint ainsi que le nombre de joueurs. Il y a combinaison entre conserver le ballon et progresser. Il y choix entre le contrat de 7 et la passe au joueur partenaire au niveau de la ligne de fond.</p> <p>On note que son discours est seulement en direction de « son double didactique ».</p> <p>Elle fait une distinction entre l'objectif d'apprentissage « assurer collectivement, la progression de la balle pour marquer. Maîtriser rapidement perception de ses partenaires démarqués » et l'objectif de réalisation « faire 7 passes de suite ou passer le ballon à un partenaire derrière la ligne ».</p>
--	--

<p>L3.S7. : « Match : arbitres sanctionnent fautes suivantes = marcher, reprise</p>	<p>On revient une nouvelle fois à l'activité culturelle handball. Les objectifs des leçons ne sont pas rappelés dans la période</p>
---	---

dribble, 3'', zone, mi-temps de 8' environ. Compter le nb. de tirs effectués par chaque équipe »	jeu. On valorise encore les tirs alors que l'apprentissage concerne autre chose. La symbolique de l'activité, le score, l'emporte sur la réalité des apprentissages effectués.
--	--

L4.S1 : « Obj. Se démarquer pour assurer la conservation du ballon puis sa progression. Repérer le partenaire démarqué pr passer son ballon sans risque. Echauffement = course, montées de genoux, talons fesses, pas chassés, étirements des quadriceps, des ischios et des adducteurs »	Reprise des objectifs précédents. Même situation d'échauffement. L'enseignante peine à trouver des contenus pour établir son cycle d'enseignement. Elle ne connaît pas très bien l'activité. Il y a beaucoup de répétition de situations d'apprentissage et d'objectifs. On devrait pouvoir remarquer une certaine variabilité.
---	---

L4.S2 : « Match : Dispositif= rencontre entre équipes de niveau homogène. Tps de jeu = 8'. 2 arbitres sur chaque ½ terrain. Consignes. Appeler le ballon (pr montrer qu'on peut le recevoir). Faire des passes courtes. Tirer au but si personne n'est entre le gardien et moi. 1 élève sur chaque attaquant → Tt le monde revient en défense »	Il y a des contradictions entre ses objectifs précédents et la situation de match. La consigne « appeler le ballon » et contraire à ses objectifs précédents, repérer le joueur démarqué. Il semble que ses propositions n'ont pas obtenu grand effet. Elle réduit ses objectifs à la fin du cycle et donne des solutions pour que les élèves réalisent l'objectif de départ.
---	---

L4.S3. : « Obj= de démarquer pr assurer conservat du ballon. Percevoir ses partenaires démarqués. Repérer le réceptionneur potentiel pour interdire la passe. Dispositif = ¼ de terrain (en large). 3+1 puis 3+2 , puis 3+3. Consignes= faire 7 passes consécutives pr marquer 4 pt. Interdict de dribbler → règle des 3'. Le déf doit toucher le PB ou intercepter la balle. Fct. 1 équipe 'attaquante' a le ballon. 1 déf sur le terrain → si déf touche ou intercepte balle son équipe devient att. → si att ft 7 passes de suite, équipe marque 1 pt, et l'autre équipe atta. Par contre, le tout suivant il y aura 1 déf de +. Critères de réalisation = détecter les espaces libres. Apprécier distance entre son adv direct. Etre tjours en mvt → rompre les alignements. Variantes = introduire notion de cible → 2 façons de marquer, 1pt → soit faire 7 passes consécutives soit faire la passe à 1 élève qui se trouve derrière la ligne de fond ».	L'enseignante reprend sa situation de passe à 7 avec progression vers le but. On remarque que depuis la leçon précédente, elle adapte des règles. L'équipe attaquante marque 1pt si elle conserve le ballon. Par contre dans la séquence suivante elle augmente le rapport de forces. Depuis le début de son cycle l'enseignante reprend des situations déjà faites et les améliore progressivement. La planification n'est pas simplement la transposition didactique d'un savoir de référence, mais l'amélioration continue d'un savoir professionnel. L'écrit devient l'instant où l'enseignante, dans notre cas, se repositionne pour une nouvelle expérimentation sur le terrain. Elle termine sa planification par une consigne propositionnelle.
--	---

L4.S4. : « Obj= Echanger avec un partenaire pour progresser vers le but. Dispositif : ½, terrain en longueur partagé, en 4 zones. 2 attaquants. 3 défenseurs + 1 gardien et arbitre. » Un petit croquis reprend la situation 4 de la leçon 3. « Consignes = défenseurs doivent conserver 1 pied ds cerceau. Ils doivent intercepter ballon. Att. doivent progresser par des passes. Interdict de dribbler et de faire des passes lobées. Variantes = déf peut déf normelt dst te sa zone. Compter le nb de pts par équipe (zone 1 franchie = 1pt ; zone 2 =10 pts et zone 3 = 100 pts ; but marqué =	Là encore nous avons la reprise d'une situation déjà proposée aux élèves. Elle réaffirme, la variante où elle supprime la contrainte du défenseur qui devait auparavant défendre un pied dans un cerceau, maintenant, le défenseur peut défendre sur tout son espace. Les attaquants sont contraints de jouer sans dribble et ne peuvent pas faire de passes lobées. Elle valorise un peu plus le but. L'enseignante débutante ne renouvelle pas beaucoup ses contenus d'enseignement. On peut comprendre qu'en s'adressant à une classe de sixième il est nécessaire pour ne pas dérouter les élèves de leur donner des points de repères. Mais, nous remarquons de brusque changement de niveau de difficulté dans l'enchaînement de ses situations d'apprentissage. Scénario de la situation : Objectif
--	--

+50pts. Faire l'ex. le + rapidt possible → défi entre chaque gpe. Critères de réalisation = → NPB avance et rompt l'alignt avec le défenseur. Il demande le ballon en tournant ses épaules et en tendant les bras au niveau de la poitrine. → PB regarde la position de son partenaire et vise sa poitrine. »	Organisation Contrainte d'action Contrainte d'action Consigne d'action « le déf peut déf normalement.. » Évaluation Contrainte d'action « Faire l'ex le + rapidt.. » Contrainte d'action Contrainte d'action
---	---

L4.S5. : « Match. 1 ^{er} mi-temps (7'). Interdiction de dribbler → Le jeu se fait uniquemt en passe → nécessité d'être tt le temps en mouvement pr se démarquer. Eviter d'être ts sur le ballon → occuper le max. d'espace. 2 arbitres/1/2 terrain → siffler les marchers et les diff. fautes. Variantes = instaurer une supériorité numérique en att. 2 possibilités = → Equipe qui n'a pas le ballon sort 1 joueur. → Equipe qui a marqué sort 1 joueur. 2 ^{ème} mi-temps. Match normal → possibilité de dribble. Consignes. Je dribble si je n'ai personne devant moi. Je passe si j'ai 1 adversaire devant et qu'1 part. est libre.	La première situation est difficile pour des élèves débutants, ne pas dribbler, c'est condamner la possibilité d'initiative personnel et de décision. L'élève devient un passeur, mais il n'a pas la possibilité ballon en main de créer de l'événement. Dans la deuxième période de jeu elle autorise de nouveau le dribble, elle dit « jeu normal ». Dans la variante, elle joue avec le rapport de forces en ôtant un joueur dans la phase de défense.
---	---

L5. S1. : « Obj : Réussir des passes précises en mouvement pour progresser le ballon. Se démarquer pour recevoir le ballon dans de bonnes conditions, pr conserver le ballon ou le faire progresser vers l'avant. Echauffement = → Course, Talons fesses, Montées de genoux. Pas chassés. Doigts –poignets –épaules »	Permanence de la situation d'échauffement. Les objectifs sont constants sur tout le cycle.
---	--

L5.S2. : « Jeu du toucher = Dispositif = 2 équipes par ½ terrain. 1 équipe est 'attaquante'. Consignes = les attaquants doivent toucher les adv. Les élèves touchés doivent s'asseoir. Ils peuvent être 'délivrés' si 1 de leur partenaire les touchent. C. réalisation = Prendre un max. d'info. Sur les espaces libres et sur la posit. des part. et des adv.	C'est un jeu de fin d'échauffement qui nécessite vivacité et rapidité. Le risque est : si l'enseignante garde le même effectif pour chaque équipe, les joueurs attaqués ne vont pas rester longtemps sur le terrain. La situation sera vite close. Visiblement l'enseignante ne mesure pas tous les effets de ses propositions. En voulant conserver une symétrie dans la composition des équipes et en ne voulant pas déstabiliser son organisation habituelle, elle risque de proposer une situation peu efficace.
---	--

L5. S3. : « Evolution (situation 1) : conserver le ballon au sein de son équipe par un jeu en mvt. Prendre de l'info et repérer les espaces libres pour demander le ballon. Passer à des part. démarqués. En déf, rester sur un adv. précis. Dispositif = 2 équipes par ½ terrain. 2 ballons /1/2 terrain. Consignes = L'équipe attaquante doit conserver le ballon 1 max. de temps (→ chrono). L'équipe déf. doit intercepter le ballon ou provoquer 1 'tenu 3' → Le déf. compte tout fort le nb de secondes. Quand 1 ballon est sorti des limites du terrain ou intercepté, il est définitv perdu. Variantes = les att. n'ont pas le droit de recevoir 2 fois de suite le même ballon. Supprimer le dribble ».	La situation est intéressante, par contre, elle n'a pas régulé le rapport de forces attaquant/défenseur. Ensuite, elle revient en arrière par rapport à la logique de progression vers la cible. On reste essentiellement dans un rôle de conservation du ballon. L'enseignante débutante à tendance à clore chaque situation d'apprentissage sur elle-même, même si elle tente de mettre de les mettre en cohérence les unes par rapport aux autres. La planification se résume à une addition de situation d'apprentissage sans une réelle cohérence de progression et de liaison entre elles. Il y a de fortes ruptures dans la logique des propositions. Les situations forcent d'une façon exagérée le savoir à apprendre, il est obtenu, par des contraintes d'actions, il n'est pas obtenu par des résolutions de problèmes. Les contraintes deviennent un marquage du savoir, mais elles n'en favorisent pas la découverte.
--	---

<p>L5.S4. : « Obj = Faire des passes en mouvement pour atteindre la zone fixe de marque. Dispositif = travail sur ½ terrain » Deux petits croquis montre un quart de terrain, deux attaquants, flèches de déplacements du ballon et des joueurs. Elle souhaite les passes alternativement en quinconce. « Consignes = les 2 joueurs doivent progresser en ne faisant que des passes. C. réalisat. : Se déplacer en avant du PB avant que chaque récept. Recevoir en déplacement en allant chercher son ballon avec ses mains. Faire des passes tendues qui arrivent au niveau de la poitrine du partenaire. Variantes= 1 joueur fait slalom entre les pastilles. L'autre J. se déplace de façon rectiligne. Pour le tir, mettre 1 gardien ou 1 tapis. ».</p>	<p>L'enseignante propose deux petites situations très académiques. Pour la seconde, elle reprend la situation de passe et va en slalom proposé dans certains ouvrages didactiques et techniques concernant le handball. La situation n'est pas adaptée pour des élèves de sixième. Nous comprenons que les enseignants débutants planifient des situations d'apprentissage prises ailleurs. Ils appliquent celles-ci sans discernement. Cette enseignante reprend plusieurs fois la même situation d'apprentissage. Elle planifie un peu différemment les consignes, mais le résultat est le même à la sortie. Elle n'arrive pas à faire évoluer, transposer et transformer une situation d'apprentissage emprunté dans la littérature didactique sur le handball en regard des objectifs qu'elle s'assigne.</p>
--	--

<p>L5. S5. : Obj = Echanger avec partenaire pour dépasser un adv. et progresser vers le but. Dispositif= Sur ½ terrain, 2 attaquants qui partent de la ligne du fond. 3 déf. + 1 gardien. 4 zones ; 3 cerceaux. » Un nouveau croquis reprend la situation vu en L2.S5 en L3.S4. en L4.S2. « Consignes = les défenseurs doivent conserver un pied dans le cerceau. Ils doivent intercepter le ballon. Att. doivent progresser uniquement par des passes. C. réalisat. = le NPM doit sortir de la zone d'ombre créée par le déf. Interdiction d'échanges lobés. Evolution = le déf. peut déf. dans toute sa zone. Le déf. peut revenir s'il est dépassé. ».</p>	<p>L'enseignante propose quatre fois la même situation d'apprentissage. Elle modifie un peu les consignes, mais la structure de la situation reste identique. Les modifications portent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Plus de liberté pour le défenseur b) Justifications différentes de ses propositions (sortir de la zone d'ombre, progresser par des passes sans être gêné par le défenseur, gestualité technique, sortir de l'alignement). <p>L'enseignante planifie la même situation avec le même principe à acquérir, mais elle multiplie au fil des situations ses formes de justifications et son discours en direction des élèves. Le même savoir est décliné de différentes façons.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variation sur l'évaluation et le tenu d'un score.
---	---

<p>L5.S6. : Obj = Occuper tout l'espace de jeu pr éviter le jeu en grappe. Dispositif = Travail sur terrain entier ou sur ½ terrain. Chaque ½ terrain est divisé en 4 ou 6 zones. Consignes = Aller marquer des buts en faisant des passes. 2 attaquants (ou 3) max. par zone. C. réalisation = Prendre de l'info pr aller ds les zones inoccupées. »</p>	<p>La situation est très artificielle. Le terrain est coupé en deux demi terrain avec chacun un quadrillage en 6 zones (pour cette option). En jouant les élèves ne doivent pas être plus de deux par zone. L'enseignante va obtenir artificiellement une répartition des élèves sur le terrain. Elle fait éclater fictivement « la grappe » (concentration de joueurs autour du ballon). La construction didactique de la situation repose sur l'idée qu'il suffit de contrainte et d'imposer un savoir pour qu'il soit appris. Effectivement, les élèves vont se répartir sur le terrain, mais pas dans le principe d'encercler la défense, d'offrir des incertitudes, de jouer en profondeur ; ils vont le faire parce qu'ils ne peuvent pas être plus de deux dans un carré. Ils vont fixer leur attention sur les carrés (respect de la règle) mais pas sur la défense. Il faudrait peut-être remplacer alors la défense par des triangles ou carrés interdits et faire jouer les élèves, mettre deux défenseurs. Etc.</p>
---	---

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignante débutante PLC 2 n° 17. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [19]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	9 leçons et 33 situations	Interprétations
TEMPS	12	<p>Les variables didactiques sont réduites, l'enseignante pense son espace de travail, définit les types relations qui sont le plus souvent des contraintes d'exécution. Les consignes sont claires et il s'agit souvent d'exécuter des actions préétablies qui laissent peu de décisions aux apprenants. Il n'y a pratiquement pas de choix possibles, les élèves doivent reproduire des actions programmées par l'enseignante. Le statut du joueur n'est pas préservé, nous sommes presque dans l'enseignement de gestes qui seraient plus proche de l'athlétisme. Les élèves ont peu de repères et d'informations qualifiantes, ils n'ont comme repères que les dires de l'enseignante et le programme d'exécution. Nous avons noté dans l'analyse des énoncés et au niveau du bilan que les élèves sont orientés dans ce qu'ils doivent penser des actions à entreprendre. L'enseignement est très directif et laisse pratiquement pas de place aux interrogations à l'incertitude et à la recherche de solutions. Le geste et la pensée sont prescrits par l'enseignante dans des sortes d'algorithmes en fonction de leurs statuts sur le terrain (porteur de balle, non porteur de balle, attaquant ou défenseur).</p> <p>Ce qui est remarquable, nous avons fait la remarque au début de l'analyse des énoncés, c'est que l'enseignante avait une pensée pour les conséquences motrices des actions qu'elle proposait. Nous constatons que très rapidement elle se détourne de cette préoccupation pour se consacrer vers l'enseignement de techniques isolées spécifiques à l'activité handball.</p> <p>Même analyse au niveau de l'utilisation de la macro unité didactique temps. Si les premières situations comportent des références à un temps d'action, là aussi, assez rapidement l'enseignante abandonne ce type de planification pour se consacrer à des consignes orientées vers la contrainte d'actions.</p> <p>La contrainte est forte à double titre, il faut respecter ce qu'elle dit de faire et dans l'ordre de la prescription.</p>
ESPACE	23	
RAPPORTS DE FORCES	17	
TYPES DE RELATIONS	29	
Mettre en relief des connaissances et compétences	17	
Comporter des informations qualifiantes	7	
Provoquer une contrainte	29	
Donner des repères spatiaux	18	
Comporter des consignes claires	24	
Alterner les statuts et varier les rôles	5	
Traduire des conséquences motrices	5	
Permettre un choix ou une alternative	10	
Respecter un principe de densité	10	
Avoir un enjeu	13	
Faire évoluer la situation	9	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i>	20	<p><i>Le résultat est sans équivoque, l'approche est très techniciste dans le sens relevait ci-dessus. Les actions à faire sont programmées et isolées du contexte général du jeu. Parfois, cet isolement conduit à des contradictions fortes avec la logique de l'activité handball. On interprète cela par la volonté qu'a l'enseignante débutante d'identifier quelque chose à transmettre et à scolariser cela. Cette transposition didactique mène à des propositions qui tentent de saisir un aspect ou une logique de l'activité, mais sa mise en forme scolaire (individualisation de l'action, épuration des autres variables, identification de quelque chose de précis) aboutit à des propositions qui risquent de ce convenir à elles mêmes.</i></p>
<i>Techniciste pur</i>		
<i>Associationniste Techniciste</i>	9	
<i>Techniciste masqué</i>		
<i>Structurale</i>	0	
<i>Aménagement du milieu</i>		
<i>Structurale</i>	2	
<i>Situation ludique globale</i>		
<i>Dialectique</i>	0	
<i>Situation problème</i>		
<i>Sociomotrice</i>	1	
<i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>		
<i>Sociomotrice</i>	1	
<i>Situation de recherche d'universaux</i>		
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	20	<p>L'enseignante présente deux tendances très fortes : elle visualise sa préparation à partir d'un schéma (présentation spatiale de l'action d'enseignement) et ce qui est aussi remarquable toutes ses situations d'apprentissage comportent en totalité ou en partie des énoncés qui précisent ou signale l'organisation de la situation. L'enseignante débutante a besoin de planifier son organisation.</p>
Cadre préétabli	0	
Bilan	7	
Organisation	33	

PLC2 N° 17 Leçon n° 1 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Passe face à face. Gestes techniques	Amélioration technique du geste	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Montée de balle à deux	Amélioration technique du geste	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
1 contre 1 avec retard du défenseur. Travail dribble.	Amélioration technique du geste	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Parcours avec dribbles, passes, tirs.	Enchaînements d'actions.	Les moyens du savoir	« techniciste pur »
Jeu 6 contre 6.	Jeu et attente d'effets recherchés	L'émergence du savoir	« Situation ludique globale »

PLC2 N° 17 Leçon n° 2 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Montée de balle à deux	Amélioration technique du geste	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Montée de balle à deux avec défenseurs fixes.	Montée de balle avec opposition raisonnée.	La réduction du savoir	« techniciste masqué »
Jeu du bérêt	Se reconnaître attaquant et défenseur	La provocation du savoir	« Situation ludique traditionnelle adaptée »
Jeu 6 contre 6.	Jeu et attente d'effets recherchés	L'émergence du savoir	« Situation ludique globale »

PLC2 N° 17 Leçon n° 3 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Jeu du suiveur	Dribbler en miroir de déplacements aléatoires	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Progression à 2 contre 1 défenseur contraint.	Deux contre un contraint	La réduction du savoir	« techniciste masqué »
Jeu avec contrainte spatiale forte	Jeu localisé et contraint	Le conditionnement du savoir	« techniciste masqué »

PLC2 N° 17 Leçon n° 4 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Progression et travail tir	Travail technique du tir	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Travail localisé du démarquage	Travail technique du démarquage	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Jeu avec contrainte spatiale forte	Jeu localisé et contraint	Le conditionnement du savoir	« techniciste masqué »

PLC2 N° 17 Leçon n° 5 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Travail localisé du démarquage	Travail technique du démarquage	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Travail passes et tirs	Progression en passes et tirs sans défenseurs	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Jeu avec contrainte spatiale forte	Jeu localisé et contraint	Le conditionnement du savoir	« techniciste masqué »

PLC2 N° 17 Leçon n° 6 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Travail passes et tirs	Progression en passes et tirs avec gêneurs localisés	La réduction du savoir	« techniciste masqué »
Jeu avec contrainte spatiale forte	Jeu localisé et contraint	Le conditionnement du savoir	« techniciste masqué »

PLC2 N° 17 Leçon n° 7 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Jeu de gagne terrain	3 c 3 sur espace réduit, aller aplatis, genre soule.	La réduction du savoir	« situation de recherche d'universaux »
Jeu avec contrainte spatiale forte	Jeu localisé et contraint	Le conditionnement du savoir	« techniciste masqué »

PLC2 N° 17 Leçon n° 8 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Echauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Jeu avec contrainte spatiale forte	Jeu localisé et contraint	Le conditionnement du savoir	« techniciste masqué »

PLC2 N° 17 Leçon n° 9 Classe de 6ème 1Tri. 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Echauffement	Renforcement physique	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »
Jeu avec contrainte spatiale forte	Jeu localisé et contraint	Le conditionnement du savoir	« techniciste masqué »

L1	L2	L3	L4
L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir
L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir
L'instrumentation du savoir	La réduction du savoir	La réduction du savoir	L'instrumentation du savoir
L'instrumentation du savoir	La provocation du savoir	Le conditionnement du savoir	Le conditionnement du savoir
Les moyens du savoir	L'émergence du savoir		
L'émergence du savoir			
L5	L6	L7	L8
L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir
L'instrumentation du savoir	La réduction du savoir	La réduction du savoir	Le conditionnement du savoir
L'instrumentation du savoir	Le conditionnement du savoir	Le conditionnement du savoir	
Le conditionnement du savoir			
L9			
L'instrumentation du savoir			
Le conditionnement du savoir			

BILAN	
L'instrumentation du savoir	18
Le conditionnement du savoir	07
La réduction du savoir	04
La provocation du savoir	01
L'émergence du savoir	02
Les moyens du savoir	01
	33

Le bilan est là aussi sans équivoque, l'enseignante pense fortement qu'il est nécessaire d'instrumenter l'élève, ici débutant, pour qu'il puisse acquérir savoirs et connaissances. Plus de 50% de ses situations d'apprentissage sont des exercices isolés qui s'adressent au développement des moyens physiques des élèves. Pour savoir jouer, il faut d'abord avoir des possibilités d'actions. Cette logique est-elle recevable au niveau de jeunes élèves ? Devront-ils attendre d'avoir suffisamment développé leurs possibilités d'actions pour faire des actions sensées et surtout décidées par eux-mêmes ? Cela pose fortement la question de l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Or mis les problèmes de sécurité, est-il nécessaire, pour faire acquérir savoir et connaissance de développer des capacités à part et ensuite proposer des situations qui conditionnent fortement ce que l'on veut faire savoir, comme expression des possibles ? En cloisonnant, capacité et sens, l'enseignante construit un dualisme didactique. Nous caricaturons : est-il nécessaire, d'abord de savoir faire des passes (face à face, en déplacement), puis après apprendre à faire des choix de passes en fonction des incertitudes du milieu. N'y aurait-il pas une procédure didactique qui puisse lier l'un et l'autre tout en adaptant la capacité à son sens.

De même en présentant le savoir dans une enveloppe conditionnelle, c'est-à-dire que les éléments didactiques de la situation reconstruisent une autre logique de l'activité pour faire apparaître un savoir conditionnel ; celui-ci peut alors sémantiquement correspondre à un principe ou une logique de l'APSA. Mais il ne correspondra pas à la réalité d'une situation de jeu. Nous pensons là fortement à la situation où elle impose aux élèves de rester dans des zones qu'elle a tracé sur le terrain (quatre zones), les élèves doivent sous la forme d'un relais inter zones faire progresser la balle de but en but. Nous avons là certes un principe de progression collective, mais elle ne se fait pas sur tout le terrain (espace interpénétré), par toute l'équipe. Elle se fait de zone en zone. Nous comprenons ainsi qu'elle supprime l'effet grappe ou attroupement autour du ballon, et que la progression est repérable par tous grâce à ces conditions artificielles. Elle obtient ainsi, une progression en supprimant des éléments essentiels du savoir progresser en handball sur le terrain, c'est-à-dire l'encombrement induit par ses propres coéquipiers et par l'opposition de tous les défenseurs. Nous avons l'impression que la volonté didactique de faire réussir, de montrer « le savoir progresser », se fait au détriment de ce même savoir, en appauvrissant ses variables constitutives. Nous ne contestons pas la situation en tant que tel, il est possible de la présenter une fois pour justement montrer l'effet relais, ce que nous contestons, c'est sa permanence. Elle la présente comme une situation référence.

N'y aurait-il pas un moyen de préserver une intensité suffisante de variables (espace, temps, rapport de forces, type de relations, effectifs, etc.) tout en préservant la logique ou le principe à acquérir. N'est-il pas possible à l'image d'une vaccination, de mettre des éléments peu virulent, mais suffisamment structurés pour que la mémorisation se fasse ; ainsi que la réaction adaptative et la production d'anticorps germes d'une nouvelle connaissance du milieu puisse se faire. À trop dénaturer, à trop vouloir identifier un savoir et le faire repérer d'une façon ostentatoire on risque de produire l'effet inverse. Nous commençons à comprendre à partir de la catégorisation, qu'il est nécessaire peut être déjà de varier ses approches et d'alterner d'une façon très pointue ces catégories didactiques.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 SI : « 1H35 ; appel ; échauffement sans ballon = mettre plots aux 4 coins → normal → montée de genou → talon fesse → pas chassés → marche arrière. Etirements 5' je montre puis séances suivantes = démonstrat. d'1 d'entre eux »	La situation d'échauffement se fait sans ballon. Travail didactique de l'enseignante, modélisation du discours tenu par l'enseignante. Organisation administrative. Temps (leçon et étirements) Organisation (mettre 4 plots) Actions à faire (montée de genou, etc.) Ce que doit faire l'enseignante (je montre) Organisation future (les séances suivantes démonstration d'un entre eux) La pensée va de l'organisation administrative (appel) à l'organisation du temps et des actions à faire en passant par ce que je vais faire (je montre) pour une organisation future des séances suivantes.

<p>L1 S2 : « 10' → 1 ballon pr 2 = face à face = passes bras cassés (directes, rebond) 2 gpes de 6 2 gpes de 7. Un schéma montre deux colonnes face à face. Une flèche indique que lorsque l'élève a fait une passe à celui de la colonne d'en face, il regagne la queue de cette colonne. Un deuxième schéma montre le même dispositif, mais il est rajouté « évolu. » « dribble-passé ».</p>	<p>L'enseignante organise sa situation de la façon suivante :</p> <p>Temps Matériel/organisation (1 ballon pr 2) Actions à faire (passes bras cassé, etc.) Organisation (2 gpes de 6, 2 gpes de 7) Actions à faire (passe et déplacement en fin de colonne) Actions à faire (dribble-passe et déplacement en fin de colonne).</p> <p>Il y a bien ici instrumentation, on apprend à faire des passes, le geste est décontextualisé et l'organisation en colonne de la classe réduit le taux de répétition. Mais surtout le geste de la passe est fait dans les conditions d'une habileté très fermée (face à face, peu ou pas de déplacement, équilibration du passeur et receveur, etc.). Notre propos n'est pas critiquer l'efficacité pédagogique, mais de noter que les enseignants débutants atomisent le savoir dans le sens d'une monstration pur de celui-ci et dans la difficulté pédagogique d'organiser une classe de 26 élèves. Son discours laisse entrevoir ce souci de l'organisation, de la gestion du temps, de l'identification claire de choses à faire, donc à apprendre.</p> <p>On pourrait dire que cette enseignante débutante épure les conditions didactiques et pédagogiques au maximum. Nous pensons qu'il y a une forte volonté d'identifier à ses yeux et à ceux des élèves un savoir à enseigner. Il y a une tentative d'enseigner les composantes de l'activité, la démarche didactique va dans le sens d'une simplification extrême par opposition à la complexité de l'objet d'enseignement, pour notre cas le handball.</p>
<p>L1 S3 : Un schéma montre un terrain de handball coupé en deux dans le sens de la longueur. A chaque extrémité du demi terrain deux croix indiquent les élèves et des flèches indiquent les trajectoires du ballon. « 10'.1 ballon pr 2 : montée de balle à 2. Distance de passes = 2 à 3 m. Passes à 1 main- bras cassé. Disso. MI/MS = jbes ds direct de la course. Tirs avec rebond. Coord. Course-passe. Passe à l'arr^t et en déplacement = anticipat. »</p>	<p>Nous avons :</p> <p>Temps Espace de travail Organisation/ matériel Action à faire/organisation Action à faire/geste Action à faire/effets moteurs Action à faire Action à faire/effets moteurs</p> <p>Notre propos théorique est de montrer que la transposition didactique est intimement mêlée au phénomène de planification.</p> <p>Exemple : « 1 ballon pr 2 : montée de balle à 2 ». Dans la même phrase l'enseignant mêle l'organisation matériel, l'action à faire et quel savoir »</p> <p>On peut simplement dire ici que l'aspect propre à la planification vient en premier suivi du savoir transposé.</p> <p>Nous remarquons que l'enseignante apporte des précisions sur les conditions de réalisation de l'action « distances de passes = 2-3m », forme de passes « 1 main » forme du geste « bras cassé ». Ainsi le geste est contraint dans sa forme et dans sa performance (force).</p> <p>Nous notons cependant qu'elle a le souci de prendre en considération les effets moteurs de ce qu'elle propose « dissociation, etc. ».</p>
<p>L1 S4 : «10'. 1C1 avec retard du défenseur. Au signal att. et déf. partent. Tir avec rebond. Coordination course-tir.</p>	<p>Scénario didactique de la situation :</p> <p>Temps Action à faire Organisation (signal) Action à faire (tirs avec rebond) Action à faire/effets moteurs Action à faire/effets moteurs Action à observer</p>

<p>Dissociation avec infos devt et derr. Remédiat. Indices sur ddd. Evol. chgt duos. » Un schéma montre un terrain de handball coupé en deux dans le sens de la longueur. Un joueur à une borne près à partir en dribble et un autre sur la ligne de fond derrière lui prêt à partir aussi.</p>	<p>Organisation (changement de duos). L'enseignante propose un travail que l'on va qualifier « d'individualisation ». Nous remarquons que les actions à faire (ce qu'il y a à apprendre) s'adressent à un élève ou deux élèves (duos, nous avons 1 et 1, passe à deux 1 et 1, course poursuite 1 et 1). Le fait que nous soyons en sport collectif où il est facile de faire travailler plusieurs élèves en même temps au niveau des actions ; nous constatons ici une volonté à faire travailler les élèves individuellement. Notre idée n'est pas de dire qu'il n'y a pas efficacité, peu d'apprentissage. À haut niveau, il y a du travail individualisé. Nous soulevons le fait que l'enseignante, avec une classe de 26 élèves dans une activité collective, insiste sur des situations qui privilégient le travail individuel. Nous émettons l'hypothèse que l'enseignante débutante isole volontairement savoir et élève dans le but de maîtriser concrètement savoir et élèves. Nous percevons que ses propositions vont dans le sens d'une gestion élève/savoir. C'est-à-dire que l'organisation individualiste impose un savoir parcellaire. La condition organisationnelle imposerait la forme du savoir.</p>
---	--

<p>L1 S5 : « 5'-10'. Parcours → enchaînement A = dribbles-passes. Récept-dribble. Dribble-tir. Récept-tir. Tirs avec rebao. Regarder devant. Dissoc MI/MS = bras – tronc. Tronc-jbes. » Un schéma complète les énoncés, il représente un terrain de handball. Des plots permettent un slalom, une colonne d'élève sur le côté en attente. Des flèches indiquent les déplacements des joueurs et du ballon.</p>	<p>Scénario de la situation : Temps Organisation spatiale Actions à faire Effets moteurs Nous remarquons encore que les actions à faire se font individuellement. Nous faisons l'hypothèse suivante, comme l'enseignante s'adresse à de jeunes élèves. Elle insiste sur des aspects qui lui semble fondamentaux (passes, tirs, dribble). La conception serait la suivante : on ne peut pas pratiquer l'activité si l'on ne sait pas exécuter les gestes fondamentaux qui caractérisent l'activité. L'aspect éducatif est mis à jour par les rappels permanents des problèmes de coordination, dissociation, de latérisation et d'enchaînement d'actions simples. Si l'on fait une radiographie des énoncés de cette situation et que l'on tente de séparer ce qui relève de l'organisation de ce qui relève du savoir technique, nous avons 50% pour l'un et 50% pour l'autre. Ensuite nous pouvons traduire l'énoncé de la façon suivante : « dribbles-passes, réception-dribble, etc. » Il indique le savoir-faire, ce qu'il y a à apprendre mais aussi l'organisation temporelle du déroulement de la situation. Il y a toujours interpénétration transposition et planification.</p>
--	--

<p>L1 S6 : « 30' si 26 = 2 gpes 6, 2 gpes de 7 ; si 25 = 3gpes de 6, 1 gpes de 7 ; si 24 = 4 gpes de 6. AcB CcD 2 arbitres 1C, 1D, 2 arbitres 1A, 1B. Gagnants contre gagnants, perdants contre perdants + 2 arbitres. 6 c 6 avec 1 gardien ? 6'=7' par match chgt au ½ ; qd j'ai la balle, je dois = 1 regarder si P devt démarqué</p>	<p>La situation se résume en deux parties : organisation et savoir. On peut faire une différence au niveau du savoir, ce n'est pas seulement un savoir-faire, mais un « savoir proposition » : « si j'ai la balle, je dois = 1 regarder si j'ai un partenaire devant démarqué pour passer, dribbler, tirer. ». Ce sont des propositions d'actions, mais l'élève devra décider de l'une ou de l'autre en fonction du contexte et des événements. Les énoncés de « savoir-faire » imposaient une exécution, les énoncés de « savoirs propositions » proposent des actions à faire, des alternatives, mais l'élève devra prendre une décision. On est à mi chemin entre l'imposition et le choix libre, on est dans l'accès au comprendre. Dans les propositions d'organisation, nous constatons que l'enseignante, se propose plusieurs alternatives pour organiser ses équipes. La variabilité de l'effectif semble lui poser problème et elle se cantonne à vouloir à tout prix équilibrer l'effectif de chaque équipe à l'avance en fonction d'un effectif supposé. Cette volonté à vouloir rester dans une sorte de symétrie rassurante (nous comprenons que l'enseignante souhaite donner des repères de stabilités à ses élèves) fait problème et semble une perte d'énergie cognitive.</p>
---	---

<p>pour passer, 2 dribbler, 3 tirer. Qd quelqu'un de mon équipe à la balle, je dois = 1 être disponible, 2 à distance de passe, 3 être démarqué pr l'avoir. Qd 1 adver. à la balle, je dois = défendre, marquer 1 vis-à-vis. »</p>	<p>Cependant nous constatons une fois de plus que l'anticipation de l'organisation et l'organisation elle-même repose sur des considérations de contrôle de variables, ici numériques.</p> <p>Mais la maîtrise de cette variable engage l'enseignante à faire plusieurs scénarii d'organisation qui soulèvent son inquiétude correspondante à la peur du désordre et de la nécessité de mettre en ordre sa classe. Nous faisons l'hypothèse, en sachant très bien que même pendant la situation l'effectif peut varier (cas d'un élève qui se blesse), qu'il serait utile de fixer un chiffre référent Le jeu 6 c 6 comme elle le prévoir et d'apprendre aux élèves à travailler avec cette variable effectif. C'est-à-dire que l'effectif d'une ou plusieurs équipes peut être différent. Le cas arrive souvent pendant un match de handball lors des exclusions.</p> <p>Nous constatons dans cette situation jeu, que l'enseignante ne pense plus aux effets moteurs des actions. Nous faisons l'hypothèse que plus l'action est simple plus la tendance est de penser aux effets moteurs et plus l'action est complexe moins ils sont pensés.</p>
--	--

<p>L2 S1 : « 1H35. Appel. 10' Echauffement sans ballon. En ligne de fond. → course normale, → montée de genoux → talons-fesses → 10 sauts aux lignes → course arrière sur 1/2. 5' étirements.</p>	<p>La situation d'échauffement se fait sans ballon. Travail didactique de l'enseignante, modélisation du discours tenu par l'enseignante.</p> <p>Organisation administrative.</p> <p>Temps (leçon et étirements)</p> <p>Organisation (en ligne de fond)</p> <p>Actions à faire (montée de genou, etc.)</p> <p>Temps (étirements)</p> <p>Actions à faire (étirements).</p>
---	---

<p>L2 S2 : « 10' 1 ballon pr 2 = montée de balle à 2. C= distances passes 2-3m. passes à une main bras cassé. Dissociation PI/MS = jbes ds direction de la course, tirs avec rebond, coordination course-passe ». Un schéma accompagne les énoncés. Il représente un terrain de handball coupé en deux dans le sens de la longueur. Deux croix indiquent à chaque extrémité l'emplacement de départ des élèves ».</p>	<p>L'enseignante reprend la situation 3 de la première leçon.</p> <p>Nous faisons le constat suivant au niveau du traitement didactique de l'activité.</p> <p>L'enseignante impose la forme de l'action (montée de balle à 2)</p> <p>L'enseignante impose la distance de passes (passes 2 – 3 m)</p> <p>L'enseignante impose la forme du geste (passes à bras cassé)</p> <p>L'enseignante impose la forme du geste (jambes dans la direction de la course)</p> <p>L'enseignante impose la forme du tir (tirs avec rebond)</p> <p>Nous faisons rapidement l'analyse que l'enseignement est prescriptif.</p>
---	--

<p>L2 S3 : « 15' Contrainte = 3 ddd maxi puis ss dribble. PB faire choix pertinents. NPB à être disponible à la balle. But = aller retour le + vite possible à la cible. Aplatisse ballon contre mur. Distance de passes hors de l'alignement avec déf ». Un</p>	<p>L'organisation de la situation prime encore sur les connaissances ou savoirs.</p> <p>La structure de la situation laisse facilement comprendre que les joueurs vont devoir progresser sur cette surface rectangulaire dans le sens de la longueur. Ils vont devoir se faire des passes et les défenseurs sont là pour gêner dans la mesure du possible les passes. La contrainte « pas plus de trois dribbles » va effectivement obliger les échanges de balles. Elle met une règle de pression, aller le plus vite possible, pour obtenir un équilibre entre se défaire des défenseurs et progresser sur le terrain. Si les joueurs attaquants prennent leur temps, il est évident qu'ils vont facilement se déjouer des défenseurs (jouer en marchant, attendre que l'autre soi placé, etc.). L'enseignante indique le but, mais ce n'est pas le savoir, ce n'est pas ce qu'il y a à apprendre. Le savoir n'est pas écrit, il n'est pas dit. L'enseignante construit une situation d'apprentissage pour mettre en jeu le savoir pas pour l'écrire ou le décliner. Dans ce cas, les élèves vont devoir comprendre, donc savoir, qu'il est nécessaire d'être disponible pour recevoir le ballon, ne pas être derrière le défenseur, trouver le compromis en s'orienter vers le porteur de balle et progresser vers la zone de marque, se faire comprendre pour donner ou recevoir le ballon, jouer sur des rythmes</p>
--	---

schéma montre un grand rectangle deux colonnes d'élèves au bout, au centre en alignement trois défenseurs successifs localisé dans un cercle.	différents, être à distance de passe, utiliser les trois pas, ne pas faire de reprise de dribble, anticiper le déplacement possible du défenseur dans son cercle, jouer sur les espaces libre, etc. Nous confirmons encore une fois de plus, que le savoir n'est pas transposé en tant que savoir, ce sont les conditions de son émergence qui sont transposés. L'enseignant d'éducation physique est donc un constructeur de situations à savoirs. Il lui reste à identifier peut-être des éléments de savoirs, de connaissances, pour donner plus de clarté à la profession. Les « effets recherchés » ou bien les « effets produits » sont les savoirs de l'éducation physique et sportive, encore faudrait-ils les sortir du domaine implicite dans lequel ils cantonnent.
---	---

L2 S4 : « béret. 10' 15' Donner numéro à chaq él. Appeler 1 numéro. → se reconnaître att ou déf. → aller le + vite possible au ballon et à la cible. → appeler 1 ou 2 numéros. Petit concours entre les 2 équipes. Un schéma montre un terrain de handball avec deux buts, deux équipes à chaque extrémité, un ballon au centre du terrain.	On suppose que l'un des deux élèves devra aller marquer un but dans le camp de l'autre après récupération du ballon. Scénario de la situation : Temps : (10' 15') Titre de la situation : « béret » Schéma/plan/organisation Organisation : « donner un numéro » l'enseignant se parle à elle-même, idem, « appeler un numéro » Savoir : « se reconnaître attaquant ou défenseur ». Écrit à destination de l'élève. Action à faire/ savoir-faire : « aller le plus vite possible » Évolution : « appeler 1 ou 2 numéro » Motivation : « petit concours entre les 2 équipes ».
L2 S5 : « 40' si 26 = 2gpes 6 2gpes 7 ; si 25 = 3gpes 6, 1 gpes 7 ; si 24 = 4 gpes de 6. AcB ; CcD ; GcG, PcP. 2 arbitres 1C/1D, 2 arbitres 1A/1B. 8' par match, 6c6 avec gardien ».	La dernière situation de la leçon est un match. Ce qui est signifiant, c'est que l'enseignante ne planifie que l'organisation. On ne sait pas ce que les élèves doivent apprendre. On sait ce qu'ils font, un match, l'indication 8' par match et 6 c 6 nous indique bien qu'il s'agit d'un match de six joueurs contre six joueurs et que le durée sera de 8 minutes. L'enseignante débutante s'attardent à planifier l'organisation de sa situation au détriment de ce qu'il y a à apprendre. Nous n'avons pas d'indication sur une compétence à développer ou des objectifs annoncés en début de leçon ou de cycle et qui pourraient couvrir cette situation.

L3 S1 : « Matériel = plots 8 cerceaux 6, maillots 9 O, 8 B, ballons. Appel. Echauffement sans ballon. 5 tours de terrain de tennis. Sur la ligne jaune en longueur. → montée de genoux → 1 genoux → talons fesses → 1 talon → pas croisés → jbes croisés → pas chassés. Etirements.	Scénario de la situation : On est plus dans la planification. Matériel Administration Intention (échauffement) Organisation (cinq tours de terrain de tennis) Actions à faire (montée de genoux, etc.).
---	--

L3 S2 : « 1 ballon pr 2, le 1 ^{er} NPB = guideur →cgnt direct, vers le 2 ^{ème} PB suiveur. Contrainte, pas de perte de balle. Indices : → dribbler sur le côté → jusqu'au bout des doigts → prendre infos sur partenaires = moins de 2 m d'écart. → évolution = chger de main.	La situation s'explique de cette façon. Un joueur part en déplacement, un deuxième joueur le suit en dribble et doit suivre ses déplacements et changements de direction et de rythme. L'incertitude est crée par le déplacement imprévu du premier joueur. Scénario de la situation : Matériel Actions imposées Contrainte Contraintes d'exécution Évolution. Le travail est toujours localisé à un élève ou deux. Seules les situations de
--	--

	match structurent un nombre plus conséquent de joueurs. On fait l'hypothèse suivante en comparant les situations organisées de matchs et les situations d'apprentissage. L'enseignante débutante n'arrive pas à structurer, à construire une situation d'apprentissage qui implique plusieurs joueurs à la fois. Les actions à faire sont simples et peu complexes dans leur déroulement.
--	---

L3 S3 : « sans dribble. Contrainte = passes à 2 vers la cible → s'écarter vers la zone pt tir de face + facile. 3 ballons par gpe. CR = 1 pt si pas de perte de balle. Evolut. * avec 1 gardien : le tireur récupère son ballon l'autre devient gardien, retour sur le côté. * moins de passes possibles car bcp de pertes de balle : attention ou trop vite. 5 passes maxi pr filles, 4 passes maxi pour garçons. * avec 1 défenseur ds 1 des 3 cerceaux celui qui tire passe le ballon au gpe suivant, puis va en dé ds 1 cerceau au choix l'autre dans les cages. But voir défenseur. Indices. Passes bras cassés vers poitrine du P. armée du bras pr tir. » Bilan « Appel voix, dire prépa ; pas bcp but précisons. » Un schéma représente un terrain de HB coupé dans la diagonale par des plots. 3 cerceaux, 1 défenseur, deux attaquants ; gardiens dans les buts. Flèches indiquant les déplacements.	<p>Énoncés de la situation :</p> <p>Contrainte d'action : « sans dribble »</p> <p>Action à faire : « passes à 2... »</p> <p>Action à faire/conseil : « s'écarter... »</p> <p>Matériel : « 3 ballons »</p> <p>Action indice : « 1pt si pas perte de balle »</p> <p>Organisation : « le tireur, etc. »</p> <p>Contrainte d'action : « moins de passes »</p> <p>Contrainte d'action : « défenseur cerceau »</p> <p>Organisation : « celui qui tire... »</p> <p>Savoir : « voir défenseur »</p> <p>Actions indices « Passes à bras cassés, etc. »</p> <p>Bilan.</p> <p>Si l'on suit la chronologie de la planification, qui selon nous représente la façon dont l'enseignante pense sa situation d'apprentissage, nous émettons l'hypothèse que la préparation écrite agit comme un véritable simulateur didactique et pédagogique. Nous avons.</p> <p>Création d'une contrainte, un interdit.</p> <p>Proposer une action à faire</p> <p>Prévoir le problème clef du au traçage de la situation</p> <p>Quels matériels ?</p> <p>Valoriser la réussite de la progression.</p> <p>Évolution et organisation d'une rotation pour que la situation tourne toute seule.</p> <p>Différenciation pédagogique, contraintes différentes entre filles et garçons</p> <p>Retour sur l'organisation pour que la situation fonctionne seule.</p> <p>But pédagogique de la situation</p> <p>Indices de réalisation, on en revient au geste.</p> <p>Bilan comportement élèves, évaluation formative (définition à mettre).</p> <p>L'écrit de planification est un véritable outil de travail.</p>
--	---

L3 S4 : « matchs = avec principe de zones. 7 sur le terrain. 3 équipes = 1 équipe de 9 O, 1 équipe 8 B, 1 équipe 8 SM. Faire passer la balle en passant par ttes les zones, ne pas oublier 1 zone. → démarquages. SS ddd. Evolut = donner prénom du destinataire. Penser chgts joueurs zones. O c B 10' ; O c SM 10', B c SM 10'. Indices = démarquages pr NPB = sortir alignement par cht	<p>On suppose que la situation fonctionne de cette façon. Les joueurs sont localisés dans les trois zones, attaquants et défenseurs. Ils jouent en se faisant des passes de zones en zones pour atteindre la cible. Ils ne peuvent pas quitter leur zone pour aller dans celles des autres. C'est une sorte de relais jeu sur tout le terrain de handball où chacun évolue dans sa zone. La contrainte est de ne pas sauter de zone en faisant des grandes passes vers l'avant. L'affaire ne ressemble pas à l'activité handball, le jeu est parcellisé en zones et lorsqu'une zone joue, les autres sont en attente, etc.</p> <p>Nous constatons que l'enseignante en faisant ce genre de propositions tente :</p> <p>D'occuper tout l'espace dont elle dispose.</p> <p>D'occuper le maximum d'élèves, du moins de les répartir spatialement. La moitié de la classe est en attente sur le bord du terrain. Il y a seulement 14 joueurs concernés par la situation. Elle évite le désordre et contraint le savoir jouer en imposant une localisation spatiale des joueurs sur le terrain.</p> <p>L'objectif est d'obtenir des minis démarquages dans chaque zone et de</p>
--	---

rythme et direct. Etre disponible. PB voir plusieurs solutions.» Un schéma accompagne les énoncés, il représente un terrain de HB, trois zones, deux défenseurs par zone et deux attaquants, plus un gardien dans chaque but.	<p>privilégier la progression du ballon d'un côté ou l'autre du terrain. On remarque toutefois que seule une partie des joueurs peuvent accéder à la marque, ceux qui sont dans la zone proche des buts. Les joueurs au centre du terrain ne peuvent qu'être relais.</p> <p>La situation est peut être viable pour des élèves de sixième bien qu'elle ne semble peut solliciter de déplacements et de mouvements.</p> <p>Nous retenons que l'enseignante structure sa situation pour gérer son effectif tout en caricaturant (reproduction dénaturée) le savoir qui serait là : progresser sur le terrain vers la cible adverse, se démarquer pour conserver le ballon, etc.</p>
---	--

<p>L4 S1 : « Plots, cerceaux, craie, maillots. Appel. Rappel séance précédente : démarquages : distance passe, devt → appel de B ss voix → s'éloigner du déf, endroit où il n'y a personne → chgt rythme, direction. PB : regarder devt, passer à 1 p seul, tirer si je suis seul. Passes → balle à l'oreille, coude levé, bras cassé, jbe opp devt, viser poitrine : recept. 2 mains, passes à l'arrêt, en course. Zone, pas le droit de franchir la zone, qd zone, pied gardien de part et d'autre, but : pied gardien sur turet jaune, G : seul joueur qui peut marcher avec la balle. Objectif séance : démarquages + tirs extensions. Echauffement sans ballon : 5 tours terrain de tennis, ligne jaune sur lgueur, talons fesses, montée de genoux, 10 sauts, sauts écarts lg + côté, pas croisés jbes. étirements. »</p>	<p>Nous avons souhaité marquer dans la première colonne tous ce que l'enseignante a inscrit sur sa préparation. Ces énoncés nous permettent de mieux comprendre ce qu'elle avait souhaité faire ou souhaite faire dans ses situations d'apprentissage, ce sont des indices incontournables pour saisir le sens de ses écrits. Cela confirme la vision très techniciste que nous avons de cette enseignante débutante.</p> <p>Il semble que l'absence d'une connaissance sérieuse de l'activité pousse les enseignants à extraire des éléments techniques simples coupés des logiques et principes qui peuvent animer une activité. On s'attache à faire travailler les gestes qui caractérisent l'activité. Nous notons que les situations d'apprentissage proposent des actions à faire qui risquent d'engager les élèves vers une compréhension très mécanique des actions à entreprendre en jeu. Nous comprenons toutefois que l'enseignante débutante souhaite identifier des choses simples pour ces élèves de sixième et qu'elle s'attache à développer le plus possible les facteurs d'exécution. Cependant, l'école est un temps concentré d'études et il serait bien pour ces élèves d'intégrer des variables qui préserveraient la prise de décisions dans un milieu suffisamment complexe. Non au niveau de la difficulté cognitive, mais, par exemple, faire des passes en mouvement sans fixer une distance entre les joueurs et en donnant la possibilité de manœuvrer un défenseur gêneur, etc. L'échauffement est fait à base de déplacements et de mouvements très classiques.</p>
---	---

<p>L4 S2 : « Passes + tirs, 3 ballons par gpe. Passes à 2 : remonté rapide → 2 pts si pas de perte de balle, si pas zone, si tir marqué → 1pts si tir râté. Evolu – 5 passes maxi pr filles, 4 passes maxi pour garçons ; évolut. Efficacité des tirs = marques au sol. → montrer que tir + efficace qd on est lancé. Pourquoi ? car cumul force car gardien ne voit pas où on tir. Donc après une passe après 1 ddd. Fonctionnement. Le tireur récupère son ballon,</p>	<p>Les montées de balle se font à vide et l'action finale est un tir dans le but lorsque le joueur arrive près de la zone.</p> <p>La montée de balle doit se faire sous contrainte, cinq passes pour les filles et quatre pour les garçons.</p> <p>L'analyse des énoncés nous pousse à comprendre ce que souhaite faire apprendre l'enseignante à ses élèves. Les traces écrites représentent ce qu'elle considère de plus important, d'ailleurs notre questionnaire fait état de cela (réponse à la question 6 du questionnaire).</p> <p>Hiérarchisation dans l'ordre d'apparition dans les énoncés :</p> <p>Passes et tirs Remontée rapide Efficacité des tirs</p> <p>Les savoir-faire sont des actions techniques à réaliser. Nous ne contestons pas cela, nous posons simplement la question, passer, tirer, quand et pourquoi ? Le savoir-faire ne peut reposer sur lui-même, il implique que le savoir est une action qui possède un sens, une réalité, et que son application dépend du contexte. Il nous semble que l'enseignement de techniques ne</p>
--	---

l'autre devient gardien. Deux schémas accompagnent la situation, le premier reprend celui de la situation 3 de la leçon précédente. Le deuxième montre un quart de terrain (zone et but) un couloir borné et de signes « G.D.G et D G D » qui symbolise les appuis au sol des tireurs.	peut faire l'impasse de la signification du geste, du moins son utilité doit être démontrée ou être préhensible pour les élèves. L'enseignante justifie l'efficacité du tir par la combinaison d'un cumul de forces, le gardien ne voit pas alors la balle arriver. Cela renforce la conviction chez l'élève qu'il suffit de tirer fort pour battre le gardien. Nous pourrions poursuivre encore plus loin notre analyse didactique et technique et les erreurs de ces propositions. L'objet nous l'avons dit n'est pas là, cela doit seulement nous aider à comprendre que cette enseignante débutante transpose des savoirs techniques de l'activité handball sans mettre ceux-ci en relation avec des savoirs plus complexes, tels les principes ou logiques qui animent cette activité.
--	---

L4 S2 : « démarquages, par 3 ; 8 cerceaux X 3 élèv. 1 passeur fixe ds cerceau, démarquage de l'autre. But : compter nbre de passes, compter nbre d'interception ; chgt de rôles. Evolution : interdiction passes en cloche. Obligation passes à terre. Rappel passes et démarquages : rythme, direction, alignement. Evolut. Consignes Déf : jbes fléchies sur PB et NPB, 1 bras levé. » Un schéma représente un terrain de HB avec des cerceaux, un exemple plus gros est fait à côté. Il y a un passeur fixe dans un cerceau, un défenseur devant et un porteur de balle qui essaye de rentrer en relation avec lui.	La situation est encore très technique et ne convient certainement pas pour des élèves de sixième. Très statique et très technique. Il semble que l'enseignante débutante utilise ce qu'elle a subi pendant sa propre formation. Elle applique sans discernement ces situations techniques à ses élèves. Scénario de la situation : Intention technique « démarquage » Matériel Schéma de la situation Contrainte d'exécution Évaluation Organisation Interdiction Obligation Informations/connaissances Contraintes d'exécution
--	--

L4 S4 : « w par zones, 3 équipes, chgts G, zones » Un schéma montre un terrain de HB couper en largeur par 5 zones. « matchs 3 équipes. A c B, A c C, B c C. 3 matchs 6 c 6. Bilan = démarquage : rappel PB : regarder devt. Passer à IP seul. Tirer si je suis seul. NPP : aller devt, me démarquer à distance de passe.	Nous n'avons pas d'autres énoncés pour cette situation. Nous pensons que les zones servent à fixer la distance des passes. Genre, ne pas faire passer la balle par-dessus une zone sans qu'elle soit jouée par un non porteur de balle. L'effectif de la classe ne semble plus poser de problème. 3 équipes de sept, soit il y a quelques remplaçants, soit l'effectif de la classe est proche de 21. Elle avait prévu en début de leçon 8 cerceaux pour 3 élèves, donc un effectif de 24. La situation de la cinquième leçon nous fait comprendre, qu'elle reprend ici la placement des joueurs dans les zones (deux par zones). Situation de jeu décrite dans la leçon précédente.
---	---

L5 S1 : « appel. Rappel séance précédente. Qd j'ai la balle, je dois → regarder devt → passer à 1 partenaire démarqué → tirer si je suis seul. Qd 1 joueur de mon équipe à la balle, je dois → aller devt → me démarquer : endroit où il n'y a personne, appel sans voix, chgt rythme, direction, → rester à distance de passe. Qd l'autre équipe à la balle, je dois : récupérer. Passes	On constate au fil des préparations du cycle que l'enseignant diminue le nombre de ses énoncés, certains disparaissent entièrement ou seulement les précisions qui accompagnent ceux-ci. Exemples : La notion de temps, de minutage des situations a disparu. On a « genoux » et plus « montée de genoux », on a « 5 tours » alors que nous avions avant « 5 tours du terrain de tennis ». Chose aussi remarquable, dès la troisième leçon. Les énoncés (qui précisaient les conséquences motrices des actions entreprises) sont absents. L'enseignant d'éducation physique devient dès la troisième leçon « un enseignant d'éducation technique ».
---	--

<p>bras cassé à 1 main, jbe opp. Viser poitrine, passes devt. Règle zone. » Objectif séance : « démarquage + tirs extension. Rappel silence au 1^{er} coup de sifflet. 3 séances de +. Echauffement ss ballon : 5 tours, genoux, fesses, pas chassés. Etirements.</p>	<p>Nous faisons l'hypothèse que les énoncés absents indiquent que l'enseignant et les élèves ont intégré les protocoles et qu'il suffit juste de déclarer un mot clef pour déclencher le souvenir du reste de l'énoncé absent ou de l'action à faire dans notre cas. Nous déduisons de cela que les écrits de planification fixent, concentrent les points les plus importants de l'action d'enseignement ou les actions que l'enseignant entreprend peu souvent ou les nouveautés. Cependant les titres ou les mots restant nous permettent toujours de construire le scénario de la situation d'apprentissage.</p>
--	--

<p>L5 S2 : « Démarquages : 1 passeur fixe ds cerceau démarquage de l'autre. But : cper nmbre de passes interdiction passes en cloches. Evolut = consignes défenseur jbes fléchies regard sur PB et NPB, 1 bras levé. » Un croquis accompagne les énoncés, il représente un cercle, une croix (joueur) à l'intérieur et défenseur et un passeur à l'extérieur.</p>	<p>Scénario de la situation : L'objectif : « Démarquages ». Organisation/ action à faire : « 1 passeur fixe ds cerceau démarquage de l'autre ». La phrase indique en même temps l'organisation et l'action à faire. Objectif but/interdiction : « cpter nbre de passes interdiction passes ne cloche ». L'objectif quantitatif ne peut se réaliser correctement que s'il n'y a pas de passes en cloche, sinon le défenseur ne sert pas à grand-chose. L'objectif ne peut être atteint et ne prend sens que s'il y a interdiction d'une action qui risque de l'anéantir. L'enseignante anticipe le comportement possible des élèves. Action contrainte : « jbes fléchies, regard sur PB et NPB, 1 bras levé »</p>
---	--

<p>L5 S3 : « passes et tirs, remontée rapide avec gardien et nbre de passes 5 maxi filles 4 garçons ; 1 pt si tir raté, 2 pts si pas de perte de balle, si pas zone, si tir réussi, évolué : utiliser 1 ddd, fonctionnement : tireur récupère ballon et repart avec gardien l'autre devient gardien, évolué : sans Aménagement matériel, avec défenseur ». Un schéma représente un terrain de HB coupé en diagonale, deux couloirs en forme d'entonnoir se trouvent près de chaque zone, deux croix symbolisent des joueurs près à partir au bout du terrain. Un gardien dans chaque but.</p>	<p>L'objectif de la situation est technique ; les actions à faire relèvent de techniques à vide (remontée de balle), puis tir dans la foulée à proximité du but. La montée de balle doit se faire sans dribble ; par la suite l'autorisation du dribble est donnée. Un défenseur est introduit en fin de situation. On constate que l'enseignante supprime la plupart des variables qui pourraient rendre la situation ludique et attrayante. Le nombre de passes est limité, le dribble n'est pas autorisé. Les joueurs doivent s'engager dans un couloir réduit pour aller tirer. La montée de balle se fait à vide (sans défenseur). Les seules évolutions, 1 dribble et un défenseur à la fin de la situation. L'objectif de la situation est d'ailleurs sans ambiguïté, « passes et tirs ». On peut annoncer que cette enseignante débutante réduit au maximum les variables perturbantes. La maîtrise de son enseignement semble passer par l'élimination de variables qui selon notre interprétation gêneraient la compréhension des élèves. Il nous semble ici, en tant qu'expert de l'activité, que ces situations d'apprentissage montrent d'une manière ostentatoire ce qu'est la passe ou le tir, le démarquage pour la situation précédente. Dans leurs aspects les plus formels, elles ne permettront pas à ces jeunes élèves de jouer dans un milieu surchargé d'aléas et de contraintes événementielles. Nous constatons que l'enseignante veut à tout prix identifier une chose, un savoir, bien isolé, dans le but peut être de donner consistance à son travail et de s'installer comme enseignante.</p>
---	---

<p>L5 S4 : « matchs, avant écrire sur le tableau ce que je dois, puis 2 équipes filles, 1 garçon pr observer chaque fille, 2 équipes garçons, 1 fille pr observer chaque garçon. Obs. regarder nbre de passes ou touche de balles, regarder nbre de balles perdues = mauvaises passes, marcher,</p>	<p>Nous constatons ici que l'enseignante sépare filles et les garçons dans la période jeu. Dans la période jeu, pratiquement tous les énoncés sont des énoncés qui fixent l'organisation. Seules les consignes pour l'observation peuvent être mises en relation avec des savoir-faire. L'enseignante dans cette situation jouée consacre la majeure partie de sa planification à préciser l'organisation.</p>
---	---

<p>reprise ddd, zone, tirs – buts ; Moi qui arbitre, moi je regarde ce qu'il y a sur le tableau + bilan ; bilan, éval les 2 prochaines séances ou matchs avec zones, 2 él par zone att 2 déf par zone, 7 joueurs par équipe. 3 équipes. » Un schéma montre un terrain de HB avec trois zones.</p>	<p>Chez des enseignants d'expérience, nous avons l'inverse, au niveau de la période du jeu, ils rappellent ce qui a été appris et ce qu'ils souhaitent voir apparaître dans le jeu. Pour annoncer l'organisation, ils écrivent le plus souvent « jeu » ou « jeu complet ». Toutefois l'enseignante se propose d'écrire sur le tableau avant le match ce que les élèves doivent faire. Nous avons cela dans la présentation de la leçon suivante.</p>
---	--

<p>L6 S1 : « Maillots, plots, lattes, cerceaux (18). Appel, rappel séance précédente : qd j'ai la balle, je dois → regarder devt → passer à 1 P démarqué → tirer si je suis seul ; qd 1 P à la balle, je dois → aller devt → me démarquer : endroit où il n'y a per. Appeler le ballon sans la voix. Chgt rythme et direct. → rester à distance de passe. Passes : bras cassé, à 1 main, coude levé, mais derr la tête, jbe opposé, viser poitrine, passer devt. Remise en jeu du G après 1 but. Objt. Séance : démarquage + tirs extension prépa éval. Echauffement : 5 tours, genoux, fesses, pas chassés. Etirements. »</p>	<p>Les rappels, c'est-à-dire les savoirs qu'elle enseigne aux élèves ; sont des obligations d'actions. Il nous semble que l'élève n'a pas la possibilité de choisir la bonne solution, il est enfermé dans des « prêts à faire » en fonction d'un statut sur le terrain. Il ne faut pas oublier aussi qu'elle enferme ses élèves dans des zones et qu'ils ne peuvent évoluer sur tout le terrain. Ils se font des passes de zone à zone sous la forme d'un relais pour atteindre le but.</p> <p>L'enseignement peut-il se résumer à un catalogue de prescriptions ? Où est le sens de l'activité, où est l'incertitude, l'aléa, la prise de décisions dans l'action. Si la transposition didactique est la sélection de savoirs, ces derniers ne peuvent prendre sens qu'en restant liés à une logique, un sens supérieur qui est représenté par un principe ou une logique du jeu de handball, c'est d'un savoir plus complexe. On ne peut pas isoler un savoir ou des savoirs : dans notre cas l'enseignante dit : « quand j'ai la balle, je dois » « regarder devant, passer à 1 P démarqué, tirer si je suis seul » sans donner un consigne d'objectif, la consigne d'action ne peut pas prendre sens si elle n'a pas une consigne d'objectif. Regarder devant pour voir si le chemin pour progresser est libre, pour voir mes partenaires, mais aussi les adversaires, etc. Il est bien évident que l'on peut sous entendre que le fait de dire, « passer à 1 P démarqué » suppose que j'ai pris des informations sur les adversaires. Ce qui est gênant ici, c'est le choix sélectif des actions. En proposant un objectif, les choix sélectifs seront fait par les élèves. Ainsi, il serait utile de dire pour marquer un but, il faut progresser sur le terrain et conserver la balle pour l'emmener en situation favorable de tir.</p>
--	---

<p>L6 S2 : « passes tirs. C = 5 passes maxi pr garçons, 4 passes maxi pr filles. é : avec AMM puis sans AMM. Fcti. G récupère son ballon, l'autre att. devient défenseur, tireur devient gardien. » Un schéma représente un terrain de HB coupé en diagonale. Une zone entonnoir vers chaque 6 m, trois cerceaux au milieu du terrain. Des colonnes de deux attaquants prêts à partir au bout du terrain. Un gardien.</p>	<p>L'enseignante associe deux situations déjà vues, la montée à deux ne va plus se faire à vide, mais elle sera gênée par un défenseur qui se placera dans un des trois cerceaux.</p> <p>La situation est très décontextualisée et les actions à faire sont très simples.</p> <p>Nous faisons toujours la même remarque, l'enseignante planifie beaucoup l'organisation de sa situation. Le savoir enseigné se résume à « passes et tirs ».</p>
---	---

<p>L6 S3 : « zones avec 3 équipes. 2 él att par zone, 2 él déf par zone. Matchs, filles contre filles, garçons contre garçons, obs ; nbre de touche de balle, nbre de balles perdues ; nbre de tirs – buts ; chacun à un poteau pour l'observation ». Nous retrouvons le même schéma que dans la leçon 5 situation : 4. Un bilan fait état des prénoms qui composent les équipes.</p>	<p>Nous constatons qu'au fil des leçons, les situations se répètent, mais aussi qu'il y a diminution des énoncés de planification. Que le nombre de situations par leçon a diminué. On a l'impression qu'il y a épuisement au niveau des contenus d'enseignement et que l'enseignante n'arrive pas à renouveler ses propositions.</p>
---	---

