

Avant j'étais pas « sport co »

Florian Ouitre, lycée agricole de Coutances

Etudiant en S.T.A.P.S, il y a de cela quelques années j'appartenais à un groupe d'étudiants dans lequel, pour des questions d'organisation, on regroupait "les gym", "les athlètes" et "les plein-air". Contrairement aux groupes qui avaient l'appellation contrôlée "groupe sport co" nous n'avions pas d'appellation. Il nous manquait sûrement quelque chose !

J'ai vite compris que je ne baserais pas ma réussite universitaire sur cet enseignement et j'ai donc biaisé pour échapper un maximum aux situations de sport co pendant ma formation.

Quand j'ai commencé à enseigner, plus moyen de contourner le problème, et ma non-expérience de pratiquant a été un premier handicap.

Un jour j'ai intégré une équipe de volley "corporatif". Pour la première fois j'ai pris du plaisir à jouer avec des copains, et à être sur un terrain. Ne plus être une "potiche", être reconnu et accepté par les autres comme un joueur à part entière me procurait de la satisfaction.

Cette expérience a été déterminante. En tant qu'enseignant, j'ai essayé d'éviter aux élèves ce que j'avais vécu. Organisé et/ou sensibilisé par la réussite de tous et acceptant par conséquent l'idée que les choses n'étaient pas jouées d'avance ("ils sont tous capables"), j'ai eu comme premier souci de faire en sorte que tout le monde puisse potentiellement être un acteur du jeu et y exprimer son potentiel, ceci afin de peser sur le score.

Cette préoccupation, aussi gênée soit-elle, ne règle pas tout, loin de là. Mais comment se former ? Un premier obstacle, référé à ma pratique personnelle minimale, fut la compréhension des documents didactiques et en particulier des indispensables schémas qui accompagnent ce genre de littérature. Les spécialistes ne s'imaginent pas comme c'est difficile de concrétiser, pour un non-sport co, "les petits dessins" en actions, en référence à l'espace et au temps!

Un deuxième obstacle était justement de savoir comment appréhender cette complexité annoncée et redoutée. J'ai vite compris que je ne pouvais pas faire "la totale" du volley ou du handball à chaque séance. Comme dans les autres APSA, je sentais bien la

nécessité de faire des choix, mais il n'était pas évident de répondre aux questions suivantes : si je ne peux pas tout enseigner à l'école, qu'est-ce que je retiens comme éléments prioritaires incontournables auxquels il faut impérativement confronter les élèves en sports co en E.P.S ? Quelles entorses au règlement je peux effectuer sans dénaturer la pratique de référence ? La littérature classique de l'époque (à ma portée), m'a amené à faire les choix suivants en volley : je privilégiais le pouvoir sur la balle et l'échange de balle; j'évaluais ce que les élèves faisaient avec la balle (la quantité d'actions, la qualité de la réception-transmission, l'orientation pour un élève), en ne me référant jamais de manière explicite à l'attaque de la cible adverse.

Cette façon de faire a duré un certain temps, la plupart de mes élèves étaient plus ou moins en situation de réussite, si on se place uniquement du point de vue du volume de jeu. Je n'identifiais pas bien pourquoi ils réussissaient, ni pourquoi ils rataient...

Un projet d'apprentissage identifié ?

A l'occasion d'un changement d'établissement, je me suis trouvé confronté à un projet d'EPS où des choix explicites sont effectués pour les propositions d'évaluation en sports collectifs et plus particulièrement en volley et en rugby. Ces épreuves d'évaluation sont très contraignantes. Elles font l'objet de discussions entre collègues, discussions qui portent essentiellement sur la distance aux pratiques sociales de référence.

Pour ma part, elles me conviennent parce qu'elle me permettent de mieux identifier ce que j'enseigne et ce que les élèves ont à apprendre...

En volley, il est prévu différentes épreuves d'évaluation hiérarchisées du point de vue de la complexité que les élèves ont à gérer. Cette plus ou moins grande complexité est obtenue en jouant sur des variables didactiques, essentiellement les règles

constitutives et la manière dont on joue avec. La situation d'évaluation (correspondant au niveau de complexité maximale, aux meilleurs élèves de terminale) est la suivante :

4 contre 4 ; le départ du jeu se fait par un engagement (pas un service difficile), comptage des points au tie-break; 10 mn. Contraintes : 3 touches de balle obligatoires par 3 joueurs différents ; le filet est divisé en 3 zones : lors d'un échange, je n'ai pas le droit de renvoyer la balle (attaque) dans la zone par où elle est venue.

Ex : si la balle arrive par la zone 1, on la remonte et on construit l'attaque pour que la balle arrive en zone 2 ou 3. A la troisième touche, on a le choix entre la zone 2 et 3 et entre les 2 derniers joueurs.

