



HAL
open science

LE MATCH DE FIN DE SEANCE : GENRE SCOLAIRE / GENRE DIDACTIQUE ? PREMIERE APPROCHE

Antoine Thépaut

► **To cite this version:**

Antoine Thépaut. LE MATCH DE FIN DE SEANCE : GENRE SCOLAIRE / GENRE DIDACTIQUE ? PREMIERE APPROCHE. Les Cahiers Théodile, 2007. hal-03330230

HAL Id: hal-03330230

<https://hal.science/hal-03330230>

Submitted on 31 Aug 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE MATCH DE FIN DE SEANCE : GENRE SCOLAIRE / GENRE DIDACTIQUE ? PREMIERE APPROCHE

Antoine Thépaut
Iufm Nord Pas de Calais
Equipe THEODILE

Le genre est une réflexion d'actualité dans les études en didactique du français. Il n'en est pas de même en éducation physique et sportive (Eps). Le genre dans cette discipline est abordé sous l'angle du masculin et féminin, surtout depuis que les travaux sur l'évaluation montrent une inégalité de réussite persistante aux différents examens scolaires, en faveur des garçons (G. Combaz 1992, J.P. Cleuziou 2002, G. Cogérino 2005).

Si la question du genre, défini comme manière de catégoriser des objets, des œuvres littéraires est un problème pertinent en didactique du français, l'est-il également en Eps ? Et plus loin, l'est-il en mathématiques, comme en toute autre discipline scolaire ; cette question ouvre là une réflexion intéressante dans une perspective comparatiste. Nous ne l'aborderons pas dans cet article. Nous ne travaillerons pas ici le concept de genre dans une étude de didactique comparée. Nous traiterons dans une première approche, à partir d'un exemple précis -celui du traditionnel match de fin de séance lors de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire- comment le genre peut être exploité dans une discipline, autre que celle qui a vu son émergence.

I – LE GENRE : UNE PREOCCUPATION SPECIFIQUEMENT LITTERAIRE ?

Catégoriser les objets en genre semble être une préoccupation propre au domaine de la littérature. Il n'est pas anodin ici que la définition du genre qu'en donne tout dictionnaire d'usage courant, en réfère à la notion de genre littéraire.

« *Le genre : une manière de catégoriser les objets*

1 – Une division fondée sur un ou plusieurs caractères communs [...]

3 – Littérature : catégorie qui sert à rassembler des œuvres répondant à des critères pragmatiques, formels ou thématiques semblables : ensemble d'œuvres littéraires ou artistiques possédant des caractères communs : le genre romanesque ». (Petit Robert)

Le genre est un concept spécifique appartenant à l'univers culturel des œuvres littéraires, des études sur la littérature (Y. Reuter 2005-a, p. 1).

Toutefois, défini comme manière de catégoriser des objets, n'est-il pas une préoccupation que l'on trouve dans d'autres champs disciplinaires sous d'autres appellations. Il suffit de penser aux travaux des botanistes aux 18^{ème} et 19^{ème} siècle.

Derrière la dénomination propre, c'est bien l'activité intellectuelle engagée qui nous intéresse. Partage-t-on cette préoccupation dans le domaine des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (Staps)¹. A cette question il est possible de répondre par l'affirmative. La préoccupation de catégoriser les objets, fondements du champ, existe. Elle apparaît cependant sous l'appellation de classification. Différentes classifications ont été proposées. Elles ont donné lieu à des débats importants (M. Bouet 1968, P. Parlebas 1976, B. Jeu 1977).

¹ Nous définissons le domaine des Staps, comme le champ d'étude scientifique et technique s'intéressant aux APS en tant qu'objet et pratique culturelle. L'Eps n'étant dans ce cadre, qu'une des composantes de ce domaine.

1.1 : LOGIQUE DE CLASSIFICATION ET EPS

La question théorique de la classification des Aps a connu, nous venons de le souligner, des développements importants. Un domaine a servi de moteur à cette réflexion, c'est celui de l'Eps.

L'Eps, comme toute discipline d'enseignement, se fonde sur des objets culturels, pratiques culturelles (P. Arnaud 1989). Or, si durant toute une partie de son histoire elle s'est appuyée sur des activités confondues avec la méthode qui leur avait donné naissance (la méthode naturelle, la méthode suédoise, la psychomotricité) -les exercices découlant des objectifs visés-, l'introduction dans les programmes officiels en 1967 des activités sportives a apporté une certaine confusion entre Eps et Aps. L'appellation commune de la discipline traduisant cette confusion, passant de « gymnastique », à « éducation physique » puis « éducation physique et sportive », pour être dénommée « sport » actuellement.

Certains ont alors assimilé l'Eps à une initiation sportive.

Devant les difficultés d'apprentissage et l'impossibilité d'obtenir rapidement de réels progrès significatifs certains ont opté pour une pratique importante, exclusive, d'une Aps.

« Compte tenu du développement actuel de l'éducation physique dans les écoles, il s'avère impossible de préparer d'une manière intensive à tous les « Grands Jeux » afin d'obtenir une éducation du joueur efficace tant sur le plan sportif que pédagogique. Nous devons donner priorité à un, accessoirement à un second de ces jeux et essayer d'atteindre à travers lui le plus haut niveau de jeu possible » (G. Dürrwächter 1982).

D'autres, à l'inverse, devant les difficultés d'apprentissage attribuées à une absence de motivation, ont opté pour une pratique multiple et variée des Aps. Changer souvent d'activité permet de maintenir l'intérêt des élèves en jouant sur la curiosité, l'attrait de la nouveauté. Ceci a cependant pour conséquence d'éluder la question des apprentissages, les élèves n'ayant pas l'occasion de se confronter à la nécessité de changer leurs savoir-faire initiaux dans des pratiques fréquemment renouvelées.

