

# Pas d'EPS sans sports co ?

EDITO

**P**eut-on, pour ouvrir le débat, avancer la proposition suivante : en fin de scolarité obligatoire, un jeune (fille ou garçon, naturellement) ne devrait-il pas pouvoir faire la preuve d'un "bon niveau" dans un ou deux sports collectifs ? Ceci à côté d'autres exigences lui permettant au total d'être considéré comme "honnêtement cultivé" en EPS et/ou en APSA.

Evidemment, que d'implicites, que de questions contenues dans cette affirmation apparemment raisonnable. Par exemple, qu'est-ce qu'un bon joueur ? Quelle part au physique, à la technique, à l'intelligence stratégique et tactique, aux qualités sociales et "citoyennes", quelle part aussi au collectif ou à l'individu ?

Mais autres questions : l'idée d'une "culture sports-co" apportant sa contribution spécifique à la culture physique universelle va-t-elle de soi ? ou doit-on s'en tenir à l'idée que l'apprentissage de tel sport collectif particulier est porteur d'une dimension culturelle irremplaçable ?

---

**Etre  
ou ne pas être  
honnêtement  
cultivé ?**

---

Et ce débat en soi sur l'objet culturel se complique encore quand il croise notre controverse nationale récurrente sur les programmes et l'évaluation ! Les dérives "formalistes", sœurs jumelles de l'animation sans contenu, sont-elles encore à craindre ?

Ce numéro, qui rassemble les problématiques des deux numéros précédents, a été conçu pour fournir modestement quelques éléments de réponses sous des angles différents : d'abord et par principe, en

partant de ce que font et de ce que pensent les collègues de terrain, ce qui permet d'observer quels matériaux didactiques sont utilisés et aussi quelles créations pédagogiques originales, y compris dans le sport scolaire, sont produites face aux différents publics.

Puis, un détour utile est effectué du côté de la "France qui gagne", ce qui introduit assez bien un retour approfondi sur ceux qui ont cherché "à penser" les sports collectifs pour mieux servir la cause de l'EPS. Enfin, dans le prolongement, quelques contributions originales confirment à propos des sports collectifs, la richesse du débat actuel, didactique et pédagogique.

De quoi nourrir, peut-être, des volontés de transformation sur le terrain et dans les formations !

Jacques Rouyer

# ***Vous avez dit sports co ?***

Christian Couturier, EPS et Société

**U**n numéro de "Contre Pied" sur les sports collectifs peut paraître étonnant, encore qu'il cadre bien avec le titre de la revue. Étonnant parce que leur place dans la société et dans l'école, en EPS et dans le sport scolaire, est si massive et si évidente qu'on pourrait en oublier les problèmes qu'ils posent. Mais quel



regard peut avoir la revue, pour éviter le sens commun, redire ce qui s'est déjà dit ? La quantité d'écrits, de livres, de revues sur le sujet est impressionnante (1). Tout n'a-t-il pas déjà été fait ? Voire. Car en même temps, il faut réinterroger les bases, que ce soit des personnes ou des théories, pour voir qu'en EPS ce qui est ancien est encore très moderne.

Le débat est à resituer, c'est un de nos points de départ, dans le cadre de la tension globale EPS/culture. La question que nous posons est de savoir si le milieu social produit une ou des cultures, ou encore si l'on peut repérer des fondements universaux qui dépassent les particularismes dans ce qu'on appelle les sports collectifs. Ce "groupe" d'APS a-t-il une réalité ? Et quand on regardera l'EPS, on retrouvera peut-être les mêmes phénomènes, les mêmes ambiguïtés, dès lors qu'on assigne à l'école la fonction de faire entrer dans la culture. Le numéro ne répondra pas frontalement à ces questions, mais chaque article, à sa façon, posera tout ou partie des problèmes.

