

Table des matières

Table des matières	i
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE.....	iii
LISTE DES ACRONYMES	iv
LISTE DES ANNEXES.....	iv
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DE LA THESE MERE	3
1. Objet de la recherche	4
2. Problématiques de la recherche	5
3. Le cadre théorique	5
3 .1. La Formation Continue des enseignants.....	5
3.2. Analyse d'une formation didactique : cadre conceptuel	10
4. Dispositif de recherche.....	14
4.1. Une première partie intitulée « Renouveler l'épistémologie scolaire du Basket-Ball : Itinéraire d'une construction 1939 – 1990 ».....	14
4.2. Une deuxième partie intitulée « L'action de formation d'Alès » constitue l'étude de cas proprement dite. Elle a pour visée de décrire, d'analyser l'action de formation.....	15
4.3. La dernière partie intitulée « Dix ans après, quels effets sur l'épistémologie professionnelle des enseignants ? »	16
5 - Résultats	19
5. 1. Le parcours du Formateur R Merand	19
5. 2. Le contenu de formation d'Ales	20
5.3. Les effets de la formation sur les modifications de « l'épistémologie des professeurs ».....	22
6- Discussion.....	26
DEUXIEME PARTIE : LA REPLICATION	28
1. Objet d'étude, problématique et hypothèse	28
1.1. Objet d'étude	28
1.2. Problématique.....	28
1.3. Hypothèse.....	28
2. Méthodologie	29
2.1. Choix de l'étude à effectuer	29
2.2. Clarification du cadre théorique sur lequel s'appuie notre travail.....	30
2.3. Questions de recherche et choix méthodologiques.....	34
2.5. Elaboration du protocole et l'entretien	36
2.6. Saisie et traitement des données	38

2.7. Analyse des résultats	43
CONCLUSION GENERALE	63
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	65
ANNEXES.....	66

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableaux

Tableau 1 :	Chronologie des phases de jeu sur la vidéo.....	37
Tableau 2 :	Résumé de la méthode de traitement de l'analyse de contenu	42
Tableau 3 :	Analyse didactique de « l'attaque placée » de l'équipe rouge.....	50
Tableau 4 :	Analyse didactique du « Gagne-Terrain » de l'équipe verte	51
Tableau 5 :	Enseignant (E 1) Analyse fine d'une attaque (Gagne terrain Vert).....	53
Tableau 6 :	Enseignant (E 2) Analyse fine d'une attaque (l'attaque placée Rouge)	54
Tableau 7:	Enseignant (E 11) Analyse fine d'une attaque (Gagne terrain Vert).....	55
Tableau 8:	Enseignant (E1) : Propositions d'intervention.....	59
Tableau 9:	Enseignant (E2) : Propositions d'intervention.....	60
Tableau 10 :	Enseignant(E 11) : Propositions d'intervention.....	61

Figure

Figure 1 :	Organisation temporelle de la recherche.....	17
------------	--	----

LISTE DES ACRONYMES

AEEA	Association des Enseignants d'EPS d'Alès
AP	Attaque-placée
APS	Activité Physique et Sportive
BB	Basket-ball
CJD	Couloir de Jeu Direct
CPS	Conseil Pédagogique et Scientifique
CREPS	Centre Régional d'Education Physique et Sportive
ENSEP	Ecole Normale Supérieure d'Education Physique
EPS	Education Physique et Sportive
FFBB	Fédération Française de Basket-Ball
FIBA	Fédération Internationale de Basket Amateur
FMBB	Fédération Malgache de Basket-Ball
FPC	Formation Professionnelle Continue
GTDEPS	Groupe technique disciplinaire en EPS
GT	Gagne Terrain
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique
IREPS	Institut régional d'Education Physique et Sportive
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
JNPB	Joueur non porteur de balle
JPB	Joueur porteur de balle
MAFPEN	Mission académique à la formation des personnels de l'Education Nationale
PAF	Plan académique de formation
STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

LISTE DES ANNEXES

- ANNEXE I : « Le renouvellement de l'épistémologie du basket Ball » Synthèse de l'analyse thématique de chaque période
- ANNEXE II : Le guide d'entretien
- ANNEXE III : Entretiens Janvier 2017

INTRODUCTION

Parler de “ formation tout au long de la vie ” est de nos jours une banalité. Pourtant, au moment où cette formation n'est pas seulement perçue comme un droit au développement personnel dont dispose tout individu, où elle est également considérée comme un devoir qui s'impose à chacun, tout au moins dans sa dimension de développement professionnel, il n'est pas illégitime de s'interroger sur les bénéfices attendus de cette dynamique largement véhiculée par le discours dominant, et de considérer la place spécifique de la formation continue des enseignants dans le développement des compétences professionnelles.

À Madagascar la question de Formation Professionnelle Continue (FPC) connaît à l'heure actuelle une préoccupation grandissante dans le domaine de l'éducation. Malgré quelques efforts entrepris par l'Etat sur l'amélioration du système de formation et la mise en place de stratégie pour améliorer la qualité de l'enseignement à Madagascar, la FPC pour la matière Education Physique et Sportive (EPS) n'est pas encore au cœur de ces débats.

Soucieux du développement qualitatif de l'enseignement de cette discipline, nous avons choisi de travailler sur la thèse de Michèle Vandevelde (2001) pour essayer de dégager des idées afin d'améliorer la pratique de la FPC des enseignants dans le domaine de l'Education Physique en général et des sports collectifs en particulier.

Dans cette thèse, Michèle Vandevelde a étudié un cas particulier de formation continue « L'action de formation d'Alès en Basket Ball » dans l'objectif d'analyser le système didactique de formation professionnelle continue en EPS.

Qu'est-ce que l'action de Formation d'Alès ?

Alès est un des secteurs de Formation Professionnelle Continue en Education Physique et Sportive (FPC-EPS) qui a débuté en 1988, au sein de la Mission académique à la formation des personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) de l'Académie de Montpellier. Les secteurs FPC sont des secteurs géographiques qui regroupent des établissements dont les enseignants se connaissent très bien car ils ont des contacts fréquents à travers des rencontres organisées dans le cadre du sport scolaire.

Dans cette académie de Montpellier le secteur d'Alès possède un fonctionnement propre et original caractérisé par une équipe d'animation qui assure le relais entre le formateur et les enseignants stagiaires, par des productions de stage planifié pour répondre aux attentes des

enseignants et par un fonctionnement associatif pour favoriser les recherches de moyen financier et faciliter les diffusions des informations au sein du secteur.

Ces caractéristiques particulières ont incité l'auteure à étudier le cas de cette formation d'Alès pour faire ressortir les apports qu'elle peut apporter au renouvellement de la formation didactique des enseignants.

Quel intérêt pour nous de travailler sur cette thèse de Michèle Vandevelde ?

L'étude de cas qui fait l'objet de cette thèse est une contribution au débat sur les orientations de la formation continue des enseignants et les propositions en matière de contenus et d'organisation de la formation pédagogique des enseignants.

La profession des enseignants est présentée ici comme étant « au cœur de l'évolution des savoirs et des compétences, non seulement parce qu'ils ont à les transmettre sous une forme adaptée et actualisée, mais aussi parce que les conditions de cette transmission et les publics auxquels elle est destinée, eux-mêmes évoluent ». Le bon enseignant y apparaît comme capable « d'allier la solidité de la compétence et de l'expérience acquises et l'intelligence des situations, source des adaptabilités nécessaires » (Lang, 2001).

De ce fait, nous pensons qu'en orientant notre regard sur la mise en place d'un cadre de FPC des enseignants d'EPS et sur les éventuels effets de cette formation sur l'épistémologie des enseignants, nous pouvons apporter une amélioration qualitative de l'enseignement des sports collectifs en général et du Basket Ball en particulier.

Notre travail intitulé : “ UTILISATION DE LA FORMATION D'ENTRAINEUR AU NIVEAU DE LA FMBB COMME SUPPORT DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS D' EPS ” comporte deux parties :

- La première partie présente la synthèse de la thèse mère en illustrant sa problématique, ses questions de recherche, son cadre théorique, la méthodologie et dispositifs que l'auteure a mis en place pour obtenir les résultats escomptés
- La deuxième partie est axée sur le choix de l'axe de notre travail de réPLICATION, notre problématique. Elle décrit le cadre théorique et le dispositif de recherche que nous avons mobilisé ainsi que les résultats obtenus lors de cette réPLICATION.

RapportGratuit.com

PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DE LA THESE MERE

PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DE LA THESE MERE

Cette thèse intitulée : « *L'action de formation D'Alès en basket-ball ; Etude de cas, Contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS* » soutenue par Michèle Vandevelde le 29 Novembre 2001, sous la direction de Chantal Amade-Escot , est une thèse de doctorat qui vise à caractériser et à discuter ce que pourraient être les conditions de possibilité d'une formation continue de type didactique en EPS et ceci à partir de l'étude de cas de « la formation d'Alès » en Basket-ball.

Dans cette partie, nous allons présenter un résumé des différents points importants développés dans cette recherche à savoir :

- l'objet de la recherche

- la problématique de la recherche
- le cadre théorique
- le dispositif de recherche
- les résultats
- la discussion

1. Objet de la recherche

Cette recherche a été réalisée avec l'ambition d'apporter un éclairage sur les questions de la formation didactique. Par homologie à ce qu'a dit Amade-Escot (1991), l'auteure vise à mieux comprendre le système didactique de formation en général, système qui met en relation des enseignants, un formateur et des savoirs didactiques dans un milieu de formation.

L'objet de la thèse consiste à étudier un cas particulier de formation didactique en EPS inscrite dans la durée (sur trois années), fondée sur l'alternance de périodes de stages et de périodes d'expérimentation avec les classes et portant sur le renouvellement des contenus d'enseignement du Basket-Ball en milieu scolaire.

Dans son travail, l'auteure évoque la nécessité d'approfondir deux axes de recherche essentiels pour rendre compte d'une formation didactique :

- 1) mieux comprendre les savoirs qui servent de référence à la formation par une analyse historique et épistémologique,
- 2) dépasser l'analyse descriptive de la formation pour aller vers une analyse compréhensive des conceptions et enjeux qu'elle véhicule.

Une analyse approfondie des effets que peut apporter la formation sur les enseignants a été aussi réalisée. Il ne s'agit pas ici d'apprécier les effets sur les pratiques réelles d'enseignement

mais plutôt d'explorer les retombées de la formation sur « l'épistémologie des professeurs », dix ans après la formation.

2. Problématiques de la recherche

Cette recherche est le prolongement d'une étude effectuée par l'auteure (Vandevelde, 1995) pour l'obtention de son diplôme de DEA, une étude menée sur 5 enseignants pour tenter de trouver l'impact d'une formation didactique sur la pratique d'enseignement. Cette analyse de pratique d'enseignement a permis à l'auteure de fournir quelques premiers constats et soulever un certain nombre de nouvelles questions.

En résumé la problématique de la recherche peut être formulée ainsi : “ une action de formation didactique fait l'objet de transmission d'un savoir et donc d'une transposition didactique de ce savoir ; trois questions s'imposent alors : D'où vient ce savoir ? Comment est-il transmis ? Quels sont les effets produits ? ”

Trois questions de recherche orientent alors cette étude :

- 1) Quels sont les savoirs de référence de l'action de formation d'Alès ?
- 2) Quelles sont les caractéristiques de cette action de formation, en termes de contenus et de démarche ?
- 3) Quel type d'appropriation des savoirs en jeu dans la formation peut-on repérer chez les enseignants, à partir de l'épistémologie des professeurs comme objet d'étude ?

3. Le cadre théorique

Pour bien asseoir cette recherche, l'auteure a dans un premier temps effectué une revue de la formation professionnelle des enseignants en situant les cadres légaux et les différentes institutions qui ont été créées pour son développement mais aussi les problématiques liées à cette formation professionnelle.

Elle a ensuite apporté quelques acceptations et éclaircissements sur les différents concepts et théories qui servent de référence à son travail, concepts et notions qui se rapportent au thème de la formation didactique.

3 .1. La Formation Continue des enseignants

Elle a évoqué ici :

- les aspects institutionnels de la formation continue des enseignants en général, puis plus spécifiquement en EPS, pour tenter de mesurer les enjeux actuels
- la problématique de la professionnalisation du métier d'enseignant, avec la question sous-jacente des savoirs professionnels, et la problématique de la dimension didactique de la formation des enseignants, avec l'apport des recherches didactiques à la formation.

3 .1.1 -Aspects institutionnels

Les cadres réglementaires et les différents textes qui régissent la formation des enseignants dans le système éducatif français en général et la formation des enseignants d'EPS en particulier sont cités dans cette partie.

➤ *La Formation Continue des enseignants : historique*

Depuis la loi du 16 juillet 1971 instituant le droit de formation professionnelle continue à tout personnel au sein de l'Education Nationale, les textes réglementaires n'ont jamais cessé d'évoluer.

L'auteure a cité quelques-uns comme l'arrêté ministériel du 12 juin 1982 portant création de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) au temps du ministre de l'Education Nationale Alain Savary(1982) qui, après quelques années et les quelques changements de stratégies au cours du temps l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM,1991) est créé et s'est chargé de la Formation initiale des enseignants et de la coordination des Formations continues, ceci d'après la loi d'orientation de l'éducation du 10 juillet 1989.

L'arrivée du ministre de l'Education Nationale J. Lang (2001) a amené une autre politique de formation, qui doit préparer les enseignants à porter la politique éducative nationale pour que la formation continue soit un véritable outil permettant la réussite de cette politique.

Cette politique vise à apporter des innovations sur le plan contenu de formation qui cherche à présent à : « accompagner des évolutions pédagogiques de fond pour la prise en charge d'apprentissages nouveaux qu'exige la société, et la recherche de la diversification des modes d'enseignement qui permet de répondre correctement à un public d'élèves qui s'est profondément transformé ».

L'auteure a souligné que dans cette évolution (sur une vingtaine d'années), la conception de la FC des enseignants est devenue de plus en plus :

- un instrument de pilotage des réformes du ministère, conçues par des groupes d'experts,
- une formation d'établissement, répondant de moins en moins aux besoins individuels des enseignants,
- organisée sous forme d'échanges entre enseignants ou sous forme d'auto-formation,
- centrée sur les évolutions pédagogiques jugées nécessaires, exploitant au maximum des ressources « en ligne » et de moins en moins sous forme de stages.

➤ *La Formation Continue des enseignants d'EPS : une histoire singulière*

D'après l'auteure, la formation continue en EPS existait bien avant la création des MAFPEN. Dans les années 60, ce sont les Inspecteurs Principaux Pédagogiques qui organisaient des conférences ou journées d'information, mais c'est en 1969¹ que le perfectionnement des enseignants est officiellement pris en compte.

Selon J. Marsenach (1986), la Formation Professionnelle Continue (FPC) proprement dite a démarré en 1968, dans l'académie de Besançon, grâce aux efforts coordonnés des enseignants d'EPS, du SNEP² et de l'Inspection Pédagogique, et a mis huit à dix ans pour s'étendre à l'ensemble des académies.

La loi du 16 juillet 1971 relative à « l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation permanente »³ a entraîné une mobilisation plus grande des différents partenaires.

Dans cette période les enseignants d'EPS étaient rattachés au Ministère de la jeunesse et des sports et ce sont les services régionaux de la jeunesse et des sports qui mettent en place des structures propres à chaque localité « secteur » avec tous les partenaires (syndicats, enseignants, inspection) et cela a engendré une grande diversité dans leur fonctionnement.

Une condition de ce fonctionnement est la présence d'un collectif d'animation accepté, actif et crédible sur le plan pédagogique.

Marsenach(1986) résumait les principales caractéristiques de cette FPC – EPS à travers quatre grandes orientations :

¹ Circulaire du 6 janvier 1969 concernant les « stages de perfectionnement des personnels enseignants d'Education Physique et sportive » BO n°3 du 16.1.1969

² Syndicat National de l'Education Physique

³ BO n°31 du 26.8.1971

- l'autogestion : les enseignants, au niveau du secteur décident des actions de formation et des modalités de leur mise en œuvre.
- la création d'une dynamique d'innovation, l'enseignant étant considéré comme « créateur et facteur d'innovation ».
- une dynamique de travail collectif à grande échelle.
- une théorisation des pratiques, conçue comme une évaluation des techniques utilisées, et une explicitation des objectifs et des démarches.

Selon l'auteure, le rattachement de l'EPS à l'Education Nationale à partir de l'année 1981 et son intégration au sein du MAFPEN en 1982 a tout changé sur le fonctionnement de cette FCP qui a perdu son autonomie de gestion et sa souplesse dans le fonctionnement.

Dans ses constats, l'auteure a remarqué que le secteur d'Alès a gardé une part importante de souplesse et d'autonomie dans sa gestion, ce qui lui a permis d'envisager des innovations concernant un nombre important d'enseignants.

3. 1. 2 -Problématiques relatives à la formation continue des enseignants

➤ *La professionnalisation du métier d'enseignant au cœur des réformes*

L'auteure a souligné que, le modèle de formation des enseignants a subi des transformations à travers le temps. Pour l'illustrer, elle a cité le modèle présenté par Tardif, Lessard, Gauthier (1998) qui tente de dégager la genèse du modèle de formation professionnelle des enseignants :

- Le « modèle traditionnel »

A la fin de la dernière guerre et jusqu'aux années 1960, les réformes des systèmes éducatifs concernent surtout l'extension d'une école de masse, et c'est dans le contexte de cette croissance de l'appareil scolaire et des services éducatifs étatisés que se développent les sciences de l'éducation.

La formation est surtout conçue comme une transmission de connaissances scientifiques produites par la recherche aux enseignants qui les appliqueront ensuite dans leur pratique.

- Le « modèle actuel »

« En tant que professionnels, les enseignants sont considérés comme des praticiens « réflexifs », capables de délibérer sur leurs pratiques, de les objectiver et de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité.

Les savoirs transmis par les institutions de formation doivent être conçus et acquis en étroite relation avec la pratique professionnelle des enseignants dans les écoles. Concrètement, cela comporte la mise en place de nouveaux dispositifs de formation professionnelle qui favorisent un va-et-vient constant entre la pratique et la formation, entre l'expérience professionnelle et la recherche, entre les enseignants et les formateurs universitaires.

Enfin, ce modèle de formation professionnelle repose sur l'idée que la formation des enseignants renvoie à un continuum où doivent alterner, tout au long de la carrière enseignante, des phases de travail et des phases de perfectionnement.

Ici, les enseignants sont considérés comme des partenaires et des acteurs de leur propre formation, le formateur universitaire cesse alors de jouer le rôle de transmetteur de connaissances, et devient un accompagnateur des enseignants, qui les aident dans leurs démarches de formation.

➤ *Professionnalisation et FPC en EPS*

- Des orientations pour la formation professionnelle continue en EPS

L'auteure dans son travail a présenté la théorie de Marsenach (1986), dans le cadre de la commission verticale EPS⁴ qui a proposé un certain nombre d'orientation pour la formation professionnelle continue :

- Développer une formation de masse prise en charge à différents niveaux par les enseignants eux-mêmes.
- Réaffirmer une orientation vers une dynamique d'innovation.
- Préserver le secteur comme structure de régulation essentielle, pour faire émerger les besoins, développer les échanges entre établissements et diffuser les innovations.
- Entreprendre des recherches liées à l'enseignement de l'EPS, en impliquant des enseignants dans ces recherches.
- Mettre en place une évaluation, à la fois formative pour détecter des difficultés et adapter les formations, et sommative à partir de critères tels que la dynamique d'innovation et le nombre de productions écrites, le nombre de projets de recherche-action ou encore les résultats des élèves aux examens.

Notons que ces propositions, qui mettent en avant l'autogestion et la réflexion sur les pratiques et leur transformation, sont assez proches des caractéristiques décrites précédemment comme contribution à une professionnalisation du métier d'enseignant, avec

⁴ Cette commission, créée en 1983 par le Ministre de l'Education Nationale, et intitulée « Commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'Education Physique et Sportive » a rendu, en 1986, un rapport rédigé par A. Hébrard, président, sous le titre « L'Education physique et sportive – Réflexions et perspectives ».

une insistance sur la collaboration chercheurs - formateurs - enseignants autour de la notion de recherche-action.

- La dimension didactique de la formation des enseignants

D'après l'auteure, la dimension didactique du « savoir-enseigner » est déterminante. Il s'agit ici de s'intéresser à la part des savoirs professionnels qui relèvent du traitement, de la mise en scène et de la gestion des contenus d'enseignement, c'est-à-dire des « savoirs didactiques » et à leur intervention dans la formation (Mercier, Lemoyne, Rouchier, 2001).

A ce propos, Martinand (1993) attire l'attention sur la nécessité d'articuler trois points de vue didactiques qui sont tous les trois légitimes et nécessaires dans la formation des enseignants, et qui doivent donc coexister et non pas être l'objet de luttes d'influence :

- La « didactique praticienne », celle des enseignants, des maîtres formateurs, celle à laquelle sont confrontés les formés qui vont en stage.
- La « didactique normative », celle des inspecteurs, des programmes et des instructions.
- La « didactique critique et prospective », celle des innovateurs et des chercheurs.

L'auteure a conclu que, malgré le faible nombre de recherches sur la formation didactique des enseignants, la plupart des auteurs s'accordent sur le fait que les résultats des recherches didactiques doivent constituer une des sources des savoirs transmis lors de la formation didactique

3.2. Analyse d'une formation didactique : cadre conceptuel

Cette partie est présentée par l'auteure pour permettre de voir et de comprendre les concepts et les notions susceptibles d'éclairer les contenus d'une formation didactique et d'envisager ce qu'il convient de regarder pour en saisir les effets.

