

Thème : Une conception de l'enseignement du basket-ball en milieu scolaire

Bibliographie : Stéphane Brau-Anthony, Les conceptions des enseignants d'EPS sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête, in Revue STAPSA n°56, 2001.

Un certain nombre d'enquêtes sur la programmation des APSA en milieu scolaire (O.Bessy, Nouvelles pratiques, sports de base ? Revue EPS n°227, 1991 ; A.Derlon, EPS, APSA et nouvelles pratiques, Une enquête dans l'académie de Bordeaux, in G.Bui-Xuan, Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPSA, Clermont-Ferrand, 1989 ; voir aussi le sujet écrit 2 de l'agrégation interne 2005) ont montré que les sports collectifs sont largement utilisés par les enseignants d'EPS. Derlon signale par exemple que les sports co. figurent parmi les 7 APSA les plus programmées en EPS. L'enseignement des jeux sportifs collectifs et leur évaluation occupent donc une place importante dans les pratiques professionnelles des enseignants d'EPS.

1. Le basket s'insère dans une démarche éducative

Quels objectifs généraux → cf. enjeu de formation

Dans un programme d'EPS, il faut pouvoir justifier les raisons qui ont présidé au **choix** de telle ou telle APSA. Cela suppose de **montrer** en quoi le fait d'y confronter les enfants et de leur permettre de réaliser des apprentissages spécifiques peut contribuer au **développement** de l'élève et à son **éducation**, en référence aux **finalités** de la discipline. Il faut donc toujours se poser la question : « qu'est-ce que l'élève va gagner à pratiquer le basket ? ». Le basket-ball est objet (perspective culturelle), et moyen l'EPS.

Pour répondre à cette question avec un peu de rigueur, nous proposons de partir des contraintes que pose la pratique du basket-ball à la motricité « habituelle » du pratiquant. Le raisonnement est le suivant : c'est parce que l'activité pose des problèmes inédits au pratiquant, qu'elle sollicite chez lui certaines de ses ressources, et qu'il va se transformer positivement en construisant de nouveaux pouvoirs d'action et de réaction face à l'environnement physique et humain. **Il existe donc une sorte de filiation entre les problèmes posés par la pratique de l'activité, les ressources sollicitées chez l'élève, et les transformations que nécessite sa formation globale et son éducation.** Bien sûr cette filiation n'est ni automatique, ni « magique », elle suppose des choix didactiques et pédagogiques judicieux.

2. L'activité basket doit s'adresser à tous les enfants

L'EPS, discipline d'enseignement, s'adresse à tous les élèves. Dans l'activité basket-ball, l'enseignant a toujours à l'esprit qu'il ne serait être question de laisser sur la touche (au propre comme au singulier) une partie des joueurs.

L'enseignant sera très attentif à la participation, à la valorisation et à la réussite de tous. Le danger est que s'installe dès les petites classes ce que les psychologues appellent « **la résignation apprise** » (cf. A.Lieury, Fabien Fenouillet. Motivation et réussite scolaire. Paris, Dunod, 1997). Celle-ci survient lorsqu'un (ou une) élève a intériorisé le fait « *qu'il est nul* », qu'il « *n'est pas capable de marquer* », ou encore qu'il « *perd le ballon à chaque fois* »...

Voici quelques propositions pour favoriser la réussite et la participation de tous :

- Améliorer les pouvoirs moteurs dans les échauffements avec ballons, avec un ballon pour chaque joueur afin d'accroître la disponibilité motrice ;
- Alternier la constitution de groupes homogènes et hétérogènes selon les objectifs et la nature des situations ;
- En attaque (surtout chez les plus jeunes), protéger la tâche du porteur de balle (je n'ai pas le droit de lui « voler » le ballon dans les mains) = diminuer l'agressivité défensive ;
- Simplifier les contraintes informationnelles des tâches en privilégiant les jeux réduits ;
- Responsabiliser les meilleurs joueurs par rapport à la réussite de leur équipe + valoriser d'autres formes de réussite que le tir (la passe à destination vers un partenaire démarqué, la passe décisive...) ;
- Valoriser le jeu sans ballon en attaque ;
- Attribuer 1 point si le ballon touche le cercle par le haut ;
- Score = produit du nombre de paniers par le nombre de tireurs ;
- Si nécessaire, utiliser des moyens plus contraignants pour favoriser la participation de tous : jouer avec un ballon dégonflé, autoriser 3 dribbles consécutifs maximum, limiter le nombre de tirs par joueur (« je dispose de 3 cartouches pour tirer » → « je ne dois pas les « gaspiller »), un joueur n'a pas le droit de marquer deux fois de suite...

