



MARC BEAUDENON

# SAVOIR CONSTRUIRE UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE

PAR P. VEYSSEYRE

## EXEMPLE EN HANDBALL

**En éducation physique et sportive, les enseignants en formation, les conseillers pédagogiques, les stagiaires (licence, PLC1 ou PLC2) et les candidats(es) dans les concours professionnels, évoquent une certaine difficulté à présenter et expliquer une situation d'apprentissage, plus particulièrement en sport collectif.**

**L'auteur tente d'identifier une méthodologie de l'exposé et la façon de rendre compte d'une situation en handball, avec un exemple en classe de 6<sup>e</sup>.**

### CONSTATS GÉNÉRAUX

Les concepteurs de situations d'apprentissage passent rapidement d'une description sommaire de la situation à des hypothèses d'actions de ce qui se ferait sur le terrain. Le discours seul vient alors soutenir des considérations techniques censées identifier un comportement souhaitable des apprenants. Les procédures organisatrices de la situation sont oubliées.

Dans un objectif de formation c'est la partie la plus intéressante par rapport à une simple description de ce qui se fait ou devrait se faire. Ces procédures représentent tout le travail didactique qui autorise les réalisations techniques, les effets recherchés et les compétences attendues.

La difficulté réside alors dans la façon de rendre compte des éléments (ou procédés) qui composent les procédures mises en place dans la situation d'apprentissage et de les articuler entre eux pour expliciter ses choix.

Nous constatons dans la description matérielle de la situation et dans l'explication des règles et consignes qui régissent son fonctionnement, des manques qui nuisent à l'intelligibilité de ce qu'il y a à faire et comment cela fonctionne. Dans un autre domaine, la richesse du potentiel didactique, qui devrait s'exprimer par la manipulation des éléments de la situation d'apprentissage, se trouve subitement appauvrie par la radicalisation de l'exposé, faute de pouvoir identifier, combiner, associer, opposer, varier, développer ces éléments.



## CONSTATS EN HANDBALL

### Façons de rendre compte et début de propositions

Les situations d'apprentissage sont sommairement tracées ou dessinées sur un support et les effets moteurs recherchés déclinés. Parfois les effets produits, lors du développement de l'exposé de la situation à partir de traces écrites, viennent en opposition avec les intentions annoncées. Ainsi la causalité souhaitée entre effets recherchés et effets produits dérape rapidement vers un autre apprentissage faute d'avoir circonscrit et identifié les éléments qui participent à l'élaboration de la situation d'apprentissage. Des règles et des consignes sont bien données et des actions à faire, mais il n'y a plus que la bonne foi du concepteur qui puisse trouver un lien entre ce qu'il met en place et ce qu'il pense obtenir comme effet. Devant cette évidence soulevée par le formateur ou le jury, il est répondu le plus souvent : « je leur demanderai de... » (aux élèves), afin de pallier aux déficits de la situation d'apprentissage proposée.

Une situation bien construite (dans le cadre d'une réflexion technique et didactique) devrait influencer l'apprentissage au maximum en minimisant les interventions qui agissent directement sur la structure de la situation. Une régulation, des paramètres ou des principes, suivie de quelques consignes d'appoint suffit, sans qu'il soit nécessaire de transformer radicalement la construction de la situation. Cela n'exclut en rien la créativité de l'enseignant pendant l'interaction avec les élèves. Mais dans le cas du « je leur demanderai de », (on remarque cela pendant le développement de l'exposé de la situation), le concepteur pense intervenir alors pédagogiquement dans l'interaction avec les élèves pour leur dicter un comportement ou une action souhaitée. Il est bien évident que la situation perd de son sens et que nous nous trouvons dans le cas d'un enseignement qui impose des comportements et dirige autoritairement des actions. L'activité de l'élève se transforme en un stéréotype imposé de l'extérieur, celle-ci est alors conduite par un discours venant de l'enseignant. Les contraintes environnementales ne créent plus alors l'événement mais c'est le comportement imposé par le formateur qui prend le pas. Il est facile de constater que la situation proposée comporte du moins dans le cas qui nous intéresse un manque d'analyse et de modélisation.

### Quelques exemples relevés dans les traces écrites des préparations

- Trop souvent le plan de la situation se résume à un griffonnage peu explicatif sans respect des proportions, des distances et des espaces.
- Souvent les concepteurs de situations d'apprentissage, envisagent d'une façon incorrecte, quand ils ne l'oublient pas, le démarrage et la fin de la situation.
- Dans les situations construites de jeu (attaquants et défenseurs), la réciprocité des propositions n'est pas suffisamment abordée dans le cas par exemple bien établi d'une attaque et d'une défense.