3.2.1. La Transposition Didactique

La transposition didactique est définie ici comme : « Le jeu qui se joue entre un enseignant, des élèves et un savoir » (Chevallard, 1991)

D'après l'auteure, le concept de transposition didactique, contribution majeure du champ de la didactique, rend compte des phénomènes de transformation que subissent les savoirs lorsqu'ils sont enseignés ou lorsqu'ils sont en jeu de formation.

Dans ce travail, elle a présenté la conception de Chevallard (1991), qui a été issue de la conception de Verret (1975). Deux niveaux de transposition didactique sont soulignés :

- d'une part, le savoir enseigné est nécessairement autre que le savoir à enseigner parce qu'il y a des contraintes didactiques spécifiques (transposition interne).
- d'autre part, il y a une dynamique d'évolution des savoirs à enseigner pour les rendre compatibles avec l'environnement, pas trop éloignés du savoir savant, pas trop près non plus du savoir banalisé dans la société (transposition externe).

3.2.2 La question des pratiques sociales de référence

Selon l'auteure, les activités scolaires scientifiques se veulent des images d'activités sociales réelles dont elles diffèrent obligatoirement, mais auxquelles la référence est nécessaire. Le rapport entre pratiques de référence et activités scolaires correspondantes constitue, ce qu'on appelle la « transposition didactique élargie » (Martinand, 1989).

L'apport de cette notion au champ de la didactique permet de « poser les problèmes de la référence », ceux relatifs:

- aux choix politiques à effectuer entre diverses pratiques de références dont la didactique doit éclairer les significations,
- aux écarts entre les pratiques de références et les activités scolaires que la didactique doit analyser.

Et l'auteure a avancé l'idée de Martinand à savoir que cette notion constitue un élargissement ne limitant pas la transposition didactique au savoir mais l'étendant à l'ensemble des éléments d'une pratique (objets, instruments, problèmes, savoirs, attitudes, rôles sociaux).

Il importe, selon elle, de « conférer à la notion de transposition un sens fort portant sur la construction, l'invention même d'activités scolaires en relation à des pratiques de référence » (Martinand 1989).

Ces deux concepts (transposition et pratiques de référence) permettent, selon Martinand (1989) de renouveler la réflexion sur la formation des enseignants. L'enseignement apparaît comme un métier de double compétence : dans la pratique de référence et dans la transposition didactique

3.2.3 La modélisation des pratiques de référence : différents types de savoirs

Johsua (1996) quant à lui, défend pour sa part l'idée que ce ne sont jamais des pratiques qui sont enseignées à l'école, mais des savoirs sur ces pratiques.

Ce qui est à l'origine de la transposition didactique, c'est une analyse théorique de la pratique sociale de référence. « Ce n'est jamais la pratique qui, en tant que telle, sert de référence pour un enseignement intentionnel, mais toujours un modèle de la pratique, un savoir sur la pratique qui s'en sépare qualitativement.

Dès que l'on cherche à enseigner une pratique de manière systématique, c'est qu'on s'en distancie par des questions du type : qu'est-ce donc que cette pratique que je cherche à enseigner ? (donc par un tamis théorique) » (Johsua, 1998).

Ce sont ces savoirs sur la pratique qui constituent pour lui la référence effective par rapport à l'école, et il distingue trois types de savoirs pouvant servir de références (Johsua, 1996, 2000) :

- Les références « **savantes** » liées à des communautés à qui la société a délégué le droit de « dire le vrai » dans leur domaine.
- Les références « **expertes** » issues de communautés qui ne sont pas dotées d'un monopole reconnu à leur propos, de petits groupes qui ne disposent pas de ce droit de dire le vrai.
- Les références « **personnelles** » lorsque l'institution « experte » se résume à quelques individus voire à une seule personne.

3.2.4. « Suivre le fil du rapport au savoir »

➤ *L'épistémologie : premiers éléments de définition*

Tout ce qui concerne l'étude du savoir relève de l'épistémologie prise au sens anglo-saxon de « Théorie de la connaissance », ou encore d'« étude de toute forme de connaissance ».

Martinand, pour sa part, définit le terme épistémologie au sens plus restreint d'« étude critique des principes, hypothèses et résultats des diverses sciences »

- « L'épistémologie scolaire »

Brousseau (1982) parle d'épistémologie scolaire comme « théorie officielle ou en usage des savoirs à enseigner », ou encore comme « théorie officielle de la matière à enseigner » (les usages, l'enseignement usuel supportés par les textes officiels).

Chevallard parle de « rapport officiel au savoir » pour désigner des choses assez semblables.

Selon Brousseau, on voit fonctionner cette épistémologie scolaire dans le contrat didactique parce qu'elle pèse sur la façon dont l'enseignant gère l'avancée du savoir dans son enseignement.

Cette épistémologie scolaire, c'est à dire cette théorie de la connaissance, se justifie et s'explique non par sa structure et son contenu, mais par sa fonction, elle permet la communication didactique » (Brousseau, 1982).

- « L'épistémologie du professeur »

Situer ce concept d' « épistémologie du professeur » suppose d'envisager son rapport à l'ensemble de ce qui est appelé dans les recherches anglo-saxonnes : l'épistémologie personnelle des enseignants.

La question de l'épistémologie personnelle des enseignants déborde l'approche didactique. Il s'agit d'un domaine d'étude lié aux convictions de l'enseignant, à ses croyances, à ses valeurs, à ses théories personnelles.

Un certain nombre de travaux de recherche montrent que les croyances des enseignants, leurs conceptions sur ce qu'ils ont à enseigner, sur leurs élèves, sur l'apprentissage, leur épistémologie personnelle pèsent fortement sur leur façon d'enseigner.

Les recherches soulignent combien les croyances sont tacites, reliées aux pratiques, peu sensibles à l'argumentation, difficilement modifiables et pourtant à l'origine de la créativité professionnelle (Kagan, 1992).

« La formation continue doit provoquer de sérieux déséquilibres du fait que les enseignants d'expérience ne sont pas prêts à modifier leurs systèmes de croyances. » (Kagan, 1992).

Kagan met en évidence plusieurs domaines où les croyances personnelles des enseignants pèsent sur leurs pratiques, et notamment celui qui porte sur la spécificité des contenus et qui englobe « les conceptions épistémologiques sur le domaine devant être enseigné ».

Les travaux portant sur l'analyse de l'activité de l'enseignant dans la classe mettent en évidence d'une part une créativité permanente de l'enseignant qui lui permet des ajustements efficaces, mais aussi des difficultés à transformer sa pratique à partir des produits de la recherche didactique.

Amade-Escot (1998), à partir de ces différentes recherches, fait l'hypothèse que ces difficultés observées relèvent de questions liées à l'épistémologie du professeur.

On retrouve en filigrane des analyses semblables chez Carnus et Brau-Antony. L'hypothèse selon laquelle l'épistémologie du professeur serait un déterminant important du changement des pratiques didactiques est une question en débat aujourd'hui.

4. Dispositif de recherche

Trois parties empiriques structurent cette étude de cas de l'action de formation d'Alès.

4.1. Une première partie intitulée « Renouveler l'épistémologie scolaire du Basket-Ball : Itinéraire d'une construction 1939 – 1990 »

L'auteure a effectué une analyse historique pour comprendre quelle est l'origine des contenus mis au cœur de la formation. Elle considère que ce qui est au centre de l'action de formation d'Alès est une contribution au renouvellement de « l'épistémologie scolaire » du Basket-ball.

Cette partie est donc consacrée à l'étude, l'analyse, l'interprétation de ce qu'elle appelle l'itinéraire d'une construction. Elle a pour objectif d'analyser le cheminement de la pensée de R. Mérand, formateur à Alès, et l'évolution de ses propositions concernant l'entraînement puis l'enseignement en milieu scolaire des pratiques de Basket-ball.

Pour ce faire, l'auteure a analysé les corpus des données recueillies sur les articles, les ouvrages sortis, les données sur les conférences faites par R Merand et aussi les différents entretiens faits par ce formateur. L'auteure pense que le recours à plusieurs sources de nature différente permet d'éviter certains risques qui amèneraient à valoriser des événements mineurs ou à minorer certains obstacles.

La mise en tension des textes et des discours permet de percevoir de façon plus pertinente les conceptions dominantes et les faits les plus significatifs, à travers leur répétition dans plusieurs textes et leurs redondances dans le discours.

De cette étude ont été dégagées les conditions d'apparition de savoirs nouveaux sur l'enseignement du Basket-ball, ce qui en fait leur intérêt, l'utilité, mais aussi la cohérence.

Ce travail sur les contenus de la formation qui s'apparente à ce qu'Artigue (1990) appelle en ingénierie didactique « l'analyse épistémologique », est une étape incontournable.

Cette partie de la thèse est présentée sous forme d'études chronologiques et thématiques.

- Des analyses chronologiques qui ont permis de conclure en pointant un certain nombre d'informations permettant de comprendre la contribution de chaque période au renouvellement de l'épistémologie scolaire du Basket-Ball : les ruptures décisives, les obstacles rencontrés, la méthode utilisée tout au long de la construction, les points d'appui scientifiques, philosophiques, les conditions d'apparition des différentes ruptures.

Des analyses chronologiques des articles, situant les différents événements (tournois, stages, productions etc.) dans leur contexte, pointant ce qui apparaît successivement à partir de dates décisives.

L'auteure a repéré ainsi des étapes dans l'évolution des analyses ou propositions de R. Mérand, des moments charnières, un fil conducteur.

- L'analyse thématique a été organisée selon trois rubriques qui constituent les questions guides de l'analyse qualitative :

- Quelle approche du Basket-Ball et de la formation des joueurs ?
- Quelle conception de la discipline EPS et des élèves pratiquant le Basket-Ball ?
- Quelle conception de la formation des entraîneurs ou des enseignants et de leur rôle dans la construction des contenus d'enseignement ?

4.2. Une deuxième partie intitulée « L'action de formation d'Alès » constitue l'étude de cas proprement dite. Elle a pour visée de décrire, d'analyser l'action de formation

L'objet d'étude est ici le milieu de formation et les savoirs qui en sont l'enjeu. Il s'agit, pour l'auteure, d'analyser les conditions créées pour que le renouvellement de l'épistémologie scolaire du Basket-ball, étudiée dans la partie précédente rencontre les pratiques des enseignants.

La visée de cette étude de cas est de faire ressortir les caractéristiques de cette formation et de mettre en évidence les options qu'elle véhicule.

L'auteure a tenté , à partir de traces recueillies auprès d'enseignants ayant participé à l'action de formation, d'analyser le passage de ce savoir de référence au savoir mis au cœur de la formation, d'inférer les choix que fait le formateur dans ce qu'il décide de retenir comme objets de formation, compte tenu des contraintes qui lui sont imposées et du contexte spécifique dans lequel il intervient.

Cette partie de la recherche a donc été réalisé pour répondre à la question : qu'est-ce qui, de cette épistémologie scolaire renouvelée du Basket-Ball a été mis au cœur de la formation ?

La reconstruction de l'action de formation a été faite du point de vue des questions de recherche qui en découlent :

- Quels sont les contenus de la formation en regard du « corps de savoir de référence » construit par R. Mérand ?
- Quelle « transposition didactique » de l'épistémologie scolaire du Basket-Ball est opérée lors de la formation d'Alès, avec quelles étapes, avec quelles formes d'organisation ?
- Mais aussi quels autres savoirs sont apportés lors de l'action de formation ?

Pour ce faire, l'auteure a d'abord effectué une reconstitution de la formation à partir d'une analyse croisée de diverses sources (des vidéos, des prises de notes des stagiaires et des documents personnels utilisés par le formateur pendant les trois stages).

Ces différentes sources ont été analysées afin de faire ressortir la chronologie des séquences des stages, ensuite des analyses thématiques ont été réalisées pour tirer les contenus d'enseignement du basket-ball mis en jeu dans la formation et la stratégie de formation (c'est-à-dire les contenus de formation et les dispositifs de formation).

4.3. La dernière partie intitulée « Dix ans après, quels effets sur l'épistémologie professionnelle des enseignants ? »

Cette partie tente de comprendre les effets de la formation sur les modifications de « l'épistémologie des professeurs », dix ans après la formation.

Il s'agit d'une étude empirique portant sur des entretiens réalisés auprès de six enseignants volontaires ayant suivi la formation dans son intégralité, en 1998, mettant les enseignants en situation d'observation sur vidéo d'un groupe d'élèves, en classe de 6ème, en leur demandant de caractériser leur activité.

Ici, l'auteure ne cherche pas à apprécier les effets sur les pratiques réelles d'enseignement, mais à caractériser le regard que porte l'enseignant sur l'activité des élèves lors d'un match et à en repérer l'évolution. La situation de « simulation professionnelle » à laquelle sont confrontés les enseignants, permettra d'apprécier les effets de la formation sur ce registre.

Ne disposant pas de données sérieuses sur ce que pouvait être l'épistémologie professionnelle au début de l'action de formation, l'auteure a pris l'option de s'entretenir aussi, selon le même protocole, avec deux enseignants volontaires n'ayant pas suivi la formation.

L'auteure pense que la mise en tension des différences et des convergences entre ces deux types d'enseignants (stagiaires / non stagiaires) pourront apporter des indications sur les effets de la formation. Mais elle tient à souligner qu'il ne s'agit en aucun cas d'une perspective comparatiste car elle vise à dégager des caractéristiques globales de la façon dont les stagiaires se sont appropriés les contenus de la formation, mais aussi à établir des profils différenciés selon plusieurs axes permettant de situer les enseignants sur des continuums traduisant différents niveaux d'incorporation de l'épistémologie scolaire renouvelée.

La figure N°1 ci-dessous présente l'organisation temporelle de cette recherche qui souligne l'utilité d'une période de dix années pour apprécier les transformations sur l'évolution des pratiques enseignantes en EPS (Marchenah, 1980)

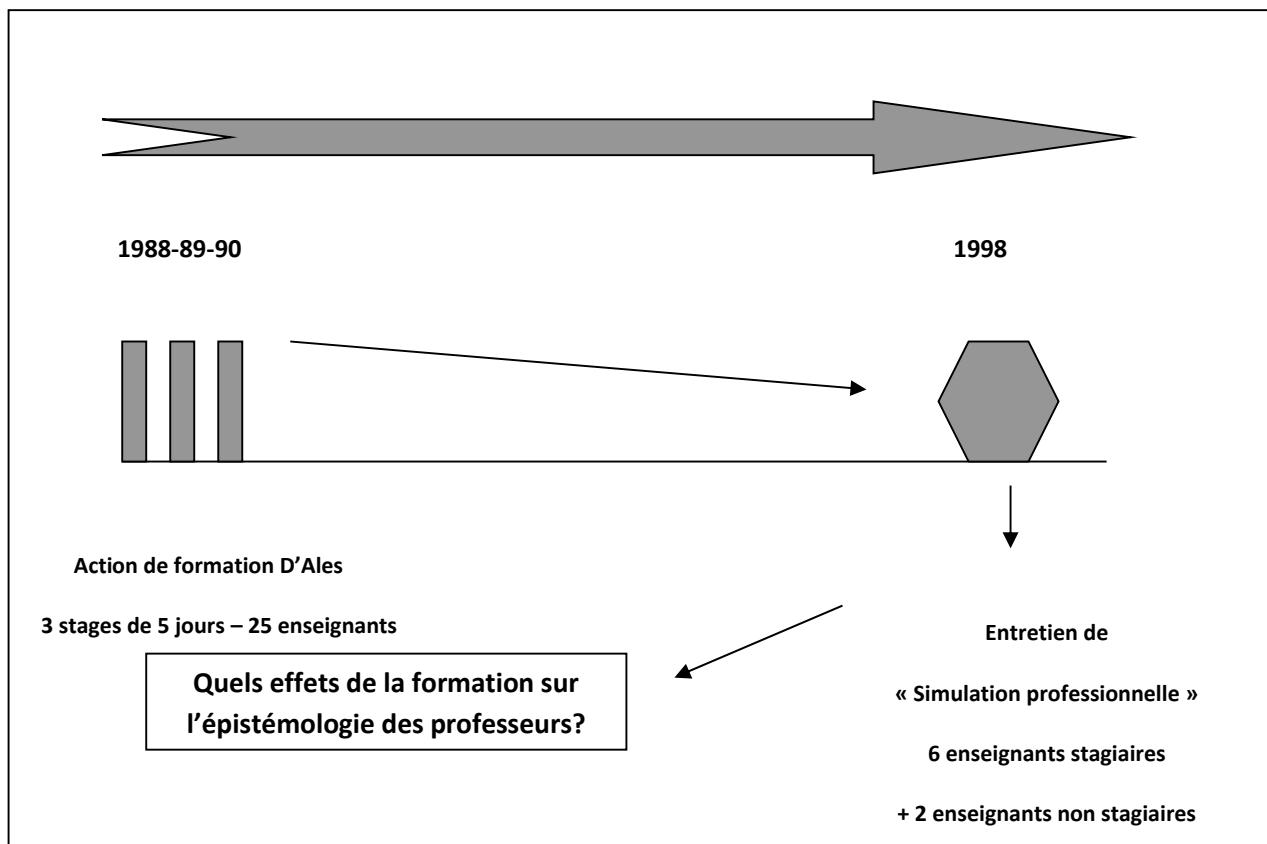


Figure 1 : Organisation temporelle de la recherche

Pour ce faire, l'auteure a procédé à l'analyse de contenu des entretiens, sur trois registres :

➤ Les caractéristiques globales du jeu décrites par l'enseignant

Il s'agit ici de mettre en tension les discours des enseignants et les éléments d'analyse proposés lors de la formation pour caractériser le jeu des élèves.

L'activité des joueurs a été analysée selon trois points de vue :

- du point de vue du « gagne-terrain »
- du point de vue de la circulation des joueurs et de la balle
- du point de vue des niveaux d'organisation de la locomotion :

les porteurs de balle deviennent capables de gérer l'alternative : poursuivre ou faire des passes pour déclencher le mouvement des non porteurs de balle, etc.

➤ L'analyse plus fine d'une attaque au choix de l'enseignant

L'auteure a procédé à la description plus fine d'une attaque choisie par chaque enseignant afin d'apporter des interprétations sur les données recueillies pour dégager ce qui semble constituer les aspects pertinents et les points critiques de l'incorporation des contenus de la formation

Pour analyser le discours de chaque enseignant, elle a procédé en trois étapes :

1- Elle a placé les différents extraits des discours en face des photos qui correspondent à la phase de jeu décrite, en distinguant ce qui relève de la macro-catégorie « Décrire » ou « Interpréter ». Pour la macro-catégorie « Projeter », les unités thématiques sont portées sur l'ensemble de l'attaque.

2- Elle a ensuite dégagé quelques éléments d'analyse pour tenter de mieux comprendre les caractéristiques de la lecture interprétative que fait l'enseignant de l'activité des joueurs

3- Elle a enfin situé ces discours sur les différents continuums correspondant aux trois macro-catégories « décrire », « interpréter », « projeter ». L'objectif était de repérer quels sont les aspects de l'épistémologie scolaire renouvelée qui ont été intégrés dans l'analyse du jeu.

➤ Les propositions d'intervention faites par l'enseignant.

Pour ce troisième thème investigué lors des entretiens, l'auteure s'est intéressée à ce qui, dans le discours des enseignants, relève des « propositions d'intervention » (la question a été posée de cette façon lors des entretiens).

Toutefois, il faut bien noter qu'il ne s'agit pas pour l'enseignant d'un réel projet d'intervention ni d'éléments d'une planification de son enseignement, puisque les élèves qu'il observe ne sont pas les siens.

L'ambition est d'explorer l'univers des possibles, du point de vue des intentions, des objectifs, des moyens d'intervention (situations ou exercices) envisagés par chaque enseignant au regard des prestations d'élèves observées, afin d'identifier sur ce thème les retombées marquantes de la formation.

5 - Résultats

5. 1. Le parcours du Formateur R Merand

L'analyse épistémologique réalisée a permis de faire apparaître que les objets d'étude ne sont pas des copies de l'activité sociale de référence mais qu'ils sont inscrits dans les contraintes d'une transposition didactique en milieu scolaire qui impose des transformations et des choix.

Les différentes périodes évoquées ont permis de faire apparaître les ruptures, les évolutions, les obstacles relatifs aux changements des contenus scolaires de l'EPS, et aussi de montrer que les choses ne peuvent pas se construire en dehors des acteurs eux-mêmes.

L'analyse chronologique des articles, conférences ou entretiens a permis d'identifier trois périodes très distinctes dans la mise en place de ce qu'on appelle « le renouvellement de l'épistémologie du basket Ball »

- De 1939 à 1965 : qui correspond à 25 ans d'une élaboration théorique ayant consisté à comprendre ce qu'était le Basket-Ball et à savoir ce qu'on pouvait en faire en EPS.
- De 1965 à 1981 : Cette période correspond à quinze années passées au contact des enseignants dans des contextes où ceux-ci sont confrontés à des situations d'innovation dans le cadre de la FPC. Cet ancrage dans les pratiques professionnelles à travers l'animation de stages a mis le fonctionnement de l'enseignant au cœur des réflexions. L'analyse de l'enseignement visait ici à développer des discussions sur « Comment enseigner autrement telle ou telle APS ? »

- De 1981 à 1990 : Cette période correspond à dix ans de recherche en didactique qui ont permis d'éclairer, mais aussi de fonder des options prises de façon empirique durant les périodes précédentes. C'est une période durant laquelle des choix fondamentaux concernant la place et le rôle de l'EPS dans l'école sont affirmés, choix qui constituent des ruptures avec les options dominantes. C'est aussi une période dans laquelle la recherche didactique a permis de mettre en articulation les connaissances scientifiques et les innovations des contenus pour l'EPS.

