Symposium : Transactions didactiques et transmission des techniques corporelles Transactions didactiques et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire (Cycle 3)

Antoine Thépaut, Yvon Léziart

▶ **To cite this version:**

Antoine Thépaut, Yvon Léziart. Symposium : Transactions didactiques et transmission des techniques corporelles Transactions didactiques et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire (Cycle 3). Formes d'éducation et processus d'émancipation, May 2012, RENNES, France. hal-03185805

HAL Id: hal-03185805
https://hal.univ-lille.fr/hal-03185805

Submitted on 30 Mar 2021

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

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

Symposium : Transactions didactiques et transmission des techniques corporelles

Transactions didactiques et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire (Cycle 3)

Antoine Thépaut Université Artois - IUFM, Théodile-CIREL, France

La communication présentée ici s'intéresse aux modes de transmission des techniques corporelles au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs en éducation physique et sportive (EPS) à l'école élémentaire. Nous souhaitons questionner cette transmission à travers le prisme de l'enseignement de cette discipline à ce niveau de la scolarité.

Différentes recherches ont déjà eu l'occasion d'aborder l'enseignement de cette discipline à l'école élémentaire. Ainsi O. Devos-Prieur & C. Amans-Passaga (2010) en travaillant sur la nature de la collaboration entre professeurs d'écoles et intervenants extérieurs et son incidence sur les contenus enseignés soulignent, ce qu'elles dénomment, « *le patchwoork des objets enseignés* », une juxtaposition d'objets d'étude sans réelle cohérence. De même C. Amans-Passaga (2010) montre comment s'opère une différenciation entre d'une part l'enseignement de contenus techniques fortement décontextualisés par le spécialiste de golf, tandis que le professeur d'école lui centre ses interventions essentiellement sur les aspects généraux de cette activité physique, le respect des règles de fonctionnement et de sécurité.
A un autre niveau de la scolarité, néanmoins très proche (en classe de 6°), Darnis, Laffont & Menaut (2007) soulignent le rôle des interactions verbales entre élèves, en situation de co-construction des règles d'action au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs. Cependant, si les auteurs pointent l'importance et confirment « l*a relation entre connaissances déclaratives, projets d'action et pertinence du choix pour la résolution d'une situation de « 2 contre 1+1 en hand-ball* », l'analyse menée en étudiant l'impact du type de constitution des dyades (contrastées/non contrastées) n'envisage pas le rôle de l'enseignant dans l'élaboration de ces règles d'action. C'est laisser à penser que les élèves peuvent ainsi construire leurs connaissances indépendamment de l'intervention du maître dont l'action pourrait se suffire d'organiser un environnement matériel, définir la tâche et constituer judicieusement les dyades.
C'est ce qui fonde le choix de notre questionnement. Nous souhaitons étudier comment procède un professeur d'école pour permettre à ses élèves de s'approprier les connaissances qui vont l'aider à élaborer des techniques corporelles, sur la base de quelles interactions langagières ? Quelles transactions didactiques, qui ne soient ni « contenus techniques » dénués de sens, ni principe éducatif moral purement formel, mais permettent aux « agents institués – ici des élèves - de se concevoir et de se construire en acteurs instituant, participant ainsi d'un processus d'émancipation ? »

1 – Transmission de techniques corporelles et jeux de langage à l'école élémentaire

Nous envisageons et abordons la transmission des techniques corporelles sous l'angle de l'apprentissage de « règle sportive » au sens défini par M. Loquet (2010), c'est à dire non pas seulement l'appropriation ou co-élaboration des règles définitoires du jeu comme c'est souvent le cas au cours de l'enseignement ordinaire à l'école élémentaire, mais aussi l'enseignement de règles stratégiques permettant à l'élève de produire pour un jeu donné et dans un apprentissage donné, « la stratégie gagnante ».
L'appropriation d'une règle sportive s'opère dans des apprentissages réalisés au cours d'actions instrumentales, c'est à dire « *des actions finalisées dont le résultat, conforme ou non à la finalité*

visée, est connue du sujet par des actions en retour. » (C. Georges 1983)
Elle suppose de la part de l'élève, du sujet apprenant un « changement de registre de connaissances que C. Amade-Escot et Y. Léziart ont caractérisé comme le passage « des modèles d'actions spontanée » à « des modes d'entrée dans une activité technique » définis comme une activité *« où l'élève n'agit plus par hasard mais commence à contrôler la situation en prenant l'initiative et en reproduisant de façon délibérée le meilleur moyen de s'y adapter.* » (C.Amade-Escot & Y. Léziart 1996)