Cette confusion a suscité de nombreux débats, amenant notamment les différents ministères à préciser leur pensée et définir les contours de la discipline, en explicitant la logique de formation présidant en Eps.

« Les diverses activités physiques, sportives et artistiques proposées au cycle 3 ne sont pas la simple transposition des pratiques sociales existantes » (Les programmes de l'école primaire du 14 février 2002).

Aussi, dès lors que l'Eps ne se confond pas avec la pratique des Aps qu'elle organise, en même temps qu'elle a pour mission d'assurer une formation polyvalente de l'élève, il est nécessaire de réfléchir sur ce qu'apporte chacune des Aps à l'éducation de l'élève.

Il convient alors de procéder à des regroupements, certaines Aps apparaissant plus propices à la recherche de telle acquisition alors que d'autres sont susceptibles d'apporter d'autres savoirs.

Différentes classifications ont été proposées. Les façons de regrouper les différentes Aps pouvant servir de support à l'Eps ont évolué au cours des différentes écritures des Instructions Officielles. Elles renvoient à des enjeux différents et aux multiples étapes de la transposition didactique (Y. Léziart 1997).

Nous ne nous attarderons pas sur cette question aujourd'hui. Elle supposerait en effet une recherche beaucoup plus importante, mobilisant notamment une étude comparative des différents fonctionnements selon les divers regroupements d'Aps proposés.

Nous souhaitons seulement souligner le fait, avancer que la question du genre en Eps - entendue comme façon de catégoriser les objets- a produit des logiques de classifications qui sont bien un genre scolaire. Il s'agit en effet là d'une préoccupation typiquement et spécifiquement scolaire, renvoyant à la question de la mise en forme scolaire de la discipline (P. Arnaud 1989, C. Marsault 2005).

1.2 – EPS ET GENRE DIDACTIQUE

La question de savoir si un genre littéraire constitue un genre didactique relève, à notre avis, d'un tout autre projet.

Ainsi, étudier si « le commentaire » constitue un genre scolaire ou un genre didactique (B. Daunay 2005) ou si des types d'exercice mathématiques constituent eux aussi un genre didactique (D. Lahanier-Reuter 2005) revient à aborder la question différemment.

Existe-t-il des genres didactiques, c'est-à-dire des catégories servant à rassembler des « objets didactiques » répondant à des critères pragmatiques, formels ou thématiques semblables ?

La question du genre devient alors « *Un outil théorique pertinent (au sein du projet de connaissance des didactiques pour décrire, comprendre et analyser les fonctionnements disciplinaires (scolaires), les contenus (savoir et savoir faire ...) en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissage référés à des disciplines* » (Y. Reuter 2005-a-, p. 2).

Les activités et pratiques didactiques ne seraient pas identiques selon les genres (qu'il s'agisse d'un genre romanesque, policier ...) ?

Plus loin, les catégorisations scolaires proposées selon les définitions que l'on y met ne renvoient pas aux mêmes activités de la part de l'élève et du maître. Ceci incite à penser l'activité que doit mettre en œuvre l'élève (l'apprenant), à la fois ce que l'on attend de lui, comme l'activité qui est impliquée dans l'objet d'enseignement et l'objet disciplinaire. (B. Daunay 2005).

Existe-t-il des genres didactiques en Eps ? Le genre est-il un outil pertinent pour comprendre ce qui se joue en Eps ? Nous aborderons cette question en nous demandant si le match, moment traditionnellement proposé en fin de séance de jeux sportifs collectifs, constitue un genre didactique.

II – LE MATCH

La structuration classique des séances d'éducation physique et sportive, consacrées aux jeux sportifs collectifs est constituée de trois temps, l'échauffement, la ou les situations d'exercices, puis le match pour clore la séance.

La fonction déclarée de ce moment particulier est de permettre aux élèves de réinvestir les savoirs travaillés et en principe acquis, au cours de la phase précédente, au cours des exercices.

Le souhait de l'enseignant est ici de permettre aux élèves d'appliquer les savoirs étudiés précédemment, dans la situation de match, considérée à la fois comme « le vrai jeu » et celui qui donne son sens aux apprentissages effectués.

Il s'agit là, si l'on utilise la métaphore empruntée à la didactique des mathématiques, d'une présentation axiomatique des savoirs.

« Une conception des problèmes qui conduit souvent à assimiler les hypothèses à ce qui est connu, les conclusions à ce qui est recherché et la résolution du problème à un cheminement qui coïncide facilement à la démonstration cherchée. Une présentation axiomatique : la séance débute par la mise en place de la notion qui constitue la leçon suivie par une série d'exercices d'application et une autre dite de problèmes... »

Or, pour en rendre plus facile l'enseignement elle (la présentation axiomatique) isole certaines notions et propriétés du tissu d'activité où elles ont pris leur origine, leur sens, leur motivation et leur emploi ... Elle a son utilité, ses inconvénients et son rôle, même pour la constitution de la science. Elle est à la fois inévitable, nécessaire et en un sens regrettable. Elle doit être mise sous surveillance. » (G. Brousseau 1986, p. 36)

Cette présentation, rapportée à l'analyse des jeux sportifs collectifs, nous donne :

a - les hypothèses renvoient à ce qui est connu : pour battre l'adversaire, le joueur doit appliquer le schéma tactique travaillé à l'entraînement, la solution apprise, l'enchaînement d'actions favori répété inlassablement,

b - les conclusions sont la reconnaissance de la « situation » travaillée à l'entraînement, la configuration de jeu,

c - la résolution du problème, l'application de la solution.