L'analyse thématique de chaque période a débouché sur une synthèse que nous présenterons en annexe I à ce travail, sous forme de tableau par rapport aux trois questions centrales :

- Comprendre le Basket-Ball et l'activité des joueurs.
- Enseigner le Basket-Ball.
- Former des entraîneurs ou des enseignants.

5. 2. Le contenu de formation d'Ales

L'analyse détaillée des données sur les trois stages a permis à l'auteure de dire que le stage 1 est essentiellement centré sur la langue du jeu et les repères dans l'espace, le stage 2 sur l'activité d'observation de l'enseignant et la construction d'un savoir professionnel et le stage 3 sur le rapport sciences et pratiques et les connaissances scientifiques susceptibles de fonder le regard de l'enseignant.

Cette analyse a mis en évidence un certain nombre d'éléments qui font directement référence à l'épistémologie scolaire renouvelée décrit à travers les textes ou discours produits par R. Mérand tout au long de son parcours professionnel.

On retrouve ainsi, dans la chronologie des stages :

Stage 1

- L'intérêt d'une centration sur les problèmes relatifs à la circulation des joueurs.
- La caractérisation des trajets des joueurs à l'aide de repères topologiques.
- La nécessité de prendre en compte le rapport à l'adversaire pour interpréter l'activité du joueur en match.
- L'importance pour l'apprentissage de la prise de conscience par les joueurs de ce qu'ils font et des conditions de réussite de leurs actions.
- La nécessité pour l'enseignant de s'appuyer sur ce que les joueurs réussissent dans le match, pour que cela devienne un acquis pour tous.

Stage 2

- L'intérêt d'une centration sur les rôles dans une équipe dans le cadre de l'organisation fonctionnelle des joueurs.
- L'importance des déplacements des joueurs non porteurs de balle.
- La nécessité d'agir sur des aspects du jeu qui permettent d'obtenir des effets observables dans le temps scolaire : développer l'activité perceptive et décisionnelle du joueur.
- L'intérêt pour l'enseignant de partir de l'activité adaptative des élèves et de donner du sens à leurs actions, d'interpréter les actions des joueurs comme des événements parmi un ensemble d'éventualités et de travailler sur les choix dans des alternatives.

Stage 3

- L'importance de la référence au haut niveau pour une meilleure compréhension des problèmes que doivent résoudre les élèves. Si les réponses des joueurs de haut niveau sont différentes dans la mesure où la pression défensive est plus forte, les problèmes de circulation rencontrés obéissent à la même logique de structuration spatio-temporelle.
- La nécessité pour l'enseignant de mettre en relation des savoirs pratiques et des savoirs scientifiques pour mieux comprendre l'activité adaptative de l'élève en jeu.
- L'importance pour l'enseignant de centrer l'apprentissage sur certaines alternatives privilégiées dans le jeu en fonction du niveau de jeu des joueurs, dans le but de rester en phase avec l'activité des élèves.

Ce qui fait surtout la particularité de cette FPC à Alès ce sont les savoirs introduits (à la fois experts et scientifiques), empruntés à l'épistémologie scolaire renouvelée de R. Mérand.

Les propositions didactiques qui en ont découlé, ont consisté à être le plus possible en phase avec l'activité créatrice des élèves. L'analyse du système de formation a mis en relation des savoirs, des élèves en activité et des enseignants qui observent, interprètent, régulent l'activité des élèves avec la médiation du formateur, ici didacticien de surcroît.

Les savoirs relatifs à « l'épistémologie scolaire renouvelée du Basket-Ball » ont été introduits selon une progressivité choisie par le formateur. Mais l'analyse met également en évidence la présence d'autres savoirs « détenus » par R. Mérand, non formalisés dans les différentes productions étudiées précédemment.

Ainsi en est-il de :

- l'importance de la construction de postures chez le joueur, comme condition d'efficacité du geste, mais aussi de lisibilité du porteur de balle par ses partenaires,

- la formulation par les joueurs de règles d'action, témoignant d'une prise de conscience de ce qu'ils ont fait, du résultat de leurs actions, des conditions de leurs réussites, et devenant progressivement un code de jeu collectif pour l'ensemble de l'équipe,
- l'utilisation d'un vocabulaire professionnel permettant à l'enseignant d'interpréter les actions des joueurs du point de vue de leurs trajets, en prenant en compte les éléments du rapport de forces.

Notons que ces savoirs « détenus », non formalisés sont d'autant plus intéressants à pointer qu'on en retrouve certains très fortement présents dans les savoirs intégrés par les enseignants

En bref, on peut caractériser ce parcours de formation sur trois années comme suit :

- sensibiliser à une autre approche des sports collectifs,
- travailler sur les innovations des enseignants,
- fonder les propositions, évaluer les élèves et construire un programme.

5.3. Les effets de la formation sur les modifications de « l'épistémologie des professeurs ».

L'auteure a présenté les résultats à partir de trois thèmes de l'entretien :

- les caractéristiques globales du jeu.
- l'analyse fine d'une attaque.
- les propositions d'intervention

Il convient de préciser que dans ce qui suit les enseignants stagiaires sont désignés par E1, E2, E3, E4, E5 et E6 et les non stagiaires par E11 et E12

5 .3. 1. Les caractéristiques globales du jeu

Une distinction assez nette apparaît à ce niveau entre les stagiaires et les deux enseignants qui n'ont pas suivi la formation (E11-E12) dans le vocabulaire utilisé pour décrire.

Les enseignants E11 et E12 décrivent essentiellement les aspects directement observables du jeu (jeu en triangle, peu de dribble, jeu collectif, passes aléatoires, manque de mobilité, etc.). La référence qui permet d'analyser les actions des joueurs est (le plus souvent)

la bonne solution qu'il aurait fallu choisir. On se trouve rarement sur la logique organisatrice des joueurs sur les motifs d'agir. La description s'appuie peu sur les observables permettant de saisir le sens des actions.

Entre E11-E12 et les six stagiaires, il y a également une différence de grain d'analyse⁵. E11 et E12 valorisent essentiellement des aspects et des principes généraux. Il y a peu de différenciation entre les joueurs, entre les différentes phases de jeu. Ces enseignants ne font que peu de distinction entre le régulier et l'occasionnel.

Les stagiaires, par contre, proposent une analyse plus détaillée, en particulier au niveau des trajets des joueurs et de leurs interactions. Il ne s'agit pas seulement d'une connaissance du Basket-Ball mais d'une compétence à donner du sens aux actions des élèves, à dépasser des principes généraux pour identifier des règles d'action précises qui renvoient assez clairement au « savoir-observer », enjeu de la formation.

Les six enseignants-stagiaires abordent la description du jeu en tentant de saisir le sens des actions. Les réalisations des élèves sont référées à des choix tactiques. On peut noter par contre qu'au niveau de l'interprétation, les hypothèses explicatives pour comprendre la signification des actions des joueurs sont différentes selon les enseignants-stagiaires.

Pour ce premier registre d'analyse des effets de la formation du point de vue des caractéristiques globales du jeu, les stagiaires ont été classés comme suit :

- Quatre stagiaires (E1 E4 E5 E6) sont dans la description globale, à des degrés divers selon les thématiques, assez proches des objectifs visés par la formation.
- E3 reste très proche du discours des non stagiaires,
- E2 également, avec toutefois une plus grande prise en compte des non porteurs de balle dans sa description.

5. 3. 2. L'analyse fine d'une attaque

D'après cette analyse : dix années après le début de l'action de formation, certains savoirs de référence transmis lors des stages semblent perdurer dans l'épistémologie des professeurs et constituent des instruments d'observation et d'analyse du jeu et de l'activité adaptative des élèves.

⁵ Vermersch (1994) parle de « niveaux de granularité » de la description. Le niveau de détail de la description peut être plus ou moins important. L'idée de granularité renvoie au grain, donc à la finesse de l'unité de description.

Mais ce constat optimiste doit être nuancé, notamment en soulignant la diversité et l'hétérogénéité d'incorporation de ces savoirs selon les enseignants.

Ainsi, l'auteure a constaté une relative pénétration des outils d'analyse chez E1 et E5, mais aussi à un degré moindre chez E4. En ce qui concerne E6 et E2, la centration sur les déplacements des joueurs, le rôle des non porteurs de balle et l'activité perceptive et décisionnelle est évidente, mais cependant la rupture n'est pas faite au niveau des repères utilisés pour décrire et interpréter l'activité des joueurs, puisqu'ils restent essentiellement de type topographique. Leur analyse du jeu ne fait pas apparaître l'activité créatrice du joueur comme point d'ancrage de l'observation.

Enfin, en ce qui concerne E3, on observe une centration prioritaire sur le porteur de balle et les actions sur la balle, avec des repères pour décrire les positions des joueurs qui sont de type topographique. La coordination des déplacements, l'activité perceptive des joueurs sont constatées mais ne sont pas considérées comme des priorités.

Pour E11 et E12, l'analyse des entretiens montre qu'entre les enseignants qui ont participé à l'action de formation et ceux qui n'y ont pas participé, il existe une différence de registre dans l'analyse du jeu. On constate pour ces derniers (E11 et E12) des éléments de description du jeu beaucoup plus généraux, accompagnés de jugement de valeur sur les productions des élèves.

Ces enseignants ne recherchent pas à interpréter les choix effectués par les joueurs mais le plus souvent se réfèrent à des réponses attendues par eux-mêmes sans tenir compte des conditions qui ont été créées pour rendre possibles ces choix.

5 .3 .3. Les propositions d'intervention

Une lecture approfondie des propositions d'intervention des enseignants a montré que les moyens ne sont pas toutes identiques, que les priorités sont parfois différentes et que la démarche d'utilisation varie également pour chacun d'entre eux.

Des regroupements sont toutefois possibles :

- Des enseignants en prise avec une orientation praxéologique cohérente avec le Basket-Ball scolaire renouvelé (E1 – E5 – E4) :

On trouve chez ces trois enseignants une idée-force de l'action de formation qui consiste à observer ce que font les élèves, à leur faire prendre conscience en les questionnant sur ce qu'ils font pour ensuite à valoriser des événements intéressants et à les systématiser pour en faire un acquis de tous. Pour E1 : *Renforcer et systématiser ce qu'ils font*

déjà. Pour E5 : *Leur faire prendre conscience de ce qu'ils font et le systématiser*. Pour E4 : *Leur faire prendre conscience de ce qu'ils font et construire plusieurs solutions*.

- Une enseignante à mi-chemin de la démarche préconisée (E6) :

E6 propose des activités centrées sur des repères essentiellement topographiques sans travailler sur les intentions du joueur mais elle s'inscrit cependant dans la démarche qui consiste à s'appuyer sur ce que font les élèves pour en pointer certains événements.

Les actions sont présentées comme des choix des joueurs dans des alternatives mais sans mettre au cœur de l'apprentissage les conditions de ces choix et un travail sur ces alternatives. Lorsqu'il y a un questionnement des élèves, il est en terme de « était-ce bon de faire cela ? ».

On peut donc dire qu'elle s'inscrit dans la démarche proposée par la formation mais, à la différence des enseignants précédents, elle n'a pas intégré l'ensemble des objets d'enseignement.

- Des propositions d'intervention sans lien réel avec les orientations praxéologiques des stages (E2 – E3)

On trouve chez ces deux enseignants des caractéristiques communes. E2 et E3 font travailler les élèves sur des repères topographiques, sans prendre en compte le rapport de forces dans les couples attaquant / défenseur comme un élément décisif des choix des joueurs.

A la différence des enseignants précédents, ils ne se situent donc pas dans la démarche mise au centre de la formation. Ils imposent d'emblée aux joueurs un modèle préétabli de trajets, sans introduire d'alternatives liées aux autres joueurs sur le terrain.

- Une démarche centrée sur la réduction des erreurs décelées chez les élèves (E11 – E12)

Ces deux enseignants non stagiaires développent une logique d'intervention que l'on peut caractériser ainsi : l'enseignant observe les erreurs des joueurs et intervient sur le jeu par des consignes pour corriger ces erreurs. L'intervention porte essentiellement sur les passes et la circulation de la balle, soit comme moyen de transformation du jeu (E11) soit comme objectif en travaillant le démarquage pour éviter les pertes de balle (E12).

Les résultats de cette partie de la recherche suggèrent la question suivante : quelles sont les conditions de réflexion sur leur propre pratique (leurs innovations ou expérimentations) qui pourraient permettre aux enseignants de dépasser les difficultés de l'apprentissage ?

A l'auteure de conclure, que les résultats de cette troisième étude mettent en évidence deux registres d'intégration des savoirs de la formation :

- Un registre qui renvoie à la dimension théorique de l'épistémologie professionnelle (savoir lire, savoir interpréter, avoir des outils pour référer ce que l'on voit à des indices topologiques, à des rapports de forces), c'est-à-dire des savoirs nouveaux permettant une interprétation de l'activité adaptative de l'élève en Basket-Ball.
- Un registre qui renvoie à la dimension praxéologique de l'épistémologie professionnelle (activités à proposer aux élèves, démarche d'enseignement).

Aussi, cette transformation de l'épistémologie des professeurs se traduit par une diversité de « cas » d'intégration de l'épistémologie scolaire renouvelée du Basket-Ball proposée par le formateur. Elle considère cette diversité comme l'expression d'une dynamique mettant en exergue à la fois les effets des contraintes inhérentes au système didactique de formation et la richesse dont il est possible de tirer parti pour la formation continue.

6- Discussion

L'objet principal de cette thèse est de trouver les éventuels effets d'une formation, ici la formation d'Ales, sur l'épistémologie des professeurs. Les résultats obtenus ont permis à l'auteure d'affirmer que des transformations existent mais ceci se font de manière différente selon l'enseignant.

La question qui se pose maintenant c'est de savoir si tel ou tel changement a été bénéfique ou pas pour la pratique d'enseignement proposé par l'enseignant après l'action de formation.

Une autre étude doit alors émaner de cette recherche en prenant en compte les données sur la formation initiale de l'enseignant pour pouvoir affirmer l'ampleur des changements apportés par une FPC et ensuite pour évaluer ces changements il faudrait peut-être mener des observations auprès de ces enseignants au cours d'un cycle d'apprentissage avec leurs propres élèves, ce qui n'était pas le cas pour cette recherche.

D'ores et déjà nous affirmons que notre travail de réPLICATION se limitera à rechercher d'éventuelle possibilité d'utilisation d'une formation fédérale comme support de la FPC pour les enseignants d'EPS à Madagascar vu l'inexistence d'une structure permanente qui assure cette tâche.

DEUXIEME PARTIE : LA REPLICATION

DEUXIEME PARTIE : LA REPLICATION

1. Objet d'étude, problématique et hypothèse

1.1. Objet d'étude

Ce travail, intitulé : « **Utilisation de la formation d'entraîneur au niveau de la FMBB comme support de la formation continue des enseignants d'EPS** » est une étude centrée sur la FPC des enseignants d'EPS ; elle a pour ambition d'apporter une solution à l'inexistence de FPC au sein du système éducatif à Madagascar en utilisant la formation des entraîneurs au niveau fédéral comme support.

Pour ce faire, nous allons nous inspirer de cette thèse de M. Vandevelde et faire la réPLICATION de sa méthodologie sur la vérification des effets d'une formation sur l'épistémologie des professeurs, en d'autre terme, nous allons effectuer une étude empirique portant sur les effets de l'action de formation par des entretiens réalisés auprès des enseignants d'EPS ayant participé au stage fédéral. Cette étude va tenter d'identifier les effets de la formation sur l'enseignement des sports collectifs à l'école.

1.2. Problématique

Notre problématique est formulée ainsi : “ Est-ce que le suivi d'une formation d'entraîneur au niveau fédéral, par l'enseignant d', permet d'apporter des modifications sur l'épistémologie du professeur ? ”

1.3. Hypothèse

Partant de la problématique et des différents questionnements qui peuvent être soulevés nous avons retenu comme hypothèse : “ le suivi d'une formation d'entraîneur au niveau fédéral provoque des modifications sur l'épistémologie des enseignants du point de vue de la connaissance de la discipline et de l'observation de l'activité des élèves ”.

2. Méthodologie

Pour ce travail, nous avons repris la démarche utilisée dans la thèse mère tout en apportant quelques modifications et ajouts compte tenu des contextes et de l'orientation de notre recherche.

Notre démarche comprend :

- l'explicitation du choix de l'étude à effectuer
- la clarification du cadre théorique sur lequel s'appuie notre travail
- la formulation des questions de recherche et choix méthodologiques
- le choix du terrain d'expérimentation et des acteurs concernés
- l'élaboration du protocole d'entretien
- la saisie et le traitement des données
- l'analyse des résultats

2.1. Choix de l'étude à effectuer

Il convient de rappeler que trois études empiriques structurent le travail de Michèle Vandevelde,

à savoir :

- l'analyse historique qui a permis de comprendre l'origine des contenus de la formation d'Alès. Il s'agit d'études, d'analyses et d'interprétations de ce que l'auteure appelle « le cheminement de la pensée de R Merand, Formateur à Alès ». En bref c'est une étude chronologique et thématique de l'évolution des idées du formateur.

- l'étude de cas proprement dite qui consiste à décrire et à analyser cette action de formation ; elle a permis de comprendre la transformation des savoirs de référence du formateur en savoir mis au cœur de la formation que l'auteure considère comme un cas particulier dans la mesure où elle a apporté un grand changement dans ce qu'elle appelle l'épistémologie scolaire.

A noter que ces deux parties ont été réalisées en faisant des analyses et des études sur les traces écrites par les stagiaires, sur les articles que R Merand a sortis avant, pendant et après les stages mais aussi en analysant de vidéos pris pendant les stages.

- « l'analyse des effets d'une formation sur l'épistémologie des professeurs », qui est la partie qui nous intéresse le plus car nous allons axer notre étude sur sa réPLICATION.

C'est une étude qui porte sur des entretiens réalisés auprès des enseignants ayant participé à des stages d'entraîneur de Basket-Ball. Elle met l'enseignant dans une situation d'observation de vidéo de match joué par des élèves et lui demande de caractériser leurs activités.

Comme il a été souligné supra, notre travail de réPLICATION porte sur la formation des entraîneurs auprès de la FMBB. Nous allons présenter le contenu de cette formation, ensuite nous procéderons à une étude empirique de son effet sur « l'épistémologie des professeurs » ayant participé à ce stage.

Nous avons choisi d'effectuer cette étude car son aboutissement pourra être une solution à l'inexistence de structure de FPC dans le domaine de l'EPS à Madagascar.

2.2. Clarification du cadre théorique sur lequel s'appuie notre travail

Il convient, pour plus de clarté dans cette démarche de réPLICATION, d'apporter quelques précisions sur quelques concepts.

2.2.1. Le rapport personnel au savoir

Dans la théorie anthropologique de la didactique, on ne peut pas dire qu'un individu sait un savoir mais qu'il a un « rapport personnel à ce savoir ». « De ce rapport personnel on relève notamment tout ce que l'on croit ordinairement pouvoir décrire en termes de savoir, de savoir-faire, de conceptions, de compétences, de maîtrise, d'images mentales, de représentations d'attitudes, de fantasmes etc., du sujet à propos de l'objet de savoir.

Tout ce qui peut être énoncé - à tort ou à raison, pertinemment ou non- doit être tenu au mieux pour un aspect du rapport personnel du sujet à l'objet de savoir » (Chevallard, 1989).

Le rapport personnel à un savoir donné ne peut exister seul : il prend place dans un ensemble de rapport personnel à une foule d'objets qui peuvent affecter sa formation ainsi que son évolution.

Ce rapport est déterminé par l'institution à laquelle il appartient, de ce fait son appartenance à plusieurs institutions (la famille, l'école, le cercle d'amis, le club sportif,...) lui permet de jouir d'une certaine liberté. C'est parce qu'un savoir vit dans tout un ensemble d'institutions à la fois, que le rapport au savoir d'un individu pourra quelque peu s'autonomiser de l'institution où il est appelé à vivre.

Pour Chevallard (1992) « la liberté de la personne apparaît alors comme l'effet obtenu en jouant sur un ou plusieurs assujettissements institutionnels contre d'autres ». Ainsi dans la

mise en jeu spécifique de ces divers assujettissements, la personne, étant considérée comme « l'émergent d'un complexe d'assujettissements institutionnels » (Chevallard, 1992) construit «un rapport personnel» à l'objet de savoir qui lui est propre. L'auteur affirme (1988) qu'un individu ne peut avoir à un objet de savoir donné qu'un rapport personnel.

Quand un individu entre dans une institution, il se transforme en sujet confronté à des savoirs avec lesquels il doit entretenir un rapport tel que l'institution le définit.

2.2.2. Le rapport au savoir à enseigner des enseignants d'EPS

Depuis une dizaine d'années les recherches en didactique de l'éducation physique et sportive se sont centrées sur l'étude des savoirs mobilisés par les enseignants en situation ordinaire d'enseignement.

Selon cette approche, l'enseignement/apprentissage met en relation les trois instances interdépendantes du système didactique : le professeur, l'élève et le savoir.

L'analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), en plaçant sous observation les pratiques didactiques en classe ordinaire, permet de définir le possible et le contraint de l'enseignement ainsi que l'impact des choix effectués par l'enseignant relativement aux savoirs mis à l'étude (Johsua, 2002).

Il a été aussi démontré que les choix professoraux sont influencés par la manière dont les professeurs d'EPS s'assujettissent à différentes institutions, chacune véhiculant un rapport aux savoirs de la pratique (Garnier, 2003).

Pour Garnier (2003), dans l'action, les intervenants ne sont pas seulement influencés par l'institution mais aussi par les contraintes interactives et les déterminismes privés de l'enseignant. Ces contraintes sont la plupart du temps contradictoires et donnent lieu à des conflits constituant une source de « malaise professionnel ».

