

Les traces écrites de planification en EPS : espace de médiation entre l'expérience d'enseignement et l'action d'enseignement. L'exemple du handball.

Patrick Veysse

P Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, UFR.STAPS Clermont-Ferrand, Doctorant Université Lumière Lyon 2, pveysseyre@wanadoo.fr.

Résumé

Nous abordons ici deux aspects d'une étude sur les écrits de planification concernant l'activité handball. Les écrits recueillis ont été utilisés sur le terrain ; ils sont ceux de dix enseignants d'expérience, de dix enseignants débutants (intervenant en collège et lycée) et de six experts fédéraux en handball (intervenant en club, en stages et à l'Université). Il est ici question de quelques points choisis à l'intérieur d'une analyse de contenu qualitative qui porte sur 590 situations d'apprentissage planifiées ; il s'agit de questionner l'idée reçue concernant les conceptions relatives à l'enseignement, c'est-à-dire de démontrer d'une part que ces conceptions dépendent plutôt de gestes professionnels pratiques que d'un a priori sur le style d'enseignement et d'illustrer d'autre part l'idée que l'écrit de planification n'est pas une phase inerte du travail de l'enseignant mais qu'il est au contraire un discours en acte d'enseignement.

1. Introduction

Notre objet d'étude a pour ambition de tirer le maximum d'informations relatives à la professionnalité des enseignants d'éducation physique émergeant de l'analyse comparative d'écrits de planification, de comprendre comment ces enseignants interprètent constamment la réalité professionnelle entre des connaissances expertes et l'action d'enseignement. Notre thèse est que les traces écrites de planification fixent des façons de faire ou des tours de mains professionnels qui ne sont pas pris en considération par la didactique actuelle de la discipline ni par les études sur la planification. Ces traces ne sont plus seulement à percevoir comme un scénario préparatoire à l'action mais aussi comme l'expression d'un savoir et d'un savoir-faire professionnel en acte ; de tels écrits ne sont pas exactement la planification d'un savoir à transmettre mais sont la planification d'énoncés pragmatiques alliant gestion, organisation et discours de terrain.

Dans une sorte d'arrière-scène didactique, l'enseignant s'adresse à lui-même selon un langage spécialisé et pragmatique fait de phrases, de mots, de signes, de métaphores, de chiffres, de consignes et de dessins apparemment sans importance. L'attention doit alors se porter sur un acte professionnel spontané, non formel et faiblement institutionnalisé qui échappe à l'observateur habituel. Nous posons que les agencements irréfléchis des écrits dissimulent un « ordre muet »¹ sur la façon d'enseigner et que les énoncés planifiés sont déjà des actions d'enseignement.

2. Les traces écrites de la planification chez les enseignants

En première approximation, il semble que les écrits de planification relèvent d'un rapport entretenu entre la phase pré-active et la phase active et qu'ils sont tournés vers

¹ Foucault, M. (1966). Les mots et les choses. Paris : Éditions Gallimard. (p.12).

l'action. Les travaux de Marguerite Altet (1994, 1998) montrent ainsi que les préparations de séquences d'enseignement construites par les enseignants sont accompagnées d'un scénario. Marc Durand désigne pour sa part ce moment comme « le travail en l'absence des élèves »², en précisant que l'activité des enseignants se voit désormais octroyer un rôle important (Riff et Durand 1993) hors de l'interaction avec les élèves. Le travail d'Evelyne Charlier (1989) fait lui état de décisions de planification qui guident partiellement les comportements d'enseignement dans la phase d'interaction avec les apprenants.

Par le jeu du signe et du sens, l'écrit paraît le dépositaire de la pensée de l'enseignant. Daignault (1993) et Perrenoud (2001) y voient une activité réflexive, et Tochon (1993) considère la planification comme une improvisation bien planifiée. D'une manière générale, Perrenoud pense que l'enseignant aurait des structures de fonctionnement et que chacun imaginerait qu'il invente ses actes sans pour cela percevoir la trame quotidienne de ses décisions. Les écrits des enseignants sont aussi compris comme la matérialisation d'une pensée professionnelle (Tochon, 1990, 1993) faite d'intentions d'enseignement.

L'analyse de contenu qualitative (Muchielli, 1982; Bouillaguet et Robert, 2002 ; Poisson, 1990) porte là sur des écrits de planification de 20 enseignants d'éducation physique du secondaire (10 débutants "licence et PLC1" ; 10 enseignants d'expérience) et de 6 experts fédéraux intervenant dans le milieu fédéral. Les traces écrites proviennent de documents utilisés par les enseignants avant recueil ; au total, 590 situations d'apprentissage sont analysées. Comprendre et interpréter les documents de ces enseignants se fait selon un axe pluridisciplinaire puisque plusieurs champs théoriques sont traversés allant de l'herméneutique (Gadamer, 1982) à l'ethnomotricité (Coulon, 1996 ; Erny, 1981).