## **Sports collectifs, une culture ou des cultures ?**

Le terme "sports collectifs" est d'abord lui-même à interroger. Il est vraisemblable, c'est une hypothèse qu'il faudrait bien sûr travailler, qu'il soit une construction spécifique au monde de l'EPS. Il est très rarement utilisé dans les médias et dans le milieu sportif, où on parlera de chacun des sports : du foot, du rugby, du hand... Il n'existe pas de rubrique "sports collectifs" dans le journal "L'Equipe" ; il n'y a pas de fédération "sports collectifs", alors qu'il existe des fédérations regroupant plusieurs disciplines. On peut donc imaginer, le fruit de l'histoire n'étant pas le fruit du hasard, qu'il n'existe pas une culture de référence, c'est-à-dire une culture suffisamment homogène et identifiable pour que l'on puisse la caractériser. Cette réflexion peut paraître un peu inutile, secondaire, mais elle pose malgré tout directement plusieurs questions de société, donc pour l'école, donc pour l'EPS : les sports collectifs valent-ils la peine d'être enseignés en EPS, qu'est-ce qu'on apprend quand on fait du hand, est-ce la même chose qu'en foot... Les choses ne sont pas simples.

## **Des cultures ?**

La revue "Autrement" édite en 1999 un ouvrage dont le titre est évocateur : "Rugby d'ici. Une manière d'être au monde". Ce n'est bien sûr qu'un des multiples exemples qui met en évidence une



D.R.

culture particulière, revendiquée et reconnue. Mais il est assez caractéristique des problèmes qui nous occupent.

D'emblée, l'ouvrage pointe le risque d'une "footballisation" du rugby. Il paraît clair, en tout cas au yeux des auteurs, qu'il ne saurait y avoir de point commun entre le foot et le rugby. D'ailleurs, parle-t-on avec autant de conviction d'une culture "foot", une culture "hand" ou "basket" ? Mais l'ouvrage met en évidence tout aussi rapidement le fait qu'il pourrait y avoir plusieurs cultures rugby : le rugby des villages et le rugby des villes, le rugby néo-zélandais, français... : " *Le fil conducteur réunissant ces différents éclairages, c'est le point de vue selon lequel le rugby, au même titre que n'importe quel autre sport, constitue une culture sportive spécifique dont on peut dégager des caractéristiques en quelque sorte "invariantes". Mais dans la mesure où il est un mode vie au moins autant qu'un sport, le rugby n'a pas tout à fait les mêmes couleurs suivant qu'il est pratiqué à Auckland, dans la banlieue de Tokyo ou à Bagnères-de-Bigorre.*"

On trouve dans l'ouvrage tout un tas d'indices et de repères pour caractériser cette culture rugby, la façon dont elle vit à travers les hommes. Derrière le mot culture pointe en fait la question des valeurs. On s'attend à en trouver qui identifient de façon sûre, évidente ce sport si particulier. Or les articles de l'ouvrage citent celles qui sont censées être véhiculées par le rugby : abnégation, solidarité, virilité... Autant de termes généraux qui, *a priori*, pourraient s'appliquer à d'autres disciplines collectives, donc pas particulièrement spécifique.

Enfin, à la fin du livre, on comprend que la seule particularité du rugby résiderait dans la complexité de ses règles, ce qui permet aux auteurs de distinguer une culture "fermée" (difficile d'accès) d'une

culture "ouverte" (dont le football, avec la simplicité de ses règles serait un exemple).

En résumé, il existerait une culture rugby, distincte, elle-même décomposable en sous-cultures. (On pourrait également évoquer les différentes "cultures football" en s'appuyant par exemple sur les travaux de Maxime Travers). En fait ces sous-cultures seraient plutôt une "coloration", une variante d'une culture plus universelle. Et la nature de cette culture serait élitiste de part la complexité des règles... On en déduit que la culture est dans les règles (au sens de règlement), ou du moins qu'elle est visible à travers les règles. Ce n'est pas nouveau, bien sûr, cette question a déjà été travaillée, mais il y a des choses qu'il est toujours bon de rappeler.

### Une culture ?

La culture, c'est un ensemble de valeurs, de techniques, de manières de faire, de s'entraîner...

Du point de vue des valeurs, on peut voir que les termes sont assez semblables dans les différents sports collectifs. Si on en juge par les films et reportages sur les "bleus" lors de la dernière coupe du monde, on se dit que finalement les termes et les images utilisés par Aimé Jacquet ne sont guère différents de ceux qui ont été utilisés par Pierre Villepreux, Skrela ou par Costantini... De la même façon, les principes techniques et tactiques peuvent se décrire dans des termes identiques pour une bonne partie d'entre eux : contre-pied, décalage, surnombre, fixation, contre-attaque, bloc défensif... N'y aurait-il pas des choses qui traverseraient ainsi l'ensemble des sports collectifs, qui donneraient une unité à un ensemble de disciplines et qui provoqueraient des liens entre les différents pratiquants ? C'est en tout cas une idée que chacun pourrait tirer aisément de son expérience sensible.