L'action professorale constitue donc un lieu où se manifestent des processus épistémiques se situant au carrefour de contraintes épistémologiques (contenant des registres de savoirs sur les pratiques d'activités sportives) et d'une dynamique interactionnelle (rendant compte des processus d'élaboration en contexte des rapports à ces savoirs) (Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud, 2009).

Des travaux en didactique clinique ont mis en évidence, qu'au-delà des assujettissements institutionnels qui pèsent sur les choix des enseignants en EPS (qu'il s'agisse de l'institution scolaire ou de l'institution fédérale) se jouent des dimensions plus personnelles, voire inconscientes, renvoyant à la définition du rapport au savoir que propose Chevallard : « nos

rapports personnels sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents » (Chevallard, 2002).

Brossais et Terrisse (2009) ont montré, à travers une recherche en judo, que l'intention didactique de l'enseignant est fortement influencée par sa formation fédérale (sportive).

Dans une autre étude sur les savoirs transmis aux élèves, Margnes (2009) et Loizon (2009) expliquent que ces savoirs sont de nature différente et n'ont pas le même poids selon les professeurs. En effet, les enseignants ont chacun des stratégies d'enseignement différentes qui tiennent plus à leurs propres différences qu'à la nature des publics auxquels ils ont affaire.

Ces différences de stratégies renvoient, non seulement à celles qui concernent leur conception de l'activité mais aussi à leur expérience et histoire personnelle dans une activité spécifique (Buzninc et al, 2008).

Ces différents travaux sur le rapport aux savoirs des enseignants en situation de classe posent plus largement la question de l'épistémologie des professeurs.

2.2.3. Epistémologie des professeurs

Définir le concept « d'épistémologie du professeur » revient à prendre en considération son rapport à l'ensemble de ce qui est appelée : « l'épistémologie personnelle des enseignants ».

Kagan (1992) parle de « croyances », de « principes de pratiques », «d'épistémologie personnelle», de « perspective personnelle» ou « de connaissance de pratique» pour en rendre compte.

La question de l'épistémologie personnelle des enseignants a été abordée par différents auteurs du paradigme cognitiviste. Il s'agit d'un domaine d'étude lié aux cognitions de l'enseignant, ses croyances, ses convictions, ses valeurs, ses théories personnelles professées ou agies.

Un certain nombre de travaux met en évidence combien les croyances sont tacites, reliées aux pratiques, peu sensibles à l'argumentation, difficilement modifiables, et pourtant à l'origine de la créativité professionnelle (Kagan, 1992).

Cet auteur identifie plusieurs domaines où les croyances personnelles des enseignants pèsent sur leurs pratiques, et notamment celui relatif à la spécificité des contenus et qui englobe « les conceptions épistémologiques sur le domaine devant être enseigné ».

Crahay et al. (2010) soulignent que les croyances ont un but pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites. Elles remplissent des fonctions

plurielles, (épistémique, identitaire, normative et justificatrice) permettant de comprendre la réalité et de donner un sens aux conduites.

Dans leur revue de littérature, ces auteurs pointent que l'évolution des croyances et des connaissances des enseignants au cours de leur vie professionnelle, découle de leur mise en acte, en effet, elles nourrissent l'agir et la réflexion professionnelle mais aussi elles s'en alimentent en même temps.

En didactique, la notion « d'épistémologie du professeur », a été introduite par Brousseau (1986) dans le but d'expliquer certains phénomènes transpositifs notamment dans les difficultés que les professeurs rencontraient lorsqu'ils tentaient de mettre en œuvre des ingénieries didactiques.

Selon Brousseau il s'agit d'une théorie implicite, une sorte de modèle construit pour la pratique et dont la fonction première est de "résoudre les conflits du contrat didactique" (Brousseau, 1986).

Elle est définie comme une idéologie épistémologique des savoirs enseignés par Perrin-Glorian (1994) et regroupe à la fois la définition des savoirs et la conception de l'enseignement. C'est une sorte de théorie sous-jacente aux régulations de l'enseignant, dont l'étude permettrait d'expliquer selon Amade-Escot (1998) les régimes de pratiques sous-jacentes à l'activité didactique créatrice des professeurs d'EPS.

2.2.4. Epistémologie et conceptions des enseignants : état de travaux en EPS

En EPS, plusieurs recherches se sont intéressées aux savoirs ou aux conceptions des enseignants ; ce qui est une autre manière de s'intéresser à l'épistémologie du professeur.

La thèse de Brau-Antony (1998) se situe sur ce registre. L'auteur étudie les conceptions qu'ont les enseignants des sports collectifs et de leur enseignement. Les conceptions sont définies comme des modèles utiles pour l'action didactique, teintés d'idéologies et nourris d'éléments aussi divers que la formation initiale, l'expérience pédagogique, les modèles théoriques plus ou moins implicites, les théories de l'apprentissage et les choix axiologiques. L'analyse montre également que les conceptions des enseignants influencent leurs choix didactiques, plus particulièrement sur le plan des contenus à enseigner et des situations d'apprentissage.

On doit à Sensevy (2007), l'introduction du terme « d'épistémologie pratique du professeur ». Poursuivant le projet de Brousseau, il indique qu'il s'agit d'une théorie de la connaissance qui émane de la pratique et qui l'oriente. Cette épistémologie est pratique, parce qu'elle est d'abord « directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe » et ensuite parce qu'elle « est produite en grande partie par la pratique ». Il est possible

d'identifier dans les assertions de l'auteur un arrière-plan théorique relevant de l'approche développée par Bourdieu (1994) sur le sens pratique

2.3. Questions de recherche et choix méthodologiques

Comme pour la thèse mère, la visée de cette étude est d'explorer la façon dont les enseignants observent et analysent l'activité des élèves dans un match de Basket-Ball, dans le cadre d'un cycle d'enseignement de l'EPS, pour tenter de repérer quels éléments de la formation ont imprégné leur épistémologie professionnelle.

Les questions de la recherche, directement issues de ce qui est caractérisé comme étant le savoir en jeu dans la formation, sont les suivantes : Sur quels éléments du jeu se porte le regard de l'enseignant ? Quelle analyse fait-il de l'activité des élèves en jeu ? Quels éléments retire-t-il de son observation pour orienter l'intervention ?

Nous avons choisi pour cela de travailler avec un nombre restreint d'enseignants. Notre recherche n'est pas fondée sur des analyses statistiques mais sur une étude en profondeur des acquis d'enseignants confrontés à un renouvellement de connaissance dans une activité qu'ils enseignent.

Le protocole de recueil de données consiste en un entretien qualifié d'entretien « en situation de simulation professionnelle », initié par l'observation d'une séquence vidéo présentant des élèves en train de jouer au Basket-Ball.

Un montage vidéo a donc été réalisé pour les besoins de la recherche, à partir de prises de vues faites lors d'un cycle normal de Basket-Ball d'une classe de 2nd du lycée. Il comporte une succession de phases de jeu dans un match opposant deux équipes (filles) sensiblement équilibrées au sein de cette classe.

Le professeur de cette classe est l'un des enseignants interviewés. Ce montage sert de support à un entretien au cours duquel chacun des enseignants est invité à décrire l'activité des élèves dans l'ensemble de la séquence vidéo puis dans une des attaques qu'il choisit, et à faire ensuite des propositions d'intervention didactique.

L'analyse de contenu de ces entretiens est une analyse thématique. Elle vise à dégager des caractéristiques globales de la façon dont les enseignants se sont approprié les contenus de la formation.

L'étude de ces profils ne se situe pas dans une visée d'évaluation des professeurs vis-à-vis des acquis de la formation, mais cherche plutôt à explorer la dynamique qui préside à l'intégration de ces nouveaux savoirs didactiques.

2.4. Choix du terrain d'expérimentation et des acteurs concernés

2.4.1. Notre terrain d'expérimentation

Pour des raisons pratiques, nous avons choisi d'effectuer notre expérimentation au sein du Lycée Technique Professionnel Ampefiloha car l'un des enseignants qui a participé au stage fédéral y travaille et aussi parce que ce lycée possède un terrain de basket.

2.4.2. Les acteurs concernés

➤ joueurs/élèves

Nous avons réalisé une vidéo de match d'élèves en classe de seconde. Initialement, nous avons voulu effectuer notre étude dans un collège avec des élèves de classe de 6^{ème}, comme dans la thèse mère, mais à cause de l'inexistence d'infrastructures et de moyens matériels auprès des collèges approchés nous avons décidé de mener notre expérimentation au lycée d'Ampefiloha car comme il a été évoqué ci-dessus, ce lycée possède ce qu'il faut (terrain de basket, moyens matériels).

Soulignons aussi que le niveau débutant de nos élèves de classe de seconde correspond, en général, au niveau de ceux en classe de 6^{ème} rencontrés dans la thèse mère.

➤ Enseignants

Pour bien reproduire les paramètres de l'étude initiale, nous avons choisi de travailler avec deux enseignants qui ont effectué plusieurs stages au niveau fédéral dans une période d'au moins dix ans et un autre qui n'a jamais suivi de stage d'entraîneur de Basket Ball pour respecter la forme et les protocoles mises en place dans la thèse mère mais à un nombre réduit.

Comme pour la thèse mère, précisons quelques caractéristiques professionnelles de ces enseignants : (E1) enseignant au lycée, ayant participé à plusieurs stages d'entraîneur au niveau de la FMBB, (E2) enseignant au Collège, il est impliqué dans l'entraînement des équipes au niveau fédéral et a été membre de l'encadrement de l'équipe nationale malgache et (E11) enseignante au lycée, elle n'a jamais suivi de formation d'entraîneur fédéral.

2.5. Elaboration du protocole et l'entretien

2.5.1. Le montage vidéo

Les séquences de jeu filmées concernent des élèves de 2nd afin de permettre un meilleur approfondissement de la description de l'activité des joueurs et des propositions d'intervention des enseignants.

Le montage a une durée de 2 minutes 54 secondes et comporte un enchaînement de phases de jeu, opposant deux équipes : équipe verte et équipe rouge. Ces images ont été filmées en janvier 2017 durant une séance normale d'un cycle de Basket-Ball, dans une classe de 2nd dont le professeur d'EPS était l'un des enseignants interviewés (E1).

2.5.2. Le match

Le match se joue en 5 contre 5, sur un terrain normal, et a été filmé en continu. La séquence de jeu retenue dans le montage préserve la chronologie du match et la continuité du jeu entre les deux équipes. Seules quelques phases de jeu mal filmées ou comportant des arrêts de jeu trop longs ont été supprimées.

Les 2 minutes 54 secondes de jeu comportent 8 possessions de balle pour l'équipe verte et 7 pour l'équipe rouge.

Deux paniers sont marqués durant cette période et le score est de 4 à 0 pour les verts.

Les possessions de balle se traduisent pour l'ensemble des deux équipes par :

- 3 phases de « gagne-terrain »,
- 4 phases de « gagne-terrain » enchaînées avec un jeu de transition rapide,
- 2 « attaques placées »,
- 4 attaques avortées par interception.
- 2 « contre-attaques ou attaque rapide »

Ces 15 phases d'attaque apparaissent chronologiquement de la façon suivante sur la bande vidéo :

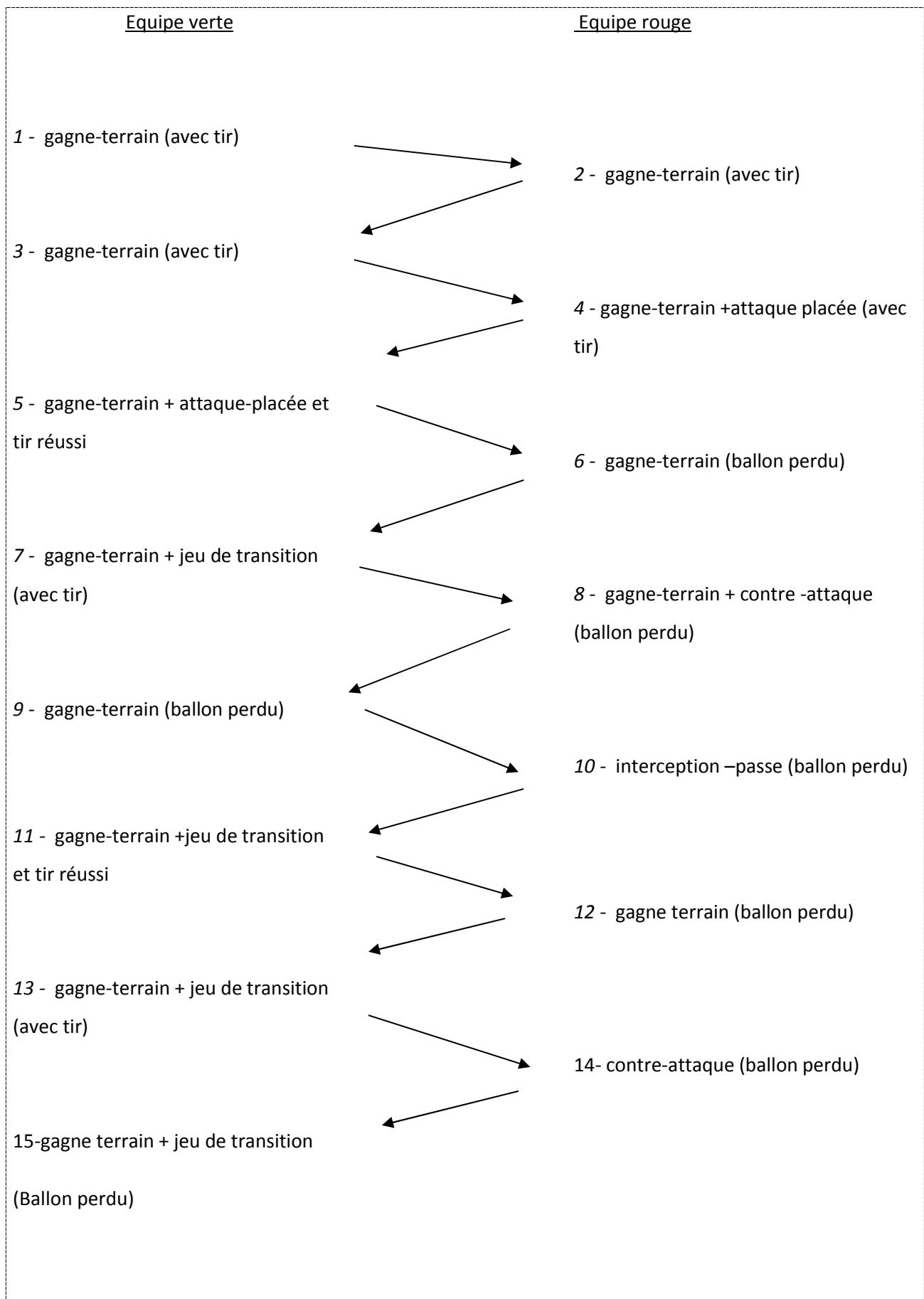


Tableau 1 : Chronologie des phases de jeu sur la vidéo

2.5.3. L'entretien

Dans l'objectif d'obtenir un résultat fiable, nous avons établi un protocole d'entretien qui ne diffère pas totalement de celui utilisé par l'auteure.

Un entretien qui a duré 45 à 60 minutes avec les thèmes traités dans la thèse mère :

- 1^{er} temps : à partir d'un premier visionnement global, essayer de décrire ce que font les élèves sur le terrain, caractériser leur jeu.
- 2^{ème} temps : choisir une attaque qui semble comporter des événements intéressants à approfondir, pour effectuer une observation un peu plus fine et essayer d'interpréter les actions des joueurs.

Ces deux temps peuvent s'appuyer sur un ou plusieurs visionnements à la demande.

- 3^{ème} temps : décrire et analyser les actions des joueurs durant cette attaque, faire ressortir les événements jugés intéressants. Les images de cette attaque peuvent être visionnées autant de fois que nécessaire, à vitesse normale ou ralenti, à l'initiative de l'enseignant.
- 4^{ème} temps : faire quelques propositions d'intervention pour faire progresser ces élèves.

Comme pour la thèse mère, ces entretiens n'ont pas eu pour fonction d'apporter des informations sur l'activité professionnelle réelle ni de donner des indications sur ce qui va se passer réellement dans la classe, mais de renseigner sur une phase incontournable de l'activité didactique, à savoir l'enseignant observateur et régulateur des prestations des élèves.

2.6. Saisie et traitement des données

2. 6.1. Rappel des contenus de la formation au niveau de la FMBB

Les contenus de formation, c'est-à-dire ce que les enseignants ont pu s'approprier durant les formations, ont été situés sur trois registres :

- Une conception du Basket-Ball.
 - Rôle du basket-Ball dans le développement éducatif des jeunes

- Planification des activités des joueurs
- Principe d’entraînement du système de jeu : l’alternance jeu Intérieur/extérieur
- Des connaissances techniques et pratiques
 - Exercices de développement Physique pour les jeunes
 - Initiation aux règlements régissant le jeu Basket-Ball
 - Initiation aux fondamentaux offensifs et défensifs de base
 - Initiation à la notion d’espace sur le terrain (les couloirs et les zones)
 - Initiation au jeu collectif à 5 # 5 ,4#4,3#3, 2#2, et 1#1

- Une élaboration d’un programme : * concept du jeu rapide.

Construire un programme est une activité qui s’appuie nécessairement sur une évaluation du niveau des élèves, sur un repérage des régularités dans leur jeu. Evaluer implique la référence à un modèle, à des priorités dans les stratégies.

Les propositions sont de s’inscrire dans un modèle de « jeu rapide » donnant la priorité aux actions dans plusieurs couloirs et valorisant une « stratégie de balle en avant » en cherchant un surnombre offensif(1#0 , 2#1, 3#2, 4#3).

*relation joueur intérieur/extérieur : passe au pivot.

2.6.2. Orientations de l’analyse des entretiens

L’analyse de contenu des entretiens a été menée à partir d’un ensemble de questions en relation directe avec les contenus de la formation, qui peuvent être résumées de la façon suivante :

- Quel regard les enseignants portent-ils sur le jeu ?
- Comment évaluent-ils le niveau de jeu des joueurs ?
- Quels descripteurs utilisent-ils pour interpréter l’activité des joueurs ?
- Quelles sont leurs propositions d’intervention ? Sont-elles issues de la formation ?

Les questions du guide d’entretien sont reproduites en annexe. Rappelons que la visée de ces questions est d’explorer la façon dont les enseignants observent et analysent l’activité des élèves en match (quelle lecture, quel diagnostic, quel projet d’intervention ?).

2.6.3. Modalités d'analyse de contenu

Comme pour la thèse mère, nous allons procéder à une analyse thématique des données recueillies auprès des enseignants lors des entretiens.

Les textes ont été découpés en idées constitutives, en énoncés et en propositions porteurs de significations isolables ». Appelées « unités thématiques », elles relèvent de phrases, ou de segments de phrases de longueur variable. Les différentes unités thématiques ont été regroupées en macro-catégories.

A l'intérieur de ces différentes macro-catégories, les discours des enseignants ont été ensuite traités et différenciés en référence aux contenus de la formation.

L'analyse de ces contenus va être faite à partir de trois thèmes proposés dans la thèse mère, à savoir :

- Les caractéristiques globales du jeu.
- L'analyse fine d'une attaque.
- Les propositions d'intervention

1) Thème 1 de l'entretien : les caractéristiques globales du jeu

Il s'agit d'identifier ce que les enseignants regardent en priorité et ce qu'ils en disent. L'analyse consiste à relever les unités thématiques qui reviennent le plus souvent. Elle tente d'identifier les idées prioritaires et le poids de chacune d'elles dans le discours de l'enseignant

2) Thème 2 de l'entretien : analyse fine d'une attaque

Il s'agit d'identifier le registre d'indicateurs utilisé pour décrire le jeu. Une analyse de contenu des entretiens est faite afin de repérer les descripteurs utilisés par chaque enseignant. Les unités thématiques ont été regroupées en rapprochant celles qui sont de même nature et en les situant dans la chronologie de l'attaque étudiée.

La condensation de ces données est effectuée sous forme de tableaux regroupant les unités thématiques vis-à-vis de moments-clés de l'attaque visualisés sous forme de photos. Nous avons regroupé les unités thématiques en trois catégories qui reflètent le discours des enseignants : « décrire », « interpréter », « projeter » :

- La catégorie « **Décrire** » rassemble les formulations proposées par les enseignants pour signaler quelles sont les actions des joueurs lors de l'attaque
- La catégorie « **Interpréter** » regroupe les unités thématiques relevant d'une explication de l'activité des joueurs, afin de donner du sens à ce qui se passe lors de cette attaque
- La catégorie « **Projeter** » renvoie aux formulations indiquant quelle intention d'intervention pourrait naître de l'observation et de l'analyse de la séquence d'attaque visionnée.

Mais nous avons regroupé aussi dans cette macro-catégorie des unités thématiques indiquant une valorisation de comportements jugés positifs ou d'actions jugées importantes.

3) Thème 3 de l'entretien : propositions d'intervention

Il s'agit de repérer à propos de quoi et à quel moment les enseignants suggèrent des propositions d'intervention. Ensuite nous avons dégagé trois continuums sur lesquels nous tentons de situer les propositions des différents enseignants.

Nous présentons ici le tableau du résumé de la méthode de traitement de l'analyse de contenu.

