

## Comparaison des stratégies d'enseignement du basket-ball en milieu scolaire et en milieu sportif

Olivier Frédéric, Jérôme Gribomont & Marc Cloes

Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège, Belgique

### Résumé

*Depuis de nombreuses années, l'enseignement des sports collectifs suscite un intérêt marqué de la part des chercheurs dans le domaine des Activités Physiques et Sportives (APS). Ainsi, en marge de l'approche traditionnelle, techniciste, d'autres processus didactiques davantage centrés sur l'apprenant et sur le jeu sont aujourd'hui préconisés. Si peu de données existent quant à la manière dont ces disciplines sont abordées en Belgique francophone dans les contextes scolaires et sportifs, nous posons l'hypothèse que l'enseignement des sports collectifs y demeure analytique quel que soit le cadre de pratique envisagé. Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons filmé des séances d'enseignement du basket-ball chez des enseignants et des entraîneurs. Par une séance de rappel stimulé centrée sur ces enregistrements, nous avons pu comparer les approches didactiques de ces deux populations. Celles-ci se différencient au niveau organisationnel et en termes de procédés didactiques utilisés. Par contre, des similitudes apparaissent au niveau du contenu d'enseignement et des interventions.*

### I. Cadre théorique

Depuis de nombreuses années, l'enseignement des sports collectifs suscite un intérêt marqué de la part des chercheurs dans le domaine des Activités Physiques et Sportives (APS). En effet, beaucoup de questions se posent quant à la manière de procéder afin d'opérationnaliser au maximum les apprentissages dans ce type de sport. Cette démarche d'éclaircissement didactique se justifie par l'existence de diverses approches pédagogiques en sports collectifs.

L'approche traditionnelle ou techniciste est centrée sur la réalisation correcte d'habiletés motrices spécifiques. Elle conçoit l'enseignement des sports collectifs comme la répétition de gestes techniques dans un environnement stable et fermé. Ce n'est qu'ensuite que l'apprenant est invité à reproduire les gestes appris dans des situations de jeu réduites évoluant progressivement vers le match traditionnel. Concrètement, les séances construites sur ce modèle présentent une structure immuable qui consiste en un

échauffement sans ballon suivi de l'apprentissage technique d'habiletés spécifiques progressivement incorporées dans des situations simplifiées avec ou sans défenseurs. Ce n'est qu'en fonction du temps encore disponible dans la séance que les formes jouées sont utilisées (Gréhaigne, 1992). Relativement réduite, cette approche enseignante majoritairement behavioriste ne tient pas compte des particularités de l'apprenant. Ce dernier, considéré comme un automate plutôt que comme un être réflexif capable d'apprendre par lui-même, éprouve beaucoup de difficultés à percevoir le sens des apprentissages. En effet, peu de transferts existent entre les situations répétitives d'entraînement et les situations réelles de jeu.

À l'opposé de cette manière de procéder, d'autres approches davantage centrées sur le jeu et surtout sur l'apprenant ont vu le jour sous l'impulsion d'auteurs renommés tels que Gréhaigne en France, Bunker et Thorpe en Angleterre. Ces procédés didactiques, de type constructiviste, s'intéressent à la manière avec laquelle s'opère le développement d'un individu. L'apprenant est le moteur de ses propres apprentissages qu'il construit au gré de ses expérimentations (Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005). En effet, situé dans un environnement conflictuel, il doit faire face à un ensemble de situation-problèmes dont la résolution entraîne chez lui une activité cognitive de traitement de l'information, de sélection de la réponse appropriée et de fixation de conduites nouvelles (Amade-Escot, 1989). L'accent est placé sur la tactique consciente et les procédures de décisions et ce, avant le choix des habiletés motrices et leur exécution (Lenzen, 2004). L'apprentissage tend donc à être un processus autonome de construction et d'assimilation de connaissances et ce, via une multitude d'interactions entre le sujet et son milieu (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999).

Cette diversité d'approches didactiques et surtout cette variabilité dans la liberté d'action laissée à l'apprenant existe au niveau de l'enseignement du basket-ball. D'un côté, plusieurs d'auteurs préconisent une approche traditionnelle. C'est le cas de Bozzi (1996) et de Cooper & Siedentop (1975) qui défendent des approches basées respectivement sur un travail important des fondamentaux et sur la fixation d'objectifs comportementaux. À l'inverse, d'autres spécialistes du basket-ball se situent davantage dans des conceptions plus « constructives » de la discipline. Bosc & Poulain (1995) proposent ainsi un enseignement du basket-ball basé sur le jeu signifiant et la pédagogie de l'acte tactique. Pour leur part, Muguet & Waterlot (2006) basent leur méthode d'enseignement sur un processus allant du jeu adapté aux drills de répétition en passant par l'instauration de situations de référence et de matchs simplifiés.