L'étude du paradigme de la transposition didactique (Chevallard, 1985, 1994 ; Léziart et Terrise, 1997 ; Tardy, 1996 ; Verret, 1975) et celle de la planification (Charlier, 1989 ; Tochon, 1992 ; Viau, 1993) ouvrent un espace d'analyse qui permet de comprendre les microdécisions didactiques comme étant autant la mise en forme du savoir à enseigner que la cristallisation d'un savoir-faire professionnel. C'est alors que se pose la question suivante : les écrits de planification sont-ils simplement la transposition didactique et la planification de savoirs neutres ou bien cette opération d'écriture didactique exprime-t-elle un acte professionnel complexe ?

À l'aide du paradigme indiciaire (Ginzburg, 1980), les traces écrites apparaissent comme les véritables empreintes digitales d'un milieu professionnel tant les autres énoncés concernant la profession ont des caractères plus manifestes et sont commodes à cerner. Cette intimité de l'écrit de planification contient en effet les petits gestes professionnels qui fondent toute une corporation sans qu'elle s'en aperçoive nécessairement. Il vaut la peine de reconsidérer le tissu des significations qui constituent ces écrits professionnels, pour reconnaître que l'écriture permet d'accéder « à une mémoire plus profonde que la conscience – donc un acte à la fois libre et contraignant – »³ (Ossola, 2000). Ainsi cet écrit volontaire et sans aucun risque de répression devient-il un registre coutumier devenu légal, un répertoire de pensées professionnelles jusqu'alors oubliées dans l'évolution disciplinaire. Car les traces écrites peuvent être beaucoup plus révélatrices des traits de caractères (Devereux, 1986 ; Bruner, 2000) d'une profession que toutes les attitudes formelles auxquelles nous sommes le plus souvent préparés.

C'est en considérant les traces écrites de planification des enseignants comme le résultat d'un travail de médiation entre une culture à transmettre et un contexte d'apprentissage qu'il

² Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF. (p.151).

³ Ossola, C. (2000). Préface à l'ouvrage de Roland Barthes. *Le plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture*. Paris : Éditions du Seuil. (p.11).

devient possible de se situer dans un milieu où rien n'est supposé se passer et où il y a presque tout. Nous abordons là une réalité d'un autre ordre, plus dissimulé et plus profond que l'habituel. Dans le domaine particulier de l'écriture et du signe, l'homme devient l'objet d'un savoir possible dans le rapport nouveau des mots et des choses ; c'est en ce sens que le discours des enseignants de nos trois groupes mérite d'être écouté et étudié. En s'interrogeant sur les rapports que peuvent entretenir les traces écrites avec une sémiotique spécifique, nous pensons dévoiler un genre d'écrit professionnel par lequel comprendre comment l'enseignant arrive à être le médiateur de son propre enseignement par le jeu de l'écriture. Aussitôt, le questionnement de départ se démultiplie ; ainsi, les traces écrites de planification sont-elles : la transposition didactique du savoir à transmettre ? La planification des actions d'enseignement ? Une simple hiérarchisation de tâches pour les élèves ? Un prélude au mode de transmission sur le terrain ? Un plan pour gérer le mode d'organisation d'une classe ? Un acte médiateur complexe entre action d'enseignement et réflexion sur l'enseignement ou les traces écrites de planification sont-elles des actes d'enseignement à part entière ?

3. Méthodologie

Parmi la diversité des traces écrites, nous avons repéré les unités textuelles que sont : le cycle, la leçon, la situation d'apprentissage, les énoncés. D'un point de vue méthodologique, la notion de situation d'apprentissage est la macro-unité d'interprétation qui représente « la volonté de mise en situation du savoir »⁴ et qui nous sert comme constituant de deux modèles d'analyse ; quant aux énoncés centraux au discours de chacune des situations d'apprentissage, ils sont étudiés en vue d'en appréhender leurs fonctions et leurs significations.