MARC BEAUDENON

- Les caractéristiques des élèves, évoquées lors de l'explication de la situation, sont parfois en désaccord avec les propositions techniques à réaliser.
- Les consignes ou les règles qui régissent la situation ne sont pas envisagées dans leurs effets particuliers. Ainsi une règle déclinée peut entrer en contradiction avec les autres éléments de la situation. Ces quelques constats nous conduisent à comprendre la nécessité d'identifier les éléments qui constituent la situation d'apprentissage.

## MÉTHODOLOGIE

### PARAMÈTRES

Les paramètres sont un point de départ pour mémoriser une démarche (qui ne se veut pas exhaustive) dans l'élaboration et la restitution de situations d'apprentissage en handball en ce qui nous concerne. Ils en représentent le noyau dur et sont interdépendants.

### Espace

C'est l'espace qui est dévolu pour accomplir les actions requises par la situation.

L'espace de travail doit être :

- délimité, ce sont les lignes du terrain ou des balisages supplémentaires qui matérialisent l'espace d'action ;
- doté d'une valeur (zone de défense, zone d'attaque, espace inter-pénétré, espace dévolu pour un passeur, zone interdite, etc.) ;
- orienté (sens des déplacements) vers la cible ou vers une zone à privilégier, etc. ;
- réglementé, ce sont les règles qui vont en signifier les conditions d'utilisation, donc sa valeur.

Les distances de départ doivent être précisées, entre attaquants et défenseurs, entre attaquants et poursuivants, etc. Cela peut paraître paradoxal, mais pour créer un événement de jeu recherché, il faut créer en quelque sorte du désordre voulu. Il devient nécessaire d'envisager ces aspects spatiaux fixes du départ de la situation.

Le plan d'ensemble doit préciser les positions, et l'orientation souhaitée des acteurs de la situation au départ de celle-ci : exemple type, le gardien a le dos tourné, sur la passe du tireur au joueur relais, le gardien se retourne, etc.

### Temps

Il délimite la durée de la situation et participe au sens de la situation. Celle-ci doit comporter clairement un début et une fin.

Le temps chronométré peut fixer la durée totale de la situation. Mais un nombre de ballons à utiliser ou un indicateur au niveau du nombre de réussites (5 ballons gagnés ou 4 buts) peuvent clôturer la situation. Un score défini à l'avance peut fixer la limite temporelle. Un jeu par comparaison (différenciation entre les scores) peut donner fin à la situation.

*Exemple :* l'équipe qui sur un certain nombre d'attaques arrive à marquer plus de 3 buts d'écart, gagne la partie ou la manche. Le top de départ peut être le chronomètre, un signal, une passe, etc. Un parcours parallèle ou un jeu à 2 équipes par demi-terrain, peuvent lorsqu'une équipe a terminé, arrêter le jeu.

Le temps devient alors une qualité indispensable pour gérer et donner du sens à la situation. C'est aussi un levier pédagogique indispensable pour donner une motivation supplémentaire aux élèves impliqués dans la situation. Le temps ouvre la possibilité de comparer des scores, de mettre une pression sur les joueurs en terme d'activité soutenue.

### Types de relation

C'est ce qui détermine les actions (ce qu'il y a à faire), les actions entre elles, les relations entre les joueurs ou leurs relations avec les objets qui font partie de la situation et les paramètres entre eux.

Les consignes, les règles de jeu, les règles spécifiques déterminent les actions. Elles signifient la situation et il est alors facile à partir des règles qui codifient la situation d'apprentissage de jouer avec celles-ci.



On peut :

- appliquer strictement les règles du code d'arbitrage ;
  - modifier les règles du code d'arbitrage en favorisant l'attaque ou la défense (jouer sans dribble, défendre mains dans le dos, etc.) ;
  - handicaper l'attaque ou la défense (limiter les déplacements dans des zones, jouer avec un déséquilibre numérique, etc) ;
  - favoriser ou handicaper un ou plusieurs joueurs plus particulièrement, en définissant un espace d'évolution pour le défenseur avancé, en lui interdisant de revenir entre 6 m et 9 m pour défendre ou mettre des passeurs fixes en poste dans un espace avec obligation pour les attaquants d'utiliser au moins une fois un passeur pour pouvoir accéder au tir, etc.
- Le score est le type de relation même qui donne sens à l'activité et lie les joueurs des deux camps. Chaque situation doit comporter un score (buts, nombre de ballons, zones à points, temps de réalisation, etc.).