<p>L7 S1 : « → qd j'ai la balle, je dois : regarder devt, passer à 1P démarqué, tirer si je suis seul. → qd 1 P à la balle, je dois : aller devt, me démarquer ds endroit où il n'y a pers, appeler le ballon ss la voix, chgt rythme et direct ; rester à distance de passe. Obj séance : démarquage + prépa éval. les 2 autres séances = éval. Echauffement 4 tours, chenille : par 4 : le 1^{er} décide entre genoux, fesses, pas chassés, pas croisés au coup de sifflet, le dernier passe le 1^{er}. Étirements.</p>	<p>L'enseignante rappelle ce que les élèves doivent faire, donc savoir, ou avoir appris. Nous notons dans les propositions de l'enseignante qu'il y a des contradictions entre les différentes actions à faire et l'organisation même de ses matchs (élèves localisés dans des zones, avec impossibilité de progression totale sur le terrain pour un élève). L'élève va devoir de lui-même trouver un compris entre aller devant, se démarquer (sans parler et en changeant de rythme ou direction) et être à distance de passe et cela bien sur en fonction des défenseurs et du placement du porteur de balle et de la surface restreinte dans laquelle il est placé par l'enseignante. Celle-ci enseigne donc des principes ou logiques de jeu très formels sans vraiment se préoccuper des effets que cela va produire et des contradictions conséquentes. Elle impose des savoirs classiques ou généraux sans envisager les variables qui peuvent venir attester ou réfuter ceux-ci. On constate une diminution des contraintes d'échauffement en fin de cycle.</p>
---	---

<p>L7 S2 : « Gagne-terrain ; 3c3 ou 4c4 ss ddd, contraintes : aller aplatir le ballon dans la ligne. Aller devt. 6 équipes : 3 équipes de 5 3 équipes de 4. évolution : pas de passes en cloche, que des passes à terre.</p>	<p>L'objectif de la situation est le titre de la situation. On fait un gagne terrain, le savoir est un gagne terrain, savoir gagner du terrain sur l'équipe adverse. Scénario : Objectif Organisation Contrainte/obligation Contrainte/obligation Organisation Contrainte/interdiction Contrainte/obligation</p>
--	--

<p>L7 S3 : « matchs, équipes filles » puis annonce de la composition des équipes par le prénom. « 4c4 + G » idem pour garçons mais « 5c5 + G ». + obs. chacun à un poteau : rechercher : nbre de touche de balle, nbre de balles perdues, nbre de tirs-but. Arrêts à chaq fois qu'il y a 1 erreur → 10 sauts : passes à 2 mains, touches, but.</p>	<p>L'enseignante propose deux types d'observation : a) le nombre de touche de balle, le nombre de balles perdues, le nombre de tirs et buts. On suppose qu'elle va utiliser les résultats pour constater la facilité de conservation du ballon et faire le rapport entre ballons utilisés pour le tir et le nombre de buts marqués. b) Elle sanctionne les erreurs par 10 sauts, s'il y a des passes à 2 mains, si les élèves perdent la balle en touche et s'ils prennent ou manquent un but. L'activité des enfants est sous surveillance et sa planification annonce la volonté de vouloir, encadrer, contrôler, sanctionner ce que les élèves font.</p>
--	---

<p>L8 S1 : EVA, appel, rappel, -passe à bras cassé, à 1 main, viser entre la tête et le bassin, démarquage, qd j'ai la balle, je dois : → regarder devt → passer à 1 P démarqué → tirer si je suis seul, qd 1 P à la balle, je dois : → aller devt → rester à distance de passe → se démarquer ds endroit où il n'y a pers en chgt de rythme et direct ; en appelant le ballon ss la voix. EVAL Connaissances : éparpiller sur le terrain + correction, échauffement 5 tours + chenille au coup de sifflet, le dernier passe premier. Etirements.</p>	<p>L'enseignement est très technique, exemple de la passe : Passe à bras cassé, à 1 main, viser entre la tête et le bassin. Elle rappelle inlassablement des consignes obligations pour obtenir le démarquage des joueurs. L'écriture des énoncés est très sommaire pour cette période d'évaluation qui clôture le cycle. Cependant, nous pensons que l'enseignant diminue d'autant les énoncés que les élèves ont acquis des habitudes de fonctionnement et que l'enseignante a intégré elle-même ce qu'elle souhaite leur faire faire.</p>
---	--

<p>L8 S2 : « matchs » on a la programmation et la composition des équipes filles et garçons. « EVAL PERF ; 1 chq poteau : nbre touche de balle, nbre balles perdues, nores tirs (-) et buts (+). Ds case 12/11. Moi EVAL MAITRISE, 12/11 NPB et 19/11 PB + DEF</p>	<p>On comprend que l'enseignante utilise des données produites par les élèves pour évaluer la performance. En ce qui concerne la maîtrise, elle s'en occupe. Mais on ne connaît pas les critères qu'elle retient.</p>
<p>L9 S1 : « EVAL. Appel, échauffement = 5 tours + chenille, étirements. »</p>	<p>Les énoncés sont vraiment sommaires. On a l'impression que l'enseignante se repose sur ce qui a été établie, qu'il y a répétition de situations. L'aspect évaluation est très solennel.</p>
<p>L9 S2 : « EVAL PERF obs : 1 par poteau ds case 19/11, 4c4 Filles, 5c5 Garçons ». Nous avons la composition des équipes filles et garçons. « EVAL MAITRISE, moi, 19/11 : PB + DEF.</p>	<p>L'évaluation vient sacraliser ce qui a été enseigné avant, même si cela ne correspond pas à un apprentissage réel. Il y a un décalage entre la forme d'évaluation et ses critères et les objectifs d'enseignement du cycle.</p>

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3			
Enseignant Débutant Licence n° 13. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [7]			
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	3 leçons 11 situations	Interprétations	
TEMPS	3	On remarque facilement que le profil didactique de l'enseignant mobilise peu de paramètres ou unités didactiques. Deux macro unités didactiques sont utilisées assez souvent, l'espace de travail et les types de relations. On reste beaucoup au niveau de la simple application, beaucoup de situations se font à vide. La macro unité didactique « rapports de forces » est peu utilisée. Parmi les onze unités didactiques deux seulement sont souvent mobilisées, l'unité : « provoquer une contrainte » et l'unité « permettre un choix ou une alternative ». On peut annoncer que les situations proposées par cet enseignant débutant sont pauvres en variables didactiques et reposent sur une structuration sommaire de la situation. Devant un tel constat on peut dire que l'élève est conduit à reproduire des gestes ou des mouvements par imitation, mais il n'en connaît pas la finalité (faible mobilisation de l'unité didactique « mettre en relief des connaissances et compétences » « avoir un enjeu »). Ce profil didactique nous interroge sur la façon dont un enseignant débutant peut conduire un enseignement et faire apprendre ses élèves. Nous considérons que la préparation écrite ici est le discours d'un enseignant. On pourrait dire que la planification n'est pas l'enseignement ; certains enseignants d'expérience ne préparent pas leurs interventions par écrit et ils font apprendre leurs élèves. Mais ici, on se trouve devant des traces écrites qui représentent une planification, c'est-à-dire qu'elles nous disent ce que l'enseignant voulait faire sur le terrain. Elles disent bien ce que sait cet enseignant de son enseignement ; nous ne comprendrions pas qu'un enseignant débutant face ce genre de préparation pour rien et qu'il fasse tout à fait autre chose sur le terrain. Même s'il n'utilise pas sa préparation sur le terrain, elle a au moins le mérite de représenter ses connaissances didactiques. Cela pose la question fondamentale : que fait-on apprendre en éducation physique et sportive ? Dans ce cas présent, quelques rubriques techniques sans vraies relations avec le niveau des élèves.	
ESPACE	9		
RAPPORTS DE FORCES	6		
TYPES DE RELATIONS	8		
Mettre en relief des connaissances et compétences	2		
Comporter des informations qualifiantes	0		
Provoquer une contrainte	7		
Donner des repères spatiaux	5		
Comporter des consignes claires	1		
Alterner les statuts et varier les rôles	4		
Traduire des conséquences motrices	0		
Permettre un choix ou une alternative	7		
Respecter un principe de densité	2		
Avoir un enjeu	3		
Faire évoluer la situation	1		
CONCEPTIONS (Tendances)			
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	5	<i>L'approche est techniciste, ce sont des actions à reproduire et à faire. Si cette approche est recevable dans un milieu fédérale (la précision de ce qu'il y a à faire est souvent convoquée, parce que les joueurs possèdent déjà des fondamentaux et une bonne connaissance de l'activité dans ses logiques et principes), ici on peut comprendre que le manque d'expérience et de réflexions sur les objectifs, conduit l'enseignant à faire des propositions qui lui donnent une garantie ou un semblant de savoir. Suite à une vue d'ensemble de ses propositions et après l'analyse des énoncés, l'approche techniciste reflète chez l'enseignant débutant une méconnaissance du travail didactique. Il n'y a pas de réflexions sur la transposition didactique effectuée.</i>	
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	3		
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	0		
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	2		
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	1		
PRÉSENTATION DES DONNÉES			
Dessin	6		Le chiffre des bilans est important parce qu'il couvre en réalité deux leçons. Bilan fait à la fin de chaque leçon. Les dessins, bien que sommaire permettent de bien saisir les intentions de l'enseignant. Il y a souvent redondance entre les dessins et les énoncés.
Cadre préétabli	0		
Bilan	6		
Organisation	3		

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3			
Enseignant Débutant Licence n° 14. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [7]			
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	2 leçons et 11 situations	Interprétations	
TEMPS	4	Évelyne Charlier fait état dans son étude sur la planification que les enseignants ne peuvent contrôler la variable temps lorsque les élèves prennent une part active à l'enseignement. L'enseignement en éducation physique reposant essentiellement sur l'activité des élèves nous conduit à comprendre qu'il est pratiquement impossible de gérer d'une façon précise le facteur temps. C'est peut être pour cette raison que les enseignants abandonnent cette unité didactique. Le profil didactique de l'enseignant est très caractéristique de ce que nous avons vu actuellement pour les enseignants débutants. L'espace de travail est pensé, le rapport de forces identifié et les consignes définissent les relations que doivent entretenir les élèves entre eux ou avec les objets de la situation d'apprentissage le sont aussi. Par contre une seule unité didactique offre un degré d'occurrence significatif. L'enseignant propose presque toujours une contrainte supplémentaire pour faire agir les élèves. L'action est contrainte dans le sens souhaité ou l'effet voulu. Nous avons là, nous semble-t-il un niveau minimum du travail de conception didactique de l'enseignant. Un lieu. Une opposition. Une relation. Une contrainte Il n'y a pratiquement pas d'objectifs de formation déclinés. L'enseignant semble travailler au plus près de l'activité culturel sans identifier des concepts, des logiques, des principes qui permettraient de conceptualiser ce que les élèves font. Le tout s'oriente vers le faire et le faire faire, mais pas vers le faire savoir. Car on peut savoir-faire, mais pour cela il faut mobiliser des connaissances, des savoirs sur le faire. Si l'élève peut construire lui-même ses propres savoirs, connaissances ou repères, l'enseignant ne lui fait pas gagner du temps en ne modélisant pas sous forme de concepts ou de savoirs experts les connaissances ou savoirs que l'on peut retirer de la pratique de cette activité. Par contre nous avons constaté que les périodes d'échauffement sont le moment où l'enseignant pense les effets moteurs sur les élèves des actions qu'il propose de leur faire faire.	
ESPACE	10		
RAPPORTS DE FORCES	7		
TYPES DE RELATIONS	11		
Mettre en relief des connaissances et compétences	1		
Comporter des informations qualifiantes	5		
Provoquer une contrainte	9		
Donner des repères spatiaux	3		
Comporter des consignes claires	6		
Alterner les statuts et varier les rôles	5		
Traduire des conséquences motrices	2		
Permettre un choix ou une alternative	6		
Respecter un principe de densité	6		
Avoir un enjeu	6		
Faire évoluer la situation	5		
CONCEPTIONS (Tendances)			
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	5	<i>L'approche est techniciste. Les actions sont imposées, épurées, il manque des variables favorisant une stabilisation des apprentissages. En regardant attentivement les croquis proposés, nous émettons l'hypothèse que l'approche techniciste est un moyen de mettre en forme le groupe classe. Les situations technicistes sont peu enclines au débordement. Les élèves sont souvent en colonnes, les rotations organisées et la répétition du même geste sont des facteurs favorables au contrôle de la classe. Ensuite, le décorticage de l'activité en rubriques isolées donne l'impression d'un travail didactique important alors qu'il s'agit d'une réduction didactique. Il n'y a pas véritablement transposition didactique mais réduction didactique.</i>	
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	0		
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	2		
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	1		
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	1		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	2		
PRÉSENTATION DES DONNÉES			
Dessin	3		Les dessins donnent souvent plus d'informations sur la situation d'apprentissage que les énoncés qui la déclinent. Il s'agit le plus souvent d'une vue d'avion. Mais on comprend l'évolution de la situation dans le temps.
Cadre préétabli	0		
Bilan	0		
Organisation	1		

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3			
Enseignant Débutant Licence n° 15. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [13]			
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	4 leçons et 23 situations	Interprétations	
TEMPS	1	La mobilisation des paramètres montre que l'enseignant structure ses situations en termes d'espace, de rapports de forces et de types de relations. Il pense donc à son espace de travail, ces limites, l'utilisation de cet espace. L'écrit se transforme le plus souvent en un croquis du lieu de travail et le plan précise le fonctionnement de la situation. Le plus souvent c'est le plan du début de la situation avec des flèches et des commentaires qui peuvent indiquer le déroulement des premières actions ou l'évolution des actions à faire. Ensuite, il définit le plus souvent les rapports de forces qui vont déterminer le sens des actions, c'est-à-dire qu'il y aura à lutter contre quelque chose pour changer ses comportements, ses objectifs, ses procédures, etc. Ensuite les types de relations viennent déterminer les règles principales qui vont délimiter les actions possibles. Les actions reposant toujours sur un fond culturel connu (nous sommes en EPS, en handball, les leçons précédentes étaient, etc.), l'enseignant par un jeu subtil d'interdictions et d'autorisations va orienter les actions vers les effets qu'il recherche. Le paramètre temps n'est pas mobilisé, l'enseignant fait une totale abstraction du temps d'action et du temps que doit durer sa situation d'apprentissage, etc. Ces paramètres sont complétés par l'unité didactique « provoquer une contrainte ». Nous avons déjà fait état plusieurs fois d'un minimum didactique pour qu'une situation soit viable. Il faut vraisemblablement identifier un rapport de forces ou une contrainte. En complément si l'on suit l'importance des unités didactiques mobilisées, le paramètre « donner des repères spatiaux » est souvent utilisé. Nous comprenons cela comme une tendance chez cet enseignant à penser ses situations à partir de son espace de travail. Il traduit ainsi sa façon de comprendre son environnement de travail et sa manière d'enseigner (en termes spatiaux). Comme beaucoup d'enseignants débutants il ne semble pas préoccupé à identifier des objectifs d'enseignement, l'idée semble de mettre les élèves en activité le plus rapidement.	
ESPACE	17		
RAPPORTS DE FORCES	17		
TYPES DE RELATIONS	17		
Mettre en relief des connaissances et compétences	5		
Comporter des informations qualifiantes	8		
Provoquer une contrainte	16		
Donner des repères spatiaux	12		
Comporter des consignes claires	8		
Alterner les statuts et varier les rôles	5		
Traduire des conséquences motrices	0		
Permettre un choix ou une alternative	10		
Respecter un principe de densité	5		
Avoir un enjeu	5		
Faire évoluer la situation	4		
CONCEPTIONS (Tendances)			
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	6		<i>La conception est vraiment à orientation techniciste. Nous considérons que cela représente la volonté : De proposer quelque chose de clair et de concret aux élèves. La volonté d'identifier un savoir et une connaissance, mais le savoir dépend alors de la description de l'objet d'enseignement. L'approche techniciste reste collée à l'objet d'enseignement, alors que les autres approches s'orientent plus vers l'apprenant. L'approche techniciste correspond plus à un enseignement directif reposant sur la prescription d'actions à faire. Nous avons remarqué l'absence de cohérence dans les situations proposées. Il nous semble que l'enseignant emprunte au hasard des situations qu'il a pu mémoriser au cours de sa formation.</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	6		
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	3		
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	3		
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	1		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	4		
PRÉSENTATION DES DONNÉES			
Dessin	14	Les dessins confirment que l'enseignant planifie à partir d'images visuelles représentant l'espace de sa situation d'apprentissage. Comme la plupart des enseignants débutants ses énoncés et ses plans sont consacrés à l'organisation de sa situation. On est plus du côté « faire tourner la situation » que du côté « quoi enseigner ».	
Cadre préétabli	0		
Bilan	0		
Organisation	16		

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignant débutant PLC 2 n° 18. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [14]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	5 leçons et 24 situations	Interprétations
TEMPS	19	<p>Le profil didactique nous conduit à faire les propositions suivantes :</p> <p>La structure didactique des situations d'apprentissage repose sur : une fragmentation du temps d'apprentissage, un repérage spatial, l'établissement de consignes relatives à l'utilisation des objets, des relations entre les joueurs au niveau des actions à faire, des contraintes. Nous remarquons que le rapport de forces propre au jeu de handball est moins sollicité que l'identification de contraintes d'action. L'enseignant mobilise fortement 4 unités didactiques. Nous pourrions caractériser le profil didactique de cet enseignant débutant de cette façon : Découper le temps d'enseignement. Penser l'organisation spatiale (espace de la situation). Définir les relations entre les joueurs et objets. Provoquer une contrainte. Si les deux premières unités didactiques sont relatives au travail de l'enseignant pour organiser et mémoriser sa situation d'apprentissage, nous retenons que cet enseignant insiste sur les consignes ou règles qui vont définir les relations entre joueurs et objets et surtout au fait de provoquer une contrainte pour faire apprendre ses élèves. En éducation physique il y a toujours une contrainte d'action planifiée. La faible mobilisation des autres unités didactiques fait émerger l'hypothèse suivante : l'enseignant ne renseigne pas suffisamment les élèves ; il laisse peu de choix et d'alternatives, son enseignement s'attarde sur l'exécution de gestes ou bien sur des actions techniques. Sa plus grande préoccupation est d'identifier un faire à exécuter sans trop se préoccuper des impacts sur l'apprentissage. On ne peut pas dire que l'approche soit vraiment techniciste même s'il propose assez souvent des actions techniques à réaliser. Les ruptures de cohérence entre les situations que nous avons analysées, l'oubli des objectifs, la tentative d'observer les élèves, etc., sont des indices indiquant que cet enseignant débutant isole un élément du jeu de handball et propose une contrainte à cet élément pour obtenir un effet apprentissage.</p>
ESPACE	18	
RAPPORTS DE FORCES	13	
TYPES DE RELATIONS	17	
Mettre en relief des connaissances et compétences	9	
Comporter des informations qualifiantes	7	
Provoquer une contrainte	16	
Donner des repères spatiaux	12	
Comporter des consignes claires	10	
Alterner les statuts et varier les rôles	7	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	7	
Respecter un principe de densité	7	
Avoir un enjeu	11	
Faire évoluer la situation	2	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i>	16	<p><i>C'est la confirmation que l'approche est très techniciste, 16 situations sur 24 sont dites : « techniciste pur ». Cela renforce notre première hypothèse. C'est un paradoxe par rapport à un expert. Il apparaît que le manque d'expérience et de connaissances techniques concernant l'activité conduit l'enseignant à identifier des actions simples à faire. Ces actions sont des extraites du jeu et apparaissent effectivement comme techniques. La transposition didactique qui en est faite se traduit pas une manipulation de paramètres mécaniques et spatiaux. Le sens des actions ainsi que la finalité des actions ne semblent pas essentiels. Les variables événementielles sont supprimées ou réduites fortement. Le savoir-faire est un savoir-faire appauvri.</i></p>
<i>Techniciste pur</i>		
<i>Associationniste Techniciste</i>	1	
<i>Techniciste masqué</i>		
<i>Structurale</i>	1	
<i>Aménagement du milieu</i>		
<i>Structurale</i>	6	
<i>Situation ludique globale</i>		
<i>Dialectique</i>	0	
<i>Situation problème</i>		
<i>Sociomotrice</i>	0	
<i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>		
<i>Sociomotrice</i>	0	
<i>Situation de recherche d'universaux</i>		
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	11	<p>L'enseignant débutant planifie beaucoup à partir d'une image visuelle de la situation d'apprentissage. L'organisation est une préoccupation permanente. Nous avons déjà fait cette remarque au niveau de l'analyse des énoncés. C'est une caractéristique des enseignants débutants.</p>
Cadre préétabli	0	
Bilan	0	
Organisation	17	

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 1 et 2			
Enseignant débutant PLC N°19. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [12]			
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	3 leçons et 21 situations	Interprétations	
TEMPS	7	<p>Cet enseignant fait référence à l'espace pour construire ses situations d'apprentissage. Il définit à chaque situation au moins une fois le type de relation que l'apprenant doit avoir avec les autres joueurs, le matériel, l'espace, etc.</p> <p>Il y a peu de connaissances et compétences mises en relief, le projet de cycle n'est pas suffisamment précis pour couvrir l'ensemble des situations proposées. Cependant il y a bien quelques fois l'identification d'une compétence ou d'une connaissance pour la situation proposée.</p> <p>La plupart des situations proposent des contraintes, elles sont spatiales, événementielles, etc. ; mais le plus souvent les contraintes imposent des actions à faire ou proposent des handicaps. On pourrait concevoir que ce type de situations ne va pas dans le sens des recommandations de situations problèmes, d'objectifs de tâches, etc. L'autorité de l'enseignant s'exerce à partir de contraintes imposées dans les situations, le geste est imposé.</p> <p>Les unités didactiques tels que « alterner les statuts et varier les rôles » « permettre un choix ou une alternative » « respecter un principe de densité » « avoir un enjeu » « faire évoluer la situation », par leur faible sollicitation montrent et désignent un enseignement directif qui laisse peu de liberté à l'apprenant. L'enseignant semble redouter le désordre dans sa classe.</p> <p>Deux fois les conséquences motrices des actions à faire sont envisagées mais elles le sont dans les bilans. Nous les comptons car dans l'enchaînement de la planification les bilans engagent la leçon suivante. Nous remarquons toutefois que les consignes planifiées sont claires et non équivoques.</p>	
ESPACE	17		
RAPPORTS DE FORCES	11		
TYPES DE RELATIONS	21		
Mettre en relief des connaissances et compétences	7		
Comporter des informations qualifiantes	6		
Provoquer une contrainte	17		
Donner des repères spatiaux	6		
Comporter des consignes claires	15		
Alterner les statuts et varier les rôles	3		
Traduire des conséquences motrices	2		
Permettre un choix ou une alternative	5		
Respecter un principe de densité	6		
Avoir un enjeu	8		
Faire évoluer la situation	4		
CONCEPTIONS (Tendances)			
<i>Associationniste Techniciste Techniciste pur</i>	5	<p><i>Nous constatons une fois de plus la variété des conceptions mobilisées par les enseignants en général. La tendance penche ici du côté techniciste 12/21 situations. On passe de situations très techniques et peu complexes à des situations de jeu complet (situation problème ou situation de recherche d'universaux). Le transfert est assez tranché. Cet enseignant débutant passe de situations simples à des situations de jeu « auto construites » par les règles du jeu. Il ne semble pas posséder suffisamment d'expérience pour pouvoir construire des situations intermédiaires (aménagement du milieu, situation ludique globale ou adaptée).</i></p>	
<i>Associationniste Techniciste Techniciste masqué</i>	7		
<i>Structurale Aménagement du milieu</i>	2		
<i>Structurale Situation ludique globale</i>	0		
<i>Dialectique Situation problème</i>	3		
<i>Sociomotrice Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0		
<i>Sociomotrice Situation de recherche d'universaux</i>	4		
PRÉSENTATION DES DONNÉES			
Dessin	5		<p>Il y a quelques dessins très significatifs sur ce qu'il y a à faire. Déplacements des joueurs, types de relations, etc. On note qu'il y a beaucoup d'informations sur les formes d'organisation et de gestion des situations. Cela peut se comprendre pour un enseignant débutant.</p>
Cadre préétabli	0		
Bilan	2		
Organisation	6		

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignant débutant PLC 2 n° 20. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [5]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	2 leçons et 9 situations	Interprétations
TEMPS	0	Le paramètre temps est complètement occulté, la gestion de la situation d'apprentissage repose sur l'établissement d'un rapport force et d'une contrainte ainsi que sur la définition des types de relations entre les objets de la situation et des joueurs. L'unité didactique « comporter des consignes claires » associée aux macro unités didactiques précédentes laisse supposer que l'enseignant souhaite mettre rapidement ses élèves en activité et en garder le contrôle si l'on en juge par l'appauvrissement des unités didactiques qui favorisent l'activité libre des joueurs. Cet enseignant annonce dans ses écrits les connaissances et compétences qu'il souhaite développer mais les objectifs se confondent avec les actions techniques. Nous comptabilisons cette unité didactique car l'une des cases du tableau préétabli qu'il utilise comporte l'intitulé « objectifs » et les objectifs sont presque toujours annoncés en termes techniques. On remarque qu'il prend en considération les conséquences motrices des actions qu'il propose aux élèves, ce qui est pour l'instant très rare chez les enseignants que nous avons étudiés. Il n'envisage pratiquement pas l'évolution de ses situations, pour l'instant cela correspond à une tendance chez les enseignants débutants. Il y a une suite logique dans les situations proposées mais pas véritablement un enchaînement entre-elles ; c'est à dire des situations qui évoluent du début à la fin de la leçon.
ESPACE	9	
RAPPORTS DE FORCES	7	
TYPES DE RELATIONS	9	
Mettre en relief des connaissances et compétences	7	
Comporter des informations qualifiantes	5	
Provoquer une contrainte	9	
Donner des repères spatiaux	3	
Comporter des consignes claires	8	
Alterner les statuts et varier les rôles	1	
Traduire des conséquences motrices	3	
Permettre un choix ou une alternative	5	
Respecter un principe de densité	3	
Avoir un enjeu	5	
Faire évoluer la situation	1	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	3	<i>Cet enseignant bien que débutant, et c'est un paradoxe par rapport aux unités didactiques qu'il mobilise le plus souvent, a une approche structurale ; c'est-à-dire que ses situations d'apprentissage sont construites et pensées. Le versant techniciste pur est bien présent. Ce qui donne une teinte d'expertise, puisqu'il y a tentative à concevoir des situations personnelles. Comme nous l'avons vu avec d'autres enseignants, il y a mobilisation de plusieurs conceptions dans la même leçon ou suite de leçons. Pour nous la question suivante se pose de plus en plus : « la conception est-elle déterminée par une tendance propre à l'enseignant ou est-elle influencée par les scénarii habituelles d'une leçon d'éducation physique et sportive ».</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	0	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	4	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	0	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	0	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	7	Le cadre préétabli est à chaque fois rempli dans toutes ses rubriques. Les énoncés sont largement appuyés par des dessins explicatifs. Une tendance des enseignants débutants à vouloir planifier l'organisation de la leçon se confirme.
Cadre préétabli	9	
Bilan	0	
Organisation	9	

ANNEXE 4

ANALYSE ENSEIGNANTS D'EXPÉRIENCE

ANALYSE D'ENSEIGNANTS D'EXPÉRIENCE
FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 1 et 2.

Enseignante d'expérience n°21. Tranche années : 10 à 15. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [33]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	13 leçons 60 situations	Interprétations
TEMPS	1	<p>Préoccupation forte sur les objectifs d'enseignement et sur la définition des actions à faire. Le rapport de forces, lutter contre une résistance pour apprendre, est présent. Ce rapport de forces est complété par des contraintes supplémentaires pour orienter définitivement les actions. L'enseignement est directif. Les consignes sont précises et sans ambiguïtés.</p> <p>Toutefois, une place est réservée dans les périodes jeux pour que les élèves puissent choisir et décider de leurs actions. Mais il y a peu d'alternance dans les statuts, la variété des rôles est définie par l'enseignante.</p> <p>La majorité des situations proposent des enjeux, qu'ils soient éducatifs (acquérir ou montrer la connaissance) ou compétitifs (calcul de points ou évaluations de critères). Tendance à garder la maîtrise des élèves et la plupart des situations d'apprentissage reposent sur les propositions de l'enseignante. Peu d'informations sont dévolues dans des artefacts (objets sur le terrain) et les élèves ont peu de repères spatiaux pour réaliser leurs actions. Ce sont les énoncés des consignes qui désignent ce qu'il y a à faire ou à développer. Les temps ne sont pas définis, pilotage de la leçon. L'espace de travail est envisagé dans l'interaction avec les élèves. Point remarquable pour des leçons d'éducation physique, il n'y a pas d'énoncé sur les conséquences motrices des actions. Le langage est technique, il apparaît comme la spécificité de l'éducation physique et sportive.</p>
ESPACE	5	
RAPPORTS DE FORCES	41	
TYPES DE RELATIONS	59	
Mettre en relief des connaissances et compétences	59	
Comporter des informations qualifiantes	9	
Provoquer une contrainte	56	
Donner des repères spatiaux	3	
Comporter des consignes claires	50	
Alterner les statuts et varier les rôles	30	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	39	
Respecter un principe de densité	29	
Avoir un enjeu	39	
Faire évoluer la situation	29	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	12	<p>L'enseignante mobilise la plupart des conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs.</p> <p>La tendance est toutefois techniciste. Il y a un réel besoin de contrôler les actions des élèves.</p> <p>La conception structurale correspond bien à une parcellisation de l'enseignement et à des choix précis sur ce qu'il y a à apprendre. Les situations sont peu intégratives, on en reste au niveau de la connaissance sans engagement dans un projet transversal.</p> <p>La conception dialectique et la conception sociomotrice sont prioritairement utilisées lors des échauffements ou des évaluations.</p>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	11	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	7	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	15	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	10	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	2	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	3	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	0	<p>Un cadre commun est défini pour toutes les leçons. Les bilans engagent la leçon suivante. L'organisation est définie par les consignes. Le cadre préétabli identifie plusieurs objectifs pour le cycle et des objectifs spécifiques pour les leçons. De ce fait, toutes les leçons et situations sont couvertes par l'unité didactique « mettre en relief des connaissances et compétences ». Nous comptabilisons cette unité didactique que si elle coiffe la leçon et correspond bien au sens des situations proposées.</p>
Cadre préétabli	13	
Bilan	13	
Organisation	13	

ANALYSE DES SITUATIONS DANS CHAQUE LEÇON

EN. 21. 13A Leçon n° 1 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
1/2 passe à dix mètres.	Maîtrise technique localisée.	L'instrumentation du savoir	Techniciste « Techniciste pur »
Départ 6m, par 2 montée de balle, + shoot	Maîtrise technique du principe à vide	Les moyens du savoir	Techniciste « Techniciste pur »
Avec 3, tir sur trois pas.	Maîtrise technique du principe à vide.	Les moyens du savoir	Techniciste « Techniciste pur »
Jeu 2X6 Evaluation diagnostique.	Mise en évidence du principe manquant.	L'identification du savoir « à faire apprendre »	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 2 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passé à dix	Provoquer le principe transversal	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
Montée de balle à 2	Maîtrise technique localisée	L'instrumentation du savoir	Techniciste « Techniciste pur »
Montée de balle à 2. Tir imposé en suspension à 9m	Maîtrise technique du principe à vide	Les moyens du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
Jeu à thème. Sur balle perdue on se replace en 0/6. Bonification pour le principe	Favoriser l'apparition du principe par bonification	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu normal	Émergence du principe dans la complexité du jeu	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 3 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passé à dix	Provoquer le principe transversal	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
3 contre 2	Réduction de la complexité du principe	La réduction du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
Jeu. Défense imposée en 5/1. Sans dribble	Favoriser l'apparition du principe	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu libre	Émergence du principe dans la complexité du jeu	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 4 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passé à dix	Provoquer le principe transversal	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
Travail passe + shoot sur ½ but	Maîtrise technique du principe à vide	L'instrumentation du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
1 G/2Déf. 3 Att. Principe imposé. Effectif réduit.	Réduction de la complexité du principe	La réduction du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
Jeu à thème sans dribble, avec un pivot, etc.	Plusieurs conditions sont imposées	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu libre	Émergence du principe dans la complexité	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 5 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passé à dix + tâche spécifique	Provoquer et forcer le principe recherché	La prescription du savoir	Sociomotrice « situation ludique traditionnelle adaptée »
3/2, plus une tâche particulier à faire	Le rôle du pivot est imposé. Effectif réduit	L'isolement du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Att./Déf. sur ½ terrain. Avantage numérique à l'Attaque	Les conditions sont créées pour qu'il y ait un pivot libre.	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu à thème. Sans dribble. Jeu en 5/1	Les conditions sont créées pour un jeu de fixation	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu normal	Émergence du principe dans la complexité	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 6 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passé à 8 + rebond. Opposition quand 8 atteint	Provoquer et forcer le principe recherché	La prescription du savoir	Sociomotrice « Situation ludique traditionnelle adaptée »
Par 3. Sans gardien. Défense variable	Variation des paramètres du jeu en surnombre	La manipulation du savoir	Structurale « aménagement du milieu »
Un joueur fixe. Montée de balle à 2. Passe obligatoire pivot, en suspension, etc.	Les actions des joueurs sont imposées. Elles sont sues et connues à l'avance.	L'obligation du savoir	Techniciste « techniciste masqué »
Jeu sans dribble, avec 1 pivot	Jeu sous conditions	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Défense en 2/4	Jeu sous conditions	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu normal	Émergence du principe dans la complexité du jeu	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 7 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Par 3 montées de balle sans opposition. Criss/cross	Maîtrise technique localisée	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Idem + passe au pivot, tir en suspension	Maîtrise technique du principe à vide	L'instrumentation du savoir	Techniciste masqué
Idem + feinte de tir et passe au pivot	Maîtrise technique du principe à vide	L'instrumentation du savoir	Techniciste masqué
Évaluation. Défense 1/5	Mise en évidence des principes appris	Identification du savoir « appris »	Structurale « situation ludique globale »
Évaluation. Défense 2/4	Mise en évidence des principes appris	Identification du savoir « appris »	Structurale « situation ludique globale »

EN. 21. 13A Leçon n° 8 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
1/3 Passe et suit, passer sur trois appuis, 1 déf.	Les actions des joueurs sont imposées. Elles sont sues et connues à l'avance. Peu d'aléa.	L'obligation du savoir	Techniciste « techniciste masqué »
Montée de balle en changeant de zone. 1/3.	Les actions des joueurs sont imposées. Elles sont sues et connues à l'avance. Peu d'aléa.	L'obligation du savoir	Techniciste « techniciste masqué »
3 contre 2 + 1 gardien, + un objectif de réalisation	Le jeu d'attaque est réduit. Le principe à rechercher est précisé.	L'isolement du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
W d'Att. Placée. 10 Att.+ Déf. et imposition sur la circulation du ballon.	Favoriser l'apparition du principe	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu normal ou réel	Émergence du principe dans la complexité du jeu	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 9 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Par 3. Passe et suit.	Maîtrise technique localisée	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Idem + tir sur cibles	Maîtrise technique du principe à vide	Les moyens du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
3 contre 2 + 1 Gardien	Le jeu d'attaque est réduit. Le principe à rechercher est précisé.	L'isolement du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Att. Placée/Déf. Rotation/10. ½ terrain. Je reçois, je m'engage.	Favoriser l'apparition du principe	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu avec opposition	Émergence du principe dans la complexité du jeu	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 10 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Travail par trois proposé par les élèves. Reprise des situations de l'En.	Montée de balle à vide. 3/0. Maîtrise technique localisée.	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Travail par trois proposé par les élèves. Reprise des situations de l'En	Montée de balle. 3/2 Jeu réduit.	L'isolement du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Att./Déf. 4/2 + un pivot. Obligation de toucher le ballon pour chaque Att.	Favoriser l'apparition du principe	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu avec ballon de relance en réserve pour le gardien.	Favoriser l'apparition du principe	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »

EN. 21. 13A Leçon n° 11 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
W par trois proposé par les élèves. Reprise des situations de l'En.	Montée de balle à vide. 3/0. Maîtrise technique localisée.	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Travail par trois proposé par les élèves. Reprise des situations de l'En	Montée de balle. 3/2 Jeu réduit.	L'isolement du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Att/Déf. 10 Att. Obligation de 3/2.	Imposition du système d'attaque et du comportement des joueurs	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »
Jeu avec ballon de relance en réserve pour le gardien.	Favoriser l'apparition du principe	Le conditionnement du savoir	Structurale « situation ludique globale »

EN. 21. 13A Leçon n° 12 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passe et suit	Maîtrise technique localisée	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Montée de balle	Maîtrise technique localisée	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Évaluation 3/2	Mise en évidence des principes appris	Identification du savoir « appris »	Structurale « Aménagement du milieu »
Matches	Émergence du principe dans la complexité du jeu	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 21. 13A Leçon n° 13 Classe de 1 ^{ère} 1Tri. 2003/2004			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passe et suit	Maîtrise technique localisée	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Montée de balle	Maîtrise technique localisée	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
3/2	Réduction de la complexité du principe	La réduction du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
Matches	Émergence du principe dans la complexité du jeu	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

Bilan des scénarios pour chaque situation d'apprentissage.

L1	L2	L3	L4	L5	L6
Instrumentation Moyens Moyens Identification	Provocation Instrumentation Moyens Conditionnement Émergence	Provocation Réduction Conditionnement Émergence	Provocation Instrumentation Réduction Conditionnement Émergence	Prescription Isolement Conditionnement Conditionnement Émergence	Prescription Manipulation Obligation Conditionnement Conditionnement Émergence
L7	L8	L9	L10	L11	L12
Instrumentation Instrumentation Instrumentation Identification Identification	Obligation Obligation Isolement Conditionnement Émergence	Instrumentation Moyens Isolement Conditionnement Émergence	Instrumentation Isolement Conditionnement Conditionnement	Instrumentation Isolement Conditionnement Conditionnement	Instrumentation Instrumentation Identification Émergence
L13					
Instrumentation Instrumentation Réduction Émergence					

Les catégories	N° 21		
Instrumentation	13	Réduction	3
Conditionnement	13	Provocation	3
Émergence	9	Obligation	3
Isolement	5	Prescription	2
Moyens	4	Manipulation	1
Identification	4		

La catégorisation est une tentative de mise à jour d'éléments de significations susceptibles de nous conduire vers une description de mécanismes dont on n'avait pas a priori perçu l'agencement et l'intention. C'est une tentative de mise à jour de l'ossature ou de la structure de la leçon.

1° Lecture :

Les leçons L1, L7, L12 sont des situations d'évaluation. Avant l'identification en jeu du savoir appris ou à apprendre, il y a instrumentation pour favoriser le savoir. On révise sa grammaire. C'est une tendance chez cette enseignante.

9 leçons se terminent par du jeu où l'enseignante vérifie dans le contexte réel du jeu si le savoir travaillé apparaît, s'il émerge de la complexité.

Dans la première partie du cycle, il y a une tentative pour provoquer et prescrire le savoir jusqu'à la leçon 6. Ensuite, il semble y avoir une reprise en main face au temps qui passe. Il y a multiplication des actions interventionnistes de l'enseignante. Juste avant l'évaluation finale en L12, il y a renforcement de l'apprentissage dans les deux leçons qui précèdent : on instrumente l'élève et on cerne le savoir à retenir.

2° Lecture :

Les occurrences dans le cycle :

13 Instrumentation 13 Conditionnement 9 Émergence 5 Isolement 4 Moyens 4 Identification
3 Réduction 3 Provocation 3 Obligation 2 Prescription 1 Manipulation

Scénario type : Théorie implicite de l'enseignement.

On donne des outils aux élèves. On affûte ces outils dans des actions simples imposées. On utilise ces outils dans des actions plus complexes (procédures) mais connus. On utilise ces outils et procédures dans des situations réelles de jeu. L'enseignante n'est pas simplement une courroie de transmission des savoirs, c'est un événement humain : elle construit un scénario personnel pour présenter les connaissances.

3° Interprétation, schéma type (macro) des scénarios :

A) Reconnaissance générale du savoir à apprendre (Le quoi).

B) Attribution de moyens (règles d'actions) et outils reposant le plus souvent sur les facteurs d'exécution de l'élève (Le avec quoi). Objectifs de maîtrise. On travaille les contenus qui sont essentiellement des connaissances motrices spécifiques à l'acquisition de la connaissance. Les situations sont des procédures de découpage de la réalité culturelle de l'activité handball.

C) Travail réduit du principe, de la logique. Travail sur des schèmes d'actions, sur les manières d'agir, donc sur les procédures. Objectifs de transfert (Construction du quoi). On travaille sur les connaissances procédurales à partir d'un thème commun. Il y a aussi ici un découpage en objet de connaissance susceptible d'expliquer une partie de l'activité handball.

D) Recontextualisation du savoir dans un ensemble plus large (Le savoir quoi). C'est le contexte d'application, on pratique l'activité en tant que telle.

L'enseignante vérifie si les élèves utilisent les bons outils et les bonnes procédures.

Synthèse macro :

Perception de la chose à apprendre, convaincre. Justification du projet d'apprendre.

Transformer le corps pour apprendre. Logistique du projet pour apprendre.

Guider les actions. Association de plusieurs phases du projet pour apprendre.

Contexte d'expression. Action créatrice de l'appris

Interprétation de l'ensemble des leçons :

L'architecture même de la leçon montre, et plus particulièrement en éducation physique et sportive, le tiraillement entre la fonction d'instruction des élèves et la gestion de la vie sociale du groupe classe. Le contenu des leçons écrites repose autant sur des situations d'apprentissage classiques que sur des situations jouées à caractère ludique.

La passe à dix est un moyen ludique de prendre en main rapidement le groupe classe et d'installer une ambiance de coopération.

Les situations suivantes ciblent plus sur l'instruction : il y a des choses à faire, on doit exécuter. Les situations sont très précises et les effectifs sont partagés.

Utilisation d'un cadre normatif

Première Page			
Cycle de :	Situations	Organisations	Temps
Leçon n° :			
Objectifs :			
Comportementaux			
APSA			

Deuxième Page				
Bilan	Difficultés rencontrées :	Remédiations		
Objectif prévu : atteint non atteint				- Dispositif
Objectif non prévu : atteint non atteint				- Activités élèves - Activités prof : - Contexte

Les énoncés de la planification, interprétation.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1. S1 : Echauff 3 tours → étirements → « ½ passe à dix mètres »	Les élèves se déplacent par deux en se faisant des passes dont la distance doit se stabiliser à 10m. Cela correspond à la distance de passe moyenne en handball et aux possibilités des élèves. L'énoncé est directif, la distance de passe est imposée. La variabilité n'est pas de mise. La situation peut se faire en passes face à face ou en déplacement. Ce qui est important ici, c'est la précision technique et le conditionnement des actions à faire. Il s'agit de savoir faire des passes à dix mètres.
L1. S2 : « Départ 6m. Par 2 montée balle + shoot avec trois pas quand je reçois » S3 : 3 pas / dribble/ 3 pas.	Les actions sont définies, le savoir est imposé. L'élève fait ses gammes. Il y a décontextualisation du savoir. C'est un faire pour apprendre à faire seul. Ce n'est pas un faire décidé ou bien induit par le contexte. Le projet de jeu de l'élève s'établit dans l'obéissance. Il y a imposition du savoir. Le savoir de l'élève est planifié. Le savoir s'exprime ainsi : progresser et conserver (c'est la montée de balle par 2), marquer (shoot avec trois pas quand je reçois). C'est un enchaînement de principes et logiques propres à l'activité. Ici, l'enchaînement semble se faire à vide c'est-à-dire sans opposition. La situation 3 reprend la deuxième en obligeant après la réception du ballon à exploiter la limite de la règle du marcher. La situation explore les possibilités réglementaires de l'activité en ce qui concerne la notion de marcher.
L1 S4 : « 2 équipes. Jeu 2X6' »	Deux équipes vont s'affronter pendant deux périodes de six minutes. Le jeu respecte le code d'arbitrage du handball. L'énoncé du thème de la leçon indique qu'il s'agit d'une évaluation. L'enseignante va tenter de repérer dans le jeu, les besoins ou les manques de ses élèves. C'est la recherche du savoir à enseigner (évaluation diagnostique).

Suite à ses énoncés de situations d'apprentissage, l'enseignante fait un bilan de cette leçon à partir de plusieurs critères : bilan des objectifs atteints ou non atteints. Difficultés rencontrées et « remédiations » qui comportent quatre "sous-critères" : dispositif, activité des élèves, activité prof, contexte. Seules, trois rubriques sont remplies : objectif non atteint en évaluation diagnostique (à poursuivre) ; activité élèves : constat de leurs manques ; contexte : les élèves dispensés. Pour les leçons suivantes, il y aura également un bilan. Notre analyse se fait uniquement à partir de la "macro-unité" didactique qu'est la situation d'apprentissage dans les écrits de planification. Nous utilisons les bilans écrits simplement à titre d'information pour définir le contexte de la leçon passée ou à venir. Les bilans confirment notre idée de continuum entre les différentes leçons. La présence de tels bilans nous permet de dire que la planification se fait de leçon en leçon et qu'il y a un réajustement permanent de la première à la dernière leçon. Ceci est encourageant dans une perspective d'analyse d'un savoir professionnel, car les leçons écrites deviennent par là même un véritable carnet de bord d'anthropologue.

L2. S1 : échauff. 3 tours. « Passe à dix »	Nous notons simplement que l'échauffement n'est pas ici une situation d'apprentissage en elle-même, le caractère répétitif installe un protocole de démarrage pour chacune des leçons. La situation de passe à dix. C'est un jeu classique, traditionnel et commun à l'ensemble des sports collectifs. Il est nécessaire de faire dix passes de suite à ses coéquipiers c'est-à-dire aller dans le sens du principe de conservation du ballon, et cela sans le perdre ou sans se le faire prendre par les opposants. Les mauvaises passes, les interceptions, sont les pertes de balles les plus courantes. L'enseignante tente de faire reconnaître les savoirs à apprendre c'est-à-dire conserver le ballon, proposer une solution au porteur de balle, jouer en mouvement, prendre des informations sur les défenseurs, manœuvrer, etc. Si le jeu est ludique et plaisant, il est un peu le fourre-tout des sports collectifs et pose surtout le problème de l'orientation par rapport à la cible et de la nécessité de perdre la balle au moment opportun c'est-à-dire de marquer un but. Il risque d'être un jeu pour lui-même ou des savoirs pour eux-mêmes est important ; l'idée de transfert de connaissance d'une situation ludique et traditionnelle au jeu de handball est ici fortement présent. Il semble que le savoir primordial pour l'enseignante soit le « savoir conserver le ballon dans l'opposition ». Il est aussi un moyen de s'échauffer rapidement en évitant les contacts entre les joueurs.
--	---

<p>L2 S2 S3 : « 1 / 2 montée de balle 9m s'engager en suspension »</p>	<p>L'énoncé décrit ce qu'il faut faire mais indique aussi, suggère, ce qu'il faut savoir. Le langage est un dire mais, ici, c'est un dire pour faire faire. L'énoncé décrit l'action à faire tout en annonçant d'une façon implicite le savoir idéal (montée la balle, la conserver, s'engager à partir des 9m pour être en bonne position de marque et sauter en suspension pour se donner la possibilité de retarder son tir, faire une passe, augmenter le duel avec le gardien, etc.). Le savoir est implicite dans l'énoncé. Les enseignants d'éducation physique ne font pas un énoncé du savoir tel que nous venons de la décrire ci-dessus entre parenthèses, ils proposent des actions qui impliquent de tels savoirs ou connaissances. Les enseignants dans leurs préparations transcendent la connaissance et le savoir pour tenir le discours de l'action. Si le savoir est un faire, une pratique en éducation physique, le faire est le savoir. L'enseignant qui planifie, planifie les actions propres au savoir mais ne planifie pas les concepts du savoir.</p> <p>Dans cet énoncé, les enchaînements d'actions sont stéréotypés. La montée de balle en une deux n'offre que peu de variables spatio-temporelles et, surtout, le manque d'opposition supprime le jeu événementiel. La situation d'apprentissage propose donc un savoir sur l'activité handball, mais c'est un savoir segmenté (le une deux) puis le (une deux et s'engager au tir à 9m). L'idée, ici, serait que l'on sépare des savoir-faire pour les enseigner. Ensuite, l'enseignante les installe ou les associe progressivement dans une suite par rapport à la logique de l'activité : c'est une sorte d'enchaînement algorithmique dépendant d'une logique d'actions issue du règlement de l'activité. On va directement à la logique rationnelle de l'activité.</p>
--	--

<p>L2. S4 : « jeu à thème. Après chaque arrêt ou balle perdue, la déf. va se replacer en 6/0. Chaque shoot réussi en suspension = 3pts »</p>	<p>L'enseignante annonce que cette situation est un jeu à thème. Elle impose au jeu réel un thème qui va conditionner ou "sur-régler" le jeu normal pour faire apparaître des comportements souhaités aux joueurs. Il y a une information qualifiante (après arrêt ou balle perdue, la déf. va se replacer en 6/0). Cette information déclenche le retour à la zone des joueurs, il n'y a plus d'activité de conquête de balle sur tout le terrain par les défenseurs. Cette imposition rompt avec la logique du jeu, mais favorise la répétition des attaques et défenses placées. La situation s'oppose fortement à la logique du jeu qui veut par exemple que sur toute perte de balle la première préoccupation des joueurs défenseurs soit de tout faire pour récupérer le ballon. Ainsi, pour faire travailler un savoir spécifique (défense et attaque placée), l'enseignante s'oppose à un autre savoir (reconquérir le plus rapidement le ballon). L'énoncé de la planification écarte un savoir pour en faire acquérir un autre.</p> <p>L'énoncé « chaque shoot réussi en suspension = 3pts » vient renforcer la logique d'attaque par rapport à une défense en 0/6. L'enseignante, en imposant le type de défense, propose un rapport de forces spécifique à l'attaque. Elle attire l'attention des élèves attaquants en renforçant un type d'action (tir en suspension). Cette action est bien entendu le type de tir utile face à une défense aplatie.</p> <p>Elle conditionne le savoir d'un côté (en imposant la défense) et pose un attracteur du savoir (bonification pour le tir en suspension). Elle intervient autant du côté des joueurs attaquants que des joueurs défenseurs en ordonnant une réciprocité d'actions qui vont "s'auto-justifier" grâce à la dialectique des actions entreprises.</p> <p>L'enseignante ne planifie par linéairement un savoir à faire apprendre, elle construit le champ du savoir pour lui-même.</p>
--	--

<p>L2 S5 : « jeu normal »</p>	<p>La signification du symbole (de cet énoncé) est donnée par le système de significations dans lequel il existe. Pour nous, c'est : la leçon, le cycle d'enseignement, la situation d'apprentissage, le fait de préparer son cours, le fait de vouloir enseigner, etc. Il est significatif pour deux choses : il annonce ce qui va se passer mais redéfinit indirectement le contexte précédent, les situations d'apprentissage. Cet énoncé indique un événement et donne une qualité à l'absent.</p> <p>Il est dit que le jeu à faire va respecter le code d'arbitrage du handball. C'est donc la pratique culturelle de l'activité. C'est le savoir jouer au handball.</p> <p>D'une autre façon, il indique que, jusqu'à présent, les situations proposées par</p>
---------------------------------------	---

l'enseignante ne sont pas normales. Elle dévoile elle-même que ses constructions didactiques ont déformé le savoir culturel handball. C'est toute l'interrogation que nous avons eue dans le cadre de la définition théorique du paradigme de la transposition didactique. Le jeu normal vient justifier la transposition de l'activité dans les situations précédentes. Il rattache l'école au monde culturel. Le jeu normal devient le lieu d'expression de la névrose obsessionnelle d'une normalité. Le plus souvent, les élèves arrivent à poser la question suivante après une phase de plusieurs situations d'apprentissage : « quand est-ce que l'on joue ? ».

Cet énoncé arrive en fin de planification de la leçon. C'est le scénario fonctionnel que nous avons étudié précédemment. La cerise sur le gâteau, la récompense suprême : maintenant, on va faire du vrai jeu. Du métier d'élèves, on va passer à celui d'acteurs. De l'apprenti, on va passer au statut d'ouvrier ; on va pouvoir décider de nos propres actions.

Le jeu normal est donc l'instant où les élèves peuvent décider d'eux-mêmes et des actions à entreprendre. L'acquisition du savoir prive de liberté, le jeu sans contraintes didactiques libère les savoirs.

Cette récompense suprême est aussi l'instant où l'enseignante va vérifier si ses interventions auprès des apprenants ont été bénéfiques et s'il y a transformation ou évolution chez les élèves. C'est aussi un constat pour engager la leçon suivante et déceler le petit défaut à régler.

La place traditionnelle du jeu en fin de leçon, c'est aussi l'instant où l'enseignante, après des efforts pour faire régner l'ordre dans sa classe, propose un désordre sur le terrain.

Après avoir tenu les élèves dans les deux sens des termes « autorité et haleine », c'est l'instant où la subversion du savoir emprisonné didactiquement va se libérer dans l'acte du joué. C'est l'instant où le maître laisse le jeu maître de l'enseignement.

L3. S1 : →
 Passe à dix.

L'énoncé est bref, la première situation est la « passe à dix » et sert d'échauffement. On note la disparition des trois tours d'échauffement des leçons précédentes. L'entrée en matière pour ce type d'élèves doit être directe, mais aussi jouée. La situation une et la situation 3 et 4 sont jouées. Elles encadrent la situation 2 qui garde l'image d'une situation de travail.

L'énoncé n'indique pas ce qui est à apprendre, mais ce qui est à faire.

L'enseignante met l'accent sur les énoncés de mises en œuvre (planification stratégique) plutôt que sur la détermination du problème (planification compréhensive).

L3. S2 : 3
 contre 2.
 Chaque
 équipe de 3
 passe en
 déf. (ss
 dribble).

C'est un travail de 3 contre 2 en attaque et défense. L'enseignante précise son organisation « chaque équipe de 3 passe en déf. ». On peut comprendre que les élèves préfèrent attaquer plutôt que de défendre (en défense on n'a pas le ballon, on subit le jeu de l'attaque, etc.). L'enseignante a sans doute constaté que ses élèves n'aiment pas les situations de subordination (être défenseur) et préfèrent celles où ils ont une marge de décisions. Son énoncé, s'il est bref, indique en contrepartie le souci de faire régner l'ordre en s'annonçant pour elle-même qu'une rotation va être obligatoire. Les traces écrites de planification ne sont pas simplement une annonce du savoir à transmettre, une prévision de ce que l'on va enseigner, des actions à faire, elles sont aussi un langage destiné au terrain pour gérer le groupe classe. L'enseignant écrit pour elle-même qu'elle va proposer un travail de 3 contre 2 et que chaque équipe passera en défense. Mais c'est aussi un langage pour le terrain où elle pourra dire aux élèves : « nous allons faire un » « 3 contre 2 ». Chaque équipe de 3 passe en déf. ». L'écrit de planification n'est donc pas simplement un langage du savoir, c'est un langage condensé pour l'action. Nous avons là un entrelacement entre savoir/action/organisation. L'écrit de planification n'apparaît plus alors comme un langage hermétique à l'enseignant, mais comme un condensé de professionnalité. Dans un même énoncé de planification, L'enseignante structure autant la forme du savoir à apprendre « jouer en trois contre deux » que ses conditions d'énonciation ou d'application « chaque équipe de 3 passe en défense ».

Elle complète sa situation en imposant du jeu sans dribble pour les attaquants, cela rééquilibre le rapport de forces attaque et défense dans l'absolu, mais induit fortement

	<p>l'utilisation d'un espace plus grand pour les attaquants ainsi que du jeu en déplacement. Ce qu'il y a à apprendre dans ce cas pour les attaquants n'est pas dit dans l'énoncé de planification. On peut supposer que sur le terrain dans l'action, l'enseignante va apporter les justifications de sa mise en œuvre. Nous comprenons que les traces écrites de planification recèlent le plus souvent, hormis les objectifs déclinés, les conditions que l'enseignant souhaite mettre en place sur le terrain pour solliciter le savoir à apprendre. L'écrit de planification ne dit pas « dans un jeu de trois contre deux sans dribble, les joueurs en attaque vont devoir jouer en mouvement et occuper tout l'espace d'attaque s'ils veulent atteindre la cible, et les défenseurs devront donner une priorité de défense sur le porteur de balle en se plaçant sur la profondeur de l'attaque, etc. ». L'enseignant ne planifie pas ce que les élèves devront apprendre, mais ce qu'ils devront faire pour apprendre. On peut noter au passage qu'il existe là toute la problématique de la transposition didactique faite par la « noosphère » et le cas des programmes, ceux-ci déclinent ce qu'il y a à apprendre à partir de grands concepts mais n'indiquent pas comment cela peut se mettre en œuvre dans les situations d'apprentissage. Il y a bien des exemples qui décrivent ce qu'il y a à faire pour faire, mais ils expliquent le comment faire sans en donner la raison.</p> <p>L'enseignant, le praticien, sont plus préoccupés par la mise en œuvre que par le choix sélectif de ce qu'il y a à apprendre. Cela ne veut pas dire que l'enseignant ne sait pas ce qu'il faut faire apprendre, au contraire ; dans notre cas, l'énoncé de planification est hautement rationnel, car il propose le savoir sans le dire. Il cible les conditions du savoir plutôt que son énonciation. Nous pensons que l'éducation physique, par le fait que son enseignement est ostentatoirement une pratique, pousse à mettre en exergue les conditions d'apparition du savoir dans les écrits de planification plutôt qu'à énoncer ce qu'il y a à apprendre.</p>
--	---

<p>L3 S3 et S4 : 3 séquences de jeu → sans dribble → 5X1 → libre</p>	<p>Nous ne comptons là simplement que deux situations. Nous groupons ensemble les deux séquences où le jeu est conditionnel et une séquence où le jeu est vraiment libre. On remarque dans le scénario de la leçon que l'enseignante diminue progressivement les contraintes. Du jeu en trois contre deux, on passe à une séquence de jeu à cinq contre cinq mais où le dribble est imposé, puis à une séquence libre où il suffit simplement de jouer. Comme nous l'avons vu précédemment avec l'idée de jeu normal, ici le discours est sans ambiguïté et le jeu est libre. On libère les élèves des contraintes précédentes ; le jeu, la liberté viennent clôturer la leçon. On laisse les élèves libres – ce n'est pas 'le laissez faire' – d'utiliser, de décider quels savoirs ils vont employer pour jouer. Même si ce qui précède dans la leçon influence le jeu, les élèves peuvent utiliser des savoirs, des procédures qu'ils ont peut être acquis ailleurs. C'est le moment où l'on peut s'exercer, le moment où l'enseignante coupe le lien de l'interaction, le moment où l'élève se tourne enfin vers sa propre action. C'est l'espace de la création, de l'invention, ou de la reproduction ; c'est l'espace où, finalement, on laisse l'élève faire ce qui est nécessaire pour l'action qu'il entreprend de lui-même. C'est l'espace où la décision colle enfin à l'action, où l'on peut « s'essayer » sans la crainte de l'échec et de la normalité. C'est le moment où l'enseignante abandonne l'élève à son sort, celui où l'étayage est supprimé.</p>
--	--

<p>L4 S1 et S2 : passe à dix sur ½ terrain en jeu 4X4. Une équipe, travail passe + shoot sur ½ but → chgt.</p>	<p>L'enseignante partage sa classe en deux groupes avec sans doute un système de rotation. Deux équipes font la passe à dix, une autre équipe fait une autre situation (travail passe et tir sur un ½ but). Dans son constat, ce partage ne fonctionnera pas et elle fera seulement en commun la passe à dix. Toutefois, en analysant les prévisions de l'enseignante, nous notons qu'elle installe un protocole jeu en début de leçon. Une manière de mettre en mouvement rapidement les élèves. Comme nous l'avons déjà remarqué, la situation de travail technique le S3 est entourée par deux ou trois situations de jeu. Il semble qu'au fil des leçons l'enseignante abandonne progressivement l'étude parcellaire et "techno-centrée" de l'activité pour revenir à des situations plus globales et surtout ludiques.</p>
--	---

<p>L4 S3 : 1G/2 Déf. 3 ATT dont 1 crée pt de fixation.</p>	<p>On comprend l'énoncé de cette façon. La situation fonctionne de cette manière. Trois attaquants vont jouer contre deux défenseurs et un gardien. On en conclut qu'il y aura tir au but. Les élèves attaquants doivent construire l'attaque dans le but de créer un point de fixation pour mobiliser la défense et libérer le tireur potentiel. L'énoncé se cible sur l'objectif et précise l'organisation. Elle n'est pas préoccupée par la notion d'espace d'attaque, ni par comment démarre la situation. Les points de fixation sont à découvrir ainsi que les moyens que devront utiliser les élèves. Par exemple, s'engager dans un intervalle, fixer en un contre un le défenseur, etc. La notion à apprendre (l'objectif de la situation) est seulement planifiée. Il n'y a pas d'indication sur le temps d'attaque ou le nombre de ballons à jouer. L'essentiel est bien, pour cette enseignante, l'atteinte de l'objectif. La mise en œuvre didactique se fera sur le terrain dans l'action. L'écrit de l'objectif suffit pour planifier l'action d'enseignement à venir et l'énoncé de la situation se condense sur son point central.</p>
--	---

<p>L4 S4 : jeu à thème → ss dribble → avec 1 pivot, déf. en 1/5.</p>	<p>Dans cet énoncé, seules l'organisation et la forme du jeu sont annoncées. Deux contraintes viennent spécifier la forme du jeu, mais les effets que cela va produire ne sont pas annoncés. Le savoir n'est pas annoncé en tant que tel, par exemple : le fait de jouer sans dribble va demander à l'attaque d'être plus mobile et d'aider en permanence le porteur de balle en lui donnant des solutions. L'enseignante impose donc une contrainte en sachant que l'attaque va devoir adopter un nouveau comportement pour pouvoir réussir, du moins pour garder la possession du ballon. La contrainte vient signifier ce qu'il faut faire, le savoir n'est pas dit, annoncé ; il est dans un appel de signification, de sens, de réalisation. La contrainte impose un inconfort, elle discrimine le contexte de jeu, le savoir s'inscrit dans la différence entre ce que l'on sait déjà et ce que l'on ne sait pas encore. Ensuite, en obligeant la défense à jouer avec un pivot devant, en 1/5 ; cette nouvelle contrainte va finir de perturber l'attaque en profondeur, les joueurs vont devoir s'étager et occuper le maximum de place en largeur. Ceci va être l'amorce de l'organisation recherchée au niveau de l'attaque. Donc par une double contrainte, l'enseignante construit les déterminants fonctionnels du savoir à apprendre. L'écrit de planification est bref mais hautement professionnel, c'est presque une formule théorique. En contraignant d'une façon pointue le pour et le contre, le positif et le négatif, l'attaque et la défense, l'action et la réaction, l'enseignante crée les conditions de l'apprentissage. Elle présuppose que l'opposition est essentielle à l'apparition de la connaissance, c'est une négociation et transaction avec la contrainte. Elle oblige le faire pour faire connaître ou reconnaître le savoir. Elle ne fait pas apprendre un savoir-faire, mais un faire pour savoir. Sa planification nous dit après interprétation que le savoir est d'abord un apprendre à faire, les contraintes ne sont là que pour une découverte forcée. En éducation physique et sportive, on ne dit pas le savoir ; il y a plus urgent, on annonce les conditions de l'existence du savoir.</p>
--	---

<p>L4 S5 : → jeu libre</p>	<p>Cette dernière situation de la leçon est une reprise du jeu libre. Nous avons déjà développé cette idée de jeu normal, de jeu libre. Nous confirmons ici que l'énoncé « libre » est à prendre dans le sens où l'ensemble des situations didactiques construites par les enseignants d'éducation physique fait appel à la contrainte par l'intermédiaire de la consigne ou de la règle. Le jeu libre signifie que maintenant les élèves, l'enseignante sont libres de leurs réseaux d'échanges, libres de la communication didactique, libres de la transaction pédagogique. Même s'il est encore sous surveillance de l'enseignante lorsque l'on annonce à l'élève « jeu libre », il comprend qu'il devient entièrement responsable de ses actions, que ses échecs et réussites seront de son libre-arbitre, que la contrainte didactique a disparu, que les nouvelles contraintes vont dépendre du jeu, de l'événement et ne seront pas sues et connues d'avance. C'est aussi le paradoxe de cet énoncé « jeu libre », cela veut dire que le jeu n'était pas précédemment libre, que la règle didactique s'éteint en cet instant au profit de la règle culturelle, que le savoir si longtemps contenu est livré à son propre épanouissement.</p>
--------------------------------	--

<p>L5 S1 : passe à dix en commun. 1pt on devient attaq, wer sur je reçois/je donne. Max 3s.</p>	<p>Cette situation reprend donc la passe à dix, mais pour toute la classe en même temps. L'enseignante insiste sur le statut d'attaquant en obligeant ceux-ci à jouer la balle très vite : « je reçois/je donne ». Max 3s, cela veut dire que l'on ne peut pas garder la balle plus de trois secondes. Après avoir sans doute compris que les élèves n'étaient pas intéressés par les situations d'apprentissage techniques, l'enseignante tente de transformer des situations jouées en travail technique en "sur-réglant" le jeu. Elle a sans doute aussi perçu que les attaquants dans les situations précédentes de passe à dix pouvaient facilement conserver le ballon. Elle rajoute ici une contrainte pour qu'il y ait rupture de l'attaque par instant c'est-à-dire elle pousse les élèves dans leurs capacités à conserver le ballon en attaquant, et cela dans un double but. Il s'agit de donner du jeu au jeu de façon à préserver l'alternance ou une possibilité à la défense de devenir à son tour attaque ; au premier abord, elle installe une routine (la passe à dix) et, une fois celle-ci installée, elle intervient pour favoriser encore l'apprentissage des élèves. La situation jouée les met en mouvement ; une fois ce mouvement acquis, elle greffe dessus un apprentissage. Il s'agit de libérer sa balle très vite, cela augmente l'activité des joueurs en attaque, favorise la perte de balle par incertitude liée aux événements sur le terrain et préserve l'activité des défenseurs parce qu'ils vont s'apercevoir qu'ils peuvent récupérer plus facilement un ballon. Elle intervient ainsi une nouvelle fois des deux côtés du savoir pour jouer sur un équilibre qui ne peut finalement qu'être instable. Elle détourne l'activité ludique pour revenir vers un apprentissage de la passe d'attaque en mouvement. Une fois qu'elle a acquis l'adhésion des élèves, elle introduit du savoir : celui qui fait peur à celui qui ne sait pas. Elle joue efficacement entre l'attrait du jeu libre et la condition du savoir.</p>
---	--

<p>L5 S2 : 3 contre 2 → avec 1 des att qui joue le rôle du pivot. Départ ½ terrain (milieu)</p>	<p>L'énoncé prévoit ici l'organisation des effectifs et l'organisation spatiale. L'objectif est annoncé en tête de la feuille de planification et couvre donc toute la leçon. Il s'agit de créer un point de fixation. On peut supposer que la situation va se faire aussi avec un gardien dans le but. L'indication « départ ½ terrain (milieu) » nous indique que l'action va se faire en direction du but. Si l'on place aussi un pivot, il y a toutes les chances que l'action se situe à la zone donc en possibilité de marque. Le discours est encore une fois un mélange de consignes d'actions, d'organisations spatiales et d'effectifs, mais c'est un prêt à dire sur le terrain. Il indique : combien, qui, quoi, où. L'écrit de planification n'est donc pas une hiérarchisation chronologique des événements, une description du savoir ou son énoncé, une prévision sur des possibles. Il est l'annonce de la structure globale de ce qu'il y a à faire, il décrit les fondements d'une situation, d'une action. L'objectif gravite autour des énoncés fonctionnels.</p>
---	--

<p>L5 S3 : → Jeu Att/Déf avec gardien en +. Avantage numérique 1 pivot.</p>	<p>La situation est jouée. Attaque défense sur ½ terrain. La défense a l'avantage numérique avec un joueur pivot en plus. Cette situation prépare la suivante. Ici, l'enseignante tente de faire repérer l'intérêt du pivot défenseur devant sa défense de zone en favorisant son action par le fait qu'ils sont un de plus en défense. Elle déséquilibre volontairement le jeu, pour favoriser l'effet qu'elle recherche. Dans cette situation, elle grossit volontairement ce qu'il y a à apprendre pour que les élèves le repèrent facilement et puissent l'investir dans la situation suivante. L'écrit de planification planifie un scénario du savoir qui est : passe à dix on met les attaquants en rupture (identifier le moment où la conservation du ballon va poser problème). Identification du savoir à partir de ses connaissances déjà installées. Préparation du corps à l'effort. Trois contre deux, pivot d'attaque pour marquer (identifier la fin du savoir, si on intercepte on peut marquer devant une défense qui n'aura pas eu le temps de se replier) Identification de la finalité du savoir. Jeu attaque/défense, avantage numérique un pivot (on revient au départ du savoir, faire une interception au bon moment). Identification de l'origine du savoir. S4 : le jeu à thème, jeu sans dribble, sauf pour l'intercepteur, dans le but de valoriser son action et favoriser son jeu de contre attaque. Identification de la cohérence du savoir. S5 : jeu normal. Identification des conditions d'utilisation du savoir.</p>
--	--

L5 S4 : → jeu thème SS dribble à part l'intercepte ur. Jeu en 5X1 ou 4X2	Voir ce qui est dit précédemment. On peut encore remarquer que dans la même leçon on passe de la transformation d'un jeu traditionnel, à une situation construite, à un jeu à thème et à un jeu normal. a) Un jeu culturel commun = ludique b) Une situation didactique = travail c) Un jeu à thème = travail ludique d) Un jeu culturel = culture ludique
L5 S5 : Jeu normal	Analyse du jeu normal.