Ainsi, dans le précédent "Contre Pied", De Vincenzi, interviewé par Jacques Rouyer repère trois indicateurs de la valeur culturelle du basket : les vertus du travail (opiniâtreté, volonté de se surpasser...), l'importance de l'équipe et un patrimoine universel. Mais contradictoirement quand on lui pose la question d'une culture en basket, il montre qu'il en coexiste au moins deux : une issue de l'histoire du basket qui prône les valeurs collectives, une autre qui se développe en NBA, qui met l'accent sur les valeurs individuelles (l'équipe est la somme des valeurs individuelles). Le rapport du collectif à l'individu, et vice et versa, voilà peut-être un axe central d'une culture "sports co", en tout cas qui revient en permanence dans les discours. Malheureusement ce niveau de généralité n'est pas satisfaisant car ce problème existe dans d'autres activités que celles traditionnellement regroupées dans les sports co, les danses collectives par exemple, les chorégraphies collectives, une cordée en montagne, une équipe de coupe Davis en tennis...

En fait les deux problèmes que nous venons de pointer n'ont d'autre fonction que de montrer que rien n'est évident. Nous aurions besoin d'un travail de recherche qui consiste à mettre en tension la singularité de chaque spécialité et la transversalité d'un "groupe" ou d'une "famille", avec différentes approches, historique, sociologique, didactique... C'est nécessaire pour une meilleure compréhension des phénomènes sociaux. C'est vrai pour les sports co, mais on aura le même questionnement pour les sports de combat, les sports de raquette, les sports de glisse...

### **Culture scolaire ?**

On pourrait croire que les interrogations précédentes n'intéressent pas l'EPS. Il n'en est rien.

De multiples exemples montrent en fait, que les questions qui apparaissent dans le champ social transparaissent aussi en EPS : faut-il ou non noter l'équipe pour le Bac, si oui dans quelle proportion par rapport à l'individuel ? Faut-il noter "l'engagement" (l'abnégation !) ou l'entraide (la solidarité !) ? Faisons-nous travailler les mêmes choses en basket et en hand, en volley et en rugby ? Etc.

Nous avons émis l'hypothèse que le groupe "sports collectifs" était une création du milieu de l'EPS. Et ce n'est pas récent puisque Maurice Baquet dans "Éducation Sportive" avait déjà une troisième partie de son ouvrage de référence intitulée "Les sports collectifs". Le chapitre débute ainsi : "Afin de faciliter l'apprentissage des sports d'équipes...". On y voit que sports collectifs et sports d'équipes sont synonymes (or on peut se poser la question). Il dit encore : "Il faut enseigner l'esprit du jeu et, d'une manière générale, la saine sportivité à nos enfants". Et on voit apparaître une notation qui sera beaucoup utilisée par la suite, pour caractériser justement les sports co : l'esprit du jeu.

Pourquoi faire un numéro sur les sports co ? S'il l'on s'en tient à la seule revue EPS, il y a déjà eu une quantité incroyable d'articles et de livres sur le sujet. Ce sont des spécialités parmi les plus enseignées au collège et au lycée. Sur le plan professionnel, ce ne sont pas ces sports qui prêtent le plus à controverse. Pourtant la complexité de ces

disciplines, la part de la technique, des processus de décision, d'analyse de la situation, des qualités athlétiques, est très problématique dès lors qu'il s'agit de les enseigner, dans un temps court, avec des groupes nombreux et pas toujours motivés... ou trop motivés. Ces problèmes ne sont pas réservés aux seuls sports collectifs, mais les témoignages recueillis auprès de quelques enseignants montrent qu'ils agissent comme une sorte de loupe grossissant les difficultés à construire des contenus scolaires culturellement significatifs.