L'émergence de nouvelles pratiques d'enseignement des sports collectifs, davantage centrées sur le jeu et sur l'apprenant, a contribué à nourrir un débat opposant les partisans de cette vision éducative avec les défenseurs d'une approche plus techniciste. De nombreuses recherches ont alors tenté de comparer leur efficacité respective (Werner & Almond, 1990 ; Mitchell, Griffin & Oslin, 1995 ; Turner & Martinek, 1992 ; Rink, 1996 ; French, Werner, Rink, Taylor & Hussey, 1996 ; French, Werner, Taylor, Hussey & Jones, 1996). Les résultats obtenus restent assez contradictoires et les deux types d'approches partagent encore, en termes d'efficacité, l'opinion des scientifiques.

Par rapport à cette apparente opposition existant entre les méthodes « tactiques » et « techniques » d'enseignement et sur base des résultats expérimentaux obtenus, un certain nombre d'auteurs préconisent plutôt une utilisation conjointe de plusieurs méthodes. Ainsi, si les approches modernes préconisent plutôt un enseignement tactique, il ne faut pour autant négliger des méthodes plus instructives et ce, particulièrement lorsque les élèves font appel à cette forme d'assistance. Un enseignement diversifié peut donc s'avérer être une solution de choix très bénéfique pour les apprenants (Harrison et al., 1999) et pour les enseignants (Brooker et al., 2000). Ce point de vue est également partagé par une série d'auteurs selon lesquels le développement d'habiletés et l'approche tactique sont fondamentalement liés (Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1999 ; Holt, Streat & Bengoechea, 2002 ; Kirk & MacPhail, 2002). Ils estiment en effet que les choix tactiques opérés par les joueurs sont en étroite relation avec les habiletés techniques qu'ils sont à même de réaliser. Ainsi, même s'ils préconisent une approche constructiviste centrée sur l'élève, ces auteurs n'excluent pas pour autant toute forme d'enseignement directe. Rink, French & Graham (1996) vont même plus loin en affirmant qu'un contrôle minimal de l'objet de jeu est indispensable avant d'envisager une approche tactique mais que le jeu peut constituer un moyen d'acquérir certaines habiletés techniques et tactiques.

De leur côté, Vincent-Morin et Lafont (2005) défendent le fait qu'il n'existe pas une seule bonne manière d'enseigner et justifient l'utilisation conjointe de plusieurs méthodes d'enseignement par la variabilité des conditions d'enseignement. Cette fluctuation des variables de contexte concerne tout d'abord le formateur qui, par sa formation initiale, ses idéologies et son expérience pédagogique, exercent un impact direct sur le processus de transmission de compétences (Brau-Antony, 2001). En outre, le processus didactique mis en œuvre, au travers de ses finalités, de son contenu et de ses situations d'apprentissage, se doit de tenir compte également d'autres paramètres environnementaux que sont la population cible (Cooper & Siedentop, 1975), le milieu d'enseignement (Gréhaigne, 1993) et les objectifs de contenu (Bosc & Poulain, 1995).

Ce point de vue relatif à la mixité des approches didactiques se retrouve chez certains spécialistes en basket-ball. C'est le cas notamment de De Vincenzi, Grosgeorges, Raimbault et Rat (2007) qui préconisent une combinaison de procédés didactiques au sein de laquelle les situations de jeu sont indispensables. Selon eux, l'entraîneur se doit de former des joueurs intelligents et capables de s'adapter aux situations de jeu. En outre, dans tous les cas, son action pédagogique se doit de poursuivre trois objectifs majeurs à savoir la recherche du plaisir, le développement de compétences individuelles et la création de liens collectifs.

## **2. Objectifs de l'étude**

Si l'enseignement des sports collectifs et les différentes approches de ce type de sports font l'objet de nombreuses recherches et publications en France et dans les pays anglo-saxons, peu de données existent quant à la manière dont ces disciplines sont abordées en Belgique francophone dans les contextes scolaires et sportifs.

En nous basant sur des constats informels dressés dans différents cadres de pratique – enseignement, formation continuée d'enseignants, activités de club sportif – nous posons l'hypothèse que les courants modernes de l'apprentissage des sports collectifs ne sont pas encore intégrés par la majorité des éducateurs sportifs de notre région et, surtout, que peu de différences existent entre l'enseignement de ces disciplines à l'école et en club. Notre étude portera donc la comparaison des stratégies d'enseignement du basket-ball réellement utilisées dans les milieux scolaire et sportif en Belgique francophone.