La première analyse se fait à partir d'un premier modèle qui concerne les conceptions relatives à l'enseignement des sports collectifs, modèle déjà proposé par Stéphane Brau Antony (2003) et que nous avons complété au cours d'une d'analyse préparatoire à l'étude. Quant au second modèle, il est construit et accepté par la profession (Veysseyre, 2003) en tant qu'il représente les éléments didactiques d'une situation d'apprentissage type en éducation physique et sportive pour le cas du handball. La portée didactique des écrits s'établit en construisant un langage adéquat par l'intermédiaire d'un modèle-type (Devereux, 1980, p.68) de situation d'apprentissage. De plus, l'analyse exige une compétence (Yves Poisson, 1990) qui requiert tous les outils utilisés pour faire le travail nécessaire d'interprétation. Le deuxième outil théorique est constitué de quatre paramètres et de onze unités didactiques (unités d'enregistrement, cf. en annexe) à confronter à la réalité didactique des écrits de planification. Ainsi, on établit par interprétation des traces écrites combien d'unités didactiques sont mobilisées par chacune des situations d'apprentissage des enseignants. Ce modèle possède une homogénéité structurale et professionnelle par lequel les unités didactiques n'agissent pas de manière additive mais interactive et ne correspondent plus à un découpage temporel du travail didactique de l'enseignant mais à des unités de signification interdépendantes propres à des attentes didactiques.

La deuxième analyse s'appuie sur le texte écrit propre aux situations d'apprentissage, lequel a la particularité d'être constitué de phrases et surtout d'énoncés c'est-à-dire d'un ensemble de formules servant à planifier des intentions d'enseignement. L'analyse de contenu s'oriente dès lors vers l'énoncé compris comme « objet langagier : « illocutionnaire » »⁵.

⁴ Tochon, F.V. (1990). *Didactique du Français. De la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris : ESF édition. (p.20).

⁵ Galatanu, O. (2000). Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. In Jean-Marie Barbier, Olga Galatanu. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF. (p.32).

Dans sa dimension textuelle, l'écrit de planification apparaît souvent comme le produit d'un « acte discursif »⁶ qui engage à l'action. Selon notre hypothèse de départ, les écrits disent le professionnalisme qu'ils rendent manifeste. Ce discours de l'enseignant est à saisir comme une action professionnelle, au sens où l'écrit aurait une force propositionnelle (Austin, 1962 ; Bruner, 2000) envers l'enseignant et les élèves.

4. Résultats

4.1. Premier niveau d'analyse

À un premier niveau d'analyse et selon le premier modèle, nous obtenons les résultats suivants : afin de comprendre le sens de la situation d'apprentissage, l'analyse est quantitative dans la mesure où elle est le rassemblement des interprétations et elle est de nouveau qualitative dans la mesure où il s'agit d'interpréter la signification des résultats obtenus. L'interprétation seconde, elle, est compréhensive au sens où elle vise la totalité du sens (Tableau 1) :

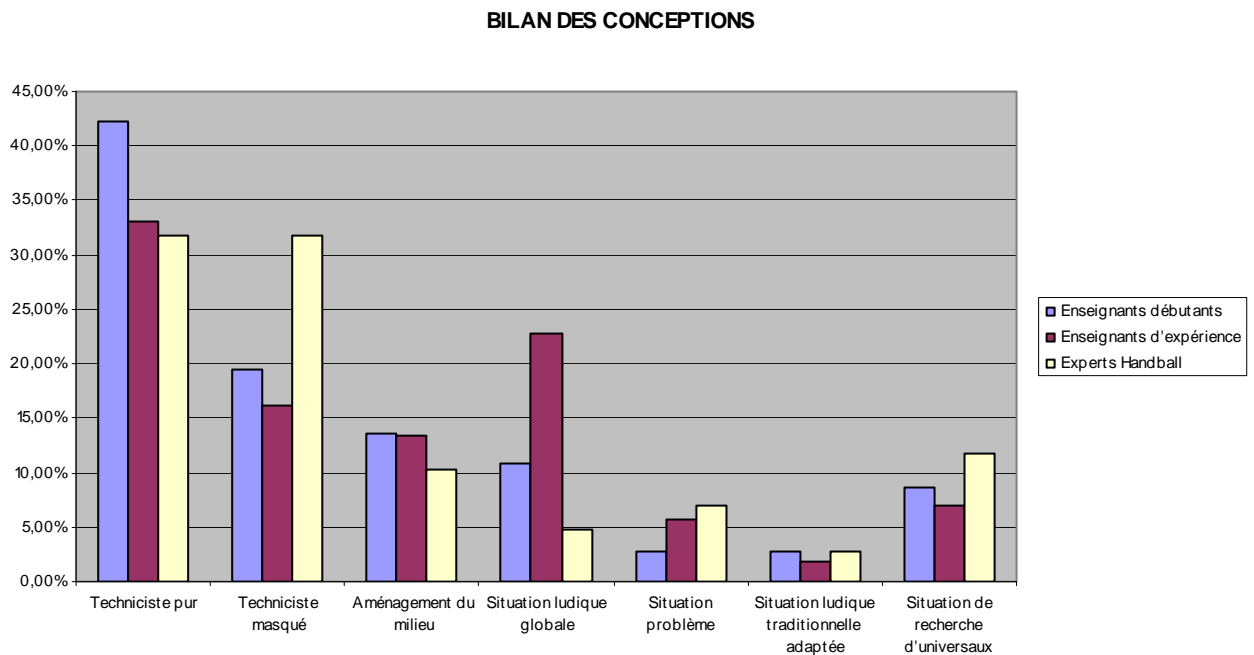


Tableau 1 : Bilan des conceptions

La comparaison ci-dessus des résultats portant sur les conceptions (en pourcentage sur le nombre total de situations d'apprentissage planifiés par groupes d'enseignants) avec leurs analyses croisées nous permet de dire que pendant le temps d'apprentissage :