Cette organisation renvoie à une conception du sport de performance déjà dénoncée depuis longtemps, un sport « fait par des hommes de sciences lesquels, avec l'entraîneur, échafaudent, pour l'athlète, les hypothèses qui vont lui permettre de réaliser les performances les plus hautes possibles, de créer en quelque sorte le champion au risque, ajoute l'auteur avec lucidité, d'amoindrir l'homme » (R. Boisset cité par R. Moustard 2005, p.22).

Ce mode de présentation des jeux sportifs collectifs mérite également d'être mise sous surveillance.

La représentation du match dans l'enseignement des jeux sportifs collectifs recouvre un double aspect :

a - **Une conception même de l'activité sportive.** D'un côté, une représentation ancienne de l'activité sportive comme une activité d'adultes, à laquelle s'initient les enfants pour devenir eux-mêmes des adultes. De l'autre côté, le sport perçu également comme une activité d'enfant qui peut-être considérée d'emblée comme une activité sportive, pratiquée sans doute à un niveau de complexité moindre, mais porteuse de développements importants. Elle ouvre alors la voie à une « nouvelle façon de concevoir la vie physique des enfants en intégrant les activités sportives dans la vie éducative ... » (R. Moustard 2005). Cette approche conduit à percevoir les jeux sportifs collectifs non pas comme une succession de prouesses techniques individuelles mais comme organisation dynamique et collective complexe où chaque niveau de jeu constitue une entité et un système de niveau de complexité différent. C'est ici toute la problématique développée au départ par R. Deleplace (1979), poursuivie depuis par de nombreux auteurs. Elle fonde l'analyse de l'activité sur la recherche d'une systémique, aboutissant à une relecture complète des sports collectifs.

Ici, on retrouve également toute la perspective développée par R. Mérand et l'équipe constituée autour du Conseil Pédagogique et Scientifique de la Fédération Sportive et Gymnique du Travail (CPS FSGT) visant à promouvoir un « sport de l'enfant » considéré, non comme une réduction en miniature de l'activité de l'adulte aux caractéristiques

morphologiques de l'enfant, mais bien perçu comme une activité à part entière susceptible de développements importants et ouvrant alors la voie à une authentique éducation physique (Goirand P. et all. 2005).

b - Une conception de l'enseignement renvoyant à une opposition entre deux démarches d'apprentissage

Une démarche qualifiée de techniciste, où chaque jeu sportif collectif est découpé en un certain nombre d'éléments retenus comme significatifs : le ballon, le joueur intervenant sur le ballon, le partenaire impliqué dans l'échange de la balle, l'adversaire intervenant sur le ballon

...

« Le joueur étant l'élément essentiel, il est logique de considérer successivement le joueur, le joueur et le ballon, le joueur et ses partenaires, le joueur et ses adversaires ... c'est à dire les facteurs qui conditionnent passes, shoots, dribbles, gestes classiques des jeux d'équipe. » (Gratereau R. 1966).

Les gestes du joueur de haut-niveau constituent des gammes à répéter inlassablement, quelque soit le niveau de pratique. La compétition est l'application de ce qui a été appris à l'entraînement. Le match constitue le moment où le joueur récite les solutions préfabriquées et répétées à l'entraînement (J. Marsenach & R. Mérand 1987, J. Marsenach 2005).

Une démarche qualifiée de « constructiviste » (P. Arnaud 1986)

Ici, chaque activité physique est envisagée dans sa totalité et sa complexité. Elle suppose l'identification des caractéristiques essentielles et des problèmes fondamentaux que pose cette activité au sujet. Tout savoir construit par l'élève est le résultat d'une conduite adaptative face au problème posé par le jeu et les caractéristiques du milieu. Cette démarche nécessite de resituer chaque jeu sportif collectif dans la globalité de son contexte en même temps que son historicité.

« Pratiquer un sport, c'est d'abord disputer une compétition entre deux clubs eux mêmes structurés en un certain nombre d'équipes.

La compétition est conçue comme un ensemble complexe comportant outre les compétiteurs, les officiels, les managers d'équipes et des observateurs. L'analyse des résultats de la compétition (à laquelle participent les enfants) permet la détermination d'objectifs à court terme pour tenter de transformer les résultats obtenus.

La technique, dans cette perspective, est le moyen de résoudre des problèmes concrets par des pratiquants nettement caractérisés...

Les solutions formalisées en techniques représentent donc les moyens de résoudre les difficultés rencontrées par les pratiquants dans des situations de rapport de force ou de confrontation. Pour comprendre le sens des techniques, il faut se centrer sur la recherche de solutions adéquates. En ce sens la technique est création au sens de dépassement et quelquefois de réorganisations profondes de ce qui se faisait jusque là.

Il s'agit avant tout de solliciter l'activité adaptative créative par confrontation à des problèmes. » (Marsenach J. 2005, p.92)

Le match dans cette seconde approche, prend bien évidemment une toute autre signification.

« En 1965, le problème principal des sports collectifs est défini comme l'action du groupe sur lui-même pour un but commun. Comme cette action du groupe sur lui-même n'est accessible que si le groupe vit une histoire, il fallait reconstruire en éducation physique une unité temporelle et fonctionnelle : compétition – entraînement – compétition. Le cycle est ainsi conçu pour permettre à l'équipe de vivre une histoire. » (M. Vandeveld 2003, p. 57)

« Si le match est un rapport de force entre deux équipes, entre un attaquant et un défenseur au sein de ces équipes, cela requiert de la part des joueurs une bonne perception de celui qui domine ou est dominé pour anticiper les actions possibles et faire des choix pertinents. La formation du joueur doit lui permettre d'améliorer son activité perceptive et motrice » (M. Vandeveld, 2003, p. 58)

On le voit, le match est considéré comme « le lieu d'unité de deux contraires [...], un rapport de force [...] dans lequel une équipe vit des situations où elle domine ou au contraire, où elle est dominée [...] regarder les joueurs un par un ne permet pas de comprendre le déroulement d'un match [...]. L'unité minimale occupant l'espace, c'est le couple attaquant /défenseur. » (R. Mérand cité par M. Vandeveld, 2003)

Quelle activité déploient les élèves lorsqu'ils sont en match au cours des séances d'EPS ? Sont-ils dans une activité d'application de solutions apprises au cours des exercices ou bien dans une activité d'adaptation et de résolution collective de problème posé par l'équipe adverse ? Cette activité dépend-elle du contexte dans lequel l'enseignant inscrit le match ? Développent-ils la même activité en match que celle mise en œuvre au cours des exercices ? Il est possible de supposer au préalable que celle-ci n'est pas identique.