Les règles et consignes viennent, dans une autre perception des choses, spécifier ce qui est autorisé ou interdit en conditionnant les actions de jeu et les gestes techniques. Mais aussi deux règles peuvent entrer en relation pour signifier un autre comportement. Par exemple, dans le règlement de handball, l'interdiction faite aux joueurs de champ de prendre appui dans la zone et l'autorisation donnée au gardien de se déplacer librement dans cette zone : ces deux règles vont créer un type de relation spécifique dans le duel gardien/tireur. Ainsi dans la construction des situations d'apprentissage on peut volontairement attribuer des règles spécifiques aux attaquants et aux défenseurs dans le but d'obtenir des effets ou actions recherchés, mais non signifiés directement au départ. Deux règles qui régissent un comportement peuvent interagir pour signifier un comportement non légitimé au départ.

Il existe aussi des règles et consignes dans les situations d'apprentissage, qui deviennent des sur-règles par rapport au code d'arbitrage.

### Rapport de force

C'est l'expression du niveau de réalisation. L'opposition doit exister dans les situations motrices d'apprentissage.

Le rapport de force est créé le plus souvent par l'opposition entre les attaquants et les défenseurs (contradictions des intentions). Les règlements des sports collectifs déterminent les conditions de l'opposition tout en la créant.

Des règles particulières peuvent augmenter ou diminuer ce rapport entre les défenseurs et les attaquants, par exemple en limitant le temps d'action du ou des joueurs. Il est également possible de mettre un handicap sur le pouvoir d'action d'un joueur en particulier, afin de favoriser une activité supplémentaire dans un autre secteur du jeu.

Il est toujours intéressant, dans le cadre d'un apprentissage en sports collectifs, de le proposer et de l'identifier. Faire un 3 (attaquants) contre 2 (défenseurs), c'est déséquilibrer volontairement le rapport de force, que l'on



MARC BEAUDENON

peut aussi rééquilibrer en limitant l'espace d'évolution des trois attaquants.

### PRINCIPES

#### Mettre en relief des connaissances et compétences

Ce sont le plus souvent les effets recherchés, au niveau de l'attaque ou de la défense.

*Exemple :* construction du jeu à l'intérieur de l'espace effectif de la défense sur l'aile ou plus simplement le jeu de l'ailier à l'intérieur de la défense. La situation doit provoquer au maximum la ou les compétences choisies. Dans notre cas, le jeu de l'ailier ne doit pas se transformer dans un travail d'attaque-défense classique de base, mais dans une recherche des particularités sur le jeu à ce poste (espace restreint, proximité de la défense, cible excentrée, peu d'élan en position placée, etc.). La compétence ou ses connaissances sont recherchées dans les conditions qui concernent la situation de l'ailier. C'est peut-être le principe le plus facilement décelable dans les exposés de situations d'apprentissage.

#### Comporter des informations qualifiantes

Le score, le gain d'espace dans la notion de gagne terrain, le temps d'attaque pour utiliser cinq ballons, la comparaison entre deux situations identiques en parcours parallèle, deviennent des informations qualifiantes.

Ce peut être aussi une balle reçue entre 6 et 9 m, un espace d'attaque délimité et validé malgré la présence d'un défenseur, etc. Plus l'information est proche de l'action, meilleur est l'apprentissage. L'information qualifiante peut donc être donnée à la fin de l'action (total des points) ou pendant l'action (progression dans des zones étalées sur le terrain). Ce sont alors les surfaces tracées ou les objets placés sur le terrain qui renvoient ces informations (nombre de plots tombés, intervalle entre deux plots, surface délimitée, etc.). Les règles et les consignes précisent à l'avance les informations qualifiantes :

nombre de passes à faire, temps pour effectuer un tir, nombre de fixations dans les intervalles pour créer une situation de tir favorable, manœuvrer 2 défenseurs sur 3 intervalles à défendre, l'intervalle laissé libre qualifie la manœuvre et l'espace à attaquer, etc.

#### Provoquer une contrainte

*Exemples :* 3 attaquants contre 2 défenseurs. Dribble interdit. Jouer avec 3 passes dans le demi-terrain de la défense pour accéder au tir. Une zone interdite pendant l'attaque ou un passage obligé dans un secteur délimité peut provoquer des contraintes intéressantes.

La contrainte est à mettre en relation avec le rapport de force établi. Mais elle peut fluctuer et être en relation avec l'événement du jeu (présence ou absence de défenseurs, etc.), être temporelle (nombre de ballons à utiliser, nombre de buts à marquer dans un temps donné, etc.).

Il ne peut y avoir d'apprentissage réel sans faire apparaître des contraintes, prélude à l'adaptation.