### **Les programmes et l'évaluation**

Les nouveaux programmes pour les lycées (août 2000) introduisent une rupture avec les programmes collèges et leurs documents d'accompagnement ainsi que les acquis des pratiques professionnelles. En fait cette rupture est à double détente et elle nous semble révélatrice de cette tension entre formalisme et réalisme en EPS, dont nous avons déjà parlé (2) :

- On ne parle plus du "groupe" des sports collectifs qui sont désormais répertoriés pour certains dans une "liste commune" d'APSA (en fonction de la fréquence de leur enseignement en lycée, on y trouve le basket, le hand, le foot, le volley et le rugby), d'autres sont renvoyés dans une "liste complémentaire" (comme le hockey par exemple). La notion même de sport collectif disparaît complètement, rejetant ainsi tout un pan de l'expérience professionnelle qui a toujours regroupé les activités physiques en familles (ou groupe, classe...) pour tenter de leur trouver une unité portant, selon le cas, sur le sens, la technique, le milieu environnant, l'imaginaire, les capacités mises en œuvre... avec en arrière-plan l'hypothèse de transfert entre des pratiques proches l'une de l'autre. Même avec des imperfections et des contradictions théorico-pratiques, ce travail sur les "familles" relevait d'une approche anthropologique partant des pratiques concrètes, en particulier en mettant en évidence les similitudes des logiques technique, tactique... induites par les règlements historiquement constitués (ce qu'on a longtemps appelé la logique interne, ou l'essence de l'activité). De façon corollaire, la culture professionnelle a fonctionné aussi sur l'idée que si l'on trouve des similitudes, voire une unité dans un groupe d'activités données, les sports collectifs pour ce qui nous occupe, certaines des compétences principales pourraient être transférables d'une activité à l'autre : prenons au hasard la compétence à "prendre des informations pour prédire l'avenir immédiat, dans le cadre d'un rapport d'opposition..." qui devrait pouvoir se transférer d'un sport co à l'autre.

Les programmes lycées actuels balayent cette démarche en renvoyant chaque spécialité à sa seule spécificité. On ne propose plus aux élèves d'entrer dans une culture "sports co", mais d'entrer dans le hand, le foot... ce qui constitue une rupture d'avec les programmes collèges qui identifient bien un groupe "sports collectifs".

- Une deuxième rupture est alors opérée : comment mettre l'accent par exemple, alors que l'on a implicitement récusé l'idée de programmation d'activité, sur une valeur essentielle portée par la culture sports co et que l'école ne peut occulter dans

cette période d'individualisme exacerbé : la place du "collectif" ? Il faut trouver un truc ! Ce truc consistera à imposer simplement une activité dite collective, qui devient la seule contrainte réelle en terme de programmation, en particulier pour le passage du Bac. Mais l'on précise dans le même temps dans les programmes du cycle terminal (2001) : *"Ainsi sont considérées comme collectives, non les activités qui se contentent d'additionner les prestations individuelles, mais celles qui impliquent une collaboration obligatoire entre élèves : par exemple, sport collectif, acrosport, chorégraphie en danse, relais athlétique, double dans les activités de raquette"*. On retrouve nos sports collectifs (qui en principe n'existent plus en tant que famille) pris dans un ensemble plus vaste basé sur des activités de "collaboration" dont le nombre de joueurs ou de participants, pour constituer un collectif, commence à deux (sports de raquettes). Ce nouveau groupe, qui se retrouve le seul paradoxalement à être explicitement mentionné, et qui est maintenant le seul en tant que groupe à faire partie de l'obligation scolaire ne manquera pas de poser des problèmes épistémologiques. Il est en effet précisé que *"Lorsque cette collaboration est la condition de la prestation, les élèves sont en effet amenés à développer des compétences particulières."* En d'autres termes, la collaboration en danse et en rugby devrait développer peu ou prou les mêmes compétences. Cela résistera-t-il à l'analyse ? D'autant que dans les fiches par APSA, le seul point commun entre volley et acrosport se limite finalement à l'utilisation du terme "collectif". Y-a-t-il matière, à partir de cette indication, à construire des contenus d'enseignement ? De notre point de vue, cette situation est un des nombreux avatars du formalisme en EPS.

Heureusement, il n'y a pas que les programmes et des ouvrages professionnels nous renseignent mieux sur ce qui reste un référent dans la profession : le groupe des sports collectifs. Chez Bonnefoy, Lahuppe, Né (1997), il est construit sur des disciplines ayant des bases communes, des "problèmes fondamentaux" identiques : deux équipes, à statut identique, amenées à conquérir des cibles opposées, conquête matérialisée par l'intermédiaire d'un ballon.