Tableau 2 : Résumé de la méthode de traitement de l'analyse de contenu

Thèmes	Macro-catégories	Unités thématiques
relatifs à la structuration de l'entretien.	obtenues par une première lecture des verbatim (elles relèvent de l'activité du professeur).	(extraites des verbatim) illustrant les pôles du deuxième niveau de condensation des données.
Caractéristiques globales du jeu.	Décrire _____ Interpréter	<i>... L'équipe verte joue beaucoup en passes.</i>
Analyse fine d'une attaque.	Décrire _____ Interpréter _____ Projeter	<i>..., elle va se placer en position favorable au rebond</i> <i>... Il s'est dit : Bon, il n'y aura pas d'échange, je ne vais pas rester là, et il s'est glissé entre les deux...</i> <i>... Là, elle pouvait passer au n°9 bien placé à sa droite en bonne position près du cercle, au lieu de faire un tir sans toucher le panier</i>
Propositions d'intervention.	Objectifs _____ Objets d'étude _____ Démarche	<i>...Leur faire prendre conscience qu'ils font des contre-attaques.</i>

2.7. Analyse des résultats

2.7.1 .Les caractéristiques globales du jeu

Nous allons exposer ici les résultats pour chaque enseignant, suivis de quelques réflexions. Pour ce faire, nous présentons l'analyse relative à la description du jeu, puis l'analyse des données relatives à l'interprétation que l'enseignant fait des événements du match et de l'activité des joueurs.

Nous rapportons ici les tendances dominantes des discours des enseignants.

2.7.1.1. Enseignant (E1)

➤ Description globale du jeu

La description vise à :

- caractériser chaque équipe.

Les verts regardent davantage avant de partir en dribblant, ils restent bien dans chaque couloir et ne commencent à dribbler qu'à partir de la zone avant, tandis que les rouges partent systématiquement en dribblant sans regarder.

- porter un jugement d'ensemble sur la défense

Seuls quelques joueurs ont la bonne attitude en défense ; la plupart ne fait que courir en avant ou en arrière selon la position de la balle.

Toutefois pour l'équipe verte, *Il y a une bonne défense, beaucoup d'interceptions, les joueuses n'attendent pas que la balle arrive*

➤ Interprétation globale du jeu

L'interprétation vise à :

- expliquer ce qui a été décrit comme caractéristiques dominantes.

Il semblerait ici que le rouge part toujours en dribblant et que ses copains courent vers l'avant sans regarder ni penser à recevoir la passe. Par contre, les Verts y vont toujours à trois ...peut-être qu'il n'y a qu'un seul qui dribble mieux, mais leur jeu est plus collectif.

- expliquer pourquoi les verts ont un meilleur niveau que les rouges.

L'équipe verte a compris que pour remonter la balle, il faut occuper différents couloirs et se faire des passes alors que l'équipe rouge court directement vers l'avant pour

arriver près du panier, ce qui rend la passe difficile car ceci arrive par derrière et cela cause beaucoup de perte de balle.

L'analyse de ce verbatim met en évidence que l'interprétation de l'enseignant E1 porte sur le sens que l'on peut donner aux trajets et actions des joueurs les uns par rapport aux autres au sein de l'équipe et par rapport à l'espace de jeu. La prise en compte des caractéristiques des joueurs pour organiser des rôles dans l'équipe est évoquée ici.

2.7.1.2 Enseignant (E2)

➤ Description globale du jeu

La description porte sur :

- les caractéristiques dominantes du jeu de chaque équipe.

L'équipe verte monte plus systématiquement la balle par des rapports à 3 et des passes, alors que dans l'équipe rouge ils ont plus tendance à faire départ en dribble systématique et c'est seulement après qu'ils commencent à regarder les autres. (...) L'équipe verte joue en passes dans la zone arrière, et ils ont spécifié la personne qui monte la balle en dribble (...), les tentatives de longue passe des Rouges vers l'avant se terminent toujours par des pertes de balle.

- les actions sur la balle.

On constate en général une très mauvaise maîtrise technique pour les deux équipes ; les joueuses ont des difficultés dans tous ce qui est technique de manipulation de balle (dribble, passe, tir)

➤ Interprétation globale du jeu

L'interprétation porte sur :

- l'identification des possibilités de progrès qui s'offrent à eux.

Ils sont prêts à enchaîner autre chose maintenant, à la fois dans les actions sur la balle et au niveau du passe-et-suit aussi. On sent qu'il y a chez quelques-uns la volonté d'enchaîner quelque chose. Avec plus ou moins de pertinence, mais on sent la volonté d'enchaîner quelque chose, ne serait-ce qu'un déplacement à la périphérie ou quelquefois peut-être une pénétration.

Les événements jugés prometteurs sont :

- du point de vue du porteur de balle, la passe à rebond et la posture de balle au-dessus de la tête qui permettent de créer de l'incertitude chez l'adversaire,

- du point de vue des non porteurs de balle, l'enchaînement d'actions en particulier après la passe. En résumé, l'enseignant donne les tendances dominantes du jeu, pointe des événements prometteurs et se centre beaucoup sur la coordination des déplacements des joueurs.

2.7.1.3 Enseignant (E11)

Rappelons que E11 est une enseignante n'ayant pas participé à l'action de formation.

➤ Description globale du jeu

La description met surtout en évidence :

- L'aspect collectif du jeu et une bonne occupation de l'espace.

Il y a peu de dribble, beaucoup de passes, prise d'information avant de dribbler, surtout chez les verts, un peu moins chez les rouges où il y a 1 ou 2 élèves qui dribblent avant de regarder s'ils peuvent donner la balle. Et puis aussi l'organisation à trois, jamais sur la même ligne et toujours en position de triangle, ... Cette capacité à prendre de l'information avant de dribbler, faire passer le collectif avant le jeu individuel, surtout chez les verts, c'est très positif.

- La défense.

En regardant de plus près, les défenses sont vraiment élastiques par rapport aux attaquants adverses, le marquage n'est pas très strict, ce qui fait que les attaquants se démarquent assez facilement.

➤ Interprétation globale du jeu

L'interprétation consiste surtout à :

- porter des jugements de valeur.

C'est déjà un niveau élaboré, au moins au niveau collectif, pour des élèves de 2nd. Ils font passer le jeu collectif avant le jeu individuel. (...). En défense, le marquage n'est pas strict.

- référencer le jeu à un jeu-type de 2nd

Ils n'ont pas le réflexe qu'ont les 2nd de prendre le ballon et de dribbler avant de faire autre chose. Ils (les 2nd) ont tendance souvent à jouer uniquement vers la cible et là, elle a suffisamment de recul pour donner derrière.

- Pointer des choix non pertinents.

Le rouge a commencé à dribbler alors qu'il aurait pu donner la balle. Le rouge traîne, il ne suit pas la balle. Ici, il donne à sa camarade alors qu'il aurait pu dribbler.

Pour l'enseignant(E11), les éléments d'interprétation comportent beaucoup d'appréciations, de jugements de valeur référencés à un jeu typique de ce niveau de classe. Une évaluation de la pertinence des choix dans les actions des joueurs est faite du point de vue de l'observateur. Très peu d'éléments visent à interpréter les choix du joueur pour donner du sens à ses actions.

En conclusion a ce premier thème de l' entretien, nous pouvons observer des différences assez nette entre les deux enseignants qui ont suivi les stages fédérales et celui qui ne l' a pas fait car les deux orientent leurs observations sur des points techniques et tactiques (circulation des joueurs par rapports aux couloirs , aux autres joueurs ...) alors que le non stagiaire axes ses observations sur des jugements de valeur et des évaluations selon son avis à propos de ce qu'il pense être le niveau des élèves par rapports à leur âges ou leur classe.

. 2.7.2 *L'analyse fine d'une attaque*

Nous allons maintenant nous attacher à la description plus fine d'une attaque choisie par chaque enseignant.

2.7.2.1. Le choix des attaques

Parmi les différentes phases de jeu de la séquence vidéo qu'ils ont observée, le choix des enseignants s'est porté sur une attaque concernant l'équipe rouge : une phase d'attaque-placée (AP) et une attaque concernant l'équipe verte : une phase de gagne-terrain (GT)

2.7.2.2.Séquences choisies par les enseignants

Comme pour la thèse mère, nous avons choisi de présenter les attaques à partir de quatre photos. Le choix de l'arrêt sur image est fondé d'une part sur une expertise qui nous amène à pointer des moments-clés de l'attaque, mais aussi sur l'analyse des entretiens afin de prendre en compte des moments de l'attaque sur lesquels les enseignants s'expriment.

Pour recréer au moins partiellement la dynamique de l'attaque, nous avons situé chaque image dans la durée totale de l'attaque (temps en secondes), et nous avons signalé par des flèches le mouvement des joueurs qui suit l'arrêt sur image.

- Attaque-placée -Equipe rouge (4 arrêts sur image). Durée de l'attaque : 8 secondes

Début de l'attaque

- Image 1



- Image 2



- Image 3



- Image 4



Gagne - terrain -Equipe verte (4 arrêts sur image). Durée de l'attaque : 7 secondes

Début de l'attaque

- Image 1



-Image 2



- Image 3



- Image 4



2.7.2.3. Interprétation de l'activité adaptative des élèves dans ces deux attaques : analyse du didacticien

L'analyse didactique concerne ici deux rubriques :

- ce que font les joueurs,
- les autres possibles qu'offrait la situation de jeu.

Une observation didactique de l'activité adaptative des élèves impose de donner du sens aux choix effectués par les joueurs, afin de rendre significatives certaines situations de jeu occasionnelles. Mais parallèlement, il est important de faire une analyse critique de leur comportement mettant en évidence que d'autres alternatives s'offraient à eux. C'est dans cet intervalle entre ce qui est réalisé et ce qui était possible que peut être conçue une intervention didactique.

	Ce que les joueurs ont fait	Les autres "possibles" qu'offrait la situation de jeu
	Les joueurs de l'équipe rouge sont regroupés dans un petit périmètre, favorisant l'action des défenseurs.	Les joueurs doivent occuper toutes les couloirs dans l'espace de la zone avant pour avoir une grande marge de manœuvre sur l'appel de balle
	La passe du 6 entraîne un déplacement des défenseurs vers le nouveau porteur de balle permettant au 8 une passe directe vers le n°11. Le joueur n°11, par une réception dos au panier arrive à se dégager de son adversaire direct en pivotant vers la droite et tiré près du cercle .	La posture de tenue de balle du joueur n°11 (balle poitrine) ne crée pas les conditions favorables d'une passe avec opposition. Une posture balle à la nuque lui aurait permis de protéger sa balle du défenseur et de faire une passe au pivot, au n°9 qui se trouve près du cercle à sa droite plutôt que de tirer sans toucher le cercle.
	La passe du 8 au 11 ne permet pas à ce dernier devenu porteur de balle, d'être d'emblée en position favorable de tir, étant dos à la cible et gêné par son adversaire. La pression des défenseurs sur le porteur de balle (qui présente un danger) la place en position favorable de tir, dans le dos du défenseur.	Le joueur n°11 qui reçoit la balle dos au panier aurait pu faire une passe en soutien au 8 qui, lui, se trouvait orienté face à la cible et à l'ensemble des joueurs et disposait alors de plusieurs solutions : <ul style="list-style-type: none"> - tirer, et ses 2 partenaires étaient au rebond, - passer à la 9, qui se serait plus libre de l'autre côté du panier,
	Le défenseur situé derrière le n°11 fait une lecture du rapport de forces JPB / défenseur qui l'amène à penser que le n°11 va faire une passe au 9, en position favorable de tir et libre de défenseur. ce qui libère le joueur n° 8 pour une position favorable et un tir. Le tir raté de 11 entraîne une perte de balle pour l'équipe.	Le joueur n°8 reste sur place après sa passe à 11. Il aurait pu exploiter l'avantage qu'il avait sur son défenseur direct dont l'attention se porte sur le ballon, pour aller gagner sa place au rebond offensive sous le panier ou une position lui permettant de recevoir de nouveau la balle en position de soutien à droite derrière le 11.

Tableau 3 : Analyse didactique de « l'attaque placée » de l'équipe rouge

JPB = Joueur Porteur de Balle

GT = Gagne-Terrain

	Ce que les joueurs ont fait	Les autres "possibles" qu'offrait la situation de jeu
	Après interception de la balle le n°9 dribble par la main gauche pour éviter le défenseur qui est à sa droite	Dans cette situation la balle pouvait être passé au n°6 à sa gauche et en avant qui est libre de tout marquage
	Le JPB a dribblé à une vitesse supérieure à sa défense et a réussi à déborder ce dernier, il continue à dribbler et à regarder devant pour voir des coéquipiers libres.	Dans cette situation la balle pouvait être passé au n°6 à sa gauche ou au n°8 à sa droite, en avant qui sont en situation de surnombre.
	Dans cette phase de GT, le n°9 porteur de balle en périphérie avant, voyant que son adversaire constitue une gêne à la poursuite de son dribble vers la cible (sa course en repli défensif prend de vitesse le JPB), préfère passer au n°5, en avant et à une distance suffisante de son adversaire direct pour permettre une réception de balle favorable	- Le joueur n°9 sent l'arrivée du défenseur, arrête son dribble et passe la balle. une posture, balle à la hanche, lui donnerait la possibilité d'une passe plus rapide
	La bonne réaction du joueur n°8, après la réception, c'est d'avoir continué pour un tir en cours ; le défenseur étant en retard et en infériorité numérique	Le joueur n°8 pouvait passer la balle à un autre joueur à sa gauche (n°6) qui est libre aussi. Elles sont en situation de surnombre offensive

Tableau 4 : Analyse didactique du « Gagne-Terrain » de l'équipe verte

JPB = Joueur Porteur de Balle

GT = Gagne-Terrain

Nous pouvons résumer les caractéristiques de ces deux attaques (phase d'attaque placée et de gagne-terrain) sur deux points de vue :

- Pour l'attaque placée (tableau III)

- La reconnaissance par les joueurs de l'équipe rouge de plusieurs configurations leur permettant d'anticiper les alternatives offertes à leurs partenaires : le jeu d'appui du joueur n°8 à l'avant, le jeu de soutien du joueur n°6 puis de la joueuse n°8.

- La coordination de leurs déplacements à partir d'une priorité qui est en avant (comme appui) ou en arrière (comme soutien) du porteur de balle : infiltration du joueur n°9 dans le couloir du panier pour avoir une position favorable au rebond - passe du joueur n°8 pour le n°11 près du cercle.

- Pour le gagne terrain (tableau IV)

- La reconnaissance par les joueurs de l'équipe verte de la configuration de l'utilisation des couloirs, leur permettant d'anticiper l'éventualité d'une passe vers l'avant.

- La coordination de leurs déplacements en fonction de la priorité donnée au jeu dans les différents couloirs de jeu : pénétration du n°9 porteur de balle - passe au n°8 – déplacement du n°6 vers la gauche pour donner une autre option de passe au n°8.

2.7.2.4. Résultats : l'analyse fine d'une attaque selon les enseignants

Pour analyser le discours de chaque enseignant, nous avons procédé en deux étapes :

1- Nous avons placé les différents extraits des discours en face des photos qui correspondent à la phase de jeu décrite, comme nous l'avons fait pour notre propre description, en distinguant ce qui relève de la macro-catégorie « Décrire » ou « Interpréter ». Pour la macro-catégorie « Projeter », les unités thématiques portent sur l'ensemble de l'attaque.

2- Nous avons ensuite dégagé quelques éléments d'analyse pour tenter de mieux comprendre les caractéristiques de la lecture interprétative que fait l'enseignant de l'activité des joueurs

Notre objectif était de repérer quels sont les éléments de la formation qui ont été intégrés dans l'analyse du jeu.

➤ Premier niveau de condensation des données

Les entretiens des enseignants retranscrits ont été mis en relation avec les séquences vidéo. Une première phase de condensation des données a consisté, pour chaque enseignant, à replacer les éléments du discours en vis-à-vis des quatre photos de l'attaque. Nous présentons ci-après le format de structuration des données pour chaque enseignant.

Tableau 5 : Enseignant (E 1) Analyse fine d'une attaque (Gagne terrain Vert)

E 1	DECRIRE	INTERPRETER
	...Là, après l'interception du n°9, chaque joueur de l'équipe verte essaie de courir chacun vers l'avant dans les différents couloirs.	... Ici, les joueurs de l'équipe verte savent où se placer .ils ont compris le principe du jeu rapide
	Le dribble rapide vers l'avant du n° 9 a permis au vert d'emmener la balle très vite et obtenir une situation de surnombre offensif	A chaque fois, ils ont fait le bon choix ... le porteur qui n'a pas hésité à déborder son adversaire directe ça, c'est un bon point..... le 8 qui est allé vers le but, pour moi, c'est bon aussi
	...D'abord, le n°8 s'écarte, fait un changement de direction, reçoit la balle près du panier avec un avantage par rapport à son adversaire direct... Le n°6 court à gauche pour compléter le triangle et créer la situation de surnombre offensif	...On dirait qu'il y a un code de circulation, ils ne circulent pas à l'aveuglette là, ce n'est pas : je bougelà, il arrive à dépasser son adversaire ! ...Ils ont toujours ce souci d'équilibrer l'occupation de l'espace.
	Le n°8 reçoit la balle ... Voilà, c'est libre, il tire et marque le panier	Ce qui me plaît en plus, c'est qu'il va s'approcher du panier, réduire la distance et réussir le panier

PROJETER

... Là ce que j'ai souligné, c'est la circulation des joueurs et l'enchaînement des actions.

... Ce que je propose aux joueurs que ce soit dans les exercices de montée de balle ou en jeu pendant les cours c'est : je reçois le ballon, je m'arrête et je regarde. ...

... La consigne c'est : j'ai le ballon, je suis arrêté, je passe le ballon à quelqu'un qui se déplace vers l'avant donc je cherche à envoyer le ballon en avant.

...Ce qui me plaît en plus c'est que lui va s'approcher du panier, réduire la distance et réussir le panier.

J'aime bien qu'il réduise la distance. Ça aussi, c'est un truc : ...

Tu sais, c'est le questionnement : Quand est-ce que je dribble ? Quand est-ce que ceci ? Quand est-ce que cela ? ... il monte bien sa balle, il se rapproche le plus possible du panier avant de tirer le ballon ... ça, je le rendrais systématique...

Tableau 6 : Enseignant (E 2) Analyse fine d'une attaque (l'attaque placée Rouge)

E2	DECRIRE	INTERPRETER
	<p>Sur cette attaque le déplacement du n°8 vers l'avant sur le couloir à l'extérieur a permis à ce dernière de recevoir la passe loin des adversaires</p>	<p>Le n°8 a réussi à se démarquer de ces adversaires et recevoir la balle sans opposition stricte.</p>
	<p>Et après la réception dos au panier il s'est tourné très vite pour être face au panier et voir ce qui se passe vers l'avant</p>	<p>... souvent pour eux, venir en soutien, c'est s'approcher du porteur, ICI il a pu avoir la balle loin des adversaires... Il s'est dit : je dois transmettre la balle au plus vite</p>
	<p>...il(le n°8) passe tout de suite la balle au 11, et hop !!!il part pour être en soutien derrière...</p> <p>Le n°9 part en avant pour être près du panier à droite du porteur de balle</p>	<p>...On dirait qu'il y a un code de circulation, ils ne circulent pas à l'aveuglette là, ce n'est pas : je bouge ...</p> <p>...</p>
	<p>Il feinte un échange avec le 8 ...</p> <p>Il fait un petit dribble en pivotant et elle est démarquée...</p> <p>Voilà, c'est libre et il tir... (panier raté)</p>	<p>Ici, le n°11, se dégage avec un dribble, pour se donner plus de chance, que ce soit pour un échange avec un soutien ou pour se donner du champ pour tirer. Cela produit un flottement chez son défenseur.</p>

PROJETER

... Bon, il faut leur faire travailler les tirs aussi parce qu'ils ne réussissent pas très bien les tirs ... Ils ont de bons trucs mais la conclusion n'est pas ...

... Il aurait pu se produire une passe pour le n°9 qui a réussi à se glisser entre les deux défenseurs et avoir une place favorable près du panier...

... cela (il s'est glissé entre les 2) est à valoriser, mais comment le rendre efficace ? Par quels exercices ? Pour l'instant ça ne réussit pas.

... et je leur demande de prendre conscience de ce qu'ils ont fait ou de ce qu'ils n'ont pas fait.

Tableau 7:Enseignant (E 11) Analyse fine d'une attaque (Gagne terrain Vert)

E 11	DECRIRE	INTERPRETER
	...Là, il y a l'interception et le 9 dribble vers l'avant pour ramener rapidement la balle Cette capacité à prendre de l'information avant de dribbler, faire passer le collectif avant le jeu individuel, c'est très positif.
	ici, les trois joueurs (n°9, n°8 et n°6) partent vers l'avant pour une formation en triangle	...On dirait qu'il y a un code de circulation, ils ne circulent pas à l'aveuglette là, ce n'est pas : je bouge ... Ils ont toujours ce souci d'équilibrer l'occupation de l'espace. .
	... quand il est bloqué par un adversaire ...elle passe vers l'avant Le n°8, il s'écarte, il fait un changement de direction, il part en avant vers la droite	... là, il y a une passe : il à la limite pourrait y aller seul mais il voit qu'il est encore loin de la cible, il pourrait essayer de dribbler pour faire son tir
	Il feinte un échange avec le 6 ... Voilà, c'est libre et il tire et marque.	Ce qui me plaît en plus, c'est que lui va s'approcher du panier, réduire la distance et faire un tir.

PROJETER

...pour encore faire mieux, soit travaillée la technique individuelle en pénétration avec la balle...

... Et pour les 2 équipes travailler un peu la défense pour poser un peu plus de problèmes à l'attaque parce que le marquage est à améliorer

Les rouges, je les ferais bien jouer en supériorité numérique à 3 contre 2, en leur demandant d'être plus collectif,

- Quels liens avec les contenus de formation ? Deuxième niveau de condensation des données

La présentation des données extraites de l'analyse de contenu, selon les tableaux, met en évidence un certain nombre d'éléments, plus ou moins nombreux selon les enseignants, en rapport direct avec les contenus de formation que nous avons cité au début de cette partie. Mais il y a aussi des points qui n'intègrent pas réellement le renouvellement du regard sur l'activité des joueurs.