#### Donner des repères spatiaux

Dans le jeu réel, le terrain est chargé de lignes et les surfaces ainsi délimitées prennent une valeur particulière (6 m, 9 m, 4 m). Le balisage avec des plots, des bandes de marquages, devient essentiel dans les situations d'apprentissage. L'élève doit avoir des repères précis comme pour le jeu réel. On ne peut pas faire un travail d'attaque et de défense en 3 contre 3 sans préciser la surface de travail. Les repères spatiaux participent au retour des informations qualifiantes et au sens de la situation d'apprentissage.

#### Comporter des consignes claires

Définir le sens de l'action, définir les règles particulières. La consigne doit être univoque.

*Exemples :* attaquer les espaces libérés par le mouvement des défenseurs, tirer au but sur passe d'un joueur en appui, etc.

On peut toutefois donner volontairement une



consigne équivoque, afin d'obtenir par exemple une alternance recherchée des statuts attaquant et défenseur ou pour favoriser une activité réflexive des joueurs. Les consignes générales à thème (être actif, volontaire, vigilant, etc.) sont plus intéressantes.

### Alterner les statuts et varier les rôles

Il semble intéressant de favoriser la pluralité des rôles par réciprocité des actions dans une alternance voulue ou événementielle des statuts attaquants et défenseurs. Les élèves ont une perception des différents statuts sur le terrain, je suis attaquant (je perçois ce qu'il faut faire), je suis défenseur (je perçois comment l'attaquant procède). Cette perception différenciée de la compétence souhaitée est nécessaire. Il est donc utile pour les élèves d'alterner les rôles (passeurs, tireurs, relayeurs, poursuivants, etc.) sur le terrain. Les rôles de gardien, d'arbitre, d'observateur, de manager, compteur de points, etc., doivent être envisagés comme faisant partie de la situation d'apprentissage.

### Traduire des conséquences motrices

Souvent les aspects comportementaux et moteurs ne sont pas envisagés ou succombent à une analyse technique passe partout. La construction même de la situation va favoriser les tirs en positions désaxées ou la nécessité de faire obstacle avec son corps (écran, bloc, barrage). Il demeure évident que les conséquences motrices, induites par la situation

d'apprentissage, doivent être déclinées et identifiées comme prioritaires.

La question des conséquences physiologiques doit être prise en considération. Un simple travail de tir avec opposition, en utilisant 10 ballons de suite, va avoir des conséquences sur la forme et l'aspect du tir (donc de l'apprentissage), si l'on complète cela avec une contrainte de temps (jouer les 10 ballons en 2 minutes, par exemple).

### Permettre un choix ou une alternative

Les situations qui possèdent un seul sens, s'épuisent rapidement dans un automatisme peu motivant. Dans le cas où les joueurs disposent de choix, non seulement on favorise leur activité décisionnelle, mais en même temps on inscrit les différentes actions dans des événements et non dans une reproduction programmée. Le choix et l'alternative dans les actions nous permettent de dire que toutes les situations doivent se faire sous une forme jouée (respect de la notion d'incertitude, motivation par rapport à un score, rapport de force liée à l'événement, responsabilité du joueur dans ses choix, etc.).

### Respecter un principe de densité

Respecter une densité de joueurs favorise des choix. Même si le 1 contre 1 ou le 2 contre 2, sont très formateurs dans certaines conditions, dans le contexte scolaire, il est plus intéressant de favoriser au moins le 3 contre 3 (A peut donner à B ou C), le principe d'incertitude est

respecté. La densité prenant en compte la notion d'espace impose de bien délimiter l'espace d'évolution et le nombre de joueurs sur cet espace. Un 3 contre 3 sur grand espace ne va pas provoquer les mêmes compétences qu'un 3 contre 3 dans un espace réduit.

### Avoir un enjeu

Le score, la zone à gagner, le temps à battre (marquer 5 buts en 5 minutes), l'action à réaliser, la compétence qui doit apparaître, etc. Créer la possibilité de perdre ou de gagner basée essentiellement sur un aspect ludique (comparaison des résultats, avancer dans des zones, amener le ballon dans un endroit précis, etc.) conduit à l'autoentretien de la situation (motivation). Cela donne également du sens à l'activité des élèves. Dans un cadre plus scolaire la compétence peut toutefois faire valence positive. De l'enjeu du jeu (différence de score) à l'enjeu de formation (la compétence à acquérir ou l'action positive à réaliser).

### Faire évoluer la situation

Il est fortement conseillé de faire évoluer la situation proposée, soit en complexité, soit dans les effets recherchés, en évitant de tout déstructurer pour mettre en place une autre situation dans la même leçon. Les repères pris dans le début de la situation se transforment et sont de nouveau interrogés par l'élève.