## **3. Méthodologie**

### **3. 1. Populations**

Notre étude s'est centrée sur 16 sujets, quatre enseignants en éducation physique et 12 entraîneurs. Les enseignants ne sont pas spécialistes en basket-ball et professent dans des établissements de l'enseignement secondaire supérieur (16-18 ans). De leur côté, les entraîneurs ne détiennent pas de diplôme pédagogique et sont actifs dans différents clubs de la région liégeoise. Six d'entre eux s'occupent d'équipes masculines alors que les six autres sont en charge d'équipes féminines. L'ensemble de ces équipes évoluent dans les catégories minimales (15-16 ans) ou cadet (te) s (17-18 ans) régionaux, le niveau régional étant le plus haut niveau francophone en équipes de jeunes. Nous avons choisi de travailler avec des entraîneurs de jeunes afin que le public cible ne diffère pas, en âge, de celui concerné dans les écoles.

L'ensemble des sujets a été filmé une fois pendant une séance de cours ou d'entraînement en vue de réaliser une séance de rappel stimulé. Cette activité faisait suite à un entretien semi-dirigé au cours duquel les intervenants étaient invités à décrire leurs conceptions relatives à l'enseignement de basket-ball. Dans cet article, nous nous sommes focalisés sur les données issues des séances de rappel stimulé.

### 3. 2. Instrument de collecte de données

Dans un délai de 48 à 72 heures après la séance filmée, les sujets ont été soumis à un rappel stimulé d'une durée comprise entre 60 et 90 minutes. Confrontés dans cet exercice à l'enregistrement vidéo de leur séance de cours ou d'entraînement, les sujets étaient invités à interrompre le défilement des images dès qu'ils pensaient reconnaître une situation caractéristique de leur manière d'aborder le basket-ball. Nous leur demandions alors de commenter le moment de la séance observée et d'en justifier le choix.

Sur base des facteurs mis en évidence lors de ce rappel stimulé, nous avons établi une comparaison entre les approches didactiques du basket-ball réellement mises en œuvre sur le terrain.

### 3. 3. Analyse et traitement des données

Enregistrés à l'aide d'un dictaphone, les rappels stimulés furent, dans un premier temps, retranscrits intégralement. Toutes les idées perçues firent alors l'objet d'un classement inductif des réponses et d'identification sous forme d'abréviation, afin d'obtenir des « codes ». Regroupés sous forme d'idées plus larges, ces « codes » nous permirent d'établir des « métacodes ». Ce sont ces derniers qui constituèrent la base d'analyse des données.

Notre système de codage a été soumis à un contrôle de fidélité inter-analystes dont le pourcentage d'accord dépasse le seuil fixé dans la littérature (Kirkendall, Gruber & Johnson, 1987).

## 4. Résultats

Les indications fournies par les sujets au cours des séances de rappel stimulé nous ont permis d'établir des comparaisons entre les caractéristiques des stratégies mises en œuvre sur le terrain par les enseignants et par les entraîneurs. Cette confrontation portera sur des aspects organisationnels, sur les procédés didactiques mis en œuvre, sur les contenus d'enseignement et enfin sur les interventions.

### 4. 1. Organisation

Les processus organisationnels mis en œuvre par les sujets dépendant largement de la spécificité de leur contexte de pratique.

#### 4. 1. 1. Enseignants

D'un point de vue organisationnel, les enseignants semblent particulièrement attachés à des processus de gestion du groupe destinés à optimiser la transmission de l'information. Ainsi, lors du visionnement des séances au cours des rappels stimulés, deux éléments relatifs à cet aspect furent particulièrement relevés : (1) Réunir les élèves (« *Chaque fois que je donne un nouvel exercice, je les réunis autour de moi...* », Ens 2, RS.42-43) et (2) Attirer leur attention lors de la transmission des consignes (« *...j'ai besoin de voir qu'elles m'écoutent... J'essaye toujours d'avoir leur attention...* », Ens 2, RS.189-190, RS.195-196).

Le contexte environnemental particulier dans lequel évoluent les enseignants est plus que certainement à l'origine de la mise en place de ces principes organisationnels. En effet, ces sujets travaillent fréquemment avec des groupes importants et ce, dans un contexte bruyant en raison du partage des locaux avec d'autres collègues (« *...je vais devoir crier très fort dans une salle où on ne s'entend pas très bien...* ») (Ens 1, RS.10-11).

#### 4. 1. 2. Entraîneurs

La principale préoccupation organisationnelle des entraîneurs relève de la gestion optimale du temps : « *...plus tu as le temps pour répéter quelque chose, mieux tu le feras, évidemment.* » (E1, RS.45-46). Pour ce faire, les intervenants développent un certain nombre de routines leur permettant d'obtenir un temps de travail optimal : (1) « *Pendant le stretch, ...j'explique l'exercice suivant comme cela, dès qu'ils ont fini, on est reparti dans l'exercice d'après.* » (E6, RS.63-65), (2) « *J'appelle aussi des exercices par un mot...c'est une technique pour ne pas perdre de temps.* » (E5, RS.178-179).