La construction par l'élève de la règle sportive permet alors d'envisager la transformation des connaissances personnelles en savoir. Elle est au coeur du processus de transmission des savoirs dans les pratiques corporelles et constitue en éducation physique et sportive l'enjeu de la situation d'enseignement apprentissage. Elle est l'enjeu de savoir et s'actualise au cours de transactions didactiques. Son acquisition est une conséquence de « l'action didactique » (Sensevy 2007).

L'action didactique nous dit G. Sensevy est organiquement coopérative et prend place au sein d'un processus de communication, communication qui est interaction langagière. Si nous ne mésestimons pas l'influence de la communication non verbale et l'importance « *dans ces lieux de transmission des techniques corporelles où les ajustements sont souvent en grande partie corporels* » comme le rappelle Y. Léziart dans la présentation de ce symposium, c'est en tant que « jeu didactique » entre un enseignant et l'élève que nous tentons d'identifier. L'objet consiste à modéliser le jeu produit par le maître pour accompagner l'élève dans la production de stratégie gagnante et gagner au jeu d'apprentissage, jeu didactique qui peut se saisir dans l'étude des « interactions langagières ». Ce sont donc les interactions langagières qui nous intéressent ici, interactions autour de la communication de contenus de savoirs, de règles sportives.

Nous attachons une attention particulière à ces interactions langagières ou communications verbales, dans la mesure où nous estimons, contrairement à d'autres lieux de transmission des « techniques corporelles », à l'école élémentaire, du fait de la polyvalence du professeur d'école, l'enseignement de l'EPS est assurée par des maîtres généralistes « non spécialistes » non porteurs du bagage corporel permettant de communiquer les savoirs par le geste, la communication non verbale. En revanche ils ont plus souvent l'habitude de s'appuyer sur un mode de transmission des savoirs par la communication verbale, celle majoritairement en usage dans les autres disciplines scolaires. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse d'une survalorisation des phases de verbalisation dans l'enseignement de l'EPS à ce niveau de la scolarité.

Les interactions verbales doivent faire l'objet d'une attention particulière. En effet, si dans la plupart des disciplines scolaires il se noue au cours du processus interactif un « contrat didactique » (Brousseau 1984), contrat didactique que repose sur un système d'attentes réciproques entre le maître et l'élève. Or, le contrat didactique, du moins en mathématiques, mais d'autres études en ont montré le caractère analogue dans d'autres disciplines comme en français par exemple (François & Bautier 1990), repose sur le paradoxe selon lequel le maître doit faire découvrir à l'élève la solution au problème sans la lui donner au risque de voir le problème s'effacer de lui-même. Or, ce qui vaut pour les mathématiques ne semble pas tout à fait fonctionner en EPS dans le cadre des « actions finalisées à visée technique ». En effet, ce n'est pas parce que le maître communique à l'élève la solution à adopter pour répondre au problème que cela assure à l'élève la clé de la réussite, la bonne réponse.
Comment s'effectue alors la transmission du savoir ? Quelles transactions didactiques s'opèrent au cours du processus ? La transmission des techniques corporelles repose-t-elle sur un tel système d'attentes paradoxales ? Si plusieurs études ont déjà montré l'aspect heuristique du concept de contrat didactique pour la compréhension et l'analyse du processus de transmission appropriation des savoirs en EPS (Amade-Escot 1998, 2003) on peut se demander de quelle nature est précisément ce contrat dans cette discipline scolaire.