Nous présentons ci-après les tendances centrales des discours des enseignants lorsqu'ils analysent finement une attaque.

Ce second niveau d'analyse permet de regrouper les discours des enseignants qui relèvent d'une même logique descriptive, interprétative ou prospective. C'est ce que nous présentons ci-dessous.

E1 (GT)	<p>L'enseignant est souvent sur le pôle de l'intention du joueur, du sens de ses actions, et l'analyse intègre le plus souvent le rapport attaquant / défenseur. Il se centre sur la coordination des trajets entre les joueurs et les effets de ces trajets sur l'adversaire. Il pointe des éléments prometteurs lorsque le joueur crée du nouveau (<i>le n°9 comme il était dans l'axe, il a couru de nouveau, pour se mettre en position de rebond offensif</i>). Il évoque d'autres possibilités qui s'offraient au joueur (... <i>si mon défenseur me gêne, je m'arrête et je fais la passe à mon camarade</i>). Il identifie des configurations (<i>soutient, il protège son ballon</i>). Il évoque des éléments du jeu à valoriser particulièrement (<i>A chaque fois ils ont fait le bon choix</i>).</p>
------------	--

On note chez cet enseignant: la centration sur le sens des actions du joueur, prenant en compte le rapport à l'adversaire et considérant les trajets des joueurs dans leurs aspects solidaires. L'activité des joueurs est analysée en terme de choix dans des alternatives offertes par le jeu et donc essentiellement sur les plans perceptif et décisionnel. L'interprétation du jeu s'appuie sur l'identification de configurations d'indices plus ou moins nombreux et plus ou moins complexes. L'enseignant valorise, dans l'activité des joueurs des événements qui lui semblent prometteurs à reprendre avec les élèves. Il souhaite les généraliser pour l'ensemble de la classe.

E2 (AP)	<p>Les actions des joueurs sont décrites du point de vue des trajets mais la description est faite à partir de repères topographiques (<i>d'un côté, de l'autre / dans les couloirs</i>), de repères de distance (<i>il se déplace par derrière pour être en position de soutien / il vient se placer près du cercle</i>) ou de positions (<i>le 8 était face à lui et les défenseurs plus loin</i>).</p> <p>Lorsque l'enseignant décrit les actions du joueur porteur de balle, il précise son rapport aux défenseurs en terme de proximité ou d'éloignement puis, dans l'analyse des choix du porteur de balle, il intègre les trajets des non porteurs de balle mais sans préciser le rapport à leur adversaire (<i>s'éloigne de son partenaire / se rapproche de la cible / revient derrière</i>).</p>
----------------	--

Cet enseignant décrit ce qu'il considère comme des réussites chez les joueurs. Il centre ses observations sur les trajets des joueurs et intègre les trajets des non porteurs de balle dans l'analyse qu'il fait des choix du porteur de balle.

Toutefois, les trajets des joueurs sont décrits à partir de repères de position par rapport à l'aire de jeu (couloir), de distance entre les joueurs ou d'orientation par rapport à la cible.

E11 (GT)	<p>L'enseignant décrit la circulation de la balle qui exploite des occasions offertes par la situation de jeu mais n'analyse pas ces situations comme étant créées par les déplacements des joueurs (<i>il voit qu'il peut tirer et il tire</i>). La description du jeu porte surtout sur les passes et les positions des joueurs dans l'échange, à partir de repères dans l'espace de type topographique (<i>jeu en triangle / de chaque côté de la cible</i>). Les indices pris par rapport à l'adversaire sont résumés dans la notion de démarquage (<i>il voit que son camarade est démarqué de l'autre côté, il lui fait la passe</i>). Ce qui est valorisé dans le jeu des élèves, c'est « <i>le jeu collectif</i> » (<i>ils jouent à trois</i>) mais l'aspect solidaire de leurs trajets et les caractéristiques de leurs interactions n'interviennent pas dans la description du jeu.</p>
-----------------	---

Pour cet enseignant, le rapport à l'adversaire est décrit de façon très globale, en termes de présence ou absence, de proximité ou d'éloignement. La centration essentielle porte sur les passes. Le jeu collectif et le démarquage sont valorisés. On trouve des appréciations positives ou négatives sur le jeu mais l'analyse n'évoque ni les causes ni les effets des différentes

actions des joueurs. Les choix des joueurs sont jugés bons ou mauvais. L'activité décisionnelle des joueurs est analysée en référence à une réponse attendue par l'enseignant.

On retrouve ici les caractéristiques dominantes de l'observation traditionnelle en sports collectifs, telles que décrites par R. Mérand, présentées dans la thèse mère.

Là encore, pour l'analyse fine de l'attaque, on observe les différences entre les deux genres d'enseignants (ceux qui ont suivi des stages et celui qui n'a pas suivi) car les enseignants stagiaires essayent de porter leurs analyses sur des points bien précis et des détails techniques sur la circulation des joueurs et/ou les rapports de forces entre attaquant/défenseur, traces laissées par les points techniques évoqués pendant les stages ; Celui du non stagiaire se rapporte sur des points plus globaux avec des analyses sur le niveau des équipes et celui des joueurs en pointant des remarques utilisant des vocabulaires profanes.

2.7.3. Les propositions d'intervention

Pour cette partie, nous nous intéressons sur ce qui, dans le discours des enseignants, relève des « propositions d'intervention ». Comme pour la thèse mère, notre ambition était d'explorer l'univers des possibles, du point de vue des intentions, des objectifs, des moyens d'intervention (situations ou exercices) envisagés par chaque enseignant au regard des prestations d'élèves observées, afin d'identifier sur ce thème les retombées marquantes de la formation. Nous nous situons là sur la dimension praxéologique de l'épistémologie des professeurs.

Une première lecture des entretiens montre que les enseignants parlent de consignes, de règles de jeu, de stratégies à mettre en œuvre, mais ne cherchent pas à donner de cohérence globale à leurs propositions et surtout ne vont pas jusqu'à une description détaillée des contenus d'enseignement et des milieux didactiques qu'ils pourraient mettre en place. La « situation de simulation professionnelle » dans laquelle ils se trouvent nécessite des choix dans un temps rapide à partir d'une observation vidéo d'élèves, sans conséquences pratiques réelles

Une première condensation des données concernant les propositions avancées lors des entretiens est présentée sous forme de tableau récapitulatif mettant en relation objectifs, objets d'étude, moyens d'intervention, selon la terminologie utilisée lors de l'action de formation. Nous présentons ci-après les tableaux pour chaque enseignant,

2.7.3.1. Résultats : les propositions d'intervention

Nous avons relevé, au cours des entretiens, que les objectifs ne sont jamais exprimés d'emblée par les enseignants. Ils ont plutôt tendance à proposer des activités, des exercices en expliquant ensuite ce qu'ils en attendent.

Dans la présentation des résultats qui va suivre, nous allons mettre l'accent sur les activités proposées aux élèves en relation avec les objets de la formation.

Tableau 8: Enseignant (E1) : Propositions d'intervention

Objectifs	Objets d'étude (inférences)	Moyens d'intervention
Travail de 1#1.	Travail sur le rapport de force entre attaquant et défenseur	Avec des situations 3 x 3 ... leur montrer cette phase de jeu parce qu'ils n'ont pas forcément conscience de ce qu'ils ont fait ... je suis porteur de balle, je suis coincé, qu'est-ce que je dois faire ? Je suis non porteur de balle, je suis à proximité, qu'est-ce que je dois faire ?
Diminuer les pertes de balle	Travailler les techniques de manipulation de balle (dribble, passe, tir)	Travail au niveau du tir, l'adresse ... tir à l'arrêt, de face, sur le côté, tirs sans bouger de place pour essayer de reproduire quand c'était bon et de corriger quand ce n'était pas bon Travail en dribble et passe ... j'essaie de trouver la bonne solution : si le défenseur ne me gêne pas et que mon camarade n'est pas devant moi je pars en dribblant ... si mon défenseur me gêne je m'arrête et je fais la passe à mon camarade...
Structurer l'espace de jeu.	Des repères dans l'espace.	Travail pour acquérir la maîtrise des différents couloirs de jeu. Exercice de montée de balle à 3, chaque joueur doit utiliser un couloir différent

Tableau 9 : Enseignant (E2) : Propositions d'intervention

Objectifs	Objets d'étude (inférences)	Moyens d'intervention
Une montée de balle plus rapide, sans interceptions.	La coordination des trajets des joueurs dans le gagne-terrain.	<p>Remontée de balle en contre-attaque : toujours utiliser les couloirs et de regarder avant d'agir.</p> <p>Des exercices à 3 contre 1 ou 3 contre 2 : ... il ne faut pas que les partenaires soient alignés (Quand j'ai donné la balle, je pars vers l'avant en prenant un trajet favorable à l'échange (pas de défenseur entre le porteur de balle et moi)</p>
Diminuer les échecs dans les passes.	<p>Améliorer la lecture de jeu (Qu'est-ce que je choisis de faire ? Quel trajet je prends ?)</p>	<p>Si on a fait cet exercice et qu'ensuite on fait du 5#5, ... je leur dis ... ça c'est la consigne : ce qu'on a fait dans l'exercice, on cherche à le retrouver dans le jeu. Et dans les premières minutes j'arrête le jeu et après j'essaie de voir s'ils le font encore</p> <p>Jeu dirigé avec arrêt quand un joueur qui a donné le ballon ne part pas ou à propos du choix : "Est-ce que j'ai bien fait de dribbler ou fallait-il que je passe?"</p>

Tableau 10 : Enseignant(E 11) : Propositions d'intervention

Objectifs	Objets d'étude (inférences)	Moyens d'intervention
Pour les rouges : être plus collectifs, donner la balle avant de dribbler, les NPB se mettant en mouvement pour offrir des solutions au PB.	La circulation de la balle dans le gagne-terrain.	Jeu avec interdiction de dribbler ou limitation à 2 ou 3 dribbles et obligation de jouer vers l'avant. Jeu dirigé avec arrêt du jeu lorsque le PB n'a pas d'autre solution que de dribbler.
Pour les verts : le jeu collectif est bon, donc l'étape suivante, c'est jouer plus vite, un jeu plus rapide avec des passes tendues.		Des séries d'attaques en limitant le nombre de passes ou le temps de l'attaque.
Travailler la technique individuelle (pénétration avec balle) pour tenter sa chance en un contre un.	Le dribble.	Exercices : dribbler main D, main G, slalom, changé de direction, de rythme etc.
Pour les deux équipes : travailler la défense pour poser des problèmes à l'attaque.	Le marquage individuel.	Jeu avec consignes : suivre son adversaire direct, marquer le joueur le plus près.

Pour les enseignants qui ont participé à des formations, les tableaux récapitulatifs montrent que les moyens d'intervention proposés sont des exercices et situations qui ont été travaillés pendant les formations. Ainsi, les répertoires d'exercices habituels ont fait l'objet de remaniements dans le cadre de leurs propositions.

Une étude plus approfondie des résultats des entretiens des enseignants nous montre que les propositions d'intervention ne sont pas identiques, que les priorités sont parfois différentes et que la démarche d'utilisation varie également.

Pour (E1) : E1 propose des activités centrées sur des repères dans l'espace de jeu (couloir, zone, ...) il s'appuie sur ce que font les élèves pour rapporter les situations de jeu à développer. Les actions sont présentées comme des choix des joueurs en fonction des alternatives du jeu. On peut dire qu'il s'inscrit dans la démarche proposée par la formation.

Pour (E2) : la proposition d'intervention est issue de ce qui a été fait pendant les formations, ceci consiste à observer ce que font les élèves, à leur en faire prendre conscience en les questionnant sur ce qu'ils font pour ensuite valoriser des événements intéressants et les systématiser pour en faire des acquis . En d'autre terme : Renforcer et systématiser ce que les élèves font déjà.

Pour (E11) : La proposition d'intervention porte essentiellement sur les passes et la circulation de la balle, en travaillant le démarquage pour assurer la possession de balle et /ou éviter les pertes de balle. La démarche consiste à imposer des conditions pour obtenir le jeu attendu ou à intervenir quand il y a échec pour montrer la bonne solution. E11 est centré sur des consignes quantitatives et parle de repères dans l'espace de type géométrique (triangle, en avant, derrière...).

2.7.3.2. Conclusion sur la proposition d'intervention

Au terme de ce troisième thème de l'analyse des entretiens, nous avons pu constater une appropriation différenciée des contenus de formations par les enseignants stagiaires ; une appropriation différentielle qui se traduit par des propositions d'intervention orientée vers des points divers mais qui ont été aperçu lors des formations, à savoir centration sur le jeu et ses aspects directement observables pour (E1) (Exemple : les couloirs de jeu, les zones d' attaque ...) et une centration sur les élèves et les moyens de les faire progresser pour (E2) .

CONCLUSION GENERALE

Cette thèse de Michelle Vandevelde est une recherche centrée sur la FPC des enseignants d'EPS , une recherche entreprise au sein du secteur de formation d'Alès qui est considéré par l'auteure comme un cas particulier de par ses modes de fonctionnement et la mise en place des contenus de la formation disposée par Robert Merand, chargé de recherche à l'INRP.

Trois études empiriques ont été effectuées dans ce travail, en essayant de suivre le fil du rapport au savoir au cœur de l'action de formation d'Ales, en répondant aux questions : D'où viennent ces savoirs ? Comment sont-ils transmis ? Quels effets ont-ils produits ?

D'où, l'auteure a effectué :

- Une analyse historique du parcours de R. Mérand qui a permis de comprendre l'origine des contenus de la formation d'Ales. Cette partie est consacrée à l'étude, l'analyse, l'interprétation de l'itinéraire d'une construction de la pensée du formateur à Alès, et l'évolution de ses propositions concernant l'entraînement puis l'enseignement en milieu scolaire des pratiques de Basket-Ball.
- Une étude de cas du secteur de formation d'Ales où l'auteure a effectué une description et une analyse de cette action de formation.
- Une dernière étude qui a eu pour visée la compréhension des effets de la formation de type didactique sur l'épistémologie des professeurs, dix ans après la formation.

Notre travail de réPLICATION s'est limité à l'étude des retombées des formations d'entraîneur de Basket-Ball auprès de la FMBB sur l'épistémologie des professeurs ayant participé à ces stages, dix années après leurs participations à ces formations, avec comme objectif principal de trouver une solution fiable face à l'inexistante de la FPC dans le domaine de l'enseignement de l'EPS à Madagascar. Une solution qui permettra de porter des changements dans tous les aspects pratiques et conceptuels de l'apprentissage des sports collectifs à l'école.

L'analyse des résultats obtenus ont permis de voir des effets significatifs de conception, de lecture et surtout de proposition d'intervention sur les enseignants participants aux stages.

Dans la complexité et les contraintes du travail de l'enseignant, cette étude sur les retombées des formations des entraîneurs au niveau de la FMBB sur l'épistémologie des professeurs met en évidence que certains éléments sont facilement incorporés (par exemple, les postures comme outils d'intervention, ou encore le choix de certains objets d'observation assez faciles à observer comme les trajets des non porteurs de balle, l'utilisation des couloirs) ; facilement intégrés, ces éléments contribuent au développement de l'expérience professionnelle de chaque enseignant, mais cette intégration n'est pas la même pour chaque enseignant.

Nous tenons à ajouter que notre ambition n'était pas ici de trouver les raisons à l'origine de cette appropriation différentielle des contenus de la formation d'entraîneur de Basket-Ball ; Un tel projet supposerait un autre cadre d'entretiens au cours desquels seraient explorées plus finement certaines dimensions de la formation initiale des enseignants. Notre souci était plutôt de voir la possibilité d'utilisation de ces formations pour développer la qualité de l'enseignement des sports collectifs à l'école. C'est à cette question de conditions de possibilité et d'utilisation du système de formation fédérale que nous attacherons la finalité de notre travail.

Pour conclure, au terme de cette recherche, nous pouvons établir que toutes les recherches didactiques sur l'activité de l'enseignant en EPS pointent l'idée que l'on ne peut pas concevoir des produits didactiques sans prendre en compte l'activité adaptative des enseignants, parce que les véritables contenus enseignés émergent dans les interactions, et que dans ces interactions les enseignants fonctionnent avec un certain nombre d'arrière-plans telle que la conception du savoir enseigné, qui peuvent faire obstacle à la transformation des pratiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amade-Escot.C. (1998). *L'enseignant d'Education Physique et Sportive dans les interactions didactiques*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, non publiée, Toulouse III.
- Artigue. M. (1990). *Epistémologie et didactique. Revue Recherche en didactique des mathématiques*, 10 (2-3) ,281-307.
- Brau.A. (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation*. Thèse de doctorat non publiée, Paris XI.
- Brousseau.G. (1982). *Les objets de la didactique des mathématiques. Seconde école d'été de didactique des mathématiques*. Olivet (5 - 17 juillet 1982) document ronéoté.
- Chevallard. Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. (2^{ème} éd). Grenoble : La pensée sauvage
- Johnsua. S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raisky.C & Caillot.M (Eds) « *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour des concepts fédérateurs* ». (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Kagan.D.M. (1992) *Implications of research on teacher belief*. *Educational psychologist*, 27 (1) 65-90.
- Lang. J. (2001). *Rénover la formation des enseignants pour faire face aux défis de l'école*. Allocution du Ministre. Février 2001.
- Marsenach. J. (1986). *La Formation Professionnelle Continue. In L'Education Physique et Sportive. Réflexions et perspectives*. Paris : Revue STAPS.
- Martinand. J.L. (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement : esquisse d'une problématique. In Colomb.J. (Ed). *Recherches en didactique : contribution à la formation des maîtres* (pp. 134-147). Actes du colloque « Didactiques et formation des maîtres » février 1992. Paris : INRP.
- Mérand.R. (1989). *Rénovation des contenus d'enseignement : jeux sportifs collectifs au collège*. Revue française de pédagogie (89), 11-14.
- Mercier. A., Lemoyne. G & Rouchier. A. (2001). Des outils et techniques d'enseignement aux théories didactiques. In *Le génie didactique – Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (pp. 233-249). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif. M, Lessard. C & Gauthier. C. (1998). *Formation de maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- Verret. M. (1975). *Les déterminations didactiques du temps d'étude : le temps des leçons. Le temps des études*. Paris : Librairie Champion.

ANNEXES

ANNEXE I « le renouvellement de l'épistémologie du basket Ball » Synthèse de l'analyse thématique de chaque période

1939 – 1965 : Basket-Ball et formation du joueur

1. 1 1939 – 1956 : Comprendre le Basket-Ball

Synthèse thématique

Comprendre le Basket et l'activité des joueurs.	<ul style="list-style-type: none"> - Le match est un rapport de forces entre deux équipes, d'où la nécessité d'intégrer l'adversaire dans toute analyse du jeu. - L'analyse du match doit prendre en compte la succession des phases de jeu et l'interaction des deux équipes. - Pour comprendre le jeu il faut se décentrer du ballon et observer les placements et déplacements des joueurs. - La compétition joue un rôle essentiel dans les progrès de l'équipe, une équipe vit une histoire qui a beaucoup d'importance sur le comportement des joueurs.
Enseigner le Basket-Ball.	<ul style="list-style-type: none"> - Le travail technique ou tactique doit être pensé en considérant toujours le couple joueur / adversaire. - Dans le couple attaquant / défenseur, chaque joueur doit apprendre à utiliser son corps comme obstacle entre le ballon et l'adversaire. - Le principe du corps obstacle doit être introduit dans l'enseignement des sports collectifs. - Le démarquage ne doit plus être seulement une éventualité dans un jeu improvisé mais devenir une action concertée par laquelle un partenaire vient contrarier le déplacement de l'adversaire.
Former des entraîneurs.	<ul style="list-style-type: none"> - L'entraîneur doit recueillir des informations sur les stratégies adverses et les caractéristiques individuelles des adversaires pour pouvoir répartir les rôles des joueurs dans les différentes phases du jeu. - L'entraînement doit préparer chaque joueur à ce qu'il devra faire dans le prochain match pour résoudre les problèmes que pose l'adversaire. - Le contenu des entraînements ce sont des problèmes extraits du jeu et sur lesquels on va travailler. - La formation des entraîneurs doit donc se faire dans des situations concrètes, les plus proches possible du contexte réel d'intervention. - Elle doit armer l'observation des joueurs en match.