L6 SI : → Passe à 8 → 1 série, passe avec rebond → opposition quand 8	L'enseignante adapte le jeu traditionnel en limitant à 8 passes, car celles-ci vont se faire à rebond, et comme cela est plus difficile pour éviter des échecs de réalisation de la part des élèves, elle diminue le contrat. Puis, lorsque l'équipe en possession du ballon aura réussie 8 passes de suite, l'équipe en opposition pourra réellement intervenir sur le porteur de balle alors que jusqu'à 8 passes, ils étaient simplement gêneurs sur le terrain. L'énoncé est un objectif d'exécution « passe à 8 », ce n'est pas un objectif d'apprentissage. Le savoir ici est bien la conservation du ballon. La rationalisation de l'écrit de planification s'attarde sur l'objectif de réalisation, pas sur l'objectif d'apprentissage. Suite à cet énoncé, un élève pourrait dire : "j'ai appris la passe à 8", comme en math. on pourrait-on dire "j'ai appris ma table de multiplication". On n'apprend pas la table, on apprend à multiplier des nombres ; on n'apprend pas la passe à 8, on apprend à conserver le ballon malgré l'opposition des autres. L'écrit de planification pose bien le problème de ce que l'on apprend en éducation physique et sportive. On pourrait dire ici que l'écrit rend compte de la difficulté à exprimer ce qui s'apprend en éducation physique et sportive. L'énoncé nous dit ce qui se fait, se voit, pas ce qui doit s'apprendre vraiment. Les énoncés des traces écrites sont plus des descriptions de ce qu'il y a à faire que des conceptualisations de savoirs. Pourrait-on concevoir un enseignant qui planifie sa leçon en écrivant « conservation du ballon, mobilité des attaquants, activités des défenseurs, aide au porteur de balle » ? Peut-être, mais la question serait : mais comment faites-vous pour faire apprendre cela ? La réponse serait : je leur fais faire une passe à 8. Comme cela est très rare chez les enseignants d'éducation physique et sportive, on peut avancer l'hypothèse que les écrits de planification proposent en priorité le comment faire pour faire apprendre plutôt que le quoi apprendre pour faire. C'est toute la difficulté qu'ont les étudiants en éducation physique et sportive pour passer du savoir au comment faire savoir. Il leur manque une compréhension entre le savoir et les moyens du savoir. Notre analyse soulève ce problème.
---	--

L6 S2 : → Par 3 ss gardien, w déf. Différent effectif sur chaque but S3 : → 1 joueur fixe (pivot) 2 autres montent la balle (ss dribble) → obligat faire une passe au pivot en montant en suspension → pivot donne au 3 ^{ème} qui shoot en suspension.	Il y a ici deux situations qui s'enchaînent. Une première situation où les joueurs vont faire un travail de défense sans gardien : les effectifs vont varier sur chaque but. L'enseignante met les élèves en situation de recherche de travail de défense, parce qu'elle va organiser les enchaînements au niveau de l'attaque dans la situation 3. On pense qu'elle met les élèves dans la situation 2 en situation d'inquiétude au niveau de l'attaque. Elle insiste sur le travail de défense. Elle crée un besoin chez les joueurs attaquants. Ensuite, elle propose une solution programmée à l'avance qui peut être critiquable en soi, car les actions sont obligatoires et il n'y a pas de place à la créativité ni à l'incertitude. Mais dans la 3 ^{ème} situation où on propose un tir, on suppose qu'il n'y aura plus que deux défenseurs contre trois attaquants. L'attaque peut alors réaliser assez facilement son enchaînement, la défense est là simplement pour donner des repères spatio-temporels mais elle ne sera pas vraiment pertinente ou efficace. Ce qui est important de retenir est : a) on crée une incertitude, un besoin, une inquiétude chez l'élève. b) on aménage le rapport de forces pour obtenir une réussite. c) on donne une solution opérationnelle.
---	--

	L'enseignante ne planifie pas simplement les conditions opérationnelles nécessaires à l'émergence du savoir, mais elle pense les conditions psychologiques pour l'apprenant. L'habileté du dispositif dans laquelle l'enseignante installe ses personnages, ses actes didactiques, sont là pour provoquer un écho dans l'esprit de l'élève.
--	---

L6 S4 : → 3 tps de jeu A) → ss dribble avec 1 pivot B) → dribble possible + déf avec 2 intercepteurs	Nous séparons les deux premiers temps que nous comptons pour une seule situation et séparons le troisième temps qui est une situation de jeu normal. Dans une période de jeu, l'enseignante introduit la contrainte de jouer sans dribble avec un pivot en permanence. L'attaque va donc être handicapée par rapport à la défense, l'idée est de respecter son objectif de leçon, jeu en surnombre. Ainsi, la défense va récupérer le ballon parce que cela est possible, l'attaque ne peut pas dribbler. Ensuite, elle renforce le processus en mettant deux intercepteurs en défense, mais l'attaque peu dribbler dans ce cas. Elle pense que la réussite première de la défense va se poursuivre malgré une attaque normale et elle renforce cette conviction en proposant deux intercepteurs. L'écrit de planification nous dit qu'elle favorise d'abord l'apparition d'une connaissance, d'un savoir (on peut intercepter parce que l'attaque ne peut pas dribbler) puis elle renforce cette connaissance en favorisant les déterminants de celle-ci (l'attaque est classique, mais on peut intercepter parce que l'on a deux joueurs en pointe). On fait apparaître la possibilité du savoir (on peut intercepter parce que, en affaiblissant l'attaque, on se rend compte que l'on a la capacité d'intercepter) puis on rééquilibre le rapport de forces ; l'attaque peut dribbler de nouveau, mais montre un possibilité d'interception dans un schéma classique en mettant deux joueurs en interception. On peut donc comprendre que l'enseignante utilise les capacités actuelles des élèves pour déclencher un nouveau comportement, un nouveau savoir (intercepter) en leur proposant une situation inférieure à leurs capacités réelles, puis qu'elle leur propose une situation supérieure à leur capacité mais en montrant comment on peut réussir.
L6 S5 : jeu normal	Analyse du jeu normal.

L7 S1 S2 S3 : par 3 → Montée balle ss opposition → criss/cross → pivot/ tir susp → tir sus/ pivot	Nous comptons ici trois situations différentes. Une montée de balle sans opposition en criss/cross, une montée de balle avec passe au pivot qui donne à un tireur en suspension et enfin une situation où le tireur en suspension doit cette fois-ci donner à un pivot pour qu'il puisse tirer au but. Les deux dernières situations se font avec opposition puisqu'il y a tir au but, il y a au moins un gardien. L'enseignante reprend là des situations déjà vécues par les élèves. On peut comprendre que l'énoncé soit sommaire, car l'enseignante a déjà fait vivre ses situations d'apprentissage. Comme il s'agit d'une leçon destinée à l'évaluation des élèves, ses trois premières situations reprennent les savoirs-clefs qui composent le cycle d'enseignement. Nous ne pensons pas d'après ces énoncés que ceux-ci soient une aide à la décision pour l'enseignant. Ils sont en fait un rappel pour les élèves des savoirs juste avant l'évaluation c'est-à-dire ceux que l'enseignante souhaite voir apparaître. La planification prend en compte le degré de difficulté des élèves, c'est une révision juste avant l'évaluation.
---	---

L7 S4 S5 : évaluation. Jeu défensif système de défense (5/1 et 4/2) → IND harcèlement remplacement solution sur	Il y a deux situations de jeu spécifiées par les deux types de défense. Elle donne des indications pour le travail de défense individuelle (harcèlement, remplacement, solution sur interception). Nous comprenons cela, car sa leçon comporte un objectif en titre « évaluation organisation collective en déf + w déf individuel ». Cette leçon d'évaluation nous renseigne sur les attentes de l'enseignante. Les savoirs sont techniques. Des actions-clefs sont à reproduire. Les énoncés des trois premières situations indiquent un travail pour l'attaque, alors que les deux situations jouées insistent sur les comportements des défenseurs. L'enseignante tente de contrôler le rapport de forces qui va s'établir pas les schémas tactiques, schémas d'attaques
---	--

interception.	<p>travaillés et par les consignes d'organisation de la défense et de l'attitude des défenseurs. L'enseignante pense donc à hisser le niveau d'opposition pour chacune des équipes. En effet, les savoirs techniques qu'elle apporte n'auraient aucun sens si les élèves mettaient en place une défense aplatie en 0/6, les actions prévues de passe au pivot ou pivot tir en suspension iraient presque chaque fois à l'échec. Elle construit des deux côtés du savoir pour rendre celui-ci nécessaire et utile. Dans le cas ici des sports collectifs, l'affaire est claire. On oppose des défenses organisées à des actions d'attaques organisées, elle provoque une discrimination utile aux savoirs, l'effet de contraste devient important, tant que les attaquants et les défenseurs auront leurs propres référents. Mais comme cela est prévu par l'enseignante, il y aura emboîtement car la faiblesse de l'un deviendra la force de l'autre et inversement. Elle provoque autant chez les défenseurs que chez les attaquants un système d'attentes par rapport à leurs références, mais lorsqu'il y aura opposition, les deux systèmes d'attente seront corroborés dans le cas de réussites et seront interrogés dans le cas d'échecs. Autrement dit, d'un côté elle montre le savoir possible et de l'autre côté elle en montre aussi l'impossibilité. Elle renvoie le savoir à l'action contextualisé de l'élève. L'enseignante agence le contexte d'un côté et donne des indicateurs pour le rendre signifiant de l'autre. Elle identifie un corps de connaissances, plante le décor de l'action et donne des indications aux acteurs. Il y a bien un scénario dans les écrits de planification : c'est le scénario de la mise en scène du savoir. Il n'est pas dit en tant que tel, il est dans des actions à faire, dans les placements à avoir, il doit émerger d'un système d'interaction et de relations qu'elle met en place. L'enseignante crée un système de relations qui vont conduire les élèves à la compréhension de ce qu'ils font.</p>
---------------	--

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignant d'expérience n° 22. Tranche années : 5 à 10. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [6]

PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	9 leçons et 10 situations	Interprétations
TEMPS	10	<p>Cet enseignant mobilise prioritairement les quatre paramètres et les unités didactiques « mettre en relief des connaissances et compétences », « alterner les statuts et varier les rôles », « Permettre un choix ou une alternative », « Avoir un enjeu ». L'enseignement qui s'adresse à une classe de sixième favorise l'activité jeu et pratiquement toutes les situations reposent sur les unités didactiques qui conditionnent un jeu structuré. On peut cependant comprendre le profil didactique de l'enseignant à partir des unités didactiques faiblement mobilisées. Comme nous le retrouvons chez tous les enseignants, l'identification des conséquences motrices des apprentissages est peu effectuée. Les situations ont peu d'informations qualifiantes. Il semble que l'enseignant souhaite épurer au maximum le milieu pour de jeunes enfants. Les repères donnés sont significatifs et simples : une zone de marque identifiée. Les situations sont peu évolutives, elles sont répétitives d'une leçon sur l'autre : installer les élèves dans du déjà su et du déjà vu, privilégier des principes de bases communs aux sports collectifs (idée de transfert des principes). Chaque fois que l'enseignant se trouve en situation de faire apprendre, il met en place une contrainte supplémentaire ou différente par rapport à l'activité handball. Seules, les deux situations de jeu total en fin de cycle ne comportent pas de contraintes supplémentaires en dehors de celles du jeu classique (les critères d'évaluation risquent toutefois d'influencer le comportement des joueurs (joueuses)). Cet enseignant mobilise fortement huit unités didactiques sur les onze que nous avons sélectionnées et toutes sont mobilisées au moins un fois.</p> <p>On constate ici que les enseignants d'expérience, après quelques années d'enseignement, mobilisent plus d'unités didactiques que les enseignants débutants. Et nous remarquons ici que plus les situations sont jouées, plus il y a de paramètres et unités didactiques mobilisés. La construction de notre modèle s'est s'autorise seulement des quatre paramètres valant pour le jeu de handball, les autres unités didactiques étant issues des discours didactiques, théoriques et scientifiques.</p>
ESPACE	10	
RAPPORTS DE FORCES	10	
TYPES DE RELATIONS	10	
Mettre en relief des connaissances et compétences	10	
Comporter des informations qualifiantes	2	
Provoquer une contrainte	8	
Donner des repères spatiaux	7	
Comporter des consignes claires	8	
Alterner les statuts et varier les rôles	10	
Traduire des conséquences motrices	3	
Permettre un choix ou une alternative	10	
Respecter un principe de densité	7	
Avoir un enjeu	10	
Faire évoluer la situation	5	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste Techniciste pur</i>	0	<p><i>Cet enseignant est résolument tourné vers la recherche de principes généraux ou de logiques fortes de l'activité handball. L'idée est de faire repérer et apprendre par ces débutants les fondamentaux de l'activité handball, voire des sports collectifs. Il compte installer des universaux que l'on retrouve également dans d'autres sports collectifs (progression, marque, démarquage, accès à la cible, etc.). Le principe annoncé et étudié organise toute la leçon, c'est une tendance à la découverte du thème annoncé qui est proposé aux élèves. Après l'analyse des énoncés, nous constatons que les situations proposées sont une sorte de mise à jour des fondamentaux des sports collectifs. L'enseignant recherche bien l'enseignement des universaux comme un préalable commun pour tous les élèves à un enseignement des sports collectifs.</i></p>
<i>Associationniste Techniciste Techniciste masqué</i>	0	
<i>Structurale Aménagement du milieu</i>	1	
<i>Structurale Situation ludique globale</i>	2	
<i>Dialectique Situation problème</i>	1	
<i>Sociomotrice Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0	
<i>Sociomotrice Situation de recherche d'universaux</i>	6	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	6	<p>L'écrit est fait sur papier libre ; on remarque que l'organisation est pensée à chaque leçon. La lecture des bilans montre que chacun engage la leçon suivante ; on suppose que ces dernières sont préparées une par une. Les bilans se préoccupent des progrès des élèves.</p>
Cadre préétabli	0	
Bilan	10	
Organisation	10	

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 1 Classe de 6^{ème} Année 1995

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu de gagne terrain vers la zone promise. Passes aux partenaires	Situation qui recherche un principe général du jeu. Repérer la marque et la progression.	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 2 Classe de 6^{ème} Année 1995

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu de gagne terrain vers la zone promise. Passes aux partenaires	Situation qui recherche un principe général du jeu. Repérer la marque et la progression.	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
Jeu de gagne terrain vers la zone promise. Passes seulement vers l'avant	Recherche d'un principe général du jeu. Repérer la marque et la forme de progression.	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 3 Classe de 6^{ème} Année 1995

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu de progression et repérage des cibles	Associer les principes déjà acquis à la notion de cible	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 4 Classe de 6^{ème} Année 1995

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu de progression vers les cibles, repérer la marque.	Associer les principes déjà acquis à la notion de marque	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 5 Classe de 6^{ème} Année 1995

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu de progression vers les cibles, repérer la marque.	Associer les principes déjà acquis à la notion de marque	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 6 Classe de 6^{ème} Année 1995

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu en déséquilibre numérique $A > D$.	Favoriser le principe de l'exploitation du surnombre en attaque.	Le conditionnement du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 7 Classe de 6 ^{ème} Année 1995			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Attaquer une cible protégée.	Favoriser le principe du duel avec un gardien	Le conditionnement du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 8 Classe de 6 ^{ème} Année 1995			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu et évaluation	Vérification des acquis	L'émergence du savoir	Structurale « situation ludique globale »

EN. 22. T.A. : 5 à 10 Leçon n° 1 Classe de 6 ^{ème} Année 1995			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu et évaluation	Vérification des acquis	L'émergence du savoir	Structurale « situation ludique globale »

Scénario du cycle

Il est ici difficile de faire un scénario pour chaque leçon, puisqu'une grande situation, un grand jeu, fait l'objet de toute la séquence d'enseignement. Ceci peut se comprendre à plusieurs titres : la leçon peut correspondre à un créneau d'une heure, ce sont des élèves débutants (longueur des mises en place et des systèmes de compréhension). Travailler plus longuement sur un même principe afin qu'il soit raisonnablement compris. Éviter de bousculer des enfants par des nouveautés incessantes, greffer du nouveau sur du déjà su ou compris, prendre le temps de poser les bases des sports collectifs.

La provocation du savoir : 6

Le conditionnement du savoir : 2

L'émergence du savoir : 2

Le scénario de la leçon semble s'expliquer facilement. D'abord, l'enseignant souhaite provoquer le savoir en mettant des thématiques fortes, basales, dans ses premières situations. Il provoque le savoir en construisant des situations ludiques, mais orientées. Le principe du jour n'est pas dit, il est dans la situation mais il est immanquablement le centre de gravité de ce qu'il y a à faire et à découvrir. Une fois le principe acquis, il en greffe un autre dessus ; si le principe n'est pas acquis, il y a répétition de la situation d'une leçon sur l'autre (Exemple : leçon 4 et 5).

On peut comprendre l'organisation des leçons de cette façon :

Leçon 1 : repérer la nécessité de progresser collectivement vers la zone de marque.

Leçon 2 : reprise de la situation de la première leçon, mais en rajoutant la notion de rapidité.

Leçon 3 : enchâssement avec ce qui précède, repérage d'une zone de marque isolée.

Leçon 4 : la zone de marque isolée étant repérée, il faut acquérir la notion de marquer un but.

Leçon 5 : reprise de la situation précédente, car les principes ne sont pas acquis.

Leçon 6 : suite et cumul, repérer le surnombre ; mais là il y a imposition pour créer le surnombre, il n'est pas découvert. L'apprentissage du principe repose sur un conditionnement.

Leçon 7 : il y a cumul des principes déjà acquis dans les leçons précédentes ; se pose alors le problème de la cible protégée par un gardien, ce qui est finalement l'objectif du jeu de handball (marquer sur une cible défendue et protégée par un gardien). En conclusion de son cycle, l'enseignant pose le problème fondamental de l'activité.

Leçons 8&9 : évaluation pour vérifier en situation de jeu si les principes sont acquis.

Le scénario repose sur l'idée d'un enchâssement et d'un cumul d'une leçon à une autre. L'accès à un nouveau principe ou logique ou savoir est conditionné par l'acquisition du précédent. Ainsi, on ne peut pas repérer la cible si on ne sait pas progresser d'un camp à l'autre. On ne peut pas rentrer en duel avec un gardien, on prend en considération celui-ci si on n'a pas compris l'accès à la cible, etc.

Étude des énoncés.

La leçon sur papier libre identifie 7 critères :

Le thème. Le jeu. Le but. L'organisation. Les consignes. Une synthèse, retour au calme et bilan.

Vu la longueur des énoncés, les leçons comportent presque toutes une seule situation. Nous avons choisi pour cet enseignant de les analyser en fractionnant à partir des critères retenus par lui.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1. S1 : « Thème : Faire progresser le ballon vers le camp adverse pour marquer des points. »</p>	<p>Le thème est en fait l'objectif principal de la situation d'apprentissage. Cette information est destinée pour l'enseignant, elle lui permet de repérer ce qui a été l'objet principal de la leçon et possède un caractère officiel par rapport au programme d'éducation physique et sportive. C'est l'énoncé du principe qui est décliné pour les élèves dans l'énoncé suivant qu'est le titre du jeu.</p>
<p>« Jeu : la passe aux partenaires vers la zone promise »</p>	<p>L'énoncé est plus à destination des élèves cette fois ci, mais l'objectif est le même. L'enseignant insiste sur la passe aux partenaires ; la zone promise symbolise la zone du camp adverse où on peut marquer, il suffit d'y arriver avec le ballon en mains. On peut dire que dans la présentation de la situation, l'enseignant est pris entre respecter un caractère officiel et planifier un énoncé à destination de jeunes élèves. Traduire ce qu'il faut apprendre en langage imagé pour l'élève. Ce deuxième énoncé apporte la précision suivante : pour effectivement progresser vers le camp adverse, il faudra faire des passes aux partenaires. Le premier énoncé (la thématique) annonce le principe à travailler « le quoi », l'énoncé deux le rappelle en précisant « le comment ». Il y a déclinaison de l'objectif pour les élèves en diminuant la charge conceptuelle pour insister sur un principe d'action « la passe aux partenaires ». Le principe est inclus dans un projet d'action, moins dans un projet de réalisation. L'explication sémantique glisse d'un concept représentationnel vers un concept d'action, de « faire progresser le ballon » à « la passe aux partenaires ».</p>
<p>« But : gagner 1 match en 8 c 8. Amener la balle tenue en mains ds une zone de marque pré déterminée ds le camp adverse »</p>	<p>L'écrit précise la finalité du jeu : gagner un match ; la contraction de l'énoncé nous dit que le jeu va se faire à huit joueurs contre huit autres joueurs. On a donc : finalité du jeu, composition des équipes, modes de marque.</p>
<p>« Organisation : 3 équipes de 8 joueurs, 2 se rencontrent pendant 8' sur le terrain de HB, 2 zones de marque sont tracées, la 3^{ème} équipe gère l'arbitrage et les scores +tps de jeu. » L'énoncé est complété par le croquis d'un terrain de HB où les deux zones de marque sont dessinées. Les emplacements des joueurs arbitres et juges des scores sont précisés.</p>	<p>On a dans cet énoncé une véritable planification de l'organisation didactique, ainsi qu'une transposition didactique du savoir expert handball en déformant la surface de jeu par rajout d'une zone de marque. On garde la surface (terrain de handball) qui borne la référence à l'activité, mais on module à l'intérieur une surface particulière. La planification de l'organisation est de cet ordre : La gestion de la classe : 3 équipes de 8 Les tâches pour chacune (distribution) : deux équipes se rencontrent, la troisième arbitre Le lieu où se déroule le jeu : terrain de HB Les repères spatiaux pour la marque : 2 zones de marques</p>

<p>« consignes : dribbles et contacts interdits » (2 fautes = joueur exclu 2'). Balle en mains, 3 pas sont autorisés au maximum.</p>	<p>Les consignes sont des contraintes qui ont pour objet de favoriser l'apparition du principe et des effets voulus par l'enseignant. En interdisant les dribbles et les contacts, il favorise le jeu collectif (on ne peut progresser qu'en faisant des passes) ; la réception du ballon est facilitée car les contacts sont interdits (il y a contradiction avec un principe fondamental du handball qui est le droit de barrer le chemin de l'adversaire porteur ou non du ballon). On respecte le règlement de handball, on ne peut pas faire plus de trois pas balle en mains (règle qui renforce la nécessité de joueur collectivement). En manipulant des contraintes sous formes de règles à respecter mais en étant en contradiction avec un savoir clef de l'activité handball, l'enseignant attire les élèves vers le principe qu'il souhaite faire découvrir et apprendre.</p>
--	--

<p>« Synthèse. Retour au calme. Bilan : Motricité et efficacité en jeu = beaucoup de fautes en préhension et utilisation presque systématique des 3 pas. Est-ce la meilleure solution pour aller vite ? Comportement = les règles strictes interdisent les débordements et la violence.... A conserver ! »</p>	<p>Le bilan fait apparaître un souci au niveau de la motricité des élèves ; ce point devrait être un point remarquable en éducation physique et sportive. Les fautes de préhension signalent des problèmes d'équilibre en mouvement, de coordination, de latérisation, etc. L'objet n'est pas de critiquer cet oubli puisque l'action est là pour justement solliciter et favoriser la coordination des mouvements, mais on peut regretter que les principes des activités, les logiques internes, les fondamentaux, ne soient là que pour garantir la transposition efficace de l'activité de référence, activité source ou savoir expert. L'activité doit être suffisamment reconnaissable, c'est un fait. Les éléments techniques, stratégiques, sont la garantie culturelle ; on apprend bien à jouer au handball. Mais la finalité motrice est effacée par l'aspect culturel. On peut reposer la question de ce que l'on apprend en EPS. On comprend ici que la motricité est dissimulée dans les fautes techniques ; l'enfant n'est pas incoordonné, non, il fait des fautes de préhension. Il n'a pas des problèmes d'équilibre, il fait systématiquement les 3 pas. Le souci de l'enseignant au niveau de la motricité des élèves est noyé dans un discours technique. Il faut alors décoder ce discours pour comprendre que les enfants aient tels problèmes moteurs. Il manque un lien entre le mouvement technique et la transcription didactique ; l'analyse de la cause ou des conséquences du mouvement devrait faire partie de la professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive. Le bilan fait apparaître que les règles et les contraintes posées par l'enseignant, si elles favorisent l'apparition et la compréhension du principe, lui permettent aussi de cadrer et d'anticiper sur les débordements possibles des enfants : gestes de violence ou imprudence vis-à-vis des autres étant pris par l'attrait de la victoire, du gain, de la réussite. La transposition didactique révèle ici le côté axiologique de l'apprentissage.</p>
--	---

<p>L2. S1 : « Thème idem C.1 »</p>	<p>L'enseignant reprend la thématique de la leçon précédente.</p>
<p>« Jeu : « Le jeu rapide vers la zone promise »</p>	<p>Le titre du jeu change par rapport à la leçon précédente. Il faut jouer collectivement, mais accéder rapidement à la cible.</p>
<p>« but. Gagner 1 match en 8 c 8. Amener la balle tenue en main ds une zone de marque pré déterminée ds le camp adverse. »</p>	<p>L'enseignant reprend le même énoncé que dans la leçon précédente. La situation est construite à partir d'énoncés déjà connus et à partir de nouveaux énoncés. Il n'y a pas renouvellement total de situation en situation ou de leçon en leçon.</p>
<p>« organisation. Idem cours n°1 (Gain de temps/explications) »</p>	<p>Ici, l'enseignant justifie la reprise de la même situation. On peut penser qu'il souhaite installer dès les premières leçons une bonne compréhension de sa façon de travailler et, surtout, que les connaissances de bases choisies pour l'activité soient clairement comprises par les élèves.</p>

<p>L2. S2 : « Consignes : idem cours 1 mes en plus » → Seules les passes vers l'avant sont autorisées.</p>	<p>Nous comptons ici une nouvelle situation. Le début de leçon reprend la situation précédente, rappel. La consigne transforme la situation en une autre. Le fait de faire seulement des passes en avant va transformer radicalement la situation. La conservation du ballon va se faire uniquement dans la progression. C'est presque un relais progression vers la cible. L'enseignant pense faire apprendre le principe de progression en condamnant la notion de soutien d'attaque. Il s'agit de faire apprendre en supprimant d'autres principes. Il exacerbe le principe, en fermant les autres possibilités. Il pense ainsi agir sur la notion de vitesse : on va plus vite en évitant de faire des retours en arrière. Heureusement qu'il emporte les élèves uniquement dans une démarche d'attaque et non de récupération de ballon, car le décodage des passes serait assez facile pour la défense.</p>
--	---

<p>« Retour au calme – Bilan : Motricité et adaptations = les contraintes obligent le jeu à se dérouler + vite vers la zone adverse. Certains élèves reçoivent et passent rapidement. C'est bien ! Encore trop de maladresse ! Comportement = 6 joueurs exclus pour fautes de contact – Rappeler fermement les règles et pénaliser l'équipe (note collective) ».</p>	<p>L'enseignant constate que ses contraintes sont efficaces, le jeu se déroule plus vite vers l'avant. Il justifie finalement ce qu'il impose aux élèves. Il y a une question qui nous vient à l'esprit : si les conditions favorisent si ouvertement cette réussite, où sont les procédures utilisées par les élèves ? Le conditionnement opérant (conditionnement opérant) par les règles qui obtiennent bien des effets, mais ce sont les règles d'actions des élèves qui importent et non des règles contraignantes. On peut comprendre au premier abord que la notion de vitesse soit repérable et que les élèves puissent jouer vite, et il faut leur faire vivre cela, mais la vitesse sera-t-elle conservée lorsqu'ils auront le droit de faire des passes en arrière ? On comprend alors toute la complexité de comment faire apprendre en EPS. Si la contrainte guide trop, si elle enferme trop les élèves, ces derniers n'ont aucun espace de décisions sur leurs actions ; mais si l'espace de décisions est trop important, il y a risque de partir sur de mauvaises pistes. Le temps d'enseignement est un temps concentré et on ne peut pas séjourner continuellement dans la phase de découverte. L'enseignant est bien ce médiateur qui doit accélérer les processus d'apprentissage (parfois, il s'oppose à la maturation motrice ou intellectuelle des élèves). Il faut peut-être parfois construire la réponse pour l'élève (les passes en avant) afin qu'il puisse comparer, interroger, les actions nouvelles par rapport à des procédures personnelles anciennes. Nous relevons simplement dans l'analyse des ces énoncés que cet enseignant favorise ouvertement la solution d'accès au principe. L'enseignant fait un bilan positif et négatif sur le vécu de ses propositions. La maladresse est une prise en compte de la motricité des élèves. Les fautes de contact sont pénalisées, l'agression n'est pas permise. On ressent un souci chez l'enseignant d'avoir des actions de jeu claires et sans risques physiques. On peut noter ici un double paradoxe : l'enjeu fondamental du handball tient bien à la notion de contact (notion de corps obstacle), il est banni dans notre cas. Cependant, dès que le corps est en mouvement en éducation physique, il y a risque.</p>
--	--

<p>L3. S1 : « Thème = faire progresser le ballon vers le camp adverse et viser des cibles précises pour marquer ».</p>	<p>Le thème vient finaliser le thème précédent. La progression vers une zone de marque large est acquise, on réduit alors la cible pour se rapprocher des conditions de marque en handball. Autant la réduction de la cible est parlante, autant on peut comprendre que l'enseignant précise de plus en plus le principe et ses variables pour faire apprendre. On pourrait caricaturer de cette façon : il y a un dégrossissement progressif du savoir à faire apprendre. Il est nécessaire, telle l'atteinte du centre d'une cible, qu'après dispersion des impacts, on se rapproche insensiblement vers le centre de celle-ci. Les étapes de ce cycle de leçons montrent bien cet aspect des choses.</p>
--	---

<p>« Jeu : « L'attaque des doubles buts ».</p>	<p>L'intitulé du jeu identifie le principe à acquérir et la transposition faite de l'activité handball. L'énoncé concentre bien le principe et la démarche transpositive.</p>
--	---

<p>« But : gagner un match à 6 c 6 en marquant dans 2 petits buts placés sur la ligne de fond du camp adverse.</p>	<p>L'énoncé précise qu'il faut atteindre deux buts. Pour l'enseignant aussi, le but est double. En mettant deux buts, il multiplie les possibilités d'accès à la cible, donc par deux ; mais il obtient aussi une dispersion des joueurs sur le terrain. Comme il y a un seul ballon, les élèves repèrent très vite les partenaires démarqués proches de la cible la plus favorable. Il renforce également l'esprit jeu en fixant le but, qui est de gagner. L'énoncé est une règle, mais la connaissance recherchée est technique. On n'annonce pas la connaissance, on pose la règle qui provoque la connaissance. L'enseignant planifie la règle, le savoir est implicite.</p>
--	---

<p>« Organisation : 4 équipes de 6 joueurs – 2 se rencontrent pendant 6' sur le terrain de HB où sont placés 2 buts (haies), sans gardiens, et une zone interdite à tout joueur. La 3^{ème} équipe se charge de l'arbitrage, de la marque et des sanctions d'exclusions temporaires ou définitives. La 4^{ème} chronomètre etc. ». Un croquis complète cet énoncé, c'est un plan du terrain avec l'indication des buts, des arbitres, des zones interdites, etc. »</p>	<p>L'énoncé est long, l'enseignant précise bien son organisation. On peut comprendre, en comparant l'étude des autres énoncés des enseignants, que la tendance est de préciser d'une façon plus importante les énoncés quand on s'adresse à des élèves plus jeunes ou quand la situation est vraiment nouvelle pour les autres classes.</p> <p>Suite à une comparaison entre plusieurs écrits de nos trois populations, on peut aussi dire, et ce contrairement à une idée reçue, que les prévisions d'organisation ne sont pas plus importantes pour des enseignants débutants que d'expériences et que cela dépend du caractère de l'enseignant et du public auquel s'adresse l'enseignant.</p>
--	---

<p>« Consignes : Dribbles et contacts interdits- Autorisation, balle en mains de faire 3 pas ». Critères de réussites = gagner les matchs – Faire progresser le ballon le + vite possible vers les 2 buts à attaquer ».</p>	<p>Les contraintes sont très fortes, interdisant les dribbles et les contacts. L'interdit du dribble permet aux élèves de recevoir et de chercher un réceptionneur, cela évite de baisser la tête pour dribbler. En interdisant les contacts, le passeur ou le réceptionneur sont plus libres : les trois pas leur permettent de se dégager d'un défenseur gêneur. L'enseignant crée bien un milieu favorable pour faire comprendre après coup le principe recherché. La progression vers la cible va se réaliser, puisque les joueurs attaquants ont un espace pour manœuvrer ; les défenseurs ne pourront récupérer des balles que sur les trajectoires. En contraignant, en affaiblissant les opposants, en privilégiant certaines actions, l'enseignant transforme l'activité handball et transpose la logique, le principe. Cette logique et ce principe ne sont plus dans leur milieu naturel mais dans un milieu construit par l'enseignant, le risque étant que l'élève encode autant le milieu que le principe.</p>
---	--

<p>« Synthèse – Retour au calme – Bilan : motricité et adaptations : les contraintes nécessitent de faire des changts d'orientation tactique pour aller là où n'est pas l'adversaire → La notion de densité de défenseurs est comprise mais pas appliquée 'sur le terrain' Certains élèves touchent encore très peu la balle et a final 'accompagnent' leur équipe sans intervenir » Comportement : Moins d'exclus – (Contacts,</p>	<p>L'enseignant constate que ses contraintes ne sont pas suffisantes pour obtenir des choix tactiques pertinents (densité des défenseurs, attaquer la cible la moins protégée, etc.). L'attrait de la cible et la possibilité de marquer sont plus forts que la prise en considération des rapports de forces.</p> <p>L'enseignant s'interroge sur les effets de ces contraintes et pèse le pour et le contre de leurs effets. Il constate que certains élèves ne sont pas ou peu impliqués dans les réalisations d'actions. La planification et la transposition didactique ne sont jamais définitives et les propositions que se fait l'enseignant sont interrogées. On a ici la démonstration que l'écrit de planification est le moment d'une activité réflexive sur son enseignement. Il est aussi un moyen de fixer la réflexion et de pouvoir y revenir. L'écrit montre aussi qu'il n'y a pas des solutions définitives, puisque certains élèves ne participent pas ou peu au jeu.</p> <p>Les effets de la planification et de la transposition didactique viennent se heurter à l'hétérogénéité des élèves. Faut-il alors planifier en partant d'un niveau le plus bas de la classe et ne pas spéculer sur une moyenne possible des élèves ? Le jeu collectif pose immanquablement cette notion d'hétérogénéité des élèves au sein d'une classe. Faut-il alors mettre d'autres</p>
---	--

contestations). La pénalisation de l'équipe est efficace. »	La règles particulières (tout le monde doit toucher le ballon avant de marquer un but ; à chaque attaque, un joueur doit être le meneur de jeu et tout le monde doit passer dans ce rôle, etc.) ? Nous notons ici que l'enseignant, dans ses écrits de planification, note aussi ses interrogations.
---	--

L4 S1 : « Thème : idem cours 3 »	Reprise du thème précédent. C'est une transversalité de thème sur plusieurs leçons
-------------------------------------	--

« Jeu : Attaquer et renverser les plots adverses »	L'intitulé du jeu, certainement l'annonce faite aux élèves, renforce la notion de marque et d'accès à la cible. L'évolution entre la leçon 3 et 4, même si le thème est identique, peut couvrir plusieurs situations ou leçons. L'évolution se caractérise par une précision plus importante sur la condition de marque. Il faut renverser des plots. Ce que l'on retient dans le scénario du cycle, c'est la possibilité d'un affinement progressif du sens des actions à l'intérieur d'une thématique commune ou d'un principe commun.
--	--

« But : Gagner un match à 6 c 6 en renversant 1 des 6 plots placé sur la ligne de fond du terrain adverse »	La finalité des actions ou de ce qu'il y a à apprendre se résume au fait de gagner un match à 6 c 6. On peut dire que c'est l'aspect motivationnel ou culturel de l'activité handball qui est préservé. Cependant, il nous semble que le fait de confondre les objectifs éducatifs avec les moyens pour y parvenir se situe ici. En privilégiant le score et le gain, on peut basculer sur une représentation fautive de l'apprentissage si l'enseignant ne privilégie pas les procédures employées pour justement arriver à une réussite. La centration, sur le score, l'arbitrage, les juges, tous risquent de détourner le phénomène d'apprentissage de la thématique de la leçon ou du cycle par la publication sociale et collective des résultats.
---	--

« Organisation : Idem cours 3 même équipes » l'énoncé est associé à un dessin qui représente un terrain de handball, deux buts symbolisés par trois plots sont dessinés sur la ligne de fond du terrain. L'emplacement des arbitres, juges, et la zone interdite sont matérialisés sur le croquis.	Le dessin est important, car il représente l'espace de travail de l'enseignant et comporte les informations essentielles pour mettre en place la situation. Le dessin peut être reproduit pendant la leçon sur un tableau, il peut être destiné tel qu'il est aux élèves afin que ceux-ci puissent saisir dans une vue d'ensemble l'organisation générale de la situation d'apprentissage. Le croquis précise les énoncés précédents (6 plots sur la ligne de fond), mais montre qu'il y a toujours en réalité les deux buts, mais symbolisés par trois plots chacun. L'écrit de planification est économe, le croquis vient justifier et préciser ce qui est dit précédemment ; ce n'est pas une redondance, c'est une complémentarité entre les deux. Le croquis du terrain gère l'organisation spatiale, on voit tout de suite où doivent se placer les élèves arbitres, les élèves juges, où sont les buts, etc.
---	---

« Consignes : Contacts interdits-Dribbles autorisés seulement s'il n'y a pas de défenseurs placés entre le J.P.Balle et les plots à renverser »	Les consignes contraintes poursuivent le maintien d'un jeu de progression et d'atteinte rapide de la cible. L'enseignant introduit ici une nouvelle règle en autorisant le dribble lorsqu'on est en position d'accès direct à la cible. L'enseignant, par un jeu de contraintes « contacts interdits » et d'autorisations « dribbles autorisés », manipule les actions des joueurs en orientant les réponses possibles et souhaitables pour vivre la thématique à apprendre. Les élèves ne découvrent pas les variables du principe à travailler, mais le principe tel qu'il doit être. Le savoir-faire précède la possibilité de l'apprendre. Il nous semble que la situation d'apprentissage propose le savoir avant de le faire apprendre. Cet "auto-guidage" vers la thématique pose la question : faut-il d'abord faire reconnaître le savoir à apprendre (ici progression collective rapide vers la cible et se mettre en position favorable de marque) et travailler après sur les variables (incertitudes de la part des défenseurs, fermeture des espaces libres, etc.) ? Ce que tente l'enseignant ici est de faire vivre les grandes thématiques ou les principes des sports collectifs en agissant sur les variables qui risquent de nuire à l'apparition de ces thématiques ou principes. C'est une simulation contrôlée de ce qu'il y a à savoir. Le savoir n'est pas tel quel avec ses variables et la réflexion nécessaire, il est emprisonné dans un système didactique
---	--

	hermétique. Nous posons la question : est-il utile dans un but d'apprentissage d'annoncer clairement ses manipulations didactiques ? Car dans cet exemple, les consignes agissent comme de véritables bouées de flottaison. Peut-on apprendre le « savoir nager » sans bouée ?
--	--

« C. Réussites = Renverser plus de 3 plots/match. Utiliser les zones de faibles densités en défenseurs. (voir cours 3) »	Il y toujours progressivité d'une situation à une autre. Il faut maintenant tomber trois plots pour réussir. L'énoncé se décentre du résultat brut des actions (plots à renverser) pour s'attarder sur une procédure (utiliser les zones de faibles densités en défenseurs). L'écrit de planification indique la finalité, les moyens ou les objets qui permettent d'atteindre cette finalité (les plots renversés), il annonce la procédure essentielle que l'enseignant souhaite voir apparaître. On se décentre du résultat pour prendre en considération les procédures : l'effet planification et transposition (Chronologie de la planification, progression de la difficulté), transposition d'un savoir partiel (utilisation des zones de faibles densités en défenseurs). L'écrit est économique (règle + connaissance visée).
--	---

« Retour au calme – Bilan : Motricité et adaptation : La situation propose de résoudre 1 double contrainte. Aller vite vers les cibles et changer l'orientation du jeu pour se retrouver, seul, en dribbles, face aux plots- C'est la condition qui a été comprise par quelques bons élèves (2-3 / équipe).» « Le bilan est cependant un peu décevant et je vais reprendre cette situation en 5 c 5 (au lieu de 6 c 6) pour dégager plus d'espaces et donc d'opportunités » « Comportement = Tension ds les équipes entre les élèves qui réussissent et participent et d'autres qui restent « spectateur »- Plus de contestations et d'agressions physiques. Cours 5 → faire des équipes par niveaux. 2 fortes 2 faibles en vue d'une meilleure participation de tous et toutes ».	La double contrainte que remarque l'enseignant dans ses propositions est pour nous la prémisse de la notion de fixation et décalage dans le jeu de handball. Ce qui est important au niveau des écrits de planification, c'est que l'enseignant profite du bilan pour faire une analyse didactique de ses propositions en fonction des effets observés sur le terrain. Dans ce cas, la planification n'est pas simplement la prévision de ce qu'il y a à faire mais aussi l'instant où l'enseignant interroge son enseignement : c'est une « autodidaxie ». Ce sont les comportements, les taux de réussites des élèves qui permettent à chaque leçon de réajuster les contenus d'enseignement. La souplesse d'une planification repose donc sur l'idée d'une évaluation permanente de son enseignement de leçon en leçon pour cet enseignant. L'évaluation de son enseignement prend en compte les choix didactiques et les effets pédagogiques (tension dans les équipes..., contestations et d'agressions physiques). Le bilan est sans complaisance, il est honnête et soulève les limites des propositions de contenus d'enseignement. La construction didactique des situations s'oriente vers la participation de « tous et toutes », il reste que certains élèves échappent au cadrage didactique et ne s'engagent pas dans l'apprentissage du ou des principes à retenir concernant l'activité.
--	---

L5 S1 : « Thème = idem cours 4 »	Le même thème couvre les leçons 3,4 et 5.
« Jeu = reprise du jeu 'attaque et renverser les plots adverses »	Le jeu est le même que la leçon 4. Nous avons noté l'augmentation de la précision de l'objectif du jeu.
« But = idem cours 4 »	
Organisation : Idem cours 4 sauf -Equipes de niveaux de 5	Dans son organisation du bilan qu'il a fait, l'enseignant tient compte de la leçon précédente. On peut noter une évolution des stratégies d'intervention depuis le début du cycle : Installation d'un mode de travail sur deux leçons.

<p>joueurs (remplacement du joueur sur la touche toutes les 2'). »</p>	<p>Répétition d'une thématique sur plusieurs leçons. Évolution des systèmes d'organisations. Enchâssement de sous objectifs entre plusieurs leçons. Respect d'étapes d'acquisition logique pour chaque leçon : (progresser, conserver collectivement le ballon, accéder à la marque, accéder à une cible, marquer d'une façon précise, s'organiser à proximité de la cible). La planification n'est pas linéaire ni cumulative ; on n'avance pas de bloc en bloc, de leçon en leçon, une leçon n'est jamais close. On avance en développant une logique d'acquisition des grands principes, on rappelle des choses vues, on fait un lien pour une règle ou une connaissance sur trois leçons, on répète une consigne, etc. En suivant ce cycle, on comprend que la planification de l'enseignement ne se fait pas par des systèmes clos de leçons ou situations, mais qu'il y a un tissage, un maillage, irrégulier entre plus leçons.</p>
<p>« Consignes : Groupe fort = Dribble vers l'avant autorisé sur tout le terrain- (Dribble sur place et vers l'arrière sanctionné). Groupe faible : Pas de changement par rapport au cours précédent »</p>	<p>À ce stade de son cycle, l'enseignant sépare sa classe en deux groupes. Les consignes sont les mêmes pour le groupe le plus faible : idée de renforcement. Pour le groupe le plus fort, limitation dans l'utilisation du dribble : seulement vers l'avant. On peut regretter que cette consigne empêche le dribble de contournement qui est souvent utilisé par les débutants. Il favorise par cette contrainte le jeu dans les espaces libres, mais vers l'avant. On a l'impression que cette nouvelle consigne enferme les élèves dans une impasse voulue, qu'ils ne peuvent que progresser vers l'avant. Le problème est qu'il y a là absence de réflexion pour l'élève qui n'a pas d'autres alternatives de jeu que de progresser faute de quoi il perd le ballon ou il est pénalisé. L'approche didactique est intéressante, les élèves vont effectivement aller vers l'avant, mais elle pose le problème de la compréhension en l'absence de contraste. Il nous semble que l'apprentissage se fait à partir du moment où l'élève perçoit des différences dans les procédures qu'il emploie en pouvant comparer les effets de chacune.</p>
<p>« C. Réussite : Idem cours n° 4 »</p>	

<p>« Retour au calme. Bilan : Motricité et adaptation : Des progrès plus généraux et apparaissant. Chg + d'élèves grâce aux équipes de niveaux et à la réduction du nombre de joueurs. Meilleure participation des élèves faibles. Comportement : Positif. Moins de tension inter élèves car chacun est confronté à un adversaire individuel et collectif de son niveau. → Poursuivre l'organisation sur ces bases »</p>	<p>L'écrit de planification est aussi un discours que l'enseignant se fait à lui-même. L'enseignant se félicite de ses choix stratégiques et organisationnels. N'ayant pas la possibilité d'échanger sur ses succès et échecs, il fait son propre bilan. L'écrit de planification est aussi l'instant où l'enseignant fait une auto-évaluation de sa capacité à enseigner. L'écrit a un effet cathartique : il soulage l'enseignant de ses inquiétudes, pose les problèmes, fixe la réflexion, et entretient la motivation. Tel un cahier journal, l'écrit de planification est aussi le confident didactique et pédagogique de l'enseignant. L'écrit est libérateur, il est nécessaire, il est vital pour lui. L'écrit de planification contient des débats didactiques et pédagogiques qui restent au stade du privé. Notre travail cherche aussi à mettre à jour ces problématiques de l'enseignement.</p>
--	---

<p>L6 SI : « Thème : Faire progresser la balle vers le camp adverse en profitant d'un surnombre offensif et</p>	<p>L'évolution est logique : on passe d'un surnombre occasionnel à un surnombre construit à l'avance. On peut penser que le changement de statut en attaque et défense va toujours privilégier l'attaque mais, en lisant les énoncés de la situation, on s'aperçoit que « l'équipe qui n'a pas la balle perd systématiquement 2 joueurs ». Pour acquérir et faire vivre la thématique du jour, l'enseignant réglemente les actions des joueurs. Il obtient ainsi par force le comportement souhaité au niveau des joueurs, car il crée d'office le surnombre. L'idée est intéressante mais à manipuler avec</p>
---	---

marquer »	précaution, elle permet seulement de repérer le surnombre et d'en profiter. Mais la situation ne permet pas aux élèves de construire eux-mêmes le surnombre. Nous avons déjà remarqué cela chez d'autres auteurs (voir Yves Chevallard). Il y a présentation du savoir, il est vu ou vécu ou lu, il est exposé, mais est-il appris ? Pour apprendre, il faut faire l'effort du passage par l'insatisfaction, par la frustration de ne pas comprendre, tenter, lutter, utiliser ses propres ressources, combiner pour trouver la solution, donc le savoir. Le savoir est une démarche, pas un état. Le risque est ici de mettre les élèves dans un état de savoir « le surnombre ».
« Jeu : L'attaque d'une équipe réduite »	Le titre du jeu indique la manipulation didactique. L'énoncé hors de son contexte « Jeu : l'attaque d'une équipe réduite » peut se prêter à d'autres significations. On pourrait croire qu'il s'agit de l'attaque faite par une équipe réduite ou bien de l'attaque d'une équipe réduite à faire quelque chose, laquelle est réduite à se défendre, mais réduite en quoi ? Les énoncés environnants nous préviennent qu'il s'agit d'une réduction d'effectif. Les consignes nous disent qu'une équipe perd deux joueurs lorsqu'elle est en défense. L'écrit de l'énoncé ne sensibilise plus sur la progression, c'est-à-dire la cible, il est clairement orienté vers l'idée d'exploiter un surnombre en attaque. Ce que nous retenons, c'est que cette réduction de la phrase, que cette réduction sémantique de la phrase est en relation avec les autres informations d'écritures de la situation d'apprentissage. L'économie de l'écrit oblige la mise en cohérence du tout, mais c'est aussi une rationalisation de l'écriture didactique dans la phase de planification.
« But : Gagner un match à 5 c 5 sur un terrain de HB, sans gardiens ».	Légère contradiction par rapport au jeu. Il s'agit de gagner un match à cinq contre trois, ou trois contre cinq, puisqu'une équipe aura toujours deux joueurs qui ne participent pas (en défense).
« Organisation : 4 éq. de 5 joueurs (id. cours 5) se rencontrent. Pas de gardien de but mais seuls les tirs à partir des 9m sont autorisés.	L'écrit de l'organisation absorbe ici une partie des consignes didactiques 'pas de gardien de but mais seuls les tirs à partir des 9m sont autorisés'. Malgré les intitulés des différentes rubriques « Thème, jeu, but, etc. », nous constatons qu'il est difficile de séparer des champs alors qu'il s'agit d'un tout. L'écrit de planification impose à l'enseignant de structurer son écrit (rubriques, chronologie, etc.), mais cette structuration impose parfois un classement alors que l'ambiguïté de l'écrit pourrait le faire classer dans plusieurs rubriques à la fois. Nous pensons que l'enseignant tente d'équilibrer les énoncés par rubriques afin de faciliter la mémorisation de ceux-ci. On décèle une stratégie classificatoire et un dosage des énoncés pour en faciliter l'exploitation.

« Consignes : Contacts interdits. Dribbles autorisés s'il n'y a pas de défenseur entre le J.P. Balle et le but. Pour le groupe fort, dribble autorisée en progression vers l'avant » Attention : l'équipe qui n'a pas la balle perd systématiquement 2 joueurs qui rejoignent 2 plots extérieurs au terrain. Ces 2 joueurs rentrent dès que leur équipe récupère le ballon (balle tenue) et à ce moment là 2 joueurs adverses sortent »	Reprise des consignes données en leçon 4 pour le groupe faible et reprise des consignes données en leçon 5 pour le groupe fort. La forme de l'écrit et sa teneur sont des « prêts à dire » sur le terrain adapté au niveau des élèves. Le langage est précis, simple, son contenu annonce le déroulement des actions à faire. Il y a reprise sous deux formes différentes « 2 joueurs qui rejoignent » « 2 joueurs adverses sortent » de façon à insister sur le point complexe et cruciale de la consigne. La planification vaut pour une classe de sixième et on constate que le discours de l'enseignant et les redondances volontaires sont bien à destination de ce type d'élèves. Pour des élèves plus grands, on pourrait avoir simplement : « quand une équipe se trouve en défense, deux joueurs sortent ». Ici, il y a beaucoup de précision ; ils sortent pour rejoindre deux plots, ils rentrent sur 'balle tenue', mais deux autres sortent, etc.
---	--

<p>« Retour au calme. Bilan : Motricité et adaptation : Le jeu en surnombre est mieux exploité par le groupe fort qui marque 1 fois sur 2. (statistique faite par le groupe fille) et pour le groupe faible (de part les maladroites et les mauvais choix tactiques) 1 fois sur 5. Comportement : RAS. Statistiques faites sérieusement. Plus de contestations d'arbitrage. »</p>	<p>Le bilan souhaite bien prendre en compte la motricité des élèves, mais on remarque que la maladresse seule vient le signifier. La marque, les résultats, les choix tactiques prennent plus d'importance que les problèmes moteurs des enfants. Nous constatons dans ces traces écrites que la pensée de l'enseignant est résolument tournée vers la description d'actions techniques correspondant aux savoirs culturels de l'activité. Ce que nous avons interprété au niveau des unités didactiques s'explique encore plus lors de l'analyse des énoncés.</p> <p>Cependant, nous pouvons comprendre la difficulté de saisir à chaque leçon des énoncés comportant des informations sur des problèmes moteurs (coordination, latérisation, souplesse, rythme cardiaque, renforcement musculaire, travail de l'équilibre, anticipation coïncidence en déplacement, orientation du regard, etc.).</p> <p>Nous pensons que la construction didactique de la situation d'apprentissage pour provoquer des actions recherchées s'attarde sur ces dites actions en oubliant les effets et les conséquences motrices de celles-ci. Cela n'aurait que peu d'importance si les enseignants d'éducation physique et sportive ne revendiquaient pas d'être des spécialistes de la motricité et du corps. Le langage technique impose la pensée technique et détourne la pensée concernant la motricité. Cependant, l'effet de sens impose un langage technique : nous faisons bien du handball, pas de la rééducation physique. Un élève qui fait une passe avec un ballon fait culturellement une passe avec un ballon et pas un mouvement antéropostérieur avec contraction des abdominaux et orientation de la tête en prenant dans la fovéale de sa vision le futur réceptionneur, etc. Il semble que le langage corporel soit du ressort de l'enseignant mais que, pour planifier, transposer l'activité et pour donner les consignes, pour faire vivre sa situation, cela repose sur un langage technique pour la mise en place didactique. Le discours de la planification est surtout un discours sur le contexte de l'énonciation du savoir, pas sur le savoir lui-même ou ce qu'il y a à apprendre, que cela soit d'ordre culturel, corporel, ou intellectuel.</p> <p>Les effets moteurs disparaissent ainsi du discours de l'enseignant dans ses écrits de planification. Celle-ci ne s'intéresse pratiquement qu'à la mise en œuvre, pas aux conséquences des effets produits ou alors le discours sur les effets produits en reste au stade de la description du mouvement technique et la croûte didactique n'est toujours pas percée.</p>
<p>L7 S1 : « Thème : Faire progresser la balle vers le camp adverse, le plus rapidement possible, avant le repli de la défense »</p>	<p>Il y a bien un scénario qui cumule des acquis depuis la première leçon. Il y a une logique pratiquement algorithmique : on progresse, on se fait des passes collectivement, on repère une zone de marque, on réduit la cible, on favorise l'accès à la cible, on provoque le démarquage puis le surnombre, on tire sur un but vide à distance puis sur un but gardé, on provoque l'accélération du jeu, on force la progression vers l'avant, etc. Maintenant, on annonce le repli défensif. Dans cette planification, l'enseignant a fractionné différentes phases du jeu en respectant leur déroulement logique. Il a isolé ces moments-là en tentant de les faire repérer aux élèves, puis il a essayé au fil des leçons de les relier en fonction des conséquences logiques du déroulement d'un jeu classique de handball.</p> <p>Ce que nous voulons dire :</p> <p>1° L'enseignant pense faire apprendre en fractionnant des éléments de l'activité, en isolant des savoirs intermédiaires ou des connaissances particulières mais tous inhérents à la globalité du jeu.</p> <p>2° L'enseignant pense que la logique interne de l'activité est aussi la logique de pensée des élèves et la logique pour faire apprendre.</p> <p>3° L'enseignant pense qu'il suffit de faire vivre une situation orientée et construite pour que les élèves apprennent à jouer au handball donc à savoir, puisque savoir c'est savoir faire. On ne sait quelque chose que lorsque qu'on fait quelque chose. Le savoir n'est pas un état, c'est une action.</p>

<p>« Jeu : L'attaque du gardien adverse »</p>	<p>L'intitulé du jeu est encore une fois le point central de l'objectif culturel du jour. La contraction de la phrase identifie bien le problème : il faut attaquer le gardien, donc rentrer en duel avec lui. L'intitulé du jeu est aussi un savoir dissimulé sous forme d'un discours ludique. L'enseignant n'annonce pas à des sixièmes qu'il faut « rentrer en duel avec le gardien », il annonce qu'on va faire un jeu (idée de plaisir, de ludique, d'espace de décisions, etc.). Et le jeu, c'est « attaquer le gardien adverse » comme il faut attaquer les défenseurs. Il enchâsse le nouveau principe dans un langage déjà connu des élèves (attaquer). Il n'y a pas séparation des savoirs, des principes, le savoir n'est pas pur, la planification (les étapes faites ou à faire) et la transposition didactique (comment transposer le savoir de l'activité) se mêlent et s'entremêlent ici. On associe une partie d'un principe déjà acquis (attaquer) pour pouvoir prendre en considération le gardien dans les buts et ainsi construire la notion à venir (le duel avec le gardien). S'il est un langage rationnel, le langage de l'écrit de planification est aussi un langage de l'apprentissage, un langage qui traduit en termes compréhensibles un nouvel état, étape nécessaire pour faire un saut sémantique (comprendre la notion de duel avec le gardien qui est effectivement une forme d'attaque du gardien). L'écrit de planification est un jeu de langage didactique pour faire apprendre.</p>
---	---

<p>« But : Gagner un match à 5 c 5 sur un terrain de HB. (4 joueurs de champ + 1 gardien).</p>	<p>Nous remarquons la permanence de l'importance accordée au gain du match. La somme des actions apprises ou acquises va se traduire dans le gain du match. Il serait peut-être intéressant de reconsidérer cela, comme de la faire dans d'autres activités (en gymnastique, en patinage, etc.) Les actions sont toutes appréciées et il ne s'agit pas d'un résultat global. La procédure devrait davantage compter pour le résultat final.</p>
<p>« Organisation : Idem C6 mais chaque but est défendu par un gardien. La zone interdite est réduite par des plots à 4m. Un nouveau croquis résume et montre le plan du terrain de HB avec le traçage des zones à 4m. »</p>	<p>Dans les traces écrites, la partie organisation occupe beaucoup de place. Comme nous l'avons déjà constaté sur des informations concernant l'organisation, l'écrit de planification en éducation physique insiste sur la mise en place et sur le fonctionnement de la situation d'apprentissage. Les énoncés concernant le savoir, sur ce qu'il faut apprendre, se réduisent le plus souvent dans la thématique de la leçon ou de la situation d'apprentissage. La préoccupation de l'enseignant est plus orientée vers le fonctionnement d'une situation d'apprentissage que vers l'état des connaissances et savoirs à faire apprendre. La transposition didactique au moment de la planification n'est pas à symboliser par le 'savoir à enseigner', mais par un 'comment faire pour enseigner'.</p>
<p>« Consignes : Idem C6 mais dribbles autorisés vers l'avant pour les 2 niveaux »</p>	<p>Il y a un rééquilibrage entre les deux groupes, tous les joueurs peuvent dribbler vers l'avant. C'est une levée d'interdiction. L'intitulé du jeu est encore une fois le point central de l'objectif culturel du jour. La contraction de la phrase identifie bien le problème, il faut attaquer le gardien donc rentrer en duel avec lui.</p>
<p>« Retour au calme. Bilan : Motricité et adaptations : Trop peu de buts marqués (4/matches en moyenne) car il reste beaucoup d'actions confuses. Si le dribble est permis, le jeu devient plus individuel → j'en tiendrai compte pour l'évaluation de la semaine prochaine (sanctionner le jeu perso-improductif). Comportement : Tous les élèves sont passés à</p>	<p>Nous notons que la levée de l'interdiction pose problème. Il y a beaucoup trop de dribbles individuels. L'enseignant procède à coups d'autorisations et d'interdictions. Nous ne critiquons pas cet aspect des choses puisque nous comprenons au fur et à mesure de nos analyses qu'il est impossible de faire apprendre quelque chose en éducation physique s'il l'on ne pose pas des interdictions ou des appels de sens en autorisant des actions. Il est à noter que ces consignes interviennent toujours dans un déjà su ou un déjà consigné (par exemple, les élèves n'avancent pas sur le terrain de handball en cloche pied, en rampant ou en roulade ; ils courent). On comprend dans le bilan de l'enseignant qu'il recherche une clarté sur le terrain de handball, que les rôles et les tâches doivent se dérouler comme il voit ou pense l'activité et que le désordre semble lui faire peur. Pourtant, la situation d'apprentissage doit mettre de l'ordre au départ de la situation (qui fait quoi, quels rôles, quelles contraintes, etc.) mais, une fois la situation démarrée, il doit y avoir un désordre suffisant sur le terrain pour que les</p>

<p>l'arbitrage et aux rôles de juges, chrono. Pas de problème majeur. Il n'y a plus de contestations. »</p>	<p>élèves puissent apprendre. Nous pensons que la confusion est plus du côté de l'enseignant que du côté du terrain où il croit la voir. Imaginons un enseignant de français qui verrait le désordre dans le cerveau de ses élèves lorsqu'il les fait travailler sur un texte, peut-être prendrait-il peur. Il a aussi défini les tâches environnant la situation d'apprentissage. Arbitrage, juges, chrono.</p>
---	--

<p>L8 et L9 SI : Evaluation des élèves en cycle (Selon 2 niveaux de jeu. Forts, faibles.) 1° L'équipe/8 PTS A → Gagner les 2 matchs (aller-retour) 3pts. → Gagner 1 match 1 pt B L'efficacité : → tirs tentés/buts 75% 5pts 50% 3pts 30% 1pt 2° Le joueur/6pts 3 niveaux de jeu et de démarquage N1 2pts, N2 4pts, N3 6pts. 3° La participation/ 6pts → Arbitre, juge, accepte le rôle de joueur fair-play 6pts → Arbitre, juge, il lui arrive de contester 4pts → Prend les rôles mais ne tient pas sérieusement sa fonction 2pts. → Refuse 0pt. Organisation : Organisation de tournois auto gérés et auto évalués, en partie, sur 2 leçons. »</p>	<p>L'enseignant mêle dans son évaluation les résultats collectifs et individuels, ainsi que la façon dont les tâches périphériques sont assumées. Nous supposons que les résultats chiffrés sont assurés par les élèves sous contrôle de l'enseignant « en partie » dans l'énoncé. En ce qui concerne l'appréciation des niveaux de jeu ainsi que pour l'évaluation de la participation, c'est l'enseignant qui détient les clefs. Nous retenons que l'écrit de planification est fait pour les deux leçons d'évaluation et que les énoncés ainsi écrits sont aussi à destination des élèves. Ils sont informés sur les procédures d'évaluation. Nous pensons que les niveaux vont prendre en considération les différentes étapes des principes appris dans les leçons.</p>
--	---

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignante d'expérience n° 23. Tranche années : 20 à 25. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [10]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	6 leçons et 18 situations	Interprétations
TEMPS	4	<p>Les paramètres fondamentaux concernent seulement l'espace et les rapports de forces, c'est-à-dire que la tendance pour construire des situations d'apprentissage repose sur une représentation de l'espace et du ou des rapports de forces à exercer dans cet espace. Le fait que les paramètres temps et types de relations soient peu employés ne veut pas dire que l'enseignante n'envisage pas de limiter dans le temps ses situations d'apprentissage et d'en définir plus conséquemment les types de relations (entre les élèves ou entre les actions à faire). Cette analyse didactique permet de cerner ce qui mobilise l'enseignante pendant sa phase de planification. Chaque situation d'apprentissage est identifiée par un ou des objectifs (les connaissances et compétences à acquérir). Leurs places dans les écrits nous indiquent qu'ils sont prioritaires pour planifier. L'unité didactique « comporter des informations qualifiantes » indique que l'enseignante inclut dans ses situations des repères et des informations qui vont qualifier les actions des élèves (points à acquérir, fiche d'observation, zones à conquérir, etc.). Comme pour beaucoup d'enseignants, une situation d'apprentissage ne semble pouvoir se faire si une contrainte n'est pas identifiée. Si apprendre c'est lutter contre une connaissance antérieure, apprendre en éducation physique c'est lutter contre une contrainte qui est rajoutée par rapport à l'activité ou au savoir de départ et qui est clairement annoncée comme action à réaliser (ex : progresser dans un couloir en faisant passer le ballon de couloir en couloir). Cette contrainte n'existe pas dans l'activité de référence handball. Les énoncés de consignes sont le plus souvent claires et beaucoup de situations comportent un enjeu ; nous pensons que le fait de s'adresser à de jeunes élèves augmente la nécessité de construire des situations d'apprentissage qui comportent des enjeux (motivation, attrait de la tâche, comparaison pour ses actions, etc.). Les autres unités didactiques peu mobilisées « alterner les statuts et varier les rôles » « respecter un principe de densité » « permettre un choix ou une alternative » « faire évoluer la situation », nous indiquent que l'approche est très techniciste.</p>
ESPACE	16	
RAPPORTS DE FORCES	15	
TYPES DE RELATIONS	7	
Mettre en relief des connaissances et compétences	18	
Comporter des informations qualifiantes	12	
Provoquer une contrainte	12	
Donner des repères spatiaux	6	
Comporter des consignes claires	13	
Alterner les statuts et varier les rôles	6	
Traduire des conséquences motrices	1	
Permettre un choix ou une alternative	9	
Respecter un principe de densité	0	
Avoir un enjeu	16	
Faire évoluer la situation	2	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	6	<p><i>L'identification des conceptions rejoint ce que nous disions au niveau des unités didactiques peu mobilisées. L'approche de l'apprentissage pour cette enseignante est très techniciste malgré des annonces faites à propos du jeu « jouer sur le grand terrain » « accepter de mettre un gardien » « notion de plaisir ». Il nous semble que la mise en forme scolaire de l'activité – sa transposition – oriente les enseignants vers un rationalisme didactique (isolation d'une connaissance, réduction des effets perturbateurs, clarté du principe) qui épure tellement l'activité que celle-ci en perd son sens en perdant ses incertitudes.</i></p>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	3	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	8	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	1	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	0	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	7	<p>Le cadre préétabli indique une volonté d'identifier une façon de travailler et de construire ses situations d'apprentissage ; nous notons parfois que les cases ne sont pas toujours remplies, que l'énoncé ne correspond pas à la rubrique, que l'énoncé d'une rubrique couvre deux ou trois cases. L'enseignante fait régulièrement un bilan.</p>
Cadre préétabli	18	
Bilan	17	
Organisation	3	

EN. 23 20/25 Leçon n° 1 Classe de 6^{ème} 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passes à deux en déplacement	Travail de la passe avec contraintes	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Jeu 2 contre 1 conserver la balle	Tâche simple, conserver la balle sur espace réduit	L'isolement du savoir	Techniciste masqué
Jouer à deux contre un avec tir sur cibles	Tâché simple mais complète, il y a un tir	La réduction du savoir	Techniciste masqué

EN. 23 20/25 Leçon n° 2 Classe de 6^{ème} 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Passes à deux ou trois en déplacement	Travail de la passe avec contraintes	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Jeu 2 contre 3 ou 3 contre 2.	Tâche simple, conserver la balle et atteindre la cible.	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu sur demi terrain	Jeu incomplet 4 c 4, demi terrain de HB	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

EN. 23 20/25 Leçon n° 3 et 4 Classe de 6^{ème} 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Montée de balle à 3 et retour 3 contre 1	Exercices techniques de passes en progression	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Attaque à 3 contre 2 vers cible	Les actions sont prescrites et à respecter	Le prescription du savoir	Techniciste masqué
Jeu à thème sur demi terrain	Jeu 3 c 3 sur demi terrain de HB	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

EN. 23 20/25 Leçon n° 5 Classe de 6^{ème} 2002/2003

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Montée de balle à 3 et retour 3 contre 1	Exercices techniques de passes en progression	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Attaque de la cible pour attaquer et marquer	Exercices joués avec incertitudes mais effectif réduit	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu sur ½ terrain	3 C 3	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

EN. 23 20/25 Leçon n° 6 Classe de 6^{ème} 2002/2003			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Montée de balle à 3 et retour 3 contre 1	Exercices techniques de passes en progression	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Attaque de la cible pour attaquer et marquer	Exercices joués avec incertitudes mais effectif réduit	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu sur tout le terrain	Jeu a effectif réduit	L'émergence du savoir	Structurale « Situation ludique globale »

EN. 23 20/25 Leçon n° 7 Classe de 6^{ème} 2002/2003			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Montée de balle à 3 et retour 3 contre 1	Exercices techniques de passes en progression	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Attaque de la cible pour attaquer et marquer	Exercices joués avec incertitudes mais effectif réduit	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu sur tout le terrain avec observation	Jeu a effectif réduit	L'émergence du savoir	Structurale « Situation ludique globale »

L1	L2	L3 L4
L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir
L'isolement du savoir	La réduction du savoir	La prescription du savoir
La réduction du savoir	La réduction du savoir	La réduction du savoir

L5	L6	L7
L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir
La réduction du savoir	La réduction du savoir	La réduction du savoir
La réduction du savoir	L'émergence du savoir	L'émergence du savoir

Les scénarios	Total
L'instrumentation du savoir	6
La réduction du savoir	8
L'émergence du savoir	2
L'isolement du savoir	1
La prescription du savoir	1

En regroupant les catégories, nous avons ici un scénario-type de leçon pour cette enseignante que nous retrouvons chez la plupart des enseignants experts :

L'instrumentation du savoir

La réduction du savoir

Puis, en fin de cycle, l'émergence du savoir.