Pour la moitié des entraîneurs, organiser son entraînement, c'est également en contrôler l'intensité. Pour ce faire, la planification judicieuse d'exercices d'intensité variable est primordiale : « *Pour un peu couper le rythme, ils font des lancers francs pour avoir le temps de récupérer.* » (E6, RS.21-22).

Le fait que, contrairement aux enseignants, les entraîneurs s'attachent à la mise en place de processus organisationnels plus pointus est très certainement lié aux caractéristiques des joueurs dont ils ont la charge. En effet, selon les entraîneurs, ces derniers sont d'un niveau sportif globalement élevé et homogène (« *Je pense que toutes les filles qui sont ici, sont de super joueuses de basket.* », E7, l.165-166). Ils se caractérisent en outre par une mentalité exemplaire, une motivation importante et un comportement général globalement positif (« *Ce qui me plaît beaucoup avec ces cadets-ci, c'est que ce sont des enfants motivés, qui aiment vraiment bien ce qu'ils font et qui le font à fond.*», E1, l.80-81). Dans

ces conditions, il est logique que les entraîneurs mettent en œuvre les moyens organisationnels nécessaires pour les faire progresser.

#### 4. 2. Procédés didactiques

La spécificité des contextes dans lesquels évoluent nos deux populations de sujets est à nouveau à la base des processus didactiques mis en œuvre.

##### 4. 2. 1. Enseignants

Les procédés didactiques mis en œuvre par les enseignants sont étroitement liés aux caractéristiques de leurs élèves et plus particulièrement au caractère hétérogène de leur niveau en basket-ball (« *Dedans, il y a peut-être deux ou trois joueuses de basket. Il y a deux ou trois sportives qui ne se débrouillent pas mal et puis il y en a qui ne sont pas sportives qui participent avec leurs faibles moyens.* », Ens 1, I.158-160).

Dans ce contexte humain, les enseignants doivent constamment s'adapter au niveau des élèves en basket-ball (« *...ça m'arrive de prendre deux fois plus de temps pour un exercice avec un groupe qu'avec l'autre.* », Ens4, RS.163-164) mais aussi au déroulement de la séance (« *...ce n'est pas ce que j'avais prévu au départ...* », Ens 2, RS.303-304). En effet, rendre les tâches accessibles aux élèves est une condition indispensable au jeu et aux apprentissages de ces derniers. C'est également dans le but d'atteindre ces objectifs que les enseignants prétendent tolérer une certaine liberté technique dans le chef de leurs élèves (« *...si on veut aussi que ça joue, il faut pouvoir adapter un peu la technique...* », Ens 1, RS.109-110).

En marge de ces processus adaptatifs, les enseignants affirment veiller à la création d'une ambiance de travail positive. Celle-ci s'établira notamment grâce à des exigences disciplinaires modérés et, en tous cas, adaptées aux comportements des élèves (« *...j'ai quand même des filles qui bougent, qui sont correctes donc je me dis qu'on ne peut pas faire le gendarme tout le temps.* », Ens 1, RS.183-190). Les enseignants estiment que ce type de comportement assure un engagement moteur d'un maximum d'élèves.

##### 4. 2. 2. Entraîneurs

Le niveau global des joueurs de club, plus élevé et plus homogène que celui des élèves, ainsi que les objectifs de performance inhérents à ce contexte de pratique orientent inévitablement le choix des procédés didactiques utilisés par l'entraîneur. Ce dernier peut ainsi se montrer plus pointu dans son enseignement de manière à préparer au mieux les joueurs à la situation hautement compétitive que constitue le match. Dans ces conditions, le procédé didactique le plus utilisé par les entraîneurs est la reproduction à l'entraînement de conditions de match (« *Quand on travaille le shoot, on essaye que ce soit en situation de match, des shoots rapides, des shoots contrepied,...*», E9, RS.110-111). En marge de

ce processus, les entraîneurs prétendent également placer les joueurs dans de fréquentes situations d'opposition. L'évolution (« *J'essaie toujours d'avoir des mouvements où le départ est le même et où il y a une évolution sur ce mouvement.* », E4, RS.32-33) et la variété (« *...j'essaie de ne jamais faire deux fois le même entraînement...pour que les filles viennent sans les pieds de plomb...* », E8, RS.2-4) sont deux autres caractéristiques des tâches proposées. Notons que la variété des tâches d'apprentissage constitue un des principes fondamentaux de la motivation des participants (Viau, 2000).