- * ce sont les enseignants d'expérience qui font le plus jouer les élèves.
- * ce sont les experts handball qui proposent le plus de situations traditionnelles adaptées ou de recherches d'universaux.
- * les situations problèmes sont faiblement utilisées par les trois groupes d'enseignants.
- * les enseignants des trois groupes pianotent dans la même leçon sur des conceptions différentes et ne semblent pas avoir une conception d'enseignement arrêtée.

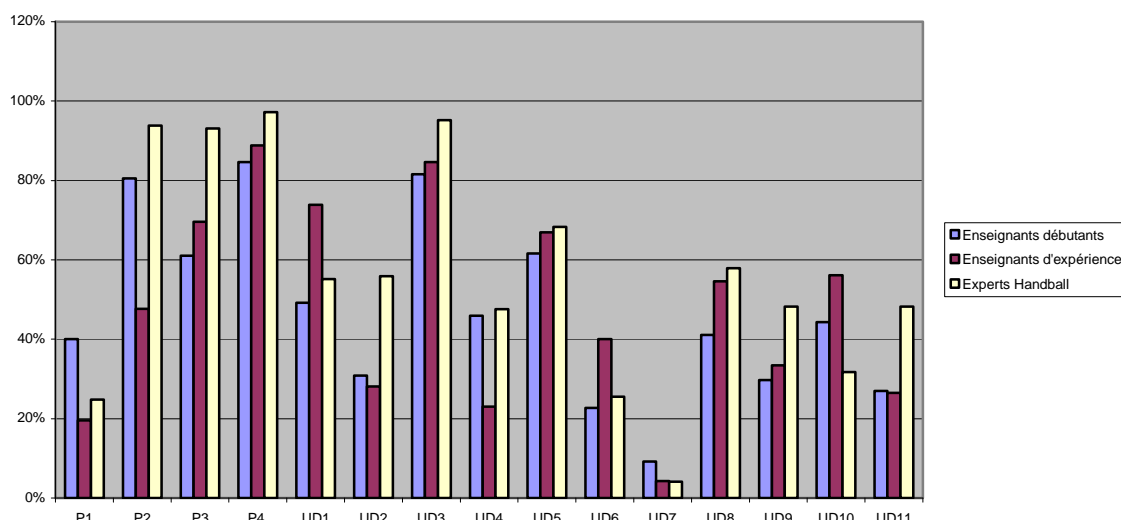
⁶ Galatanu, O. (2000). Déjà cité. (p.32).

Ces premiers résultats invitent à affiner une lecture des énoncés planifiés, à proposer un autre questionnement. Des indices relevés dans les énoncés écrits ou dans les croquis suscitent une nouvelle question : la conception techniciste dépend-t-elle d'un choix prédéfini des enseignants ou est-elle la résultante des variables du contexte d'enseignement ?

L'interprétation des résultats se réduit ici à quelques phénomènes. Contrairement à l'opposition classique entre experts d'une activité et enseignants du système scolaire, ce sont les enseignants du secondaire qui utilisent le plus de situations d'apprentissage à tendance « techniciste pur » (Brau-Antony, 2003, p.191) et notamment dans le groupe des enseignants débutants ; ceux-ci proposent plus de situations d'ordre technique (« techniciste pur », « techniciste masqué ») que de situations d'apprentissage demandant une élaboration (« aménagement du milieu », « situation problème ») ou une activité libre des élèves (« situation ludique globale »). La transposition didactique se traduit par l'enseignement d'un geste, alors que les enseignants experts handball proposent d'avantage d'actions combinées selon une meilleure mobilisation de la conception « techniciste masqué » ; cependant, ce sont bien les experts handball qui proposent au total le plus de situations à tendance techniciste (« techniciste pur » + « techniciste masqué »).