3. Respecter la logique interne grâce à des situations authentiques

Rappel : traits stables et pertinents qui fondent la logique interne du basket-ball :

1. Le ballon est gros, sphérique, et léger. Il est utilisé avec les mains.
2. La cible est haute, petite et horizontale pour qu'il soit fait appel plus à l'adresse qu'à la force.
3. Deux équipes jouent ensemble sur le même terrain, mais tout contact est interdit.
4. Tout joueur peut se déplacer à n'importe quel endroit du terrain et recevoir le ballon à tout moment.
5. Il est interdit de courir en conservant la balle dans les mains.

Le basket-ball est donc un jeu sportif collectif dans lequel évoluent deux équipes à égalité au départ, dans un espace interpénétré et de sens contraire, et dont le but est de lancer un ballon rebondissant à l'aide des mains dans une cible haute, horizontale et de petite taille plus de fois que l'adversaire dans la limite du règlement.

Les situations décontextualisées seront réservées aux échauffements avec ballons et ne constituent pas la partie dominante de la séance. Ce sont des situations **authentiques** qui doivent être privilégiées, c-a-d des situations qui placent l'enfant aux prises avec un rapport de force, une cible haute, et les règles fondamentales de l'activité. Ces situations peuvent être souvent simplifiées (jeu réduit) et/ou aménagées (jeu à thème), à condition de ne pas dénaturer ce qui fonde la particularité de sports collectifs, à savoir un rapport de force, des stratégies individuelles et collectives à choisir, et des habiletés motrices spécifiques à mettre en œuvre.

L'erreur serait de vouloir d'abord perfectionner les habiletés motrices dites de base (travail technique), avant de les appliquer en jeu et d'introduire le rapport de force (travail tactique). Cette démarche associationniste héritée du béhaviorisme ne résout pas les problèmes posés par la complexité du jeu.

A cet égard, le match peut aussi bien débiter la séance que la terminer. Dans le 1^{er} cas, la réalité de l'opposition permet de faire émerger les progrès, tout en mettant en évidence les difficultés qui pourront donner un sens aux situations proposées ensuite (« *quel est le problème principal dans le jeu → les interceptions ; on va donc axer le travail sur la lecture du jeu (=savoir quand passer, la qualité des passes) et/ou sur le jeu sans ballon (=savoir se démarquer)* »). Dans le 2nd cas, la rencontre permet de réinvestir les nouveaux apprentissages dans un contexte souvent plus global que le contexte d'apprentissage en vérifiant leur opérationnalité dans le jeu tout en respectant l'image sociale de l'activité.

Le respect de la logique interne de l'activité suppose enfin d'adapter la taille du ballon et la hauteur des paniers à la morphologie des pratiquants. Le basket-ball est un sport d'adresse et non de force, jouer avec un cercle à 3m05 et un ballon taille 7 pour de jeunes enfants dénature l'activité (car c'est surtout avec leur force que ces enfants parviennent à atteindre la cible).

4. Le basket est un jeu : privilégier les situations ludiques

Selon J.Huizinga : « *Le jeu n'est pas une tâche, on joue parce que l'on y prend plaisir* » (Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu, Paris, Gallimard, 1951).

Selon F.Grehaigne, le sentiment de jeu se définit par 4 dimensions fondamentales :

- **L'adhésion** : les motivations des participants sont telles qu'ils entrent rapidement dans le jeu ;
- **la jubilation** : l'activité du sujet doit être accompagnée d'un sentiment de vertige, de joie ;
- **la fiction** : c'est la mise entre parenthèse temporaire d'un certain nombre d'obligations, mais avec l'affirmation d'une réalité très présente : l'action.
- **L'intérêt immédiat** en opposition avec des finalités, des projets à long terme comme dans les apprentissages classiques ou des classements dans un championnat

(Jean-François Grehaigne, Michel Billard, Jean-Yves Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1999).