\*  
\*\*

## UNE SITUATION EN HANDBALL

Le jeu du flipper géant. Niveau débutant ou 6<sup>e</sup> (dessin 1).

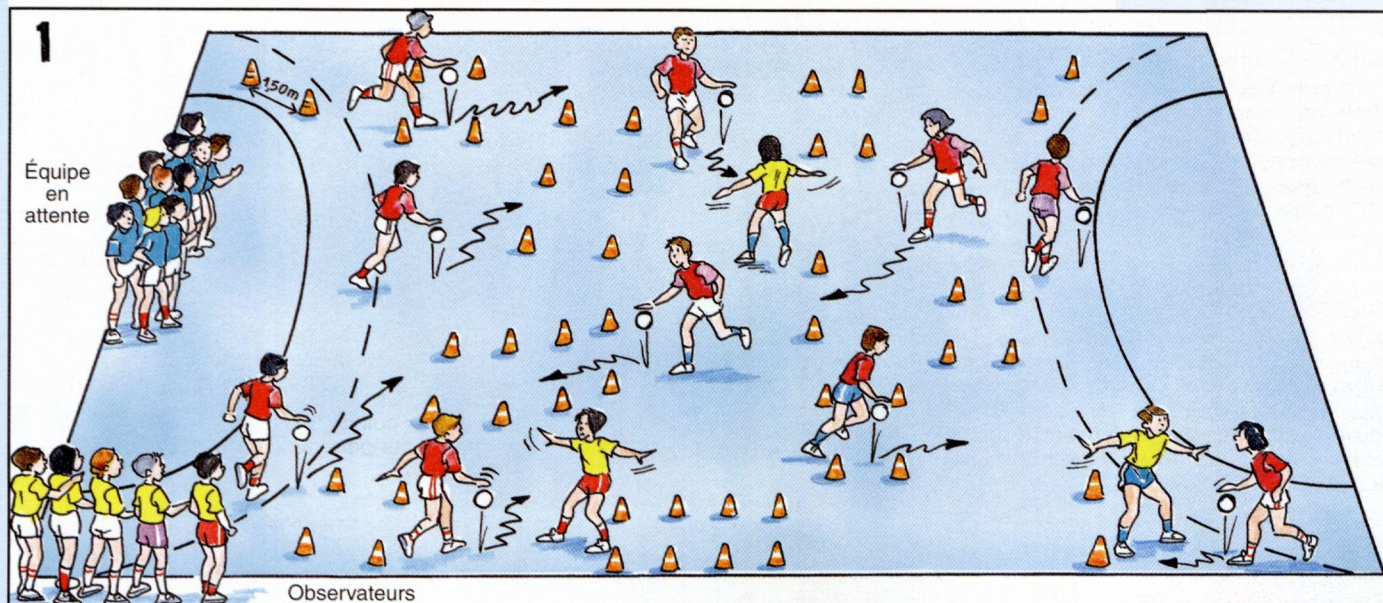
### Espace

Terrain de handball, déplacement hors zone.  
Plots au sol matérialisant les espaces à valider.

### Temps

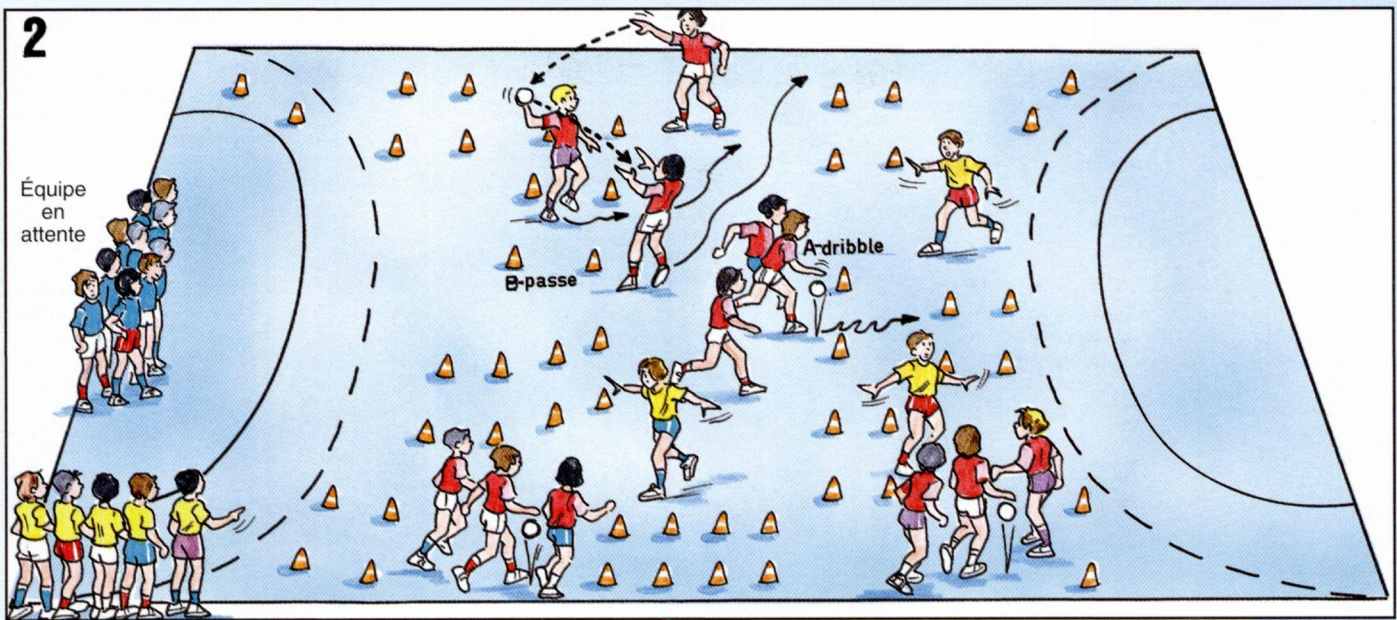
2 minutes de jeu ou arrêt dans le cas où tous les ballons sont perdus par les joueurs (reprise de dribble, balle récupérée par les défenseurs, etc.).