Présentation des traces écrites de l'enseignante.

1° Une fiche préétablie qui comporte les énoncés suivants :

Classe. Groupe. (Groupement). A.P.S.A. (handball). Compétences générales. Compétences propres. Compétences spécifiques. Thème + objectifs de leçon et une case bilan, et cela pour chaque leçon d'enseignement (5) et deux commentaires pour les deux séances d'évaluation à la fin du cycle.

2° Une fiche préétablie pour chaque leçon qui comporte les énoncés suivants : Thème + objectifs leçon (qui reprennent en fait les objectifs et thème de la première fiche) effet recherché. Dispositif. Consignes/variables. Indicateurs/ C. Réussite. C. Réalisation. Observations/Bilan. Et une case Bilan (générale en fond de feuille).

Nous ne reprendrons pas ces titres de rubriques dans l'analyse des énoncés puisqu'ils sont permanents pour tout le cycle.

3° Trois feuilles volantes qui expliquent l'organisation des deux séances d'évaluation (matches), les compositions d'équipes, le système d'évaluation et les résultats pour chaque élèves de chaque équipe.

Notre analyse des énoncés de situations d'apprentissage s'alimentera bien sûr des informations dont nous disposons à travers tous les documents remis par l'enseignante et qu'elle considère comme la planification de ses leçons. Notre interprétation s'appuiera sur ces données environnantes. Ainsi, pour valider l'unité didactique « Mettre en relief des connaissances et compétences » lors de l'analyse d'une situation d'apprentissage, nous considérons que l'information pour cette situation d'apprentissage est donnée à partir du document qui résume tous les objectifs du cycle.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 S1 : « Thème + objectifs leçon : Coopérer pour marquer = Repérage et Inventaire » « Echanger la balle avec 1 part. ≈ 6'. à 2 se déplacer en largeur → lancer 1 main → attraper 2 mains → pas de ballons perdus – Changer de partenaire 1'30 – 3' – 4'30. » « → OK par de pb particuliers. »	L'énoncé est intéressant ici : il annonce réellement l'objectif culturel, du savoir de l'activité ou de sa logique « coopérer pour marquer ». Mais il annonce un objectif pédagogique à destination de l'enseignante : « Repérage et Inventaire ». Nous avons donc : Un objectif culturel (le savoir). Un objectif pédagogique (constater où en sont les élèves au niveau de ce savoir). L'objectif du « savoir » est sous condition. La logique des situations impose ce savoir, la logique de l'enseignant impose une réserve pédagogique. Pour la première situation, il s'agit par deux de faire des passes en déplacements. On peut dire que cette situation est une situation d'échauffement. Les énoncés par leur brièveté nous permettent de caractériser l'écrit de l'enseignant : Action à faire : échanger la balle avec 1 part. Durée de l'action : ≈ 6. Organisation et localisation spatiale de l'action : à 2 se déplacer en largeur. Précision sur la forme de l'action : comment lancer 1 main, attraper 2 mains. Contrainte de réalisation : pas de ballons perdus.

L1 S2 : « à 2 c conserver la balle pdt 1'. Echanges des rôles. Sur terrain largeur ». Un petit croquis représente un terrain de HB qui comporte un quadrillage, trois zones en longueur et 4 zones en largeur. « sur terrain largeur » « Se déplacer avec balle → limite à fixer. Faire des passes à Part. Attention au déf. → Chaque fois que le ballon est posé sur ligne = 5pts. Compter les pts –le déf marque 1 pt s'il intercepte » « Bilan = diminuer l'espace large. »	Caractérisation de la situation d'apprentissage et planification : Action à faire : à 2 c 1 conserver la balle. Durée de l'action : 1'. Organisation : échanges des rôles. Localisation spatiale : croquis + sur le terrain largeur. Précision sur la forme de l'action : se déplacer avec balle. Alternatives didactiques : limite à fixer. Consignes d'exécution : faire des passes à part. Consignes de réalisation : attention au déf. Indicateurs de réussites : chaque fois que le ballon est posé sur la ligne = 5pts. « Compter les pts », etc.
--	---

<p>L1 S3 : « Jouer à 2 c 1 ». Un croquis représente un terrain de HB coupé en quatre secteurs ABCD. « Pas de gardien, garder la zone » « Jouer 2 c 1 si interception l'équipe devient attaquante. Les élèves sont placés en binôme 6/ ¼ de terrain » « → marquer en = touchant quoi ? – occuper l'espace pour gêner le défenseur – lancer /attaque » Le bilan fait apparaître la solution du marquer en touchant quoi, il s'agit d'un croquis qui montre qu'il faut mettre un ballon dans un chariot et toucher des plots dans le but, le bilan dit « OK les différents référents cibles sont bien utilisés » Bilan générale de la leçon « Ils comprennent l'activité HB sur Gd terrain et veulent la cible + le gardien → à négocier »</p>	<p>Dans la case « indicateurs/C. Réussite. C. Réalisation », l'enseignante se pose la question : « marquer en = touchant quoi ? ». La planification pose le problème, l'enseignante ne connaît peut-être pas tout à fait les conditions matérielles de son lieu de travail ou n'a pas d'idées pour proposer un système de marque lors de la planification. Elle laisse la question en suspension et pense pouvoir trouver la solution sur le terrain. Cette incertitude semble remarquable car, dans la case bilan, elle expose la solution qu'elle a employée sur le terrain et se reconforte en écrivant « OK les différents référents cibles sont bien utilisés ». Cela peut paraître anodin, mais nous comprenons que l'activité d'écriture est bien une activité réflexive et professionnelle et pas simplement une transposition didactique ni une planification neutre. Nous constatons là un fait d'expérience professionnel où l'enseignante évalue la solution qu'elle a trouvée dans l'interaction, après s'être posé le problème dans sa phase de planification.</p> <p>Le bilan général pose un autre problème, il semble que la transposition didactique de l'activité vienne en contradiction avec les représentations ou les connaissances que les élèves ont de l'activité. Le système de marque est certainement intéressant, mais les conditions de marques n'intéressent pas les élèves qui réclament un gardien. Les situations d'apprentissage qui ont des visées précises, comme nous avons ici « coopérer pour marquer », posent le problème de la connaissance que possèdent déjà les élèves de l'activité. La marque en HB se fait sur une cible protégée par un gardien. La transposition didactique pour faire acquérir un savoir particulier doit s'inscrire dans la connaissance d'un savoir général qu'ont déjà les élèves. La logique didactique, la logique d'isolation d'une connaissance et la parcellisation d'un savoir culturel doivent garder un certain degré de cohérence, peut-être pas avec l'activité ou le savoir dans sa propre logique mais avec les connaissances ou logiques que possèdent déjà les élèves.</p> <p>Il est à noter que l'enseignante n'utilise la notion de jeu, jouer « jouer à 2c1 », qu'à partir du moment où elle introduit la notion de marque par rapport à une cible, le ballon étant lancé.</p>
---	---

<p>L2 S1 : Objectifs de la leçon « S'organiser à 4c2 ou 4c3, 3 c 2 pour marquer » « Se déplacer en échangeant la balle » « à 2, à 3, à 4 » Un croquis complète l'énoncé, il représente un terrain de HB couper en trois bandes dans le sens de la longueur. Chaque couloir est numéroté. « Passer la balle à celui qui est ds autre couloir et qui me regarde » « Pas de perte de balle » Bilan « OK »</p>	<p>Les énoncés de planification sont à destination des élèves, nous avons déjà souligné que le langage de planification est adapté au niveau des élèves et sont des prêts à dire sur le terrain. Nous avons ici « Se déplacer en échangeant la balle ». La planification impose un morcellement des instruction ; là, nous avons une consigne d'action globale. Ensuite, nous avons « à 2, à3, à4 » ; l'enseignant planifie la chronologie des actions et les formes d'exécutions, mais ce langage sera aussi à destination des élèves. Nous pouvons avoir sur le terrain la consigne suivante « Se déplacer en échangeant la balle à 2 » ; ensuite, l'enseignante pourra complexifier la tâche « à 3 ». Puis nous avons : « Passer la balle à celui qui est ds autre couloir et qui me regarde » ; le langage est économique et mixte. Passer la balle à celui qui est ds, jusqu'ici le langage peut être destiné à l'élève tel quel, puis nous avons « autre couloir » où il y a réduction. L'enseignante écrit pour elle ; sur le terrain, elle pourra dire : « passer la balle à celui qui est dans l'autre couloir ». L'écrit de planification planifie un langage pour le terrain, planifie les actions à faire, planifie pour mémoriser.</p> <p>Le savoir du jour est seulement planifié au niveau de l'objectif. La planification semble s'adresser presque exclusivement à des actions à réaliser, la planification du savoir à conceptualiser en reste au niveau de l'objectif. La transposition didactique réalisée par la construction de situation d'apprentissage se résume à des consignes d'action ou de réalisation, donc à du savoir pratique.</p>
--	--

<p>L2 S2 : « Atteindre la zone de tir à partir du milieu du terrain » « 2 att = 1 déf. 3 att.= 2déf. » Un petit croquis montre un terrain de HB coupé en quatre parties ou est inscrit G1 G2 par demi-terrain. « En passes uniquement → atteindre la zone ds pointillés en évitant le ou les déf. » On comprend que la zone ds pointillés ne sera pas faite, sur le côté du cadre de planification nous avons « J'ai placé des cerceaux pour identifier les cibles. But 1pt, Cible 2pts » « Sur 6 essais combien de réussites choisir le dispositif qui va permettre de réussir » Bilan : « OK OBS sur 6 essais certains n'atteignent pas les zones de tri. Faudra ≠ cié tir tenté, tir réussi ».</p>	<p>Mêmes observations que précédemment : l'écrit sur le côté de la feuille de préparation où l'enseignante dit « J'ai placé des cerceaux pour identifier les cibles etc. » nous permet de comprendre qu'elle revient sur sa planification, qu'elle corrige, amende les propositions faites au départ. Le bilan n'est pas simplement sur les comportements des élèves, sur le niveau d'acquisition du savoir atteint, sur les scores ou l'enregistrement de testes, il est aussi sur les procédures didactiques que l'enseignante emploie. Dans la case bilan, elle évalue la difficulté de sa situation et constate que certaines élèves n'atteignent pas la zone de tirs. L'écrit de planification devient un document professionnel où l'enseignante réfléchit, consigne, améliore ses connaissances professionnelles. Nous avons ici l'exemple que les traces écrites de planification condensent un savoir professionnel. L'écrit de planification devient aussi un carnet de bord où l'enseignante note a posteriori ce qu'elle a effectivement réalisé sur le terrain et ce qu'elle pense de ses situations d'apprentissage.</p>
---	--

<p>L2 S3 : « Jeu sur ½ terrain » Un croquis montre un ½ terrain de HB coupé en deux, une flèche indique la zone de tir (pot). « 4 c 4 ou 4 c 3 » « Atteindre la zone de tir quand on est au plot » « combien de tirs tentés pour combien de balles dans plots ? » L'enseignante rajoute sur sa feuille de préparation. « Retour au calme + étirements + distribution du feuillet. W à la maison – OK à voir, évolution, mardi si il y a des questions. OK le jeu est possible sur ½ terrain mais il faudra jouer sur gd terrain aussi, notion de plaisir »</p>	<p>La situation est planifiée de la façon suivante, une autre lecture : Quoi « jeu sur ½ terrain de HB », cela indique la forme (jouée) et l'espace de travail (1/2 terrain de HB). Comment « 4 c 4 ou 4 c 3 ». Où « Atteindre la zone de tir quand on est au plot ». Pourquoi_« Combien de tirs tentés pour combien de balles à partir des plots ? »</p> <p>Le rajout hors cadre est intéressant : il montre que l'enseignante a d'autres tâches à faire, comme de prévoir le retour au calme, les étirements, distribuer des feuillets ; elle s'attend à avoir des questions de la part des élèves. Elle envisage dans le futur de faire jouer sur le grand terrain et rajoute la « notion de plaisir ». Elle critique ses situations d'apprentissage dans le sens où elle se rend compte que ses situations réduisent la richesse du jeu global mais que, pour apprendre, il faut passer par des situations moins attrayantes, moins ludiques, moins culturelles, mais plus scolaires. Cela pose clairement le paradigme de la transposition didactique. Cette enseignante ressent que les situations d'apprentissage (on est à l'école) ôte la notion de plaisir. Cela n'est pas anodin, car beaucoup d'enseignants se rendent compte que ce qu'ils proposent est peu motivant ou que l'on ne peut pas toujours jouer et être dans le plaisir en eps, qu'il faut donc des situations très scolaires, qu'on apprend et qu'on ne peut alors jouer vraiment au handball qu'à la fin de la leçon ou du cycle. Cela pose le problème suivant : ou il ne faut présenter que l'activité handball telle quelle ou il faut proposer des situations d'apprentissage que reprennent les éléments-clefs du jeu de handball (opposition, espace, marques, cibles, etc.). La parcellisation d'une activité sportive culturelle à des fins d'apprentissage lui ôte son caractère social et ludique pour la transformer en activité scolaire à caractère disciplinaire.</p> <p>Le professeur de mathématique s'ingénie à donner du plaisir à ses élèves Le professeur d'éducation physique et sportive s'ingénie à domestiquer le plaisir de ses élèves.</p>
--	--

<p>L3 S1 : Objectifs « Utiliser ts les joueurs et</p>	<p>Nous avons déjà indiqué que le cadre de planification était préétabli et comportait des cases correspondant à des énoncés permanents. Nous constatons que les rubriques ne sont pas toujours bien respectées. Ainsi, dans la colonne « Effet recherché », nous avons l'énoncé suivant « à 3 avec 1 ballon 1 dossard », ce qui relève plus du dispositif que d'un</p>
---	---

<p>l'espace pour marquer »</p> <p>« S1 à 3 avec 1 ballon 1 dossard » Un croquis montre un terrain de HB coupé en deux dans le sens de la longueur.</p> <p>« Montée en partenariat ; revenir 2 c 1 » « Montée de balle à 3. Passer la balle dvt. Revenir à 2 c 1 »</p> <p>« Attendre sur le côté. Ne pas perdre la balle. Marquer. Compter les points »</p>	<p>effet d'apprentissage. Dans la colonne suivante qui devrait traiter du dispositif, nous avons par contre le croquis du terrain et l'énoncé suivant « montée en partenariat », ce qui correspond là à l'effet recherché de la leçon qui est d'utiliser tous les joueurs pendant la montée offensive. Il semble que l'enseignante est préoccupée prioritairement par l'organisation de sa situation et de son dispositif, pas de l'objectif à travailler. Nous ne critiquons pas le fait d'avoir des feuilles préétablies avec des rubriques renseignées ; la présentation est d'ailleurs ici tout à fait recevable, c'est le genre de fiche que nous trouvons auprès des conseillers pédagogiques ou des formateurs. Ce que nous remarquons et comprenons, c'est le décalage inconscient réalisé par l'enseignant : la construction de la situation ne commence pas par l'effet mais par le dispositif. En suivant en ligne tous les énoncés qui présentent cette première situation d'apprentissage, nous remarquons dans l'ordre :</p> <p>Un énoncé d'organisation.</p> <p>Un plan d'organisation.</p> <p>Un énoncé de "sous-objectif" (effet recherché en rapport avec l'objectif de la leçon).</p> <p>Un énoncé d'organisation et d'action : « revenir 2 c 1 ». Cet énoncé a deux fonctions : il indique l'organisation « revenir 2 c 1 », il indique aussi l'action à faire et qui correspond au travail d'attaque et de défense ; « revenir 2 c 1 », c'est revenir avec deux en attaque contre un en défense. L'énoncé est aussi un énoncé d'action d'apprentissage correspondant à l'objectif de leçon « utiliser tous les joueurs et l'espace ».</p> <p>Un énoncé d'action : « passer la balle devant ».</p> <p>Un énoncé d'organisation ou d'action : reprise de l'énoncé « revenir à 2 c 1 ».</p> <p>Un énoncé d'organisation et d'action : « attendre sur le côté ».</p> <p>Un énoncé d'action : « ne pas perdre la balle ».</p> <p>Un énoncé d'action : « marquer ».</p> <p>Un énoncé d'organisation : « compter les points ».</p> <p>On pourrait caricaturer la transposition didactique en disant qu'il s'agit, pour faire apprendre en éducation physique et sportive, d'annoncer un objectif ou "sous-objectif" et d'organiser des actions à faire.</p>
--	---

<p>L3 S2 : « S2 att à 3 contre a) 2 ou b) 3 placés éventuellement c) 3 libres » Un croquis montre ½ terrain de HB coupé en 3 zones, ces 3 zones sont coupées en travers pour séparer au départ de la situation attaquant et défenseur. « Att la cible à 3. Les déf sont 2 ou 3. On peut limiter leurs déplacements »</p> <p>« → je me déplace jusqu'au déf et je passe la balle a) devant ou b) derrière. »</p> <p>L'énoncé suivant</p>	<p>L'effet recherché est encore ici confondu avec l'organisation. L'effet recherché devrait correspondre à l'essence de la situation, c'est-à-dire ce qu'elle provoque de si remarquable grâce à son fonctionnement. L'idée serait ici que, devant la problématique posée par les défenseurs, les attaquants devraient mobiliser puis fixer le ou les défenseurs et donner la balle à leur partenaire pour progresser vers la cible, l'opposition devant conduire chacun des joueurs attaquants à rentrer en possession du ballon et à jouer en mouvement. En tant qu'expert de l'activité, nous remarquons que si les consignes sont louables, elles risquent de programmer mécaniquement les actions des joueurs (« je me déplace jusqu'au déf et je passe la balle a) devant ou b) derrière ») alors qu'il serait plus intéressant de rechercher dès le début de l'action un espace libre pour manœuvrer le défenseur, etc. Nous ne poursuivrons pas plus loin cette analyse didactique et technique. En imposant la fixation pour faire remarquer à l'élève l'utilité de celle-ci, l'élève utilise un principe de façon prioritaire alors qu'il ne devrait qu'être secondaire dans le cas de cette situation (nous ne parlons pas ici d'un haut niveau de pratique de l'activité où les joueurs recherchent parfois volontairement le contact pour fixer et jouer le un contre un). Ce que nous contestons, ce n'est pas le principe de la fixation mais qu'il soit imposé et non lié à la décision du joueur et à l'événement de la situation. Nous avons là le cas typique d'une consigne d'action alors que ce devrait être une consigne d'objectif (aller marquer à trois malgré la présence des deux défenseurs). Aller vers le défenseur ne devrait apparaître que comme une conséquence ou une procédure utilisée pour réussir. L'enseignante donne donc à l'avance la procédure ou le principe, le risque étant qu'il soit appris pour lui-même et non pour l'objectif dont il dépend (progresser et conserver le ballon à plusieurs).</p> <p>Nous synthétisons en comprenant que la planification et la transposition didactique</p>
---	---

<p>qui devrait être un bilan puisqu'il est écrit dans la case bilan et en fait un consigne supplémentaire d'organisation « → placer un tableau pour noter les scores sur 6 att- ≠ ciées tirs tentées, tirs réussis »</p>	<p>conduisent l'enseignante à imposer un principe alors qu'il ne devrait être que la conséquence d'un objectif. Le travail didactique serait de contrainte sans imposer.</p> <p>Étude du langage :</p> <p>Langage pour l'enseignante et les élèves : « Att la cible à 3 » « les déf sont 2 ou 3 ».</p> <p>Langage pour l'enseignante : « On peut limiter leurs déplacements ». L'enseignante ne dit pas « Je peux limiter leurs déplacements ». Elle emploie le "on" parce qu'elle est à la fois elle-même en tant que personne et en tant qu'enseignante qui agit comme une professionnelle réfléchissant sur sa planification.</p> <p>Langage pour l'enseignante et l'élève : « Je me déplace jusqu'au déf et je passe la balle a) devant ou b) derrière ». Son discours devient celui de l'élève ; là, elle écrit et parle à la place de l'élève, elle parle à sa place : l'emploi du je est significatif.</p>
--	---

<p>L3 S3 : « Jeu à thème sur ½ terrain. Si tous les joueurs participent à la montée de balle » « 4 équipes par ½ terrains » « et que le tir est réussi = X2. Si tous les joueurs ont tiré 1 fois = bonus 5pts ont marqué 1 fois = bonus 10pts » « prévoir 3 c 3 1 équipe arbitre = 3 3 sifflets = lignes = zones = fautes. 1 équipe note les points (3) et noms des tireurs – chronomètre (3) » « - gagner – respecter, l'arbitre, les autres – assumer les rôles confiés – alterner les tâches » « qd on perd la balle on doit repasser par les plots pour attaquer. » plus signe de danger.</p>	<p>On comprend la situation de cette façon : le fait qu'il y ait un chronomètre nous indique qu'il y aura des temps de jeu pour chaque équipe en attaque. L'attaque se déroule dans un seul sens, pas de réciprocité de la défense « qd on perd la balle on doit repasser par les plots pour attaquer ». On joue à 3 contre 3 pendant un certain temps, les deux autres équipes de 3, arbitres (à tâches différentes) et comptent les points et les noms des tireurs.</p> <p>Analyse des énoncés :</p> <p>Énoncés d'organisation : « jeu à thème sur ½ terrain ».</p> <p>Énoncés d'évaluation : « si tous les joueurs participent à la montée de balle et que le tir est réussi = X2 » etc.</p> <p>Énoncés d'organisation : « Prévoir 3 c 3. 1 équipe arbitre = 3, 3 sifflets, » etc.</p> <p>Énoncés de sous objectifs : « Gagner, respecter les autres, l'arbitre » etc.</p> <p>Énoncé d'action : « Qd on perd la balle on dt repasser par les plots pour attaquer ».</p> <p>On note pour la première fois des objectifs à tendances axiologiques : il faut respecter des valeurs « les autres, l'arbitre, assumer les rôles confiés, alterner les tâches ». Ici, la planification prend en compte des objectifs de valeurs qui sont aussi des actions à faire ou des organisations à avoir.</p> <p>L'enseignante inclut les élèves dans son organisation et dans son dispositif d'apprentissage. Cela apparaît clairement lorsque, dans les phases de jeu, on attribue des rôles sociaux aux élèves (arbitre, évaluateur, observateur).</p> <p>On remarque que l'objectif « utiliser tous les joueurs », s'il est un objectif d'efficacité, on remarque que la façon dont il est présenté dans cette leçon est aussi un objectif social pour l'enseignante. Le système d'évaluation proposé par l'enseignante va également dans ce sens : plus l'équipe est collective, plus il y a de points à gagner ; on se décentre de l'aspect culturel (marquer des buts), on se centre sur la façon d'y parvenir même si cela ne correspond pas toujours à la vicissitude du jeu.</p>
---	--

<p>L4 S1 : « Echf » « à 3 montée de. O revenir avec 1 déf » « 4 passages » « - tirer à chaque traversée du terrain » « ok les élèves retrouvent la solution de la semaine passée »</p>	<p>Nous avons déjà noté dans d'autres analyses de planification écrites que les énoncés se réduisent progressivement de leçon en leçon au cours du cycle. Nous pensons que des habitudes de travail sont établies avec la classe et que certaines situations d'apprentissage sont très proches les unes des autres dans leurs conceptions. L'énoncé du bilan nous aide dans cette compréhension (« ok les élèves retrouvent la solution de la semaine passée »). La situation en elle-même semble identique à celle de la semaine précédente et l'enseignante tente de vérifier si les apprentissages ou les effets recherchés sont stabilisés et acquis.</p> <p>En résumé :</p> <p>L'enseignante planifie régulièrement mais pas constamment des situations d'apprentissage identiques pour vérifier s'il y a des acquis.</p>
--	--

<p>L4 S2 : « S1. Att la cible 10 fois à partir du milieu » « -à 3 c 2 ou 3 – 10 ? pour attaquer » « relever les indices 2 équipes + 1arb » « marquer des ponts- voir fiche » « ok. Observation ça marche mais il faut être à côté »</p>	<p>Même constat : réduction forte des énoncés ; seuls, les points-clefs de la situation sont planifiés et écrits. Ce qui est intéressant dans ce cas, c'est que l'enseignante modélise elle-même ses situations d'apprentissage en gardant simplement les points remarquables. Nous avons donc ici : (nous complétons l'énoncé pour plus de compréhension, voir l'énoncé réel dans la case de gauche). Sens de la situation : attaque de la cible. Nombre de répétitions : 10 fois. Lieu de départ : à partir du milieu du terrain. Composition de l'effectif de la situation : à 3 attaquants contre 2 défenseurs. Nombre de répétitions : 10 fois pour attaquer. Organisation : relever les indices (donc des observateurs). 2 équipes jouent une observe. Objectif de la situation : marquer des points.</p>
---	--

<p>L4 S2 : « Jeu sur ½ terrain » « 3 c 3 att la cible » « voir fiche » « marquer + que l'autre » « Ok voir les arbitres »</p>	<p>Nous avons ici au niveau de la planification :</p> <p>La surface de travail. Composition de l'effectif de la situation d'apprentissage. Aide d'un document annexe (fiche d'observation déjà établie). Sens de la situation d'apprentissage. Ces deux dernières situations nous permettent de comprendre grâce à leurs énoncés que l'enseignante s'éloigne au fil des leçons et des situations de ses objectifs préliminaires ou des effets recherchés pour revenir à des objectifs ou intentions plus en rapport avec la logique globale de l'activité. Ainsi le montrent le fait d'énoncer « marquer des points » « marquer plus que l'autre » et les indices d'observations « tirs réussis, tirs tentés, bonus, ballons dans cible » ; l'enseignante quitte provisoirement le savoir particulier, les principes ou logiques internes de l'activité, pour s'orienter définitivement vers la logique globale de l'activité. La notion d'espace à utiliser et celle de progression vers la cible d'une façon collective sont oubliées, du moins ne sont-elles pas évaluées alors que c'étaient les objectifs des trois premières leçons. Nous comprenons aussi qu'il est nécessaire de replacer des objectifs particuliers (qui ont été isolés de l'activité) dans le contexte général de leurs expressions, c'est-à-dire le jeu complet.</p> <p>Le phénomène de la transposition didactique pose la question de la dénaturation de l'activité culturelle de référence pour construire des situations d'apprentissage. Le retour à celle-ci d'une façon très rapide pose la question de l'angoisse de l'enseignante (ne pas perdre de vue la référence culturelle, justifier le travail fait en éducation physique par un retour sans transition au savoir de référence, social, correspondant aussi aux attentes des élèves.</p> <p>Nous notons simplement que les élèves ne sont pas exactement évalués sur les apprentissages précédents mais sur une autre compétence, l'efficacité dans les tirs.</p> <p>Nous avons déjà essayé de comprendre pourquoi les écrits de planification offrent de telles césures entre les objectifs, les intentions et les réalisations effectives inscrites dans les énoncés de préparation.</p> <p>Nous construisons le scénario suivant qui pourrait être une préoccupation professionnelle : Présentation de l'activité comme étant culturelle (donc un savoir à apprendre) et existant hors de l'école. Complexe, ce savoir là est un plaisir, ou un jeu ; est-il bien sérieux ? Scolarisation de l'apprentissage, atomisations du jeu, construction de situations qui ôtent l'incertitude événementielle, donc le plaisir du jeu, par une imposition de gestes, postures, et actions. Tendances vers un apprentissage ascétique et non ludique. Réintroduction finale de l'aspect ludique et événementiel, qui sacre les étapes précédentes par un retour à l'activité culturelle telle quelle est hors de l'école.</p>
---	---

<p>L6 S1 : Objectifs : « Jouer à +sieurs → Assumer ≠ rôles, coopérer pour marquer » « Retrouver les repères » « A3 avec 1 ballon revenir avec 1 déf » « idem semaine dernière » « voir S4 » « Ok vite revenir en place »</p>	<p>Reprise d'une situation d'apprentissage précédente. On note que les énoncés de la situation d'apprentissage sont très réduits. La planification se résume à un simple repérage de la situation proposée, exemple : « voir S4 » « idem semaine dernière ». La planification se transforme en une main courante, où l'on consigne ce qui a été fait.</p>
--	---

<p>L6 S2 : « A 3 c3 Att pdt 6' » « Choisir le dispositif » « Utiliser tt l'espace » « voir les joueurs tireurs et marqueurs » « voir fiche » « les élèves choisissent parfois le bon dispositif »</p>	<p>Reprise d'un discours ambivalent : « A 3 c 3 Att pdt 6' » Attaque avec trois joueurs contre trois joueurs en défense pendant six minutes. L'énoncé peut être annoncé tel quel sur le terrain « Attaque 3 contre 3 Att pendant 6' », ou bien l'enseignante dira à la fin de cet énoncé « l'attaque de fait pendant six minutes ». Nous remarquons que cet énoncé est autant à destination de l'enseignante que des élèves. Nous avons fait plusieurs fois cette remarque à propos d'autres traces écrites. Le fait que l'enseignante écrive sur la feuille de planification « voir fiche » indique : 1° Qu'il existe des documents annexe à la préparation officielle (ici « feuille préétablie et cases à remplir » donc la fiche annexe ne peut pas apparaître dans ce cadre-là). 2° Que la planification respecte un ordre chronologique (ici la feuille d'observation dérange cet ordre). 3° Que l'écrit de planification est un moyen de mémoriser les actions à faire (utilisation d'un document annexe) pour l'enseignante et pas seulement une planification de ce que les élèves doivent faire ni du savoir à apprendre.</p>
---	---

<p>L6 S3 : « Jeu sur tt le terrain » « à 4 c 4 » « Arbitrage à voir avec les élèves » « → reprendre un code jeu sur grandes feuilles. → Permettre le jeu à 4 c 4 sur ½ terrain pour favoriser la notion de plaisir » Bilan : « plutôt bien réussi »</p>	<p>L'enseignante possède un certain degré d'expertise, elle se propose des alternatives : « Arbitrage à voir avec les élèves », c'est-à-dire qu'elle ne prend pas la décision définitive pendant sa planification. Elle prévoit un jeu en 4 c 4 sur grand terrain et dit plus loin « permettre le jeu à 4 c 4 sur ½ terrain pour favoriser le plaisir ». Le bilan « plutôt bien réussi » devient une forme d'auto-justification de son travail. Cela participe à l'activité réflexive de l'enseignante mais aussi à rompre l'isolement de la solitude professionnelle de l'enseignante, car il n'y a personne pour juger de l'efficacité de son travail, l'écrit de planification et le bilan devenant des aides psychologiques pour des travailleurs qui reçoivent peu de gratification sur leur travail quotidien.</p>
---	--

<p>L7 S1 : « Utiliser l'espace » « à 3 c 2 Att la cible » « D les 3 couloirs » « Ne pas perdre la balle »</p>	<p>Diminution des énoncés dans la planification des dernières leçons. Nous comprenons que l'enseignante a intégré la plupart des dispositifs de son cycle et des situations d'apprentissage. Elle consigne pour avoir un guide, et nous pensons c'est pour avoir une trace mémorielle de ce qu'elle a proposé aux élèves.</p>
<p>L7 S2 : « Aller jusqu'au tir le + vite possible » « a) dribble possible. b) en passe » « comparer les tps à partir du ½ terrain → voir ? »</p>	<p>Dans les derniers énoncés, elle précise simplement quelques variables sans reprendre l'explication ou l'énoncé simple de la situation proposée. Elle n'indique plus sous quelles formes vont jouer les élèves, mais il y a simplement l'indication d'une action ou d'une précision.</p>
<p>L7 S3 : « Jeu avec observation » « tirs tentés, tirs réussis, équipiers » « voir fiche »</p>	<p>L'énoncé de la dernière situation du cycle est plus que réduit. Il précise : Le sens de la situation : « jeu ». L'évaluation à faire : « avec observation ». Rappel des indices : « tirs tentés, tirs réussis, équipiers ». Le rappel de l'utilisation de la fiche : « voir fiche ».</p>

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignante d'expérience n° 24. Tranche années : 30 à 35. Profil didactique: Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [11]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	5 leçons 20 situations	Interprétations
TEMPS	4	L'enseignante construit ses situations d'apprentissage en faisant souvent référence à son espace de travail (croquis), au rapport de forces crée et consacre beaucoup d'énoncés à définir les types de relations que devront avoir les joueurs entre eux ou avec le rapport de forces considéré. Le fait peut être de s'adresser à une classe de collège oblige l'enseignante à bien définir le type d'action et les relations entre les joueurs ou les objets de la situation. La mise en relief des connaissances et compétences préside chaque leçon voire chaque situation. Soucieuse d'apporter des informations à ces jeunes élèves, les énoncés donnent des informations qualifiantes, c'est-à-dire sur la manière de réaliser l'action ou les actions et quels repères ont-ils. Pratiquement pour toutes les situations en plus du rapport de forces crée par l'opposition (joueurs/espace/temps), l'enseignante complète celles-ci par des contraintes d'exécution ou de réalisation. Les consignes sont claires et facilement exportable sur le terrain. Les situations permettent des choix ou une alternative mais cela reste le plus souvent que la conséquence de l'action à faire. Par contre, la réciprocité des actions dans l'action de jeu n'est pas souvent utilisée (unité didactique : alterner les statuts et varier les rôles). Les situations sont souvent réduites en nombre et l'on n'obtient pas la densité réelle de l'activité handball sur le terrain. L'enseignante atomise l'activité handball, les situations sont simples, très épurées et l'on ne traite que d'un problème à la fois. Le temps de travail n'est pas réellement pris en considération, l'enseignant d'expérience, et nous le remarquons chez plusieurs, doit gérer le temps d'apprentissage dans l'action. L'orientation est techniciste et là aussi les objectifs moteurs d'une éducation physique sont totalement oubliés. Les situations n'ont pas souvent des enjeux de scores ou des critères de réussites comptabilisés. L'enseignante semble garder pour elle-même les appréciations et l'enjeu de la situation qui reste éducatif est lié aux objectifs.
ESPACE	15	
RAPPORTS DE FORCES	14	
TYPES DE RELATIONS	20	
Mettre en relief des connaissances et compétences	18	
Comporter des informations qualifiantes	13	
Provoquer une contrainte	17	
Donner des repères spatiaux	7	
Comporter des consignes claires	17	
Alterner les statuts et varier les rôles	6	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	11	
Respecter un principe de densité	4	
Avoir un enjeu	7	
Faire évoluer la situation	2	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	9	<i>L'approche est techniciste et structurale. Il n'y a pas d'utilisation des autres conceptions. On pourrait dire que l'enseignement est très scolaire dans le sens où les situations sont très précises techniquement ; il y a de la répétition, le savoir est mâché, décortiqué. Les situations à dominantes structurales gardent encore des aspects techniques et ceux-ci sont accompagnés de beaucoup de recommandations. On saisit qu'il y a une analyse didactique de l'activité, mais dans le sens d'une réduction des principes ou logiques. La complexité de l'activité (ou des savoirs en jeux) n'est pratiquement jamais abordée.</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	1	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	6	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	4	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	0	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	13	L'enseignante fait beaucoup appel à des croquis et des dessins pour mémoriser et s'expliquer la situation qu'elle souhaite. La représentation spatiale des situations est certainement un gain de temps d'écriture. Cela nous permet de comprendre que l'enseignante à pleine conscience de son espace de travail.
Cadre préétabli	0	
Bilan	0	
Organisation	3	

EN. Expérience. 35A Leçon n°1 5^{ème} 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu 3 contre 3 sur espace réduit	Mettre les joueurs face au problème de conservation du ballon	La provocation du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu 3 contre 3 avec joker sur le côté	Les jokers doivent être utilisés	Le prescription du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Travail de démarquage	Action localisée de démarquage	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Travail de passe en décalage	Action programmée et localisée	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Travail de perception périphérique	Action statique, localisée, et prévue	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur

EN. Expérience. 35A Leçon n°2 5^{ème} 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Enchaînement de passes	Enchaînement de passes programmé	Les moyens du savoir	Techniciste pur
Travail du tir	Action isolée et spécifique	L'isolement du savoir	Techniciste masqué
Attaque sans opposition	Progression sans opposition	Les moyens du savoir	Techniciste pur
Jeu avec règles supplémentaires	Jeu avec des impositions et des règles particulières	La prescription du savoir	Structurale « Situation ludique globale »

EN. Expérience. 35A Leçon n°3 5^{ème} 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu de progression à trois contre deux	Il y a des prescriptions sur les actions à faire	La prescription du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu de progression à trois contre trois	Il y a des prescriptions sur les actions à faire	La prescription du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Passe et va en mouvement	Travail localisé à deux	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Travail de tir dans un espace libre	Action localisée spatialement et en effectif	L'isolement du savoir	Techniciste pur

EN. Expérience. 35A Leçon n°4 5^{ème} 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu de progression à trois contre deux	Il y a des prescriptions sur les actions à faire	La prescription du savoir	Structurale « Aménagement du milieu
Jeu de progression à trois contre trois	Il y a des prescriptions sur les actions à faire	La prescription du savoir	Structurale « Aménagement du milieu
Jeu 6 contre 6	Jeu avec des indications d'actions à faire	La prescription du savoir	Structurale « Situation ludique globale »
Travail technique de passe	Travail technique de passe	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur

EN. Expérience. 35A Leçon n°5 5^{ème} 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Travail de lancer de ballon	Travail technique du lancer rattraper	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Jeu à 6 contre 2 ou 4 ou 6 suivant le temps	Jeu adapté	La prescription du savoir	Structurale « Situation ludique globale
Jeu à 7 contre 7	Jeu avec des indications d'actions à faire	La prescription du savoir	Structurale « Situation ludique globale »

Bilan des catégorisations des situations d'apprentissage et scénario des leçons :

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
La provocation du savoir	Les moyens du savoir	La prescription du savoir
Le prescription du savoir	L'isolement du savoir	La prescription du savoir
L'instrumentation du savoir	Les moyens du savoir	L'instrumentation du savoir
L'instrumentation du savoir	La prescription du savoir	L'isolement du savoir
L'instrumentation du savoir		

Leçon 4	Leçon 5
La prescription du savoir	L'instrumentation du savoir
La prescription du savoir	La prescription du savoir
La prescription du savoir	La prescription du savoir
L'instrumentation du savoir	

Bilan	
La prescription du savoir	9
L'instrumentation du savoir	6
L'isolement du savoir	2
Les moyens du savoir	2
La provocation du savoir	1

L'enseignement est directif. L'enseignante pense qu'il est nécessaire de donner des instruments aux élèves pour qu'il puisse acquérir le savoir, c'est-à-dire préparer technique le geste, le corps de l'élève. Ensuite le savoir est isolé, précision des choses à apprendre, on donne quelques moyens, quelques enchaînements d'actions. Le provocation du savoir n'est sollicité qu'une fois dans ce cycle, cela confirme le profil didactique de l'enseignante. Elle impose le savoir, l'élève n'a pas à le découvrir, elle l'apporte.

L'écrit de planification se présente sous forme de feuille de classeur petit format. Chaque page semble servir pour la préparation d'une seule leçon. Nous avons la référence classe, lorsque l'enseignante écrit (non fait 5^{ème} 4). Nous connaissons le nom de l'enseignante. Il n'y a pas de cadre préétabli, nous avons deux indications pour nous repérer. Chaque leçon commence par une déclaration d'objectifs et le début de chaque situation sur chaque feuillet commence par des indications de types grand A, grand B, etc. Ainsi la composition des feuillets est disparate, mais les objectifs, les grands A, les grands B nous permettent de repérer chaque leçon et chaque situation d'apprentissage.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S1 : « Se démarquer, jeu en mouvement – sortir d'une situation d'alignement – passer à une cible mobile » « Elargir l'espace de jeu – solliciter l'activité perceptive » A) « Jeu 3 contre 3 sur ½ terrain → se démarquer, jeu en mouvement » Un croquis représente un terrain de HB coupé en deux longitudinalement, deux groupes de trois joueurs dans chaque partie. Commentaire sur le côté en en dessous du terrain : « 3 dribbles. En attaque les 2 joueurs non porteurs se déplacent sans arrêt vers les espaces libres »</p>	<p>Nous remarquons que l'objectif de séance « Se démarquer, jeu en mouvement » devient une consigne auprès du croquis « Se démarquer, jeu en mouvement ».</p> <p>La présentation de la situation est sobre, nous avons :</p> <p>Les objectifs : « Se démarquer, jeu en mouvement – sortir d'une situation d'alignement, etc. »</p> <p>Une action à faire et son lieu : « Jeu en 3 contre 3 sur ½ terrain »</p> <p>Un plan spatial du terrain de HB et le placement des joueurs au départ de l'action</p> <p>Un rappel d'objectif : « Se démarquer, jeu en mouvement »</p> <p>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte. « 3 dribbles », cela veut dire que les joueurs porteurs du ballon ne peuvent pas faire plus de 3 dribbles successivement, sinon on ne joue plus avec les autres, alors que cela est le but de la situation.</p> <p>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action : « En attaque les 2 joueurs non porteurs se déplacent sans arrêt vers les espaces libres ».</p> <p>Nous remarquons par rapport à la deuxième situation à venir, que cette situation tente de mettre les élèves face à la difficulté du problème. L'espace est réduit, le trois contre trois favorise le jeu des défenseurs.</p> <p>Donc : situation n°1 : Prise de conscience du problème</p>

<p>L1 S2 : « Elargir l'espace de jeu, avoir recours à 1 joueur relais. » Un croquis représente un terrain de handball, un grande bande centrale et deux bandes latérales sont tracées. Trois contre trois dans la bande centrale et un joueur relais dans chaque bande latérale. « porteur marqué, adversaires marqués → utiliser le joueur relais. 1 dribble</p>	<p>Nous avons :</p> <p>Les objectifs (qui chapeautent la leçon)</p> <p>Une action à faire et son lieu : « Élargir l'espace de jeu »</p> <p>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action : « Avoir recours à 1 joueur relais »</p> <p>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action : « Porteur marqué, adversaires marqués → utiliser le joueur relais »</p> <p>Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte : « 1 dribble »</p>
---	--

<p>L1 S3 : « Sortir d'une situation d'alignement, passer d'une centration sur le partenaire à une centration partenaire/déplacements de l'adversaire. 2 mm, nombre de passes réussies. » Un petit croquis représente un bout de la zone et un bout des 9 mètres, travail localisé à la zone, un passeur, un défenseur gêneur, un receveur dans la zone.</p>	<p>Le croquis nous permet de comprendre qu'il s'agit d'une situation de travail technique de démarquage, sortir de la zone d'ombre du défenseur gêneur. Les lignes du terrain de handball servent de repères à ne pas dépasser. Le gêneur est localisé en 6 et 9 m, le receveur dans la zone et le passeur au-delà des 9m. L'enseignante utilise le marquage existant pour faire travailler ses élèves. Scénario de la situation d'apprentissage : Un objectif d'action général ou de réalisation qui est aussi un constat de l'action à ne plus faire : « Sortir d'une situation d'alignement » Un sous objectif d'action ou de réalisation qui est aussi l'action à faire : « passer d'une centration sur le partenaire à une centration partenaire/déplacements de l'adversaire » Compréhension : « Sortir d'une situation d'alignement, passer à une centration sur le partenaire à une centration, partenaire/déplacements de l'adversaire » c'est bien une action à faire, en même temps l'économie de l'écrit et du dire fait que nous comprenons qu'il s'agit d'un constat général ; les élèves jouent en alignement. La phrase indique (et elle sera certainement dite telle quelle sur le terrain) le constat/erreur et ce qu'il convient de faire : avoir une nouvelle centration.</p>
<p>L1 S4 : « Passer à 1 cible mobile » un dessin montre un passeur et deux joueurs qui d'après les flèches sont en déplacements avant.</p>	<p>C'est une situation technique dont le but est une anticipation coïncidence. Les élèves sont déjà placés en décalage et il s'agit de se faire des passes en mouvement. La situation nous semble technique, mais aussi proche d'un travail réel de coordination /anticipation. Hors du contexte leçon de handball, la situation paraîtrait digne d'une éducation physique chère à Jean Le Boulch.</p>
<p>L1 S5 : « Solliciter l'activité perceptive » un croquis montre quatre joueurs en étoiles et un flèche qui va de A à B. « B doit voir les joueurs Cet D pendant la passe de A. Soit C lève le bras → B fait rouler balle à C. Soit aucun ne lève le bras B choisit à qui il donne le ballon »</p>	<p>Cette seconde situation s'approche d'une éducation physique non sportive, le ballon et le jeu de passe n'est que l'occasion de faire une éducation physique dont le but est une éducation corporelle par un développement des sens perceptifs. L'exercice est bien statique et ne correspond pas à une réalité de jeu, les joueurs étant en mouvement et presque jamais dans une orientation et opposition maximale les uns par rapport aux autres. La situation est construite pour atteindre l'objectif proposé « solliciter l'activité perceptive » (encore une influence de Jean Le Boulch) elle est surtout très décontextualisée par rapport à l'activité de référence. L'enseignante ne cherche plus à transposer l'activité handball, elle transpose une conception qu'elle a de l'éducation physique et sportive, c'est-à-dire peut être ces savoirs originaux propres à l'éducation physique scolaire.</p>

<p>L2 S1 : Objectifs « Appeler la balle en levant le bras. Attaque collective, monter la balle en équipe » « Consigne de jeu précédente pas 'd'appel de balle ' » « Par 3 se numéroter 123, balle n°1 se déplace en dribble. Se déplacer en dispersion » « au signal 2 ; 2 lève le bras, 1 envoi sur 2. Au signal 3 ; 3 lève le bras, 2 envoi sur 3 » « Revenir à l'ordre 123 123 etc. puis siffler sans indiquer le numéro »</p>	<p>Cette situation reprend la situation de la leçon précédente. Mais les consignes sont très contraignantes. On a l'impression qu'il s'agit de construire une chorégraphie par des enchaînements. L'incertitude n'est pas de mise et il est fort probable que l'activité perceptive voulue ne soit pas sollicitée car les élèves vont rapidement anticiper en fonction de leur numéro. Scénario de la situation : Objectif 1 (objectif de réalisation) Objectif 2 (objectif d'acquisition) (justification culturelle de l'exercice) Un constat Enchaînement d'obligation La situation est hyper technique, il n'y a pratiquement pas d'aléa.</p>
---	--

<p>L2 S2 : « Comment être efficace, avoir de la force pour lancer sa balle ? » Un petit croquis montre deux rangés d'élèves face à face, séparé par une ligne, une flèche indique le sens de déplacement des n°2. « n°1 balle ds les mains. Au signal, n°1 prennent 2 à 3 pas d'élan pour arriver vers la ligne et toucher les 2. Les 2 (1/2 tours et s'enfuient »</p>	<p>Cette situation d'apprentissage est une sorte de balle au chasseur. Les n°1 avec un élan réduit doivent tenter de toucher avec leur ballon les n°2 qui partent en courant après un demi-tour au moment du signal général (n°1 élan et tirer dessus, n°2 échapper au tir). L'enseignante en voulant transposer l'activité handball propose des situations qui sont techniques relevant d'une éducation physique généralisée. Ses propositions semblent peu en rapport avec les aspects culturels de l'activité handball. L'enseignante construit une situation pour faire repérer aux élèves qu'il est nécessaire de lancer fort. Si les n°2 réagissent vite, la distance de tir va augmenter rapidement. Il faudra alors que les n°1 tirent plus fort. Ensuite, elle compte certainement sur la motivation des élèves (tirer sur les autres) pour que les élèves aient une activité réflexive sur les procédures qu'ils vont employer, etc. L'enseignante n'explique pas l'objectif de la situation. Elle construit une situation où l'action des élèves est imposée pour mettre en évidence la ou les connaissances qui sous entendent la compétence retenue par l'objectif. Ici les élèves lanceurs vont devoir : réagir vite, prendre de l'élan, se placer correctement, placer leurs appuis et le bras lanceur, etc.). L'enseignante n'agit pas sur les facteurs de réalisation, elle n'indique pas les gestes à faire, elle agit sur la reconnaissance, l'interrogation des procédures employées par les élèves. Le savoir ne s'explique pas, il est interrogé. D'ailleurs l'enseignant commence sa phrase par : « Comment être.. » et termine par : « ? » un point d'interrogation.</p>
--	--

<p>L2 S3 : « Jeu collectif en attaque, à 6, marquer un maximum de buts pendant 3 min. Reconstituer les 3 équipes. 1 gardien ? » Un croquis montre un terrain de HB, Six joueurs partant de la zone droite. Des flèches indiquent qu'ils vont vers la zone de gauche. Dans la partie gauche, un gardien. Un lanceur A dans la zone de droite avec des ballons au sol. « Balle ds cage. A ne dégage que si tous les joueurs st entre 9 et 6m. Passes rapides, pas de dribble. On ne tir que si ts st entre 9 et 6m en face » « 1 ramasseur de balle »</p>	<p>Étude de la rationalisation du discours. Nous développons la signification des énoncés. « Jeu collectif en attaque » = Pratiquer un jeu collectif en attaque. Ainsi indiqué en tête des énoncés c'est son objectif. « à 6 marquer un maximum de buts, pendant 3 min » = L'équipe doit attaquer à 6 (justification du collectif), c'est-à-dire tout le monde participe et chacun doit toucher le ballon pendant une phase d'attaque. L'équipe devra marquer un maximum de buts dans le temps de 3 minutes (règle de pression temporelle pour favoriser une activité accrue des joueurs). Il faudra donc revenir vers A le plus rapidement possible pour avoir un autre ballon et attaquer de nouveau, etc. « Reconstituer les 3 équipes. 1 gardien » = Reconstituer les trois équipes de la leçon précédente (nous faisons référence aux autres énoncés des situations précédentes) avec un gardien dans chaque équipe. Elle se pose aussi la question, s'il faut refaire les mêmes équipes, cas du point d'interrogation. Le croquis vient compléter la brièveté des énoncés. Il précise l'organisation et le déroulement des actions. C'est une grande économie d'écriture. « Balle dans cage » = Mettre tous les ballons dans la cage de A lanceur. Rappel d'organisation aux élèves et signale pour le démarrage de la situation. « A ne dégage que si tous les joueurs st entre 9 et 6m » = A ne dégage en lançant un ballon que si tous les joueurs sont placés entre les 9m et 6m. C'est le signal déclencheur de la mise en action. L'enseignante gère par des repères à donner aux élèves le fonctionnement de sa situation. « Passes rapides, pas de dribble. On ne tir que si ts st entre 9 et 6m en face » = Il faut jouer en passes rapides, sinon perte de temps, pas de dribble (contrainte pour favoriser l'activité collective des joueurs). On ne peut tirer au but que si tous les joueurs de l'équipe en défense sont placés entre les 9m et 6m du côté du but à attaquer. Les énoncés de la planification sont plutôt impératif : Balle dans cage. Passes rapides. Pas de dribble. Marquer un maximum de buts pendant 3 minutes. Un ramasseur de balle. 1 gardien. Reconstituer trois équipes. Les phrases construites sont rares.</p>
---	---

<p>L2 S4 : « Jeu 7 contre 7. Se sentir concerné par les autres, monter la balle à 6; pas le droit de tirer si toute l'équipe attaquante n'a pas franchi la ligne médiane. Pas d'appel de balle. 3 dribbles maximum, passer à un partenaire »</p>	<p>Le jeu se fait avec des restrictions. « Jeu 7 contre 7 » = objectif de réalisation « Se sentir concerné par les autres » = Objectif d'obéissance. « Pas le droit de tirer si toute l'équipe attaquante n'a pas franchi la ligne médiane » = Objectif d'obéissance « Pas d'appel de balle » = Objectif d'obéissance « 3 dribbles maximum, passer à un partenaire » = Objectif d'obéissance</p>
--	---

<p>L3 S1 : « Attaque : Faire progresser la balle vers le but adverse en utilisant un surnombre artificiel 3 contre 2 » « Porteur = se démarqué → dribble vers but adverse, si marqué, passe au joueur démarqué » Un plan, représente un terrain de HB coupé en deux dans le sens de la longueur, de chaque côté (en opposition) départ près de la zone de trois joueurs en attaque (flèche de déplacement) et deux en défense. « 10 passages = compter les remontées réussies, sans interception »</p>	<p>L'objectif de la situation : Il indique à la fois l'action à faire tout en racontant l'artificialité de la situation. Nous avons là le sens de l'action « faire progresser la balle » et la limite de ce sens « un surnombre artificiel ». On dit le savoir « Faire progresser la balle » ; on annonce que celui-ci est une construction théorique pour saisir un savoir plus ample et complexe. La connaissance pour acquérir le savoir est construit d'office, « le surnombre est crée au départ » afin d'accéder à un sens plus large « crée le surnombre pendant la phase d'attaque, progression vers le but, dans une égalité numérique ». L'enseignante situe exactement la connaissance incluse dans un savoir plus large. Les énoncés suivants identifient les alternatives qui permettent de réaliser l'objectif : « porteur : si démarqué → dribble vers but adverse ; si marqué, passe au joueur démarqué ». Le savoir est donc annoncé, travaillé, et exposé dans l'écrit de planification. L'enseignante le discute et le propose, ensuite, le croquis donne les informations sur la structuration de la situation. Contrairement à d'autres écrits d'enseignants, le savoir n'est pas dissimulé dans ce qu'il y a à faire, à découvrir, ici il est annoncé. L'expertise de cette enseignante glisse d'un travail didactique (construction de la situation d'apprentissage pour faire apprendre) à un travail de transposition du savoir, par une déclinaison des connaissances à acquérir.</p>
--	--

<p>L3 S2 : « b) e, créant le surnombre 3 contre 3 –si porteur démarqué dribble – non porteurs, se démarquer pour pouvoir recevoir le ballon = se déplacer sans arrêt, être toujours en mouvement vers les espaces libres – porteur ne passe qu'à un joueur en mouvement » Un croquis représente un terrain de HB coupé en deux dans le sens de la longueur. Deux groupes de trois attaquants et trois défenseurs dans de chaque côté. « Opposition : 3 contre 3 en jeu. Essayer de respecter ces principes d'attaque. Se démarquer, être en mouvement, et passer à quelqu'un en mouvement »</p>	<p>La situation 2 est une réponse à la situation 1. Première situation : On crée artificiellement le savoir. On donne des connaissances périphériques. Deuxième situation : On crée soi-même son savoir. Situation problème. On donne des connaissances périphériques. Troisième situation : On favorise les facteurs d'acquisition du savoir. Quatrième situation : On favorise les facteurs d'acquisition du savoir. Ainsi, contrairement à d'autres enseignants et surtout des enseignants débutants, cette enseignante experte construit le scénario de sa situation d'apprentissage de cette façon : Fait identifier le savoir (situation artificielle, identification de la problématique). Fait créer le savoir (situation réelle, pose le problème). Propose des connaissances périphériques ou principes (le terme « essayer de respecter ses principes » est significatif) nécessaire à l'acquisition de ce savoir. Favorise les facteurs moteurs nécessaire à l'acquisition du savoir.</p>
---	--

<p>L3 S3 : « Réaliser des réceptions et des passes en mouvement » Un croquis montre un ½ terrain de HB. Deux colonnes de joueurs partent de chaque côté de la zone au niveau de la ligne de fond. Flèches indiquant déplacements et passes.</p>	<p>Le texte écrit des situations d'apprentissage n'a pas la structure narratologique d'un texte littéraire bien qu'il soit possible d'en identifier des structures communes. Il y a un cadre : C'est un écrit de planification professionnel donc un genre de discours. Il y un thème : Les objectifs de leçons ou situations d'apprentissage. Il y a une mise en forme : Aspect chronologique des situations proposées, parfois un cadrage préétabli sous forme de tableau avec des rubriques. Il y a des para textes : croquis, plans, flèches, chiffres. Il y a un découpage en partie : Situation 1, situation 2, etc. Il y a une cohérence : de la situation d'apprentissage, de la leçon, du cycle. Nous avons parfois compris un énoncé de la situation 1 en étudiant la situation 3. Il y a des relations entre les énoncés « Jouer en 2/4 en attaque. Jouer en bloc ou écran ». La signification de la première phrase est complétée par la signification de la deuxième phrase. Il y a un contenu écrit, un langage : phrases, mots, interjections.</p>
---	---

<p>L3 S4 : « Tirs dans les zones libres » Un croquis représente partiellement la courbe de la zone de HB. Trois plots forment deux espaces à la zone, un défenseur devant, un tireur avec un passeur ; flèches des trajets. « Tireur s'engager et tirer dans l'espace vide ».</p>	<p>L'énoncé « tirs dans les zones libres » autant il annonce l'objectif, autant il a une visée d'action. Il incite à tirer dans les zones libres. Il est aussi un apprendre à agir, car la situation d'apprentissage que nous comprenons grâce au croquis oblige le tireur à prendre en considération de défenseur qui défend deux espaces de tir. L'objectif annonce le principe général car l'enseignante a mis certainement plusieurs situations de ce type aux deux zones. L'énoncé s'adresse à toute la classe « tirs dans les zones libres » car effectivement il y en aura plusieurs lorsque l'on compte les ateliers mis en place. L'énoncé suivant « tireur s'engager et tirer dans l'espace vide » s'adresse cette fois-ci à l'élève en particulier ; le tireur n'a plus qu'un espace vide à choisir, le défenseur fermant l'autre (la situation ne propose que deux espaces de tir). Le langage est très pragmatique, économique, mais aussi très professionnel.</p>
---	---

<p>L4 S1 : Objectifs : « Attaque = créer un surnombre. Porteur de balle → faire la passe à celui qui est seul » « Motricité individuelle : réception en course, passe » « A » puis un croquis qui montre un terrain de HB coupé en deux dans sa longueur. Trois joueurs attaquants et deux défenseurs prêts au départ près de la zone, et cela de chaque côté. Des joueurs en attente sur le côté du terrain. « 3 contre 2 sur ½ terrain. Passeur envoie à 1 joueur démarqué. Si porteur démarqué s'avancer vers le but (3 dribbles). Attaquant courir vers le but. 4 passages. Changer attaquant défenseur. Combien de buts marqués ? »</p>	<p>Les objectifs sont pour toute la leçon. Nous avons le plus souvent : a) Un ou des objectifs qui couvrent toute la leçon. b) Des sous objectifs parfois comme introduction de la situation d'apprentissage, parfois interne à la situation d'apprentissage. Dans les énoncés de cette situation il y a une déclinaison progressive de l'objectif général. Nous avons : L'objectif est une consigne d'objectif général « Attaque = créer un surnombre ». L'objectif suivant est une consigne de réalisation « Porteur de balle → faire la passe à celui qui est seul ». L'objectif suivant est une consigne de d'exécution « Motricité individuelle, réception en course, passe. ». L'objectif suivant, interne à l'énoncé de la situation d'apprentissage est une consigne d'action « Passeur envoie à 1 joueur démarqué ». Nous avons pour cette situation : Les objectifs : Une action à faire et son lieu : « Jeu en 3 contre 3 sur ½ terrain ». Un plan spatial du terrain de HB et le placement des joueurs au départ de l'action. Un rappel d'objectif : « Passeur envoie à 1 joueur démarqué ». Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte. Une précision sur les conditions de réalisation de l'action. Le plus souvent c'est une contrainte. Un énoncé d'organisation : « 4 passages, changement attaquant défenseur » Une précision sur les conditions de réalisation de l'action.</p>
--	--