Ici, nous semble-t-il il faut s'attarder sur la nature même des interactions langagières. Et si l'on revient à ce qu'avance G. Sensevy dans l'étude, la description des transactions didactiques comme « jeux d'apprentissage », dans ce jeu, « *Les énoncés de B (du maître) ont une très forte valence perlocutoire... La grammaire du jeu didactique suppose que beaucoup d'énoncés du joueur B seront à considérer avant tout non pas dans l'information qu'ils apportent stricto sensu, ni dans la manière dont elle est apportée, mais dans ce que ces énoncés ont pour but de faire faire à l'élève.* » (Sensevy 2007)

C'est ce qui fonde à la fois l'intérêt et l'importance de l'étude des « jeux de langage » au cours de la communication de la règle sportive, tant dans la définition, l'orientation de l'activité, que les régulations, formulations et évaluation de cette activité. Nous souscrivons alors entièrement à ce que peut avancer M. Loquet (2010) : « *C'est à travers les jeux de langage que transparaît le sens de la règle* ». C'est cette démarche que nous souhaitons mener pour saisir quelles règles sont communiquées au cours de l'enseignement des jeux sportifs à l'école élémentaire et quelles sont les formes des transactions didactiques, comment les élèves se les approprient. « *L'analyse des interactions propres aux situations d'apprentissage, situations communicatives, montre que les interactions ne contribuent aux apprentissages que parce qu'elles sont le cadre où les élèves s'approprient des significations et des outils déposés dans des objets sociaux* » (Bernié 2001)

Les questions de recherche

Les questions de recherche sont donc, au regard de notre problématique, orientées vers l'identification des significations dans les interactions langagières, les « jeux de langage » maître/ élèves lors de la transmission-appropriation des règles sportives en jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire.

1 - Quels sont les savoirs enseignés, les règles sportives transmises dans les séances de jeux sportifs collectifs, quelles règles transparaissent, se construisent, s'élaborent dans les « jeux de langage » qui se déroulent dans le décours des séances ?
2 – Quelles sont les caractéristiques des « jeux de langage » en EPS ? Sont-ils de même nature que ceux observés dans les autres disciplines scolaires, plus classiquement fondées « l*es phases d'action, de régulation, de formulation et d'institutionnalisation* » (Brousseau 1984) ?

2 – Le contexte de l'étude

2.1 – Présentation du cadre général

Le travail présenté s'appuie sur une recherche portant sur « L'étude des pratiques langagières au cours de la résolution de problème, étude comparative en français et en en EPS », recherche financée par le Pôle Nord-Est des IUFM (PNE).
Nous présentons ici qu'une partie du travail mené en EPS, jeux sportifs collectifs, avec une classe de CM1/CM2.

La séquence étudiée se déroule au cours de la cinquième séance sur onze. Elle porte sur la progression de la balle vers la cible adverse en veillant à la qualité des passes.
Au cours des séances précédentes (séance 3 et 4) les élèves ont été amenés à définir par écrit, puis à tester, réguler et modifier leur stratégie afin de l'adapter au plus près et au mieux en fonction de chacune des trois autres équipes rencontrées ; la classe étant constituée de quatre équipes, quatre clubs pour le déroulement de l'unité d'apprentissage. En général, à quelques variations près, les élèves établissent une stratégie collective consistant à placer un joueur en arrière de l'espace de jeu, occupant tour à tour les fonctions de défense de la cible et de relance de l'attaque, un joueur en