Une question se pose alors : quelles sont les caractéristiques distinctives des situations ludiques en basket-ball ? Autrement dit, quand pouvons-nous dire : « *il y a jeu ?* ».

Première remarque : le sentiment de jeu est une dimension directement inobservable, intime à l'élève. Il n'est donc pas raisonnable d'affirmer avec certitude que l'enfant joue, mais il est possible de l'inférer à partir de certains indices comportementaux (la participation active, les manifestations bruyantes de joie ou de déception, ce que Château définit comme « l'emportement » suscité par le jeu).

Quelques pistes pour construire des situations ludiques :

- respecter autant que faire se peut l'image sociale de l'activité, et notamment le match ;
- proposer des situations compétitives où l'enjeu est de gagner ;
- proposer des situations qui présentent un « défi » = situations ni trop faciles, ni trop difficiles (de difficulté optimale ou correspondant à la zone de « *délicieuse incertitude* ») ;
- ces situations sont assorties d'un critère de réussite facilement mesurable donc contrôlable par les élèves eux-mêmes (nombre de paniers, marquer en un temps limite...) ;
- valoriser le tir en tant que but ultime du basket ;
- proposer des tâches originales qui répondent au besoin de découverte et de nouveauté (c-a-d qui suscitent la curiosité et donc l'envie d'essayer, d'expérimenter) ;
- ...etc.

Seconde remarque : distinction possible entre compétition et émulation : la compétition peut induire une relation d'hostilité à l'autre. Celui-ci n'est perçu que comme personne à dominer, à battre, alors que l'émulation représente un moyen de se comparer à autrui, d'échanger avec lui sur nos différences, de le prendre comme il est, ou de lui servir de modèle sans que pour cela notre situation narcissique en soit aucunement affectée. L'émulation est une source de progrès en ce sens qu'elle permet à chacun de se situer dans une approche comparative avec l'autre. Elle est à la fois repère et dialogue.

Les situations compétitives ne doivent donc pas être des occasions de sélection : " Il y a une bonne et une mauvaise formule de compétition. (...) Il faut dépasser l'association classique compétition-sélection. " (Jacques Thibault. Sport et éducation physique, 1870-1970. 1972).

5. Privilégier une pédagogie de l'acte tactique et le jeu par lecture dans le cadre d'une approche dialectique des sports collectifs

« L'apprentissage classique des sports collectifs consiste, avant tout, à enseigner aux élèves des gestes techniques et à imposer de l'ordre sur le terrain, sous forme de répartition formelle des joueurs. Nous serions tentés de dire qu'il est aussi important et peut-être même plus, d'amener les joueurs à gérer de façon optimale le désordre. En effet, dans une rencontre, l'opposition génère de l'imprévu et la nécessité constante de s'adapter aux contraintes issues de l'affrontement. Ce n'est donc que très rarement la simple application de combinaisons tactiques apprises à l'entraînement » (Jean-François Grehaigne, Michel Billard, Jean-Yves Laroche, L'enseignement des sports collectifs à l'école, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1999).

« Le jeu vaut par lui-même, jouer apprend à jouer » (Erick Monbaerts. Pédagogie du football. Apprendre à jouer par la pratique du jeu. Paris, Vigot).

L'enjeu est d'apprendre aux élèves à gérer le désordre, et non à leur imposer un ordre extérieur ou un modèle, inspiré du haut niveau, mais en décalage avec leur niveau de jeu, leurs représentations, et le sens qu'ils affectent à l'activité.

Il s'agit donc de proposer des situations qui vont permettre aux élèves de construire eux-mêmes leurs connaissances. L'essentiel n'est pas ici de reproduire des modèles imposés par l'enseignant (approche caractéristique du modèle béhavioriste ou techniciste), mais de favoriser les processus de perception (ou de lecture) du jeu, et les processus de décision dans le jeu (approche caractéristique du modèle cognitiviste). Au lieu de donner de l'extérieur les solutions qui doivent permettre d'être plus efficace dans le rapport de force, le principe du jeu par lecture ou par compréhension repose sur les perceptions et les choix des joueurs en situation d'affrontement. L'objectif de l'apprentissage est de leur faire **trouver** par expérimentation des solutions « qui marchent », et de les **stabiliser** grâce à la réussite et éventuellement la concertation.