Évidemment tout cela prendra un tour particulier au moment de l'évaluation et particulièrement au moment de la certification au Bac qui est un problème d'actualité. En fait quand chacun se posera la question : quelle activité de l'élève vais-je juger ?

Dans la suite des programmes pour les lycées, les



D.R.

épreuves du Bac doivent être modifiées pour 2003. Les propositions actuelles des fiches (en débat dans la profession) font apparaître déjà quelques incohérences pour les activités dites collectives, et précisé-ment sur cette fameuse part du "collectif", exemple :

- badminton (double) : rien sur la part de la note collectif/individuel (malgré un item "mise en projet de collaboration"),
- acrosport : idem (on parle simplement de fautes d'exécution collectives),
- basket et autres sports collectifs "classiques" : 40% de la note (projet collectif et actions collectives),
- danse (chorégraphie collective) : 25% de la note sur la composition avec évaluation collective ou individuelle (au choix ?) du (des) chorégraphe(s).

En terme strictement mathématiques, il apparaît que les "sports collectifs" restent les plus à même de former au collectif puisqu'ils revendiquent 40% de la note à ce critère. Mais faut-il noter finalement la part du collectif à l'école ? Si oui, comment le noter. Le "collectif" des sports co est-il de même nature qu'en danse ? "Vaut-il" la même chose ? Toutes ces questions restent à débattre.

Les sports collectifs sont des activités complexes et il convient d'identifier un peu mieux les différentes



D.R.

choses qui sont au cœur des enjeux de construction des savoirs scolaires. Les sports collectifs, de part leur complexité justement, rendent l'opération difficile. Mais elle est nécessaire, et d'une certaine manière, c'est presque un défi qui nous est lancé à travers les programmes et l'évaluation : saurons-nous nous mettre d'accord sur des références communes, saurons-nous stabiliser ce qui a été produit par la profession, les experts de telle spécialité, la recherche ? Bref, saurons-nous présenter aux élèves des contenus pertinents dans le cadre d'un service public qui se doit d'offrir à tous une formation équivalente ?

#### **Quelle activité de la classe en sports co ?**

Il n'est pas toujours évident que l'on distingue clairement les différents registres d'activités produits pendant la classe. L'activité de classe est la résultante d'au-moins trois activités différentes (3) :

- L'activité requise par les contenus proposés. L'analyse de cette activité part des pratiques sociales et de la manière dont les hommes ont construit leurs façons de répondre aux problèmes posés par les règlements, eux-mêmes produits de l'activité humaine. Aujourd'hui, en sports collectifs, qu'elle est l'activité principale (il y en a probablement plusieurs) qu'il faut déployer pour "jouer" ? Cette analyse est importante car c'est à partir d'elle que l'on pourra ensuite "traiter" l'activité pour qu'elle intègre les contraintes scolaires. Selon que l'on considère qu'il s'agit de faire des choix tactiques, de s'insérer dans un collectif, de savoir prendre des informations, de savoir prédire l'avenir proche... nous aurons des contenus d'enseignement différents et donc des activités attendues différentes. Est-ce légitime ? Certains répondent oui, d'autres

répondent en posant la question : mais alors c'est quoi la culture commune en sports collectifs ? L'EPS propose-t-elle d'apprendre "les sports co", ou bien une spécialité, ou encore, à travers une spécialité, par élargissement, les pratiques du fameux groupe ?

- L'activité déployée par l'élève. Que fait l'élève pour résoudre les problèmes qui lui sont posés ? Savons-nous, pouvons-nous repérer et rendre explicite ce qu'il fait réellement pour réaliser ce qu'il doit faire ? Par exemple si on prend en compte de façon assez importante le volume de jeu, c'est-à-dire le niveau d'engagement physique de l'élève, est-on sûr que ça ne masque pas en réalité une "non-activité" au regard de l'activité requise ?

- Enfin l'activité de l'enseignant qui régule l'écart entre l'activité requise et l'activité de l'élève. Que fait, que doit faire l'enseignant pour exercer cette compétence ? Est-elle la même en sports co que dans d'autres APS ? On a vu beaucoup de recherches qui se concentraient sur le style de l'enseignant, ses manières de faire. A-t-on suffisamment exploré des liens entre la nature des problèmes posés par l'APS et le type de régulation des enseignants. Apprendre à ses élèves à savoir jouer est-il la même chose qu'apprendre à savoir nager ? Y-a-t-il donc des compétences spécifiques pour enseigner les sports co ?