La réflexion se conduit là à partir du seul cas des enseignants débutants, au-delà de considérations didactiques déjà connues selon lesquelles les enseignants débutants sont technicistes par la volonté de matérialiser le savoir et de lui donner une apparence d'efficacité pour présenter un fait technique comme un savoir indispensable et utile. Un bilan des énoncés fait état que les enseignants débutants consacrent 64,86% de leurs énoncés de planification à des énoncés d'organisation contre 41,53% pour les enseignants d'expérience et 33,79% pour les experts handball. Ce bilan prend en compte les énoncés d'organisation ainsi que les croquis et flèches indiquant la circulation des élèves sur le terrain, la composition des groupes et leur stationnement (en colonne par exemple) ; ces indices indiquent une forte préoccupation des aspects organisationnels par les enseignants débutants. En croisant alors ces premiers résultats avec le bilan issu de notre second modèle, peut se développer une interprétation de la tendance « techniciste pur » des enseignants débutants comme le dit le Tableau 2.

Bilan paramètres et unités didactiques



Légende :

Les paramètres : P1 : Temps. P2 : Espace. P3 : Rapports de forces. P4. Types de relations.

Les unités didactiques : UD1 : mettre en relief des connaissances et compétences. UD2 : comporter des consignes claires. UD3 : provoquer une contrainte. UD4 : donner des repères spatiaux. UD5 : comporter des consignes claires. UD6 : alterner les statuts et varier les rôles. UD7 : traduire des conséquences motrices. UD8 : permettre un choix ou une alternative. UD9 : respecter un principe de densité. UD10 : avoir un enjeu. UD11 : faire évoluer la situation.

Tableau 2 : Bilan paramètres et unités didactiques

Les paramètres et unités didactiques sont ainsi détaillés, une situation d'apprentissage pouvant comporter toutes les unités didactiques ou quelques-unes seulement et les résultats étant donnés en pourcentage pour chaque groupe d'enseignants. On remarque chez les enseignants débutants que la déconstruction de l'activité handball se fait par réduction de ses composantes telles que : surface de jeu, effectif, règles, temps, rapports de forces, etc. On note surtout la faible mobilisation du paramètre « rapports de forces » ainsi que de l'unité didactique « alterner les statuts et varier les rôles » ; ce paramètre et cette unité didactique sont les indications d'une activité intense et remuante, telles que les attaques et défenses en réciprocité d'actions. Il ressort que ces enseignants hésitent à mettre du désordre dans leurs situations d'apprentissage en évitant l'unité didactique « permettre un choix ou un alternative » et qu'ils ôtent par conséquent les possibilités de décisions d'actions à leurs élèves. Il apparaît aussi qu'ils mobilisent faiblement l'unité didactique « respecter un principe de densité » et qu'ils manient souvent de petits effectifs à la fois. Certains croquis montrent un terrain de handball où les élèves vont évoluer à deux ou à trois, le reste de la classe étant en attente par colonnes ou par groupes. Ainsi, les enseignants débutants ne sont pas « techniciens pur » ou « techniciens masqué » parce qu'ils sont spécialistes de l'activité – cela vaut dans une moindre mesure pour les enseignants d'expérience – mais parce qu'ils sont poussés par les phénomènes d'organisation et de gestion pédagogique du groupe classe à une monstration simplifiée d'un savoir de l'activité handball. La conception techniciste n'est pas un choix défini a priori ; elle est plutôt dépendante de variables didactiques d'enseignement. Ainsi cet effet scolaire (Develay, 1992 ; Schneuwly & Wirthner, 2004) infirme-t-il le paradigme de la transposition didactique proposé par Yves Chevallard (1985) au passage-clef de l'objet de savoir au savoir à enseigner, la transposition didactique d'un savoir de référence en éducation physique et sportive subissant dans ce cas les contraintes organisationnelles de

l'ensemble de la situation d'apprentissage. Les enseignants débutants ne décident pas d'enseigner « la passe face à face » aux élèves parce que la passe doit s'apprendre essentiellement comme ceci : ils gèrent d'abord l'organisation et la maîtrise de leur groupe classe de cette façon en mêlant organisation et savoir à apprendre, l'organisation et la gestion de la classe venant mettre en forme « le savoir-faire une passe ». Les enseignants du secondaire ne sont pas des techniciens de l'activité handball, si l'on accorde au mot "technicien" une valeur d'expertise dans une activité sportive ; ils sont soumis à des conditions d'enseignement où la priorité est de maintenir l'ordre, d'éviter les situations d'apprentissage turbulentes et la dispersion d'élèves.