**Organisation :**  
1 équipe en attente,  
1 équipe en dribble,  
1 équipe de défenseurs/  
gêneurs, plus les  
observateurs qui  
suivent au hasard  
les scores de  
quelques joueurs.





2



CARMEN MÜLLER

### Rapport de force

Les 10 joueurs se gênent entre eux. On ne peut valider un espace si un autre joueur vient dans cet espace, dribbleurs ou défenseurs (3 défenseurs/gêneurs). Le positionnement du défenseur devant l'espace à valider ou la présence d'un dribbleur dans cet espace indiquent défense de pénétrer.

### Types de relation

Déplacement en dribble. Chaque fois que l'on valide un espace (franchissement en dribble), on marque le nombre de points correspondant aux nombres de plots d'un côté. 4 plots = 4 points, tel une boule de flipper, etc. Chaque joueur donne son propre score à la fin des 2 min.

### Mettre en relief des connaissances et compétences

Maîtriser le dribble dans un déplacement sensé.

S'informer sur le déplacement des autres joueurs.

Dissocier le regard du ballon vers l'endroit où on veut aller.

Manœuvrer les gêneurs (défenseurs), prélude au jeu de défense.

### Comporter des informations qualificatives

Les plots indiquent la valeur de l'espace.

Construire son déplacement en fonction des points à marquer. Espace ouvert ou fermé par le défenseur.

Solliciter l'aspect décisionnel chez les joueurs.

### Provoquer une contrainte

Passer par les intervalles matérialisés. Marquer le plus de points.

Respecter la contrainte des 2 min.

### Donner des repères spatiaux

Différents points en fonction des plots. Orientations différentes des espaces à valider.

### Comporter des consignes claires

Dribbler pendant 2 min.

Faire le plus de points possibles.

Ne pas franchir l'intervalle si quelqu'un est déjà engagé dans celui-ci ou s'il est fermé par le défenseur.

### Alterner les rôles et les statuts

3 gêneurs vont fermer les intervalles pour retarder les dribbleurs.

Changer les statuts entre dribbleurs, défenseurs/gêneurs, observateurs.

### Induire des conséquences motrices

Dribbler en orientant ses déplacements : coordination du dribble et prises d'informations sur les autres joueurs et espaces à valider. Orienter son dribble en fonction de la contrainte espace libre ou non : changement de direction dans le dribble ; feinte dribble, variation vitesse et rythme, etc.

### Permettre un choix et une alternative

**Attaquants** : chercher les espaces libres. Manœuvrer les gêneurs.

**Défenseurs** : gêner les joueurs les plus proches, ceux qui font le plus de points, etc.

Les choix et alternatives donnent une incertitude aux dribbleurs ou gêneurs.

Rechercher les espaces à plus de points (conflits chez le dribbleur et prise de risque entre marquer le plus de points et se faire bloquer par le défenseur, etc.).

### Respecter un principe de densité

10 dribbleurs (gêne suffisante entre eux pour créer l'incertitude et l'évènement).

3 gêneurs/défenseurs pour créer un rapport de force utile et du désordre sur le terrain.

### Avoir un enjeu

Marquer le plus de points pour chaque dribbleur. Chaque équipe inscrit son score à chaque fois.