Les principes de la pédagogie de l'acte tactique (dans le cadre d'une approche dialectique) :

- le jeu par lecture repose sur la présence d'une incertitude environnementale plaçant les joueurs devant la nécessité d'un **choix** en présence d'un rapport de force.
- les situations sont choisies en fonction des problèmes identifiés en situation globale (match), et en fonction de ce savent faire les élèves, étant entendu que ceux-ci ne sont jamais à un niveau zéro.

- Intérêt des situations de résolution de problème : ces situations assurent à la fois l'existence d'un problème à résoudre, et l'impossibilité de résoudre ce problème sans apprendre. Le principe général est de ne donner au départ aucune solution, et de les faire émerger avec les élèves au cours de l'apprentissage. Ainsi, l'élève est véritablement acteur de ses apprentissages.

Ex. : / à l'objectif de remontée collective de la balle vers la cible sans la perdre (faire émerger les règles d'action relatives au déplacement vers l'avant, à l'occupation des couloirs de contre-attaque, à l'utilisation des passes comme moyen pour aller plus vite...)

→ par 3 sans opposition, aller marquer un panier en moins de 7 sec.,

→ puis avec un défenseur qui part derrière,

→ puis en situation de trois contre 1 ... etc.

- placer les élèves en situation d'identifier « *ce qui marche* » et « *ce qui ne marche pas* » pour les aider à repérer des **permanences**. Pour cela, il est parfois judicieux d'organiser des phases de verbalisation et de la conscientisation en vue de faire émerger les règles d'action (pendant les phases de récupération → attention à ce que ces phases ne prennent pas le pas sur le temps d'engagement moteur des élèves).

J.F Grehaigne, M.Billard, J.Y.Laroche : « Les situations de « débat d'idées » sont des situations dans lesquelles les élèves s'expriment et échangent à propos du jeu. Le débat d'idées est une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. Il consiste après une séquence jouée, avec le retour d'informations chiffrées, en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée. Mais le débat d'idées ne doit pas durer plus de deux à trois minutes ».

Sur le jeu par lecture : Gérard Bosc. Pour une conception de l'entraînement au service d'une philosophie du jeu, in Revue EPS n°243, 1993.

Gérard Bosc, Bernard Grosgeorges. Réflexions autour d'un jeu en évolution, in Revue EPS n° 275, 1999.

Gérard Bosc, Comprendre le jeu pour mieux s'entraîner, diffusion INSEP (cassette vidéo).

6. Et la technique ?

Nous adhérons à une **conception fonctionnelle** de la technique, par opposition à une **conception formelle (technicisme)**. Pour la conception formelle, « *la technique renvoie ici à des savoir-faire gestuels isolés de leur contexte et de leur condition d'exécution (...) cette conception s'inspire d'une pédagogie du modèle où la technique du champion constitue la référence de l'enseignant. Le jeu est découpé en « tranches gestuelles » qui, assemblées les unes aux autres, permettent de reconstituer le jeu dans son entier. L'équipe est assimilée à la somme des compétences techniques individuelles des différents joueurs qui la composent (...) Les élèves sont confrontés, soit à des progressions techniques se déroulant le plus souvent « à vide », soit à des situations de jeu « sur-réglées » pour lesquelles on modifie le règlement (suppression du dribble en basket-ball par exemple pour obliger le porteur de balle à lever la tête et à transmettre la balle). Le match est ensuite l'occasion de réinvestir les qualités techniques individuelles des joueurs ? Enfin la conception techniciste ne fait pas fondamentalement la distinction entre l'enseignement des jeux sportifs collectifs en milieu scolaire et la formation du joueur en milieu fédéral. La technique issue de la haute performance est l'objet d'enseignement prioritaire et revêt le statut de modèle à copier* » (Stéphane Brau-Anthony, Les conceptions des enseignants d'EPS sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs, Revue STAPSA n°56, 2001).

On trouve également les termes « analytique » et/ou « associationniste » chez Parlebas (1976) ou Gréhaigne (1994) pour caractériser la conception techniciste.