Le contexte propre au sport en club (présence volontaire, valorisation de la prestation à l'entraînement par du temps de jeu en match, désir de progrès, ...) autorise également l'entraîneur à se montrer particulièrement exigeant vis-à-vis de ses joueurs. C'est ainsi qu'il pourra faire appel à une série de processus répressifs de type « surcharges » en cas de manque de concentration ou de problèmes de discipline mais aussi lorsqu'un exercice est mal réalisé. Que ce soit sous forme de « pompes », de courses ou encore de sauts, nombreuses sont les formules utilisées : « *Là, il y en a un qui a raté un lay up tout seul en contre attaque ; après l'exercice, il a fait 5 pompes car il a raté tout seul en dessous de l'anneau* » (E1, RS.54-55). Si ce type de comportement semble typique du milieu sportif (Tharp & Gallimore, 1976), il est étonnant de le voir utilisé de la sorte lorsque l'on sait que ce genre de punition physique est largement déconseillé par les organismes visant à promouvoir l'activité physique (Wechsler, Deveraux, Davins & Collins, 2000).

#### 4. 3. Les contenus d'enseignement

C'est sur les contenus d'enseignement que les deux groupes d'intervenants réagissent de manière la plus similaire. En effet, selon tous les sujets ayant participé à l'étude, les séances de cours ou d'entraînement sont constituées de travail technique, de jeux réduits et de match cinq contre cinq.

##### 4. 3. 1. Enseignants

La présence de travail technique au sein des séances de cours programmées par les enseignants est en concordance avec les objectifs énoncés par ces sujets et plus particulièrement le développement des fondamentaux : « *...qu'ils soient acquis et que l'on me les exécute correctement.* » (Ens 1, I.165-166). Il est vrai que les enseignants sont souvent confrontés à une faiblesse technique parfois importante des élèves. À ce sujet, rappelons qu'une partie de la littérature considère qu'une base technique suffisante est indispensable au jeu (Rink et al., 1996 ; Gréhaigne et al., 1999 ; Holt et al., 2002 ; Kirk & MacPhail, 2002).

Le match global cinq contre cinq, associé à des jeux réduits, traduit la place relativement importante accordée au jeu par les enseignants (« *...arriver au 5 contre 5, ça devient*



*intéressant à partir du 3 contre 3... Le 3 contre 3 est vraiment une forme intéressante.* », Ens 4, RS.211-213). Ceci est d'autant plus intéressant que ce type d'activité est particulièrement apprécié par les élèves : « *Les élèves aiment bien la notion de match, d'équipes qui s'opposent ... ils aiment bien, ils en redemandent.* » (Ens 4, RS.176-177, RS.37). Ces derniers n'hésitent d'ailleurs pas à exercer des pressions sur les enseignants afin qu'ils organisent ce type d'activités.

#### 4. 3. 2. Entraîneurs

Tous les entraîneurs soumis au rappel stimulé soulignent la présence, au sein de leur séance, d'un travail des fondamentaux (« *Donc, il y 21 minutes qu'elles s'entraînent et on n'a fait que de la technique de base, deux gestes techniques de base mais élémentaires.* », E12, RS.85-86) coïncidant avec les exigences techniques importantes dans ce contexte de pratique.

Parallèlement, seul un sujet ne relève pas l'utilisation de jeux réduits. Les autres adhèrent ainsi aux concepts de la littérature octroyant une place majeure à l'apprentissage par le jeu (Gréhaigne, 1992 ; Turner et Martinek, 1999 ; Brooker et al., 2000) : « *C'est dans des petits matchs comme ça qu'on peut mieux corriger, il y a moins de joueuses sur le terrain.* » (E8, RS.268-269).

La quasi-totalité des entraîneurs qui avaient la possibilité, sur base du nombre de joueurs, d'organiser du jeu cinq contre cinq ont proposé ce type d'activité. Démonstration est ainsi faite de l'importance que revêt ce type de situation au sein des séances d'entraînement. La mise en application des fondamentaux en situation ouverte, le travail de la condition physique spécifique ou encore l'organisation offensive ou défensive globale de l'équipe figurent parmi les objectifs de performance poursuivis dans ce genre de tâche.

La présence de ces trois types d'activités (travail technique, jeux réduits, jeu cinq contre cinq) au sein de séances de basket-ball à l'école et en club n'est pas étonnante. Cependant, dans un premier temps, elle ne nous renseigne que partiellement sur l'approche préconisée par les intervenants. En effet, la combinaison de situations jouées, compétitives ou non et de drills plus techniques indiquent qu'un enseignement mixte est proposé, rejoignant les idées d'une multitude d'auteurs (Harrison et al., 1999 ; Brooker et al., 2000 ; Vincent-Morin & Lafont, 2005).