4.2. Deuxième niveau d'analyse

Un second niveau d'analyse nécessite un autre mode de questionnement : les manières habituelles d'écrire pour préparer ce type d'interventions sont certainement riches de sens, ce qu'une analyse logique trop rapide laisserait échapper. La lecture de quelques documents met immédiatement en avant l'originalité des productions tout en soulevant l'inquiétude à comprendre ce qu'elles recèlent ; on aurait affaire à un langage particulier (Adam, 2004) de la vie quotidienne des trois groupes d'enseignants. Cette manière de faire selon un discours de peu de valeur d'une communauté de pratique (Fleck, 1934) constitue cependant un langage professionnel digne d'intérêt. Écrit, le langage des enseignants nous conduit à demander s'il est la simple représentation d'un savoir à enseigner ou s'il est un langage destiné à faire agir. Dans le contexte particulier des écrits de planification, les traces écrites ne sont pas seulement « constatatives »⁷ ; leurs énoncés sont aussi des " énoncés " « performatifs »⁸ c'est-à-dire qu'ils induisent l'action de l'enseignant autant que celle des élèves. Il ne s'agit plus alors de la simple planification d'un savoir à enseigner, il s'agit d'une planification d'actions pratiques (Blanchard Laville, 1996) selon l'organisation intelligente d'une situation pour faire apprendre ; il s'agit d'un véritable discours professionnel constitué du savoir-faire de l'enseignant. Tout l'enjeu porte sur la requalification d'un savoir professionnel à l'abandon, l'écrit de planification (Bruner, 1991, p.116) étant une trace (Latour, 1992, p. 70) qu'il s'agit de saisir comme un système de relations témoignant de toute une profession et abritant des contenus inexplorés selon un canevas cognitif ou mémoire de l'action didactique. Dans l'esprit de la méthode de la micro-histoire, une analyse de ces documents professionnels dédaignés et parfois d'une incohérence apparente peut révéler des habitudes formant un inconscient professionnel. Le travail archéologique de l'analyse (Bardin, 2001, p.43 et Bruner, 2000, p.73) conduit à interpréter une histoire d'après des indices (Catellin, 2003) déposés pour comprendre l'héritage dans lequel se meut l'enseignant ; reconstruire une petite partie de cette histoire (Ginsburg, 1980, p.16) à partir de documents représentant le quotidien suppose de « remonter de la marque à la chose manquante »⁹ pour pouvoir comprendre le discours des enseignants.

Les résultats de ce niveau d'analyse se lisent à partir de 3 formes de discours qu'on repère dans les traces écrites.

* ***L'enseignant se parle à lui-même*** : les enseignants planifient « faire l'appel. Présenter brièvement la séance », « Etirements 5', je montre, puis séances suivantes = démonstration = l'un d'entre eux ». Dans ce genre d'énoncés, ils tiennent un discours avec celui que nous

⁷ Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire. How to do things with words*. Traduction Gilles Lane. Paris: Éditions du Seuil. (p.41).

⁸ Austin, J.L. (1970). Déjà cité. (p.41).

⁹ Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil. (p.177).

appelons leur « double didactique » ; par retour, ce « double didactique » les projette dans l'action à venir en le mettant dans « le futur présent » de l'action d'enseignement. Ils planifient bel et bien : « je montre » ; dans ce cas, les énoncés possèdent une fonction dialogique dont l'une s'adresse à l'enseignant au moment présent (aide à la réflexion) et l'autre renvoie plus tard (l'enseignant qu'il sera lors de l'intervention sur le terrain). Le même discours se tient dans les « énoncés bilans » lorsque l'enseignant écrit : « je suis surpris par leur niveau », « trouver un moyen pour mettre des cibles dans les buts ».

* *L'enseignant se parle à lui-même et aux élèves* : selon sa réalité fonctionnelle et son ambiguïté pratique, l'écrit devient un véritable discours de terrain tant du point de vue du contenu que de la forme. L'enseignant écrit : « attention l'équipe qui n'a pas la balle perd systématiquement 2 joueurs ». En écrivant, il est déjà en action d'enseignement ; avec l'intonation requise, cet énoncé peut s'exporter tel quel sur le terrain. Quand l'enseignant planifie – « on peut limiter leurs déplacements » –, il est en conversation avec son « double didactique » comme il est en conversation avec les élèves lorsqu'il écrit : « on change les 2 déf après 5 balles ».

* *L'enseignant parle aux élèves et ou en tant qu'élèves* : c'est le cas dans l'écrit « je me déplace jusqu'au défenseur et je passe la balle a) devant ou b) derrière ». Son discours devient celui de l'élève : l'enseignant dit, se dit et fait dire. Ici, le discours planifié pour une classe 5^{ème} correspond le plus souvent au niveau de la classe considérée. L'énoncé « passe à dix sur la longueur, on monte la balle jusqu'à la zone en face et ainsi de suite » peut s'employer sur le terrain de sorte que le « on » participatif implique l'enseignant en même temps que les élèves. En planifiant, les enseignants disent la dimension intertextuelle de leur travail d'écriture.