Avoir marqué un certain nombre de points dans cette situation permet à une équipe de prétendre à une note de performance. L'autre partie de l'évaluation est une évaluation de la prestation individuelle en référence à l'appropriation du code de communication (cohérence des actions individuelles référées à la circulation de balle).

Cette situation pose de manière "serrée" et identifiable les alternatives : quelle circulation de balle et de joueurs vont permettre d'attaquer la bonne zone ? Aucun jeu "posté" ne peut marcher *a priori*. Cette situation rend caduque certaines circulations de balle et les élèves en prennent rapidement conscience. Quand un attaquant se retrouve face à la zone dans laquelle il ne peut pas attaquer, il est contraint de passer "une petite balle" pour assurer la bonne zone... toute la discussion porte sur ce que l'on aurait dû faire avant pour pouvoir attaquer ("mettre une prune!") dans les bonnes zones.

Le fait de réduire les zones de l'attaque permet de mieux cibler les alternatives. Quand on ne contraint pas l'élève, il se contente de renvoyer la balle par dessus le filet n'importe où, il ne fait pas de choix, n'identifie aucune alternative.

Cette situation est motivante pour les élèves. Outre le fait de centrer tout le jeu sur l'attaque (qui est en soi motivant), et passée la phase de négociation (sur les contraintes et les entorses au règlement habituel), chacun prend plaisir à jouer avec le "code

de communication". Les 3 passes concernent tous les joueurs, chacun pèse obligatoirement dans le jeu. Ces 3 passes ne sont pas pour "faire joli" mais pour placer un joueur en position favorable pour pouvoir attaquer ("mettre une prune!"). Les élèves prennent plaisir à savoir tôt qui fait quoi et à quel moment. Dans ce jeu, "on transpire" et "on a l'impression de mieux jouer et de bouger plus" sur le terrain.

Qu'est-ce que cela change pour moi ?

Tout ça donne du sens à mon intervention, au lieu de dire comme avant "tu es mal placé", "fléchis tes jambes", "t'es pas orienté", "tu ne t'es pas déplacé assez vite"... j'interviens pour que les élèves se posent les questions "comment X doit réceptionner pour que Y reçoive dans telle ou telle condition" ; "si la réception de X ne revient pas directement en avant, que doit faire Y et comment le décide-t-il ? Il part devant en appui ou il reste à côté de X en soutien?" ... pour faire en sorte que les élèves fassent des choix anticipés et exiger d'eux qu'ils soient organisés au moment de la frappe de balle par l'action suivante.

Toute mon intervention concerne le code de communication entre joueurs et les indices qu'ils doivent prendre les uns par rapport aux autres pour faire aboutir l'attaque.

Cette situation d'évaluation est une parmi trois autres, toutes conçues suivant le même principe et me permettant de hiérarchiser les contenus.

Je suis donc passé d'une conception du volley où la circulation de balle était organisée par la position des joueurs "postés" à une circulation des joueurs organisée pour une circulation de balle décidée à l'avance et organisée par une attaque significative de la cible adverse.

Ce changement de conception qui modifie non seulement la façon d'analyser l'activité mais aussi les contenus à enseigner, a eu obligatoirement des conséquences sur ma façon d'enseigner les autres sports co : comment continuer à enseigner les "positions" de démarquage au hand, c'est-à-dire travailler les rapports d'espace qui permettent à l'élève de dire que dans telle ou telle position il est ou il n'est pas démarqué ("pour recevoir la balle dans de bonnes conditions, il faut que je sois à la bonne distance de passe, au bon endroit pour...").

Ce démarquage est travaillé comme une fin en soi pour assurer la continuité du jeu en appui ou en soutien et non pour offrir une possibilité d'échange dans un couloir de jeu direct dégagé. (Une prochaine fois, je vous raconterai une situation d'évaluation de hand !).

Voilà un itinéraire de prof pas sport co ! J'ai beaucoup plus de satisfaction aujourd'hui : au-delà du simple plaisir d'être en activité, mes élèves ont aussi un projet d'apprentissage identifié. Ils savent là où je veux les emmener et les progrès qu'ils peuvent faire au cours d'un cycle sont mis facilement en perspectives.

Les objets d'enseignement, les nouveaux savoirs à construire sont clairement identifiés pour tout le monde.

Cette réflexion illustrée en sport co a fait son chemin dans les autres activités. Faire des choix qui vont au-delà de la simple programmation, des choix qui "fouillent" les APSA et qui prennent en compte les conditions de l'enseignement de l'EPS au quotidien, des choix fondés théoriquement (l'analyse historique m'a beaucoup aidé) et débattu collectivement en équipe, c'est sans doute ce qui fait l'intérêt du métier d'enseignant. ■