Les documents d'accompagnement des collèges allaient explicitement dans le sens de cette distinction, et cela permettait de ne pas établir de confusion en particulier entre l'activité de l'élève et l'activité attendue au regard des contenus. Peut-être d'ailleurs faudrait-il utiliser des termes différents, celui "d'activité" étant trop ambigu. Malheureusement ceux du lycée n'ont pas repris cette

démarche, produisant ainsi un retour en arrière, de ce point de vue là.

Ce numéro de Contre Pied ne répondra pas à toutes ces questions, malheureusement. Il nous est vite apparu qu'il serait impossible de tout traiter, et surtout de donner la parole à tous les auteurs qui ont produit sur les sports co dans le champ de l'EPS. Nous avons aussi décidé de nous concentrer sur les "fondamentaux" comme on dit en Rugby : nous entrons dans le numéro par l'expression professionnelle, les témoignages d'enseignants. Ces derniers n'ont pas la prétention de couvrir la diversité des préoccupations des profs d'EPS. Ils ont été recueillis sans aucun *a priori* et sans volonté d'échantillonnage. Ils n'ont pas non plus été sélectionnés sur la base d'un thème.

Il s'agit d'une "expression directe" obtenue auprès de quelques enseignants proches et porte sur les problèmes posés par les sports collectifs dans leur pratique pédagogique.

Ces témoignages ont été soumis à la lecture de quelques "observateurs" ayant acquis une expérience précieuse en matière de formation initiale et continue. Nous livrons leurs réflexions.

Ensuite nous proposons au lecteur d'effectuer un double détour ; d'abord en donnant la parole à ceux

qui ont contribué récemment au phénomène désigné comme "la France gagne en sports collectifs".

Puis nous proposons un retour approfondi sur ceux qui ont été les "précurseurs" en matière de réflexion théorique et didactique : Justin Teissié, assez méconnu, René Deleplace, Robert Mérand.

Ces contributions sont suivies par deux points de vue d'enseignants "d'aujourd'hui" qui permettent de mieux apprécier l'apport des "précurseurs".

Enfin, prolongement normal, trois contributions attestent de la vigueur des débats actuels sur les problèmes didactiques et pédagogiques, à prendre comme une ouverture pour la suite... ■

.....

(1) Sur le site de la Revue EPS, quand on fait une recherche par mot-clé, le mot "collectif" nous donne 747 articles (de 1950 à nos jours). On trouve 228 articles sur le hand, 212 sur le basket, 195 sur le foot, et 143 sur le volley, soit un total de 778 articles sur ces 5 sports collectifs ? Pour la seule année 2000, on trouve 12 articles sur les activités de coopération et d'opposition : les sports collectifs.

(2) Voir en particulier Goirand, Becker, Fouquet; "les programmes en EPS. Une orientation, une démarche". Contre Pied n° 5, octobre 1999. Egalement Pierre Boutan, "Réalisme et formalisme en Français". Contre Pied n° 6, janvier 2000.

(3) La distinction qui suit a été proposée par J. Y. Rochex au colloque du SNES (11-12 janvier 2002).



Photo : Vandystadt

## De l'anarchie à la répartition des rôles

Nina Charlier, collège de Blainville-sur-Orme

"L'événement" que j'estime intéressant de raconter concerne les élèves qui rentrent sur le terrain sans avoir de projet, qui continuent à être organisés par ce qu'ils voient : le ballon, la cible, les partenaires et éventuellement les adversaires. Tout ça ne suffit pas à développer une pensée tactique !

L'idée est de répartir des rôles à l'intérieur d'une équipe (relais-meneur et shooteur prioritaire) qui nécessitent des compétences spécifiques.

Ces rôles délimitent les espaces de jeu, des moments et des temps d'intervention spécifiques. Ex : quand je récupère la balle, ce n'est pas n'importe quel joueur qui fait la remise en touche, c'est obligatoirement le relayeur.

La première partie du cycle consiste à décrypter les rôles au basket-ball (un rôle au basket-ball) et en même temps faire le point sur ce qu'ils

savent, préfèrent faire... en fait, identifier leur style de jeu.