Les énoncés écrits sont bien un langage d'action. L'enseignant qui écrit « dribbles et contacts interdits » parle soit à lui-même soit aux élèves. Cet énoncé devient une règle d'interdiction qui contient la raison didactique c'est-à-dire l'effet à produire, lequel a aussi un effet performatif : « jouer sans dribbles et sans contact ». Lorsqu'un enseignant planifie « passe à dix sur la longueur du terrain », son énoncé a un aspect « illocutionnaire » c'est-à-dire qui ordonne. L'énoncé « se déplacer en échangeant la balle à 2 » a une force implicite d'engagement à l'action ; le langage écrit devient pratiquement un oral d'intervention. La plupart des énoncés de nos trois groupes d'enseignants sont des énonciations performatives visant à faire faire quelque chose à quelqu'un ; ils ne planifient pas, ils disent leur enseignement.

5. Conclusion

L'écrit de planification peut ainsi se concevoir comme : « un prêt à dire » sur le terrain, comme « un prêt à engager une action », comme « un prêt à faire », « un prêt à penser » ou « un prêt à délivrer le savoir » ; la contrainte didactique planifiée « dribble interdit » est la règle nécessaire pour faire émerger le savoir (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996) par une pratique. Acte lui-même, l'énoncé induit l'action et engage à l'action.

Les écrits de planification ne correspondent certainement pas aux conseils donnés en formation. Les savoirs à planifier et les intentions d'enseignement ne peuvent se résumer à une simple hiérarchisation ni à une sélection de contenus d'enseignement. De tels écrits devraient être compris dans le sens d'une fonctionnalité de terrain, engageant ainsi les formateurs à porter leur attention sur la façon dont les contraintes didactiques pèsent sur la manière d'enseigner.

Bibliographie

Adam, J.M. (2004). *Texte et discours : catégorie pour l'analyse*. In, J.M. Adam et J.B. Grize. Dijon : Éditions universitaires de Dijon.

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

Altet, M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.

Austin, J.L. (1970) pour la version française. Traduction Gilles Lane. *Quand dire, c'est faire. How to do things with words*. Paris : Éditions du Seuil.

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

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. 10^{ème} édition. Paris : PUF.

Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan, collection savoir et formation.

Blanchard-Laville, C. (1996). *Regards croisés sur la didactique, un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée sauvage, éditions.

Bouillaguet, A. et Robert, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, Que sais-je ?

Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par les enseignants d'EPS en volley-ball. In, Amade-Escot (sous la direction). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Etat des recherches*. Paris : Éditions revue EPS.

Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par les enseignants d'EPS en volley-ball. In, Amade-Escot (sous la direction). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Etat des recherches*. Paris : Éditions revue EPS. (p.191). Selon cet auteur, dans l'activité volley, les enseignants d'éducation physique et sportive dans leur plus grande majorité adopteraient « une démarche de type techniciste ».

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Éditions ESHEL. (p. 116). : « Rey Pea, David Perkins et d'autres avec eux, affirment que le savoir d'une « personne » n'est pas seulement dans sa tête, celle d'une « personne seule », mais dans les notes qui ont été jetées sur des carnets faciles à feuilleter, dans les livres qui garnissent ses étagères où certains passages ont été soulignés, etc.. »

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Éditions ESHEL.

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Éditions RETZ.

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

Catellin, S. (2003). « Sérendipité ». *Bulletin de la Société Française pour l'Histoire des Sciences de l'Homme*, 25, 27-32.

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

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage, éditions

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arzac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, A. Tiberghien. Grenoble : La Pensée sauvage, éditions.

Coulon, A. (1996). *L'ethnométhodologie*. (4^{ème} éd.). Paris : PUF. Collection que sais-je ?

Daignault, J. (1993). Des notes pédagogiques. Un problème d'écriture en éducation. In G. Clermont, M. Mellouki et M. Tardiff. *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal : Éditions Logique.

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

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Traduction de l'anglais par H. Sinaceur, revue par l'auteur (1986). Paris : Flammarion.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Traduction de l'anglais par H. Sinaceur, revue par l'auteur (1986). Paris : Flammarion. (p.68) : « La description obéit donc à deux principes simultanément présents et contradictoires ; elle est inductive dans son désir de rendre fidèlement compte de la réalité qu'elle décrit ; elle est déductive de par la nécessité de maintenir la cohérence du modèle en construction et d'atteindre à la généralité, coextensive du corpus soumis à la description ».

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

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

Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. (1^{ère} éd.). Paris : PUF l'éducation.

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

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

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

Galatanu, O. (2000). Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. In Jean-Marie Barbier, Olga Galatanu. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.

Ginsburg, C. (1980). *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI siècle*. Traduit de l'italien par M. Aymard. Paris : Flammarion. (p.16) : « Des études biographiques ont démontré que chez un individu médiocre, en lui-même, privé de relief et pour cette raison

précisément représentatif, on peut observer comme dans un microcosme les caractéristiques d'une entière couche sociale à une époque historique donnée.. ».