Pour les défenseurs : retarder les dribbleurs, les gêner. Défendre stratégiquement par rapport à la valeur des intervalles, comparer les points acquis par chaque groupe, etc.

Enjeux de formation : jeu de manœuvre entre attaquants et défenseurs, maîtrise du dribble dans un contexte événementiel (espace libre ou pas, activité des défenseurs, gêne occasionnée par les autres dribbleurs, etc.).

### Faire évoluer la situation

#### Évolution 1 (dessin 2)

4 groupes de 3 joueurs sur tout le terrain et 1 ballon par groupe de 3.

3 défenseurs ferment les intervalles et tentent de récupérer les ballons.

On valorise la récupération, 2 points pour chaque ballon récupéré.

Les défenseurs tentent de retarder les attaquants en fermant les intervalles et en les empêchant ainsi de marquer des points.

Les attaquants peuvent se déplacer en dribble ou faire des passes, ils essaient de capitaliser pour chacun des groupes le maximum de points dans le temps imparti.

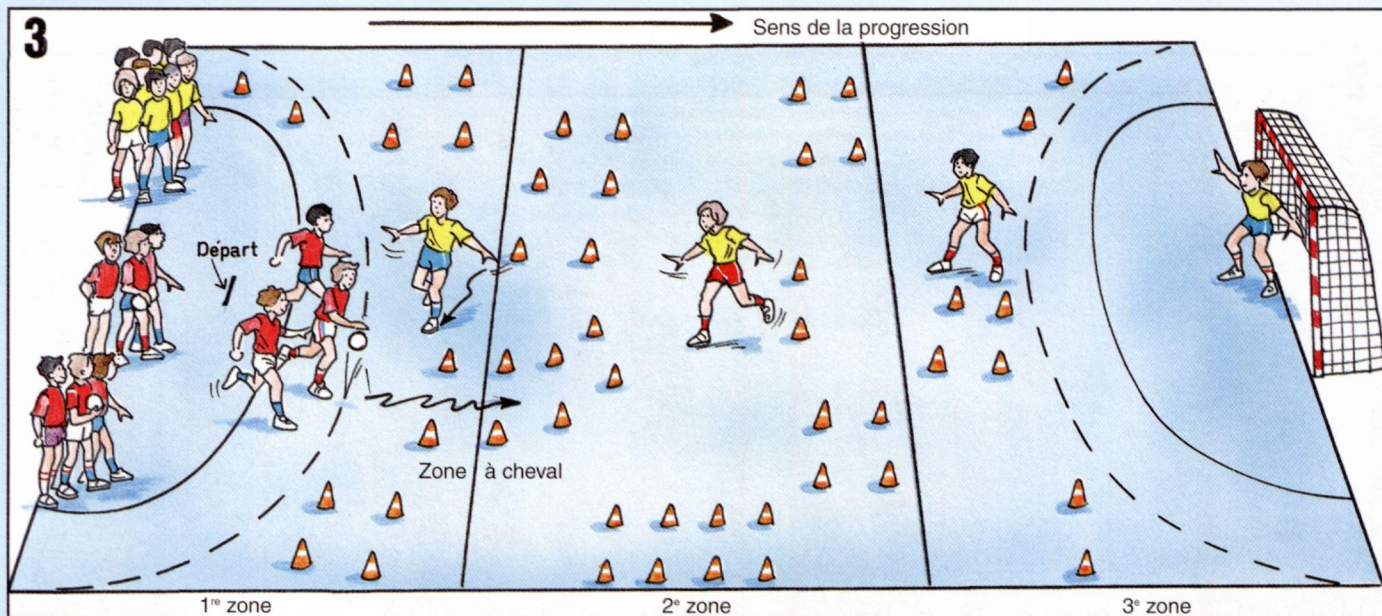
On compare le résultat des groupes à la fin.

**Principe de validation de l'espace :**

**A : passage en dribble dans la plus grande longueur (ici 2 pt).**

**B : ballon reçu et redonné de l'intérieur de la surface (ici 3 pt).**





### Évolution 2 (dessin 3)

Départ à 3 dans une zone. Atteindre l'autre zone en situation de tir. Marquer 10 points en validant les intervalles pour pouvoir accéder au tir. Sens de progression : d'un but à l'autre. Un défenseur par zone étagée sur le terrain, et qui reste dans la zone.