La deuxième partie du cycle consiste à élaborer un code de jeu collectif qui s'appuie sur les rôles. Il y a à la fois un travail individuel en fonction de ce que chaque rôle nécessite particulièrement (et donc quand on ne sait pas le faire, de l'apprendre) et un travail collectif sur le projet commun.

### Sur les savoirs spécifiques des rôles :

Ex : 4 contre 4 ; 2 shooteurs prioritaires, deux relais-meneurs, défense homme à homme.

Un shooteur prioritaire doit savoir :

- recevoir la balle en courant (dissocier espace de progression et espace de réception : courir en avant, recevoir en arrière),
- jouer en 1 contre 1 dans le couloir d'accès direct au panier,
- shooter en course,

Un joueur meneur-relayeur doit savoir :

- passer dans l'espace libre,
- se démarquer ballon en main (en dribblant),
- réceptionner dans toutes les situations,
- shooter à mi-distance.

Les deux rôles peuvent travailler de deux manières : soit en équipe, soit avec ceux qui ont le même rôle.

### Travail collectif :

On construit des projets de circulation à partir des rôles. Le relayeur est le premier porteur de balle (sur une touche).

*Pour les joueurs qui veulent faire tout, tout le temps à la place de tout le monde.*

Il faut qu'ils apprennent à différer leurs actions. Ils ont un comportement organisé sur le ballon ou la cible (ils jouent entre la cible et le ballon. Ils n'ont pas de comportement différé, ils

ne font pas de passe-et-va, par exemple). L'objectif est qu'ils se décentrent du ballon et de la cible comme organisateur du jeu.

*Pour ceux qui restent en dehors du jeu.*

Quand ils ont un rôle à jouer sur le terrain, ils sont obligés de s'engager. L'objectif est de rendre nécessaire la présence de tout le monde sur le terrain.

Ce ne sont pas les élèves qui ont tout le temps la balle qui organisent mon enseignement mais les autres, ceux qui ne savent pas se rendre nécessaire à l'équipe. C'est leur redonner du pouvoir, de la confiance, du sens : ils entrent sur le terrain en sachant qu'ils ont quelque chose à faire (pas seulement pour faire nombre).

Au début du cycle, j'utilise beaucoup les sociogrammes pour



voir où en est l'état des relations entre élèves. Quand je repère que 2 joueurs n'ont aucune relation sur le terrain, je leur donne obligatoirement un rôle de meneur-relayeur. Cela ne veut pas dire qu'ils auront définitivement ce rôle mais ils sont momentanément obligés de le jouer. Je nomme le premier porteur de balle ;

c'est lui qui doit toucher la première balle, dans toutes les situations. En général, il joue 5 minutes et peut aller se doucher ! Après il comprend ce que c'est que d'intervenir en basket-ball ! Evidemment ce n'est pas une situation de réussite parce qu'il est sur-maqué ; c'est une situation prégnante qui oblige l'élève à investir le jeu.

Autre intérêt de ce travail : l'autonomie. A partir du moment où les élèves ont choisi leur rôle, qu'ils ont élaboré tout ce qu'il faut faire pour progresser, ils utilisent un système de fichier dans lequel ils vont puiser. Ça les oblige à s'auto-évaluer, à choisir la situation qui correspond le mieux à ce qu'ils doivent faire. ■

## Siffler n'est pas jouer !

Jean-Michel Masson, collège Jules Ferry - St Sauveur Lendelin

**D**epuis longtemps, dans mes cours, je considère que les élèves doivent tenir des rôles sociaux. La question de l'apprentissage de l'arbitrage que je soulève ici se pose à la fois en cours d'EPS et en AS.

Concernant les matchs d'AS, il faut négocier avec les collègues si l'on veut avancer ensemble. C'est la nécessité de la négociation qui a amené notre collègue à faire les propositions suivantes.

Faire "officier" des jeunes s'accompagne bien souvent de l'idée reçue selon laquelle, devenir arbitre consiste à ingurgiter l'encyclopédie des multiples règles que publie régulièrement la fédération concernée.

Cependant, nous constatons souvent que le jeune connaît beaucoup de règles, et pourtant il n'en siffle que très peu.