avant de l'espace de jeu occupant le rôle de marqueur et un ou deux joueurs en position intermédiaire, relais entre le distributeur et le marqueur. La solution la plus fréquemment adoptée par les élèves consiste alors à faire progresser la balle vers l'avant par des passes au partenaire situé juste en avant.
Cette solution est alors souvent mise en défaut, soit parce que le receveur, à l'arrêt, ne parvient pas à capter une balle pas tout à fait adaptée, soit sur action d'un adversaire qui en jaillissant intercepte la passe, capture la balle.
Résoudre le problème, augmenter l'efficacité offensive des progressions de balle, suppose de la part des joueurs partenaires de se mettre en mouvement nécessitant alors d'apprendre à échanger la balle en déplacement. Il s'agit là d'un apprentissage que nous qualifions de « robuste » (T. Assude 2011) s'agissant d'une action complexe qui ne peut être apprise que dans l'interaction entre le porteur de balle qui doit lancer la balle en un « endroit fictif » situé en avant du déplacement du partenaire afin de ne pas interrompre son déplacement, en même temps que le partenaire futur réceptionneur doit apprendre à capter la balle de volée, dans un ajustement spatio-temporel avec la balle. La construction de cette temporalité est une étape importante et décisive dans la progression du joueur.

La séance étudiée est constituée, après l'échauffement, dans sa partie principale d'une situation d'apprentissage consistant en une situation de jeu proche du jeu de « la balle au capitaine » qui est la trame commune de l'unité d'apprentissage. Le jeu de la balle au capitaine est un jeu dit traditionnel qui, de part sa configuration en « espaces interpénétrés de sens contraire » (B. Jeu 1977) pose des problèmes de progression de la balle vers la cible adverse proches de ceux rencontrés en handball ou en basket-ball.

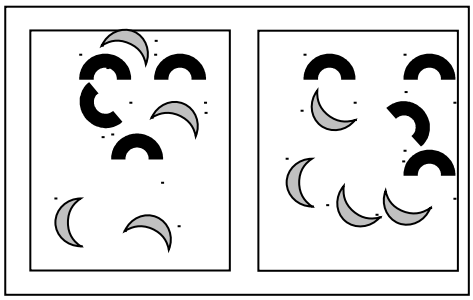
Description

But : Il s'agit d'aller poser, déposer la balle derrière la ligne du fond adverse.
L'équipe marque un point à chaque fois qu'elle y parvient.
Les règles du jeu sont les suivantes :

- la balle est jouée à la main. Les coups de pieds sont interdits
- le porteur de balle peut se déplacer avec la balle à condition de se déplacer en dribblant.
- la reprise de dribble est interdite.

Modalités d'organisation :

- les équipes sont constituées de 4 à 5 joueurs, équipes avec dossards verts, dossards jaunes dossards oranges et une équipe sans dossard.
- il y a deux aires de jeu, 4 équipes jouant donc simultanément.
- le temps de jeu est de 4 minutes



Organisation du gymnase

Il s'agit bien d'une phase d'apprentissage, l'unité d'apprentissage étant structurée à partir de l'organisation d'un championnat où chaque résultat de match est comptabilisé et donne lieu à un classement. Cette séance constituant la première partie de l'étape dite d'entraînement de l'unité d'apprentissage, unité d'apprentissage qui comporte cinq étapes. Ainsi à la question d'une élève l'enseignante répond: « *Non il n'y a pas de classement aujourd'hui, on est sur une phase d'entraînement*. ».

2.2 - Méthodologie

2.2.1 – Le recueil des données

Les séances ont été filmées à l'aide de deux caméras, l'une en plan fixe permettant d'avoir une vue d'ensemble des aires de jeu en même temps qu'un enregistrement audiophone du discours de l'enseignant. La seconde caméra au milieu des élèves saisit l'activité de ceux-ci, leur jeu déployé, leur mode de résolution des situations d'apprentissage en même temps que leurs conversations, leurs échanges langagiers.

2.2.2 - Le traitement des données

Chaque séance donne lieu à une transcription du discours de l'enseignant et des élèves, dans la mesure où ces derniers sont audibles.
L'analyse interlocutoire retenue, pour cette communication, porte uniquement sur l'étude des contenus propositionnels. L'analyse du contenu propositionnel nécessite une analyse de l'activité physique, la discipline sportive afin d'en extraire les illocutions permettant la formulation et l'identification des règles sportives.