Pour autant, sans habileté motrice spécifique, il ne peut y avoir de réussite dans le jeu. Dès lors, le travail technique doit venir « accompagner » le jeu par lecture (aspects tactique), afin de faire évoluer « *manières de faire* » et « *raisons de faire* » de concert (A.Fabre, L'école active expérimentale, PUF, Paris, 1972). La technique n'est donc pas une fin en soi, mais elle est le support de la disponibilité motrice (= pour ne pas « freiner » les intentions tactiques, la technique confère des **pouvoirs moteurs** efficaces pour le jeu). Elle est donc à concevoir comme un moyen, pas comme un but : « *le pourquoi comme déterminant du comment* » (R.Deleplace).

Conçue comme l'amélioration des relations avec le ballon, la technique sera travaillée « naturellement » dans les situations de jeu par lecture, mais aussi de façon plus décontextualisée, plus ponctuellement, au sein des échauffements avec ballons. En augmentant les pouvoirs moteurs, la technique doit pouvoir répondre aux « besoins » de la stratégie.

Ex. : → *la remontée collective de la balle vers le but nécessite la maîtrise du dribble de progression, de la passe dans la course du receveur, et de la réception du ballon en déplacement ;*

→ *la contre-attaque suppose la maîtrise du tir en course (double pas) pour être capable de tirer avec de la vitesse ;*

→ *faire 1 contre 1 sur attaque placée dans son couloir de jeu direct suppose d'être capable de protéger son ballon et de maîtriser le dribble de pénétration.*

7. Pas de joueurs spécialisés

Au collège notamment, l'organisation collective en attaque ne permet pas encore de spécialiser les joueurs selon les postes de jeu. Le jeu par lecture et en mouvement doit permettre à tous les joueurs de se déplacer et de tirer à n'importe quel endroit du terrain pour favoriser l'adaptabilité du joueur de sport collectif.

8. Permettre aux élèves de mesurer régulièrement leurs progrès grâce à des situations de référence

Après l'échauffement avec ballon centré sur l'amélioration des pouvoirs moteurs, nous adhérons au principe d'alterner les situations de jeux réduits, les situations de surnombre, voire des situations plus décontextualisées avec une ou plusieurs situations fil rouge ou de référence très proches du jeu global. Le principe est d'aider l'élève à faire le lien entre toutes les situations de la séance, et de mesurer les bénéfices qu'il a tiré des exercices proposés (Voir J.-L.Ubaldi, Enseigner l'EPS en milieu difficile, Dossier EPS n°40, 1998).

9. Des équipes homogènes entre elles, hétérogènes en leur sein, et stables à l'échelle du cycle

Equipes homogènes entre elles : pour garantir l'équilibre des rapports de force et l'intérêt du jeu.

Equipes hétérogènes en leur sein : pour favoriser la réussite de tous (organiser des équipes où les plus faibles sont ensemble est généralement la moins bonne solution pour les faire progresser), mais aussi viser des objectifs généraux d'acceptation de l'autre et de tolérance.

Equipes stables à l'échelle du cycle : pour favoriser la continuité des apprentissages d'une séance à l'autre (cohérence), mais aussi pour faciliter la connaissance mutuelle et la dynamique de groupe.

Nuance : il peut être parfois nécessaire de constituer d'autres groupes pour satisfaire aux exigences de l'apprentissage. Par exemple des groupes de besoin pour répondre à des difficultés d'apprentissage individualisées sous la forme d'un travail par ateliers (par exemple pour le shoot en course : un atelier double-pas avec prise du ballon dans les mains d'un partenaire, un atelier double-pas après dribble, un atelier double-pas après réception de balle en mouvement, et un atelier situation de poursuite pour tirer en course avec de la vitesse).

10. Proposer des situations simplifiées au niveau de la charge informationnelle pour faire réussir les élèves

Le basket-ball est pour un débutant une activité très complexe du point de vue informationnel car il est confronté à une forte incertitude environnementale, à une forte pression temporelle, et à la notion de simultanéité des tâches.

Le basket confronte l'enfant à une incertitude :

- événementielle : que va-t-il se passer ?
- temporelle : quand cela va-t-il se passer ?
- spatiale : où cela va-t-il se passer ?

La pression temporelle : le joueur doit percevoir et décider dans des délais très brefs (exemple de la passe vers un partenaire démarqué qui n'est possible que pendant une fraction de secondes).