Afin de déterminer clairement le style utilisé, il convient de préciser l'ordre dans lequel ces activités sont proposées. En effet, la présence du match cinq contre cinq ne révèle en rien l'approche utilisée. Il constitue, au sens de Thépaut (2006), « un objet didactique » différenciant les activités en fonction de l'approche dans laquelle il s'inscrit (activité d'application, activité de résolution de problèmes). Ainsi, l'agencement des tâches opéré

par les sujets des deux groupes fait plutôt référence à une approche traditionnelle au sens de Gréhaigne (1992). Celle-ci débute par des exercices techniques et aboutit au jeu complet en passant par de situations réduites. Cette constatation, valable aussi bien dans le milieu scolaire qu'en club, nous étonne étant donné les différences existant entre les deux milieux. En effet, si les objectifs pointus du club peuvent justifier une telle approche, le travail des compétences préconisées à l'école (Ministère de la Communauté française, 2000) nécessiterait plutôt, selon nous, une approche plus globale. Nous prenons pour preuve le développement de la coopération nécessitant du jeu avant tout.

#### 4. 4. Interventions

En termes d'interventions, les enseignants et les entraîneurs s'accordent sur leur utilisation d'encouragements, de feedbacks individuels ainsi que sur l'aspect vocal de leurs interventions. Outre ces caractéristiques communes, les deux populations se singularisent sur d'autres aspects relatifs à leurs interventions auprès des élèves.

##### 4. 4. 1. Enseignants

L'utilisation de feedbacks individuels est souligné par l'ensemble des enseignants participant à l'étude (« *J'aime mieux des corrections individuelles.* », Ens 1, RS.224). Le désir de l'enseignant d'intervenir sur des erreurs ponctuelles justifie l'emploi de ce type de corrections : « *Il y a parfois des notions que certains, les  $\frac{3}{4}$ , ont atteints. Je ne peux pas arrêter la leçon pour deux ou trois donc je préfère travailler au niveau individuel dans le feu de l'action* » (Ens 4, RS.78-80). En outre, les remarques transmises par cette voie seraient mieux assimilées par les élèves : « *C'est comme ça que j'ai l'impression qu'elles retiennent mieux* » (RS.230-231). Par contre, lorsque le même type d'erreur se retrouve chez plusieurs élèves, les enseignants prônent plutôt une intervention collective : « *Si j'ai donné par exemple 4 ou 5 fois la même correction sur 30 secondes parce qu'elles n'ont pas compris, alors j'arrête l'exercice et je donne la correction à tout le monde.* » (Ens 2, RS.165-168). En effet, l'importance des groupes, en termes de nombre d'apprenants, auxquels sont parfois confrontés les enseignants leur impose de regrouper leurs interventions au détriment de l'individualisation de celles-ci.

Si un certain nombre d'interventions sont transmises sous forme verbale (encouragements, explications diverses, stimulations au travail du groupe), les enseignants prônent aussi l'usage de démonstrations. Celles-ci peuvent être réalisées par l'enseignant ou par des élèves ayant fait preuve d'un bon niveau dans la discipline enseignée. L'usage de cette forme de transmission d'informations se justifie par les limites attentionnelles des élèves ainsi que par un temps disponible pour la pratique relativement faible.

En raison du nombre réduit de séances de cours, les enseignants ont recourt à des interventions de synthèse. Cette manière de procéder traduit vraisemblablement leur désir de fixer clairement les éléments essentiels du cours dans la mémoire des élèves.

#### 4. 4. 2. Entraîneurs

Comme les enseignants, les entraîneurs ont recours aux feedbacks individuels, aux encouragements et aux interventions verbales.

En termes de corrections relatives à la prestation des joueurs, les entraîneurs privilégient la voie individuelle au fait d'interrompre un drill pour donner une explication complémentaire : « ...j'évite un maximum de couper l'exercice, sauf si je vois une répétition d'erreurs. » (E5, RS.30-31). Cette manière de procéder permet de conserver un certain rythme de travail. Elle est, en outre, appréciée par les joueurs (Walczak, Brunelle, Stoloff & Desbiens, 2006).

Les déclarations des entraîneurs relatives à leurs interventions montrent également un intérêt marqué à l'égard de l'encouragement des joueurs : « Quand un joueur fait bien ce que je lui demande, je le renforce positivement en l'encourageant » (E10, RS.41-42).