Dans le cadre des activités de jeux sportifs collectifs nous retenons la classification, catégorisation proposée par Grehaigne (1993) s'appuyant sur une revue de littérature des rapports entre pratique et savoir, propose une catégorisation des savoirs en jeu lors de la pratique de sports collectifs. Il distingue :

i - « ***Les règles de l'action efficace*** *ou règles d'action définissant les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace. Véritable connaissance sur le jeu, leur utilisation isolée ou articulée avec d'autres règles constitue une réponse à un problème donné...* »

ii - « ***Les règles de l'organisation du jeu*** *recouvrent un certain nombre de données qui ont trait à la logique de l'activité, à la dimension de l'aire de jeu, la répartition sur le terrain, à une distribution des rôles, et quelques principes simples qui peuvent permettre l'élaboration des stratégies.* »

iii - ***Les pouvoirs moteurs*** que l'auteur subdivise en deux sous catégories : les habiletés perceptives et les habiletés sensorimotrices : « *ensemble de manières d'agir, de gestes ou d'actions coordonnées qui présentent un caractère de rapidité et de stabilité*. »

iiii - « ***Les principes des actions efficaces****, définies comme une construction théorique et un instrument opératoire qui oriente un certain nombre d'action dont ils représentent la source et qui permettent d'agir sur le réel.* »

Les interactions langagières sont mises en relation avec l'observation, la description des configurations de jeu et modes de réalisation des élèves.

3 - Résultats

Nous ne présentons ici dans le cadre de cette communication que quelques résultats fondés sur les interventions verbales de l'enseignante. Pour décrire et caractériser ces interventions nous nous appuyons les catégories proposées par G. Sensevy, A. Mercier et M.L. Schubauer-Leoni (2000).

3.1 – Le maître définit la situation

Discours	Règle d'action
L'enseignante précise dans un premier temps le cadre réglementaire de l'activité. Maître : .... *Bien donc on va continuer ce petit entraînement mais on va reprendre ce système de balle au capitaine sauf que là vous n'aurez pas de capitaine ... On va jouer sur le même principe sauf que vous n'allez pas lancer la balle à votre capitaine, vous allez devoir aller poser la balle derrière la ligne. d'accord. Alors* *Elève : C'est comme au rugby* *Elèves : (Rire)* *Maître : Non ce n'est pas du rugby, pas de mêlée pas de placage... Donc on va faire une durée de match de 4 minutes. Vous devez absolument travailler la qualité de vos passes. C'est clair. Je ne veux franchement plus voir de balle qu'on balance là-bas au bout. Et pour avoir une bonne qualité de passe il faut aussi avoir un bon placement. ... C'est bien compris. Donc l'équipe qui viendra à chaque fois déposer la balle derrière la ligne de fond marquera un point.* Puis elle organise les deux matchs, les joueurs verts contre les joueurs oranges et les joueurs jaunes contre les joueurs sans dossard..	La règle d'action précisée ici dans la définition de la situation, porte sur la qualité des passes • d'une part en ne lançant pas loin devant • d'autre part nécessite ce qui pour l'enseignante correspond à un bon placement des joueurs sur le terrain, une répartition L'intervention porte ici sur une règle d'action efficace : pour le porteur de balle, réaliser une passe adaptée aux capacités d'interception du non porteur de balle. une règle de l'organisation du jeu : le placement des joueurs sur le terrain.

Extrait 1 : la définition de l'activité

3.2 : Le maître régule

Fin du 1° match	Règle d'action
L'enseignante rassemble l'ensemble des élèves. *Maître : Donc on refait l'exercice. Je veux vraiment que vous soyez vigilant sur la qualité de vos passes sur la qualité de vos placements. D'accord ! On oublie la passe à cinq*[1]*. D'accord c'était juste pour vous échauffer et travailler la passe. D'accord. On peut se repasser la balle sans problème. On est pas obligé de passer à celui qui est devant, même si on vient poser déposer on n'est pas sur le règles du rugby. D'accord donc j'ai le droit de passer la balle à celui qui est devant comme à celui qui est derrière. D'accord. Donc on refait les mêmes équipes sur les mêmes terrains et je veux une amélioration des résultats. D'accord.* Puis elle organise les deux matchs suivants, désigne les arbitres	La règle de l'organisation du jeu : pour faire progresser la balle vers la cible il faut un jeu de passe il est possible de passer au joueur qui vient d'effectuer la passe il est possible de la donner à un joueur en avant comme en arrière
Fin du 2° match	
	Dans cet extrait l'enseignante