Ginsburg, C. (1980). *Signes, Traces, Pistes. Racines d'un paradigme de l'indice*. Paris : Gallimard, Paris, 1980. Extrait de la revue débat, novembre 1980.

Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI siècle*. Traduit de l'italien par M. Aymard. Paris : Flammarion.

Latour, B. (1992). *Eclaircissements. Cinq entretiens avec Bruno Latour*. Paris : Éditions François Bourin. (p.70) : « On voit les pas sur la neige ici, puis là-bas, mais on ne voit pas la trace qui les relie. ».

Latour.B. (1992). *Eclaircissements. Cinq entretiens avec Bruno Latour*. Paris : Éditions François Bourin.

Mucchielli, R. (1982) *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*. 4^{ème} édition. Paris : Éditions ESF.

Ossola, C. (2000). Préface à l'ouvrage de Roland Barthes. *Le plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture*. Paris : Éditions du Seuil. (p.11).

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

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presse de L'université du Québec.

Rastier, F. (2000). Problématique du sens et de la signification. In, J.M. Barbier et O. Galatanu. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF. Education et Formation.

Rey, A. (1976). *Initiation à la linguistique. Théorie du signe et du sens. Lecture II*. Paris : Éditions Klincksieck.

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

Tardy, M. (1996). La transposition didactique, in J. Houssaye. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (3^{ème} éd.). Paris : ESF éditeur.

Terrisse, A. et Léziart, Y. (1997). L'émergence d'une notion la transposition didactique. Entretiens avec Michel VERRET. *Les sciences de l'éducation*, n° 30, 3, 5-27.

Tochon, F.V. (1990). *Didactique du Français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris : ESF éditeur.

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

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

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

Veysseyre, P. (2003). Savoir construire une situation d'apprentissage, exemple en handball. *Revue EPS*, 299, 23-28.

Viau, R. (1993). La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ? Québec : Université de Sherbrooke.

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

Annexe : Présentation sommaire et simplifiée du modèle "situation d'apprentissage type".

Identification des paramètres et unités didactiques	Commentaire simplifié
PARAMÈTRES et UNITÉS DIDACTIQUES	Les paramètres sont des unités didactiques majeurs propres à l'activité enseignée, suivis de onze unités didactiques relatives à son enseignement.
TEMPS	Prise en compte du temps dévolu au jeu, à la situation, minutage des tâches, pression temporelle d'un joueur, etc.
ESPACE	Prise en compte de l'espace de jeu (terrain), dessins des espaces de travail, définition de l'espace pour réaliser la tâche.
RAPPORTS DE FORCES	Prise en compte de l'opposition entre deux équipes, plusieurs joueurs, deux joueurs.
TYPES DE RELATIONS	Prise en compte des modes de relation entre les joueurs dans le jeu, dans la tâche, dans les façons d'utiliser les objets.
Mettre en relief des connaissances et compétences	L'enseignant définit ses objectifs, les connaissances et les compétences à acquérir ; les savoirs à apprendre.
Comporter des informations qualifiantes	L'enseignant prévoit un système de marquages, d'artefacts ou d'indices fournissant des informations aux élèves pendant la réalisation de la tâche. Ce sont des indices de rappel.
Provoquer une contrainte	L'enseignant identifie une contrainte et l'impose. Souvent, la contrainte définit la tâche.
Donner des repères spatiaux	L'enseignant dispose sur le terrain des plots, des traits, des tapis, des cerceaux, des lignes pour faciliter le repérage spatial des élèves dans la surface de travail. L'information est permanente.
Comporter des consignes claires	L'enseignant écrit clairement les consignes qu'il va donner sur le terrain, ou bien il se propose des consignes pour lui-même afin de définir la tâche devant les élèves.
Alterner les statuts et varier les rôles	La situation fait en sorte que les élèves puissent changer de statut (attaquant ou défenseur) dans la continuité des actions proposées par la situation. C'est la notion de réversibilité.
Traduire des conséquences motrices	L'enseignant écrit les effets moteurs de ses propositions sur le corps des élèves. Il identifie les effets moteurs en termes anatomiques ou physiologiques, voire psychologiques.
Permettre un choix ou une alternative	La situation propose une possibilité de choix ou d'alternative dans les actions à réaliser par élève.
Respecter un principe de densité	Le nombre d'élèves impliqués en même temps dans la situation est proche des conditions réelles du jeu de handball. La surface de travail est prise en considération.
Avoir un enjeu	Les énoncés font valoir l'atteinte d'un score, d'un résultat, d'une comparaison. Valorisation de l'objectif de la situation.
Faire évoluer la situation	Dans la même situation, l'enseignant propose des variables ou des évolutions qui changent les modes d'action.