Nous pensons en effet, comme le soulignent J.F. Grehaigne, M. Billard & J.Y. Laroche (1999), que l'activité de l'élève n'est pas identique lorsqu'il est en situation de match et en situation d'exercice.

« Il convient de distinguer dans l'utilisation des connaissances quelle est l'activité du joueur en match et quelle est celle du joueur en situation d'apprentissage. En situation de match, le joueur se doit de mobiliser toutes ses ressources disponibles dans des pressions temporelles qui le conduisent dans la plupart des cas à gérer ou à anticiper, c'est-à-dire à prévoir les déplacements et actions que l'évolution probable du jeu appelle de sa part.

En situation d'apprentissage, l'activité du joueur est toute autre. D'une part, la contrainte temporelle peut être réduite voire supprimée. D'autre part, il s'agit pour lui de construire des connaissances, des compétences perceptives, décisionnelles et sensorimotrices, par une succession d'essais en vue de transformer et d'optimiser ses réponses motrices. L'élève peut ainsi fixer son attention sur un point précis du jeu et explorer l'ensemble des connaissances et de leurs variables qu'une situation aura permis d'identifier. » (Grehaigne J.F., Billard M Laroche J.Y. 1999, p. 37)

On le voit, l'activité de l'élève mise en œuvre au cours du match est loin d'être simple. Dans ce contexte, le match constitue-t-il un genre didactique ? Répondre à cette question suppose d'observer et d'analyser des situations concrètes.

III – LE CONTEXTE DE L'ETUDE

Afin d'étudier l'activité déployée en match par des élèves et de la comparer à celle mise en œuvre au cours d'exercices, nous nous sommes appuyés sur des observations réalisées lors d'une étude antérieure²

² Nous nous référons ici aux observations construites pour le travail de thèse (Thépaut A. 2002). Ayant analysé le contrat didactique se développant aux cours de quelques situations d'exercice, le travail de comparaison s'en est trouvé facilité.

3.1 – UN CYCLE DE BASKET DE SIX SEANCES

Le travail d'analyse porte sur l'étude d'un cycle de basket-ball de six séances avec une classe de CM1 CM2 (21 élèves). Les observations sur lesquelles se fonde cette première étude sur le genre, portent uniquement sur les séances 2, 3 et 4. Elle s'appuie sur l'étude de onze séquences.

Le premier exercice se déroule au cours de la séance 2. Il est une adaptation du jeu de la balle au capitaine.

Présenté sous forme de jeu à effectifs réduits, il ne concerne à chaque fois qu'une demi-classe, soit 9 élèves, une équipe de 4 joueurs contre 5 à la première séquence, et 10 élèves (5 contre 5) lors de la deuxième séquence.

Cette première série d'exercices est suivie de deux matchs, une demi classe formant deux équipes au cours du premier, l'autre demi-classe, deux nouvelles équipes pour le second match.

Au cours de la troisième séance, la première série d'exercice n'ayant pas apporté les résultats escomptés, l'enseignant propose de nouveau ce jeu de la balle au capitaine selon les mêmes modalités organisationnelles. Il donne lieu à nouveau à deux matchs de fin de séance.

Au cours de la quatrième séance, après l'échauffement, l'enseignant propose un nouvel exercice, considéré comme situation problème, prolongement de la balle au capitaine. Il concerne cette fois-ci toute la classe en même temps. Il est suivi d'une nouvelle série de deux matchs.

L'ensemble constitue un groupe de onze séquences se répartissant de la façon suivante :

Séance 2	Séance 3	Séance 4
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Balle au capitaine Séquence 1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Balle au capitaine Séquence 2</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Balle au capitaine Séquence 3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Balle au capitaine Séquence 4</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Jeu des cerceaux Séquence 5</div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">Match 1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Match 2</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">Match 3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Match 4</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">Match 5</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Match 6</div>

Chaque élève a ainsi vécu au cours de ces trois séances, deux fois le jeu de la balle au capitaine, l'exercice avec cerceaux et participé à trois matchs.

3.2 – CONTENUS VISES, DISPOSITIFS ET CONSIGNES

3.2.1 – La balle au capitaine

Au cours de cet exercice, le maître souhaite que les élèves apprennent, lorsqu'ils sont Non Porteur de Balle (NPdB), à se déplacer en avant du Porteur de Balle (PdB) afin de lui offrir des solutions d'échanges de la balle qui fasse progresser celle-ci vers la cible adverse.

Le but du jeu est de parvenir par une série de passes à donner la balle à son capitaine situé dans un cerceau à l'autre bout du terrain. A chaque fois qu'une équipe y parvient elle marque un point.

Les règles du jeu sont celles du basket-ball rappelées en début de chaque séance.

Au cours de cet exercice, le maître ajoute une règle supplémentaire : le PdB n'a pas le droit de se déplacer. Il doit rester sur place. En interdisant ainsi au PdB de se déplacer, l'enseignant souhaite que les élèves comprennent que, lorsqu'ils sont NPdB, pour faire progresser la balle vers l'avant, ils n'ont pas d'autre solution que de se déplacer vers l'avant.