1« La passe à cinq » dont l'enseignante fait référence ici est un jeu qui a été pratiqué par les élèves lors de l'échauffement. Il consiste en une situation d'échange de la balle qui comme le jeu de « La passe à 10 » vise à faire cinq passes consécutives pour marquer un point.

Maître : Bien allez stop. Votre qualité de passe c'est pas encore super. Pour certains ça commence à venir. Jordan tu passes la balle à Ophélie qu'est là-bas au bout et Ophélie qu'est qu'elle fait et ben vlan elle la rate. D'accord. Donc t'as de la chance qu'elle a réussi quand même à le reprendre après. Vous avez fait pas mal de reprises de dribble aussi, j'ai vu. D'accord faut être vigilant. Bien alors on va continuer sur le même type de jeu, sauf que cette fois ci le dribble est interdit.	rappelle que les joueurs doivent veiller à la qualité des passes, ne pas faire de passes trop longues que le partenaire ne peut alors capter.
Le maître modifie le milieu	
Une nouvelle contrainte réglementaire est ajoutée, le porteur de balle ne peut plus se déplacer avec la balle. *Maître : passer. Et pour venir marquer vos points c'est toujours le système de venir déposer la balle derrière la ligne de fond. OK. Donc on veille à son placement on ne peut pas jouer perso, n'est-ce pas ... et on fait vraiment attention à qui on passe la balle. D'accord, parce qu'il en a encore qui passent à l'adversaire. Ca j'l'ai vu aussi. Soyez vigilants et surtout, surtout démarquez vous, placez vous sur le terrain. Venez en soutien du porteur de la balle. Le porteur de la balle il est encore les trois quart du temps tout seul. Que voulez-vous qu'il fasse. OK*	Pour assurer la progression de la balle il faut • se démarquer • venir en soutien du porteur de balle lorsque celui-ci est bloqué La règle d'action passe de la qualité des passes à la nécessité de se déplacer.
Fin du 3° match :	
Maître : Marquer des points et puis lui venir en aide. *Elève :* *Maître : Ben oui y'en a qui bougent pas. Les verts à un moment vous étiez sur place. Puis vous vous passiez la balle. Quel est l'intérêt ? D'accord, il faut bouger. Si vous n'avancez pas jusqu'à la ligne vous n'êtes pas là de l'avoir. Votre porteur de balle n'a pas le droit de bouger. A vous de bouger à vous d'avancer vers la ligne de fond mais aussi de venir soutenir votre camarade qui a la balle. A quoi ça sert que vous soyez tous les quatre autour du porteur de la balle ? A rien. donc il faudrait peut être avoir des gens qui viennent en soutien mais aussi des gens qui continuent à avancer vers la ligne de fond. D'accord. On est toujours sur le même schéma. Le placement sur le terrain et la qualité des passes. On a encore des passes euh franchement zéro. OK. Vous êtes normalement capables de maintenant de pouvoir marquer plus de points que cela...*	La règle d'action pour assurer la progression de la balle il faut • se déplacer vers l'avant • ou venir en aide au porteur de balle

3.3 – L'enseignante régule en cours de jeu

En effet la contrainte instaurée lors de la phase précédente place les élèves en difficulté.