La simultanéité des tâches renvoie à la nécessité pour le joueur de faire plusieurs choses à la fois : percevoir et décider, et dans le même temps réaliser, maîtriser des habiletés motrices.

La simplification des tâches chez l'enfant est d'autant plus décisive dans ses apprentissages que plusieurs travaux expliquent que la capacité de traitement de l'information est limitée chez l'enfant, et qu'elle augmente avec l'âge. Il existe chez lui un déficit qui affecte ses capacités à percevoir et à choisir adéquatement dans un environnement changeant. Marc Durand parle à ce sujet de déficit différentiel : « *L'enfant est généralement décrit comme un système de traitement moins efficace que celui de l'adulte (...) Plus les enfants sont jeunes, plus ils sont lents pour prendre une décision* » (L'enfant et le sport. PUF, Paris, 1987).

Il s'agit donc de simplifier le jeu sans sacrifier la logique interne de l'activité, afin de diminuer la charge informationnelle induite par les situations d'affrontement.

Quelques solutions pour simplifier le jeu :

- préférer **le jeu réduit** (notamment le 3 contre 3) aux situations 5 contre 5 afin de diminuer la densité de joueur et l'incertitude (il est alors plus facile d'interpréter les situations d'affrontement). De plus, le jeu réduit permet souvent une meilleure utilisation des installations disponibles, ainsi qu'une participation et une motivation accrues car les joueurs touchent plus souvent la balle.
Cf. Michel Rat. Pratiquons le 3 contre 3, in revue EPS n°223, 1990.
- Porter une attention particulière aux **situations de surnombre** qui présentent l'avantage de rendre plus facile la lecture du jeu pour adopter les décisions les plus judicieuses (interprétation du rapport de force plus facile).
- favoriser la construction d'**automatismes** qui permettront de libérer le champ attentionnel et de transférer à un niveau infra-conscient le contrôle des mouvements (le canal cognitif

conscient n'intervient pas, sauf alerte)." *Se faire des habitudes, c'est se libérer le canal de traitement de l'information.* " (Paul Guillaume, La formation des habitudes, PUF, Paris, 1947). Ces automatismes, qui affectent surtout les pouvoirs moteurs (passes, appuis, dribbles), seront surtout travaillés dans les échauffements avec ballons.

Ex. : lorsque le dribble est automatisé, le regard se détache du ballon et la perception se concentre sur la lecture du jeu (placements, déplacements des partenaires, des adversaires, et du ballon).

- toujours penser à utiliser des maillots afin de faciliter le repérage visuel des partenaires et adversaires.
- il est également parfois judicieux de placer des repères sur le terrain permettant de concrétiser l'espace : couloirs de jeu, espaces clés, secteurs à occuper...

11. Des échauffements avec ballons avec de nombreux shoots

Dans le cadre de l'enseignement scolaire des sports collectifs, il ne serait être question d'organiser des échauffements sans ballon sous forme de tours de terrain, déplacements variés ou étirements. Dès le début de la séance, des exercices simples, stimulants et dynamiques doivent s'effectuer **avec la balle** et déboucher fréquemment sur des **tirs**.

Plusieurs raisons expliquent ce choix :

- L'aspect ludique : les enfants préfèrent manipuler une balle que de tourner autour d'un terrain (procédure qui a pour eux plus de sens).
- Les habiletés motrices à construire en basket sont nombreuses et parfois complexes ; pourquoi alors perdre du temps à un échauffement sans ballon alors que ces habiletés peuvent être travaillées dès le début de la séance. L'échauffement est alors l'occasion de développer et d'automatiser les pouvoirs moteurs supports de la disponibilité motrice en jeu (passes, appuis, dribbles, tirs et surtout enchaînement de ces actions).
- Le shoot concrétise le but ultime du basket et apporte à l'enfant une gratification individuelle immédiate.
- Les principes d'un bon échauffement : complet, progressif, alterné peuvent être aussi bien respectés à l'aide d'exercices spécifiques balle en main.
- L'échauffement avec ballons permet à l'enseignant d'être plus créatif et inventif, ce qui est plus difficile dans les échauffements sans ballon. Cela évite la lassitude des élèves survenant lorsque ceux-ci sont toujours placés devant les mêmes tâches.