<p>L4 S2 : « B » puis un plan de la situation qui représente un demi terrain de HB coupé en deux dans le sens de la longueur. Deux groupes de trois attaquants et trois défenseurs dans chaque demi terrain. Un attaquant et un défenseur en attente de chaque côté du terrain. « 3 contre 3 quand 1 équipe à la balle son 4^{ème} joueur rentre, balle perdue il sort ; le 4^{ème} joueur adverse entre → 4 en att contre 3 déf »</p>	<p>Cette situation ne reprend pas l'objectif, ce qu'il y a à apprendre. La création du surnombre n'est pas annoncée, d'ailleurs la situation le crée d'office pour l'équipe attaquante. L'enseignante pense faire rentrer sur le terrain le joueur supplémentaire en attente sur le côté lorsque son équipe rentre en possession du ballon. L'enseignante crée donc artificiellement, par cette règle, à chaque fois le surnombre pour l'équipe attaquante. C'est un procédé qu'elle a déjà employé précédemment dans le cycle. L'énoncé de la situation d'apprentissage peut se modéliser de cette façon : Action au départ : « 3 contre 3 ». Action en cours : « quand 1 équipe à la balle, son 4^{ème} joueur rentre ». Action corollaire : « balle perdue, il sort ». Action réciproque : « le 4^{ème} joueur adverse rentre ». Action conséquente : « 4 en attaque contre 3 déf. pour l'autre équipe ».</p>
--	--

<p>L4 S3 : « Jeu 6 contre 6 sur terrain. Consignes : pas d'appel de balle, trois dribbles. Tte l'équipe en attaque. Porteur de balle : si démarqué dribble vers but. Si marqué passe à un joueur seul en av. Non porteur s'engager ds les espaces libres, pas de gde passe, gardien, attaquant »</p>	<p>En reprenant le jeu des interdictions autorisations nous avons ici : « Jeu 6 contre 6 sur terrain » = autorisation+obligation. « pas d'appel de balle » = interdiction. « trois dribble » = autorisation/interdiction (dribble limité). « toute l'équipe en attaque » = autorisation+obligation+interdiction (on ne peut pas rester dans son demi terrain). « Porteur de balle : si démarqué dribble vers le but » = autorisation conditionnelle+obligation (dribble vers le but). « Si marqué passe à un joueur seul en av » = autorisation conditionnelle+obligation (passe à un joueur seul en av). « Non porteur s'engager ds les espaces libres » = autorisation+obligation « Pas de gde passe gardien attaquant » (nous comprenons que le gardien ne peut pas faire de grandes passes vers l'avant car il empêche alors la construction de la montée offensive et du jeu de démarquage, etc.) = interdiction+obligation. (sous-entendu : faire des passes courtes). L'enseignement se fait par un jeu complexe d'autorisations, d'interdictions, d'obligations, d'autorisations conditionnelles, d'interdictions et d'autorisations partielles ou totales par rapport au code de jeu en général ou à un aspect localisé du règlement de handball.</p>
--	--

<p>L4 S4 : « Par 2 réception en course. Renvoi »</p>	<p>L'enseignante termine souvent ses leçons par une situation de travail technique.</p>
--	---

<p>L5 S1 : Objectifs « Passer. Réceptionner. Attaque collective, introduction progressive des défenseurs → comment se démarquer » « A] Comment se placer pour renvoyer son ballon loin ? » Un croquis montre deux lignes de joueurs séparés par</p>	<p>L'enseignante planifie d'abord des objectifs et sous objectifs. Passer. Réceptionner = objectif technique, plus vers le savoir-faire spécifique. Passer, réceptionner sont des sous routines modulaires d'une compétence plus grande qu'est le savoir jouer par exemple. Attaque collective = objectif technique plus complexe, plus vers le savoir. La notion d'attaque sollicite une configuration plus large des actions à entreprendre. Introduction progressive des défenseurs = énoncé d'organisation. Comment se démarquer = objectif technique qui devient le savoir (conceptualisation plus forte, l'action n'est pas décrite) à apprendre. Le grand A indique que c'est un choix fort que l'enseignante fait ici. Comment se placer pour renvoyer son ballon loin ? = objectif technique qui devient un savoir-faire (conceptualisation moins forte, on repère un action à faire, envoyer le ballon loin). On comprend qu'il n'est pas facile de dissocier une planification (organisation d'action à faire) d'un savoir ou d'un savoir-faire (planifier un contenu d'enseignement) d'un objectif technique (plus vers l'action spécifique) d'un objectif</p>
---	--

<p>un trait, joueurs A et joueurs B. 1) « Par 2, au signal B s'enfuient vers fond, A envoient ds les touches. B ramassent les balles. Puis B envoient de touches A et A ramassent les balles. » 2) Un autre croquis joueurs loin de la ligne de séparation. « Au signal, B courent vers A bras tendus vers l'av pour attraper balles. A lancent à B, B réceptionnent et renvoient à A. 1pt par couple qui réussit sans perdre la balle ».</p>	<p>général (plus vers l'action perspicace). Cependant nous retrouvons souvent chez nos trois groupes d'enseignants ces différentes déclinaisons des objectifs. La tendance étant le plus souvent vers des objectifs techniques, c'est ce que confirme le bilan des conceptions. Ensuite la situation d'apprentissage comporte des énoncés qui vont préciser soit l'organisation, soit les actions à faire. Le croquis aidant à préciser le lieu, l'espace de travail et l'organisation générale de la situation d'apprentissage. On est plus dans ce cas dans le comment transmettre. Analyse des énoncés de la séquence première : Traduction est développement du discours de l'enseignante. « Par 2 » = il faut se mettre par deux, l'action va se dérouler en faisant travailler les deux joueurs ensemble. « Au signal B s'enfuient vers fond » = au signal donné par l'enseignante, les joueurs B vont devoir s'enfuir vers le fond du terrain. « A envoient ds les touches » = les joueurs A envoient les ballons au signal commun (signal B) en direction des touches, l'idée étant de disperser les ballons et ne pas avoir des trajectoires directes dans l'axe du terrain. « B ramassent les balles » = les joueurs B qui sont alors en déplacement avant doivent récupérer les ballons envoyés par les joueurs A. L'idée de sa situation étant que les joueurs B vont devoir s'adapter à des trajectoires incertaines ; ils sont en plus désorientés volontairement par rapport à l'axe du terrain et des buts. L'enseignante ne développe pas un discours sur ses intentions éducatives dans la phrase écrite de planification. Elle s'en tient aux aspects ayant trait à l'action, tout n'est pas écrit, elle s'appuie sur un fond de compréhension. Le décor et l'espace de travail ne sont pas décrits ni écrits, ils sont dessinés. L'écrit de planification n'expose pas le contexte, on est dans le contexte, il s'attache au « faire agir ». Le texte de l'écrit hormis les objectifs peut se résumer à une hiérarchisation d'instructions. Il a un double but : être facilement exportable tel quel sur le terrain et en faciliter la remémoration pour l'enseignante.</p>
---	---

<p>L5 S2 : « B] Jeu collectif, attaque à 6. Reprise → marquer le plus possible de buts en 3 minutes. Ne tirer que quand tous sont aux 9m. Faire progresser la balle avec la participation de tous (pas de dribble). Replier très vite en défense (tous aux 6-9m) pr que le gardien puisse dégager. Ensuite 3 minutes suivantes avec des défenseurs qui entrent progressivement par 2. 2 déf. Après 1 minute 4 déf. 2 minutes 6 déf. → défenseur n'encerclent pas, n'accroche pas, mais gênent en se plaçant à peu près à 1 longueur</p>	<p>L'enseignante fait faire du jeu collectif, mais sa situation est construite et conduite. Ainsi, les six attaquants, vont se trouver contre deux défenseurs pendant la première période de 1 minute et vont devoir revenir vite à leur zone après le tir pour rechercher un autre ballon et ensuite réattaquer l'équipe composée dans un premier temps de deux défenseurs et d'un gardien. Au bout d'une minute, deux autres défenseurs peuvent rentrer sur le terrain, on aura alors un quatre contre six et à la fin de la deuxième minute, on aura un six contre six pendant 1 minute. Le rapport de forces augmente donc progressivement à chaque minute et les joueurs en attaque doivent adapter leurs déplacements en fonction du nombre de défenseurs. L'obligation aux joueurs d'être en 6 et 9m au départ d'une attaque et d'un tir (6 et 9 m adverse) va obliger tous les attaquants à faire des va et vient sans cesse sur le terrain. L'organisation de l'attaque et le travail du démarquage ne sera peut être pas là (les joueurs auront tendance à courir en groupe ou sur une même ligne), surtout si les défenseurs restent au niveau de leur zone. Cette petite critique ne doit pas nous faire oublier que nous venons d'expliquer que l'enseignante construit artificiellement les événements sur le terrain au risque d'être loin d'une réalité du jeu. Le fait de vouloir bien faire comprendre le savoir conduit l'enseignante à perdre en cohérence la nature du savoir. C'est un aspect que nous avons soulevé dans la partie théorique de la transposition didactique. Le savoir ou le principe par exemple du démarquage dans notre cas est repérable dans les trois premières minutes, les attaquants sont 6 contre deux. Le démarquage après est incertain dans les trois minutes suivantes, les attaquants jouent à six contre quatre en défense. A la fin, il doit être construit on est six contre six. Si cette chronologie de la complexité semble</p>
---	---

<p>de bras devant attaquant. → Attaquant marqué (comment se débarrasser de l'adversaire) solutions = aide des autres joueurs (lèvent le bras, viennent vers lui, ou s'écartent pur être vue. Porteur de balle : possibilité de faire 3 pas et passer à l'autre. Si 3 pas déjà faits, 1 dribble 3 pas passer »</p>	<p>intéressante, on va du simple au complexe, du facile au difficile, il est fort probable que les élèves vont tout faire pour s'adapter aux demandes de l'enseignante. La consigne de revenir toujours en six et neuf mètres, dans le but de favoriser la montée collective du ballon, risque de nuire à la nécessité de se démarquer.</p> <p>Nous comprenons qu'en donnant trop de contraintes et surtout des obligations d'actions, le principe à comprendre, le savoir à acquérir ne sera peut être pas celui escompté ou recherché. Un savoir peu en cacher un autre, nous en avons là un exemple. Dans le cas de cette situation on risque d'avoir beaucoup plus de connaissances sur une défense de zone que sur une montée offensive. Nous comprenons alors que l'enseignante impose les actions de démarquage, limite la défense, contraint le porteur de balle, pour obtenir les effets qu'elle recherche. La situation est bien pensée dans l'absolu, c'est une construction mécanique du jeu et l'enseignante tente d'en régler la mécanique. C'est un bon vouloir intéressant, il y a une bonne compréhension de l'activité handball, mais cette situation est trop artificielle.</p>
---	--

<p>L5 S3 : « Jeu à 7 contre 7. Pas d'appel de balle. En attaque ts les joueurs montent la balle et vont essayer d'attaquer. Pas de tir si toute l'équipe attaquant n'a pas franchi la ligne médiane. 3 dribbles maximum. Défense- balle perdue. Replier immédiatement tous. On gêne le porteur de balle, sans l'encercler, le bousculer »</p>	<p>En considérant que le jeu 7 contre 7 respecte l'activité culturelle handball avec ses contraintes et ses aléas. Nous devrions avoir donc un jeu qui comprend : incertitudes, aléas et contraintes inhérentes au jeu lui-même.</p> <p>L'enseignante rajoute :</p> <p>Une interdiction : interdiction de faire des appels de balle (elle souhaite certainement que les joueurs attaquant repèrent le joueur démarqué de leur équipe sans signe particulier). Contradiction, dans les situations précédentes elle a fait travailler l'appel de balle en levant le bras.</p> <p>Une obligation : Tous participent à la montée du ballon en attaque (son objectif de cycle comprend le jeu collectif, forme de rappel de celui-ci). Contradiction, ceux-ci supprime le jeu de contre attaque à un ou deux joueurs.</p> <p>Une interdiction : Pas de tir si toute l'équipe attaquante n'a pas franchi la ligne médiane. Contradiction, pas de vrai contre attaque, peu d'étagement des joueurs sur le terrain, etc. Elle impose par cette interdiction le jeu collectif (sous-entendu, les joueurs sont tous ensemble). Nous disons que ce n'est pas la proximité qui crée le collectif mais le système de relations volontaires entre les joueurs.</p> <p>Une interdiction : dribble limité à 3 dribbles Donc cela oblige le joueur à être collectif, c'est-à-dire donner son ballon. C'est la limitation du dribble qui provoque la décision de donner le ballon, pas l'événement du jeu.</p> <p>Une obligation : Dès la perte de balle tous le monde replie en défense. Contradiction forte, si les joueurs qui perdent la balle replient immédiatement en défense, les attaquants n'ont pas à construire le démarquage pendant la montée de balle, etc.</p> <p>Une obligation/interdiction : On gêne le porteur de balle, sans l'encercler, le bousculer. Elle pense favoriser le démarquage ainsi, il serait plus intéressant de valoriser les interceptions de la part des défenseurs, etc.</p> <p>Nous avons fait une critique partielle des propositions faites par l'enseignante en faisant des suppositions sur ses intentions et sur les effets didactiques des situations proposées. Ce que nous comprenons et voulons mettre en relief dans notre travail d'analyse des écrits des enseignants, c'est que l'écrit de planification dans ce cas présent pousse l'enseignante à déconstruire l'activité handball pour identifier un savoir. Elle tente simultanément de reconstruire une partie de celui-ci en maniant interdictions et autorisations. L'idée est intéressante, mais il nous semble qu'un seuil est dans ce cas présent dépassé. Il y a une sorte de recherche de pureté du savoir (supprimer le plus d'aléas) pour le faire apprendre en montrant celui-ci d'une façon ostentatoire. Nous pensons qu'il est nécessaire justement de procéder par contraste progressif pour tracer les contours du savoir, plutôt que d'en montrer le cœur sans les contours. Dans notre cas, les élèves vont jouer groupé et vont se retrouvés démarqué simplement par le fait des obligations de non contact du défenseur et par le consigne de se replier en défense,</p>
---	--

etc. On supprime ce qui pourrait gêner l'apparition du savoir, alors qu'il s'agirait d'identifier justement ce qui le gêne pour pouvoir ensuite le faire soi-même, puisque chaque savoir, n'est qu'un savoir-faire. Admettons maintenant que les joueurs jouent en 7 contre 7 sans consignes, uniquement avec les règles de l'activité handball. Comment vont-ils faire pour se démarquer ? Alors qu'ils ont appris à revenir à la zone, à ne pas agresser le porteur de balle, à jouer groupé et collectivement.

On pourrait conclure, que l'on ne montre pas le savoir, on ne le fait pas faire coût que coût, on indique ce qui le délimite. Un autre effet d'un trop grand nombre de contraintes, hormis la possibilité à l'exécutant de mémoriser ce qu'il doit faire ou ne pas faire, c'est la suppression progressive des possibilités d'intentions des élèves. Jérôme Bruner précise que l'acquisition d'un savoir-faire dépend de la mise en œuvre initiale d'une intention et de la définition claire d'un objectif final et aussi de quelques indications minimales des moyens à utiliser. Dans les cas ci-dessus il nous semble que l'effet contrainte repose sur l'idée d'une accumulation de configurations figées (les moyens) qui une fois en stock permettront (selon l'enseignante) de répondre aux nécessités posées par le jeu ou les situations problèmes. Nous pensons que la planification et la transposition didactique fixés par l'écriture expose clairement les façons dont les enseignants pensent faire apprendre les élèves. L'écrit n'est pas neutre, il dévoile le « sujet » de l'écriture.

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignante d'expérience n°25. Tranche années : 1 à 5. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [11]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	6 leçons et 20 situations	Interprétations
TEMPS	1	Le profil didactique de l'enseignante se résume de cette façon. Elle conçoit son espace de travail et propose souvent un rapport de forces en mettant des joueurs en opposition, elle complète ce rapport de forces par une contrainte. Chaque situation d'apprentissage comporte une contrainte d'exécution. Cela pose ouvertement la façon dont les enseignants d'éducation physique et sportive envisagent l'apprentissage de la motricité. On oblige l'élève à faire une action. Le problème ne se situe pas exactement ici puisque pour faire apprendre l'enseignant décide bien de ce qu'il faut faire pour apprendre. Il impose donc un faire, une contrainte d'exécution. Ce qui est important, c'est que cette contrainte ne doit pas s'apprendre comme tel. Discussion entre élèves : « qu'est-ce qu'il faut faire » « elle a dit de monter la balle vers le but » « mais comment » « elle a dit par 3 » « oui mais comment » « eh bien par trois ! ». Le sous objectif « faire progresser le ballon jusqu'au but adverse afin de marquer un but » fixe une obligation pour obtenir un résultat. Il manque les éléments didactiques qui vont faire comprendre les manières ou les possibles qui permettront de réaliser le but. Nous pouvons comprendre que l'enseignante va tenir un discours sur le terrain. Ce que nous observons dans le travail de planification, c'est que les possibles ne sont pas envisagés dans la planification. L'enseignante prévoit de provoquer des effets mais n'anticipe pas leurs identifications. Les informations qualifiantes, que nous avons relevé dans les traces écrites sont surtout prévues oralement, ce qui confirme notre hypothèse. L'orientation est vraiment techniciste car nous n'avons pratiquement pas de situation proposant une alternance des statuts et une variation des rôles dans les actions mêmes des situations. L'enseignement est de type directif et imposé. Dans ce cas, nous ne comptons pas la situation d'échauffement course et étirements. Nous avons fait le choix de ne comptabiliser que les situations d'apprentissage qui comportent l'objet essentiel de l'activité, c'est-à-dire le ballon.
ESPACE	14	
RAPPORTS DE FORCES	11	
TYPES DE RELATIONS	20	
Mettre en relief des connaissances et compétences	10	
Comporter des informations qualifiantes	11	
Provoquer une contrainte	20	
Donner des repères spatiaux	08	
Comporter des consignes claires	16	
Alterner les statuts et varier les rôles	2	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	10	
Respecter un principe de densité	1	
Avoir un enjeu	10	
Faire évoluer la situation	3	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	5	<i>La tendance est clairement techniciste. Les situations d'apprentissage comportent des actions simples, épurées, sans beaucoup d'aléas. Nous comprenons que la volonté d'enseigner et d'identifier des connaissances précises pousse les enseignants à isoler des éléments techniques de l'activité handball et à les transformer comme savoirs à enseigner. Nous pensons que l'identification de telles connaissances permet aux enseignants de construire un dispositif d'identification de la discipline éducation physique et sportive dans un processus d'assurance. Nous comprenons que ce genre de simplification de l'activité est facilement contrôlable autant pour les élèves que pour l'enseignante. Ils apprennent bien quelque chose, mais cela est-il opérationnel, fonctionnel ?</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	9	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	2	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	2	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	2	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	0	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	8	Le cadre préétabli aide à la réflexion de l'enseignante, mais il n'est pas toujours respecté. La planification se réduit souvent aux actions à faire ou à faire faire. Les dessins sont à la fois une représentation du problème et une simulation de solution comme scénario visuel. L'enseignante pense assez souvent l'organisation de ses situations d'apprentissage.
Cadre préétabli	20	
Bilan	1	
Organisation	8	

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignant d'Expérience n° 26. Tranche années : 10 à 15. Profil didactique Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [13]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	7 leçons et 22 situations	Interprétations
TEMPS	9	L'enseignant construit ses situations à partir de trois paramètres fondamentaux. Le temps ne semble par une préoccupation alors que de nombreux exemples de planification en formation préconisent de minuter les situations d'apprentissage. Cela n'est pas un problème pour un enseignant d'expérience. Si le discours de l'enseignant est abondant au niveau de ses préparations, les énoncés s'attardent sur la description des situations en oubliant parfois les raisons ou les objectifs de celles-ci. L'unité didactique « mettre en relief des connaissances et compétences » atteint juste les 55% des occurrences, cela confirme notre interprétation précédente. L'enseignant crée lui aussi des contraintes pour faire apprendre les élèves. Ces contraintes viennent des "sur règles" de jeu qui imposent carrément des actions à faire ou à ne pas faire dans les situations d'apprentissage. L'effet attendu par la contrainte doit provoquer le savoir, le principe ou l'action recherchée. Si l'enseignant mobilise assez souvent l'unité didactique « avoir un enjeu », l'approche est toutefois techniciste. La faiblesse des autres unités didactiques nous confirme que l'enseignement s'attarde sur des aspects techniques et stratégiques, mais ceux-ci sont radicalisés par le manque de choix, d'alternatives et de densité de joueurs. Les situations sont conduites par l'enseignant et des consignes sont délivrées dans l'action ; mais l'élève n'a que peu de possibilités pour découvrir, inventer ses propres procédures d'actions. On remarque que la plupart des situations fonctionnent dans un seul sens, la réciprocité défensive n'est pas présente ou bien elle est progressive et contrôlée par des consignes particulières. Nous pensons que l'enseignant redoute que des effets lui échappe ; il limite ainsi les possibilités d'actions des élèves en orientant très fortement l'ensemble des décisions possibles dans les situations jouées ou pas. L'enseignement est directif et peu sujet à discussion. L'enseignant affirme auprès des élèves ses connaissances ; nous déduisons cela par la faiblesse des unités didactiques qui permettraient d'informer les élèves sur leurs propres réalisations.
ESPACE	14	
RAPPORTS DE FORCES	15	
TYPES DE RELATIONS	22	
Mettre en relief des connaissances et compétences	13	
Comporter des informations qualifiantes	6	
Provoquer une contrainte	18	
Donner des repères spatiaux	2	
Comporter des consignes claires	13	
Alterner les statuts et varier les rôles	7	
Traduire des conséquences motrices	1	
Permettre un choix ou une alternative	11	
Respecter un principe de densité	9	
Avoir un enjeu	13	
Faire évoluer la situation	4	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	2	<i>Il y a deux caractéristiques fortes au niveau des conceptions. Une approche techniciste, voir notre tableau des définitions relatives aux conceptions et une approche très structurale. Cette deuxième conception montre que l'enseignant tente d'agencer le milieu pour faire apprendre les élèves en construisant des situations en vue de faire apparaître les effets recherchés. Nous dégageons à partir de cela une typologie qui serait de ce type. Faire acquérir des compétences motrices par l'approche techniciste et faire acquérir des compétences cognitives par l'approche structurale (on est plus sur l'acquisition de principes et de logiques que sur les facteurs d'exécutions).</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	7	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	4	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	6	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	1	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	0	L'enseignant prépare d'une façon linéaire ses leçons. Chose assez rare, on décèle dans les traces écrites un tendance à des rappels au niveau de l'organisation et du fonctionnement de ses situations d'apprentissage. On retrouve cela chez des enseignants débutants ou des enseignants ayant à faire à des classes difficiles.
Cadre préétabli	0	
Bilan	0	
Organisation	9	

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignant d'expérience n° 27. Tranche années : 1 à 5. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [10]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	9 leçons et 17 situations	Interprétations
TEMPS	3	L'enseignant mobilise presque toutes les unités didactiques de notre situation d'apprentissage type. Nous comprenons le phénomène à partir de plusieurs indices. L'enseignant travaille sur des créneaux d'une heure ce qui l'engage à faire peu de situations construites et à proposer des situations qui sont du jeu complet. Elles représentent tout ou partie de la leçon. Il respecte les unités didactiques qui sont dépendantes du jeu lui-même et de son code. Il ne donne pas alors de repères extérieurs pour aider les élèves à comprendre et à évaluer leurs actions. Faiblesse des unités didactiques « comporter des informations qualifiantes » « donner des repères spatiaux ». Dans ses objectifs et dans ses "sous objectifs" il n'envisage pas les transformations motrices des élèves et les conséquences que cela entraîne. L'unité didactique temps ne semble pas définir sa planification, il y a une concentration sur la mise en place du jeu. Les situations ne sont pas évolutives, il en reste au niveau des propositions premières et surtout en ce qui concerne le jeu. On pourrait dire que le profil didactique de l'enseignant est celui d'un enseignant animateur s'il n'y avait pas les objectifs et "sous objectifs" qui viennent préciser ses intentions. Nous l'appellerons animateur/justificateur. En effet, il convoque les unités didactiques qui correspondent au jeu de handball (sauf le temps), mais il ne convoque pas les unités didactiques qui font l'objet d'un travail de conception didactique pour favoriser et accélérer l'apprentissage des élèves. Nous avons vu dans l'analyse du paradigme de la transposition didactique que l'école est une concentration du temps d'apprentissage et qu'il s'agit de faire apprendre les élèves le plus vite possible. La transposition de l'activité lui permet certainement d'en conserver son noyau dur, ce que nous constatons ici, mais elle doit aussi déformer suffisamment l'activité pour accélérer les apprentissages. Les autres unités didactiques peu utilisées nous font comprendre qu'il n'y a pas création, pour favoriser la répétition, les repères évaluatifs, etc. Le jeu semble suffire à lui-même.
ESPACE	15	
RAPPORTS DE FORCES	14	
TYPES DE RELATIONS	17	
Mettre en relief des connaissances et compétences	12	
Comporter des informations qualifiantes	4	
Provoquer une contrainte	13	
Donner des repères spatiaux	6	
Comporter des consignes claires	11	
Alterner les statuts et varier les rôles	11	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	14	
Respecter un principe de densité	12	
Avoir un enjeu	13	
Faire évoluer la situation	3	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	3	<i>La dominante est évidemment des situations de jeu global. La répartition de fait ensuite sur les autres conceptions. L'enseignant se repose sur des situations simples et sur du jeu complet. Il n'est pas un véritable concepteur de son enseignement. La faiblesse de la conception structurale par aménagement du milieu nous emmène à penser cela. La tendance serait de faire confiance aux effets que propose la structure du jeu de handball, ses principes, ses logiques pour faire apprendre les élèves. Même si nous avons constaté dans les énoncés que l'enseignant impose quelques contraintes au jeu complet en réduisant l'espace, l'effectif ou en obligeant certaines actions ; l'enseignement semble bien passif.</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	2	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	3	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	5	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	2	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	2	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	3	L'enseignant a besoin de points de repères dans son cycle ; des bilans sont souvent faits. Il procède comme un enseignant débutant en planifiant l'organisation de son enseignement. Une partie importante de ses énoncés ont trait à la gestion des effectifs, au système de rotations, aux tâches externes (arbitrage, remplaçant, matériel, etc.).
Cadre préétabli	0	
Bilan	4	
Organisation	11	

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignant d'expérience n° 28. Tranche années : 20 à 25. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [15]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	7 leçons 26 situations	Interprétations
TEMPS	1	<p>Cet enseignant d'expérience construit prioritairement ses situations d'apprentissage à partir de l'identification de rapports de forces et de contraintes. Il précise les types de relations ; comment les joueurs doivent faire entre eux ou avec les objets de la situation. Il identifie pour presque toutes les situations d'apprentissage une connaissance ou un savoir. Nous pouvons facilement dire que les connaissances et savoirs apportés sont techniques et sont en rapport avec l'activité handball. Même si cet enseignant se déclare non spécialiste.</p> <p>Il nous semble que nous avons là le noyau dur de la planification en éducation physique et sportive.</p> <p>Identifier clairement un rapport de forces dans les actions à entreprendre, ce rapport de forces est issu de l'activité ; il est presque à chaque fois complété par une contrainte supplémentaire. L'enseignant propose un match, donc il y a des rapports de forces inhérents au jeu. Pour faire apparaître un savoir spécifique l'enseignant intervient en mettant des contraintes supplémentaires. Il justifie son statut d'enseignant, il intervient sur le savoir culturel et social qu'est le jeu de handball. Il intervient didactiquement en créant une règle supplémentaire contraignante. Nous ne voulons pas mésestimer la tâche de l'enseignant, au contraire. Son action ici est déterminante pour justement transformer l'activité culturelle à des fins d'enseignement ou d'apprentissage. Nous faisons simplement remarquer qu'il s'agit d'un minimum didactique pour enseigner. Ensuite, cet enseignant identifie pratiquement à chaque fois une connaissance ou compétence à transmettre aux élèves. Il donne un objectif à chacune de ses situations. Nous avons pu montrer que les enseignants débutants oublient souvent cela. Nous avons avec ce profil didactique l'essentiel, le nécessaire pour planifier et enseigner. Par contre nous notons que cet enseignant d'expérience ne mobilise pas l'unité didactique « traduire des conséquences motrices », ni dans les énoncés de ses situations, ni dans ses objectifs de leçon.</p>
ESPACE	11	
RAPPORTS DE FORCES	23	
TYPES DE RELATIONS	25	
Mettre en relief des connaissances et compétences	21	
Comporter des informations qualifiantes	3	
Provoquer une contrainte	23	
Donner des repères spatiaux	7	
Comporter des consignes claires	13	
Alterner les statuts et varier les rôles	7	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	10	
Respecter un principe de densité	5	
Avoir un enjeu	8	
Faire évoluer la situation	6	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i>	12	<p><i>La tendance est techniciste, nous aurions pu penser qu'un enseignant d'expérience pouvait proposer des situations plus structurées avec des aménagements du milieu. Ce n'est pas le cas. Nous pensons comme pour les enseignants débutants que le manque de connaissances précises sur une activité engage l'enseignant à proposer des situations techniques issues d'un saucissonnage de l'activité culturelle et d'une perception bien mécanique et algorithmique des actions de jeu. Il y a une perception première de l'activité où l'on en reste à l'analyse de phases visibles de l'objet d'enseignement. L'enseignant n'arrive pas à pénétrer les logiques fonctionnelles de l'activité et à structurer des situations à partir de ces logiques. Les principes sont imposés, ils ne sont pas à inventer ou à repérer par les élèves. Ces savoirs ne répondent pas à une nécessité d'action créée par la structure de la situation mais à l'idée de les montrer à tout prix.</i></p>
<i>Techniciste pur</i>	4	
<i>Associationniste Techniciste</i>	4	
<i>Techniciste masqué</i>	0	
<i>Structurale</i>	7	
<i>Aménagement du milieu</i>	0	
<i>Structurale</i>	0	
<i>Situation ludique globale</i>	0	
<i>Dialectique</i>	0	
<i>Situation problème</i>	0	
<i>Sociomotrice</i>	0	
<i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	3	
<i>Sociomotrice</i>	3	
<i>Situation de recherche d'universaux</i>	0	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	7	<p>L'enseignant utilise en permanence un cadre préétabli. Il ne fait pas un bilan pour toutes les situations mais plus un bilan générale de la leçon du jour. Ce qui est intéressant c'est que dans son bilan il se propose parfois de tester des idées didactiques ou pédagogiques. Les croquis remplacent parfois totalement les énoncés de la situation. Il n'y a des propositions d'organisation que pour les situations complexes et nouvelles.</p>
Cadre préétabli	26	
Bilan	6	
Organisation	7	

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignant d'expérience n°29. Tranche années : 15 à 20. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [20]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	8 leçons et 35 situations	Interprétations
TEMPS	18	<p>La structure des situations d'apprentissage de cet enseignant repose sur l'identification des rapports de forces et de contraintes. Ensuite il établit sa planification sur le pôle de la communication ; les connaissances et compétences sont identifiées et annoncées. Les consignes qui précisent le fonctionnement de la situation et les attentes de l'enseignant sont nombreuses. Il définit très précisément les types de relations entre les joueurs, ce que chacun doit faire ou les types de relations avec les contraintes imposées. L'enseignement est précis, il y a peu de place à l'incertitude ; c'est une véritable programmation des actions à faire, sauf pour les périodes de jeu. Les situations sont simples, épurées, et les actions à faire ne sont pas complexes. Par contre, il y a une tendance à proposer un enjeu pour beaucoup de situations d'apprentissage, c'est une façon de motiver les élèves et de les engager dans l'action. Nous savons qu'il s'agit de préparations écrites concernant un lycée d'enseignement professionnel et nous comprenons ces choix didactiques. Motiver les situations à vivre et proposer des situations dont le contrat est clair. Les actions à faire sont évidentes pour les élèves, la plupart des situations proposées reposent sur une possibilité de mesure et de comparaison. Les situations qui permettent un choix et une alternative sont presque toujours des situations jouées. Les situations d'apprentissage proprement dites fonctionnent dans un seul sens au niveau spatial. Elles ne sont que rarement complexifiées. Les évolutions se font à partir de contrastes forts (tirer des 6m en appui, tirer des 9 m en suspension, tirer de l'aile, etc.). La faiblesse des unités didactiques « comporter des informations qualifiantes » « donner des repères spatiaux » sont à comprendre dans le sens où l'enseignant recherche la simplicité et mise sur la communication des informations à donner aux élèves. L'enseignement est donc directif, imposé et simple. De même les situations sont peu évolutives. L'enseignant se met en rupture entre chaque contrainte imposée, il n'y a pas cumulation des contraintes.</p>
ESPACE	15	
RAPPORTS DE FORCES	23	
TYPES DE RELATIONS	26	
Mettre en relief des connaissances et compétences	23	
Comporter des informations qualifiantes	9	
Provoquer une contrainte	29	
Donner des repères spatiaux	10	
Comporter des consignes claires	21	
Alterner les statuts et varier les rôles	16	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	17	
Respecter un principe de densité	15	
Avoir un enjeu	20	
Faire évoluer la situation	11	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i>	18	<p><i>L'enseignement est très techniciste, il alterne avec les périodes de jeu et ces dernières sont nombreuses. Nous pensons toujours à cette volonté de l'enseignant d'identifier des actions simples et épurées d'aléa. Cette approche permet de proposer des actions claires, non équivoques, cela peut correspondre à des élèves de lycée professionnel. L'enseignant montre ce qu'il y a à faire, dit les actions à réaliser et ne laisse pratiquement pas les élèves dans l'incertitude. Les propositions techniques ont le mérite d'être concrètes, mêmes si elles n'engagent pas les élèves à la réflexion. Ces propositions évitent d'aménager le milieu et de perdre du temps en installation. Ensuite, une situation trop construite risque d'éloigner les élèves des représentations très terre à terre qu'ils peuvent avoir de l'activité handball. Nous comprenons facilement que l'enseignant évite les situations problèmes et mise sur les habiletés spécifiques.</i></p>
<i>Techniciste pur</i>	2	
<i>Structurale</i>	1	
<i>Aménagement du milieu</i>	12	
<i>Structurale</i>	0	
<i>Situation ludique globale</i>	0	
<i>Dialectique</i>	0	
<i>Situation problème</i>	0	
<i>Sociomotrice</i>	2	
<i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0	
<i>Sociomotrice</i>	2	
<i>Situation de recherche d'universaux</i>	0	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	11	<p>La préparation de l'enseignant est soignée et fait partie d'une planification très organisée. Le cadre préétabli sert pour identifier les contenus d'enseignement qui viendront compléter en détail le projet d'établissement. L'organisation de chaque situation d'apprentissage est précisée, ces informations seront données aux élèves. Besoins de cadrage.</p>
Cadre préétabli	35	
Bilan	0	
Organisation	35	

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignant d'expérience n° 30. Tranche années : 1 à 5. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [18]

PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	7 leçons 32 situations	Interprétations
TEMPS	0	<p>Nous avons là le cas type du minimum didactique même si l'enseignant mobilise d'autres unités didactiques. « Provoquer une contrainte » par rapport à l'existant et définir « les types de relations », c'est-à-dire les conditions d'usages des objets et des choses, suffisent pour créer des conditions d'enseignement. Il est évident que cet enseignement est directif, il impose les actions à faire et reste comme nous le voyons ci-dessous lié à des situations très techniques. Nous ne retrouvons pas les traces d'un projet d'éducation physique telles que des compétences liées à une attitude des élèves ou à des aspects axiologiques ; même si l'enseignant demande dans la partie jeu à l'équipe qui ne joue pas d'arbitrer. Nous en restons au stade de l'organisation, pas d'une véritable formation. Pas de données relevant du programme d'éducation physique et sportive. Le traitement didactique est fait à partir de l'activité handball sans autres formes de procès. L'enseignant ne prend pas réellement en compte la complexité de l'activité. Il ne permet pas aux élèves d'effectuer des choix et en laissant aux élèves la possibilité d'interroger ce qu'il y a à faire à partir de différents rôles ou statuts. Les situations sont à sens unique. Nous remarquons également que l'enseignant n'identifie pas souvent les connaissances et compétences qu'il souhaite transmettre. Peut-être tient-il discours de celles-ci sur le terrain. Toutefois nous pensons que si l'enseignant planifie dans le détail certaines situations complexes, il peut identifier à ce moment là les raisons de ses choix et du devenir de la situation. Il lui est assez facile d'identifier au moins un objectif. Nous pensons que la connaissance identifiée est là plus pour justifier le fonctionnement de la situation plutôt qu'elle ne préside à son élaboration. Nous n'arrivons pas à saisir la logique qui organise les propositions de l'enseignant. En l'absence d'évaluation claire et de bilan, nous avons l'impression que les situations sont proposées en fonction de quelques rappels mémoriels sur l'activité. Seulement 4 situations sont évolutives sur 35 propositions.</p>
ESPACE	9	
RAPPORTS DE FORCES	15	
TYPES DE RELATIONS	25	
Mettre en relief des connaissances et compétences	8	
Comporter des informations qualifiantes	4	
Provoquer une contrainte	24	
Donner des repères spatiaux	4	
Comporter des consignes claires	12	
Alterner les statuts et varier les rôles	9	
Traduire des conséquences motrices	6	
Permettre un choix ou une alternative	11	
Respecter un principe de densité	5	
Avoir un enjeu	10	
Faire évoluer la situation	4	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	19	
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	3	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	3	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	5	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	1	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	6	
Cadre préétabli	0	
Bilan	0	
Organisation	9	

ANNEXE 5

ANALYSE ENSEIGNANTS EXPERTS HANDBALL

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignante Experte Handball n°1. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [11]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	4 leçons 20 situations	Interprétations
TEMPS	8	Les paramètres sont fortement mobilisés, sauf le paramètre temps. La structuration des situations d'apprentissage repose sur des fondamentaux que nous avons repérés dans une modélisation du code de jeu de handball. On peut penser que l'enseignante a intégré les composantes nécessaires et viables de l'activité handball. Le fait que ces traces écrites ont été produites pendant des stages fédéraux et donc de formation ; les intervenants pensent presque systématiquement à mettre en relief les connaissances ou compétences à acquérir. Il y a une forte association entre le fait de créer un rapport de forces, c'est-à-dire mettre des opposants pour réaliser des actions et renforcer cela par des contraintes supplémentaires au niveau des joueuses par un jeu subtil de handicaps ou de tâches supplémentaires à faire. Ces contraintes reposent sur des règles qui ne dépendent pas du règlement de l'activité, mais d'une façon de vouloir faire apprendre. Les consignes sont sans ambiguïté et définissent exactement ce qu'il y a à faire. La tendance est de faire évoluer les situations de départ en manipulant des variables : spatiales ou temporelles, ainsi que des variables telles que la réduction des possibilités d'action. Nous remarquons une centration sur un fort conditionnement, peu d'informations pour les joueuses, peu de choix et de variations, limitation des effectifs, précisions des actions à réaliser. L'orientation est donc fortement techniciste, ce qui semble normal pour des planifications fédérales. On remarque là aussi une absence totale de la prise en considération des effets moteurs sur les joueuses.
ESPACE	20	
RAPPORTS DE FORCES	19	
TYPES DE RELATIONS	20	
Mettre en relief des connaissances et compétences	16	
Comporter des informations qualifiantes	9	
Provoquer une contrainte	20	
Donner des repères spatiaux	8	
Comporter des consignes claires	18	
Alterner les statuts et varier les rôles	6	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	10	
Respecter un principe de densité	6	
Avoir un enjeu	9	
Faire évoluer la situation	12	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	5	<i>Il y a peu de situations construites, cela correspond certainement au fait qu'il s'agit d'entraîneurs fédéraux en formation. Deux grands blocs se dessinent, un bloc technique et un bloc ludique (surtout dans les situations d'échauffement). On pourrait dire que la tendance fédérale serait d'acquérir des éléments techniques essentiels et favoriser l'esprit du joué. C'est-à-dire moyens et essence de l'activité. On pense ainsi faire apprendre les joueuses en dissociant fortement action et sens de l'action. L'intérêt ne serait-il pas d'associer action et sens. Le fait de vouloir faire apprendre, de transposer le savoir de l'activité, cela engage à un dualisme qui s'impose didactiquement entre agir et faire, entre respecter des logiques techniques et motrices et prendre des initiatives dans un milieu d'appel de sens. On impose aux joueuses une motricité contraignante et on sollicite un état d'esprit d'initiative.</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	4	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	4	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	0	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	2	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	3	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	2	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	19	Le cadre préétabli impose pratiquement à chaque fois le plan d'un terrain de handball avec des aménagements particuliers. Pas de bilan de séances, on peut supposer que celui-ci est fait par les cadres formateurs alors en observation. On note une tendance à vouloir préciser l'organisation des situations d'apprentissage.
Cadre préétabli	19	
Bilan	0	
Organisation	8	

EX HB. 01 Leçon n°1 Stage cadette ligue 27/10/95			
Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
L1. S1 : Situation ludique. Jeu du lapin. Travail sur demi-terrain.	Il faut coopérer et s'organiser pour toucher le lapin. Le jeu provoque ces principes.	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation ludique traditionnelle adaptée »
L1.S2 : Montée de balle à 3, échauffement gardiennes	Progression du ballon à 3. Pas d'opposition. Enchaînement. Tir souple.	Les moyens du savoir	Techniciste « techniciste masqué »
L1.S3 : Multi-cibles (maillots) 2 équipes. Marquer en posant le ballon.	Le jeu consiste à s'organiser en fonction de la position du ballon et de la cible.	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
L1. S4 : Travail de duel 1 contre 1 + Tir duel.	Il faut exécuter un double duel joueur gardien. Action localisée.	Isolement du savoir	Techniciste « techniciste pur »
L1. S5 : Jeu. Changement du collectif tous les 2 buts	Jeu sans règles particulières	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EX HB. 01 Leçon n°2 Stage cadette ligue 27/10/95

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
L2 S1 : Échauffement. Passe à dix « navette » sur un héli terrain.	Recherche d'enchaînement de tâches. Jeu traditionnel.	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation ludique traditionnelle adaptée »
L2. S2 : Lutte 3 contre 3 dans la zone + montée de balle	Enchaînement d'actions dans des conditions simplifiées.	La réduction du savoir	Structurale « aménagement du milieu »
L2. S3 : 3 contre 3 à la zone, récupération et C.A.	Enchaînement d'actions dans des conditions simplifiées.	La réduction du savoir	Structurale « aménagement du milieu »
L2. S4 : 3 contre 3, récupération. Montée offensive organisée.	Enchaînement d'actions dans des conditions simplifiées.	La réduction du savoir	Structurale « aménagement du milieu »

EX HB. 01 Leçon n°3 Stage cadette ligue 27/10/95

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
L3.S1 : Échauffement. Jeu de poursuite « chat à 2 »	Préparation et développement des moyens physiques	L'instrumentation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
L3.S2 : Engagement n°1, fixation, sur armé du bras, engagement n°2, tir.	Synchronisation d'actions entre un passeur et un tireur, répétition de gestes fondamentaux.	Les moyens du savoir	Techniciste « techniciste pur »
L3.S3 : Trois contre trois. Engagements prévus des joueuses	Enchaînement d'actions prévues, réciprocité voulue entre attaquants et défenseurs.	L'obligation du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »

EX HB. 01 Leçon n°4 Stage cadette ligue 27/10/95

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
L4. S1 : Échauffement. Soule adapté. Pas de dribble.	Jeu traditionnel, sens de progression, cible et démarquage.	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation ludique traditionnelle adaptée »
L4. S2 : Engagement, désengagement. Travail en colonne.	Enchaînement et synchronisation d'actions prévues.	Les moyens du savoir	Techniciste « techniciste pur »
L4 S3 : Prise d'intervalle. Trois contre deux.	Opposition réduite et surface réduite.	La réduction du savoir	Structurale « aménagement du milieu »
L4 S4 : Duel G/ Tireur avec pression défensive	Opposition réduite dans le duel. Un contre un + gardien	La réduction du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
L4 S5 : Tirs au poste d'arrière. Tâches à deux défenseurs. Choix du tir.	Création d'une opposition. Tâches aux défenseurs pour régler l'enchaînement temporel.	L'isolement du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
L4 S6 : Tirs au poste d'ailier.	Création d'une opposition. Tâches aux défenseurs pour régler l'enchaînement temporel	L'isolement du savoir	Techniciste « Techniciste masqué »
L4 S7 : Tirs au poste de pivot. Un contre un.	Passé au futur tireur sur espace réduit, l'autre défend.	L'isolement du savoir	Techniciste « techniciste pur »
L4 S8 : Engagement désengagement 4 contre 4	Jeu libre à 4 contre 4. Consignes l'objectif d'engagement.	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

Séance 1	Scénario de la séance : Repérage du savoir, instrumentation, repérage du savoir, choix d'une étude, vérification en jeu. L'approche didactique est réduite. La première séance semble caractéristique des approches traditionnelles.
La provocation du savoir	
Les moyens du savoir	
La provocation du savoir	
Isolement du savoir	
L'émergence du savoir	

Séance 2	La séance numéro 2 est plus radicale. On fait repérer le savoir en question dans la première situation, puis on travail sur une représentation réduite de ce qu'il y a à apprendre. Il n'y a pratiquement pas de variations, la répétition et la concentration des déterminants du savoir sont source du comment faire apprendre.
La provocation du savoir	
La réduction du savoir	
La réduction du savoir	

Séance 3	La séance numéro 3 comporte que trois situations d'apprentissage. Elle est à dominante instrumentale. On renforce les facteurs d'exécution et l'aide à la compréhension. La situation n° 1 : on montre. Situation n° 2 : on fait reconnaître ce qu'il y a à apprendre. Situation n°3 : on renforce les déterminants de l'apprentissage.
L'instrumentation du savoir	
Les moyens du savoir	
L'obligation du savoir	

Séance 4	<p>Le scénario type semble se préciser. On attire la joueuse dans un système de compréhension, on attribue des moyens, on propose deux tâches qui résument le savoir, on propose trois situations qui isolent le principe ou savoir à apprendre. Dans ce dernier cas le savoir n'est pas réduit, il est proposé dans ses éléments les plus significatifs. Dans la dernière situation on vérifie si les situations précédentes ont favorisé la reconnaissance, l'application, l'utilisation de ce qu'il y avait à apprendre.</p> <p>Résumé du scénario :</p> <p>Prendre conscience de ce qu'il y a à apprendre. (repérer le principe fondamental, la notion, etc.) (faire comprendre avant de faire apprendre).</p> <p>Instrumenter l'élève. (coordonner ses actions, maîtriser ses déplacements, etc.)</p> <p>Condenser l'objet du savoir (agir dans une situation qui concentre les problèmes les plus importants) (l'économie du détail).</p> <p>Délimiter le champ du savoir (marquer le champ du principe, de la notion, etc.)</p> <p>Vérification (les étapes précédentes conduisent-elles effectivement à l'acquis).</p>
La provocation du savoir	
Les moyens du savoir	
La réduction du savoir	
La réduction du savoir	
L'isolement du savoir	
L'isolement du savoir	
L'isolement du savoir	
L'émergence du savoir	

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
La provocation du savoir	La provocation du savoir	L'instrumentation du savoir	La provocation du savoir
Les moyens du savoir	La réduction du savoir	Les moyens du savoir	Les moyens du savoir
La provocation du savoir	La réduction du savoir	L'obligation du savoir	La réduction du savoir
Isolement du savoir	La réduction du savoir		La réduction du savoir
L'émergence du savoir			L'isolement du savoir
			L'isolement du savoir
			L'isolement du savoir
			L'émergence du savoir

BILAN	
L'obligation	1
L'instrumentation	1
L'émergence du savoir	2
Les moyens du savoir	3
La provocation du savoir	4
L'isolement du savoir	4
La réduction du savoir	5

Il est important de préciser que ces documents écrits sont le plus souvent préparés en groupe par les entraîneurs en formation. Mais celui qui doit animer la séance d'entraînement choisit le plus souvent ce qu'il souhaite faire ou pense pouvoir faire, même si en cela il est aidé par les membres du groupe pour planifier sa séance. La production repose sur une entente collective, le contenu de formation, l'écrit, deviennent alors très représentatif de milieu fédéral.

Les écrits de cet entraîneur (son nom est marqué sur les feuilles de séances et son écriture est reconnaissable) sont produites dans un cadre préétabli qui prévoit des cases à remplir pour : le thème de la séance, les objectifs de formation, la situation (organisation, espace, buts, règles, critères de réussites..), consignes (modalités d'exécutions) ; Observables. Alternatives. Toutes les cases ne sont pas remplies, surtout au niveau des observables.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S1 : Objectif : Échauffement. Jeu du lapin. 1 joueuse se déplace dans tout le ½ terrain. Les autres doivent la toucher avec une balle qui circule. → Si 3 balles perdues : sanction → temps donné pour attraper le lapin (en fonction de la réussite). – 2 lapins – passe main gauche ; 2 mains.</p>	<p>L'énoncé précise l'action des joueuses. L'objectif est bien d'obtenir un déplacement, jouer en mouvement. Il précise : Le titre du jeu. La surface d'évolution. Le nœud de l'action (toucher un lapin qui se déplace). Les limites de réussites pour les acteurs. Les variantes sous formes de contraintes. L'énoncé présente le scénario de la situation. C'est une mise en scène du savoir. L'entraîneur annonce simplement comme titre de sa séance « Jeux. Exercices pour Évaluation et Mise en route ». Le but n'est pas l'acquisition d'un savoir, mais une préparation physique. Toutefois, on remarque assez facilement que le jeu va provoquer le déplacement organisé des joueuses et le rôle de conservation du ballon ou sa perte favorable sur tir réussi. L'échauffement est déjà un prélude au jeu collectif organisé.</p>
<p>L1 S2 : Objectif : Montée de balle et échauffement des gardiennes. Montée de balle à 3 avec échauffement des gardiennes. → s'arrêter et s'orienter pour donner.</p>	<p>L'écrit indique que les joueuses partent d'une zone (croquis explicatif) et montent le ballon en se faisant des passes jusqu'à la zone opposée. Puis elles tirent sur la gardienne. Une consigne précise que lors de la passe, la joueuse en possession du ballon doit « s'arrêter et s'orienter pour donner ». « Montée de balle » fait partie du savoir, c'est ce qu'il faut savoir faire. Nous remarquons que l'objectif de formation est une procédure de réalisation. Ce n'est pas une annonce de compréhension. L'écrit de planification fusionne dans le même énoncé action et savoir. La « montée de balle » est un savoir spécifique. Les consignes « s'arrêter et s'orienter pour donner » décrivent le moment clef du processus de réalisation. L'entraîneur planifie et transpose, une partie précise d'une phase du jeu de handball (la montée de balle) et donne une indication sur le point central de l'exécution.</p>
<p>L1 S3 : Objectif. Utilisation de l'espace ; Il y a un croquis qui montre le terrain de handball, les joueurs et les quatre maillots. L'énoncé dit : « 4 maillots disposés sur le terrain lignes de touches : 2 équipes : poser le ballon sur 1 maillot. Changer de maillot à chaque point. Alternatives. 2 ballons.</p>	<p>L'énoncé est pratiquement un énoncé d'organisation. Il précise ce qu'il faut faire et la façon de marquer le point. Il propose des "multi cibles" et une contrainte changer de maillot à chaque but. L'objectif de la séance est bien d'utiliser l'espace. Mais il n'y a dans l'énoncé que les principes d'organisation ou de gestion. Mise à part l'objectif de séance on ne sait pas ce qu'il faut apprendre. On annonce un faire, ce qu'il faut faire, mais on n'annonce pas comment il faut faire. Le faire est ce qu'il y a à apprendre, mais le discours ne dépasse pas le quoi faire. C'est la joueuse qui doit découvrir le comment faire. On peut imaginer que dans l'interaction du terrain, l'entraîneur va demander aux joueuses de s'écartier, de se démarquer, d'aider le porteur de balle, etc. Mais l'énoncé de planification ne comporte pas les éléments internes du savoir, il comporte juste la structure qui le contient. L'entraîneur n'est pas préoccupé par le savoir technique, comment utiliser l'espace, mais pas la mise en place de l'organisation d'un jeu, d'une situation d'apprentissage, qui lui serviront pour provoquer le savoir. Il y un vide entre l'objectif de séance : « utilisation de l'espace » (on comprend bien qu'il s'agira d'utiliser correctement cette espace) et les énoncés d'organisation. On peut également se poser la question du concept de transposition didactique et celle du savoir (original pour le cas de l'enseignement sportif). En effet, dans son travail de planification l'entraîneur ne transpose pas les connaissances et savoirs sur ou de l'activité. Il transpose cette dernière en tant que source de principes, de notions ou de savoirs. Il transpose l'activité en proposant des situations construites où le travail de transposition ne consiste pas à transposer un savoir précis (occupation de l'espace, jouer en mouvement, se démarquer, etc.) mais les éléments organisationnels qui vont implicitement détenir à travers leurs systèmes de relations le savoir. On n'annonce pas le savoir, on ne transpose pas le savoir, mais les conditions qui sont capables de l'énoncer, de le faire émerger, ou</p>

	<p>simplement exister. Il n'y a pas abstraction du savoir à apprendre, mais construction d'un milieu, d'un monde qui sera capable de le faire exister. On peut également supposer que les entraîneurs ou les enseignants, implicitement savent que le savoir ne peut prendre forme que dans l'action. Ils construisent alors un texte, un scénario, qui par la disposition des acteurs, par ce qu'ils ont à faire ou ne pas faire, engagent inéluctablement un discours du savoir. Ainsi, l'enseignant dans l'interaction avec ses élèves alimentera ce discours corporels en mettant des mots, des noms, des connaissances, des compétences sur les réalisations. La préoccupation de la planification et de la transposition didactique semblent plus du côté des déterminants du savoir que du côté des dénominations du savoir.</p>
<p>L1. S4 : Objectifs 1 contre 1 + duel/GdB. Un croquis explique les mouvements des joueurs. Énoncé « sur les 2 buts : 1 joueuse sur les 9m, l'autre près de la ligne médiane : L'entraîneur lance le ballon, la première qui récupère va au but, l'autre défend. Alternatives : 2/2 1 joueuse à côté du montant du but l'autre ligne de touche perpendiculaire à la ligne centrale (côté opposé)</p>	<p>Il y a deux séquences différentes dans la situation proposée. Nous remarquons une forte redondance entre l'énoncé et le croquis.</p> <p>La situation est très épurée, c'est une sorte de lutte au ballon. Nous comprenons bien que cela va engager un duel entre les deux joueuses. Notre interprétation ici nous conduit à poser la question de la place de l'intervenante. C'est elle qui est au départ de la situation, qui crée l'aléa nécessaire en lançant le ballon dans l'espace où elle le souhaite entre les deux joueuses. Elle est au centre de la situation, au centre du terrain, au centre de l'incertitude. Autant dans la situation précédente l'enseignante semble absente, autant ici elle fait tout pour contrôler les actions des joueuses. Il nous semble que la simplification des actions, qui ne sont plus entretenues par les règles d'un jeu qui s'auto entretient et par le fait que l'action soit intense et brève, pousse l'enseignante à intervenir dans le déroulement même de la situation. On peut aussi considérer que l'aspect central de l'enseignante est aussi une symbolique de son statut et qu'enfin dans cette situation elle peut contrôler les effets et manipuler elle-même les variables, ce qui n'est pas possible dans le déroulement d'un jeu où il y a alternances des actions par événements.</p>
<p>L1. S5 : Objectif : jeu. 2 équipes / 2x10'. Changement total du collectif tous les 2 buts encaissés</p>	<p>Nous retrouvons ici là traditionnelle fin de séance jouée.</p> <p>La séance peut se résumer ainsi : Jeu. Travail. Jeu. Travail. Jeu.</p>

<p>L2 S1 : Échauffement. Il y a un croquis qui montre la navette et le terrain coupé dans sa longueur. Des flèches indiquent les déplacements possibles dans les deux sens des groupes de joueuses</p>	<p>Nous avons déjà par ailleurs fait le commentaire de la situation d'apprentissage qui utilise la passe à dix. Nous remarquons ici dans les énoncés qui accompagnent le croquis que ceux-ci peuvent tout à fait convenir pour le terrain. L'intervenante peut très bien annoncer à ses joueuses « Passe à dix sur la longueur, on monte la balle jusqu'à la zone en face et ainsi de suite. L'équipe qui réussit conserve la balle ». La question est de savoir maintenant si c'est l'écrit de planification qui influence le discours de terrain ou si c'est le discours de terrain qui est préformé dans les écrits de planification. Nous comprenons ses écrits comme des énoncés performatifs qui sont utilisables sur le terrain. Nous ne pensons pas que l'intervenante planifie aux mots près sont discours du terrain, mais qu'elle utilise pour elle-même dans un but rationnel ce discours pour éviter toutes interférences entre un discours littéraire et un discours d'action pur « allez, on y va ». L'énoncé de planification est un discours d'action pour l'action. L'écrit de planification est un langage professionnel et nous inscrivons ce langage ordinaire dans la position philosophique de J.L. Austin. C'est-à-dire, nous concevons que les manières habituelles d'écritures des énoncés de planification des enseignants sont chargées de sens et significations qu'une analyse logique ou linguistique laisseraient échapper. Dans ce cas ici présent, les énoncés, les phrases ne sont pas constatatives, c'est-à-dire décrivant simplement une réalité. Elles sont performatives car elles ne constatent que faiblement un état mais font accomplir une action : « Passe à dix sur la longueur » traduction : « Vous allez faire une passe à dix sur la</p>
--	---

<p>A et D. Énoncé : « Passe à dix : sur la longueur, on monte la balle jusqu'à la zone en face et ainsi de suite. L'équipe qui réussit conserve la balle.</p>	<p>longueur du terrain ». « On monte la balle jusqu'à la zone en face et ainsi de suite » traduction « Vous allez monter la balle jusqu'à la zone en face et dès que vous êtes à la zone vous revenez et vous continuez ainsi vos allers retours ». Il n'y a pas simplement description de ce qu'il y a à faire, mais l'énoncé engage l'action. L'intervenante s'implique également dans l'action en utilisant le « on ». Nous rappelons que l'énoncé est destiné pour elle-même, ici, dans sa planification l'enseignante est déjà dans l'action. L'énoncé n'est pas si banal que cela et pauvre en sens, il indique d'une façon concentrée, le jeu, le déroulement spatial et le déroulement temporel. Il propose le sens et le but des actions « l'équipe qui réussit conserve la balle ». Nous tentons d'appréhender la fonction de l'énoncé de planification comme nous le conseille J.L. Austin au sujet du langage. Ne pas en rester à la « signification littéral » pour reconnaître « la signification implicite » (Oswald Ducrot, 1980). Les énonciations dans notre cas sont sans ambiguïté, se sont des actes qui visent expressément à faire accomplir quelque chose. La valeur d'illocution est importante, c'est un énoncé d'actes qui ordonne, ce sont des énonciations performatives visant à faire quelque chose. L'énoncé s'il est le miroir de la pensée de l'enseignant est avant tout « un moyen d'influencer la conduite d'autrui » (C. Kebrat-Orecchioni, 2001).</p>
---	--

<p>L2.S2. : Il y a aussi un croquis préétabli de terrain de HB. Les joueuses sont indiquées. Objectifs : récupération de la balle et progression vers le but. L'énoncé : « 3/3 dans la zone. L'entraîneur lance la balle. L'équipe qui la récupère attaque. Compter les balles qui arrivent au bout. Suivant la réussite, limiter le nombre de passes. »</p>	<p>L'écrit dit : l'objectif de la situation, l'organisation, l'enjeu de l'action, l'évolution possible. La fiche de préparation nous indique qu'il y a 22 joueuses à l'entraînement. La planification ne prend pas en compte l'effectif, l'écrit se concentre sur le cœur de la situation d'apprentissage. L'organisation que nous avons décelé ne prend en compte que l'organisation fonctionnel de la situation d'apprentissage. La gestion de l'effectif se fera certainement sur le terrain. L'écrit de planification est sobre et ne traduit pas la complexité de la situation d'apprentissage et la difficulté pour la mettre en place. L'écrit se concentre uniquement sur la construction fonctionnelle de la situation d'apprentissage. Nous remarquons que pratiquement toutes les situations proposées indiquent les éléments essentiels du début de la situation d'apprentissage. Les joueuses sont placées dans la position de départ et l'aspect chronologique est respecté « 3/3 dans la zone » (place de départ) « L'entraîneur lance la balle » (le démarrage). « L'équipe qui la récupère attaque » (le sens de l'action). L'énoncé de planification est un énoncé qui insiste sur le début d'action d'enseignement pour chaque situation d'apprentissage.</p>
--	--

<p>L2. S3 : Objectifs : « récupération de balle + progression. W de neutralisation. Début, étagement. Un croquis du terrain montre le placement des joueuses au départ de la situation. L'énoncé : « Le ballon est gagné quand le porteur de balle est neutralisé. (organisation après un tir ou après récupération sur le terrain). → étagement, écartement.</p>	<p>Comme dans la situation d'apprentissage précédente, la trace écrite donne l'objectif et les indications du démarrage de la situation d'apprentissage. Les objectifs indiquent des procédures « récupération » « progression » « neutralisation » « écartement » « étagement ». Ces objectifs sont aussi dans le langage technique des savoirs « savoir neutraliser un adversaire » « savoir récupérer le ballon » « savoir s'étager ». Mais ils n'indiquent pas aux élèves, comment il faut faire pour progresser, s'étager, s'écarter. On pourrait concevoir que des élèves progressent sur une même ligne, mais le second objectif leur demande de s'étager, le troisième de s'écarter. Finalement les objectifs associés aux énoncés de fonctionnement nous livre un monde dans lequel les procédures ne peuvent prendre valeur de savoir que dans un contexte qui énonce l'action. « le ballon est gagné quand le porteur de balle est neutralisé » : l'énoncé est une règle tel qu'un arbitre pourrait l'appliquer sur le terrain. En reprenant la terminologie de J.L. Austin, nous avons là une classe d'énonciations performatives qu'il appelle des « verdictifs ». L'énoncé porte un jugement, un verdict sur l'action des élèves, nous ne sommes plus dans « l'illusion constative » (J.L. Austin 1962) où l'énoncé serait simplement le constat de quelque chose.</p>
---	--

<p>L2. S4. : Objectif : « organisation de la montée de balle ». Un croquis montre les joueuses en 3/3 et les deux premiers départs d'une attaquante et d'une défenseuse.</p> <p>L'énoncé : « on s'organise en fonction de l'endroit d'où est déclenché le tir ». Alternatives 5/5.</p>	<p>Cette situation garde la même organisation de départ que la précédente. Mais cette fois-ci il s'agit de respecter des ordres de départ en fonction de l'endroit d'où est déclenché le tir. Là aussi l'écrit indique l'objectif et le démarrage de la situation d'apprentissage. On pourrait poser la question suivante : pourquoi les enseignants écrivent-ils seulement le démarrage de la situation d'apprentissage et pas le milieu ou la fin (dans le cas d'un simple rappel de ce qu'il y a à faire) ? Si la planification était simplement un moyen de mémoriser, un pense-bête, un moyen de consigner ce qui sera fait, on pourrait décrire la situation à n'importe quel moment de son déroulement. Pourquoi, alors n'écrire que le début de la situation d'apprentissage.</p> <p>Nous considérons que l'énoncé est bien une proposition d'action et non simplement une aide à la mémoire, il est là pour lancer l'action. C'est une proposition d'action que l'enseignant se fait à lui-même, c'est un langage performatif « on s'organise en fonction de l'endroit d'où est déclenché le tir », l'énoncé est pour l'enseignant et pour les élèves. Il dit autant pour l'enseignant, qu'il peut dire pour les élèves. C'est un langage présent dans le futur présent. Il comporte une haute valeur fonctionnelle. Il est pour l'enseignant, pour les élèves, pour le futur et pour le présent dans le futur. L'enseignant n'écrit pas « on s'organisera en fonction.. », non, il dit « on s'organise ». Il parle au présent pour un futur, et le langage du futur est mis dans un présent pour le futur. C'est un langage d'action, l'énoncé à ici toute sa « charge pragmatique » (C. Kerbrat Orecchioni, 2001).</p> <p>Ces énoncés « performatifs » (J.L. Austin, 1962) ne constatent pas un état des choses, ils accomplissent une action, ils ordonnent « on s'organise en fonction de l'endroit d'où est déclenché le tir ». Ils sont chargés d'une intention de l'enseignant. Ils ont même une double fonction performative, ils visent à faire quelque chose pour l'enseignant, annoncer son propre énoncé, et à faire faire aux élèves une action de jeu.</p> <p>On distingue ici dans la situation plusieurs étapes :</p> <p>L'objectif (organisation de la montée de balle) « constatif »</p> <p>La description (le croquis)</p> <p>L'ordre (on s'organise, etc.) « performatif »</p> <p>Notre acharnement est de tirer des énoncés tout ce qu'ils contiennent d'implicite.</p>
--	---

<p>L4 S1 : Thème/ Savoir-faire individuels en attaque. Engagement/désengagement. Duel Tireur Gardien.</p> <p>Echauffement : 4 contre 5 sur ½ terrain moins la zone. Aller poser la balle derrière la ligne de touche. Pas de dribble. Défense individuelle. Passes à rebond. Passes en suspension. Croquis du terrain et des X et 0 pour symboliser les joueurs.</p>	<p>Le thème annoncé couvre l'ensemble des situations proposées. Cette situation d'échauffement s'appuie sur un jeu traditionnel de gagne terrain. L'espace d'évolution est réduit sur un demi terrain et la surface de la zone du terrain classique de handball est supprimée. L'enseignante planifie :</p> <p>La thématique de la situation. L'espace à occuper. Le nombre de joueuses concernées. Le but du jeu. Les règles spécifiques du jeu. Les variables.</p> <p>Les énoncés sont fait d'interdiction « pas de dribble », d'obligation « aller poser la balle derrière la ligne » « 4 contre 5 sur ½ terrain moins la zone ». Nous remarquons que beaucoup de situations d'apprentissage comportent des énoncés de ce type. Il y a un cadrage, une délimitation, une orientation, des actions à faire. C'est par le jeu des combinaisons entre obligations et interdictions que l'enseignante compte faire apprendre l'activité à ses joueuses. Ce qu'il y a à apprendre est borné, encadré, par des obligations et des interdictions. L'enseignante sportive construit des règles d'actions (comprises dans le sens ou la règle détermine ce qu'il y a à faire ou ne pas faire), mais entre ce plus et ce moins, entre cette autorisation et cette interdiction, il y a un espace de liberté qui n'est pas signifié et par où s'infiltré la connaissance. Entre deux règles, il y a un espace de liberté, c'est le savoir.</p>
--	--