3.2.2 – Le jeu du cerceau

A l'issue des séquences de jeu de la balle au capitaine, l'enseignant constate le fait suivant. Si certains élèves parviennent bien à faire progresser rapidement la balle vers l'avant, par une série de passes, toutefois, faute de regarder suffisamment vite, ils transmettent la balle à un partenaire non démarqué.

Il construit alors un nouvel exercice : le jeu du cerceau.

Une équipe répartie sur onze cerceaux en trois lignes successives, doit faire parvenir la balle d'un bout à l'autre du terrain pour marquer un point.

Deux défenseurs sont présents sur le champ pour l'en empêcher en cherchant à intercepter les passes.

Le principe de construction de la tâche est le suivant : sachant qu'il y a deux défenseurs pour chaque ligne de trois attaquants, il doit nécessairement y avoir un joueur libre de tout marquage, joueur à qui, bien évidemment le PdB doit transmettre la balle.

Au cours de cet exercice, le maître souhaite donc que les élèves apprennent, lorsqu'ils sont PdB, à regarder rapidement vers l'avant pour voir s'ils ont un partenaire démarqué à qui transmettre la balle.

IV – METHODOLOGIE

4.1 – LE RECUEIL DE DONNEES

Chaque séance a été filmée à l'aide de deux caméscopes. Les enregistrements ont donné lieu à une transcription écrite sous forme de tableau mettant en parallèle l'activité et les interventions verbales de l'enseignant avec l'activité des élèves selon les modalités suivantes :

Temps	Activité et interventions	Activité des élèves	Schémas (configurations
-------	---------------------------	---------------------	-------------------------

déroulement	verbales du maître		successives du jeu)

Pour la description de l'activité des élèves, nous avons effectué une sélection en ne retenant que les modes de réalisation de l'exercice. Ainsi, pour le jeu de la balle au capitaine, nous avons noté à chaque échange de la balle, les placements et déplacements des partenaires et adversaires. Nous relevons en particulier si le joueur NPdB se place en avant du PdB, selon quelle orientation et trajectoire, puisque tel est pour l'enseignant l'enjeu de la situation d'apprentissage.

Nous avons procédé de la même sorte pour la transcription de l'activité en match. Nous effectuons en même temps un relevé de quelques indications sur l'évolution du rapport de force (nombre d'entrées en possession de la balle, nombre de tentatives de tir, nombre de points marqués ...)

4.2 – CADRE D'ANALYSE

4.2.1 – Cadre d'analyse des sports collectifs

Pour analyser l'activité en match nous avons retenu des principes d'analyse classiques (Bayer C 1979, AEEPS 1984) en procédant à un découpage temporel et spatial du jeu.

Le découpage temporel : chaque match est découpé en un certain nombre d'actions de jeu. L'action de jeu est définie comme le temps compris entre le moment où l'équipe entre en possession de la balle, considéré comme le moment où l'équipe passe en attaque, et la perte de celle-ci, l'équipe passant alors en défense.

Le découpage spatial : nous définissons le terrain de jeu en un espace de progression de la balle où l'enjeu pour l'équipe est « *d'amener la balle dans une zone à partir de laquelle on pourra tirer. Toutes les situations que l'équipe peut vivre dans cet espace sont des situations de <<gagne terrain>>* », et un espace de marque « *où le problème pour l'équipe est d'optimiser les conditions de tir.* » (C. Falguières & J.P. Muguet 1990).

Pour caractériser l'évolution du jeu de l'équipe nous considérons également l'espace de jeu effectif comme « *une surface polygonale que l'on obtient en reliant entre eux les joueurs situés à la périphérie du jeu à un instant donné* » (J.F. Grehaigne, M. Billard, J.Y. Laroche 1999, p. 45)

L'ensemble de ces données nous permet de caractériser le jeu d'équipe tenant compte de l'évolution du rapport de force (R. Mérand 1974, 1977). Nous relevons le nombre de points marqués, le nombre de tentative de tir, le nombre d'échange de balle par action de jeu, en tenant compte des situations de gagne terrain et des situations de circulation de la balle autour de la cible, les rapports de domination en fonction du temps d'occupation du terrain de l'équipe adverse et de mobilisation de la balle.

4.2.2 – L'activité des joueurs

A partir du relevé des actions de joueurs, nous établissons une monographie pour chacun d'eux. Pour chaque élève, nous reprenons la chronologie de ses actions. Ceci nous permet, de reconstruire à partir de cette succession, la logique du joueur. Il est alors possible d'en inférer sa représentation du jeu et du but à atteindre, les éléments qu'il prend en compte pour élaborer sa réponse et éventuellement la modifier. Nous situons également ces modes de réalisation sur une échelle comportementale, du joueur débutant au joueur expert.

V – RESULTATS

5.1 – OBSERVATIONS

L'activité de chaque élève est étudiée selon une double perspective

- a) diachronique : l'élève applique-t-il au cours du match qui suit, ce qui a été abordé durant l'exercice précédent ?
- b) synchronique : le jeu de l'élève évolue-t-il d'un match à l'autre ?

Pour construire cette première approche nous nous appuyons sur l'observation et l'analyse de l'activité de quatre élèves.

Anaïs

Il y a un décalage entre les situations d'apprentissage et les phases de jeu.

Elle n'applique pas en match les modes de réalisation qu'elle met en œuvre lors des exercices. En même temps au cours des trois phases de jeu, elle adopte toujours la même stratégie. Ceci signifie d'une part qu'elle a stabilisé une stratégie de jeu, d'autre part que l'enjeu du jeu, pour elle l'emporte sur l'enjeu d'apprentissage. C'est surtout le souhait de gagner le match qui dicte sa conduite.

b – Rémi

Il adopte une stratégie, au cours du premier exercice, qu'il mettra en œuvre également au cours du match. Chez Rémi, on peut penser qu'il connaît déjà une façon de jouer et met en œuvre son savoir initial, aussi bien en exercice qu'en match.