L'usage de la voix pour communiquer avec les joueurs est une troisième caractéristique des interventions des entraîneurs. Ce mode de communication sert avant tout à assurer un soutien vocal aux joueurs et plus particulièrement au sein des équipes féminines. En effet, selon les intervenants en club de notre recherche, il semble que le rythme de travail y est beaucoup conditionné par l'appui de l'entraîneur : « Là, il faut que je crie. Il faudrait que je puisse donner de la voix tout le temps comme ça, tout le temps être derrière... » (E7, RS.80-81). L'observation d'un tel comportement tranche avec les résultats obtenus par Cloes, Delhaes et Piéron (1993) dans leur étude portant sur l'influence du genre sur les comportements verbaux d'entraîneurs de volley-ball. Par contre, ces auteurs ont mis en évidence que les entraîneurs critiquaient plus les joueurs et que ceux-ci recevaient moins de consignes techniques que leurs homologues féminins.

Outre ces points communs avec les enseignants, les entraîneurs se distinguent de ces derniers par leur usage plus fréquent d'explications détaillées. En effet, lorsqu'un drill le nécessite en raison de sa complexité, les entraîneurs consacrent un temps suffisant aux explications afin de s'assurer de la compréhension de chacun (« Tous les détails sont bien importants...c'est pour cela que j'insiste... », E9, RS.47-48). Il va de soi que cette manière de communiquer est liée à une série d'éléments caractéristiques du milieu sportif et tranchant par rapport au contexte scolaire à savoir des joueurs très réceptifs et peu nombreux ainsi qu'un temps disponible pour la pratique important.

## 5. Conclusion

Compte-tenu de notre échantillon réduit et particulier, on considérera ces résultats comme relevant d'une étude initiale sur ce thème. À l'analyse des informations émanant des séances de rappels stimulés organisées auprès de nos sujets enseignants et entraîneurs, nous avons pu, néanmoins, mettre en évidence plusieurs éléments relatifs à la manière avec laquelle les sujets enseignaient le basket-ball.

D'un point de vue organisationnel, les enseignants doivent faire face à une population d'apprenants à priori moins « formatés » que les joueurs de club. C'est pourquoi, afin de s'assurer de la transmission des informations, ils affirment consacrer une bonne part d'organisation à capter l'attention des élèves. De leur côté, n'ayant généralement pas ce genre de problème, les entraîneurs se centrent sur des processus organisationnels plus pointus : optimisation du temps d'entraînement et gestion de l'intensité.

Parmi les procédés didactiques mis en œuvre par les enseignants, l'adaptation constitue un facteur de choix leur permettant de faire face aux spécificités de leur contexte de pratique. Ils y associent l'octroi d'une certaine liberté technique ainsi que la création d'une ambiance de travail positive caractérisée par une tolérance disciplinaire. De leur côté, les entraîneurs mettent en place un système plus exigeant basé sur la reproduction des conditions de match et sur l'instauration d'un cadre compétitif.

Dans leurs interventions, les deux catégories de sujets s'accordent sur la présence d'encouragements, de feedbacks individuels et sur le caractère verbal de ces interventions. Par contre, alors que les enseignants préconisent également les feedbacks collectifs, les démonstrations et les interventions de synthèse, les entraîneurs se montrent davantage partisans d'explications détaillées.

Sur le plan des contenus d'enseignement, les deux contextes de pratique se rejoignent sur la présence de situations jouées, compétitives ou non, et de drills plus techniques. Dans les deux cas, un enseignement mixte est proposé.

Cependant, quel que soit le contexte d'intervention, l'agencement des tâches opérées par les sujets des deux groupes fait plutôt référence à une approche traditionnelle. Ce constat est préoccupant lorsque l'on connaît les efforts consentis pour souligner l'intérêt des approches moins technicistes. Dès lors, il serait bon d'inviter à nouveau les différents éducateurs sportifs à inverser l'ordre d'importance des activités et favoriser d'emblée le jeu. Évaluer l'impact de la mise en place de ce type d'approche dans diverses structures pourrait constituer une piste de recherche intéressante. L'ensemble de nos données souligne par ailleurs que les intervenants – milieu scolaire ou sportif – se caractérisent par un style d'enseignement assez directif, laissant peu de place aux apprenants qui sont ainsi

conduits à appliquer des consignes plutôt que de participer activement à l'élaboration de leurs apprentissages. Même si une approche plus socioconstructiviste ne peut être envisagée comme la panacée, nous considérons toutefois que les professeurs d'éducation physique autant que les entraîneurs sportifs devraient l'intégrer plus fréquemment dans leurs pratiques. Nous faisons l'hypothèse que nombre d'entre eux n'en connaissent pas les principes et recommandons également aux chercheurs de s'intéresser à cet aspect en vue de changer la situation qui se dessine à partir de notre travail et de proposer de stratégies leur permettant une mise en œuvre la plus aisée possible.

## Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS: contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In, G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et Didactique de l'EPS* (pp. 119-130). Clermond-Ferrand : Editions AFRAPS.
- Bosc, G., & Poulain, T. (1995). *Basket-ball. « De l'école ... aux associations »*. Paris : Editions Revue EPS.
- Bozzi, G. (1996). Le basket-ball à l'école. Le point de vue d'un entraîneur de haut niveau. *Revue de l'Education Physique*, 36(1), 21-31.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108.
- Brooker, R., Braiuka, S., Bransgrove, A., & Kirk, D. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-24.
- Bunker, D.J., & Thorpe, R.D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Cloes, M., Delhaes, J.P., & Piéron, M. (1993). Analyse des comportements d'entraîneurs de volley-ball pendant des rencontres officielles. *Sport*, 141(1), 16-25.
- Cooper, J.M., & Siedentop, D. (1975). *The theory and science of basketball. Second edition*. Philadelphia : Editions Lea & Febiger.
- De Vincenzi, J.P., Grosgeorges, B., Raimbault, N. & Rat, M. (2007). *Basket-ball : Approche totale, analyse technique et pédagogique*. Paris : Editions Vigot.
- French, K.E., Werner, P.H., Rink, J.E., Taylor, K., & Hussey, K. (1996). The effects of a 3 – week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton

- performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418-438.
- French, K.E., Werner, P.H., Taylor, K., Hussey, K., & Jones, J. (1996). The effects of a 6 – week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 439-463.
- Gréhaigne, J.F. (1992). Les représentations du jeu en sports collectifs et leurs conséquences sur l'apprentissage. In J. Colomb (Ed.), *Recherche en didactique : contribution à la formation des maîtres* (pp. 148-158). Paris : INRP.
- Gréhaigne, J.F. (1993). Quelques aspects bibliographiques concernant l'enseignement des sports collectifs à l'école. In, Groupe sports collectifs de l'Académie de Dijon (Ed.), *Didactique des sports*
- Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 159-174.
- Gréhaigne, J.F., Richard, J.F., & Griffin, L.L. (2005). *Teaching and learning sports and games*. UK: RoutledgeFalmer.
- Harrison, J.M., Preece, L.A., Blakemore, C.L., Richards, R.P., Wilkinson, C., & Fellingham, G.W. (1999). Effects of two instructional models – skill teaching and mastery learning – on skill development, knowledge, self-efficacy, and game play in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 34-57.
- Holt, N.L., Strean, W.B., & Bengoechea, E.G. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding Model : new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorp Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Kirkendall, D., Gruber, J., & Johnson, R. (1987). *Measurement and evaluation for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Lenzen, B. (2004). La prise de décision en match : une question didactique et sociale. *Dug-Out*, 20, 16-19.

- Ministère de la Communauté française (2000). Compétences terminales et savoirs requis en éducation physique. Humanités générales et technologiques. Humanités professionnelles et techniques. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. (compétences terminales ed\_physique\_2000.pdf)
- Mitchell, S.A., Griffin, L.L., & Oslin, J.L. (1995). The effects of two instructional approaches on game performance. *Pedagogy in practice. Teaching and Coaching in Physical Education and Sport*, 1(1), 36-48.
- Muguet, J.P., & Waterlot, F. (2006). Contenus d'enseignement pour les sixièmes. *Revue EPS*, 318, 25-29.
- Rink, J.E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sports and games: introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 397-398.
- Rink, J.E., French, K.E., & Graham, K.C. (1996). Implications for practice and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 490-502.
- Tharp, R., Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 9(8), 75-78.
- Thépaut, A. (2006). Le match de fin de séance : un genre didactique ? Un exemple en basket-ball à l'école élémentaire. Communication affichée. 4<sup>ème</sup> biennale de l'ARIS, « Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA », Besançon (F), mai 9-12.
- Turner, A.P., & Martinek, T.J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (techniques approach and game centered tactical focus approach). *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15-31.
- Turner, A.P., & Martinek, T.J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3). Consulté le 20 juin 2006 sur Internet : [www.ccmd.qc.ca/correspo/corr5-3/viau.html](http://www.ccmd.qc.ca/correspo/corr5-3/viau.html)
- Vincent-Morin, M., & Lafont, L. (2005). Learning-method choices and personal characteristics in solving a physical education problem. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 226-242.
- Werner, P., & Almond, L. (1990). Models of games education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), 23-27.

Walczak, F., Brunelle, J.P., Stoloff, S., & Desbiens, J.F. (2006). Quelles sont les caractéristiques d'un bon entraîneur selon les athlètes ? Communication affichée. 4<sup>ème</sup> biennale de l'ARIS, « Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA », Besançon (F), mai 9-12.

Wechsler, H., Deveraux, R.S., Davins, M., & Collins, J. (2000). Using the school environment to promote physical activity and healthy eating. *Preventive medicine*, 31, 121-137.