Dans cet exemple, on a volontairement placé un espace à cheval sur 2 zones, qui a une valeur de 4 pt, mais avec deux possibilités de défense : le défenseur de la

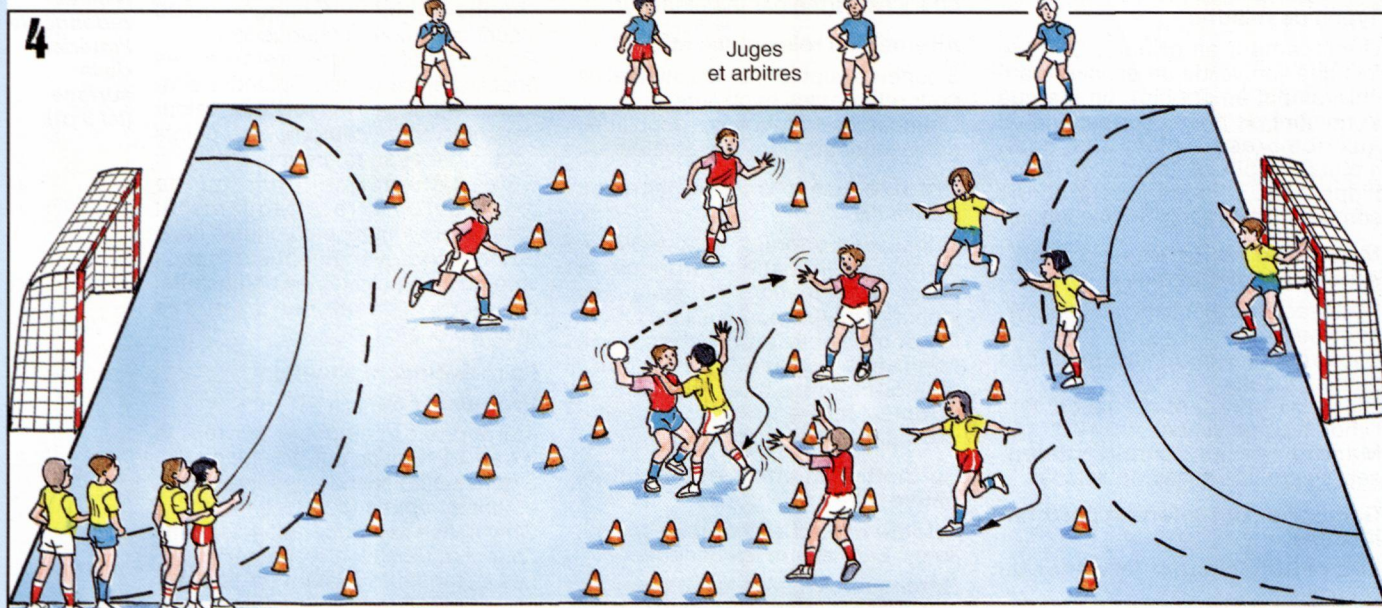
1<sup>re</sup> zone et celui de la 2<sup>e</sup>. On garde le même principe pour valider les zones.

### Évolution 3 (dessin 4)

Jeu en 5 contre 5 sur tout le terrain, chaque fois qu'un espace est validé les points sont acquis pour l'équipe en attaque, on obtient ainsi un jeu tout terrain. Mais on privilégie aussi l'accès au but, un tir marqué = 10 points. On obtient un jeu avec des prises en charge individuelles avec agrandissement de l'espace de jeu effectif. Les défenseurs sont pris entre le

fait de fermer les espaces matérialisés sur le terrain, de gêner la progression tout terrain des attaquants, de récupérer le ballon, de se situer vers les espaces les plus dangereux, etc.

Pour créer un déséquilibre numérique, attaque/défense, dès qu'une équipe perd la balle, un joueur devient gardien. Le temps de jeu est de 8 minutes. Le total des points est fait en additionnant le nombre de points sur les espaces validés et ceux marqués avec les buts réussis.



Cette modélisation ne se veut pas exhaustive ainsi que le commentaire que nous en avons fait. Il s'agit d'une tentative pour expliciter la nécessité d'identifier des principes et paramètres utiles à la construction de situations d'apprentissage en handball. D'autres commentaires auraient pu justifier plus amplement ceux-ci. Les quatre paramètres fondamentaux identifiés

demeurent un point de départ essentiel pour restituer les situations d'apprentissage. Ils ne se comprennent aussi, qu'associés aux onze principes énoncés ci-dessus. L'objet était de faire subir une modélisation aux situations d'apprentissage dans le but d'analyser les éléments qui les composent. On comprend alors l'intérêt dans un cadre technique et didactique d'iden-

tifier les composants qui participent à l'élaboration de la situation d'apprentissage pour en favoriser, la construction, le développement et l'explication.

**Patrick Veysseyre**  
Professeur agrégé EPS,  
BE 2<sup>e</sup> degré de handball,  
UFRSTAPS Clermont-Ferrand.