Il n'applique pas en match ce qu'il a appris au cours des exercices. Il résout l'exercice à partir de ce qu'il sait déjà faire en match.

Au cours de la seconde série, il applique toujours le même mode de résolution, mode qui conduit à une impasse. Etant dans une équipe de trois, au sein de laquelle une équipière adopte un comportement qui ne permet pas d'offrir une solution au PdB, Rémi se retrouve ainsi de fait dans une situation à deux joueurs, lui et sa deuxième coéquipière. Lorsque cette dernière est en possession de la balle et ne peut avancer vers la cible, Rémi est de ce fait obligé de venir l'aider. Il change alors quelque peu son mode de réalisation, sous l'effet de la contrainte, lorsque aucune autre solution n'est possible. Mais il faut en quelque sorte que la situation de blocage soit effective pour qu'il s'en rende compte et modifie son comportement.

On va alors observer le même comportement au cours des deux phases de jeu suivantes. Rémi n'applique pas au cours du match ce qui a été abordé au cours des exercices précédents sauf lorsque le jeu est bloqué. Alors il se déplace pour soutenir le PdB et lui offrir une solution d'échange. Il met en œuvre la solution souhaitée par l'enseignant mais toujours après un temps d'arrêt. Il ne peut pas y avoir dès lors continuité des actions.

Enfin, lorsqu'il est en possession de la balle, il cherche bien à transmettre rapidement la balle vers l'avant, mais sans tenir compte du fait de savoir si le partenaire à qui il lance la balle est marqué ou non. Ici encore, il est possible d'avancer que Rémi n'applique qu'une partie de ce qui est attendu par le maître.

Brahim :

Lors du premier exercice, la balle au capitaine, il joue tantôt le rôle de distributeur et n'applique pas là, la solution attendue par l'enseignant, tantôt lorsque le maître entre en jeu, il

cherche à jouer avec celui-ci, la maître s'appuyant sur Brahim pour montrer comment il faut jouer. Il applique alors la solution attendue.

En match, il applique le rôle de distributeur de jeu et ne met pas en œuvre la solution abordée au cours de l'exercice.

Lors de la seconde série de la balle au capitaine, un autre joueur occupe le rôle de distributeur, libérant ainsi Brahim pour pouvoir adopter une nouvelle stratégie. Tentant de résoudre le problème posé, il trouve avec ses partenaires une solution qui, certes n'est pas la solution attendue par le maître mais n'en constitue pas moins une réponse intéressante. Elle permet à l'équipe de faire progresser rapidement la balle vers l'avant. Cette solution, qui sera retenue par le maître, n'est toutefois pas appliquée par Brahim au cours du match suivant. Il adopte à peu près le même mode de fonctionnement qu'au cours du premier match, c'est à dire une alternance de jeu à l'arrêt jeu en mouvement, en étant à l'affût d'où il est, soit des balles perdues soit des balles interceptées. Il ne met pas en œuvre la solution trouvée au cours de l'exercice précédent.

Au cours du troisième match (quatrième séance) il ne met pas en œuvre la modalité travaillée au cours de l'exercice : transmettre rapidement la balle à un partenaire devant démarqué. Curieusement il a tendance à jouer en appliquant ce qui a été demandé et abordé au cours des deux séances précédentes, c'est à dire se déplacer en tant que PdB, vers l'avant pour offrir une solution d'échange, comme s'il avait fallu un temps de latence entre la mise en œuvre au cours des exercices et son application en match. Est-ce une prise de conscience effective ou un effet d'exercice lié à la répétition ? (Il s'agit ici de la troisième séquence de match).

Laura

Lors de l'exercice de la balle au capitaine, Laura est en échec. Elle joue en étant toujours en arrière du PdB, en retrait, adoptant un comportement caractéristique du joueur débutant et peu efficace. Son placement n'offre pas de solutions pour faire progresser la balle.

Au cours de la première séquence, toujours en arrière du PdB, elle n'avance que sous les injonctions de l'enseignant qui lui commande d'avancer. Durant la seconde phase de jeu, elle est dans une équipe largement dominée par l'adversaire qui n'arrive pas à résoudre le problème posé par la situation. Il est difficile dans ces conditions de mettre en œuvre le comportement attendu. A aucun moment l'équipe ne parvient à développer un jeu de progression.

En match, si elle se déplace bien vers l'avant c'est pour aller se placer toujours en avant de l'espace de jeu effectif. Comme son équipe domine largement, en étant presque exclusivement dans la raquette adverse (espace de marque), Laura se retrouve sous le panier voire parfois en dehors même des lignes. Elle joue un peu le rôle de l'avant-piquet, mais sans s'imposer réellement, jouant davantage sur les opportunités de recevoir la balle seule en avant ou de récupérer une balle perdue que sur le fait d'appeler la balle. Ce placement lui permet d'être utile à l'équipe sans s'engager dans la « mêlée ».

5.2 – ANALYSE INTERPRETATION

Les élèves appliquent-ils en match les solutions expérimentées, travaillées à l'entraînement ?

a – Au cours des situations d'exercice, les élèves ne parviennent déjà pas à appliquer la solution attendue par le maître.