1.2. 1956 – 1965 Le Basket-Ball, moyen de l'Education Physique

Synthèse thématique

Comprendre le Basket-ball et l'activité des joueurs.	<ul style="list-style-type: none"> - La compétition est la raison d'être des sports collectifs. Le match est à situer dans le temps. C'est un moment de l'histoire de l'équipe. - Analyser le jeu, c'est chercher à saisir le mécanisme du rapport de forces entre les 2 équipes et non observer le jeu par l'intermédiaire du ballon. - Observer un match de façon rationnelle et non en restant au stade émotionnel, c'est porter l'attention sur les rapports entre partenaires et adversaires pour les déceler et les comprendre. - C'est le jeu des scolaires eux-mêmes qu'il faut observer si l'on veut comprendre comment ils fonctionnent.
Enseigner le Basket-Ball.	<ul style="list-style-type: none"> - La classe est organisée en équipes équilibrées. Le cycle est une alternance d'entraînements et de matchs. Il est centré sur un thème, fonction du niveau de jeu, d'où la nécessité de simplifier le jeu en dégageant quelques principes simples. - Partir de la compétition et résoudre les problèmes que pose la compétition aux différents niveaux de jeu. - Il faut un équilibre des forces entre les équipes. Le déséquilibre qui résulte du match constitue la base du problème à résoudre au match suivant. - Prendre en compte les caractéristiques de l'adversaire pour faire progresser l'équipe. - Dans le jeu des scolaires existent des situations que les joueurs créent spontanément, et c'est à partir de l'analyse de ces situations que l'on peut trouver le moyen d'élever le niveau de jeu. - Dégager des niveaux de jeu portant sur l'ensemble attaquants / défenseurs dans le match est un moyen d'évaluer les progrès. - Les progrès des joueurs sont liés aux progrès de leur activité perceptive. Le bon joueur sait ce qu'il faut regarder, il devine dans une situation le devenir ultérieur. - L'assimilation d'une configuration permet une prise d'information facilitante pour faire des choix pertinents en fonction de l'adversaire. - Les apprentissages techniques sont une réorganisation sensori-motrice continue et non une répétition de gestes identiques. - L'exercice est le moyen de concentrer le joueur sur l'essentiel du thème issu du match. La progression dans l'exercice amène le joueur à approfondir son rôle à la fois sur le versant perceptif et moteur, à varier les réponses et les allures.

Former des enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant doit pouvoir repérer les situations favorables créées par les joueurs, même si elles ne sont pas toujours exploitées (pour cela, il faut quitter le ballon des yeux). - Dans le cadre de la formation, il ne s'agit pas de dire aux étudiants ce qu'il faut qu'ils fassent avec leurs élèves mais il faut les mettre en situation pour expérimenter : observer, caractériser le jeu des élèves et prendre appui sur ce qu'ils font et qu'il faut analyser pour les faire progresser. Les photos commentées facilitent l'exercice de l'œil. - Associer les étudiants aux chantiers ouverts (une méthode d'analyse, les comportements typiques des joueurs, des niveaux de jeu etc.) en les incitant à expérimenter avec des classes et à rendre compte de leur expérimentation semble être une voie à privilégier.
-------------------------	--

2. 1973 – 1981 La FPC en EPS

Synthèse thématique

Comprendre le Basket et l'activité des joueurs.	<ul style="list-style-type: none"> - Le joueur est considéré comme un centre de relations et de communications, à différents niveaux de complexité pour le débutant et le champion. Chaque joueur apparaît comme un ensemble de possibilités d'actions différenciées. Pour coordonner ces actions, il est nécessaire de se représenter l'ensemble des possibles du joueur et l'ensemble des possibles de ses partenaires. C'est une condition nécessaire à l'anticipation. - Jouer, c'est choisir par rapport à une série d'alternatives présentes dans la situation objective. - Pour observer et interpréter ces relations, il faut un système de repères. Trois repères sont proposés : l'espace de jeu effectif (périmètre de l'ensemble des joueurs), l'espace de jeu offensif (couloir de jeu direct), l'espace proche (cylindre de l'espace moteur des actions). Ces trois indicateurs permettent d'établir un continuum de niveaux de jeu. - La référence à la haute performance pour analyser l'activité du joueur, quel que soit le niveau, ne porte pas sur des gestes types mais est en rapport avec des questions relatives aux déplacements, aux postures, aux attitudes.
---	---

Enseigner le Basket-Ball.	<ul style="list-style-type: none"> - Dépasser les matériaux pédagogiques du sport pour l'enfant qui sous-entend une pédagogie impositive, pour aller vers un modèle du sport de l'enfant qui implique une pédagogie de l'élève qui apprend plus ou moins spontanément, qui construit activement. (Des situations qui posent des problèmes - De la pédagogie des résultats à la pédagogie des opérations - L'élève doit pouvoir trouver dans quelles conditions il réussit). - Le débutant est affronté à des problèmes à résoudre et cherche des solutions adaptées. L'utilisation du magnétoscope permet une observation méthodique du jeu, une étude approfondie des façons de faire et des conditions de réussite et la construction d'un continuum de niveaux de jeu du débutant à la haute performance. - Les sports collectifs comme moyens de l'Education Physique posent un problème commun qui est celui de l'action de l'équipe sur elle-même pour progresser. - Dégager les conditions de la réussite, et en faire une base de prise de conscience pour développer de plus en plus la réussite. - Introduire des règles de jeu et des contraintes variées comme moyen d'intervention de l'enseignant. - Le thème de la balle au milieu est proposé comme stratégie éducative dans le cadre du gagne-terrain. Le porteur de balle est le centre d'un cercle que doivent s'efforcer de former ses partenaires, il est une référence pour la communication des autres et doit devenir significatif pour eux.
Former des enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> - L'innovation contrôlée comme méthode de formation et moyen de production de connaissances pratiques sur l'élève apprenant. - Donner aux enseignants l'occasion d'observer, d'expérimenter, de questionner les pratiques mais aussi d'intégrer des connaissances et de développer une attitude expérimentale en pédagogie. - Libérer l'activité pédagogique créatrice des enseignants en leur permettant d'incorporer des connaissances scientifiques pour les traduire en réalisations originales. - Alterner travaux pratiques avec les élèves ou les enseignants, visionnement de la séance au magnétoscope, discussion sur un thème en rapport avec la séance, apport théorique, préparation de la séance suivante. La réflexion a pour référence une expérience pédagogique vécue où l'observation est référée à un cadre explicité qui débouche sur l'invention de procédures nouvelles.

3. 1981 – 1990 : Recherches didactiques Et transformation des pratiques d'enseignement

Synthèse thématique

Comprendre le Basket et l'activité des joueurs.	<ul style="list-style-type: none"> - Quels signes objectifs d'un comportement vont permettre à chaque partenaire de prévoir l'évolution du jeu ? - L'expérience spatiale peut se traduire en permanences et régularités, d'où la nécessité d'un système de repères de nature topologique, permettant d'identifier ces permanences et ces régularités dans l'organisation spatiale. - La variabilité des expressions individuelles transparaît à travers les postures et les attitudes. Quand le joueur se trouve confronté à une opposition, il vit du point de vue sensori-moteur les propriétés du couple attaquant / défenseur. La manifestation de la façon dont il vit ces propriétés, ce sont ses postures. Il faut donc pouvoir identifier certaines postures pour comprendre si le joueur est dominé ou dominant, s'il peut faire telle ou telle chose. Les postures permettent de prendre des décisions, de choisir dans des alternatives.
Enseigner le Basket-Ball.	<ul style="list-style-type: none"> - Former un joueur, c'est augmenter le degré de pertinence de ses conduites décisionnelles, c'est-à-dire développer l'intelligence qui permet de savoir ce qu'il faut regarder pour bien percevoir. - Le joueur doit donc pouvoir traiter une quantité élevée d'informations et apprécier qui a l'initiative dans les actions en cours, être capable de procéder à des regroupements d'indices et catégoriser des actions. - La topologie du couple attaquant / défenseur doit faire aussi l'objet d'un enseignement. - La langue du jeu permet le guidage de cet apprentissage perceptif et devient donc un contenu d'enseignement.
Former des enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriser une stratégie de transformation des pratiques par alternance, dans la durée, entre phases de tâtonnements novateurs, moments de régulation collective et impulsions d'experts en APS. - S'appuyer sur l'observation d'un niveau de jeu familier et tenter de changer le regard : non pas les manques des joueurs à partir de ce qu'on attend, mais ce qu'ils réussissent et dans quelles conditions ils le réussissent. - Prendre en compte les interrelations du système : objectifs / démarche / contenus. - Rechercher l'organisation de groupes locaux de réflexion collective et créer les conditions de capitalisation des innovations (documents écrits ou vidéo).

ANNEXE II

Le guide d'entretien

Etape 1 Caractériser le jeu des élèves dans le match.

Après un premier visionnement d'ensemble, peux-tu décrire ce que tu as vu, ce que font les joueurs et caractériser leur jeu ?

Etape 2 Pointer des événements qui sont jugés intéressants (pour un enseignant qui va devoir intervenir pour faire progresser ces élèves).

Peux-tu dire s'il y a des moments qui te semblent intéressants à relever dans leur jeu, des moments où tu as perçu qu'il se passait quelque chose d'intéressant ?

Si oui, lesquels par exemple ?

Tu as, bien sûr, la possibilité de revoir les images ...

Peux-tu choisir une des attaques dans laquelle se déroulent ces événements et sur laquelle tu penses donc qu'il serait intéressant de travailler de façon un peu plus approfondie, en décrivant et analysant ce qu'il te semble judicieux de pointer dans cette attaque ?

Etape 3 Décrire puis analyser le jeu des élèves, durant l'attaque choisie.

Que souhaites-tu pointer dans cette attaque ?

Peux-tu décrire ce que font les joueurs ?

Qu'est-ce qui t'a paru intéressant dans cette phase de jeu ?

Quelles actions te semblent déterminantes ?

Quelles conditions les ont rendues possibles ?

Quels effets produisent-elles sur le jeu ?

Etape 4 Quelles interventions pour faire progresser les élèves ?

Après cette description un peu plus fouillée, pourrais-tu me dire ce que tu voudrais que les élèves transforment dans le jeu ?

Quels apprentissages leur proposerais-tu ? A quel moment ?

Comment fonctionnerais-tu concrètement avec eux ?

Quelle progressivité dans le travail ?

Comment leur proposerais-tu ce type de travail ?

Quelles situations didactiques ? Quelles consignes ?

Quels types de questions leur poserais-tu ? Portant sur quoi ?

ANNEXE III : Entretiens Janvier 2017

(E 1)

RTH Après un premier visionnement d'ensemble, peux-tu décrire ce que tu as vu, ce que font les joueurs, et ce qui caractérise leur jeu ?

E Je trouve que le niveau est bon pour des 2ndes, un meilleur niveau pour les verts que pour les rouges, ils ont bien compris, les verts, qu'il fallait s'écartier et courir en avant pour prendre place près du panier et formé un triangle pour que le porteur de balle puisse avoir le choix de passe en contre- attaque Les verts regardent davantage avant de partir en dribblant, alors que les rouges partent systématiquement en dribblant sans regarder. La défense des verts est assez bonne.

RTH On le revoit une deuxième fois, si tu as envie de faire d'autres commentaires, tu n'hésites pas à arrêter, et si tu vois des choses qui te paraissent intéressantes, tu les pointes au passage et on y reviendra plus longuement après.

E (visionnement) Il y a une bonne défense : il y a beaucoup d'interceptions, ils n'attendent pas que la balle arrive... Il semblerait, ici, que le rouge part toujours en dribblant, mais ses copains ne savent pas en profiter pour recevoir la balle en avant et il y a toujours une perte de balle... Il me semble que les verts y vont toujours tous les trois ...peut-être qu'il n'y en a pas un qui dribble mieux, mais leur jeu est plus collectif.

Chez les rouges, ils tentent toujours une passe en avant au joueur qui est en train de courir, c'est quelque chose qu'il faut faire acquérir aux élèves : quand quelqu'un se déplace, lui envoyer la balle devant pour qu'il puisse continuer son déplacement ... et ici, ça ne réussit pas.

Je reprocherais aux rouges de partir systématiquement, sans prendre le temps de regarder. Le dribble, j'y arrive progressivement ... au début, j'interdis le dribble ... d'abord on regarde et après on choisira le bon moment où on peut faire le dribble.

RTH On y reviendra, mais qu'est-ce que tu attends d'une consigne comme celle-là ?

E Qu'ils s'arrêtent quand ils ont la balle et qu'ils regardent. On avait souvent parlé de s'arrêter et regarder mais en fait, je leur en parle, mais j'insiste moins ...

RTH Tu dis cela parce que tu les vois partir en dribble ?

E Oui, avant j'insistais beaucoup dessus au début : on s'arrête et on regarde, ... mais je me suis rendu compte que parfois le temps de s'arrêter, ça leur faisait rater une occasion de partir et retardait leur action... il faut jouer vite et bien ! Si tu joues vite, tu tombes dans les verts, et ce n'est pas aussi bien que ce qu'il faudrait, si tu cherches à jouer bien, c'est-à-dire à respecter les consignes et à prendre le temps de regarder, ça t'empêche parfois d'avoir l'efficacité maximale.

C'est difficile pour les élèves de gérer cette contradiction.

RTH Y a-t-il quelque chose que tu souhaites ajouter avant de revenir sur une attaque précise ?

E Il faut dire que l'action de la joueuse n° 9 qui dribble avec la défense a son côté ... avec mes consignes, ils n'y ont pas droit ... Ils n'ont le droit de dribbler que lorsqu'ils sont seuls en avant pour aller vers le but. Donc, cette action-là, je n'ai pas pu la créer, ils n'ont pas pu l'inventer ... et je ne suis jamais arrivée à ça avec mes élèves parce que je ne leur permets pas ... C'est pour cela que je dis que c'est bien, parce que je vois que ça arrive. Je les ai peut-être empêchés de progresser parce qu'il y en a certains qui seraient capables de faire ça, mais je ne leur en ai pas donné les moyens : c'est pour cela que je disais que c'était bien et que je ne le voyais pas souvent...

RTH Bon, je te propose de revenir un peu sur le début de cette attaque, pour que tu puisses la revoir un peu dans son ensemble ...

E (visionnement avec arrêts) Le 9 a le ballon après une interception, elle s'avance en dribblant, elle a son défenseur rouge qui est devant elle. Elle envoie la balle à la n°8 parce qu'elle voit qu'elle est là ... ce n'est peut-être pas la meilleure solution, sachant qu'il y a le rouge qui est devant elle et qui le gêne ... Elle y arrive quand même et pourtant le défenseur est là ... et le n°9 comme elle était dans l'axe, elle a couru de nouveau, pour se mettre en position de rebond offensif, ... La n°8 a reçu la balle près du cercle est tir malgré la présence du défenseur ... Elle sait protéger son ballon ... et elle a marqué.

RTH Alors, dans cette remonter de balle, qu'est-ce qui te semble déterminant, qu'est-ce qui fait que ça a réussi

E A chaque fois ils ont fait le bon choix ... le porteur qui n'a pas hésité à déborder son adversaire directe ça, c'est un bon point ... le 8 qui est allé vers le but, pour moi, c'est bon aussi ... et la n°6, qui a couru vers l'avant aussi pour créer le surnombre offensif à droite ... c'est tout un enchaînement...

RTH Est-ce que tu peux essayer de dire ce qui a amené les joueurs à faire ces choix que tu trouves pertinents ?

E Cela vient sans doute d'un travail qui a été fait. Ils se connaissent, ils savent où se placer, ils ont appris, je pense, comme occupé les différentes couloirs de l'attaque.

Ou alors c'est un hasard, mais je ne crois pas, car il y a beaucoup de phase de jeu qui ressemble à ceci mais qui n'ont pas aboutis à un panier

RTH C'est évident qu'ils ne font pas cela très souvent, mais la coordination de leurs actions est quand même assez fréquente ...

E Oui, mais il y a beaucoup d'échecs ...

RTH Bon, si on enchaîne, compte tenu de ce que tu vois là, qu'est-ce qui te paraît important de leur faire travailler, soit pour aller encore plus loin, soit plus modestement, pour qu'ils reproduisent plus souvent ce qu'on voit apparaître là ?

E Si je devais faire quelque chose, je ferais un travail avec le duel, dont on avait parlé au stage ... ce rapport de forces entre l'attaquant et le défenseur ... et avec des situations 3 x 3 ... peut-être leur montrer cette phase de jeu parce qu'ils n'ont pas forcément conscience de ce qu'ils ont fait ... je suis porteur de balle, je suis

coincé, qu'est-ce que je dois faire ? Je suis non porteur de balle, je suis à proximité, qu'est-ce que je dois faire ? Je ne suis pas gêné par mon défenseur, je peux recevoir la balle, je suis gêné par mon défenseur, je dégage pour entraîner mon défenseur et libérer la place pour mon partenaire ...

RTH Le but pour toi, de cette prise de connaissance, ce serait quoi ?

E Qu'ils arrivent à construire plusieurs solutions. Les dire, en faire l'inventaire, et ensuite les travailler. Mais bien sûr, il faut replacer ça dans un travail avec une classe,

RTH Et concernant les verts maintenant ?

E Les verts en défense c'est bien, et en attaque il m'a semblé qu'ils étaient plus structurés que les rouges ... le résultat le confirme.

RTH Qu'est-ce que tu leur proposerais ?

E il faut qu'elles travaillent leur technique de manipulation de balle (passe, tir, dribble) pour avoir un meilleure résultat

RTH Et dans les choses que tu fais plus couramment ... ?

E Mes élèves sont plutôt, du niveau des rouges : j'ai le ballon, je suis seul, je vais en direction du panier ... si je peux, je tire : si je ne peux pas, j'attends ... et je fais la passe à celui qui arrive.

RTH Qu'est-ce que tu leur as fait faire qui les amène à ça ? Parce qu'au tout-début, elles ne font quand même pas comme ça ...

E Ce que je propose aux joueurs que ce soit dans les exercices de montée de balle ou en jeu pendant les cours c'est : je reçois le ballon, je m'arrête et je regarde.

RTH Tu travailles sous forme de montées de balle ?

E Des montées de balle par 2 ou ensuite par 3 lorsqu'ils y arrivent, mais c'est difficile car, ... la contradiction entre la monté de balle en avant et l'arrêt, il faut une certaine maîtrise ... Il faut toujours intervenir ...

La consigne c'est : j'ai le ballon, je suis arrêté, je passe le ballon à quelqu'un qui se déplace vers l'avant donc je cherche à envoyer le ballon en avant ... et lorsqu'ils arrivent sous le panier, le premier qui est en bonne position pour tirer, tire.

C'est un des premiers exercices que je fais, cela sert d'échauffement, et après c'est repris régulièrement.

RTH Ensuite, qu'est-ce que tu leur fais faire d'autre ?

E Quand c'est à peu près acquis, il y a un défenseur, et j'essaie de trouver la bonne solution : si le défenseur ne me gêne pas et que mon camarade n'est pas devant moi je pars en dribblant ... si mon défenseur me gêne je m'arrête et je fais la passe à mon camarade.

RTH Tu leur proposes autre chose ?

E Je travaille au niveau du tir. L'adresse ... tir à l'arrêt, de face, sur le côté, tirs sans bouger de place pour essayer de reproduire quand c'était bon et de corriger quand ce n'était pas bon ... A la fin du cycle, dans le jeu je valorise le tir réussi après un dribble, cela devient : je dribble, je m'arrête et je tire ...

Au début du cycle, quand on a fait le travail : je reçois la balle, je m'arrête et je regarde, dans le jeu, les arbitres ont comme consigne de siffler tout ce qui est dribble sans avoir pris le temps de regarder.

RTH Peux-tu essayer de résumer ce que tu attends d'eux ?

E Vite et bien ! Vite : être capable de trouver rapidement la bonne solution au bon moment ... Bien : que ça marche, parce qu'envoyer la balle à quelqu'un qui est en avant, parce que c'est la bonne solution, mais que la balle n'arrive pas ...

RTH Quelles transformations espères-tu entre le moment où tu les prends et la fin de ton cycle ?

E Quand je les prends, il y a 2 types d'élèves : ceux qui croient savoir jouer au Basket et qui partent systématiquement en dribble quand ils ont le ballon ... et ceux qui ne savent pas jouer au Basket : quand la balle leur arrive dessus, c'est par hasard et ils ne savent pas quoi en faire ...

Donc il faut permettre à ceux qui ne savaient pas quoi faire de la balle de construire des habiletés et de trouver des solutions pour l'utiliser après, et pour ceux qui n'avaient que cette solution : j'ai le ballon, je le garde et j'en fais ce que je peux avec, de trouver d'autres solutions plus efficaces ...

J'insiste sur le regard ... pour faire de bons choix, il faut regarder.

RTH Regarder quoi, par exemple ?

E S'il y a quelqu'un devant et s'il est marqué ...

(E 2)

RTH Après un premier visionnement d'ensemble, peux-tu décrire ce que tu as vu, ce que font les joueurs et caractériser leur jeu ?

E Il y a une différence entre l'équipe verte et l'équipe rouge. L'équipe verte joue plus en passes à la périphérie ; j'ai vu des choses intéressantes : un début de passe-et-va, Ils ont une certaine compréhension du jeu avec ballon et sans ballon. L'équipe rouge : ils ont plus tendance à faire départ en dribble systématique, et ils se mettent après sous le panneau et c'est seulement là qu'ils commencent à regarder, alors que l'équipe verte a l'air de monter plus systématiquement la balle par des rapports à trois et des passes.

Je préfère le jeu de l'équipe verte : ils ont compris plus de choses déjà. Les autres en sont encore à : j'ai la balle, je ne regarde pas, je pars, je ne cherche pas à voir où sont mes collègues alors que les verts, je les ai vus plus la tête en l'air, regarder, passer, se déplacer...

RTH On peut regarder une deuxième fois, tu complètes si tu le souhaites et tu pointes au passage des événements qui te semblent intéressants.

E (visionnement) Les verts ont la balle, de suite ils passent. Il est marqué, il s'arrête h ; il se décale, il va au panier ... Il va recevoir à nouveau la balle, il est marqué, il passe à son camarade, il n'est pas loin du panier, mais il a raison de passer : il voit bien !

Alors que les rouges récupèrent la balle ... il part vers le milieu et ne regarde pas ... Il récupère encore la balle ici et il repart en dribble, il va jusqu'au bout, ou il fait une passe en course, et ce n'est pas facile de recevoir la balle qui arrive par derrière. Ils sont plutôt statiques dans cette circulation, ils envoient la balle mais ils restent au même endroit, ils n'essaient pas de faire bouger le groupe.

Parfois chez les rouges, ils sont obligé de jouer derrière parce que personne n'a suivi, donc le jeu recule. Les non porteurs de balle n'ont pas compris qu'il fallait se mettre devant dans des couloirs en périphéries pour faciliter la réception de balle devant lui pour aider.