<p>L4 S2 : Même objectifs que la situation précédente.</p> <p>Croquis de la situation, croix pour des joueurs.</p> <p>Énoncés : « prise d'information sur le défenseur. 2 colonnes aux postes de ½centre et d'arrière. Le demi centre part en dribble puis donne à l'arrière – l'AR. Part sur l'armée du bras et reçoit la balle lancé – le ½ centre se désengage, l'arrière lui redonne la balle et il va au tir. Tir dans les mains du G.B. → partir de l'armée → appuis tournés vers les buts → prendre la balle lancé → s'engager vers un espace libre. » Alternatives : « Tir en bas ou à rebond, même situation avec un défenseur qui choisit d'aller défendre sur l'un ou l'autre Att. »</p>	<p>L'énoncé comporte :</p> <p>L'organisation : « 2 colonnes »</p> <p>Le déroulement temporel des actions à faire et le rôle de chacun. « Le demi centre part en dribble puis donne à l'arrière, etc. »</p> <p>Les indices référentiels (points clefs) des actions à faire : « Partir sur l'armée, appuis tournés vers les buts, etc. ». L'énoncé est un véritable scénario en miniature ou chaque actrice (joueuse) devra remplir le rôle qui lui est indiqué par le texte de planification.</p> <p>L'enseignant ne transpose pas seulement ce qu'il y a à apprendre sur l'engagement ou le désengagement. Le texte de la planification est un discours qui raconte ce que chacune en fonction de son rôle ou statut sur le terrain doit faire. La planification dans ce cas est l'élaboration d'un scénario construit à l'avance et ce scénario impose des tâches bien définies.</p> <p>Ce qu'il y a à apprendre, c'est l'engagement et le désengagement à proximité de la cible pour aller au tir, d'ailleurs ici la fin du scénario est un nouvel engagement. Cet exemple pose la question du comment faire acquérir une connaissance dans l'enseignement d'une APS. Le discours de l'enseignant n'est pas, dans le cas de la planification, sur la conceptualisation du principe d'engagement ou désengagement ou encore de son utilité face à une défense active. La planification n'est pas un développement de la signification de la connaissance, elle est un développement des points remarquables qui la contiennent. C'est encore un discours sur le faire, ce qu'il faut faire, comment faire, mais ce n'est pas un discours sur le pourquoi du faire. Pourquoi faut-il s'engager ou se désengager ? Il n'y a pas d'explication sur les raisons de ces enchaînements d'actions. Nous ne disons pas que l'enseignant ne le sait pas, ou qu'il ne le dira pas sur le terrain ou que le résultat des réussites et échecs des élèves les conduiront à comprendre le principe de l'engagement désengagement. Nous sommes en train de constater que l'enseignant ne planifie pas exactement le cœur de la connaissance, mais planifie ce qui la contient.</p>
---	--

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3			
Enseignant Expert Handball n°2. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [20]			
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	8 leçons et 36 situations	Interprétations	
TEMPS	5	L'enseignant respecte mise à part la notion de temps les paramètres fondamentaux de l'activité handball, l'espace, les rapports de forces et les types de relations sont pratiquement présents dans toutes les situations d'apprentissage. Cela est complété par une mobilisation forte de l'unité didactique provoquer une contrainte. Nous sommes très proche de l'activité culturelle handball, presque toutes les situations reposent sur ses déterminants. Cela est confirmé par l'unité didactique, « Permettre un choix ou une alternative » et l'unité didactique « Respecter un principe de densité ». On comprend d'après ces résultats que l'enseignant expert a intégré les fondamentaux de l'activité qu'il enseigne et reste toujours très près de la réalité du jeu dans ses propositions de situations d'apprentissage. Par contre, les aspects didactiques qui pourraient favoriser l'apprentissage des joueurs s'ils sont partiellement abordés ne semblent pas préoccuper l'enseignant. On note cependant que l'unité didactique « Alternier les statuts et varier les rôles » est très peu mobilisée, même si l'enseignant fait des rotations entre attaque et défense. Nous ne validons cette unité didactique que si l'alternance des statuts et des rôles se fait dans le feu de l'action ou dans la continuité des événements sur le terrain. Le plus souvent le fait de travailler sur un demi terrain ôte cette possibilité d'alternance. On constate comme chez les enseignants d'EPS que l'unité didactique « traduire des conséquences motrices » n'est pas prise en considération dans la phase de planification, alors que les formations fédérales abordent cet aspect dans la formation des joueurs. L'enseignement est technique et reste très proche du jeu culturel. On comprend que la transposition didactique est ici plutôt un transfert culturel. Le domaine culturel de l'activité prédomine, ce qui semble normal par rapport à en enseignement scolaire, car l'on passe dans ce cas du domaine culturel au domaine scolaire. Ici, nous restons dans le domaine culturel, puisque l'activité handball est nourrie en quelque sorte par les clubs.	
ESPACE	32		
RAPPORTS DE FORCES	34		
TYPES DE RELATIONS	34		
Mettre en relief des connaissances et compétences	18		
Comporter des informations qualifiantes	13		
Provoquer une contrainte	32		
Donner des repères spatiaux	16		
Comporter des consignes claires	17		
Alternier les statuts et varier les rôles	3		
Traduire des conséquences motrices	1		
Permettre un choix ou une alternative	21		
Respecter un principe de densité	24		
Avoir un enjeu	11		
Faire évoluer la situation	16		
CONCEPTIONS (Tendances)			
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	14	<i>Les conceptions mobilisées par l'enseignant sont sans surprises, le technicien apparaît fortement. Contrairement aux enseignants d'EPS, il n'y pas pluralité au niveau des conceptions mais une concentration vers les conceptions technicistes. On peut toutefois poser la question de la formation des joueurs ou joueuses au niveau fédéral. En effet, il semble que l'approche fortement techniciste ôte la possibilité de développer d'autres aspects pour la formation du joueur. Nous pensons à l'aspect décisionnel, à l'aspect créativité, à l'aspect adaptation, à l'aspect cognitif ou simplement que le joueur puisse exercer une approche réflexive sur ses actions et ses entreprises dans les situations d'apprentissage et de jeu.</i>	
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	17		
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	1		
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	0		
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	3		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	1		
PRÉSENTATION DES DONNÉES			
Dessin	27		L'enseignant mobilise fortement les croquis pour planifier ses situations d'apprentissage. L'expert semble avoir besoin d'une vue d'avion pour saisir l'ensemble de la situation. L'espace est largement utilisé comme source de planification
Cadre préétabli	0		
Bilan	0		
Organisation	1		

EN. EX HB n°2 Leçon n°1 03 Septembre 2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Mobilisations articulaires diverses, puis avec ballon.	Préparation physique pour faciliter l'exécution des tâches	L'instrumentation du savoir	Techniciste masqué
Travail d'un aspect précis du système de défense	Travail spécifique sur un secteur du jeu	La réduction du savoir	Techniciste masqué
Travail d'un aspect précis du système de défense	Travail spécifique sur un secteur du jeu	La manipulation du savoir	Techniciste masqué
Travail d'un aspect précis du système de défense	Travail spécifique sur un secteur du jeu	La manipulation du savoir	Techniciste masqué
Travail d'un aspect précis du système de défense	Travail spécifique sur un secteur du jeu	La manipulation du savoir	Techniciste masqué
Travail programmé du tir dans différentes positions	Travail programmé du tir	La prescription du savoir	Techniciste masqué
Travail programmé du tir et de l'attaque d'un secteur de jeu	Travail programmé et orienté vers le principe recherché	La prescription du savoir	Techniciste masqué
Match	Application du travail précédent	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. EX HB n°2 Leçon n°2 10 Septembre 2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Défendre un secteur et attaquer ce secteur	Programmation des actions types à faire.	La prescription du savoir	Techniciste masqué
Défendre et attaquer un secteur, plus variable.	Imposition de la variable.	La prescription du savoir	Techniciste masqué
Défendre et attaquer un secteur, plus autre variable	Possibilité d'une autre variable	La manipulation du savoir	Techniciste masqué

EN. EX HB n°2 Leçon n°3 17 Septembre 2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Travail technique de tir gardien/joueuses	Programmation de tirs	La prescription du savoir	Techniciste pur
Défendre et attaquer en réciprocité d'actions	Imposition des variables, plus pour la défense.	La prescription du savoir	Techniciste masqué
Jouer le principe à apprendre	Annonce des variables possibles, plus pour l'attaque	La manipulation du savoir	Techniciste masqué
Jeu	Mise en application	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. EX HB n°2 Leçon n°4 24 Septembre 2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Travail technique de passes avec contraintes	Travail des passes sous conditions	L'instrumentation du savoir	Techniciste masqué
Travail tir pour gardien à partir du poste arrière	Travail du tir programmé	L'instrumentation du savoir	Techniciste masqué
Jouer le principe à apprendre	Annonce des variables possibles, plus pour l'attaque	La manipulation du savoir	Techniciste masqué
Jouer le principe à apprendre	Annonce des variables possibles avec indication des actions	La manipulation du savoir	Techniciste masqué
Jeu	Mise en application	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. EX HB n°2 Leçon n°5 01 octobre 2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Situation qui tente de développer les réactions et coordinations d'actions	La situation impose des comportements qui conduisent au principe	La prescription du savoir	Techniciste masqué
Travail de tirs	Séquences d'actions programmées.	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Travail de la montée offensive	Conditionnement pour favoriser la montée offensive	La prescription du savoir	Techniciste masqué
Jeu	Application	L'émergence du savoir	Dialectique « situation problème »

EN. EX HB n°2 Leçon n°6 08 octobre 2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Travail technique passe et jeu de manoeuvre	Renforcement des facteurs d'exécution.	L'instrumentation du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Travail des engagements	Séquences d'actions programmées.	L'instrumentation du savoir	Techniciste masqué
Travail de relations arrières avec le pivot	Conditionnement pour favoriser la construction d'une attaque	La prescription du savoir	Techniciste pur
Répétition générale, travail pivot, arrières, ailes	Enchaînement d'actions	L'obligation du savoir	Techniciste pur

EN. EX HB n°2 Leçon n°7 15 octobre 2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Travail passes sous contraintes	Imposition des formes de passes	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Enchaînement d'actions	Enchaînements d'actions imposées	L'obligation du savoir	Techniciste pur
Enchaînement d'actions	Enchaînements d'actions imposées	L'obligation du savoir	Techniciste pur
Enchaînement d'actions	Enchaînements d'actions imposées	L'obligation du savoir	Techniciste pur

EN. EX HB n°2 Leçon n°8 22 octobre 2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu de découverte du principe du jour	Situation de recherche des fondamentaux	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
Répétitions d'actions	Enchaînements d'actions	L'obligation du savoir	Techniciste pur
Répétitions d'actions	Enchaînements d'actions	L'obligation du savoir	Techniciste pur
Variables et répétitions	Enchaînements et études des variables	L'obligation du savoir	Techniciste pur

L1	L2	L3	L4
L'instrumentation du savoir	La prescription du savoir	La prescription du savoir	L'instrumentation du savoir
La réduction du savoir	La prescription du savoir	La prescription du savoir	L'instrumentation du savoir
La manipulation du savoir	La manipulation du savoir	La manipulation du savoir	La manipulation du savoir
La manipulation du savoir		L'émergence du savoir	La manipulation du savoir
La manipulation du savoir			L'émergence du savoir
La prescription du savoir			
La prescription du savoir			
L'émergence du savoir			

L5	L6	L7	L8
La prescription du savoir	L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	La provocation du savoir
L'instrumentation du savoir	L'instrumentation du savoir	L'obligation du savoir	L'obligation du savoir
La prescription du savoir	La prescription du savoir	L'obligation du savoir	L'obligation du savoir
L'émergence du savoir	L'obligation du savoir	L'obligation du savoir	L'obligation du savoir

BILAN DE LA CATEGORISATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

La prescription du savoir 9
 L'instrumentation du savoir 7
 La manipulation du savoir 7
 L'obligation du savoir 7
 L'émergence du savoir 4
 La réduction du savoir 1
 La provocation du savoir 1

Il était nécessaire d'identifier chaque situation d'apprentissage par rapport à la catégorisation que nous avons construite. Il convenait de nommer et définir l'orientation générale de chaque situation pour pouvoir établir un portrait de l'approche didactique de l'enseignant. La catégorisation n'est pas une réduction des données mais un système d'interprétation pour pouvoir situer les situations d'apprentissage dans l'ensemble du cycle.

Sans la catégorisation nous en resterions au stade du commentaire ou de la description et nous n'aurions pas une vue d'ensemble car chaque situation resterait dans son univers descriptif. Interpréter c'est prendre une décision par rapport à la totalité de l'information qui réside dans chaque macro unité didactique.

Sans cette étape nous ne pourrions pas faire un bilan didactique de la forme d'enseignement. La catégorisation est la médiation nécessaire pour pouvoir interpréter. Nous sommes conscient de notre position d'interprétant et de spécialiste, nous ne cherchons pas à éviter le contre transfert (Devereux, 1980), mais en réduire les effets en se positionnant comme un professionnel de l'enseignement de l'activité handball.

Cet enseignant privilégie d'abord la prescription du savoir, il apporte la connaissance sans détour et impose celle-ci aux joueurs, joueuses. Dans une seconde étape, il favorise les situations qui vont apporter les éléments nécessaires pour acquérir le savoir, c'est l'étape d'instrumentation du savoir, on donne ou on apporte des éléments aux joueurs pour pouvoir accéder au savoir. Ces éléments sont le plus souvent une amélioration des capacités physiques ou psychomotrices des joueurs. La manipulation du savoir, c'est la manipulation des variables qui vont renforcer l'acquisition de ce même savoir. On note chez les spécialistes experts un forte tendance à l'obligation du savoir, c'est-à-dire les actions sont programmées d'avance et il faut en respecter les enchaînements. Il n'y a pas dans ce cas de détour, ce qu'il y a à apprendre, c'est ce qu'il y a à faire. L'émergence du savoir est peu sollicité, c'est toujours la tendance chez l'expert à aller directement à la technique, à la stratégie, au mouvement à apprendre. L'émergence se fait dans ce cas dans les phases jouées, elle n'est pas un préalable mais une vérification. Enfin la réduction du savoir et la provocation du savoir ne semble pas intéresser l'enseignant, le travail est toujours précis par rapport à la thématique et il paraît bien inutile d'utiliser des artifices didactiques.

Nous pourrions tenir le discours suivant :

L'enseignant expert prescrit, instrumente, manipule, oblige.

Un projet de jeu (plan annuel de travail) fourni par l'auteur des écrits m'a permis de déchiffrer certaines situations d'apprentissage.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
L1 Les objectifs : « Amélioration coordination défensive sur 1-5 + vitesse (d'action) ? et d'enchaînement. Coordination N°2 -N°1 sur flottement. → la solitude de l'ailier → faire choix clair → flottement ou sortir. +	L'objectif de la séance est annoncé, il est technique et concerne un point particulier du système défensif. L'objet est d'améliorer la coordination défensive entre les joueurs ainsi que leur vitesse d'action ou de réaction. L'objectif est aussi d'étudier les problèmes que pose en lui-même le système de défense avec un joueur avancé (type de défense en 1-5). Cela pose le problème de la couverture spatiale ou l'espace que peut défendre un joueur dans le mouvement de flottement (le plus souvent latéral pour la défense en son ensemble). Une rupture peu se produire dans la synchronisation des actions de chacun des défenseurs, l'objectif de l'attaque par ses fixations, engagements, etc. est bien de créer des ruptures dans le système de défense. On note que l'objectif est technique, précis et s'adresse à un public qui

Reprise alignement. Réponses, N° 3 possible privilegier.	possède déjà des fondamentaux en défense.
L1 SI : « Échauffement : Mobilisation articulaire. Seul. Par 2 → passe et renvoi + ?? »	La situation d'échauffement convoque une connaissance concernant la motricité (mobilisation articulaire), le joueur seul est invité à échauffer ses articulations. Ensuite l'énoncé est technique, passe et renvoi par deux (toujours pour la mobilisation articulaire). L'écrit annonce l'objectif du mouvement, le pourquoi, puis ensuite le comment.

L1 S1 : « Pénétrer → ds secteur recevoir » signe de implique « 1 jeu sur trajectoire, ???? illisible, → P.B. neutralise 2x → balle gagnée » L'énoncé est accompagné de deux croquis de terrain de HB, ou l'on remarque deux secteurs tracés avec des plots au niveau de la zone. + idem vendredi.	Cette situation a déjà été travaillée. En regard de l'objectif on peut comprendre qu'il s'agit de s'engager dans un secteur (symbolisé par des plots), se secteur représentant l'espace de rupture possible entre le N°1 et le N°2. On peut penser qu'il s'agit d'une sorte de jeu, il y a un espace à droite et à gauche du terrain près de la zone, où il s'agit certainement de prendre en défaut les joueurs en défense. L'attaque elle doit tenter de donner le ballon dans ce secteur avant d'être neutralisé par la défense. Si la défense neutralise, elle gagne, si l'attaque arrive à faire venir la balle dans l'espace c'est elle qui gagne. On peut ensuite faire varier (c'est notre proposition), recevoir seul, en déplacement, sous contrainte, etc. L'écrit ne donne que l'essentiel, secteur, recevoir, neutralise, balle gagnée. Il y a beaucoup de flèches qui montrent l'enchaînement algorithmique de la situation. L'écrit comporte peu de mots, mais les signes particuliers indiquent la cascade de décisions et l'enchaînement des actions à faire.
--	--

L1 S2 : « Pénétrer balle en main dans espace, pt → tant qu'on manque on reste (limite 3pts). Insiste rôle n°1 → ??? Dribble possible → Jeu à plat ou (petits points qui symbolise une défense en 1/5. 2 neutralisations = balle perdue → grosse faute 2abd.	La situation reprend l'organisation de la précédente, mais cette fois-ci on peut pénétrer dans l'espace balle en main. La défense peut s'organiser à plat ou en 1/5. Il y a des renforcements positifs ou négatifs pour évaluer les actions (2 neutralisations = balle perdue), une grosse faute entraîne une pénalisation. On comprend qu'il y a une complexification entre la situation 2 et situation 3. La planification ici propose des alternatives (dribble possible, jeu à plat ou pas). L'enseignant se donne des possibilités en fonction des réactions qu'auront les joueurs sur le terrain. Il possède son sujet et intervient des deux côtés du jeu en attaque et en défense pour faire remarquer les risques pour chacun (être neutralisé pour l'attaque, faire une grosse faute pour la défense). Il envisage les limites de sa situation dans la planification et responsabilise les joueurs en incluant ces limites dans le système d'évaluation.
---	---

L1 S3 : Un petit dessin représente deux espaces et un Px qui représente la position du pivot. « Idem sur pivot → démarquage ou bloc ?? » Pour le ?? on pense lire 40cm ».	C'est la même structure de situation, on a une logique cumulative depuis S2. La séance envisage la plupart des aspects pour saisir la rupture de coordination de la défense. L'attaque, elle, doit construire la rupture (démarquage ou bloc). Le petit dessin laisse à penser que le jeu doit se dérouler dans les espaces symbolisés par des plots. La tendance n'est pas à la découverte du principe, on annonce clairement ce qui doit être travaillé en début de séance. Cependant on remarque que si l'objectif s'adresse à la défense, les énoncés des situations s'adressent plus à l'attaque. Nous pensons que cela est un gain de temps au niveau de l'écriture. La planification impose de penser d'abord à l'objectif de la séance, puis après de construire des situations pour y répondre. Mais pour transposer le savoir, la connaissance, les énoncés des situations d'apprentissage s'adressent à l'autre face du rapport de forces, c'est-à-dire à l'attaque. On donne des consignes d'actions à l'attaque pour faire travailler un principe de défense. L'écriture de planification annonce l'objectif au début, les situations ne rappellent plus l'objectif, mais proposent des objectifs d'actions qui indirectement vont solliciter l'objectif d'apprentissage On passe rapidement encore du « quoi faire apprendre » au « comment faire apprendre ». On pourrait dire que pour faire
---	---

	apprendre un principe (ici la coordination défensive) on n'insiste pas sur comment il faut faire, on n'explique pas le principe, mais on pose un problème aux acteurs en donnant des indications portant atteinte au principe même. Ainsi, le but est de tester le principe, voir ce qu'en savent les joueurs en cherchant les points faibles clefs (s'engager dans l'espace, se démarquer, jouer en bloc), si l'attaque réussit, la défense prouve qu'elle ne sait pas encore le savoir du principe(être coordonné en défense), etc.
--	---

L1 S5 : « Possible rentrée » nous comprenons le signe suivant comme : évolution, puis nous avons « w n°1. »	Après le travail du pivot, on pense qu'il s'agit pour l'enseignant de faire rentrer le pivot dans l'espace à attaquer ou en deuxième pivot. Cela confirme notre analyse précédente. On dirait que pour faire acquérir un principe, l'enseignant impose toutes les réfutations possibles pour en fait montrer la réalité ou la nécessité du principe à acquérir. C'est un mode d'apprentissage par réfutation.
---	---

L1 S6 : La situation comporte un croquis que représente un demi terrain de HB, deux séries de trois plots aux 9m, Défenseur de part et d'autre de la zone à hauteur de l'ailier, cinq joueurs en attaque. « Placement aile, DC-AR-Aile → D – ARR → (≠ 1 ^{er} engagement). Varier W appuis par Ar. → W rythme ??; A : aile 2 poteaux, Arr H M Bas 2 pote. Danger rythme. B Term Ail rent ferme ≠ puis contre Arr. Si D1 en retard → sans changement ?? »	D'après l'ensemble de l'énoncé et du plan on comprend qu'il s'agit d'un travail de tirs par les ailes qui va se faire alternativement entre le côté droit et gauche du terrain, pour obliger le gardien à être en mouvement dans ses buts. Le défenseur à la zone doit visiblement servir de pression défensive pour offrir un rapport de forces peu conséquent mais suffisant pour perturber le tir de l'aile. Des tirs ont également lieu à partir du poste d'arrière, le tireur devra certainement contourner les plots que l'on voit sur le croquis. Les impacts sont annoncés, deuxième poteau, tirs hauts moyens et bas, etc. Puis à la fin on termine par des tirs de l'ailier rentrant en position de joueur arrière. La situation est technique, les actions à faire sont précises, les variables sont annoncés par l'enseignant, il n'y a pas d'alternatives attaque/défense. Les placements des joueurs sont imposés au départ ainsi que les espaces à attaquer. Il y a une sorte d'enchaînement d'actions différentes prévues à l'avance. L'apprentissage ici se résume à la répétition et à la manipulation de variables surtout spatiales.
--	---

L1 S7 : La situation comporte un croquis qui représente un demi terrain de HB. Des séries de trois attaquants, deux défenseurs localisés sur un héli terrain et deux ailiers en poste. « W déf + GB → relation n°1 n°2. Arrg –DC → (contre n°2) Arrd 6dc2 → arrg (2c2) → W n° 1 choix couper circulation ou flotter repousser. Gagner trois balles et changer. → Balle ? = balle gagnée, joueur dans mouvement n°1 = balle gagnée ».	Il s'agit maintenant sans repères spatiaux d'accéder à la marque, nous avons l'indication w déf+ GB en tentant de réaliser le principe du jour (la coordination défensive). La situation est jouée et comporte un peu d'incertitude dans les relations possibles entre les joueurs attaquants. Par contre la défense (relation entre le n°1 et le n°2 reste en place). Le n° 1 a un travail spécifique de défense à faire. Cette situation fait une sommation des situations précédentes. Progressivité didactique : S2 : Repérer le secteur de rupture S3 : Repérer les formes d'accès au secteur S4 et S5 : Repérer les alternatives joueurs pour accéder au secteur S6 : Reprendre le sens du jeu (la marque) vérifier le secteur S7 : Remettre un peu d'incertitude pour comprendre le principe. S8 : Jeu thématique, pleine incertitude, vérification des acquis.
--	--

L1 S9 : Il y a un croquis qui représente un jeu en 6/6 sur ½ terrain « Mise en place tactique en décalant sur pivot pour + repères jeu longueur →	La situation de jeu à la fin tente de faire la synthèse du travail de la séance. Il y a une tentative de construire une phase tactique à partir du principe travaillé. Le but du match est « ballon », on peut penser qu'il s'agit pour la défense de voler les ballons de l'attaque. On rejoint le principe annoncé au départ, la coordination défensive. Elle doit se repérer par la conquête du ballon.
---	--

danger ailer + MB. Match : but comme ballon.	La situation de jeu finale de la séance est une situation d'évaluation de son enseignement par l'enseignant.
L2 : Objectifs : « Amélioration de l'enchaînement défense MB à partir de la 1-5. 1/orga précise sur défen et rôle sur MB. Discours sur objectif. ??, règle.	L'objectif de la séance est précis et fait suite à la séance précédente. Le but est toujours de travailler la mobilité de la défense à partir de la 1-5 et de faire travailler la coordination des rôles en fonction de la place de chaque défenseur. L'enseignant souhaite faire un discours sur les objectifs à ses joueurs. Les informations techniques sont données et l'enseignant compte bien sur l'aspect conceptuel pour faciliter l'apprentissage de ses joueurs. M.B. = montée de balle. On note la volonté d'explicitier les objectifs de la séance.

L2 S1 : Un croquis montre 2 terrains de handball, un comporte les deux secteurs à travailler vers la zone et des croix qui symbolisent les joueurs, l'autre présente le terrain et les deux espaces à défendre. « Rompre alignement, se replacer. ???. Défendre un secteur (repousser, s'aligner pour s'aider, jouer risque ≠. Attaquer. Porteur Balle en main (ne pas se faire attraper). Défense → MB, insister sur volonté de repousser. 1, pas de jeu dans le dos ».	Dans cette leçon, les consignes d'actions sont données en correspondance au principe travaillé, les informations vont à la défense. La première séance met en place les actions qui vont rendre le principe nécessaire. Si l'attaque arrive à passer dans un secteur, alors il faut travailler la coordination défensive. La deuxième séance donne des connaissances et savoirs sur la façon de pouvoir respecter le principe de coordination défensive. On pourrait dire, on attaque le principe pour montrer qu'il n'est pas su ou sa faiblesse, puis dans un second temps on défend le principe en l'alimentant de connaissances (repousser, être mobile, s'aligner, s'entre aider, etc.)
--	--

L2 S2 : « W/ ou pivot → Placer un pivot permanent → consigne → harcèlement, flottement → Se parler → courses. Ds secteur du pivot, redescendre, passer devant + insister sur W n°1 pour mettre main sur ballon. Pivot W peut jouer le bloc ». Un petit dessin accompagne l'énoncé, ½ terrain de HB, zone coupée en deux, un défenseur dedans.	Planification de la situation : Annonce du thème à travailler. Action typique à faire. Consignes de réalisation. Conseils de réalisation. Enchaînements d'actions à respecter. Action spécifique à faire. Indication d'un choix possible.
--	--

L2 S3 : « Possible rentrée en plus du pivot. ?? Recherche dans enchaînement ».	La même situation est reprise, mais elle évolue. Il est possible d'engager une autre personne que le pivot dans le dispositif défensif. Scénario de la leçon : Problème clef du principe à apprendre. (Pour l'enchaînement défensif, le problème est de défendre un secteur). Problème supplémentaire (Le pivot peut perturber la défense et occuper le secteur). Problème complémentaire (un autre joueur peut rentrer dans la défense). L'enseignant pose le principe, fait repérer celui-ci, puis soulève les problèmes qui mettent son existence en péril. Le principe est attaqué.
--	--

L3 S1 : « Echauffement G.B. match. A : Colonne impact Haut Moyen Bas. B : Tir ou bien fixation DC Tir arrière. C : Idem avec Déf. » Deux petits croquis accompagnent l'énoncé. Demi terrain de HB pour les deux, l'un comporte des joueurs	Il s'agit d'un travail classique que l'on retrouve souvent dans les clubs. Suite à un travail de préparation physique (courses, mouvements). L'entraînement commence par un échauffement du gardien. Les tirs et les impacts sont programmés dans un ordre et le gardien connaît la trajectoire de la balle. La fixation passe est aussi un travail de base. Dans ces deux exercices, la répétition est de mise, pas contre la tendance est de travailler dans l'axe central,
--	---

en colonne et l'autre explique la fixation du demi centre et la passe à l'arrière.	alors qu'en jeu les tirs se font de différents endroits du terrain. Nous avons ici : La répétition de geste technique de base.
--	--

L3 S2 : Mise en place 1-5/pivot/ externe interne/ 2 pivots+ enchaînement. → concours 5pts 1 ballon récupéré 1pt, une montée de balle = jusqu'au milieu = 1pt. Consignes → montée sur PB ?? . Toucher P.B sur montée de balle. Pvt entre 2 et 3 → N°3 Harcèle, N°2 Flotte, N°1 Intercepte. ?? + volonté d'aller en avant. G.B. (tâche à faire) -pvt N°3 -N°2 - idem - 2 pivot » Un croquis accompagne l'énoncé, un terrain de HB, travail sur les deux zones. Il représente d'un côté une 1-5 et de l'autre une 1-3.	La défense est imposée, on travaille toujours le principe d'un enchaînement (flottement et harcèlement) de la défense à partir d'une 1-5. Cette situation reprend toutes les variables vues précédemment. L'enseignant introduit des calculs de points en fonction des réalisations des joueuses. Il impose des actions aux joueuses en fonction de leurs placements en défense. Nous avons dans cette situation : Reprise des connaissances antérieures Association des principes déjà vus. Renforcement des actions positives en attribuant des points. Rappel des enchaînements possibles. Telle action de l'attaque entraîne telle action de la défense La forme d'apprentissage repose sur un conditionnement à partir d'actions vues et connues à l'avance. La marge d'incertitude repose plus sur des aspects spatiaux temporels (vitesse d'exécution, retard sur le flottement) que sur des aspects relatifs à la décision d'une ou plusieurs joueuses. C'est une répétition d'actions, un enchaînement de réciprocity entre l'attaque et la défense où chacun doit respecter les actions à faire tout en tentant de prendre en défaut l'adversaire. Il intervient plus du côté de la défense.
---	--

L3 S3 : « Jeu : 3 à 4 équipes. Mise en place M.B. ou coup de sifflet. Rappel mobilité + Rechercher : 1 un jeu vers l'avant 2 partir ou je bloc 3 rentrée. Evolution Changement + Replier. Repli + ou - fort couru ou ??.	L'enseignant veut obtenir une réciprocity attaque défense, mais il doit faire démarrer sa situation. Elle démarre par une montée de balle provenant de l'événement lié au jeu ou alors il intervient par un coup de sifflet pour changer le sort du jeu et provoquer l'action souhaitée. Tel un metteur en scène, il attend le jeu des acteurs, si cela ne marche pas il intervient en donnant le signal de départ d'une action à faire pour rompre avec la monotonie et créer l'événement souhaité. Il intervient plus du côté de l'attaque.
--	--

L3 S4 : Hand	Jeu normal, mise en application des principes travaillés précédemment.
--------------	--

L4 S1 : « Amélioration de l'enchaînement DeF. M.B. → ORGANISATION + Jeu près de la zone » 1 w → Base R PR → Balle en course. Doit remettre → Enchaînement-écartement → qualité déplacement » 3 groupes : Amener balle dans l'espace puis ramener dans espace. 1 Passes 2 mains : prise de en courant pas échapper balle. 2 Ne pas jouer Axe 3 secteurs balle chang secteur à chaque fois. 3 Enchaînement près de zone → mettre balle ds zone → trouver un coureur → attraper balle perdue + Enchaînement → Insister sur Q.T. → info avant d'avoir eu balle.	Un petit croquis complète l'énoncé. Il s'agit d'un terrain de HB utilisé dans sa largeur, deux zones sont tracées à chaque extrémité, trois couloirs sont dessinés. On comprend qu'il s'agit d'un exercice de progression en espace cloisonné, les joueuses doivent se faire passer le ballon en ne jouant pas dans l'axe et en changeant de secteur à chaque passe, etc. ». À partir de la compréhension de la situation dans son ensemble, on peut identifier la chronologie des énoncés, qui est la suivante : Annonce de l'objectif de séance. Annonce d'un travail particulier de passes (réactions et de coordinations). Annonce de l'organisation « 3 groupes » Annonce du comment faire (1 ^{ère} contrainte) « amener balle dans l'espace.. » Annonce du comment faire (2 ^{ème} contrainte) « Passe deux mains.. » Annonce du comment faire (3 ^{ème} contrainte) « Ne pas jouer axe.. » Annonce du comment faire (4 ^{ème} contrainte) « Enchaînement près de la zone.. »
--	--

Pression défensive et type ?? . H M ou zone.	Annonce de comportements généraux à avoir « info avant d'avoir eu balle, pression défensive, etc. ».
L4 S2 : « WGB → Appliquer sur RPR Q de Passe. Engagement, Enchaînement → GB = W/aile. Arr → coin long. » L'énoncé est complété par un croquis : ½ terrain de HB. Croix qui symbolise deux colonnes en attente, un passeur fixe, joueuses en attentes à l'aile, flèche des déplacements.	Il s'agit d'un travail de fixation, engagement, jeu avec l'aile, et tir de l'arrière sur coin long. Il y a donc un travail de déplacement, d'orientation de l'ailier, un engagement d'arrière et tir, le gardien connaît les impacts. Le travail est technique, préétabli, pas de place à l'incertitude, répétition d'un enchaînement et coordination d'actions. Ce qu'il y a à apprendre est annoncé explicitement.

L4 S3 : « Idem 2C1 et 3C2 avec ?? porte → Q ??? » Un croquis représente un ½ terrain de HB, trois défenseurs, et cinq attaquants positionnés aux postes clefs (arrières en colonnes et ailiers en place fixe).	On comprend que la situation va favoriser un deux contre un d'un côté du terrain et d'un trois contre deux de l'autre côté du terrain en fonction du placement des défenseurs. La réversibilité des actions est possible entre la droite et la gauche du terrain. L'écrit ne décrit pas la situation, il s'ancre dans la recherche de l'effet à produire ou du point central de l'événement de la situation. Le schéma donne une vue d'ensemble au départ de la situation. Quelques flèches indiquent les futurs déplacements et pointillés le trajet du ballon. L'économie de l'écrit se résume ainsi : Énoncé du moment critique. Plan d'ensemble fixe de la situation au moment du départ. Aperçu des premiers déplacements.
--	---

L4 S4 : « Amélioration MB » Le croquis est présenté dès le début, il représente un terrain de HB, des attaquants aux 9m, cinq ballons posés sur le terrain (dispersés) cinq ballons en stock sur le côté. « 10 balles d'attaque, concours » 1 Circulation balle shoot enchaînement. Course n°1 passe dans le dos. Course n°2 écarter puis course en courbe. Course n°3 = ≠ balle écarter puis recentrer. Rechercher ?? Puis w devant déf pour protection. Se servir des 2 pour toucher 1. A 10 balles à aller chercher. Puis w 2 → retarder récupération (course n°1). B Idem x passer par son 1 appui pour enchaîner. C Idem avec rentrée. » 25'.	Scénario de la situation : Présentation de la situation au départ par un croquis. Espace, placement des joueurs, matériels. Logique de déroulement des actions pour chaque joueuse en action. Énoncés d'intentions globales. Précision d'un type de relations Évolution de la situation et manipulation de quelques variables.
--	--

L4 S5 : « Match. DF MB but sur montée de balle. → 4 collectifs ou 3. PB contre 1. Arr. 2 » Un croquis accompagne l'énoncé qui indique les montées de balle par les espaces latéraux.	La situation est composée de petits matchs où les différents collectifs vont pouvoir s'exprimer. Il y a encore une contrainte pour attaque défense sur les porteurs de balle et le jeu des arrières. Même dans la situation jouée, les intentions recherchées sont rappelées et imposées. Le jeu n'est pas libre totalement. C'est un match à thème qui reprend les fondamentaux du travail des situations précédentes. Le jeu se fait sous conditions.
--	---

L5 S1 : Objectifs de la séance. « Jeu gd espace → Jeu transition. N°2 appuis → contourne DF Z Trouver Déf M + Travail reste T pour. Timing pour Par et Port. Timing course arr ?? Projet ?? » La situation : Un petit croquis présente un terrain de HB utilisé en largeur. Trois couloirs, des joueuses	Les objectifs de la séance sont un développement du jeu sur grand espace avec le travail du jeu de transition (entre le moment où l'on passe de l'attaque à la défense ou inversement). Il s'agit autant pour l'attaque que pour les joueuses en défense de respecter un enchaînement d'action et une coordination entre elles (spatio-temporel ou "timing") pour progresser sur le terrain avec ou sans ballon. L'exposé de l'énoncé de l'objectif de séance est le suivant : Annonce du thème général (jeu sur grand espace)
---	--

<p>dans chaque couloir, zones vers les lignes de touche. « Ne pas se faire attraper. S1 jeu avec 3 secteurs + porte. Compréhension jeu ds dos contourner où pénétration passe direct A1. 2 Idem + amener à trouver appui + course. Appui aller vers ballon. Soutien/receveur/timing ?? 3 Obligation W/renversement + enchaînement pour même solution ?? course dans dos en changeant secteur. Recherche le soutien commun. »</p>	<p>Annnonce du sous thème (jeu de transition) Annnonce des principes fondamentaux (contourner, "timing")</p> <p>L'écrit de la situation d'apprentissage ou comment l'enseignant pense faire apprendre ses joueuses.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une consigne centrale (ne pas se faire attraper) - Règles spatiales du jeu (jeu avec 3 secteurs, porte) - Le savoir recherché : Ce que doivent comprendre les joueuses (jeu dans le dos ou pénétration) - Recherche des solutions (trouver appui, appui aller vers ballon, soutien) - Les obligations (renversement et enchaînement) - Quelques conséquences (changement de secteur, rechercher le soutien).
--	---

<p>L5 S2 : « W GB » puis nous avons un croquis d'un demi terrain de HB. Crois symbolisant les joueurs. Poste fixe à l'aile, un en pivot, colonne d'arrières. « Ail G-ArG-AvD-AilD » « Ail G ArG – Pivot –Av D » « Développement du rythme, ?? Enchaînement » Un deuxième croquis reprend le premier en rajoutant trois défenseurs à la zone. « Insister 3c2 solution propre »</p>	<p>L'énoncé et le croquis nous disent qu'il s'agit d'un enchaînement d'action en direction du but pour terminer par un tir sur le gardien. Les enchaînements sont annoncés avec les variables ; le jeu part de l'aile gauche pour se terminer à l'aile droite. Ensuite, la mise en place de la défense va favoriser le jeu à trois contre deux, on tir toujours mais avec la contrainte de la défense ;</p> <p>La rationalité de l'écrit nous donne :</p> <p>Plan de la situation au départ.</p> <p>Plan de la situation avec une évolution.</p> <p>L'enchaînement par poste.</p> <p>Consignes générales (rythme et enchaînement).</p> <p>Une consigne stratégique (trois contre deux).</p>
---	---

<p>L5 S3 : Un croquis annonce la situation. Il représente un terrain de handball. Deux défenseurs dans le 1^{er} demi terrain et trois dans le second, si joueuses à la zone prêtent à attaquer (défense en 1-5), deux flèches indiquent la montée possible sur grand espace. « 3ou 4 équipes de 7. Déf 2 joueuses 1^{er} ½ terrain, 3 ds 2. Passe ½ T puis déf. Def sur PB, développement de l'alignement, G ?? W/ travail sur 1 opportunité. Poste pré zone ne pas jouer enchaîner. Application : si porteur ou receveur. Passer ? . 2 W/ ≠ possibilités pour rentrer » « + Rappel forme ? Protection bale ? + timing = ob ?? sortie »</p>	<p>Le croquis et l'énoncé explique qu'il s'agit de faire des montées de balles vers un camp, les défenseurs sont déjà répartis sur le terrain, la défense est volontairement progressive (deux défenseurs, puis trois défenseurs). Il faut que l'attaque puisse amorcer son déplacement et ses premières coordinations, ensuite, il y aura toujours un déséquilibre entre l'attaque et la défense et cela en faveur de l'attaque. Ceci est volontaire, puisqu'il faut favoriser le principe ou le savoir que l'on souhaite faire apprendre. L'enseignant incite à ne pas jouer sur place près de la zone, mais à enchaîner à partir d'une opportunité vers l'avant. Ensuite il fait travailler sur différentes possibilités pour accéder à la cible adverse.</p> <p>On peut construire le scénario suivant :</p> <p>Favoriser l'amorce du savoir, enclencher l'action.</p> <p>Mettre une opposition raisonnée pour favoriser la réussite du savoir.</p> <p>Apport de connaissances liées au savoir</p> <p>Découverte des variables du savoir.</p> <p>Rappel des principes précédents.</p>
--	---

<p>L5 S4 : « Match : → 5pts. But réussi en contre attaque »</p>	<p>La séance se termine par un match, l'enseignant rajoute une règle qui valorise le but qui en temps normal vaut un point. Par cette simple règle, il agit sur l'identification possible du principe travaillé, la montée offensive de contre-attaque. Il pense ainsi déclencher par l'attrait d'un gain supérieur la montée rapide du ballon, donc, la contre-attaque, qui correspond au principe ou au savoir travaillé.</p>
---	---

Scénario :
Une règle supplémentaire sollicite directement le savoir à apprendre.

<p>L6 S1 : Objectifs de la séance. « Mises en place enclenchements connus : rôle sur rentrée, travail sur continuité → Rentrée ≠ bloc → course centrale → W/poste → faire courir Arr + W/ → qualité engagement course + enchaînement de plusieurs tirs. QW de relance du JC, Ailier pas se faire attraper. Garder distance ??, enchaînement. Pas porte ou je trouve bloc. » Un croquis présente la 1^{ère} situation, quatre mini terrains en travers de tout le terrain de HB. Cible zone. 3 contre 3 dans chaque petite surface. « Echauffement → V ? enchaînement. Q relation PR sur petit espace. A –passe face à face : avancer sur passe. Passe en arrière ?. Passe → W appuyés ? » Un autre petit croquis qui représente trois joueuses et les déplacements à faire pour passer le ballon. « Idem 3 ?? surtout pas tomber le ballon. Terminer en course » B Un autre petit dessin précise le premier où un seul petit terrain est refait, il reprecise la surface d'arrivée. « 3c3sans dribble. Marquer autant de fois que l'on veut les mêmes cibles. 1^{er} A 10 Attraper ballon perdue. 1 recevoir les ?? moment. PB toucher face passe. »</p>	<p>L'énoncé des objectifs est long. D'un objectif général « mises en place enclenchements » l'intervenant décline une cascade de possibles, tant du côté de la défense que du côté de l'attaque. Puis il continue en sollicitant une qualité. Ensuite les actions à faire, puis il demande une nouvelle qualité de travail, une consigne d'action pour l'ailier. Encore une consigne pour l'action. Annonce une alternative. En résumé, nous avons : Un objectif chapeau général Une consigne générale Identification de plusieurs possibilités Consigne qualitative Actions à faire Consigne qualitative Actions à faire Consigne qualitative Actions à faire et alternatives.</p> <p>Première partie de la situation : Les actions à faire sont imposées, le travail est technique, le langage écrit nous apparaît plus à destination de l'enseignant que des joueuses. La planification ressemble à un aide mémoire, on ne remarque pas comme chez certains enseignants d'EPS un discours préparé à l'intention des apprenants. Le langage reste au niveau de l'énumération technique. La chronologie de ce qu'il y a à faire respecte une certaine progressivité.</p> <p>Deuxième partie de la situation : Il s'agit d'un trois contre trois sur petit espace. C'est un petit jeu qui se joue en 10 points. Faire progresser le ballon, conserver celui-ci, arriver à la zone de marque (certainement le ballon est à déposer ou joueuse qui reçoit le ballon dans cet espace de marque. Nous avons pour caractériser cette deuxième partie : Croquis de précision. Composition des effectifs et mode de jeu (opposition) Conditions de marques Consignes d'actions.</p>
--	--

<p>L6 S2 : « Rentrer ou recevoir. → obligation 3 passes à la périphérie pour marquer ». « W/GB petite relation. W/GB placement/ course ? 1 Arr = shoot foulée = en sautant. 2 après changement direction. 3 Feinte, enchaînement ou changement ». L'énoncé est complété par un petit croquis : ½ terrain de HB Trois plots sur le terrain et un A qui désigne le placement de l'arrière.</p>	<p>Caractérisation de la situation : Alternative d'actions (attaquants) Obligation d'actions (attaquants) Consigne spécifique (gardien) Obligation d'actions (attaquants)</p>
--	---

<p>L6 S3 : La troisième situation comporte trois phases : 1^{er} phase : Il s'agit toujours d'un travail qui se termine avec tir dans le but.</p>	<p>On comprend la situation comme un travail de tir pour les arrières avec une opposition défensive où un travail de couverture doit être fait. Ce qui est étonnant, l'enseignant ne symbolise jamais le poste de gardien. L'écrit de planification est sommaire ici. Nous comprenons que les</p>
---	---

<p>Un croquis qui représente : ½ terrain de HB. Deux colonnes de joueurs en position d'arrières. Deux défenseurs face à chaque colonne. Un défenseur en retrait qui doit faire un travail de couverture. « avec course RF. Couverture des secteurs ? GB/espace ? »</p> <p>2^{ème} phase :</p> <p>Un croquis représente un ½ terrain de HB. Deux colonnes d'arrière, deux défenseurs, un pivot à droite qui doit aller faire un bloc au défenseur de gauche. « W/appui qui se déplace en bloc, sinon enchaîner ».</p> <p>3^{ème} phase : Un croquis représente un ½ terrain de HB, quatre joueuses en défense et cinq joueuses en attaque, le pivot est placé dans la défense. « I les mon ? lpp et ?? »</p>	<p>situations précédentes comportent déjà des informations utiles pour cette situation. L'enseignant en planifiant diminue progressivement ses propres énoncés. Les objectifs et la première situation comportent beaucoup de données. Il semble qu'une fois les choses installées l'enseignant va pouvoir saisir un simple énoncé pour lui rappeler tout le contexte et aussi par le fait qu'il s'appuie sur des informations ou consignes déjà mises en place précédemment. Il y a enchaînements des informations et plus on va vers la fin de la séance, plus les situations comportent des énoncés raccourcis.</p> <p>Dans la deuxième phase, l'action est simple, et comporte une alternative bloc ou pas bloc de l'appui.</p> <p>Il y a toujours épuration des informations, le croquis est par contre très explicite.</p> <p>Nous avons :</p> <p>Croquis Objectif Alternative</p> <p>Phase 3 : Le croquis est explicite, mais l'énoncé est illisible. La suite logique voudrait qu'un jeu s'installe en 5 contre 4, avec encerclement de la défense et jeu avec le pivot, profiter du bloc s'il est efficace pour aller au tir.</p> <p>L'enseignant planifie pratiquement qu'avec le croquis.</p>
<p>L6 S4 : Il y a le croquis d'une demi terrain de HB sans légende. « Enchaînement Rôle pivot → W côté pivot + aile appui aile. W sur retour ≠ engagements et blocs »</p>	<p>La dernière situation fait une répétition générale de toutes les autres situations travaillées. La situation est jouée et il s'agit d'enchaîner les différentes actions travaillées.</p> <p>Le scénario de la séance se termine par une répétition générale, on joue dans les conditions proches du réel.</p>

<p>L7 S1 : « 2 OBJ : Mise en place. D'enclenchement/départ d'aile ou poste pour servir d'appui pour couvrir Arr. Base attaque. Rechercher lect espace L – timing course – rythme + enchaînement Action vers + continuité »</p> <p>« Danger Rôle pivot → appuis + gère flottement+déplacement profond. Danger ailier écartement + arr contournement. Arr lecteur profondeur et ? » « Echauffement :</p> <p>1 W passe et course progression</p> <p>2 Evolution continuité – enchaînement. » Un croquis représente un terrain de HB coupé en 4 parties sur la largeur. Une seule des parties comporte une zone près de la ligne de touche et trois joueuses de part et d'autre de ce petit terrain.</p> <p>« A : face à face. Ne pas tomber la balle. B : Passe et suit 2 balles → timing + enchaînement » Un schéma supplémentaire explique la circulation prévue du ballon entre les groupes de trois joueuses. « Pr = pénétrer ou recevoir dans Z » « 3 échanges périphérique sont ? + ne pas se faire attraper. » « C : 1 balle à faire circuler » Un petit croquis nous fait comprendre qu'il y a deux joueuses d'une équipe sur la zone indiquée et une joueuse de l'équipe adverse qui est là pour dissuader et gêner les passes. « Pas de passes en AT Saut à ? concours »</p>	<p>La planification ce fait de cette façon :</p> <p>Annonce des deux objectifs.</p> <p>Précisions sur les dangers des réalisations.</p> <p>Tâches d'échauffement.</p> <p>Travail technique de passes localisés.</p> <p>Travail passe avec oppositions.</p> <p>En condensant nous avons :</p> <p>Énoncés des objectifs.</p> <p>Énoncés des limites des objectifs.</p> <p>Énoncés de sous objectifs.</p> <p>Énoncés de tâches.</p> <p>Énoncés de tâches.</p> <p>Énoncés de sous objectifs.</p> <p>Énoncés de tâches.</p> <p>Énoncés de tâches.</p> <p>Les tâches (A et B) sont imposées. La tâche C permet une certaine incertitude du à la présence d'un défenseur gêneur.</p> <p>Par économie on remarque :</p> <p>Le "sous objectif" de l'échauffement annonce « W passe et course progression », l'énoncé de la tâche suivante ne reprend pas le mot « passe », mais annonce simplement « face à face ». L'énoncé de la tâche est complété par l'énoncé de l'objectif ou inversement.</p>
---	---

<p>L7 S2 : «Echauffement GB + travail pivot. 1 impact sur Arr-Arr. 1 Ail G-ArrG-DC-Porte = ArrG → AilD – ArrD- PvT. Rotation. Equilibre remplacement DC » Un croquis présente un demi terrain de HB. Cinq joueuses sur le terrain aux postes clefs, un lanceur de ballon au niveau du jet de coin, des indications sur les déplacements des joueuses. Plus des trajectoires de joueuses et ballons.</p>	<p>La circulation du ballon et des joueuses est imposée, on a un redoublement d'attaque en position centrale. L'enseignant fait travailler des combinaisons d'actions, elles sont programmées et il mise sur la répétition. L'enchaînement est précis, mais il se fait à vide, il supprime toutes les variables possibles de la défense. On peut comprendre qu'il s'agit dans un premier temps de reconnaître et mémoriser un principe d'attaque pour les joueuses. Il semble que l'apprentissage en sports collectifs ne repose pas sur une actualisation permanente des événements, mais sur la possibilité de créer une habitude, pour avoir prise sur le contexte événementiel qui semble comporter trop de variables pour être saisi dans son ensemble, pourtant ?</p>
<p>L7 S3 : « Ail G- arrG- DC- Porte – ArrG → interne ou externe DC → Ail G-ARRg6Pvt ». Un petit croquis représente un demi terrain de HB et deux flèches indiquent les déplacements des joueuses.</p>	<p>Il s'agit de la même situation que précédemment, mais cette fois-ci l'engagement final se fait côté opposé du terrain. L'enseignant travail le côté droit, puis le côté gauche du terrain. La tendance chez les experts est de découper géométriquement le terrain. Droite, Gauche, Avant, Arrière, profondeur, latéral, N°1 N°2 N°3, GB, etc. Les repères d'apprentissage repose sur un découpage sectoriel du terrain de handball. L'ailier indique un poste de jeu mais aussi un secteur du terrain. À partir d'une position phénoménologique, l'espace d'apprentissage, le terrain, repose sur un découpage phénoménal du terrain. On joue à partir d'un statut spatial « je suis ailier ».</p>
<p>L7 S4 : «1 W enclenchement secteur central. 2 Ail D Ail G » Un croquis représente un demi terrain de HB, cinq joueuses en attaque (postes clefs) et un pivot bloc, quatre en défense.</p>	<p>Il s'agit de repérer les systèmes de passes afin que l'ailier (droite ou gauche) puisse s'engager au bon moment. La défense est là pour donner des repères spatiaux et offrir une opposition de principe. Dans les dernières situations le croquis supplante les énoncés écrits.</p>

<p>L8 S1 : Objectifs « Mise en place enclenchement simple ? Porte + travail jeu à 2 dedans » « (Danger) continuité jeu rôle ailier Pivot. » Un croquis présente la première situation. Il représente quatre surfaces opposées en croix au centre quatre joueurs attaquantes et deux défenseurs, un carré est surchargé d'un cercle, il semble que l'enseignant c'est ravisé après le premier traçage et souhaite avoir quatre cercles, l'énoncé le précise. « 2, 2 joueurs passeur pivot → Pénétration dans cercle après relais 2 pts → bloc a enchaîner 2pts ; 1 lpts donne balle à part : pas de défense dedans. Att →seulement</p>	<p>L'objectif cumule le travail du cycle et reprend le travail du repérage de l'enclenchement des actions. L'enclenchement est la phase critique où les joueuses répondent à un signale, le plus souvent se signale vient de la position avantageuse (placement) des joueuses en attaque. Il peut partir du principe du respect des quatre postes clefs et du départ d'un arrière ou d'un ailier. On a ici : Un objectif synthèse. Un objectif technique. Une consigne sur l'erreur. La situation nous semble celle-ci. Les quatre surfaces symbolisent l'espace à investir par le pivot, mais choix entre les quatre, donc jeu en mouvement. Les joueurs doivent assurer la conservation du ballon, passe possible au pivot qui ne peut pénétrer dans l'une des zones qu'après un jeu de relais, donc de conservation du ballon. Si relais = 2pts, si bloc = 2pts, 1pt sans combinaison préalable. L'enseignant tente de préserver la réalité du jeu, jeu direct, jeu construit ou jeu induit par l'événement. Toutefois, l'attrait des points risque de construire des stéréotypes d'attaque et de mouvements sans vraie correspondance avec la réalité du placement des joueurs au moment de la prise de décision de construire un relais ou jouer directement avec le pivot. C'est un risque que l'enseignant semble mesurer. Pour faire apprendre, l'enseignant construit une situation en : Augmentant le repérage de l'espace (4 espaces)</p>
---	--

	<p>En désorientent volontaire les joueurs (espaces en croix)</p> <p>En attribuant des rôles et tâches</p> <p>En qualifiant le résultat par l'acquisition de points pour une action reconnue comme efficace</p> <p>En favorisant des alternatives (pénétration ou bloc ou jeu direct).</p>
--	---

<p>L8 S2 : Un croquis présente la situation. Il représente un ½ terrain de HB. Quatre joueurs en attaque, deux en défense. Des flèches indiquent les premiers déplacements et la circulation du ballon. « Ail G-Arr G-Porte-Arr D →. » « Ail G-Arr G-Ail g→. » « Ail G-ArrG- porte-ArrD-Pvt → » « Ail G-ArrG-AilG → commencer par relation Arr-Ail »</p>	<p>La situation propose en enchaînement d'actions prévues à l'avance. L'enseignant mise sur la répétition pour automatiser les enchaînements d'actions. Les déplacements, courses des joueurs et trajectoires du ballon sont prévus.</p> <p>On passe ainsi de la situation précédente où il y a un espace de liberté et de décision à une situation où il n'y a pas de choix.</p> <p>Il semble que les enseignants experts alternent entre les situations semi créatives et les situations imposées. Les joueurs faisant eux-mêmes la synthèse. Les énoncés de planification ne prévoient pas une justification des situations et de la forme de celles-ci. Le langage est technique, sobre, il se concentre sur l'exécution pas sur la détermination du savoir à apprendre.</p> <p>On pourrait construire le discours suivant : L'ailier gauche en position extrême de son poste après avoir fixé le défenseur ou mobilisé la défense, par un jeu d'engagement et de mouvement fixe et donne à l'arrière gauche qui lui prend la balle en mouvement va fixer la défense tout en donnant de l'incertitude sur sa course. Il porte le ballon pour attirer le défenseur et enchaîner après sa passe à l'arrière droit (ou pendant celle-ci) un écran ou bloc. L'arrière droit prend le ballon lancé peut accéder au tir en position favorable. Il est important que les mouvements soient synchronisés et que chacun puisse adapter sa course à celle des autres, les défenseurs servent à un repérage spatiale des actions en offrant une opposition raisonnée et un repère spatio-temporel pour les attaquants, etc.</p>
--	--

<p>L8 S3 : Un croquis représente un demi terrain de HB. Six joueurs en défense et six en attaques. Trois défenseurs sont coloriés en noir. On comprend que la défense est étagée 1-5 et qu'il y a deux joueurs intérieurs en attaque. « Idem ?? shoot arr ou W avec pivot » « + W → Enclenchement sur passes » « → jouer court duo Ar Ail → petit enchaînement → construit jeu dedans »</p>	<p>Comme nous l'avons déjà repéré, les énoncés diminuent au fur et à mesure des situations de la séance pour être remplacés par des croquis très explicites.</p> <p>On comprend le scénario des séances de cette façon :</p> <p>Annonce des objectifs</p> <p>Échauffement moteur (courses ou mouvements).</p> <p>Annonce des sous objectifs.</p> <p>Petit jeu thématique (jeu de réactions par rapport au thème du jour).</p> <p>Répétition d'actions programmées sur un demi terrain.</p> <p>Répétition d'actions programmées sur un demi terrain, étude des variables.</p> <p>Travail du gardien, actions programmées.</p> <p>Jeu à thème ou jeu complet.</p>
---	---

<p>L8 S4: Même situation, mais évolution : → jouer court duo Ar Ail → petit enchaînement → construit jeu dedans »</p>	<p>La situation fait bilan des apprentissages précédents.</p>
---	---

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignant Expert Handball n° 03. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [10]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	4 leçons et 18 situations	Interprétations
TEMPS	03	<p>Le profil didactique du groupe d'entraîneurs est très marqué. L'espace de travail est défini, un rapport de forces est constamment présent ainsi que des contraintes supplémentaires d'actions. Les enseignants pensent à donner des informations complémentaires sur la façon de réaliser les actions et les consignes sont claires. On pourrait résumer de cette façon le profil didactique : création d'un milieu contraignant et apport d'informations sur les actions à réaliser.</p> <p>Cependant la faiblesse des autres unités didactiques affine le profil didactique. Les actions se font dans un seul sens, peu de réciprocité et pas d'alternance des statuts et de variation des rôles. Les joueurs ont peu de liberté d'agir en fonction de la situation, ils doivent respecter les actions prévues.</p> <p>Nous sommes en sports collectifs et la base du jeu repose sur les décisions que vont prendre les joueurs en jeu. Nous remarquons que l'écrit de planification ne prend pas en compte la possibilité de choix et d'alternative des joueurs. La préoccupation première des entraîneurs est de mettre en place une situation en oubliant de préciser les connaissances recherchées. Les situations n'ont pas beaucoup d'enjeu, l'attrait de la tâche dépend pratiquement des dires de l'enseignant. La satisfaction ou l'insatisfaction de la réussite ou de l'échec va dépendre uniquement des appréciations de l'enseignant, le joueur n'aura pas de repères pour lui-même sur le résultat de ses actions. Les situations n'évoluent pas en elles-mêmes bien que l'on note une correspondance entre les intentions des enseignants et les actions à entreprendre dans chacune d'elle.</p> <p>Le profil didactique est à orientation directive, prescriptive. L'unité didactique « comporter des informations qualifiantes » nous permet de penser que les joueurs ont une certaines connaissances de leurs actions en temps réel.</p>
ESPACE	17	
RAPPORTS DE FORCES	18	
TYPES DE RELATIONS	18	
Mettre en relief des connaissances et compétences	9	
Comporter des informations qualifiantes	17	
Provoquer une contrainte	18	
Donner des repères spatiaux	11	
Comporter des consignes claires	14	
Alterner les statuts et varier les rôles	3	
Traduire des conséquences motrices	0	
Permettre un choix ou une alternative	6	
Respecter un principe de densité	8	
Avoir un enjeu	5	
Faire évoluer la situation	2	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	6	<p><i>L'orientation est vraiment techniciste. Les actions à réaliser sont simples, épurés d'aléa et soumises à des obligations. L'approche structurale est souvent comprise comme un essai de mise en situation avec quelques aléas des actions imposées par l'orientation techniciste. Nous ne critiquons pas cette approche, on peut faire une approche techniciste avec des choix ciblés. Ce que nous mettons en doute, c'est l'atomisation extrême des actions alors que le jeu est un système complexe et que les situations ne gardent pas suffisamment la structure ou des fondamentaux du jeu réel. La faiblesse des unités didactiques « permettre un choix ou une alternative » et « respecter un principe de densité » est significative, cette faiblesse confirme l'opposition entre atomisation et complexité.</i></p>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	6	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	4	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	0	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	2	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	17	<p>Les dessins sont compris dans le cadre préétabli. Nous n'avons pris en compte que ceux qui ont des inscriptions supplémentaires venant de l'entraîneur. Comme beaucoup de débutant, des énoncés d'organisation font partie de la planification. Parfois ils se confondent avec le savoir. Voir pour cela l'analyse des énoncés</p>
Cadre préétabli	18	
Bilan	2	
Organisation	13	

Ex HB 03 Leçon n° 1 Stage ligue 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Jeu 4X4	Jeu réduit et adapté	Le conditionnement du savoir	Techniciste masqué
Jeu 1X1 sur attaque d'une surface	Situation construite, travail réduit à une action spécifique	L'isolement du savoir	Techniciste pur
Jeu 2X2 sur attaque d'une surface	Situation construite, travail réduit à une action spécifique	L'isolement du savoir	Techniciste pur
Jeu 4X4 sur attaque d'un secteur à la zone	Situation construite, travail à la zone sur un secteur	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Jeu 4X4, 4X3, sur secteur	Situation construite mais actions imposées.	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »

Ex HB 03 Leçon n° 2 Stage ligue 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Echauffement Gardien	Tir en colonne	Instrumentation du savoir	Techniciste pur
Echauffement général	Enchaînement d'actions prévues	L'isolement du savoir	Techniciste pur
Jeu en 4 contre 4	Jeu structuré mais imposé	La réduction du savoir	Structurale « Aménagement du milieu »
Attaque d'un 3-3	Jeu conditionné	L'obligation du savoir	Techniciste masqué

Ex HB 03 Leçon n° 3 Stage ligue 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Echauffement général	Recherche d'occupation du terrain et zone de marque	La provocation du savoir	Sociomotrice « situation de recherche d'universaux »
Echauffement spécifique	Actions programmées et ciblées. Savoir tirer, savoir arrêter un but	L'instrumentation du savoir	Techniciste pur
Travail de la circulation du ballon près de la zone	Respecter le trapèze d'attaque, actions enchaînées et programmées	L'obligation du savoir	Techniciste masqué
Jeu en 4X4 central + 2 ailiers, travail de la sortie du pivot	Actions programmées. On ne peut marquer que si le pivot sort	L'obligation du savoir	Techniciste masqué
Jeu en 4X4 central + 2 ailiers, travail « entrée » de l'ailier	Actions programmées. Entrée pivot et sortie de l'ailier	L'obligation du savoir	Techniciste masqué
Jeu en 6x6, travail équilibrage et écartement	Actions programmées	L'obligation du savoir	Techniciste masqué

Ex HB 03 Leçon n° 4 Stage ligue 2003/2004

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Travail du pivot et de l'ailier	Les enchaînements d'actions sont programmés	L'obligation du savoir	Techniciste pur
Travail du pivot	Réalisation d'une action programmée	L'isolement du savoir	Techniciste masqué
Jeu en 4 contre 4	Jeu structuré mais imposé	La réduction du savoir	Techniciste masqué

BILAN DES SCENARIOS DE SEANCES

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Le conditionnement du savoir	Instrumentation du savoir	La provocation du savoir	L'obligation du savoir
L'isolement du savoir	L'isolement du savoir	L'instrumentation du savoir	L'isolement du savoir
L'isolement du savoir	La réduction du savoir	L'obligation du savoir	La réduction du savoir
La réduction du savoir	L'obligation du savoir	L'obligation du savoir	
La réduction du savoir		L'obligation du savoir	
		L'obligation du savoir	

Classement	
L'obligation du savoir	6
L'isolement du savoir	4
La réduction du savoir	4
L'instrumentation du savoir	2
Le conditionnement du savoir	1
La provocation du savoir	1

Chaque séance a un scénario différent et les séances ne débutent jamais par la même situation. Par contre le bilan général laisse facilement entrevoir la forme d'enseignement. Ce qu'il y a à faire est imposé et contraint, on n'est pas au stade de la découverte des principes et logiques de jeu. Le groupe d'entraîneurs travail surtout sur des aspects techniques précis par le biais de l'imitation et la répétition. Les entraîneurs consacrent peu de situations d'apprentissage à former ou développer les capacités d'exécution des joueurs, nous ne parlerons pas des capacités d'expression. On insiste dans ces écrits de planification sur des éléments techniques précis permettant la compréhension parcellaire du jeu de handball. Nous comprenons que l'orientation n'est pas vers le développement des capacités motrices des joueurs (bien qu'ils développent moyennement celles-ci en réalisant les situations d'apprentissage) mais plus vers un système de compréhension des éléments du jeu de handball. Les catégories confirment l'approche techniciste.

Les énoncés que nous analysons proviennent des préparations de séances d'un stage de ligue de handball. L'écrit est fait en commun par un groupe d'entraîneurs en formation. Le groupe est composé de six personnes (3 garçons et 3 filles). Les écrits correspondent à des préparations de séances qui ont été réalisées sur le terrain. Des objectifs généraux de stage sont identifiés pour toutes les séances :

En attaque : Les joueurs doivent savoir attaquer une défense homme à homme alignée à cinq autour et un dedans (encercllement de la défense).

Pour ceci, les joueurs doivent avoir 2 intentions prioritaires :

1. Jouer pour aller au but.
2. Jouer pour créer un surnombre

En défense :

Empêcher l'accès au but

Reconnaître le rapport de forces, et enchaîner les intentions en cohérence avec le rapport de forces.

Un objectif plus simple chapeaute chaque séance. Il est toujours repris dans la première colonne.
Un cadre préétabli est utilisé pour chaque séance d'entraînement.