12. Partir de ce que font les élèves : prendre en compte leurs représentations pour les faire évoluer

Les jeunes joueurs ne partent pas d'un niveau zéro. « *Il existe un système explicatif préalable qui ne repose pas uniquement sur des acquisitions scolaires, mais qui est constamment nourrit par l'expérience de la vie quotidienne* » (André Giordan, Gérard de Vecchi. Les origines du savoir. Delachaux, 1987). Ainsi des enfants ont du basket, avant toute intervention pédagogique, et même dans le cas d'un premier cycle d'enseignement, une représentation préalable de l'activité, qui va servir de modèle d'explication, et qui va guider leurs conduites motrices. Bien plus que par la logique interne, les joueurs sont d'abord mus par une logique externe." *Tout savoir, toute activité dépend des conceptions mobilisées. C'est à travers elles que l'apprenant interprète les données, effectue un mouvement ou éventuellement produit en*

sport collectif une nouvelle stratégie " (André Giordan. De l'usage des conceptions dans les apprentissages, in Enseigner l'EPS. Clermont-Ferrand, AFRAPSA, 1993). Ces représentations (ou conceptions) préalables sont souvent saturées par les dimensions culturelles, notamment médiatiques de l'activité (effet « Jordan » ou « Dream Team » pour le basket). Elles vont organiser la perception et la compréhension des informations d'une certaine manière et vont orienter l'action.

La question qui se pose alors est : « **que faire avec ces représentations ?** ».

- Les ignorer : c'est à coup sûr mettre en échec sa démarche pédagogique et ralentir la transformation des conduites ;
- Les substituer : les recherches en didactique des disciplines montrent qu'il n'est pas possible de remplacer complètement les représentations sans prendre appui dessus : celles-ci résisteront à la volonté de les substituer par des connaissances plus appropriées ;
- On ne peut que faire avec : il faut partir de l'apprenant en tenant compte de ses conceptions afin de les faire évoluer. Il s'agit d'interférer avec les représentations initiales afin de rendre leur fonctionnement habituel difficile : « *La conception initiale ne se transforme que si l'apprenant se trouve confronté à un ensemble convergent et redondant qui rend cette dernière difficile à gérer* " (ibid.). La solution didactique est généralement de placer l'enfant devant une tâche conflictuelle (de type résolution de problème) qui va l'obliger, s'il veut réussir, à dépasser son mode de fonctionnement habituel (= remettre en cause sa représentation).

13. Pourquoi d'abord privilégier l'attaque ?

Au niveau scolaire (et notamment au collège), les compétences à construire portent généralement davantage sur l'attaque que sur la défense (principe confirmé par les Programmes).

Plusieurs raisons expliquent ce parti pris :

- la première explication concerne la logique du rapport de force : le basket-ball est un sport collectif où, compte tenu des contraintes réglementaires qui s'appliquent au porteur de balle (interdiction de courir la balle en main), c'est la défense qui est généralement d'abord supérieure à l'attaque, celle-ci ayant de grandes difficultés pour conserver le ballon et l'amener jusqu'à la cible. C'est pourquoi la dimension offensive du jeu fait d'abord l'objet d'une attention particulière.
- les enfants sont beaucoup plus attirés par l'attaque que par la défense. Privilégier l'offensive, c'est respecter leurs représentations de l'activité ;
- les critères de réussite de l'attaque (marquer un panier) sont beaucoup plus faciles à concrétiser que les critères de réussite d'une bonne défense. L'attaque se concrétise par la marque.

14. Un arbitrage adapté autour duquel se construisent des compétences

L'arbitrage doit être adapté au niveau des élèves, sans pour autant dénaturer l'activité. Afin d'éviter cet écueil, les règles qui définissent fondamentalement le basket dans le cadre de sa logique interne doivent être considérées comme non négociables. Il s'agit :

- de l'obligation de jouer le ballon avec les mains ;

- de l'interdiction du contact corporel (à faire respecter très scrupuleusement, afin de « protéger » le porteur de balle, notamment chez les débutants) ;
- de la règle du marcher (même si la rigueur de son application est adaptée aux niveaux de jeu et aux contenus d'enseignement) ;
- de l'interdiction d'alterner des phases d'arrêt, puis de reprise du dribble ;
- de la délimitation d'un terrain à l'intérieur duquel se déroule le jeu ;
- de l'existence d'une cible horizontale, petite et haute (même si son élévation par rapport au sol peut être adaptée aux « gabarits » des joueurs).