Les verts jouent beaucoup plus large, ils sont peut-être moins adroits mais ... Ici c'est le début de l'organisation de contre-attaque

Les rouges c'est systématiquement : je pars en dribble et il faut vraiment que je sois bloqué pour faire autre chose.

RTH quelle phase d'attaque tu vas choisir pour en faire une analyse ?

E Celle-là (attaque placée rouge) parce qu'il y a plusieurs actions intéressantes à citer...

Là, sur la remise en jeu latérale en zone avant, la n°6 passe au n°8 et après elle se déplace par derrière pour être en position de soutien et attirer son défenseur et la 8 qui prend le relais : elle a vu la bonne solution, elle a passé la balle au n° 11, elle a vu qu'elle avait attiré la défense et que l'autre était libre donc elle a passé sur lui.

RTH Est-ce que tu peux revenir au début pour pointer les joueurs qui ont fait des choses déterminantes ?

E Déjà le 6 a compris qu'on passe une balle en haut pour éviter le défenseur, donc le 8 la reçoit dans de bonnes conditions. Le 6, a compris que quand il n'a pas la balle il y a quelque chose à faire, donc il a fait un déplacement en arrière pour fixer son défenseur. Le 8 va faire la même action en passant vers l'avant au n°11 qu'elle trouve en bonne position plus près de cercle et ensuite rester derrière pour jouer le rôle de soutien et voyant tout ça le n°9 va courir vers l'avant pour avoir une bonne position sous le cercle pour le rebond offensif.

Le 11 tourne-autour de son défenseur et arrive à tirer la balle... il ne va pas marquer, c'est dommage ... il aurait fallu qu'elle s'approche plus du panier avant de tirer... je trouve que c'est bien comme mouvement ça. La 9 se retrouve en position favorable pour le rebond puisqu'elle est à l'opposé de la balle près du panier, mais sur le tir, la balle n'a pas toucher le cercle et est sortie directement, quel dommage ! Je trouve que c'est une action assez complète : il y a pas mal de choses qui se passent là-dedans.

RTH On peut passer à la troisième partie : compte tenu de ce que tu viens de voir là, qu'est-ce qu'il te paraît important de travailler avec l'équipe rouge ? Sur quoi tu mettrais l'accent ?

E D'abord, sur l'action de remonté de balle en contre-attaque, je consoliderais cette montée de balle en leur demandant de toujours utiliser les couloirs et de regarder avant d'agir. Je leur dis, dans des exercices à 3 contre 1 ou 3 contre 2 : je ne veux plus voir de lignes droites, vous devez toujours casser les lignes droites, et cela ils le comprennent bien ... il ne faut pas que les partenaires soient alignés il faut faire des lignes brisées ... Cela leur permet de comprendre qu'il faut être dans un espace libre, ce qu'ils font d'ailleurs déjà, ils recherchent les espaces libres déjà ...

Bon, il faut leur faire travailler les tirs aussi parce qu'ils ne réussissent pas très bien les tirs ... Ils ont de bons trucs mais la conclusion n'est pas ...

Je renforcerais ... la circulation avec et sans la balle et puis en technique, c'est le tir et les passes.

La passe, c'est important : savoir quelle passe faire et au bon moment.

RTH Bon, si on reprend ton idée de consolider la montée de balle comment t'y prendrais-tu avec eux ?

E je vais procéder par travailler des situations de surnombre offensif (2#1,3#1,...) pour apprendre aux élèves la notion d'occupation rationnelle du terrain en gardant chacun son couloir respectif lors du remonté de balle

RTH Tu donnes la consigne simplement et tu laisses tourner ?

E Oui, C'est un exercice je n'interviens pas pendant le déroulement.

Ensuite, je fais souvent du jeu arrêté. J'arrête le jeu et je leur dis : regardez où vous êtes, où sont vos partenaires, où sont les défenseurs !

Si on a fait cet exercice et qu'ensuite on fait du 5#5, je veux retrouver dans le jeu ce qu'on a travaillé là ... je leur dis ... ça c'est la consigne : ce qu'on a fait dans l'exercice, on cherche à le retrouver dans le jeu. Et dans les premières minutes j'arrête le jeu et après j'essaie de voir s'ils le font encore.

RTH Lorsque tu arrêtes le jeu, c'est que ...

E ... c'est que j'ai vu des choses qui étaient bien ou qui auraient pu se passer mais qui ne se sont pas passées ... et je leur demande de prendre conscience de ce qu'ils ont fait ou de ce qu'ils n'ont pas fait.

RTH Tu parlais aussi du tir ...

E Pour les débutants, il est rare de trouver une occasion de tirer seul sous le panier, ils ont souvent une opposition. Donc la plupart du temps je fais l'exercice où ils sont par deux, il y en a un qui tire et l'autre qui lève les bras en face pour l'obliger à monter sa balle. Toujours avec cette opposition devant parce que la plupart du temps dans le match, ils ont cette opposition.

RTH Tu ne donnes pas de consigne particulière ?

E Allonger ses bras... on ne jette pas le ballon, on accompagne le ballon jusqu'au bout ...

RTH Tu ne ferais que le tir à l'arrêt ?

E Non ! Il y a aussi le tir en course qu'on travaille régulièrement pour le maîtriser.

RTH Tu parlais aussi des échanges ?

E Je travaille beaucoup les passes : à l'arrêt, en déplacement, avec opposition, sans opposition etc.

On fait toujours le même exercice au départ : ils sont par 2, face à face, et changent sans arrêt la façon de passer la balle, à une main, bras cassé, au-dessus de la tête ... en inventant toutes les formes de passes, passes longues, passes courtes ... Après on fait des passes en déplacement à deux en demandant de ne pas courir en pas chassés face à face et en lançant la balle en avant dans le sens de la course.

RTH Tu dis que tu le fais en échauffement ...

E Le tir aussi, et ensuite je travaille la montée de balle puis le jeu arrêté, et à la fin du jeu global.

RTH Dans ce jeu global il n'y a aucune consigne particulière ?

E Cela dépend des séances, il peut y avoir des consignes ... J'ai une consigne précise : c'est qu'ils ne dribblent pas dans la 1^{ère} moitié du terrain, c'est-à-dire que celui qui a récupéré la balle sous le panier ne peut pas partir en dribble, il est obligé de faire une passe. Ils peuvent dribbler à partir du moment où ils sont dans la zone avant.

RTH Est-ce que tu le ferais avec ces joueurs ?

E Avec les rouges peut-être, avec les verts non. Parce que les rouges en sont encore à : j'ai la balle, je baisse la tête et je pars en dribble, c'est symptomatique ça ! Alors que les verts ont compris déjà, ils regardent et ne partent pas systématiquement en dribble.

RTH Quand tu interviens auprès d'eux, cela se passe comment ?

E C'est pour rappeler la consigne et pointer quand c'est bon. Dans le jeu il y a toujours une équipe qui observe. Ils ne se rendent pas toujours compte qu'ils ont un rôle important quand ils n'ont pas la balle, donc quand ils observent, je demande au joueur observateur de pointer ce que fait le joueur qu'il observe, quand il n'a pas la balle. Est-ce qu'il va devant, est-ce qu'il va derrière ? Est-ce qu'il est arrêté ou non ? Ils doivent noter. Quand ils observent le jeu avec ballon, ils doivent regarder : lorsqu'il a passé, qu'est-ce qu'il fait ? Dès qu'il a la balle, qu'est-ce qu'il fait ? Est-ce qu'il dribble, passe, shoote ? Est-ce qu'il passe devant, derrière, à côté

RTH Qu'est-ce qu'ils sont le plus souvent amenés à constater ?

E Quand ils n'ont pas le ballon, c'est le fait que souvent ils se contentent de marcher sur le terrain : « Tu marches ! T'es arrêté ! Bouge-toi ! ».

RTH Que leur dis-tu dans ce cas ?

E Toujours se trouver dans un espace libre.

Quand un joueur a la balle, il faut qu'il ait des camarades devant lui pour l'aider.

RTH Jacques, qui a vu le jeu de ses élèves a été étonné aussi de ce qu'ils faisaient, parce qu'en fait il n'a pas enseigné directement ça ...mais il a fait un certain nombre de choses et il découvre ce qu'ils font dans le jeu ...et il se dit qu'il doit y avoir un lien entre ce qu'il leur a fait faire et ce qu'ils produisent là ...

E C'est la conclusion logique de tout son travail ...

RTH Par rapport aux attaques placées, tu travaillerais quelque chose ou bien tu ne t'en occuperais pas ?

E Il faut qu'ils prennent conscience qu'en Basket-Ball l'objectif du jeu est de marqué plus de point que les adversaires, le travail sur le passe-et-va est une bonne option pour arriver à cela ; donc il faut le perfectionner (Par exemple, dire systématiquement : je donne ma balle et je vais au panier. Si je la reçois, j'essaie de tirer ; si je ne la reçois pas, je ressors.)

RTH Tu souhaites ajouter encore autre chose ?

E J'essaie de repartir alors sur des exercices mais ce n'est pas facile... c'est le problème de l'apprentissage. Il n'y a que dans le jeu que tu peux voir si les apprentissages sont fixés ...

(E 11)

RTH Après un premier visionnement d'ensemble, peux-tu décrire ce que tu as vu, ce que font les joueurs et caractériser leur jeu ?

E premièrement, je peux dire, que ça joue bien. Il y a peu de dribble, un jeu quasiment constant chez les verts, en triangle avec un jeu jamais sur la même couloir, beaucoup de passes, prise d'information avant de dribbler, de la mobilité, surtout chez les verts, un peu moins chez les rouges où il y a 2 ou 3 élèves qui dribbent avant de regarder . C'est déjà un niveau élaboré au moins au niveau collectif pour des élèves de 2nd.

RTH On va reprendre le visionnement et tu peux intervenir au fur et à mesure. Quand tu vois quelque chose qui te paraît intéressant ou non sur l'image, tu le commentes.

E Oui, il y a une attaque que j'ai trouvée intéressante ...

RTH A ce moment-là, tu la pointe au passage pour qu'on puisse y revenir et tu continues ensuite à commenter tranquillement.

E D'accord.

(2^{ème} visionnement)

E En regardant de plus près, les défenses sont vraiment élastiques par rapport aux attaquants adverses, le marquage n'est pas très stricte, ce qui fait que les attaquants se démarquent assez facilement.

Mais c'est surtout positif quand même surtout chez les verts. Cette capacité à prendre de l'information avant de dribbler, faire passer le collectif avant le jeu individuel, c'est très positif. Cela se voit un peu moins chez les rouges.

RTH Est-ce que tu as repéré une attaque ?

E L'attaque des verts, je crois, là où il y a une passe sur la droite ...et le premier panier marqué par cet équipe

RTH Peux-tu essayer de décrire ce que font les joueurs et de pointer ce qui te paraît intéressant, ce qui te fait choisir celle-là ?

E Ce qui me fait choisir celle-là, c'est le jeu collectif : là, il y a une passe : elle à la limite pourrait y aller seule mais elle voit qu'elle est encore loin de la cible, elle pourrait essayer de dribbler pour faire son tir, elle voit que sa camarade est démarquée de l'autre côté, elle lui fait une passe. C'est ce jeu en triangle que j'ai bien aimé ...la balle est au 9, elle passe à son camarade, la fille est passée derrière et est venu se mettre en position de

soutient derrière et il y le 6 qui complète le triangle. Elles jouent à 3 c'est un beau jeu collectif. Le 8 regarde ses camarades, mais elle voit qu'elle peut tirer et elle tire.

RTH Bon, le premier joueur (le 9) remonte donc avec la balle, comment analyses-tu son 1^{er} choix ?

E Le 9 dribble vers l'avant pour ramener rapidement la balle et quand elle est bloquée par une adversaire ... elle passe vers l'avant à son camarade qui est le mieux démarqué, elle voit que son camarade est en difficulté car le défenseur est devant lui, elle a continué sa course et aller se positionner vers l'avant. Sa camarade qui est bien avancée et qui a un avantage par rapport à son adversaire, elle réceptionne et elle tire.

RTH Est-ce qu'on peut passer au 3^{ème} temps à ce que tu proposerais comme travail à ces élèves-là, compte tenu des 3 minutes que tu as pu voir de leur jeu ?

E Disons que chez les rouges il y a encore un travail dans le sens collectif à effectuer : voir si on ne peut pas donner la balle avant de dribbler lorsqu'on est en possession de la balle. Il y a une joueuse qui doit se mobiliser un peu plus lorsque son équipe attaque, elle les laisse un peu jouer et a un statut plus de défenseur que d'attaquant.

RTH Comment comptes-tu résoudre ce problème ?

E Jouer en interdisant le dribble ou en le limitant. En limitant à 1 ou 2 dribbles par possession de balle ou en l'interdisant carrément au début pour obliger les non porteurs de balle à monter un peu plus vite, à se mettre plus vite à disposition du porteur de balle pour un jeu vers l'avant.

RTH Donc une situation de match dans laquelle tu introduis ...

E ... l'interdiction de dribbler et avec obligation éventuellement de jouer vers l'avant pour les pousser dès qu'ils ont donné la balle, à monter et à se positionner à l'avant du porteur de balle

RTH C'est-à-dire l'interdiction de passer en arrière ?

E C'est ça pour les rouges. Plutôt une orientation de ce type-là parce qu'il y a encore un peu de dribble.

Et pour les 2 équipes travailler un peu la défense pour poser un peu plus de problèmes à l'attaque parce que le marquage est à améliorer, alors que pour l'attaque je trouve que c'est très bien pour leur âge et leur niveau de pratique, par contre la défense manque de précision.

RTH Comment tu travaillerais cela ?

E Eh bien jusqu'à présent, moi je m'oriente surtout sur l'attaque pour aller vers un jeu comme cela. Pour la défense, leur demander d'avoir devant eux le joueur qu'ils ont en charge de marquer, de le marquer un peu plus près et de faire attention lorsqu'il passe dans le dos ... mais cela passe par des consignes au niveau des situations ... c'est plutôt des consignes : mettez-vous derrière votre adversaire direct et suivez-le, ne vous préoccupez pas que du ballon ! Mais je travaille surtout sur l'attaque.

RTH Pourquoi alors penses-tu qu'ici il faut travailler sur la défense ?

E Je trouve qu'au niveau de l'attaque, c'est déjà assez bien : ils sont décentrés de la cible, ils ont acquis le jeu collectif pour pénétrer, donc on peut passer à une étape suivante.

RTH Qu'est-ce qui te pousse à leur proposer cela ?

E Je pense aux verts pour les faire avancer au niveau de l'habileté avec le ballon parce que je pense qu'au niveau de l'attaque et du collectif, à part gagner de la vitesse, sinon au niveau des automatismes, je trouve que c'est bien, c'est même très bien. Donc pour encore faire mieux, soit travailler la technique individuelle en pénétration avec la balle, soit jouer encore plus vite avec des passes plus tendues parce qu'au niveau des prises d'information, c'est très bien.

RTH Pour les rouges tu avais par contre comme objectif de les amener au même niveau que les verts et pour cela des situations de jeu en interdisant le dribble ...

E Interdire le dribble et jouer vers l'avant : par exemple elle, si on interdisait aux rouges de dribbler, elle serait obligé de se porter au moins à hauteur de son camarade pour lui porter secours puisqu'on ne peut pas donner derrière ...

RTH Pour les rouges encore, d'autres situations ?

E Les rouges, je les ferais bien jouer en supériorité numérique à 3 contre 2, en leur demandant d'être plus collectif, de faire circuler la balle, par exemple ne pas avoir le droit de tirer avant d'avoir fait 7 ou 8 passes pour les obliger à prendre des informations, à donner leur ballon avant de dribbler.

RTH Comment mets-tu cela en place ? En jeu continu ?

E Non, ce que je voudrais faire, c'est une série d'attaques avec des statuts bien définis au début, avec 3 attaquants et 2 défenseurs, avec 10 attaques et voir combien de fois ils sont arrivés à faire des passes avant de tirer, combien de fois ils ont tiré ... sur un seul panier et à chaque fois qu'on a fait une attaque on conserve son statut d'attaquant et on enchaîne les attaques

RTH Tu ferais surtout du jeu et des exercices collectifs donc ?

E Bon, maintenant il y a toujours la technique individuelle à travailler. Pour les verts, pour la pénétration, il y des exercices de dribble main droite, main gauche à travailler pour contourner le défenseur. Ceci pour les 2 équipes.

RTH Je ne te demande pas d'inventer des choses que tu ne fais pas.

E Oui, moi je la fais en échauffement : la technique du dribble en faisant des slaloms, des choses comme cela. Je fais de la manipulation dans l'échauffement en les obligeant à dribbler des 2 mains, à faire des slaloms, à suivre un camarade qui se déplace sans ballon, en leur demandant d'aller sur la droite ou sur la gauche, en leur demandant d'accélérer. Des petits dribbles statiques autour d'eux, pour avoir des sensations au niveau des appuis, des petits 8 autour des jambes ... mais cela fait suite à l'échauffement ce n'est pas vraiment un objectif d'apprentissage, ils ne sont pas évalués sur la maîtrise qu'ils ont du dribble.

RTH Que du dribble ?

E Un peu de pas de pivot. Par exemple sur $\frac{1}{4}$ de terrain, à 2 contre 1, en obligeant le porteur à prendre des informations à droite et à gauche pour pouvoir donner son ballon.

RTH Pour revenir aux verts qu'est-ce que tu leur proposerais d'autre ?

E Je ferais du jeu dirigé aussi pour bien leur montrer ce qui manque à leur jeu, vers quoi il faut qu'ils aillent, en arrêtant le jeu, et en leur disant : regardez comment vous êtes placés, qu'est ce qui ne va pas ? Faire émerger de leur part la solution.

RTH Alors à quel moment tu arrêterais plutôt le jeu ?

E A chaque fois que je verrais qu'il n'y a pas de possibilités, qu'il n'y a qu'une solution pour le porteur de balle, qui est de dribbler.

Je leur montrerais qu'il y a un problème : toi, tu montes en marchant : le jeu collectif, ce n'est pas ça !

RTH Qu'est-ce que tu aimerais qu'ils fassent ces non porteurs de balle ?

E Se mettre à disposition du porteur de balle. Aussitôt qu'ils ont donné leur ballon, tout de suite se mettre en mouvement pour être une solution au porteur de balle ; d'abord une solution vers l'avant et sinon jouer vers l'arrière, être une solution vers l'arrière pour repartir vers l'avant mais ne pas être spectateurs ... Etre toujours en mouvement ...

RTH Bon, pour les verts tu parlais de travailler la pénétration ...

E Oui, je pense qu'avec une défense plus forte il faut réussir à faire des pénétrations, du 1 contre 1, mais c'est un niveau plus élaboré. On essaie de passer son adversaire direct parce que les autres sont très bien marqués. Mais c'est vraiment pour aller de l'avant, moi je resterais encore sur le collectif en jouant plus vite.

RESUME

La formation Continue des enseignants est une des préoccupations majeures actuelle dans le cadre de l'enseignement en général et de la discipline EPS en particulier. M Vandevelde dans sa thèse de doctorat intitulée : « *L'action de formation D'Alès en basket-ball ; Etude de cas, Contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS* » et soutenue en 2001, a étudié ce domaine en faisant l'analyse de ce que peut être l'effet d'une formation Professionnelle Continue, cas de « la formation d'Alès », sur ce qu'elle appelle l'épistémologie des professeurs dix ans après l'action de formation. Les trois études empiriques qui constituent son travail visent à analyser ce que pourrait être l'impact d'une formation de type pédagogique sur l'enseignement du basket Ball scolaire et la formation continue en EPS.

Notre travail de réPLICATION vise à faire ressortir les effets d'une formation sur l'épistémologie des enseignants en prenant comme outil les formations des entraîneurs de Basket-Ball lors des stages organisés par la Fédération Malagasy de Basket-Ball (FMBB) ceci dans l'objectif de l'utiliser comme support de formation Professionnelle Continue pour les enseignants d'EPS à Madagascar.

L'issue de ce travail nous a montré l'intégration différenciée des connaissances issue d'une formation dans l'épistémologie des enseignants ayant participé à ces stages

MOTS CLES : Didactique, Basket-Ball, Epistémologie des professeurs, EPS, Formation didactique, Formation Professionnelle continue.

ABSTRACT

Continuing teacher training is one of the current major concerns in general education and EPS discipline in particular. M Vandevelde in his doctoral thesis entitled "The training action D'alès in basketball; Case study, Contribution to the analysis of the didactic system of continuing training education in EPS "and supported in 2001, studied this area by analyzing what could be the effect of a continuing professional training , The formation of Alès ", on what it calls the epistemology of the professors ten years after the training action. The three empirical studies which constitute her work aim at analyzing what could be the impact of a pedagogical training on the teaching of basketball in school and the continuing training in EPS.

Our replication work aims to highlight the effects of a training on the epistemology of teachers by taking as a tool the training of the coaches of Basketball during the training courses organized by the Malagasy Basketball Federation (FMBB). The goal is to use it as a medium of the continuing professional training for teachers of EPS who participated in the training courses.

The result of this work showed us the differentiated integration of knowledge resulting from a training in the epistemology of the teachers who participated in these courses

KEY WORDS: Didactic, Basketball, Teacher epistemology, EPS, Didactic training, Continuing Professional Education.

Nombre de tableaux: 10

Nombre de pages : 84

Coordonnées de l'auteur : RASAMOELINA Tojo Hery

Tél : 034 50 365 97 **Email :** rasamoelinatjhr@gmail.com

Encadreur : RASOLONDRA MANITRA Henri, Maître de Conférences, Ph D.