Actions des élèves	Interventions verbales de l'enseignante	Règle d'action
Début du jeu. Les verts sont en possession de la balle.	L'enseignant regarde, supervise le jeu *Maître : Les verts en soutien il est tout seul*	Se déplacer en soutien du porteur de balle

Le joueur 1 donne au joueur 2 démarqué à gauche qui lance à la joueuse 3 près de la cible. Marquée par trois adversaires elle ne peut se saisir de la balle. Les jaunes en possession, Alexandre à la remise en jeu, les partenaires se déplacent pour se démarquer. Alexandre lance au joueur 2 pris entre trois adversaires, Il se retourne et lance à Manon seule légèrement en avant. Elle ne parvient pas à capter la balle. Un vert intercepte. Il lance à un partenaire démarqué, Alexandre intercepte et lance en avant à un partenaire démarqué. Les jaunes marquent après une progression de la balle en 7 passes assurée essentiellement par un arrêt du porteur de balle, mise en mouvement des non porteurs, arrêt, transmission de la balle, nouvelle mise en mouvement ...	*Maître : (à l'adresse des jaunes)* *Allez on monte, allez on monte allez on monte* *Ouai* *Le pied ! Mais les jaunes c'était pas mal.* Elle se dirige vers l'autre terrain. *Maître : Ca c'est bien les oranges. Vous avez bien bougé. Tu n'es pas arbitre ! Tu n'es pas arbitre. Allez remets toi sur ton terrain.* *En soutien* *T'a pied* *4 minutes hein* *Allez on monte les sans maillots* *En soutien* Revient sur le terrain droit *Maître : En soutien Laurent en soutien. Mais pas là bas qu'est ce que tu fais là.* *Maître : Allez On pose. On pose.* *Allez les jaunes on monte. Allez on monte, Maélis, monte. En soutien sur Jason là il est tout seul. Placez vous.* *Devant Maélis Ouai !* *Dommage* *En soutien les oranges, allez. Fini.*	 Se déplacer en appui Souligne la réussite de l'équipe, approuve la progression de la balle Souligne la réussite de l'équipe, approuve la progression de la balle Se mettre en mouvement (pour soutenir) Se mettre en mouvement (en appui) Se mettre en mouvement (pour soutenir) Se mettre en mouvement (en appui) Se mettre en mouvement (en appui)

4 - Analyse

La règle d'action concerne la mise en mouvement des joueurs dans la progression vers la cible adverse. Le relevé détaillé associé à une observation minutieuse des communications montre une dynamique des interventions verbales orientée vers le déplacement des partenaires du porteur de balle, que ce soit pour se démarquer, ou en soutien lorsque celui-ci est bloqué par un défenseur adverse. Devant la difficulté cette dynamique vise à accompagner, à soutenir la mise en mouvement des élèves. Ainsi dans l'extrait 3.3, lorsque au cours de la première action de jeu, le porteur de balle vert à l'arrêt ne peut transmettre la balle à l'un de ses trois autres partenaires, tous marqués par un défenseur, l'enseignante commande aux verts de courir venir se placer en arrière du porteur de balle : « *Les verts en soutien, il est tout seul* ».

On le voit, l'analyse des interventions verbales au cours de l'avancée de la séance, l'avancée du temps didactique, montre que compte tenu de l'imprévisibilité permanente du déroulement de

l'action au cours de la situation d'apprentissage en même temps que le nombre de paramètres intervenant dans les décisions des joueurs, l'enseignante cherche à transmettre, à provoquer l'appropriation de la règle d'action dans un processus reposant sur ce que Sensevy appelle le « *sémiose des autres : l'action de l'un (professeur ou élève) ne peut s'accomplir que si elle est continuellement ajustée à celle de l'autre.* » (Sensevy 2011). Dans l'enchaînement des quatre matchs, on voit ainsi les interventions de l'enseignante, à partir d'une prise d'indices pertinents sur les progressions de la balle, évoluer d'une règle d'action sur « la passe » à une règle sur la mise en mouvement des partenaires du porteur de balle.

Cette analyse met à jour pensons nous, une forme originale de transaction didactique où l'objet ne consiste pas tant à faire découvrir la stratégie gagnante dans ce jeu d'apprentissage en masquant-dévoilant progressivement les éléments de la réponse à trouver, qu'une forme de frayage dont les sens n'apparaît que dans ce que « *ces énoncés ont pour but de faire faire à l'élève*. » (Sensevy 2007).