Ces échecs, qui tiennent à de nombreuses raisons, sont liés notamment à la complexité du « milieu » mis en place par l'enseignant (Thépaut A. & Léziart Y. à paraître). Ainsi, si Anaïs n'applique pas en match les solutions expérimentées au cours de l'exercice, c'est parce qu'au cours de ce dernier, elle met en œuvre une solution autre que celle qui est attendue, mais qui n'en est pas moins efficace. Parce que Kéwin ne veut pas jouer le rôle de défenseur, elle assume alors cette tâche en restant en permanence devant le capitaine adverse. Toute situation de jeux sportifs collectifs contient une double tâche, en attaque et en défense. Ici, en se dévouant pour l'équipe, elle ne s'occupe que de la défense de la cible. A aucun moment elle ne participe à l'attaque. Elle ne s'engage pas dans les situations de gagne terrain, de progression vers l'avant.

b – Lorsque les élèves parviennent à réaliser la tâche, atteindre le but, ce n'est pas, dans les exercices étudiés ici, par une application de la solution souhaitée par l'enseignant mais par un compromis entre ce qu'il attend et ce qui est concrètement mis en œuvre par les joueurs.

Il semble s'opérer un accord médian autour de solutions acceptables par les uns et les autres, permettant de faire avancer le temps didactique.

Ces modes de réalisation sont dans certains cas intégrés en match, inexploités dans d'autres.

c – En match, la plupart des élèves adoptent des stratégies qui, pour être reproduites régulièrement, apparaissent stabilisées. Mais il s'agit de stratégies « individuelles », c'est à dire l'application de solution manifestant comment chaque joueur voit la façon dont il faut être efficace, sans que cela ne donne lieu à concertation, coordination préalable. Il n'apparaît pas de projet collectif. Chacun jouant sa partition et adaptant son comportement au coup par coup en fonction de la configuration du jeu.

La stratégie dominante adoptée est la suivante : les enfants ont bien compris le sens du jeu, le fait d'aller placer la balle dans la cible adverse. Pour cela ils savent qu'il faut faire progresser la balle vers le panier adverse pour être le plus proche possible avant de tirer.

La progression de la balle est assurée de deux façons, soit le NPdB est en arrière du PdB, alors il se déplace pour monter à hauteur du PdB, soit le NPdB est déjà en avant du PdB, alors il attend la balle à l'arrêt, orienté vers le PdB, dos à la cible.

d - Lorsque les exercices sont assez proches de la situation de match (la balle au capitaine) les réponses mises en œuvre montrent que les élèves ont tendance à appliquer en situation d'exercice, les stratégies de match, c'est-à-dire ce qui correspond à la façon de se représenter la tâche à réaliser et le rôle à tenir. Il apparaît alors, pour ces cas étudiés, situation de début de cycle, l'enjeu du jeu est plus important que l'enjeu d'apprentissage.

Ils sont centrés d'abord sur la réussite du jeu, la victoire sur l'adversaire, plutôt que de tenter de résoudre le problème posé par la situation.

e – Le jeu en match au cours de ces trois séances évolue. On note un nombre plus conséquent de situations de gagne terrain assurées par une progression de la balle mieux maîtrisée. Cette observation pose la question suivante : s'agit-il d'une évolution sous l'effet des exercices travaillés qui sous forme indirecte suscite une amélioration, ou la conséquence d'une répétition de la situation de match ?

Les éléments dont nous disposons actuellement ne nous permettent pas de répondre.

VI - DISCUSSION

Le match constitue-t-il un genre ?

La réponse ne peut être que prudente dans l'état actuel des résultats.

Il semble constituer un "objet didactique" particulier susceptible de différencier les activités selon l'approche dans laquelle il s'inscrit (activité d'application, activité de résolution de problème)

Il nécessite une étude plus approfondie pour identifier l'activité mise en œuvre par les élèves. Les quelques observations rapportées semblent montrer que les élèves n'apparaissent pas appliquer les solutions travaillées à l'entraînement. Il y a là tout au moins, une relation traditionnellement établie qui mérite d'être questionnée et retravaillée.

Qu'apporte cette première approche à la problématique sur le genre ?

Il apparaît nécessaire de différencier l'aspect formel - ce qui relève du prescrit- (Y. Reuter 2005) et l'activité du sujet réellement mise en jeu. Nous renvoyons ici à l'étude réalisée par B. Daunay (2005), à propos du commentaire. Ici, les catégorisations scolaires proposées, selon les définitions que l'on y met, ne renvoient pas aux mêmes activités de la part de l'élève et du maître. Le travail passe alors par une étude et une description précise de l'activité de l'enseignant et de l'élève à propos de l'enseignement apprentissage d'un savoir donné. Nous retrouvons là une préoccupation identique dans les travaux de didactique du français et de l'Eps. La notion de genre didactique peut être un outil heuristique pour discriminer des fonctionnements didactiques différents. L'étude confirme, qu'un même exercice scolaire, sous une appellation identique, renvoie à des activités différentes, tant du maître que des élèves.

CONCLUSION

La question du genre, entendue comme activité intellectuelle de catégorisation a donné lieu à des développements importants en Staps, à travers le débat sur les classifications. Il s'agit de classer les différentes APS en fonction d'un cadre d'analyse préétabli.

Nous retrouvons cette même préoccupation en Eps. Entre la nécessité de s'appuyer sur plusieurs APS afin d'offrir une formation polyvalente ouverte sur les différentes modalités de la culture corporelle et la construction d'unités d'apprentissage suffisamment longues pour favoriser l'émergence de réelles transformations motrices, il est apparu nécessaire de procéder à des regroupements et de construire des catégories susceptibles de fonder un programme propre à la discipline.

Cette préoccupation, si elle paraît fondamentale ne concerne toutefois que le premier versant de la transposition didactique (Y. Léziart 1997). Elle ne permet pas de décrire le fonctionnement des séquences. Rechercher des genres didactiques relève d'un tout autre projet. Il s'agit de repérer des « objets didactiques » discriminants dans le fonctionnement du processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est à cette fin que nous nous sommes focalisés sur le moment du match lors de l'enseignement des jeux sportifs collectifs. Le match constitue-t-il un genre didactique ?