Les autres règles (retour en zone, 3 secondes dans la raquette...) apparaîtront en même temps que l'évolution du niveau de jeu, lorsqu'elles deviendront nécessaires au regard des conduites dominantes des joueurs.

Par ailleurs, l'arbitrage et le fonctionnement de la table de marque feront l'objet d'une dévolution de rôles aux élèves, ceux-ci assumant progressivement les fonctions d'arbitres et d'officiels (marqueurs, chronomètres...). L'enseignant opérera un véritable traitement didactique de ces rôles, afin d'adapter la complexité de l'arbitrage aux possibilités des élèves (arbitrage multiple dans un premier temps avec par exemple un arbitre pour les marchés, un pour les sorties en touche, un pour les reprises de dribble et un pour les fautes). Ainsi se construiront de nouvelles compétences, et notamment des compétences méthodologiques et sociales (notamment « *agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles* » et « *organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités* », Programmes du Collège, 2008).

15. Le basket doit s'intégrer au sein d'une véritable didactique de l'éducation physique et sportive

L'enseignement du basket-ball s'insère dans une démarche cohérente d'enseignement des sports collectifs à l'école. Dans le cadre des programmes, il s'agit de prévoir des ponts d'une activité à l'autre pour construire une transversalité des acquisitions, en s'appuyant sur des savoirs communs au sein de la compétence propre « *conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif* » et du groupe d'activités « *activités d'opposition et de coopération* » (Programmes du Collège, 2008).

L'enjeu est d'éviter de devoir « tout recommencer » lors de l'apprentissage d'un nouveau sport collectif en éducation physique (recherche de transformations complémentaires et/ou supplémentaires).

Dans cette perspective, l'enseignant planifiera ses cycles sur l'année et le cursus de façon à construire une véritable **cohérence interactive** des cycles de sports collectifs à partir de principes communs.

En début d'apprentissage notamment d'autres procédures peuvent être envisagées, par exemple l'organisation d'un cycle sport collectif à espace interpénétré au cours duquel d'une séance à l'autre, voir au sein de la même séance, plusieurs sports collectifs sont abordés, ceux-ci étant unis par des objectifs communs.

16. Evaluer dans le jeu à partir d'une situation authentique

L'évaluation sommative des sports collectifs pose de nombreuses **difficultés** : comment apprécier la part de chacun dans le succès ou l'échec de l'équipe (sachant que le jeu est un système complexe où de nombreux éléments interviennent en interaction) ? Comment quantifier un rapport de force (quels indicateurs fiables) ? Comment faire pour évaluer plusieurs élèves en

même temps sans risquer la surcharge d'informations ? Comment comparer deux équipes qui ne s'affrontent pas ? Comment évaluer ce qui a été appris en minorant ce qui ne concerne pas l'apprentissage ? Comment évaluer simultanément plusieurs joueurs sans être surchargé d'informations ?

Voici quelques options concernant l'évaluation sommative :

- Evaluer en jeu à partir d'une situation authentique, c-a-d non dénaturée par rapport à la logique interne de l'activité.
- Adopter une évaluation critériée, c-a-d une évaluation qui utilise des critères explicites ;
- Ne pas non plus multiplier les critères : l'évaluation doit faire des choix et être simple afin d'être comprise et utilisable par les élèves et par celui qui évalue.
- Evaluer **surtout** ce qui a été appris (tout en sachant lucidement qu'on ne peut évaluer **que** ce qui a été appris).
- Communiquer le plus tôt possible les critères de l'évaluation terminale (dans le cadre d'un « contrat »).
- Utiliser préalablement ces critères dans le cadre d'une ou plusieurs évaluation(s) formative(s) organisée(s) pendant le cycle.
- Adopter une attitude d'humilité face à l'évaluation en sport collectif : il n'existe pas d'outil d'évaluation idéal et paré de toutes les vertus. « *Il faut manipuler les outils de l'évaluation avec lucidité, c'est à dire en ayant conscience de l'artifice et de la réduction qu'introduit la centration sur les aspects privilégiés d'une production* » (Bernard Maccario, *L'évaluation*, in Psychopédagogie des APSA. Toulouse, Privat, 1985).