5 – Interprétation – discussion

La forme, les modalités prises par la transaction didactique à l'œuvre dans cette situation d'apprentissage, en reposant sur des actions dont le résultat est connu en retour permet d'inscrire les élèves dans un processus d'une activité spontanée vers une activité technique, ici la mise en mouvement du joueur pour une progression rapide de la balle vers la cible adverse. En s'appuyant sur une activité communicative elle vise à rendre publique l'information disponible, à assurer la publicité et la diffusion du savoir.
Elle montre qu'est possible un enseignement de l'EPS à ce niveau de la scolarité qui ne soit ni contenus techniques juxtaposés ni principe éducatif formel et idéaliste, pour peu que soit clairement identifié la nature des savoirs à transmettre. Elle soulève alors la question du niveau de maîtrise des contenus disciplinaires, ici compris au sens de discipline sportive, est-il nécessaire de posséder pour enseigner.

Conclusion

Notre projet vise à clarifier comment s'opère le mode de transmission des pratiques corporelles en EPS à l'école élémentaire. Nous situons la transmission sous l'angle de l'étude des transactions didactiques au cours de l'enseignement –apprentissage de la règle sportive. En nous appuyant sur la « Théorie de l'action conjointe » (Sensevy G & Mercier A., 2007) nous retenons que l'étude du processus de transactions didactiques suppose d'étudier les interactions langagières qui se nouent au cours de la communication des savoirs ; ce qui à l'occasion des pratiques corporelles suppose de suivre les interventions des inter-actants afin d'identifier « à travers les jeux de langage que transparaît le sens de la règle » (Loquet 2010). C'est cette étude que nous avons conduite à l'occasion de l'enseignement d'un jeu sportif collectif, pour avoir accès d'une part aux règles co-construite avec élèves, d'autre part caractériser les formes des transactions didactiques en EPS à l'école élémentaire.
En nous appuyant sur l'analyse des interventions verbales de l'enseignant au cours d'une situation d'apprentissage sur le thème de la progression de balle vers la cible adverse, l'analyse des interactions qui sont à la fois langagières et corporelles nous permettent de déceler « les modes de frayage » mis en œuvre par l'enseignant pour conduire les élèves vers la réalisation des stratégies gagnantes

Bibliographie

Amade-Escot, C. Léziart, Y. (1996). *Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires*, Rapport scientifique, Recherche n°30506 INRP, Paris.
Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique, *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Paris, Eds Revue EP.S.

Amade-Escot, C. (2003). Didactique de l'éducation physique Etat des recherches, Paris, Eds Revue EP.S.

Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire, *Education et Didactique*, vol 4, n°1, 25-50.

Bernié, J.P. (2002), L'approche des pratiques langagières à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie* n°141, p. 77-88.
Brousseau, G. (1986). Fondements et méthode de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 7, n°2, p. 33-115.
Darnis, F. Lafont, L Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté. Besançon, *eJRIEPS 11*, p. 56-76.
Devos, O. Amans-Passaga, C. (2010). Professeurs des écoles et intervenants extérieurs en éducation physique : nature de la collaboration et incidence sur les contenus enseignés. in Amans-Passaga, C. et all, *L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action*, Rodez, Edition Presses du Centre universitaire Champollion, p. 133-138.
François, F. Bautier, E. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux & Niestlé.
Georges, C. (1983). *Apprendre par l'action*, Paris, PUF.
Jeu, B. (1977). Le sport, l'émotion, l'espace, Paris, Vigot.
Loquet, M. Suivre la règle ou construire une règle ? Etude didactique des règles en situation sportive, in Léziart, Y. Cabagno, G. Loquet, M. Trohel, J. *La règle sportive*, P.U.B. Bordeaux (en cours d'édition).
Sensevy, G. Mercier, A. Schabauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble, Vol. 20, n°3, pp. 263-304.
Sensevy, G. Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.