En-tête

Séance n°	NBR de joueurs	Durée	Concepteurs	
Successions des séquences à faire vivre. Pourquoi ?	Ce qu'il faut faire ou dire avant d'engager les joueurs dans l'action	Ce qu'il faut surveiller pendant l'action	Ce qu'il faut modifier et quand	Quand passer à la séquence suivante
« Sur chaque feuille un terrain de handball est dessiné dans cette colonne »				

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
----------------	---

<p>L1 S1 : 1^{er} colonne : « 4X4 » « poser la balle ds les 9 mètres. Si 1 déf ds mon camp qd je marque je marque 2 pts. Si touché de face je perds la balle »</p>	<p>La première situation est un travail d'activation. Un jeu, quatre joueurs contre quatre joueurs. Aller poser la balle dans les 9 mètres adverse pour marquer. Pour obliger les défenseurs à revenir vers leur camp, le but vaut 2pts si un défenseur reste dans mon camp (c'est-à-dire dans le demi terrain du côté de mon but). L'écrit ici utilise plusieurs formes linguistiques ou procédés pour réduire le temps d'écriture et de place sur le document.</p> <p>« 4X4 » = cela veut dire que les joueurs vont jouer quatre contre quatre. Utilisation du chiffre numérique pour raccourcir l'énoncé, utilisation du symbole X pour désigner la réciprocité et l'interpénétration des actions.</p> <p>« poser la balle ds les 9 mètres » : la phrase d'après indique seulement que le fait de poser la balle fait marque. C'est un « zeugma » à l'envers, la construction de l'énoncé est incomplète, mais on peut rétablir le sens grâce à l'énoncé suivant.</p> <p>« ds » : pour dire dans, altération du mot, « syncope ».</p> <p>« si 1 déf ds mon camp » : la phrase correcte serait : s'il y a un défenseur dans mon camp ».</p> <p>L'écrit de planification utilise « l'ellipse » (omission dans une suite narrative).</p> <p>L'écrit de planification d'une situation d'apprentissage est un tout. Les énoncés tissent des liens de sens entre eux et se complètent ainsi. Pris isolément on ne pourrait pas connaître comment fonctionne la situation. Nous comprenons un énoncé grâce à celui qui précède ou celui qui suit ou bien grâce à un autre énoncé dispersé de la situation d'apprentissage. L'écrit est rationnel dans son volume et dans sa forme, mais il est hautement pragmatique. Il peut faciliter ainsi la mémorisation de ce qu'il y a à faire. L'énoncé fait partie d'un plan « pour faire » qui s'appuie sur des procédés personnels de rhétorique « poser la balle » « je marque », il égraine d'une façon temporelle les actions à faire et à faire faire aux joueurs et en même temps le plan de l'écrit est construit « pour dire sur le terrain » par des représentations abrégées du contenu qui va être exprimé aux élèves « poser la balle ds les 9m ». On peut préciser que les 9m sont aussi une réduction sémantique qui permet de signifier la ligne qui se trouve à 9 m des buts et qui s'appelle aussi la ligne de réparation des jets francs. Nous avons là :</p> <p>« 4X4 » = indication de la forme de jeu.</p> <p>« poser la balle ds les 9 mètres » = action à faire/obligation.</p> <p>« si déf ds mon camp qd je marque, je marque 2 pts » = action conditionnelle.</p> <p>« si touché de face, je perds la balle » = action conditionnelle.</p> <p>« si touché de face, je perds la balle », nous avons là une ellipse, une figure de diction. On comprend la phrase malgré l'absence du premier verbe grâce à la logique narrative de l'énoncé précédent.</p>
--	---

<p>L1 S2 : 1^{er} Colonne. « 1X1 » Un terrain de HB, 3 carrés sont symbolisés par des plots. Un</p>	<p>Modélisation du discours de l'enseignant : L'objectif technique « 1X1 ». Le plan de la situation « le croquis ». Désignation : « Pr le PB » = pour le porteur de balle.</p>
---	--

<p>défenseur dans chaque carré. Deux carrés aux 9 mètres et un carré aux 9 m opposés. 4 attaquants avec chacun un ballon. Un gardien dans chaque but. 2^{ème} Colonne : « Pr le PB : 2 pts si but en étant passé ds le carré. 1 pt si but sans traverser le carré. Pr le déf : repousser p excentrer. 2 par att excentrée. Pr le déf : 12 passages : minimum 12pts. Pr l'att : 2 passages, minimum 2pts »</p> <p>3^{ème} Colonne : « appuis décalés pr excentrer. ê équilibré.</p>	<p>Action conditionnelle : « 2pts si but en étant passé ds le carré ».</p> <p>Action conditionnelle : « 1pt si but sans traverser le carré ».</p> <p>Désignation : « Pr le déf ».</p> <p>Sous objectif d'action et action conditionnelle : « Repousser pr excentrer, 2 par att excentrer ».</p> <p>Désignation : « Pr le déf ».</p> <p>Actions à faire et contrainte : « 12 passages : minimum 12pts ».</p> <p>Désignation : « Pr l'att ».</p> <p>Actions à faire et contrainte : « 2 passages, minimum 2pts ».</p> <p>Sous objectif d'action, action à faire et contrainte : « appuis décalés pr excentrer ê équilibré ».</p> <p>Nous comprenons ici que le discours est indirect. L'enseignant parle en général. Ce n'est pas un discours d'action, c'est l'édition d'un règlement. Nous pensons que le fait de préparer la séance à plusieurs change le discours, même s'il n'y a qu'un responsable à l'écriture. Le langage est fait dans l'idée de faire une communication. Ce n'est pas l'enseignant qui se parle à lui-même et qui emploie un langage d'action à destination du terrain. Nous remarquons là une différence par rapport à ce que nous avons analysé lorsqu'un enseignant prépare ses leçons pour lui-même. L'intérêt de ces écrits est qu'il fait une sommation des connaissances et compétences didactiques des experts handball.</p>
--	--

<p>L1 S3 : Colonne 1 : « 2C2 » Même plan que la situation précédente, mais l'attaque des carrés (sont devenus des rectangles) se fait à deux attaquants contre deux défenseurs dans les carrés. Du côté des doubles carrés il y a inscrit « excentrer » et du côté du carré seul il y a inscrit « repousser »</p> <p>Colonne 2 : « DC. Arrive pr excentrer. Idem »</p> <p>Colonne 3 : « ê aligné pr repousser, pr excentrer »</p>	<p>L'écrit de la situation comprend.</p> <p>Un objectif de réalisation : « 2C2 ».</p> <p>Un plan de la situation d'apprentissage : terrain de HB et dessins des carrés et joueurs.</p> <p>Deux consignes d'action en légende : « repousser, excentrer ». Nous avons un discours interactif entre le plan et les verbes d'actions que nous venons de citer.</p> <p>L'enseignant refait le dessin complet de la situation d'apprentissage avec son évolution.</p> <p>L'action est nouvelle à faire : Par contre au niveau de la phase écrite, l'enseignant marque simplement le changement fondamental de la situation (travail du demi centre pour excentrer l'attaque). L'écrit de planification est un écrit économique, il s'appuie sur des éléments déjà décrits « idem » et indique simplement le ou les changements fondamentaux.</p> <p>Confirmation des éléments de la situation précédente : « Idem » : rappel que les éléments fonctionnels de cette situation d'apprentissage sont les mêmes que celle qui précédait.</p> <p>L'énoncé de la colonne 3 donne un indicateur de réalisation pour faciliter l'action.</p> <p>Contrairement à un enseignement traditionnel reposant sur des connaissances déclaratives pour faire apprendre les élèves, ceux-ci ayant le soin de construire leurs modes d'utilisation, c'est-à-dire les connaissances procédurales. L'enseignant ici énonce ce qu'il y a à faire mais donne également des informations sur les connaissances et procédures « repousser pr excentrer »</p>
---	--

<p>L1 S4 : Colonne 1 « 4c4 », un dessin de terrain de handball et des signes internes explique se qui va se passer. Un grand secteur central est délimité où il y a trois attaquants et trois défenseurs. Sur un</p>	<p>On comprend que les secteurs tracés vont permettre aux joueurs de repérer la fixation et l'excentration par rapport au but et au système défensif. L'énoncé de la situation d'apprentissage repose entièrement sur le dessin et les deux énoncés d' « idem ».</p> <p>Le dessin du terrain de handball a l'efficacité d'une figuration. Il exprime comme tout message, des contenus non perceptibles qu'une activité cognitive doit reconstruire. Par exemple si le dessin montre des joueurs dans un camp en possession d'un ballon et des joueurs dans un autre camp sans ballon, on reconstruit le sens de l'attaque ou l'idée de la situation d'apprentissage. Le</p>
--	---

secteur externe il y a un attaquant et un défenseur. Les secteurs sont tracés vers la zone du but à attaquer. Colonne 2 : « idem » Colonne 3 : « idem »	dessin est à la fois une vision complète du scénario de la situation d'apprentissage, souvent il explique comment démarre la situation et parfois des flèches ou des pointillés indiquent le déroulement à venir de la situation. L'enseignant emploie des codages graphiques pour exprimer les déplacements des joueurs, les plots, les surfaces particulières, les limites de l'évolution, etc.
---	---

L1 S5 : Colonne 1. Croquis d'un terrain de handball. Quatre attaquants contre quatre défenseurs d'un côté du terrain. Quatre attaquants contre trois défenseurs de l'autre côté du terrain. Un gardien de but dans chaque but. Deux secteurs sont délimités par une ligne au niveau de l'axe central. Colonne 2 : « Créat. Et exploitation du surnombre. Obligat. de recevoir la balle en mvnt pr pouvoir att le but. Cr max 4 passes sinon on repart de l'autre côté. 10 passages. Mini 5 pts. » Colonne 3 : « Si réussite fermeture d'angle à l'aile ». Un autre dessin de terrain de handball fait partie de cette situation d'apprentissage. Il est dans la colonne 1 mais dans la ligne en dessous. C'est un quatre contre quatre, un gardien. Le petit	<p>Les énoncés consignés n'évoquent en général que les opérations d'exécution. Exemple : « obligation de recevoir la balle en mouvement pour pouvoir attaquer le but ». Les opérations de contrôle ou d'orientation sont des énoncés de structuration hiérarchisés (situation 1, situation 2) ou des libellés de colonnes dans le cadre préétabli « ce qu'il faut faire ou dire avant d'engager les joueurs dans l'action ». Des traits, des flèches, des chiffres, indiquent eux les différentes étapes ou structures de la situation d'apprentissage. Ces signes peuvent indiquer aussi des changements d'actions (les différentes étapes de la situation d'apprentissage), de temps, de lieu, de moment.</p> <p>On repère la démarche descendante de la planification de sa leçon sur un axe de complexification. Mais c'est aussi un axe de compréhension.</p> <p>1^{er} situation : Activation, faire repérer l'activité de défense et d'attaque en mouvement. Poser le problème de la défense passive.</p> <p>2^{ème} situation : 1C1, faire repérer le travail de manœuvre pour l'attaquant et le secteur de défense. En priorité, car le défenseur peut aussi manœuvrer l'attaquant.</p> <p>3^{ème} situation : 2C2, faire repérer en plus les intervalles d'attaque, la fixation et la coordination des actions tant pour les défenseurs que pour les attaquants.</p> <p>3^{ème} situation : 4c4, faire repérer les secteurs excentrés, la création d'incertitude et le jeu en mouvement.</p> <p>4^{ème} situation : Jeu, défense en sous effectif, travailler l'entre aide (3c4). Faire travailler l'excentration par rapport à l'axe du terrain, puis travailler sur un côté spécifique.</p> <p>Les situations apportent chacune un élément du savoir « création et exploitation du surnombre ». Le scénario des situations d'apprentissage explique en fait comment l'enseignant pense faire apprendre. Ce n'est pas simplement l'association d'éléments, mais plutôt une combinaison d'approches (à dominantes) successives pour faire comprendre. Nous débouchons alors sur une autre compréhension du travail de planification.</p> <p>C'est-à-dire :</p> <p>Approche par la nécessité : la situation 1 à un double objectif. Échauffer les joueurs, mettre à jour la « nécessité » de revenir rapidement en défense et être actif comme défenseur.</p> <p>Approche par l'aspect spatio-temporel : 1X1, repérer l'espace de proximité.</p> <p>Approche par l'aspect collectif : 2X2, jouer avec et contre.</p> <p>Approche par l'aspect combinatoire et décisionnel : 4X4, jouer dans un système complexe.</p> <p>En analysant les situations d'apprentissage on comprend que la modélisation d'une conception (ici associationniste) n'est pas la simple addition de situations à dominantes identiques de plus en plus complexes, mais une variation d'approches des aspects de la connaissance par un enchaînement des logiques et une multiplication des possibles.</p> <p>De la simplicité à la complexité, c'est la représentation classique, on épure d'abord le problème puis on le complexifie de plus en plus. La chose nous apparaît ici moins simple et plus professionnelle. De plus dans les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant, il n'est pas sur que le 1x1 soit le plus facile. Dans le cas d'un rapport de forces identique entre l'attaquant et le défenseur, le débordement dans l'espace du carré sera très difficile, seuls les facteurs de vitesse ou surprise peuvent</p>
--	--

secteur gauche du terrain est condamné.	fonctionner. Mais aussi on peut avoir une situation où les deux joueurs se neutralisent rapidement. Et contrairement, la situation à 4x4 qui paraît la plus difficile, le facteur incertitude la rend plus facile tant pour les attaquants que pour les défenseurs, car il arrivera un moment où l'un des joueurs ne sera pas dans le tempo de l'action. La simplicité n'est peut être pas dans la réduction des effectifs et des espaces.
---	--

BILAN	Nous ne prenons pas en considération les retours de séance, car ils sont fait à partir des observations faites par les formateurs de cadres.
L2 S1 : Colonne 1 : « Echauffement GB » Un dessin représente un terrain de handball. Quatre joueurs occupent les postes clefs. Une colonne de joueurs dans l'axe central face au but. Un gardien. Colonne 2 : « 4 joueurs : 2 ar ; 2 ail, 1 colonne de DC. Circulation de balle au signal du GB, 1 joueur tire. Rééquilibrage des postes pour retrouver le trapèze. » Colonne 3 : « Si ar.L tire le DC devient Ar L si ailier tire le, DC devient Ar l' ar L devient ailier ».	<p>Les énoncés de la première colonne : Objectif : « échauffement » Figuration de la situation : le dessin.</p> <p>Les énoncés de la deuxième colonne : Énoncé d'organisation : « 4 joueurs : 2 ar L, 2 ail, 1 colonne de DC ». Énoncé d'action : « circulation de balle au signal du GB ». Énoncé d'action : « un joueur tire ». Énoncé d'action et savoir d'action : « rééquilibrage des postes pour retrouver le trapèze ». Cet énoncé annonce bien une action à faire en général ou une série d'actions, mais il est aussi un savoir culturel de l'activité handball. Le rééquilibrage par poste pour retrouver le trapèze et ces postes fondamentaux est la base du principe d'attaque. On peut dire dans ce cas présent, que le savoir est plus un savoir d'action qu'un savoir sur l'action.</p> <p>Les énoncés de la troisième colonne : Énoncé d'action conditionnelle : « si ar l tire ». Énoncé d'action conséquence : « le DC devient Ar. L ». Énoncé d'action conditionnelle : « si ailier tire ». Énoncé d'action conséquence : « le DC devient ar L, l'ar L devient ailier ».</p>

L2 S2 : Colonne 1 : « Echauffement » Un dessin montre un terrain de handball, sur un demi terrain, 1 pivot, 2 défenseurs, 2 colonnes d'arrière, un gardien. Un secteur central en forme d'entonnoir est tracé. Colonne 2 : « 1 pivot d'attaque. 2 déf en dehors des 9 m. 2 attaquants. But : marquer un but après avoir fait une passe au pivot ». Colonne 3 : « jeu en mouvement des arrières. Rupture de l'alignement avec le défenseur ». Colonne 4 « éviter les passes en lob au pivot ».	<p>Il y a une redondance entre le dessin de la colonne 1 et les énoncés de la colonne 2. On comprend la situation à partir de la colonne 1, en plus les joueurs en défense sont coloriés en noir et orientés vers les attaquants. Dans la colonne 2 qui est sensée être la colonne où l'on marque les énoncés destinés à être dit aux joueurs, il y a reprise de l'organisation. Seul l'énoncé « but : marquer un but après avoir fait une passe au pivot » est une nouvelle information. Nous comprenons que le dessin est bien à usage de l'enseignant (représentation spatiale et figuration de la situation d'apprentissage) et que le texte de la colonne 2 est à destination des joueurs. L'enseignant planifie pour se souvenir (le dessin) et pour anticiper le discours du terrain. L'enseignant planifie d'un côté pour se souvenir (le dessin) et de l'autre pour dire (l'énoncé du dessin).</p> <p>Nous avons : Énoncé d'organisation et énoncé d'objectif. L'objectif explique en fait la fonction de l'organisation. Nous avons là une sorte de radicalisation de la planification. La colonne trois indique des éléments du savoir jouer au handball : « jeu en mouvement des arrières » « rupture de l'alignement avec le défenseur ». La colonne 4 : « éviter les passes en lob au pivot » l'énoncé n'est pas une contrainte mais une recommandation. Ce genre d'énoncé est rare.</p>
---	---

L2 S3 : Colonne 1 : « Attaque d'un défense en 3x3 secteur central » Un dessin de terrain de HB. Trois	<p>Même constat que précédemment, le dessin fait redondance avec les énoncés de la colonne 2.</p> <p>Il y a des énoncés d'organisation et l'objectif « circulation de balle, marquer le but ».</p> <p>L'enseignant insiste sur les capacités d'actions, les savoir-faire « circulation de balle, marquer le but, écartement de la défense, rupture de l'alignement » plutôt qu'exprimer des énoncés pour comprendre le savoir « attaquer un défense en 3x3 secteur central » qui serait de l'ordre du raisonnement. On est plus dans la</p>
---	---

attaquants et trois défenseurs au-delà des 9m, un défenseur et un pivot à la zone. Un gardien. Un ailier de chaque côté d'un secteur balisé à la zone. Colonne 2 : « 4 attaquants, 4 défenseurs, 1 ailier de chaque côté servant d'appui. Circulation de balle, marquer le but » Colonne 3 : « Ecartement de la défense. Rupture de l'alignement »	planification du faire que dans celle du comprendre. On pourrait d'ailleurs assimiler les savoirs en éducation physique ou en formation fédérale comme des « savoirs pour faire » et des « faire pour savoir ». Dans notre cas, la circulation de balle est un état, un faire, elle n'explique pas la raison de faire circuler la balle qui est de manœuvrer et écarter la défense pour trouver des intervalles d'accès à la cible. L'enseignant planifie des « savoir faire » pour finalement faire comprendre ce qu'il y a à savoir, il ne planifie pas les raisons de ceux-ci. Ces dernières devraient prendre sens, se justifier, dans le questionnement du sujet en action. Même chose pour « marquer un but » c'est une proposition d'action, un savoir faire. Ainsi les raisons qui expliquent comment marquer un but, tirer au bon moment, prendre l'intervalle libre, s'approcher du but, tirer fort ou en finesse, etc., ne sont pas planifiées. Pour l'énoncé « écartement de la défense », c'est aussi une action à faire, profiter de l'écartement de la défense ou faire écarter la défense. L'énoncé est ambivalent, mais on ne peut pas appeler cela un énoncé du savoir, on ne sait pas pourquoi. Cette incertitude même à la réflexion suivante : le savoir semble toujours en fuite devant l'énoncé du faire, il n'est pas là en tant que tel, mais il est toujours contenu dans la proposition de faire à venir. L'élève ou le joueur doit découvrir et interroger les causes de son action pour en connaître les raisons. On lui donne les causes « écartement de la défense » « Rupture de l'alignement », mais pas les raisons. C'est dans l'action qu'il va comprendre la nécessité de la rupture d'alignement pour conserver plus facilement le ballon et ne pas se le faire prendre par la défense, etc. Les procédures qu'il va employer vont devenir les raisons constitutives du comprendre, étape vers le « savoir que », qui deviendra le germe d'une nouvelle intention propice au « savoir-faire ».
--	--

L2 S4 : Colonne 1 : « Attaque d'une défense 3-3 » Le dessin d'un terrain de HB montre la même place des joueurs que dans la situation précédente, mais on n'a plus les secteurs délimités aux ailes. Colonne 2 : « 4 défenseurs 6 joueurs de champ, circulation de balle ; rentré d'un ailier, pivot d'attaque reste à 6 mètres, l'ailier opposé participe mais n'a pas le droit d'aller tirer » Colonne 3 : « La rentrée de l'ailier dans le bon espace. Rééquilibrage + occupation des postes. Trapèze ». Colonne 4 « Changement défense/attaque. »	Les énoncés sont souvent des règles ou « règles d'action » (notion utilisée en éducation physique et sportive), qui précisent l'action à faire. Elles agissent comme force stabilisante et font autorité. Mais d'une autre façon les règles sont des contraintes qu'impose l'enseignant. Au-delà de l'action à faire, ce sont indirectement des sollicitations d'obéissance à la dite règle. De plus nous venons de le voir ci-dessus en éducation physique l'énoncé s'écrit bien sous la forme d'une « contrainte d'action ». Nous émettons la proposition suivante : ces petits riens, ces petites contraintes agissent en fait comme une autorité bien plus grande qui ferait finalement œuvre éducative au-delà de l'apprentissage technique de l'activité pris alors comme moyen. D'un autre côté on pourrait aussi invoquer l'assujettissement de l'élève, du joueur à l'autorité enseignante. Énoncés de la situation d'apprentissage : Objectif : « attaque d'une défense 3-3 ». Organisation : « 4 attaquants, 6 joueurs de champ ». Obligation/Contrainte : « circulation de balle ». Obligation/Contrainte : « rentré d'un ailier ». Obligation/Contrainte : « pivot d'attaque reste à 6 mètres ». Obligation/Contrainte/Interdiction : « l'ailier opposé participe mais n'a pas le droit d'aller tirer ». Obligation : « La rentrée de l'ailier dans le bon espace ». Obligation : « Rééquilibrage + occupation des postes ». Obligation : « trapèze » En mettant en relation tous les énoncés de la situation nous comprenons que la position d'attaque en trapèze est une obligation d'ailleurs confirmée par l'obligation d'occuper les postes, sous entendu d'attaque. Gestion : « Changement, défense/attaque ».
---	--

L3 S1 : Colonne 1 :	Les énoncés que nous avons là de cette situation d'apprentissage sont assez significatifs. Ils expriment, des obligations, des choses à faire, des contraintes de
---------------------	---

<p>« Échauffement » Dessin d'un terrain de HB coupé en trois parties dans le sens longitudinal. Dessin de quatre attaquants et quatre défenseurs, un joker. Colonne 2 : « 2 équipes de 4 joueurs + 1 joker. 3 zones. 1 joueur ds les zones latérales. 2 au centre. Le joker se déplace sur tout le terrain. But : poser le ballon ds sa zone. Seul le joueur qui a le ballon change de zone. 2 ; seul le joueur qui a fait la passe change de zone. 3 libre. Colonne 3 : « Changement de zone. Mvt, soutien, déf. »</p>	<p>déplacements, etc. Même si nous sommes dans un période d'échauffement, la situation est construite et vise un apprentissage, mais on ne sait pas lequel. On comprend que l'écrit de planification c'est l'écrit de la construction didactique de la situation d'apprentissage, ce n'est pas exactement la transposition d'un savoir expert ou original. Inversement un enseignant expert pourrait très bien planifier que ses intentions d'apprentissage : « attaque de la 3-3 » « travailler la conservation du ballon en gardant une structure d'attaque » « valoriser le jeu de manœuvre » etc. Ce n'est pas le cas, il n'y a pratiquement qu'une planification didactique de la construction d'une situation d'apprentissage sous la forme d'énoncés d'organisations et d'actions à faire. La préoccupation première n'est pas d'identifier un savoir, une compétence, une logique d'action, un principe, une connaissance, etc. La première préoccupation c'est de planifier ce qu'il faut faire avant de planifier ce qu'il faut apprendre. Bien sur, il y a des objectifs déclinés avant l'écrit des situations d'apprentissage, mais ses objectifs sont trop généraux pour devenir des savoirs d'actions, ils rassemblent plus tôt dans un seul intitulé ceux-ci. L'objectif, attaque d'une 3-3 en est l'exemple. L'objectif, c'est l'attaque de la 3-3, mais on ne planifie pas les savoirs d'actions ou si peu. Ici pour la séance 3 le thème annexe mis sur une feuille à part est « l'entrée de l'ailier en deuxième pivot sur la sortie en poste du 1^{er} pivot (à l'opposé de la balle) » « Rééquilibrer aux postes principaux ». On va toutefois poser la question « oui mais comment ». Le savoir s'exprime dans le contexte de réalisation de la situation d'apprentissage, les procédures, les solutions, les moyens que vont développer les élèves pour réaliser ces objectifs sont le savoir. L'écrit de planification est surtout un écrit du contexte de réalisation du savoir, par un écrit du savoir. Occuper le poste dès que mon partenaire est parti, un poste clef doit être occupé ou en voie d'être occupé, investir l'espace latéral et en profondeur, prendre des intervalles, sortir de la zone d'ombre du défenseur, communiquer par une course d'appel de balle, etc. Tous ses savoirs d'actions ne sont pas planifiés, ils seront la conséquence de la planification didactique de la situation d'apprentissage. Le didactique, c'est la mise en scène du savoir, ce n'est pas le texte du savoir. Seul l'élève acteur dit et sait le savoir. L'enseignant, l'entraîneur, seraient-ils des « souffleurs » de savoirs sur le terrain ?</p>
--	---

<p>L3 S2 : Colonne 1 : « Echauffement GB » Un dessin montre un terrain de HB. Sur un demi terrain des joueurs en colonne face au but. Un gardien. Colonne 2 : « 2 colonnes. Le joueur avec ballon s'engage, fait la passe se désengage ». Colonne 3 « impacts. Engagement/désengagement »</p>	<p>Résumé de l'écrit : Un objectif, un dessin, un énoncé d'organisation, une action à faire, une contrainte, une contrainte. Il y des précisions sur le démarrage de la situation, pas sur la forme de tir ou les points particuliers pour soigner l'échauffement du gardien de but. Il y a reprise d'une catégorie d'énoncés à l'autre. Le dessin montre deux colonnes, énoncé suivant « 2 colonnes ». Le joueur « s'engage » et se « désengage », reprise dans l'énoncé suivant « engagement/désengagement ». Il y a presque toujours la répétition d'une catégorie d'énoncé à l'autre.</p>
<p>L3 S3 : Colonne 1 : « Trapèze /Rééquilibrage » Dessin d'un terrain de HB ; Un joueur à chaque poste clef, une colonne de joueur en position de demi-centre. Colonne 2 : « 2 arrières, 2 ailiers, 1 colonne de DC avec ballon. Circulat de balle. Au signal du GB= tir. Si ar Ltire →DC devient ar. L. Si ailier tire →</p>	<p>Dans les énoncés de ses situations d'apprentissage, le discours est neutre. On n'arrive pas à identifier l'instance d'énonciation. C'est-à-dire qui parle. Nous pensons que le fait de préparer ses interventions pour soi et aussi pour les autres membres du groupe, le discours de l'enseignant est générique. En plus ces préparations faites en groupe mais écrites en responsabilité par une seule personne sont destinées à être vues par les formateurs. Il semble que l'auteur des écrits s'adresse à eux aussi. L'écrit est moins fonctionnel et plus didactique, c'est-à-dire soumis à communication. Toutefois il exprime bien la façon dont les cadres en formation pensent faire apprendre les joueurs. Les actions à faire sont imposées et il n'y a pas de choix dans les solutions. L'objectif en en même</p>

DC devient ar. L arL devient ailier. » Colonne 3 : « Rapidité d'exécution, vision du jeu, rééquilibrage »	temps l'action à réaliser. L'action est conditionnelle au départ, mais enfermée dans un scénario restreint. Ensuite l'action consécutive est un choix soumis à condition, la dernière est obligatoire. Nous avons déjà évoqué ailleurs l'idée d'apprentissage en liberté conditionnelle.
---	---

L3 S4 : Colonne 1 « sortie du pivot » Un dessin montre un terrain de handball avec deux secteurs tracés délimitant un espace vers les ailes. Trois attaquants et trois défenseurs au-delà des 9M. Un pivot entre et un défenseur entre 6m et 9m. Colonne 2 « 4C4, but : marquer après une sortie du pivot »	Nous avons encore une redondance entre le titre du dessin « sortie du pivot » et ce qu'il faut dire aux joueurs « but : marquer après un sortie du pivot ». L'énoncé identifiant les dessins ou situations en général est le centre de gravité de l'objectif poursuivi. La planification d'un côté est une aide à la mémorisation de ce qu'il y a à faire « le dessin » et d'un autre côté est une aide à la transposition du savoir à enseigner « la déclinaison de l'objectif » qui est ce que l'on doit apprendre (ici repérer la sortie du pivot). L'ambiguïté de l'écrit, donc la transposition, fonde l'objectif du savoir (la sortie du pivot) avec l'action à réaliser. Ce que l'on fait ou doit faire, c'est ce que l'on sait ou doit apprendre. L'action est comprise comme une compréhension. L'action est aussi une cognition.
---	---

L3 S5 : Colonne 1 « entrée d'ailiers en 2 ^{ème} pivot » Même dessin que S3, mais un ailier se trouve dans chaque secteur latéral. Colonne 2 « 4C4 + 2 ailiers en att : But : marquer après 1 sortie du pivot entrée de l'ailier en pivot à l'opposé du ballon » Colonne 3 : « timing »	Nous avons : Objectif de la situation d'apprentissage. Dessin de la situation d'apprentissage dans sa phase de démarrage. Organisation. Objectif/actions à réaliser. Action à réaliser.
---	--

L3 S6 : Colonne 1 « écartement/rééquilibrage » Même dessin que S5 mais un défenseur dans chaque secteur latéraux. Colonne 2 « idem + 2 déf à l'aile but : marquer lorsq l'ailier entre l'arrière du même côté décale » Colonne 3 « décalage »	Pour l'ensemble des situations présentes dans cette séance d'entraînement, cinq situations sur six utilisent 3 colonnes du cadre préétabli qui comporte 5 colonnes et une situation d'apprentissage sur les six utilise seulement deux colonnes. L'enseignant qui écrit les énoncés de planification n'a pas obligation de remplir toutes les colonnes et n'en ressent pas la nécessité. Les colonnes remplies correspondent certainement à ses besoins pour planifier et transposer. Le cadre préétabli par d'autres (les formateurs) est moins respecté au fil des leçons planifiées. Le cadrage qu'imposent les colonnes n'empêche pas les redondances et les systèmes de pensées du planificateur. Nous remarquons facilement qu'il n'y a pas toujours accord entre le titre de la colonne et les énoncés correspondants. En faisant une lecture horizontale des énoncés sans passer par les titres de colonnes, nous avons la hiérarchisation fonctionnelle qui correspond aux besoins de l'enseignant
---	--

L4 S1 : Colonne 1. Dessin d'un terrain de HB. 5 contre 5. Jeu en 2-3. Un gardien. Un secteur identifié à l'aile et libre de	Nous avons ici : Le plan et l'organisation spatiale des joueurs au départ de la situation et indication du travail à effectuer. Un enchaînement d'actions conditionnelles restreintes à partir d'une action obligatoire de départ est proposé. Il y a des obligations sur le placement des uns par rapport aux autres. L'apprentissage est basé sur des contraintes et obligations avec restriction du champ des possibilités. La question du transfert est intéressante et l'enseignant se la pose dans la colonne 4 « Est-ce que ça a marché durant le match ». Nous avons là une problématique importante de l'apprentissage ou de l'acquisition de savoirs dans un milieu en perpétuelle mouvance et dont les actions (attaquants et défenseurs ont des intentions contradictoires). S'il s'agissait d'apprendre à réaliser des actions dans un milieu stable, répéter par exemple une chorégraphie dans un espace libre de toutes oppositions contraires aux déroulements des actions à faire ; on pourrait alors concevoir qu'en déterminant la place de chacun et les actions de chacun que cette forme d'apprentissage est efficace. Même chose pour les
---	---

<p> joueur. Puis « IDEM sur l'autre aile » Colonne 2 : « quand pivot sort en poste : -si déf le suit et s'aligne avec ses partenaire s → entrée de l'aillier à l'opposé de la balle. – Si le déf ne le suit pas, on s'appuie sur le pivot pour passer le 1^{er} rideau » Colonne 2 « Pivot redescend se placer à l'opposé du 2^{ème} pivot → Jeu à 2 pivots – Signaux d'entrée » . Colonne 3 : « Est- ce que ça a marché durant le match ? » </p>	<p> synchronisation de combats pour le cinéma, chaque sait ce que l'autre va faire et il y a un enchaînement voulu qui montre quelque chose de très esthétique tout en faisant croire que chacun réagit librement à l'action de l'autre. Seulement, le tout est programmé dans une intention bien particulière, simuler la réalité d'actions antagonistes et imprévues. </p> <p> Dans notre cas la situation d'apprentissage impose et programme les actions à faire dans un synchronisme identique à nos deux exemples précédents. Seulement en match, les défenseurs vont produire normalement des intentions contraires aux attaquants et le jeu réside bien dans la possibilité d'inventer, de créer, de surprendre l'autre. </p> <p> Si l'on base l'apprentissage sur des aspects classiques, tel que « le défenseur a tendance à suivre le pivot qui monte en poste », on rentre alors dans le champ des possibles à programmer. Mais les paramètres « temps, espace, rapports de forces, types de relations » sont si instables que l'action d'apprentissage ne peut faire repérer que de grossiers schémas. Ne serait-il pas plus utile d'envisager la sortie du pivot en laissant libre l'exploitation des autres actions (ainsi, jouer à l'opposé, jouer près, jouer dans le dos, jouer en bloc, jouer interne ou externe, jouer en feinte de passe, etc.). Le joueur ne serait pas condamné à respecter un enchaînement précis d'actions à faire ; les actions obligatoires à faire ne pourront jamais représenter tous les possibles du jeu. </p> <p> Il devient presque évident de réinstaller le joueur dans un jeu de création et d'invention dans l'action des possibles en fonction de l'événement. La capacité d'action n'est pas dans l'arrêt du présent et sa reproduction mais dans un futur anticipé. On comprend la tendance qu'ont les experts handball à vouloir maîtriser techniquement l'ensemble des actions en cours, il faut parfois une référence stable et montrer sa connaissance précise d'un enchaînement possible d'actions. La dérive didactique viendrait plutôt de la répétition et de l'accumulation des contraintes et obligations lors de la période d'apprentissage qui tentent d'ôter jusqu'au détail près toutes initiatives du joueur. </p> <p> Cette tendance didactique et technique, à vouloir contrôler le jeu, les actions, les événements, pousse à l'obéissance des joueurs tout en condamnant spontanéité et création. Les experts handball, en contrôlant des aspects techniques et didactiques de la situation d'apprentissage, contrôlent en réalité les joueurs, mais surtout leurs capacités d'apprendre. </p> <p> L'horizon du savoir n'est que dans les dires de l'enseignant, il est dans l'expérimentation de ses propres intentions. Il y a tentative pour imposer alors qu'il s'agirait de proposer. Admettons que je veuille faire une autre approche, je pourrais très bien proposer la même situation dans son organisation, le même objectif (consignes d'objectifs) mais je ne donnerais pas d'obligations d'actions (consignes d'exécutions), je demanderais par contre d'identifier, de formaliser, d'explicitier, les procédures employées. Mais comment peut-on faire pour résoudre ce problème, le pivot vient demander le ballon. Vous attaquants qu'allez-vous faire et vous défenseurs comment aller vous réagir ? Mieux vaut responsabiliser les joueurs qu'imposer des algorithmes décisionnels à l'infini. </p> <p> En éducation physique et sportive et en particulier en sports collectifs, le milieu est immédiatement et volontairement antagoniste. Dans ce milieu chargé de variables, la logique d'action est sans cesse en voie de définition, elle ne s'arrête pas. </p> <p> On comprend que le travail didactique de planification pousse l'enseignant à identifier quelque chose de concret et de définissable. Là encore, la dérive didactique vient de la volonté de transposer savoirs et connaissances. Mais cette opération de transposition didactique devient une transcription de la description d'actions de jeu. La situation d'apprentissage devient un zoom didactique d'une partie du jeu. Le flou semble anti-apprentissage, mais en voulant faire apprendre l'atome on apprend l'image de sa composition en oubliant sa fonction et son système d'existence. L'enseignant plonge alors en fin de séance d'entraînement l'atome et les atomes dans le bain du jeu qu'il a tant fissionner, pour qu'il y ait fusion, il y a contradiction des démarches. </p>
--	--

<p>L4 S2: Colonne 1 : Bilan de l'entraîneur: « Pb pendant le match, échec,</p>	<p>Le bilan de l'enseignant est significatif. En programmant les actions et en jouant sur un ou deux possibles, les joueurs recherchent systématiquement l'entrée du deuxième pivot. Nous pensons que le défenseur va respecter les</p>
--	---

<p>les joueurs cherchent trop l'entrée du 2^{ème} pivot » Un dessin représente un terrain de HB. Quatre joueurs en attaquants et quatre joueurs en défense. Pivot placé en 6m et 9m. Deux balises à la zone déterminent l'espace d'attaque. Colonne 2 : « La base arrière essaie d'aller au tir en battant le 1^{er} rideau. Sortie du pivot en poste. Le pivot ne peut pas aller au tir ». Colonne 3 : « Prise de balle en course pour battre le 1^{er} rideau » Colonne 4 : « Evo : 1 déf sur le pivot, le pivot peut tirer » « Est-ce que ça a marché pendant le match »</p>	<p>consignes, à ne pas vouloir être battu par son vis-à-vis de pivot, celui-ci va souvent le suivre, d'où l'entrée systématique du deuxième pivot, puisque dans ce cas, c'est ce que l'on lui demande de faire. Il y a de l'obéissance ! On perçoit ici la limite d'une imposition des actions à faire, le joueur agit des consignes imposées, surtout obéir, donc pas d'initiative. La situation va dans une impasse. L'enseignant impose une contrainte au pivot d'attaque « le pivot d'attaque ne peut pas aller au tir ». Avec cette contrainte, l'enseignant veut contrôler les variables jeu, on voulant obtenir l'effet recherché, utiliser le pivot seulement comme passeur pour passer le premier rideau défensif. Problème, si j'étais défenseur, je ne défendrais plus sur le pivot, il n'est pas dangereux, il ne peut plus tirer, il est dans un rôle prévu de passeur, alors on va défendre à quatre contre les trois autres attaquants. De ce fait ils ne pourront plus dépasser le rideau défensif, effet recherché par l'enseignant. Ainsi en voulant d'une façon didactique obtenir à tout prix l'effet recherché (avoir un pivot passeur pour lancer les arrières) l'enseignant condamne une partie des événements possibles dans un contexte d'actions déjà très réduit. On comprend que la volonté d'enseigner, de faire savoir, pousse l'enseignant à mettre en place des contraintes didactiques sans en mesurer les effets néfastes. Il part dans une quête perpétuelle de contraintes d'actions comme s'il voulait contrôler tous les événements. La limite didactique n'est-elle pas dans la proposition de recherche du sens dans ses actions, comment ais-je fais ? ; plutôt qu'enfermer les joueurs dans les propositions de faire ou ne pas faire. L'idée n'est pas de refuser les contraintes de la mise en scène didactique du savoir, elles sont nécessaires. C'est éviter de dire tout le texte du savoir à la place du joueur</p>
---	--

<p>L4 S3 : Bilan « Mieux dans le match, w sur la rentrée à l'opposé » Dessin d'un terrain de HB. Jeu en deux rideaux répartis de part et d'autre des 9m. 3-3. Colonne 1 « Idem situation 1 sur tout le terrain »</p>	<p>La situation est jouée en reprenant les consignes de la situation I. Le scénario didactique de la leçon est le suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> Une situation où on impose les actions, pour comprendre et voir (le savoir-faire et le savoir) Une situation en deux parties. Une partie, identifier l'action du pivot (pivot dans défenseur, on repère son déplacement). Une partie, identifier le jeu du pivot (pivot avec un défenseur, repérer s'il est libre ou pas). Une situation jouée orientée où l'on additionne ou associe les différentes actions vues précédemment.
--	--

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3			
Enseignant Expert Handball n° 04. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [16]			
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	7 leçons et 28 situations	Interprétations	
TEMPS	20	<p>Nous constatons que la majorité des unités didactiques sont mobilisées. Il nous est plus facile de dresser le profil didactique à partir des unités faiblement utilisées. Il y a donc peu de repères spatiaux, les situations sont presque toutes localisées sur un espace du terrain et les enseignants n'ont pas besoin de rajouter des repères spatiaux à l'intérieur de l'espace réservé pour la situation d'apprentissage. Les consignes nombreuses et les informations qualifiantes viennent combler ce déficit. Nous comprenons qu'il y aura beaucoup d'interactions verbales sur le terrain. Ensuite l'unité didactique « alterner les statuts et varier les rôles » est peu mobilisée. L'approche technique impose le plus souvent des actions à sens unique sans réciprocité possible pour la défense ou l'attaque. L'unité didactique « traduire des conséquences motrices » est très peu mobilisée, mais elle est mobilisée quand même. Nous rappelons aussi cet oubli chez les enseignants d'eps d'expériences et débutants. Une inquiétude pour une profession qui repose en partie sur la connaissance du corps humain et les effets de la motricité sur celui-ci. On peut admettre que des techniciens fédéraux soient plus concentrés sur la formation technique que sur l'éducation corporelle des joueurs.</p> <p>La dernière unité didactique peu mobilisée concerne « avoir un enjeu ». On comprendre que les apports techniques suffisent en eux-mêmes pour justifier et donner du sens à la situation d'apprentissage. Pas besoin de rajouter un enjeu, la délivrance du savoir technique semble suffire pour motiver des joueurs</p> <p>Pour les autres unités didactiques, nous remarquons que l'unité didactique « respecter un principe de densité » atteint juste les 55%. Les situations proposées par les experts, sont des situations localisées qui insistent plus sur un principe technique à identifier et à connaître qu'à immerger celui-ci dans la complexité d'une situation jouée. Les variables joueurs deviennent plus importantes (compétences des joueurs) par rapport au milieu scolaire (ex. d'un joueur spectateur du jeu et qui participe peu).</p>	
ESPACE	26		
RAPPORTS DE FORCES	27		
TYPES DE RELATIONS	26		
Mettre en relief des connaissances et compétences	22		
Comporter des informations qualifiantes	23		
Provoquer une contrainte	28		
Donner des repères spatiaux	15		
Comporter des consignes claires	24		
Alterner les statuts et varier les rôles	9		
Traduire des conséquences motrices	3		
Permettre un choix ou une alternative	19		
Respecter un principe de densité	16		
Avoir un enjeu	14		
Faire évoluer la situation	17		
CONCEPTIONS (Tendances)			
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	6	<p><i>L'approche est techniciste, cela n'est pas une surprise pour des experts fédéraux. Ce qui est plus surprenant c'est la volonté de faire découvrir et vivre des universaux à chaque séance d'entraînement. Il y a bien une tentative de formation générale des joueurs. Autre constat, les situations ludiques globales, c'est-à-dire le jeu complet, ne sont pas mobilisées. Seules les situations problèmes se rapprochent du jeu complet. On peut dire que les entraîneurs fédéraux n'ont pas besoin de mettre les joueurs en situation de match. L'aspect culturel de l'activité est vécu lors des matchs de championnat. Ensuite, on remarque une cohérence, le jeu proposé dans les situations d'apprentissage est plus complexe, mais très proche de l'analyse du principe étudié.</i></p>	
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	7		
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	5		
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	0		
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	3		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0		
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	7		
PRÉSENTATION DES DONNÉES			
Dessin	26		<p>Le cadre préétabli pour l'écriture des contenus d'enseignement propose un terrain de handball pour chaque situation. Chose repérable, presque tous les énoncés apportent une information sur l'organisation de la situation d'apprentissage (gestion des événements, rotation, gestion des effectifs, etc.).</p>
Cadre préétabli	28		
Bilan	0		
Organisation	25		

Expert HB n° 4 Leçon n° 1 Stages départementaux. Février 2000

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement sur grand espace	Jeu adapté de mouvement	La provocation du savoir	«Situation de recherche d'universaux »
Travail de tir avec engagement et désengagement	Travail tir en colonne sans opposition réelle	Les moyens du savoir	« techniciste pur »
Montée de balle à 2 contre 1 et 1 sur espace réduit	Travail sur espace réduit, action simple à deux	L'isolement du savoir	«aménagement du milieu »
Jeu adapté sur grand espace	6 contre 6 avec types de défenses imposés. Règles adaptées.	Le conditionnement du savoir	« situation problème »

Expert HB n° 4 Leçon n° 2 Stages départementaux. Février 2000

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement sur petit espace	Jeu adapté de mouvements, tirs et déplacements	La provocation du savoir	«Situation de recherche d'universaux »
Travail de tir avec engagement et désengagement	Travail du tir en colonne sans opposition réelle. Plus précision	Les moyens du savoir	« techniciste pur »
Travail de tir. Lecture du jeu du gardien	Travail du tir en colonne sans opposition réelle. Plus précision	Les moyens du savoir	« techniciste pur »
Travail tir, plus défense adapté d'un joueur.	L'action est très spécifique, tir à 6m sans jeu préalable.	L'isolement du savoir	« techniciste pur »

Expert HB n° 4 Leçon n° 3 Stages départementaux. Février 2000

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement sur grand espace	Jeu adapté de mouvements, marques et déplacements	La provocation du savoir	«Situation de recherche d'universaux »
Trois contre trois sur espace réduit	Travail de défense en jeu réduit	La réduction du savoir	«aménagement du milieu »
Trois contre deux sur espace réduit	Travail de défense en jeu réduit	La réduction du savoir	«aménagement du milieu »
Jeu sur ½ terrain	Travail d'attaque de différents systèmes défensifs	La réduction du savoir	« situation problème »

Expert HB n° 4 Leçon n° 4 Stages départementaux. Février 2000

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement sur petit espace	Jeu adapté de mouvements, tirs et déplacements	La provocation du savoir	«Situation de recherche d'universaux »
Travail de montée de balle	Actions organisées.	L'isolement du savoir	«techniciste masqué »
Travail de montée de balle	Actions organisées. Défenseurs par demi terrain	L'isolement du savoir	«techniciste masqué »
Jeu 6 contre 6	Les principes d'organisation sont rappelés.	Le conditionnement du savoir	« situation problème »

Expert HB n° 4 Leçon n° 5 Stages départementaux. Février 2000

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement sur petit espace	Jeu adapté de mouvements, interceptions et déplacements	La provocation du savoir	«Situation de recherche d'universaux »
Montée de balle à 2	Travail technique de progression	Les moyens du savoir	«techniciste masqué »
Montée de balle à 2 + défenseurs	Travail technique de progression	La réduction du savoir	«techniciste masqué »
Travail de tirs en suspension	Tirs avec des petits obstacles matériels	L'instrumentation du savoir	« techniciste pur »

Expert HB n° 4 Leçon n° 6 Stages départementaux. Février 2000

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement sur petit espace	Jeu adapté de mouvements, de réactions et déplacements	La provocation du savoir	«Situation de recherche d'universaux »
Travail du changement de statut	1 contre 1, enchaînements d'action pour tir.	L'isolement du savoir	«techniciste masqué »
Travail du changement de statut	Travail, 3 contre 3 sur espace réduit.	L'isolement du savoir	«techniciste masqué »
Travail technique, ordre de départ en contre attaque	Enchaînement d'actions prévues.	Les moyens du savoir	« techniciste pur »

Expert HB n° 4 Leçon n° 7 Stages départementaux. Février 2000

Première interprétation	Seconde interprétation	Scénario	Conceptions
Échauffement sur petit espace	Jeu adapté de mouvements, de réactions et déplacements	La provocation du savoir	«Situation de recherche d'universaux »
Travail technique du tir localisé sur un espace	Enchaînements d'actions différents sur tir à 6m.	L'isolement du savoir	«techniciste masqué »
Attaque d'une défense 4-2	Jeu sur demi terrain.	Le conditionnement du savoir	« aménagement du milieu »
Attaque d'une défense 0-6	Jeu sur demi terrain	Le conditionnement du savoir	« aménagement du milieu »

Bilan des séances

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
La provocation du savoir	La provocation du savoir	La provocation du savoir	La provocation du savoir
Les moyens du savoir	Les moyens du savoir	La réduction du savoir	L'isolement du savoir
L'isolement du savoir	Les moyens du savoir	La réduction du savoir	L'isolement du savoir
Le conditionnement du savoir	L'isolement du savoir	La réduction du savoir	Le conditionnement du savoir
Séance 5	Séance 6	Séance 7	
La provocation du savoir	La provocation du savoir	La provocation du savoir	
Les moyens du savoir	L'isolement du savoir	L'isolement du savoir	
La réduction du savoir	L'isolement du savoir	Le conditionnement du savoir	
L'instrumentation du savoir	Les moyens du savoir	Le conditionnement du savoir	
Bilan			
La provocation du savoir	7		
L'isolement du savoir	7		
Les moyens du savoir	5		
Le conditionnement du savoir	4		
La réduction du savoir	4		
L'instrumentation du savoir	1		

Le bilan fait état d'un véritable choix de formation. Nous faisons abstraction du déroulement linéaire de la séance et de son scénario (voir l'étude des énoncés ci-dessous) pour tenter de mettre à jour un scénario de formation.

La même logique est reproduite sur les 7 séances en ce qui concerne la première situation d'apprentissage Provoquer le savoir à étudier ou provoquer des savoirs beaucoup plus généraux utiles à la formation des joueurs. Cette approche est respectée pour chaque début de séance lors de l'échauffement. Ensuite l'étude repose sur la hiérarchisation des catégories mobilisées. Premièrement l'objet à étudier est isolé, en complément les enseignants apportent les moyens utiles correspondant (les moyens du savoir). Puis nous avons le conditionnement et la réduction du savoir. Il semble qu'il y ait une approche progressive vers un point très précis. Mais l'ensemble de la formation repose sur une prise en considération assez large du savoir concernant l'activité handball. On note une cohérence qui va du général au particulier, d'une mobilisation de l'attention à l'orientation de cette attention, d'une découverte en action à une focalisation en action.

On pourrait résumer de la façon suivante :

On provoque le savoir, son intérêt lors de l'échauffement. Les joueurs peuvent repérer les fondements ou les principes qui concernent le savoir de la séance. C'est permettre aux joueurs de ce faire une idée du principe grâce au vécu immédiat et aux événements provoqués Ce savoir est ensuite décliné en objectifs ou sous objectifs. Puis on isole une problématique, mais on garde encore une complexité suffisante concernant le « savoir jouer au handball ». On referme un peu plus l'étude en supprimant des variables (surtout joueurs) par un conditionnement et une réduction du savoir. On crée des événements par l'intermédiaire de situations d'apprentissage construite pour que les joueurs repèrent les moyens nécessaires pour réaliser les tâches. On ne laisse pas au jeu de handball et ses règles le soin de créer un milieu signifiant. Les entraîneurs interviennent en permanence pour construire un milieu orienté.

Ce qui est surprenant à ce niveau fédéral, c'est qu'il y ait une seule fois instrumentation du savoir. On peut penser que les entraîneurs préfèrent laisser cette formation technique au club et veulent plutôt travailler sur des points plus fondamentaux et complexes.

Présentation des traces écrites de planification

Les traces écrites que nous analysons ici appartiennent à deux cadres fédéraux (synthèse à deux pour produire les traces écrites, mais écriture d'un seul) en formation sur un stage départemental à Saint-Flour concernant des joueurs de moins de 16 ans. La préparation écrite est faite dans un cadre préétabli.

Ce cadre indique : Date, n° de séance, durée totale de la séance, le thème et les noms des deux entraîneurs responsables.

En ce qui concerne le cadrage du contenu de la séance, nous avons 5 colonnes préétablies. La colonne : objectifs de formation. La colonne situation (organisation, espace, buts, règles, critères de réussites,...). La colonne situation comporte un terrain de handball dessiné et reproduit à l'identique pour chaque situation, les entraîneurs schématisent à l'intérieur joueurs, mouvements, balisage supplémentaire par des signes spéciaux). La colonne consignes (modalités d'exécutions) et les colonnes observables et alternatives. Les rubriques ne sont pas toujours toutes remplies. Nous ferons l'analyse des énoncés par situation entière. En effet même s'il y a un cadrage ; des énoncés peuvent facilement glisser de la case « description de la situation » à la case « consignes » ou à celle des « observables ». Ce qui nous intéresse est la cohérence du tout et le scénario de la situation d'apprentissage.

Traces écrites	Analyse compréhensive et interprétation
<p>L1 S1 : « Echauffement, jeu sur grand espace → être capable de se démarquer → être capable de réaliser des passes correctes malgré, déf indivi. » « Touch down → aller poser la balle dans la zone opposée. Règles de HB pas de dribble. Déf individuelle 6 contre 6, 3 parties, 15' » « Aller poser la balle dans la zone opposée. Règles HB, pas de dribble. Défense individuelle. La première équipe qui arrive à 5 pt a gagné. 1 passes à 2 mains. » « en attaque : démarquage et appel de balle. Transmissions correctes. En défense : positionnement/adversaires. Interceptions réussies. Harceler sans faire faute sur d'attaquant » « passes à rebond, passes libres »</p>	<p>La première situation confirme notre choix de ne pas suivre le cadre proposé pour analyser les énoncés. Il y a redondance d'énoncés entre la colonne situation et la colonne consignes. La première se différencie par le croquis et l'énoncé « 6 contre 6 et 3 parties, 15' » et la seconde rajoute « La première équipe qui arrive à 5pts a gagné. 1 passe à 2 mains ». Sinon pour le reste les énoncés se répètent.</p> <p>Pour construire le scénario de la situation nous ne reprendrons pas les répétitions qui proviennent de la volonté à remplir les colonnes.</p> <p>Scénario de la première situation :</p> <p>Objectif « jeu sur grand espace »</p> <p>Schéma d'ensemble</p> <p>Proposition d'action « être capable de se démarquer »</p> <p>Proposition d'action « être capable de réaliser des passes correctes.. »</p> <p>Obligation d'action « aller poser la balle dans la zone... »</p> <p>Interdiction d'action « pas de dribble »</p> <p>Obligation d'action « déf. individuelle »</p> <p>Organisation « schéma et 6 contre 6 »</p> <p>Sous objectif « la première équipe qui arrive à 5 pts a gagné »</p> <p>Action attendue « démarquage et appel de balle »</p> <p>Action attendue « transmissions correctes »</p> <p>Action attendue « positionnement/adversaire »</p> <p>Action attendue « interception réussies »</p> <p>Action attendue « harceler sans faire faute sur l'attaquant »</p> <p>Contrainte d'action « passes à rebond »</p> <p>Contrainte d'action « passes libres »</p>

<p>L1 S2 : « Echauffement des G.B. Amélioration de la relation passer → tireur → prendre la balle lancé → se démarquer en course arrière → précision de l'impact du tir » « Une colonne plein</p>	<p>Nous ne reprenons pas les répétitions d'énoncés.</p> <p>Scénario de la situation :</p> <p>Objectif.</p> <p>"Sous-objectif".</p> <p>Schéma d'ensemble.</p> <p>Obligation/contrainte d'action.</p> <p>Obligation/contrainte d'action.</p> <p>Obligation/ contrainte d'action.</p> <p>Organisation.</p> <p>Obligation/contrainte d'actions.</p>
---	---

<p>centre, 1 ballon chacun. Tir dans les mains du GB – en appui – en suspension ? 15' » « B s'engage par un dribble et passe à A qui va au tir, B se désengage à l'autre poste d'Ar. C s'engage et passe à B. B va au tir, etc. » « prendre la balle en courant ; se désengager en course arrière, appuis tourné vers le but, précision du pt d'impact du tir » « 2, tirs au premier poteau en haut, 3 tirs au premier poteau en bas »</p>	<p>Enchaînement d'obligations d'actions. Action attendue. Action attendue. Action attendue. Obligation/ contrainte d'action. Obligation/ contrainte d'action. Nous comprenons que les deux enseignants planifient à partir d'objectifs précis et envisage autant le travail préparatoire à l'action que la fin de l'action. Ainsi, la relation passeur tireur est envisagée autant que la relation tireur gardien. Cet aspect des choses semble échapper aux enseignants d'eps, où seule la fin de l'action, c'est-à-dire le tir, est privilégié. Deuxième point important, nous remarquons que les énoncés font apparaître des actions attendues. C'est-à-dire que l'objectif décliné et les consignes d'organisation et d'action ne sont pas suffisants pour décliner le savoir. Il est identifié dans les actions attendues. Cela nous semble important car le savoir n'est pas la description de ce qu'il y a à faire, mais les conséquences des différentes actions à faire. Cette confusion est souvent remarquée chez les enseignants débutants, on comprendre qu'ils assimilent le savoir à l'exécution d'actions imposées. Ici, les entraîneurs font la distinction entre actions à faire pour produire le savoir et le savoir qui émerge de l'interpénétration des actions imposées. Cela n'est pas totalement dit, mais il y a une véritable amorce pour faire cette distinction.</p>
--	--

<p>L1 S3 : « Amélioration de la relation passeur – réceptionneur sur grand espace avec opposition défensive légère » « par 2 ; montée de balle. 1 GB dans chaque but. Terrain divisé en 2 (en diagonale) dans la longueur » « les attaq. Par 2 avec 1 ballon monter la balle en passe (dribble autorisé dans 2^{ème} partie) → aller marquer le but. Les défenseurs, 1 dans chq partie du terrain (1+1), on peut jouer sur les trajectoires » « qualité des transmissions (ou perte de balles) - → 2 attqu ne doivent pas être alignés (cote à cote) → jeu en profondeur – justesse des choix (passer ou dribbler) ou passer et tirer/ à la position du déf. « 2 dribble limité à 1 rebond, 3 le 2^{ème} défenseur reste à l'intérieur des 9m (tir à 6 m choix : je tire ou je passe). »</p>	<p>Le premier énoncé nous dit : « Amélioration de la relation passeur –réceptionneur sur grand espace avec opposition défensive légère » Il précise, l'objectif et les types de joueurs en cause « amélioration de la relation passeur -réceptionneur », la condition de réalisation « sur grand espace » « opposition défensive légère ». Nous avons après : « Par 2 – montée de balle » : C'est-à-dire comment et quoi. « 1GB dans chaque but, terrain divisé en 2 dans la longueur » : Comment et où. « les attaq, par 2 avec 1 ballon, monter la balle en passe (dribble autorisé dans 2^{ème} partie → aller marquer le but » : Qui est concerné, les attaquants, comment par 2, avec quoi, un ballon, pour quoi faire, monter la balle en passe, précision, dribble autorisé dans 2^{ème} partie du terrain, car d'après le schéma la surface de jeu se restreint en arrivant à proximité de la cible, traçage en diagonale ; donc on part d'un jeu sur grand espace pour arriver à un jeu sur un espace plus réduit. Finalité de l'action marquer le but. En protégeant la logique du jeu, l'action précédente prend sens ; la finalité respecte la logique du jeu, on ne fait pas du jeu sur grand espace pour jouer sur grand espace mais pour mieux accéder à la cible. Il y a valorisation de l'action ; c'est un savoir particulier mais celui-ci est en relation avec un savoir plus grand (logique de marque). Les enseignants proposent ensuite un choix d'actions même si les joueurs sont localisés sur le terrain (1 dans chaque zone), ils peuvent jouer sur l'attaquant ou sur les trajectoires.</p>
--	--

<p>L1 S4 : « Jeu sur gd espace → amélioration de l'aide au PB.</p>	<p>Objectif et "Sous-objectif". Schéma d'ensemble. Organisation « jeu sur tout le terrain en 3 parties ». Organisation/obligation « défense individuelle sur tt le terrain ».</p>
--	---

Etirements 10' ».	Organisation/obligation « défense 3-2 ».
« Jeu sur tout le terrain en 3 parties	Organisation/obligation « défense 5-0 ».
→ Défense ind. Sur tt le terrain →	Organisation/obligation « 6 contre 6 sur tt le terrain ».
défense 3-2 →	Action/obligation « déf individuelle ».
défense 5-0.	Action/contrainte « si on est touché balle en main on ne peut plus ni dribbler, ni tirer ».
3X10' » « 6 contre 6 sur tt terrain. Déf individuelle. Si on est touché balle en main on ne peut plus ni dribbler, ni tirer »	Action attendue « jeu en mvt → démarquage → appel de balle ».
« Jeu en mvt → démarquage → appel de balle » « 2	La planification identifie donc un objectif général et un sous objectif. Les actions attendues sont des objectifs qui sont la conséquence des objectifs généraux déclarés au départ. Ce qui est intéressant ici, c'est que le savoir est décliné. L'objectif principal est de savoir jouer sur grand espace, pour cela il faut savoir aider le porteur de balle (les contraintes de la situation impose un libération rapide du ballon et si cela n'est pas fait l'équipe à un joueur statufié). Ensuite les enseignants déclinent des savoirs satellites aux deux premiers annoncés. Il faut jouer en mouvement, être démarqué et faire des appels de balle pour pouvoir améliorer l'aide au porteur de balle et favoriser le jeu sur grand espace. Si tout n'est pas dit, il y a un minimum de cohérence dans la planification. Ainsi on peut
Défense 3-2. 3	comprendre que l'on ne transpose par un savoir isolé, ce savoir ne peut s'identifier
Défense 5-0.	(prendre sens et forme) qu'en déclinant les connaissances constitutives de celui-ci.
Evaluation »	

L2	S1 :	La colonne « objectifs de formation » indique « échauffement ». Nous pourrions dire que cela est plutôt un objectif de préparation à la formation. Mettre le corps des joueurs en état de travailler intensément. Nous constatons que finalement la colonne « observables » décline elle des objectifs de formation : « Prise de risque, être capable de changer très vite de rôle (qd la balle est par terre, elle est récupérable par tout le monde), précision des tirs, etc ». Nous pourrions rajouter : « travail de feinte de tirs, anticipation des trajectoires, placement sur le terrain, etc. ». Nous constatons que l'effort de planification rendre en contradiction avec l'utilisation d'un cadre préétabli [Colonne 1 : objectifs de formation. Colonne 2 : situation organisation, espace, buts, règles, critères de réussites). Colonne 3 : observables. Colonne 4 : alternatives (variables et évolutions)]. D'ailleurs ici la colonne 4 n'est pas remplie. La planification impose une hiérarchie qui voudrait respecter le déroulement de la situation. Nous pensons que le cadre veut aussi préserver un déroulement temporel de la situation. Mais parfois il y a contradiction. On remarque toutefois ce type de planification :
« Echauffement. »	« Jeu d'échauffement : la balle assise sur ½ terrain moins la zone. 10' (3 manches) » « 6 contre 6 tirer dans les jbes et toucher les adversaires. Qd 1 adversaire est touché il s'assoit, on a le droit de le délivrer en lui faisant la passe qd 3 « touchés » dans 1 équipe, l'autre équipe a gagné. » « Prise de risque. Etre capable de changer très vite de rôle (qd la balle est par terre elle est récupérable par tout le monde. Précision des tirs → si au dessus de la ceinture (10 abdos). »	1° Je pense à mes objectifs 2° Je construis ma situation 3° Je donne les consignes pour la faire fonctionner 4° J'évalue les effets qu'elle produit. Normalement les effets devraient être en concordance avec les objectifs de départ. Mais ici nous avons un objectif didactique « échauffement ». Le protocole didactique devient un objectif de formation. Le terme échauffement, n'indique pas les raisons de son existence (préparer les corps) mais également il neutralise la possibilité de dire que la période d'échauffement peut être aussi une période d'acquisition de savoir. C'est ce que nous avons dans les observables. Nous remarquons dans les observables, que la consigne la compétence ou savoir faire « précision des tirs » devient un savoir à partir du moment ou la contrainte consigne est « si au dessus de la ceinture (10 abdos). » C'est-à-dire si un joueur loupe son tir est touche un joueur de l'autre équipe au-dessus de la ceinture, non seulement l'autre joueur n'est pas pris, mais celui qui vient de tirer fera 10 abdominaux. La contrainte/consigne qui impose ou interdit une action à faire est un moyen de mettre à jour un savoir faire « être précis dans son tir ». Sans cette consigne/contrainte, la précision devient quelque chose d'abstrait, être précis de quoi et où, certainement pas de tirer dans la tête du joueur adverse.