Traditionnellement proposé en fin de séance, il recoupe deux façons de concevoir l'activité sportive en même temps que deux approches des démarches d'enseignement. Abordé sous cet angle, il semblait intéressant de déterminer quelle activité déploient les élèves lorsqu'ils sont en match. Sont-ils dans une activité de réinvestissement des solutions abordées en cours ou dans une activité de résolution de problème posé par l'équipe adverse ?

L'étude réalisée, en s'appuyant sur l'observation de quelques élèves ne permet pas de répondre formellement à cette question. Elle permet néanmoins de dégager que la relation traditionnellement établie entre les exercices et le match d'application est loin d'être effective. Les élèves, en appliquant une activité qui semble autonome, montrent que le match constitue un moment particulier qui pourrait constituer un objet didactique propre.

BIBLIOGRAPHIE

- A.E.E.P.S.(1984). *Sports Co en milieu scolaire. Des stages amicale au nouveau bac*, Paris, A.E.E.P.S.
- ARNAUD P. (1985) La didactique de l'éducation physique. *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse, Privat, chap. 17, pp. 241-273.
- ARNAUD P. (1989) Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique, *Revue Française de Pédagogie* n°89, octobre-décembre, pp. 29-34.
- BAYER C. (1979) *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris, Vigot.
- BOUET M. (1968) *Signification du sport*, Paris, Editions Universitaires.
- BROUSSEAU G. (1986) Fondements et méthode de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 7, n°2, pp. 33-115.
- CLEUZIOU J.P. (2002) L'analyse des menus et des notes, in B. David, Education physique et sportive, la certification au baccalauréat, *Documents et travaux en éducation n° 39*, Paris, INRP.
- COGERINO G. (2005) *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions Revue EPS.
- COMBAZ G. (1992) *Sociologie de l'éducation physique*, Paris, PUF.
- DAUNAY B. (2005) Le commentaire : exercice, genre, activité ?, *Les cahiers Théodile n°5*, Villeneuve d'Ascq, pp 49-62.
- DELEPLACE R (1979) *Rugby de mouvement – rugby total*, Paris, Editions Revue EPS.
- DENIZOT N. (2005) L'institution scolaire des genres littéraires, *Les cahiers Théodile n° 6*, Villeneuve d'Ascq, pp. 41 – 62.
- DÜRRWÄCHTER G. (1982), *Le volley-ball : apprendre et s'exercer en jouant*. Paris, Vigot.
- FALGUIERE C. & MUGUET J.P. (1990) Le basket-ball. *Education Physique et Didactique des A.P.S*, Paris, A.E.E.P.S., pp. 38-49.
- GRATEREAU R. (1966) *Initiation aux sports collectifs*, Paris, Colin.
- GREHAIGNE J.F., BILLARD M., LAROCHE J.Y. (1999) *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Paris Bruxelles, DE BOECK.
- GOIRAND P. et all. (2005) *Les stages Maurice Baquet 1965 1975 Genèse du sport de l'enfant*, Paris, L'Harmattan.
- JEU B. (1977) *Le sport, l'émotion, l'espace*, Paris, Vigot.
- LAHANIER REUTER D. (2005) Genres dans une classe de mathématiques – première approche, *Les cahiers Théodile n°5*, Villeneuve d'Ascq, pp. 33–48.
- LEZIART Y. (1997) Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, *Revue STAPS* n°42, Grenoble, P.U.G., pp. 59-71.
- MARSAULT C. (2005) Les programmations en EPS : la mise en forme des APS, *Revue STAPS* n°67, Grenoble, P.U.G., pp. 9-21.

- MARSENACH J. & MERAND R. (1987) *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris, INRP, Rapports de recherche n°2.
- MARSENACH J. (2005) La démarche d'innovation in GOIRAND P. et all. *Les stages Maurice Baquet 1965 1975 Genèse du sport de l'enfant*, Paris, L'Harmattan.
- MERAND R. (1974) Contribution à la rénovation de l'éducation physique, Paris, *Revue EPS* n° 126.
- MERAND R. (1977) *Considérations sur une problématique de rénovation des contenus de l'éducation physique en rapport avec les activités sportives contemporaines. L'éducateur face à la haute performance*, Paris, Editions sport et plein air.
- MOUSTARD R. (2005), Les racines, in GOIRAND P. et all., *Les stages Maurice Baquet 1965 1975 Genèse du sport de l'enfant*, Paris, L'Harmattan.
- PARLEBAS P. (1976) *Activités physiques et éducation motrice*. Paris, Editions Revue EPS.
- REUTER Y. (2005-a) Statuts et usages de la notion de genre en didactique(s) : quelques propositions, Journée Ceditec - Théodile, *Le genre comme outil, comme objet, comme enjeu*, Paris.
- REUTER Y. (2005-b) Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique, *Les cahiers Théodile* n° 6, Villeneuve d'Ascq, pp. 33–40.
- THEPAUT A. (2002) *Echec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Etude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs, l'exemple de l'apprentissage de la passe en basket-ball*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université de Rennes 2, France.
- THEPAUT A. & LEZIART Y. De la nécessité de la prise en compte de la notion de "milieu didactique" pour l'étude des phénomènes de transmission et d'appropriation des savoirs : un exemple à propos de l'apprentissage de la passe en basket-ball, *Revue Science et Motricité* (à paraître).
- VANDEVELDE M. (2003) Des pratiques sociales du basket-ball à un savoir d'expert : construction d'une épistémologie scolaire renouvelée, in AMADE-ESCOT C. (sous la dir.) *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Paris, Editions Revue EPS, pp.49–78.