<p>L1 S2 : « Amélioration de la relation passeur-tireur. Echft du GB. » « Echauffement du GB → attention à précision des impacts demandés (abdos si hors cadre) » « 1 colonne au poste d'ailier avec ballon – 1 arrière sans ballon – 1 demi C sans ballon, l'ailier s'engage et passe à l'arrière qui s'est engagé sur l'armée puis passe au ½ C qui va au tir (à hauteur des mains du GB) » « → prise de balle en étant lancé → qualité de la passe (ajustée, vers l'avant surtout pas de passe en cuillère → se désengager en gardant des appuis tournés vers l'avant » « 2 on change → impacts de tirs 3 on varie la position des tireurs (ailes) ».</p>	<p>Scénario : Objectifs : « amélioration de la relation passeur-tireur » Thème didactique : « échauffement du gardien » Thème didactique : « échauffement du gardien » Action obligatoire : « attention à précision des impacts demandés » Punition : « abdos si hors cadre » Organisation : « une colonne au poste d'ailier avec ballon » Organisation : « 1 arrière sans ballon » Organisation : « 1 demi centre sans ballon » Enchaînement d'actions à faire : « L'ailier s'engage etc. » Obligation d'action : « tir à hauteur des mains du GB ». Action attendue : « prise de balle en étant lancé » Action attendue : « qualité de la passe (ajustée, vers l'avant) surtout pas de passes en cuillère » Action attendue : « se désengager en gardant des appuis tournés vers l'avant » Obligation d'action : « on change → impacts de tirs ». Obligation d'action : « on varie la position des tireurs (ailes). »</p>
--	--

<p>L2 S3 : « Amélioration de la lecture du GB par le tireur » « 10 tirs/joueurs à chq poste (40 tirs) changer les GB souvent → joueurs de champ s'il faut » « 1 GB dans chq but (on inversera les rôles) 1 atelier de tirs d'ailliers, 1 atelier de tirs d'arrières » « faire bon choix : → soit tir premier poteau → soit tir croisé (pour prendre le GB à contrepied) (soit lobe pour tir de l'aile si GB en retard, trop avancé » « travailler aux 2 postes (et éventuellement joueur un peu dans le but » sur le schéma du terrain nous avons le texte « avec tirs d'arrières à 9m » « avec tirs d'ailliers à 6m ».</p>	<p>Le schéma (flèches indiquant les déplacements du gardien vers des plots) et les consignes tel que « changer les GB souvent » nous conduit à penser que le gardien a des tâches à faire pour favoriser une lecture de son déplacement par les tireurs. Dans les énoncés les deux enseignants ne pensent pas à indiquer cette tâche particulière, même si le schéma indique ces deux formes de déplacements. Il y a focalisation sur le travail des tireurs, ainsi : Les joueurs sont en colonne. Le passeur est fixe. Ils tirent à 9m. Tirs court premier poteau, tirs long deuxième poteau, seul les ailiers peuvent tenter le lob. On tir d'un endroit précis qui correspond à la course d'engagement typique d'un arrière. On tir de l'aile, le secteur est balisé. L'ensemble de ce qu'il y a à travailler est normalisé. Les actions à faire correspondent à des actions types sans opposition pour le tireur et sans gêne pour le passeur. Les lieux sont fixes ; il y a peu d'incertitudes et les seules possibilités sont fixées par les enseignants. Nous comprenons la nécessité de tirer de différents endroits du terrain, mais est-il nécessaire pour cela de maîtriser la variable passeur et défenseur au point de faire réaliser une action épurée de toutes incertitudes préalables à l'incertitude finale du duel gardien tireur. Dans ce cas le tireur n'anticipe-t-il pas trop sa forme de tir et sa lecture sur le gardien au détriment d'une prise d'information sur son environnement immédiat (celui qu'il trouvera en jeu) (course incertaine, passe aléatoire, intervalle à prendre, etc.). Il semble que la mise en jeu didactique de l'action de tir épure les variables préalables pour maîtriser les variables finales (lecture du déplacement du gardien). La volonté de faire apparaître une connaissance certaine parce que maîtrisée aboutit à faire des propositions qui ne sont plus en relations avec la réalité du jeu. Sauf dans le cas d'une contre attaque où le joueur peut se retrouver seul sur grand espace face au gardien. Pourquoi ne pas mettre deux passeurs ou des passeurs gênés dans un espace par un ou deux défenseurs, le tireur pourra utiliser le passeur libre pour accéder au tir, etc. Il nous semble que la volonté didactique d'identifier une action simple et réalisable pour faire apparaître trois variables annoncés relève d'un formalisme didactique (gestion des joueurs, présentation du savoir, isolement d'un savoir précis, monstration du savoir, etc.). Dans un milieu complexe tel que le jeu de handball, faut-il isoler un savoir de ses sources au bien faut-il faire identifier ce savoir dans sa genèse ? Aller au tir dans un milieu faiblement perturbé. Ne gagnerait-on pas en apprentissage ?</p>
---	--

<p>L2 S4 : « Amélioration du tir avec pression défensive » « Tir d'ailier : 2 joueurs cote à cote dos au but sur ligne des 6m. Le PB est att. l'autre est déf. Dès que att a fait la passe à P, les 2 vont toucher les plots. P sert Att qui tire. Le déf met une pression uniquement. On alterne poste d'Arr et de déf. Selon que le déf monte → débordement, tir à la hanche ou tir en suspension » « Par 2 3 ateliers, 1 tirs d'ailier, 2 tirs d'arrière, 3 tirs de pivot. 3 idem que 1 mais plein centre. » « qualités de la réception (mains préparés), qualités de l'impulsion, prises d'info sur le déf et sur le GB » « alterner à droite et tirs à gauche ».</p>	<p>Dans cette situation, il y a un tentative pour mettre de la variabilité dans la phase qui précède de tir, mais les deux joueurs sont concernés pas le fait qu'ils peuvent être tireur l'un ou l'autre. Puis, celui qui ne reçoit pas la balle devient défenseur avec restriction, puisqu'il doit juste mettre la pression sur le tireur. Les enseignants tentent de créer de l'incertitude est une gêne pour le tireur. Les joueurs doivent, dès que la passe se déclenche vers le passeur aller toucher un plot et revenir pour avoir la balle. Ensuite celui qui reçoit le ballon tente de tirer et l'autre met la pression. Cette incertitude est trop artificielle, d'abord en jeu on regarde en permanence le porteur de balle, on ne va pas toucher un plot. Ensuite pourquoi un passeur fixe, ne pourrait-il pas y avoir deux ou trois passeurs potentiels qui s'échange un ballon et à un signal T la passe doit aller au joueur attaquant libre et bien placé, le joueur défenseur tente lui de gêner le réceptionneur/tireur, etc. Nous ne voulons pas développer plus loin nos propositions, nous tentons simplement d'expliquer comment les entraîneurs fédéraux pensent faire apprendre les joueurs tout en montrant qu'il y a d'autres possibilités. Ce contraste nous permet de faire l'hypothèse que les entraîneurs fédéraux fragmentent le « savoir jouer au handball », puis tentent de réintroduire des variables constitutives du savoir, mais ils ne maîtrisent pas totalement cela du moins le dosage des variables est à reconsidérer. Il y a également la problématique du démarrage de la situation. Quand démarre la situation, ne peut-t-on pas créer un prélude qui mettent déjà les joueurs dans une forme d'incertitude événementielle. Ensuite, pourquoi alterner des tirs aux extrêmes du but « alterner à droite et tirs à gauche ». Pour faire apparaître le contraste et la forme du tir on fait travailler les extrêmes. Le savoir ce découpe à la limite supérieure de la différence, droite ou gauche. Ne pourrait pas y avoir des tirs « gauche milieu, milieu, milieu droit, droit, etc. ». Là encore le traitement didactique et technique repose sur des repères géométriques grossiers, en outre on travail aussi sur des extrêmes (secteur aile, secteur centre, secteur arrière). La transposition didactique repose sur une géométrisation de l'espace de jeu. L'espace est découpé en secteur de savoir (l'espace phénoménologique didactique du savoir), tir de l'aile par exemple. Il semble qu'il y a une nécessité à trouver un équilibre spatial. D'ailleurs beaucoup de situations de tirs se font plein centre, joueurs en colonne, dans l'axe du but, etc. L'endroit devient le symbolisme du savoir, le découpage didactique spatiale se fait dans une rationalisation de l'espace total du jeu. La forme s'apprend autant que le contenu, le savoir ne prend sens que dans son contexte historico/spatio-temporel. L'espace de jeu est découpé en savoir, comme le jeu lui-même en terme d'événements est découpé en événements savoirs (le jeu de l'ailier) (la montée offensive). Nous comprenons cette nécessité d'identifier, de modéliser certain moment du jeu pour pouvoir l'expliquer, le faire connaître et identifier des savoirs. Ce que nous critiquons, c'est la formalisation rapide de cela et surtout c'est l'appauvrissement des variables événementiels. On en reste à une caricature du savoir qui est accentuée par sa géométrisation didactique.</p>
---	--

<p>L3 S1 : « Echauffement » « Jeu sur tout le terrain « la soule » déf individuelle/entraide, 10' » 6 contre 6. Les joueurs ont le droit de courir avec la balle mais s'ils sont touchés ils doivent donner. Les déf ont aussi le droit</p>	<p>On peut comprendre les énoncés de planification de cette façon : On présente l'objectif didactique « échauffement » On construit un schéma qui représente un moment clef du jeu et ce que l'on veut obtenir (joueurs répartis sur le terrain, un attaquant joue en mouvement, défense individuelle). L'intention est déjà affichée dans le schéma. On donne le titre de la situation ou du jeu associé aux objectifs de formation On indique la composition des effectifs de la situation On donne la règle principale « les joueurs ont le droit de courir avec la balle, mais s'ils sont touchés ils doivent donner » et la contre règle « les déf ont aussi le droit de tenir le PB »</p>
---	---

de tenir le PB. 4 cibles (2 par camps) » « Respect d'un défense individuelle »	On indique le but de la situation en précisant les endroits de marques. On s'attend à ce que les joueurs jouent en individuel sur le terrain. Évaluation des objectifs de formation.
--	--

L3 S2 : « Améliorer la récupération collective de la balle » « terrain réduit en largeur ½ terrain. Pour les att → aller marquer. Pour les déf → récupérer la balle, essayer d'excentrer les tirs, 20' » « 3 contre 3, 1GB dabs chq but. 5 balles et on change les rôles : consignes : → harceler → dissuader passe courte ou au moins contrôler son adversaire direct → intercepter passes longues ou au moins contrôler son adversaire direct et l'excentrer » « Harceler sans faire faute sur le PB. Trouver la bonne distance de combat pour ne pas se faire déborder. Orienter ses appuis pour excentrer le PB » « augmenter l'espace déf ».	L'objectif de la situation est : « améliorer la récupération collective de la balle ». Pour cela les enseignants délimitent un espace réduit pour favoriser la multiplication des événements sur le terrain. Ils donnent des intentions fortes de jeu aux attaquants. Ces intentions sont dans la logique fondamentale du jeu « aller marquer » et pour qu'il y ait une opposition suffisante et équitable ils donnent aussi des intentions fortes de jeu aux défenseurs « récupérer la balle, essayer d'excentrer les tirs ». Ils préservent le densité réel du jeu en faisant un 3 contre 3 dans un demi terrain. Ils renforcent les actions des joueurs en spécifiant les types d'actions de bases qu'ils doivent remplir « harceler, dissuader, intercepter ». Ils précisent les conditions de régulation des actions de bases « harceler sans faire faute sur le PB » « trouver la bonne distance de combat ». Ils créent et délimitent ainsi les conditions matérielles et spatiales pour faire apparaître le savoir à apprendre. Au niveau des joueurs, ils donnent des intentions fortes aux joueurs qui sont également contradictoires dans leurs effets « marquer pour l'un, récupérer le ballon pour l'autre ». Ils fixent les fondamentaux du savoir puis ils déclinent les types d'actions validant le principe étudié (c'est-à-dire le savoir) en spécifiant les types de comportements admis (harceler, dissuader, intercepter). Ils concrétisent ces types de comportements en définissant le comment « dissuader sur passe courte ». Nous avons ainsi l'enchaînement transpositif suivant pour le statut défenseur : Construction du cadre d'expression du savoir : « schéma, consignes, organisation » Intention principale ou raison d'agir : « récupérer la balle » (cela repose sur une logique interne du jeu, qui se transforme en logique d'action). Principe fondamental du savoir : « dissuader, intercepter » Définition du savoir en savoir-faire : « dissuader sur passe courte, intercepter passes longues » Contrairement à certaines analyses que nous avons faites sur des enseignants d'eps d'expérience, le savoir ne repose pas sur une émergence occasionnelle ou sur une principe fondamental. Le savoir est identifié, il est dit et écrit en termes d'actions sensées correspondants à la logique interne du jeu, à ces fondamentaux et à des principes basiques.
---	---

L3 S3 : « Amélioration de la coordination des déf Ar. et Ail. Excentrer les tirs.30' » « 3 att : 1 ailier, 1 arrière, 1 pivot, on change les 2 déf après 5 balles (si 3 buts ou + → 10 abdos pour les déf) » « 2 défenseurs, 1 ailiers (1) 1 arrière (2) pour les déf : - empêcher tirs d'Ar, tirs d'Ailier ou excentrer tirs d'Ailier – dissuader passe au pivot. Dans 1 premier temps pivot fixe » « mobilité, équilibre des défenseurs, coordination de leurs actions » « ajouter un déf + un att demi-centre, pivot mobile »	En reprenant le discours des enseignants nous remarquons comme chez les enseignants experts et débutants que les énoncés peuvent être dit tels quels sur le terrain : Les enseignants peuvent très bien dire aux joueurs : « amélioration de la coordination des défenseurs arrières et ailiers, excentrer les tirs » Il y a : « 3 attaquants, 1 ailier, 1 arrière, 1 pivot » « on change les 2 déf après 5 balles (si 3 buts ou + → 10 abdos pour les déf). Dans les traces écrites l'enseignant se parle à lui-même, fixe ses idées, mais aussi la rationalisation sémantique pousse les enseignants à employer un langage de terrain qui est plus performatif que constatif. Les verbes sont souvent des infinitifs présents sous la forme impérative : « excentrer, empêcher, dissuader, ajouter ». Quelques verbes sont au présent ici nous avons : « on change les 2 déf après 5 balles ». Il a souvent un mode impersonnelle au niveau de l'expression écrite, les temps des verbes en attestent.
---	--

<p>L3 S4 : « amélioration de la coordination des 2 devant dans une défense 4-2 (ou 3-2) « « Jeu sur 1 zone. Défense en 4-2 (ou 3-2) 1GB dans les buts. On change les rôles toutes les 10 balles » « Pour les 2 devant : → se répartir les tâches de harcèlement, dissuasion, interception sur la base arrière couvrir (se déplacer par rapport à la balle)30' » « recadrer les rôles de chacun → n°1 (côté balle et à l'opposé) → n°2 (côté balle et à l'opposé), n° 3 (côtés balle et à l'opposé) et surtout suivant la position de la balle → balle à l'aile, → balle à l'arrière, → balle au demi. Attention n°3 doivent interdire l'ar au couloir central (en s'alignant, n°3 de doivent pas aller plus loin sur les côtés ».</p>	<p>L'objectif est spécifique : « amélioration de la coordination des 2 devant dans une défense 4-2 (ou 3-2) ». Les propositions tentent de donner des repères, des connaissances dans ces deux types de défenses. Les entraîneurs disent : « pour les 2 devant → se répartir les tâches de harcèlement, dissuasion, interception sur la base arrière de l'att » « pour les 3 ou 4 derrières, couvrir (se déplacer latéralement par rapport à la balle) ». Les entraîneurs constatent très vite la faiblesse de leurs propositions. Les consignes sont trop générales et les joueurs n'ont finalement pas de repères pour améliorer leur coordination. Nous constatons que les experts tentent d'identifier au maximum les actions des joueurs, ce qu'ils doivent faire et entreprendre dans tel ou tel contexte. Mais dès que le système devient complexe on rend alors dans l'impossibilité d'exprimer le savoir, on est dans le « si alors ». Dans les cases observables et alternatives, ils écrivent en faisant abstraction des deux colonnes : « recadrer les rôles de chacun ». Nous avons ici confirmation que les enseignants veulent maîtriser toutes les actions des joueurs. Ils donnent les consignes qui sont finalement des consignes générales pour chacun des joueurs : « côté balle et à l'opposé » et suivre « la position de la balle » ; ce sont des fondamentaux communs. Ils insistent : « attention, n°3 doivent interdire l'accès au couloir central.. » ce qui est aussi un principe fondamental.</p>
---	--

<p>L4 SI : « Jeu d'échauff. 10' » « jeu sur tt le terrain, l'équipe qui n'a que 3 joueurs sur le terrain gagne. Marquage individuel sur ½ terrain » « 2 équipes 5-5 + 1GB dans chq but. Qd 1 joueur marque il sort du terrain. Qd 1 joueur de l'équipe adverse marque il sort et 1 de l'équipe adverse rentre à nouveau en jeu. Les GB peuvent participer à l'attaq. 2 ou 3 manches » « varier les formes de passes → à 2 mains → à rebond → à 1 main. On ne peut aller au tir que si tout les att ont passé le milieu du terrain. »</p>	<p>Scénario de la situation : Planification et transposition. Objectif didactique Schéma et organisation Organisation Objectif but Obligation d'action Organisation Organisation Organisation Organisation Obligations d'actions Obligations/contraintes d'actions</p>
--	---

<p>L4 S2 : « amélioration de la motricité et vitesse d'exécution. Amélioration du changement de statut. Déf → Att » « Jeu sur tout le terrain. 1 balle 2GB 3 Att. 3Déf. 3 contre 3 en att. Puis 3 Att contre 2 déf en repli défensif » « pour les atta → faire 3 passes au joueur GB dans la zone. 0 la 3^{ème} passe les Déf. partent en M.B. en s'écartant, le dernier passeur ne défend pas. Les 2 autres att viennent</p>	<p>Nous avons là le cas typique de la description d'une situation d'apprentissage chez les experts. La situation présente le moment clef de celle-ci et en particulier le début de la situation. Le placement des joueurs sur le schéma indique la position de départ et les flèches indiquent les premières trajectoires de déplacements. Il y un déclenchement d'action (à la troisième passe des attaquants, le joueur en possession du ballon, fait une passe au gardien, c'est le signal de départ pour la contre attaque). L'incertitude réside au niveau temporel (le temps des passes) mais aussi dans la position spatiale sur le terrain du dernier receveur futur passeur au gardien. L'enclenchement de la situation provient d'un événement déclenché par les joueurs, mais prévus dans les consignes. Ce qui est intéressant c'est que nous avons des joueurs qui sont déjà en action pour enchaîner l'action propre au</p>
---	---

défendre. » «Veiller à l'écartement (course en C) – veiller à l'étagement (jeu en profondeur) (répartition des rôles qui part devant, qui sert d'intermédiaire). Eviter le dribble → prix d'info rapide sur joueurs devant ».	savoir-faire à apprendre. Les joueurs ne sont pas statiques au départ, ils sont déjà inscrits dans des projets d'actions adaptatives. Ils ne partent pas à l'arrêt. Ainsi, le savoir-faire à apprendre est dépendant d'une mise en action préalable à ce propre savoir-faire (c'est un amorçage). C'est un prélude au savoir, son contexte d'expression ne peut se clore sur lui-même, il dépend du contexte que les enseignants vont mettre en place avant le savoir proprement dit. L'atomisation du savoir n'est pas toujours réelle, la construction même de la situation d'apprentissage tente d'atténuer la procédure didactique de saucissonnage du savoir.
---	--

L4 S3 : « Occupation du terrain → profondeur → écartement. Amélioration des passes rapides » « Montée de balle rapide à 4 contre 3+1. Le tireur ne défend pas, mais 1 déf suppl est dans 2 ^{ème} partie du terrain » « 4 att contre 4 déf. 4 passes maxi avant le tir. Relance du GB au joueur démarqué → les autres rééquilibrent le jeu → les joueurs éloignés du tir partent au 1 ^{er} plan. → de demi-centre + joueur concerné par le tir servent d'intermédiaire (2 ^{ème} plan et 3 ^{ème} plan).	Il s'agit d'une phase classique du jeu qui est proposée là. Départ en contre attaque à partir d'un tir d'un joueur attaquant. Le tir est attendu à la quatrième passe et les joueurs doivent monter en contre attaque en s'étageant et en s'écartant, le premier receveur potentiel du ballon doit être celui qui est à l'opposé du tir. Les ordres de départ sont à respecter, 1 ^{er} plan, joueurs opposés au tir, 2 ^{ème} plan, joueur demi centre, 3 ^{ème} plan joueur côté du tir. L'action est programmée : ordres de départ dans le temps. Les joueurs doivent finalement repérer ces ordres de départ en fonction de leurs places sur le terrain au moment du tir. Cela correspond à des fondamentaux du jeu, les joueurs à l'opposé du tir sont plus disponibles pour partir en premier en contre attaque. Il peut arriver en fonction du jeu du gardien que cela ne soit pas la bonne solution. Les savoirs reposent donc sur des stéréotypes d'actions qui s'ils correspondent à des logiques basiques du jeu, ces dernières peuvent facilement être mis en contradiction pas les événements de terrain puisque le jeu de la défense est justement de proposer des contradictions d'intentions. Il serait justement intéressant dans le cas d'une formation et d'un apprentissage de montrer l'instabilité d'un savoir (principe de réfutation), plutôt que de faire croire à l'immuabilité de celui qui est enseigné. Si nous faisons faire seulement des actions programmées, les joueurs ne vont plus chercher à ouvrir des espaces de libertés en fonction des possibilités de jeu, mais on va arriver à un pas de danse synchronisé entre les attaquants et les défenseurs. Chacun sachant ce que l'autre va faire. Il n'y a plus alors de recherche de solutions originales et les joueurs vont perdre la possibilité de jouer sur des variables inconnues, voire à prendre des décisions en fonctions d'événements imprévus. Apprendre c'est peut-être aussi tenir un discours permanent sur le savoir.
---	--

L4 S4 : « Organisation collective de la M.B. à partir d'une déf. 4-2 (ou 3-2). Jeu à 6 contre 6 (1gb dans chq but) 5 balles de M.B. et on inverse les rôles » « 5 passes maxi pour aller au tir. Principe d'org. Collective ? Partent au 1 ^{er} plan → les 2 devants, au 2 ^{ème} plan → les joueurs non concerné par le tir, au 3 ^{ème} plan → le demi-centre + le joueur concerné par le tir. » « Principe d'écartement, d'étagement, → transmission correcte, prise d'info rapide sur joueur devant ».	Suite avec cette situation. Nous ne critiquons pas le fait de faire remarquer, voire faire répéter et respecter aux joueurs des types d'organisation pour la contre attaque, montée offensive ou montée de balle. On voit bien dans cette situation que les ordres de départ vont dépendre de l'endroit du tir. Mais si le tir à lieu au niveau des deux de devant, il est fort probable que pris par l'action de défense ils aient un léger retard dans l'idée de contre attaque ou montée de balle. Les enseignants experts imposent des actions à faire en respectant des logiques de jeu, mais ils oublient que la logique va toujours dépendre aussi du jeu de l'opposant et de l'ensemble des placements des joueurs sur le terrain en fonction du ballon à un moment T du jeu. Lire le jeu des opposants, décoder les actions qu'ils font, c'est en faire une lecture, mais aussi une interprétation et des propositions. Il va s'agir aussi de composer son jeu en tentant de repérer ce qui pourrait bien correspondre aux schémas connus et pas seulement de répéter des synchronies d'actions
L5 S1 : « Echauffement. Amélioration du démarquage. Des transmissions » « Sur 1/2 terrain,	Transposition de l'activité handball : Extrait d'un principe de jeu : « démarquage » Extrait d'un moyen du jeu : « transmission »

<p>moins la zone –Jeu sans dribble/passes en lobe interdits. On échange les « voleurs » dès qu’il ne reste que 2 couples d’attaquants » « 1 ballon pour 2, 2 voleurs de balle, les joueurs évoluent en se faisant des passes sur ½ terrain. Les 2 voleurs de balle doivent, soit intercepter, soit obliger les couples à être en difficulté dans leurs transmissions » « → passes rapides et précises → rechercher à ce qu’il n’y ait pas de temps d’arrêt entre les passes. (enchaîner vite réception→ passes) ».</p>	<p>Réduction de l’espace de jeu : « ½ terrain de HB » « moins le zone » Réduction des règles : « jeu sans dribble » Changement des conditions matérielles : « 1 ballon pour 2 » Réduction à une partie du jeu : conservation du ballon par les deux « transmission », récupération du ballon par les voleurs « interception ». L’objectif démarquage est la conséquence du jeu de transmission et du jeu d’interception. On ne travaille pas sur le noyau dur de l’activité, celle-ci est dénaturée dans son système complexe. Par contre on travaille sur des noyaux périphériques tel que « conserver/récupérer ». Mais le noyau dur de l’activité « marquer, s’opposer » est le savoir à apprendre. Nous rejoignons là notre analyse théorique sur le phénomène de transposition didactique. On préserve des noyaux périphériques, on ne transpose par seulement le noyau dur de l’activité ou sa logique interne.</p>
--	---

<p>L5 S2 : « échauffement des GB en cascade de près + amélioration de la coordination motrice idem 10’ » « montée de balle qui se termine par un tir avec 2 mains à 9m n°1 et 6m n°2 (fin d’éch GB) montée de balle en criss cross » « montée de balle par 2. Un ballon chacun, échange de balle en profondeur avec 1 dribble et 1 croisé, 1 ballon pour trois pour le criss cross » « recherche de la plus grande vitesse de course possible, passes précises et tendues. Veiller à ne pas être aligné (jeu en profondeur). » « tir à 1 main ».</p>	<p>C’est un travail purement technique. Appauvrissement des variables. Les macro unités didactiques temps et espace sont largement sollicitées. Enchaînement d’actions à vide. Le but est annoncé, on travaille la motricité des joueurs. Nous remarquons que les effets moteurs sont convoqués lorsque l’on réduit les variables contextuelles. On pense alors à s’adresser au joueur en particulier et à sa motricité. Mais dès que les variables contextuelles augmentent, jeu des autres, incertitudes, on oublie alors les composantes motrices de l’action que l’on fait faire aux joueurs. Les effets sur la motricité sombrent dans l’oubli dès que l’on rentre dans la complexité.</p>
--	---

<p>L5 S3 : « amélioration des transmissions malgré pression défensive » « Montée de balle avec défenseurs. Terrain limité en largeur (couloir du terrain de tennis) » « Par 2, 1 ballon pour 2. 2 déf (1+1) → montée de balle sans dribble » « appuis tournés vers le but –qualité des transmissions – utilisations des passes à rebond » « idem par 3 contre 1+2 »</p>	<p>Exercice qui vient en complément du précédent, mais cette fois-ci il y a un défenseur par demi terrain dans la bande centrale tracée par les enseignants. Situation technique, comme nous l’avions dit ci-dessus, dès qu’il y a des défenseurs (action plus complexe). Les enseignants se détournent des facteurs d’exécution pour se consacrer à des actions techniques.</p>
---	---

<p>L5 S4 : « amélioration de la suspension lors du tir d’arrière ou du tir de l’aile. → amélioration de la coordination motrice » « tirs avec petits obstacles pour obliger le tireur à s’organiser au niveau de ses appuis, + pour l’obliger à monter ↑ le haut » « tirs aux différents postes, ailier Det G, arrière D et G, pivots »</p>	<p>Nouveau constat, la situation est un geste technique qui s’adresse au joueur, le tir. Il n’y a plus de variables externes. Les enseignants repensent à la coordination motrice, c’est-à-dire aux effets moteurs de ce qu’ils proposent. Peut-on en conclure que lorsque l’action est centrifuge (tournée vers le joueur) on pense aux effets moteurs et lorsque l’action est centripète (tournée vers les autres joueurs) on les oublie. On pourrait dire aussi, que plus l’action à faire est localisée à l’environnement proche du joueur plus on pense aux effets moteurs et plus l’action s’étale dans l’environnement plus on oublie ceux-ci.</p>
---	---

<p>L6 S1 : « Echauffement jeu 20’ » « Jeu : la queue du diable –sans ballon –avec ballon. 5 contre 5 sur ½ terrain » « 5 contre 5 sans ballon »</p>	<p>Mise en place d’un jeu d’enfant pour faire apparaître des principes d’action recherchés. Si l’objectif est d’échauffer le corps des joueurs, ce que laisse entendre le terme « échauffement » on remarque que les observables s’orientent vers des indicateurs</p>
---	---

<p>→ rouges doivent attraper la queue (dossard) des bleus et vice versa le jeu est terminé qd tous les joueurs d'1 éq se sont fait attraper. (qd on a plus de queue on sort du jeu) « - vitesse de réaction –prise de risque –prise d'information » « avec ballons (déplacements en dribble) – 1 ballon par équipe → assurer une circulation de la balle sans rupture dribble non autorisé »</p>	<p>perceptifs qui sous tendent une capacité cognitive « vitesse de réaction », une perception et décision « prise de risque », une analyse des choix faits « prise d'information » (analyse du milieu). Les observables ne sont pas « sudation des joueurs, plateau de travail cardiaque, mise en route progressive des articulations et de la musculature, etc. On constate le glissement rapide de l'objectif moteur « échauffement » à des objectifs psychologiques et informationnels. On quitte les préoccupations corporelles pour s'attacher à des préoccupations décisionnelles. Notre propos n'est pas de favoriser l'un ou l'autre mais de comprendre que les problématiques motrices et corporelles sont rapidement oubliés par les enseignants au profit d'actes qui sous tendent la pensée.</p>
--	--

<p>L6 S2 : « Echauffement GB. – être capable de se reconnaître vite attaquant ou défenseur. Amélioration du changt de statut » « 15' » « Par 2 1GB dans chq but. L'entraîneur lance la balle au niveau du rond central. Si le couple 1 récupère la balle il est attaq. B est défenseur dès que A a fini son attaq. Ils contournent les plots et reviennent en repli déf. B contournent les plots et contre attaquent. 1 Pas de dribble » « 2. Les attaq ont le droit de dribbler mais si le PB est touché il doit faire la passe ». D'après le dessin, les joueurs démarrent par couple au centre du terrain, les plots sont vers les 9m.</p>	<p>La situation est fonctionnelle. Construction d'un jeu pour faire apparaître les comportements souhaités. La conséquence d'une action entraîne inéluctablement dans le cas d'une opposition (ici A et B) la réaction inverse de l'autre (attaquant ou défenseur). L'objectif recherché est déterminé par une logique implacable (si je ne suis pas attaquant, alors je suis défenseur). Y aura-t-il transfert de la reconnaissance de son statut dans le jeu ? Est-il nécessaire de faire remarquer le non choix. Ensuite l'enchaînement du repli défensif s'oppose à la logique du jeu qui est de retarder la relance du gardien. Il nous semble qu'il s'agit plus de reconnaître les procédures d'attaques ou de défenses en fonction de sa position sur le terrain par rapport à la cible et au jeu des adversaires et du partenaire, que de savoir si je suis attaquant ou défenseur. En quoi cela me sert-il si je ne sais pas quoi faire. On peut dire que l'objectif est implicite, car si l'on s'en tient à l'énoncé, une fois le statut reconnu que fait-on ? C'est les conséquences des actions suivantes qui déterminent les procédures de départ (être en retard sur le porteur de balle, ne pas pouvoir défendre, ou ne pas pouvoir attaquer car la défense est déjà en place, etc.). Si l'on veut travailler au niveau de la reconnaissance du statut, on peut mettre trois couples de joueurs au centre du terrain (donc trois équipes). L'entraîneur lance le ballon, l'équipe qui récupère attaque l'un des deux buts, les deux autres équipes défendent chacune un but en fonction du meilleur placement des joueurs.</p>
---	---

<p>L6 S3 : « Amélioration du changt de statut, organisation du changt de statut » « par 3 (2 équipes, R et B). 1 GB dans chq but. → R attaq puis se repli end défense. → B défendent puis essayent d'enchaîner une M.B. » « Vitesse de réaction (voir si anticipation) qd un tir est déclenché) –prise d'info par rapport au placement. des attaquants. – tentative d'inteception – excentrer les attq – contrôle de son adv. direct. »</p>	<p>Les entraîneurs proposent une synchronisation des actions, attaque, défense, repli défensif, montée offensive. Si l'enchaînement des actions est prévu (comme un pas de deux en danse). Les actions ne sont pas imprévues, mais imposées. Il y a toutefois des propositions qui vont apporter une certaine incertitude (tentative d'interception, excentrer les attaquants, contrôle de l'adversaire direct) plus les recommandations basiques (vitesse de réaction, prise d'info). Les entraîneurs proposent donc pour faire apprendre les joueurs un enchaînement d'actions prévu tout en apportant des variables déstabilisatrices nécessaires pour créer une incertitude suffisante afin que les joueurs puissent trouver ou inventer les bonnes solutions. L'idée étant que les joueurs arrivent à détruire l'enchaînement d'actions imposé pour qu'ils puissent le reconstruire mais cette fois-ci dans l'intention de le faire à partir de n'importe quel point de l'enchaînement. On passe de l'imposé à l'exposé (les joueurs exposent, montrent leurs idées en action).</p>
---	--

<p>L6 S4 : « Organisation collective du repli défensif » « on change de rôle après cinq</p>	<p>Nous avons là le type d'action programmé ou chacun des joueurs doit remplir une tâche en fonction de sa position sur</p>
---	---

<p>attaque en enchaînant avec déf placée. Puis jeu dirigé » « 4 contre 4. Tir secteur D4, DI et D3 partent en 1^{er} niveau. A1 et A2 se replient très vite en regardant la balle (à l'inté pour excentrer les tireurs) A4 vient couvrir vers l'int (2^{ème} niveau) A3 pivot vient gêner la première passe – dissuade sur le joueur le + proche. Le GB sort pour interdire la C.A. »</p>	<p>le terrain au moment du tir. Le problème c'est que le placement des joueurs en jeu est rarement identique à ce qui est proposé ici. S'il est bien de faire remarquer au joueur les placements idéaux, ce travail doit être momentané. Il serait aussi bien de leur faire repérer des principes plus fondamentaux qui se jouent les uns des autres. Autant la situation précédente était pour nous un moyen de favoriser l'apprentissage (savoir faire), autant celle-ci ne favorise pas l'activité décisionnelle du sujet, mais impose une obéissance (un faire).</p>
---	--

<p>L7 S1 : « Echaufft » « Passes libératrices. Echauff. Gardien. 'but libérateur » « passe libératrice, celui qui attrape la balle lancée par l'entraîneur doit aller délivrer un de ses coéquipiers dans l'une des zones en lui faisant une passe. Le joueur est délivré s'il rend la balle au passeur. Interdiction de délivrer 2 x de suite dans la même zone. Dribble interdit si 2 joueurs de la même éq sur le terrain. L'équipe a gagné qd tout les joueurs sur le terrain. » « marquage, démarquage (aide au PB), changt de statut (rapidité). « but libérateur l'ens des joueurs est à l'ext du terrain. 1 GB dans ch but. L'entraîneur lance la balle 2 joueurs (1 de chq équipe) entrent en jeu – celui qui récupère est att. l'autre déf. l'att peut dribbler et utiliser son GB pour aller au tir. A ch but marqué, 1 joueur rentre sur le terrain. Interdiction de dribbler à partir de 2 joueurs de la même équipe sur le terrain ».</p>	<p>Un jeu est inventé pour obtenir un enchaînement d'actions. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a des consignes progressives au fur et à mesure que l'état des équipes se transforme. Des interdictions viennent contre carré l'avantage pris par une équipe « si plus de deux joueurs sur le terrain d'une même équipe, dribble interdit ». L'idée étant d'entretenir un rapport de forces suffisant, mais équilibré, le plus longtemps possible. Afin d'augmenter la durée du jeu, de faire jouer tout le monde et d'obtenir un nombre d'actions suffisantes et significatives par rapport aux objectifs déclarés. On comprend un peu mieux ici, le savoir faire professionnel des enseignants. Ainsi, par le jeu des autorisations et interdictions, ils favorisent l'évolution maîtrisée des événements tout en laissant une marge de liberté et de décisions aux acteurs.</p>
---	--

<p>L7 S2 : « Jeu sur espace réduit. Jeu du pivot –tir 6m –bloc sur ailier, sur arrière. Jeu des ailiers – appuis tournés vers le but – prendre sa balle en mvt. Jeu des arrières prise d'intervalle (sur placement du pivot) jeu en mvt » « jeu sur 1/3 de zone. 3 att. → 2 déf » « 3 att (1 ailier, 1 arrière, 1 pv) contre 2 déf. Pour les arrières d'atta –prendre la balle en avançant –aller fixer dans l'intervalle (à côté du pivot) pour les ailiers, écarter le jeu à l'aile. Fixer ext – int. Pour le pivot » « -prise d'infos sur la position du pivot pour aller fixer dans l'intervalle libre. – avoir l'intention d'aller au tir à chq fois qu'on à la balle. Garder une distance de combat où on peut ressortir une balle correctement » « 2, 3 contre 3 (+1 DC d'att passeur) élargir l'espace ».</p>	<p>A quoi pensent les deux enseignants pendant la phase de planification. Intervenir sur un paramètre didactique : réduire l'espace de jeu. Annoncer le thème du savoir : jeu du pivot Décliner les composants du savoir : tir 6 m, bloc sur ailier, etc. Annoncer un autre thème du savoir : Jeu des ailiers Décliner les composants du savoir : appuis tournés vers le but, etc ; Annoncer un autre thème du savoir : Jeu des arrières Décliner les composants du savoir : prise d'intervalle, jeu en mouvement. Précision sur le paramètre didactique : 1/3 de zone Organisation de la mise en scène : 2 défenseurs, 3 attaquants, etc. Annoncer les actions à réaliser : Pour les arrières, etc. Donner un objectif concret à la réalisation des actions : aller au tir chaque fois, garder une distance de combat, etc. Prévoir un changement du rapport de forces : de 2 contre 3 à 3 contre 3.</p>
---	---

<p>L7 S3 : « attaque d'une 2-4 ». Plus croquis sur la feuille, mais plus d'énoncés.</p>	<p>L'énoncé de la situation est bref « attaque d'une 2-4 ». Le croquis nous indique que la situation va se faire sur un demi terrain. On peut émettre l'hypothèse que pour les deux dernières situations les enseignants souhaitent vérifier sur une forme de défense imposée si les joueurs ont progressé dans leurs acquisitions, tout en les mettant encore dans un apprentissage nouveau. Attaque d'une 2-4. Ensuite ce type de défense va certainement favoriser l'utilisation des savoirs précédemment étudiés.</p>
<p>L7 S4 : « attaque d'une 0-6 ». Pas de signes sur le croquis, pas d'énoncés.</p>	<p>On vérifie les acquisitions dans une situation construite, alors que nous avons vu que les enseignants d'EPS proposent le plus souvent un match complet pour vérifier les acquisitions, même s'il y a rupture entre le savoir travaillé et le savoir jouer au handball.</p>

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3

Enseignant Expert Handball n° 05. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [9]

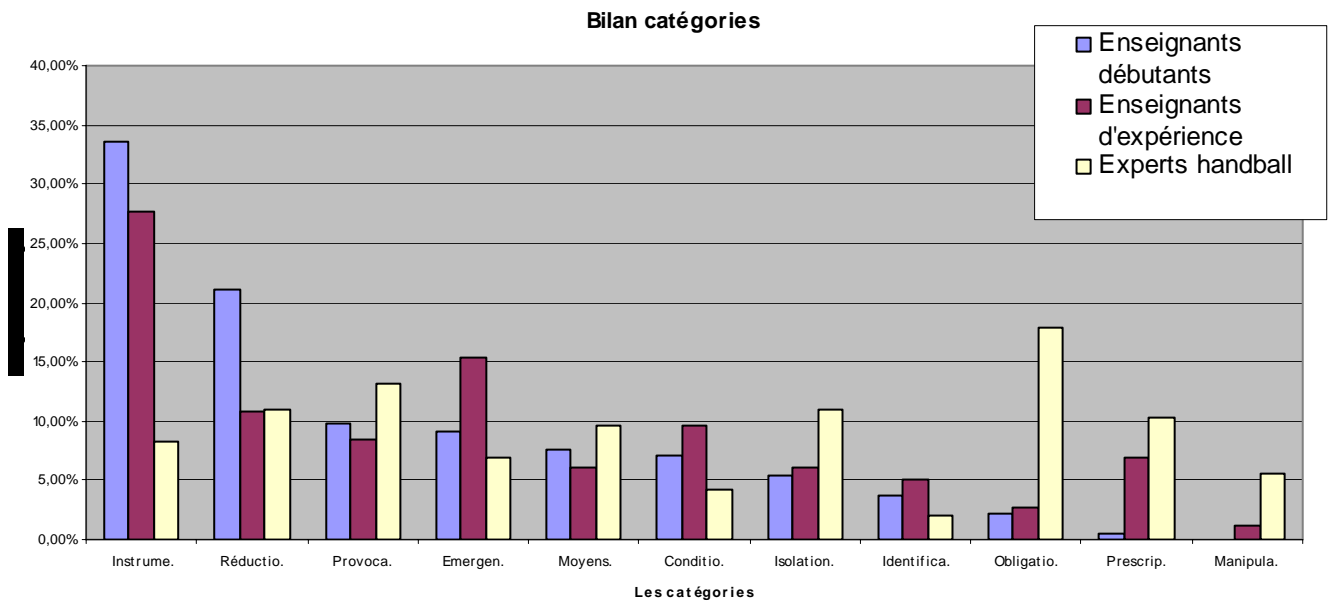
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	4 leçons 15 situations	Interprétations
TEMPS	0	Le profil didactique de l'enseignant s'établit sur les paramètres et unités didactiques qui caractérisent des situations d'apprentissage construites mais isolées du jeu réel ; c'est-à-dire du savoir à apprendre. L'enseignant pense son espace de travail, identifie un rapport de forces qu'il complète avec des contraintes. Il définit les systèmes de relations entre les joueurs. Chaque leçon est annoncée par des objectifs de travail et de compétences à développer que l'on retrouve le plus souvent sous la forme d'énoncés qui expliquent la situation d'apprentissage. L'affaire est très circonscrite et l'enseignant laisse peu de liberté à ses joueurs. Les choix possibles se résument le plus souvent entre deux alternatives. L'agencement de la situation supprime les autres possibilités. La prise en considération des effets moteurs se fait uniquement dans une situation d'échauffement, chose que nous avons déjà remarquée ailleurs. L'éducation à la motricité se ferait-elle simplement dans la période d'échauffement ? Après, ce sont les considérations techniques qui prennent le pas. L'enseignant expert fragmente son travail, l'unité didactique « respecter un principe de densité » est peu mobilisée. L'intervention didactique de l'enseignant se fait sur des aspects précis du jeu qui ne prennent pas en considération les variables les plus importantes du jeu, tels que les événements et l'incertitude. La faible utilisation de l'unité didactique « alterner les statuts et varier les rôles » nous indique que les situations ne sont pas jouées, les raisons d'agir des joueurs sont dépendantes des indications données à l'avance. L'alternance des statuts et des rôles se fait par un système de rotation. Ce n'est pas l'action du défenseur qui lui permet de passer attaquant par exemple. L'enseignant impose les actions, les buts, les objectifs ; il n'y a pas d'enjeu pour motiver les joueurs. L'enseignant n'a donc pas besoin de valoriser les actions ou de donner un certain degré d'attrait à la tâche. Si l'espace de travail est largement balisé avec des repères zones, l'enseignant délivre peu d'informations qualifiantes pour accompagner la réalisation des actions.
ESPACE	15	
RAPPORTS DE FORCES	11	
TYPES DE RELATIONS	15	
Mettre en relief des connaissances et compétences	15	
Comporter des informations qualifiantes	08	
Provoquer une contrainte	14	
Donner des repères spatiaux	11	
Comporter des consignes claires	9	
Alterner les statuts et varier les rôles	3	
Traduire des conséquences motrices	1	
Permettre un choix ou une alternative	7	
Respecter un principe de densité	2	
Avoir un enjeu	2	
Faire évoluer la situation	8	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	8	<i>Sans surprise pour des experts fédéraux, l'approche est très techniciste. L'enseignant mobilise peu de situations jouées. On peut comprendre qu'à la fin du stage, les joueurs vont faire des matchs. Onze des quinze situations d'apprentissage sont à tendances technicistes. Les situations d'échauffement sont le moment privilégié pour mobiliser d'autres conceptions. On peut faire l'hypothèse que l'expert fédéral se préoccupe essentiellement de faire acquérir des savoir-faire techniques sans se préoccuper de leur utilisation dans un système plus complexe. La volonté d'identifier et de modéliser des parties du jeu, voire des actions à sens unique, impose un enseignement complètement décontextualisé. Ce que le spécialiste gagne en précision, il le perd en cohérence, même si les joueuses dans notre cas sont d'un bon niveau régional.</i>
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	3	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	1	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	1	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	0	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	1	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	15	Le cadre imposé pour les formations et les dessins de terrains préétablis fait que la présentation des données est identique pour toutes les situations. Le bilan établi sur une feuille séparée a tendance à se répéter à l'identique pour chaque leçon. Pas d'informations significatives sur la gestion et l'organisation des situations
Cadre préétabli	15	
Bilan	5	
Organisation	2	

FEUILLE D'EXPLOITATION À PARTIR DES MODÈLES THÉORIQUES 2 et 3		
Enseignant Expert Handball n°6. Profil didactique : Occurrences $\geq 55\% \leq 60\%$ [16]		
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	7 leçons et 28 situations	Interprétations
TEMPS	0	Le paramètre temps ne fait pas partie, comme chez beaucoup d'enseignants, de la préoccupation didactique pour planifier et transposer un enseignement. Les situations ne sont pas définies par un temps de travail et à l'interne, hormis les problèmes de synchronisation des mouvements ou dans le déclenchement des actions de jeu, la notion de temps n'est pas convoquée. Par contre les paramètres espace, rapports de forces et types de relations sont pratiquement à chaque fois utilisés. L'enseignant pense son espace de travail, identifie un rapport de forces (lutte contre quelque chose). Le rapport de forces est largement complété par des contraintes d'actions très nombreuses chez tous les enseignants. Les contraintes sont souvent des actions obligatoires à faire, ces actions obligatoires structurent la situation ou sont l'expression même de ce qu'il y a à faire donc à savoir ou savoir-faire. Parfois les contraintes sont le moyen d'accéder à la compréhension d'un principe ou d'une logique de jeu. Les types de relations entre les joueurs ou entre les joueurs et les objets de la situation sont nécessaires pour planifier et définir ce qu'il faut faire. L'enseignant précise très souvent ce qu'un joueur peut ou doit faire avec un autre joueur ou avec l'espace d'attaque par exemple. Cet enseignant expert met en relief pratiquement pour chaque situation des compétences et connaissances. Il y a toujours un objectif d'apprentissage clairement annoncé. Cependant ces connaissances et compétences sont d'ordre essentiellement technique ; les aspects axiologiques, anatomiques, physiologiques, ou savoirs généraux sont inexistantes. L'enseignant ne conçoit pas les informations qualifiantes ou les repères spatiaux comme nécessaire à son enseignement. Cela entraîne un discours pédagogique directif où le savoir est essentiellement délivré par l'enseignant. Les consignes écrites sont nombreuses, mais souvent il manque des informations périphériques à l'action pour saisir l'objet d'apprentissage. Comme les situations sont souvent des enchaînements techniques à travailler il y a peu de réciprocité des actions. Les conséquences motrices ne sont pas planifiées par l'enseignant, il y a par contre les effets attendus (compétences techniques). Malgré des situations techniques obligatoires d'enchaînements d'actions, l'enseignant privilégie surtout en fin de leçon la possibilité à ses joueurs de faire des choix. La densité est faible, situation réduite en effectif. Pratiquement pas d'enjeu (scores, points à gagner), l'enjeu c'est d'obéir à l'enseignant. Des évolutions sont proposées mais surtout dans le sens de la complexification des situations.
ESPACE	26	
RAPPORTS DE FORCES	26	
TYPES DE RELATIONS	28	
Mettre en relief des connaissances et compétences	26	
Comporter des informations qualifiantes	11	
Provoquer une contrainte	26	
Donner des repères spatiaux	8	
Comporter des consignes claires	17	
Alterner les statuts et varier les rôles	13	
Traduire des conséquences motrices	1	
Permettre un choix ou une alternative	21	
Respecter un principe de densité	14	
Avoir un enjeu	5	
Faire évoluer la situation	15	
CONCEPTIONS (Tendances)		
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste pur</i>	7	<i>Sans surprise pour un expert en handball, l'approche est hyper technique. On peut caricaturer les conceptions de cet enseignant ainsi :</i> <i>Techniciste :</i> le savoir, c'est ce qu'il y a à faire. Du geste à l'enchaînement d'actions programmées. Les enchaînements sont le plus souvent complexes. <i>Structurale :</i> période de jeu, mise en application des apprentissages précédents. Les situations sont parfois réduites en effectif. <i>Sociomotrice :</i> des jeux ludiques, le plus souvent dans la période d'échauffement pour provoquer des fondamentaux. Aux joueurs à les repérer. L'enseignant travaille sur l'émergence de grands principes.
<i>Associationniste Techniciste</i> <i>Techniciste masqué</i>	9	
<i>Structurale</i> <i>Aménagement du milieu</i>	0	
<i>Structurale</i> <i>Situation ludique globale</i>	6	
<i>Dialectique</i> <i>Situation problème</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	1	
<i>Sociomotrice</i> <i>Situation de recherche d'universaux</i>	4	
PRÉSENTATION DES DONNÉES		
Dessin	13	L'aspect spatial de l'enseignement s'il n'est pas une constante et une préoccupation. Les dessins sont souvent le moyen de bien identifier les placements et les mouvements des joueurs par rapport au discours technique que l'enseignant se prépare à faire aux joueurs. C'est une aide à la réflexion, la carte du territoire du savoir. Il y a beaucoup de flèches et de traits particuliers.
Cadre préétabli	0	
Bilan	0	
Organisation	0	

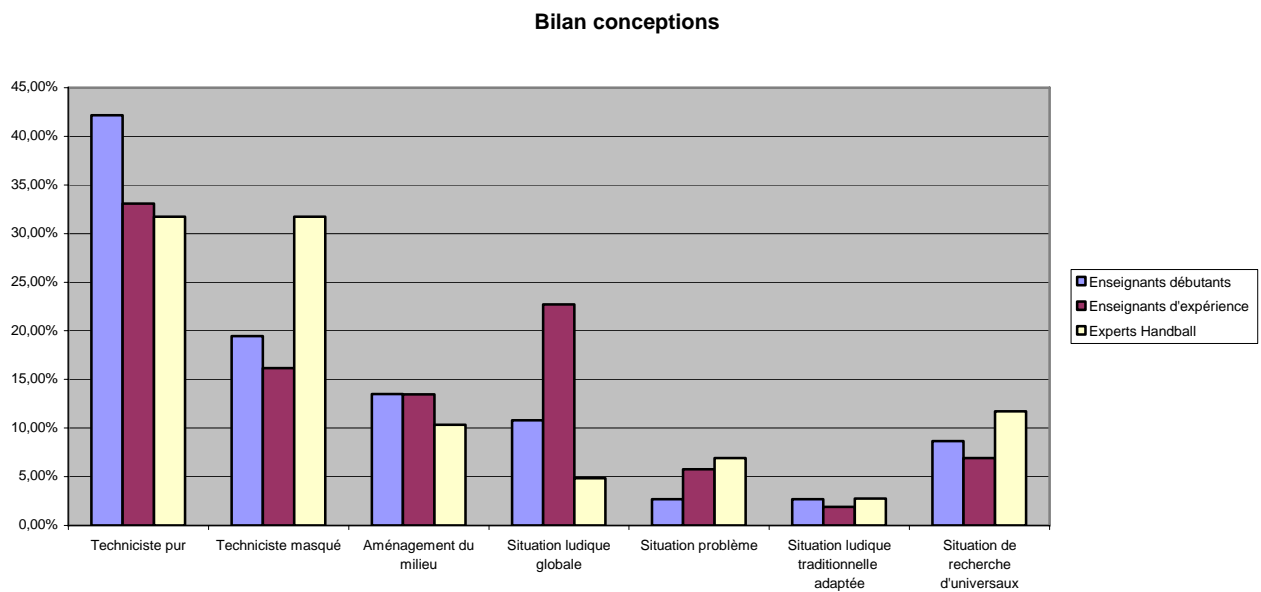
ANNEXE 6

LES TABLEAUX

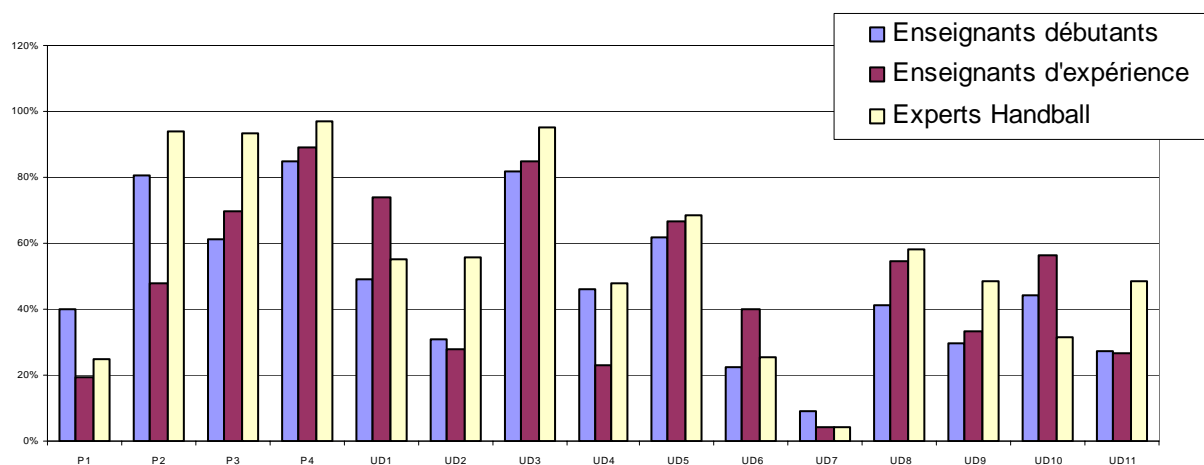
Bilan des catégories par groupe d'enseignants.



Bilan des conceptions par groupe d'enseignants.



Bilan des paramètres et unités didactiques par groupe d'enseignants.

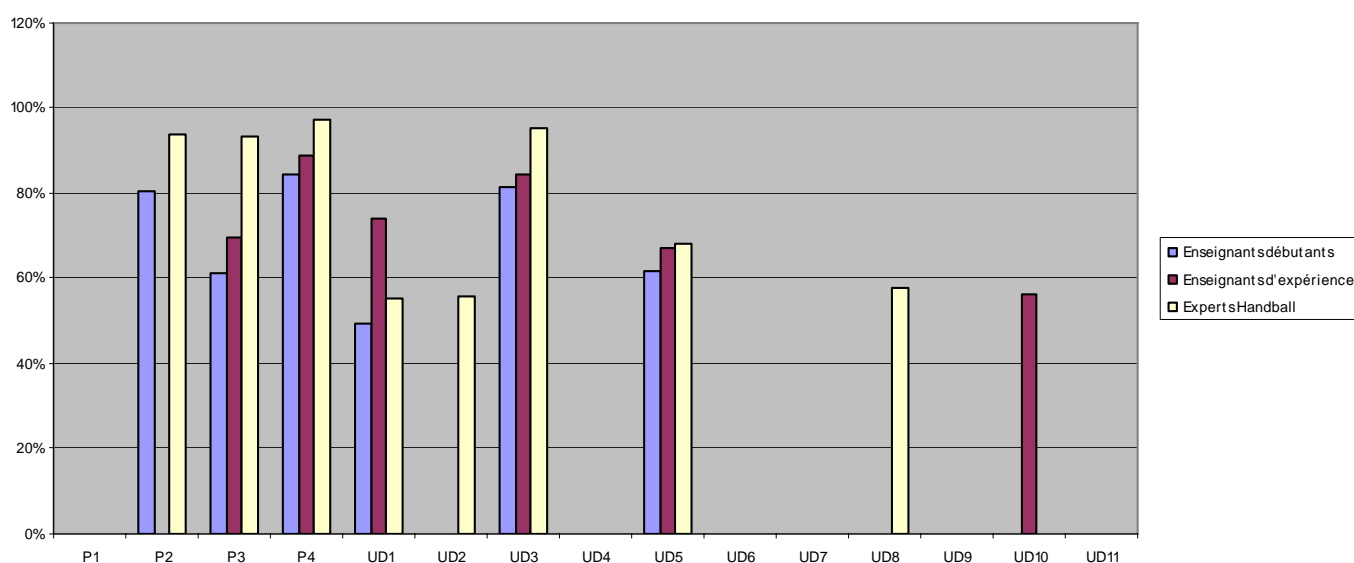


Légende.

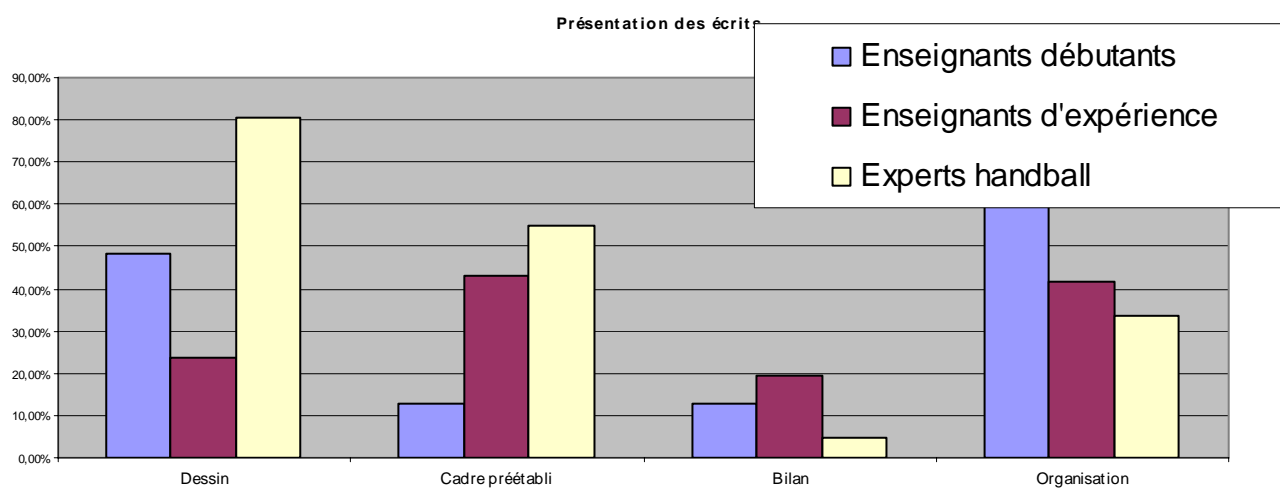
Les paramètres : P1 : temps. P2 : espace. P3 : rapports de forces. P4 : types de relations.

Les unités didactiques : UD1 : mettre en relief des connaissances et compétences. UD2 : comporter des consignes claires. UD3 : provoquer une contrainte. UD4 : donner des repères spatiaux. UD5 : comporter des consignes claires. UD6 : alterner les statuts et varier les rôles. UD7 : traduire des conséquences motrices. UD8 : permettre un choix ou une alternative. UD9 : respecter un principe de densité. UD10 : avoir un enjeu. UD11 : faire évoluer la situation.

Bilan des paramètres et unités didactiques supérieurs à 55%



Présentation des écrits par groupe d'enseignants.



ANNEXE 7

LES BILANS DE L'ANALYSE

BILAN DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS LICENCE ET PLC2
(Situation d'apprentissage type)

Identification des enseignants	N°11	N° 12	N°13	N°14	N°15	N° 16	N° 17	N° 18	N° 19	N° 20
Occurrences ≥ 55%	[7]	[6]	[7]	[7]	[13]	[17]	[19]	[14]	[12]	[5]
Nombres de leçons	3 L	3 L	3 L	2 L	4 L	5 L	9 L	5 L	3 L	2 L
Nombre de situations	12 S	11 S	11 S	11 S	23S	30 S	33 S	24 S	21 S	9 S
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES										
TEMPS	8	11	3	4	1	9	12	19	7	0
ESPACE	11	10	9	10	17	25	23	18	17	9
RAPPORTS DE FORCES	7	8	6	7	17	20	17	13	11	7
TYPES DE RELATIONS	11	11	8	11	17	23	29	17	21	9
Mettre en relief des connaissances et compétences	12	8	2	1	5	23	17	9	7	7
Comporter des informations qualifiantes	9	0	0	5	8	10	7	7	6	5
Provoquer une contrainte	12	10	7	9	16	26	29	16	17	9
Donner des repères spatiaux	7	5	5	3	12	14	18	12	6	3
Comporter des consignes claires	12	8	1	6	8	22	24	10	15	8
Alterner les statuts et varier les rôles	4	0	4	5	5	8	5	7	3	1
Traduire des conséquences motrices	1	0	0	2	0	4	5	0	2	3
Permettre un choix ou une alternative	5	6	7	6	10	15	10	7	5	5
Respecter un principe de densité	3	1	2	6	5	12	10	7	6	3
Avoir un enjeu	8	1	3	6	5	22	13	11	8	5
Faire évoluer la situation	5	6	1	5	4	13	9	2	4	1
CONCEPTIONS (Tendances)										
<i>Techniciste pur</i>	4	4	5	5	6	10	20	16	5	3
<i>Techniciste masqué</i>	1	1	3	0	6	8	9	1	7	0
<i>Aménagement du milieu</i>	4	6	0	2	3	3	0	1	2	4
<i>Situation ludique globale</i>	0	0	2	1	3	6	2	6	0	0
<i>Situation problème</i>	0	0	0	1	0	0	0	0	3	1
<i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1
<i>Situation de recherche d'universaux</i>	2	0	1	2	4	2	1	0	4	0
PRÉSENTATION DES DONNÉES										
Dessin	6	7	6	3	14	10	20	11	5	7
Cadre préétabli	8	7	0	0	0	0	0	0	0	9
Bilan	0	9	6	0	0	0	7	0	2	0
Organisation	3	10	3	1	16	22	33	17	6	9

BILAN DES ENSEIGNANTS D'EXPERIENCE (Situation d'apprentissage type)

Classes	1 ère	6ème	6ème	5ème	5ème	6ème	5ème	3ème	1 ère	4ème	BILAN
Années d'enseignement	10 à 15	5 à 10	20 à 25	30 à 35	1 à 5	10 à 15	1 à 5	20 à 25	15 à 20	1 à 5	
Identification de l'enseignant	N° 21	N° 22	N° 23	N°24	N°25	N°26	N°27	N°28	N°29	N° 30	
Occurrences ≥ 55%	[33]	[6]	[10]	[11]	[11]	[13]	[10]	[15]	[20]	[18]	
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	13 leçons 60 situations	9 leçons 10 situations	6 leçons 18 situations	5 leçons 20 situations	6 leçons 20 situations	7 leçons 22 situations	9 leçons 17 situations	7 leçons 26 situations	8 leçons 35 situations	7 leçons 32 situations	77 leçons 260 situations
TEMPS	1	10	4	4	1	9	3	1	18	0	1
ESPACE	5	10	16	15	14	14	15	11	15	9	6
RAPPORTS DE FORCES	41	10	15	14	11	15	14	23	23	15	9
TYPES DE RELATIONS	59	10	7	20	20	22	17	25	26	25	9
Mettre en relief des connaissances et compétences	59	10	18	18	10	13	12	21	23	8	7
Comporter des informations qualifiantes	9	2	12	13	11	6	4	3	9	4	3
Provoquer une contrainte	56	8	12	17	20	18	13	23	29	24	10
Donner des repères spatiaux	3	7	6	7	08	2	6	7	10	4	0
Comporter des consignes claires	50	8	13	17	16	13	11	13	21	12	8
Alterner les statuts et varier les rôles	30	10	6	6	2	7	11	7	16	9	2
Traduire des conséquences motrices	0	3	1	0	0	1	0	0	0	6	0
Permettre un choix ou une alternative	39	10	9	11	10	11	14	10	17	11	4
Respecter un principe de densité	29	7	0	4	1	9	12	5	15	5	2
Avoir un enjeu	39	10	16	7	10	13	13	8	20	10	6
Faire évoluer la situation	29	5	2	2	3	4	3	6	11	4	0
CONCEPTIONS (Tendances)											
<i>Associationniste Techniciste Techniciste pur</i>	12	0	6	9	5	2	3	12	18	19	86
<i>Associationniste Techniciste Techniciste masqué</i>	11	0	3	1	9	7	2	4	2	3	42
<i>Structurale Aménagement du milieu</i>	7	1	8	6	2	4	3	0	1	3	35
<i>Structurale Situation ludique globale</i>	15	2	1	4	2	6	5	7	12	5	59
<i>Dialectique Situation problème</i>	10	1	0	0	0	1	2	0	0	1	15
<i>Sociomotrice Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	5
<i>Sociomotrice Situation de recherche d'universaux</i>	3	6	0	0	0	1	2	3	2	1	18
PRÉSENTATION DES DONNÉES											
Dessin	0	6	7	13	8	0	3	7	11	6	61
Cadre préétabli	13	0	18	0	20	0	0	26	35	0	112
Bilan	13	10	17	0	1	0	4	6	0	0	51
Organisation	13	10	3	3	8	9	11	7	35	9	108

BILAN DES ENSEIGNANTS EXPERTS HANDBALL
(Situation d'apprentissage type)

Identification des enseignants	EX.01	EX.02	EX.03	EX.04	EX.05	EX.06	TOTAL
Occurrences ≥ 55%	11	20	10	16	9	16	
Nombres de leçons	4	8	4	7	4	7	34
Nombre de situations	20	36	18	28	15	28	145
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES							
TEMPS	8	5	3	20	0	0	36
ESPACE	20	32	17	26	15	26	136
RAPPORTS DE FORCES	19	34	18	27	11	26	135
TYPES DE RELATIONS	20	34	18	26	15	28	141
Mettre en relief des connaissances et compétences	16	18	9	22	15	26	80
Comporter des informations qualifiantes	9	13	17	23	8	11	81
Provoquer une contrainte	20	32	18	28	14	26	138
Donner des repères spatiaux	8	16	11	15	11	8	69
Comporter des consignes claires	18	17	14	24	9	17	99
Alterner les statuts et varier les rôles	6	3	3	9	3	13	37
Traduire des conséquences motrices	0	1	0	3	1	1	6
Permettre un choix ou une alternative	10	21	6	19	7	21	84
Respecter un principe de densité	6	24	8	16	2	14	70
Avoir un enjeu	9	11	5	14	2	5	46
Faire évoluer la situation	12	16	2	17	8	15	70
CONCEPTIONS (Tendances)							
<i>Techniciste pur</i>	5	14	6	6	8	7	46
<i>Techniciste masqué</i>	4	17	6	7	3	9	46
<i>Aménagement du milieu</i>	4	1	4	5	1	0	15
<i>Situation ludique globale</i>	0	0	0	0	1	6	7
<i>Situation problème</i>	2	3	0	3	1	1	10
<i>Situation ludique traditionnelle adaptée</i>	3	0	0	0	0	1	4
<i>Situation de recherche d'universaux</i>	2	1	2	7	1	4	17
PRÉSENTATION DES DONNÉES							
Dessin	19	27	17	26	15	13	117
Cadre préétabli	19	0	18	28	15	0	80
Bilan	0	0	2	0	5	0	7
Organisation	8	1	13	25	2	0	49