Sur les terrains (de handball par ex.), le résultat est loin d'être satisfaisant : combien de matchs arbitrés par des élèves "volontaires", incapables de permettre au jeu de se dérouler ... mais aussi de matchs où le jeune n'a d'arbitre que le sifflet dans la main et où le prof "aide-arbitre" siffle... tout ?

**La question est donc la suivante :** comment permettre au jeune de participer réellement à l'arbitrage d'un match, sans dénaturer ce match (les règles restent des règles qui doivent permettre au jeu de se développer) et sans faire mine de donner un rôle au jeune (l'arbitre reste responsable de ses décisions) ? Mon hypothèse est qu'il est indispensable d'accompagner ce jeune dans son acte d'arbitrage en déterminant de façon précise ce que l'on attend de sa tâche. Quels sont les coups de sifflets que l'on attend de lui.

**La réponse que nous avons construite** au collège repose trois principes :

- Le jeune doit avoir la responsabilité de prendre des décisions qui organisent le jeu.

Il doit s'impliquer comme directeur du jeu, par exemple, une des premières attitudes est la suivante : le jeune accepte d'arbitrer mais il ne siffle qu'"à coups sûrs", souvent sans se faire entendre et éprouve des difficultés pour se faire comprendre. Il y a beaucoup de discussion sur le terrain. Le jeune se déplace peu et souvent à l'extérieur du terrain (risque de dégénérescence de la situation). Il a envie d'essayer l'arbitrage ou parfois veut faire plaisir à l'adulte mais il n'est pas sûr de ses capacités à gérer la rencontre... comment remédier à cela ?

- Il y a une évolution dans les capacités à arbitrer, qui ne se résume pas à une évolution allant du simple au complexe : arbitrer des benjamines filles, puis garçons puis des minimes, puis en départemental, régional... !

L'acte d'arbitrer suppose une connaissance du règlement construit dans et pour le groupe. En cours d'EPS notamment, il est indispensable de faire évoluer le règlement en fonction des exigences posées par le jeu des élèves. En 6<sup>e</sup> les règles concernant le terrain ne peuvent-elles pas se limiter au respect de la zone, de l'aire de jeu et de la ligne médiane pour l'engagement ?

- L'acte d'arbitrer est lié à la perception-sélection-interprétation des informations dans le jeu.

C'est cette dernière composante qui peut être, à notre avis, directement liée à la formation du joueur et sur laquelle nous pouvons le plus peser ; de grandes "bascules" jalonnent la vie de l'arbitre. Elles découlent de la

capacité de décentration du jeune par rapport au ballon.

L'arbitre passe progressivement de perceptions d'actions statiques puis dynamiques, d'une sélection d'informations relevant d'un "événement" simple à un "événement" complexe, d'une représentation d'un jeu formel à celle d'un jeu fonctionnel.

On peut distinguer différentes étapes dans le comportement de l'arbitre que je formule de la manière suivante :

**Adaptation 1 :** Le jeune prend le sifflet, donne le coup d'envoi et suit tout le match sans siffler... et bien souvent "sur-siffle" la fin de la rencontre. Il "voit" trop d'informations qu'il ne sélectionne pas, qu'il ne hiérarchise pas. Tout va trop vite pour pouvoir repérer une faute qui se déroulerait devant ses yeux.

**Adaptation 2 :** L'arbitre est centré sur la balle et ne s'en détache pas. Il est capable de siffler des événements simples, de son champ de vision, liés à cette balle. Il repère les buts, la plupart des sorties de jeu, les pieds (ces fautes ne souffrent que très rarement de contestation).

**Adaptation 3 :** Il est centré sur le porteur de balle. Il peut siffler les reprises de dribble, les zones du porteur et du défenseur proche, les fautes "paralysantes" sur le porteur et les marcher. Le jeu commence à prendre une dimension fonctionnelle pour le jeune. Pour réaliser leurs tâches, les adversaires proches utilisent des actions antagonistes que l'arbitre doit ou non, valider.

**Adaptation 4 :** Il est centré sur l'environnement proche du porteur. Il est capable de siffler des actions ne



D.R.

concernant pas directement le porteur : mauvais blocage, défenseur qui n'est pas à trois mètres sur un coup franc, les couper en zone du défenseur...

**Adaptation 5 :** L'arbitre est complètement décentré du ballon. Il est capable de tout "repérer", un pivot retenu ou ceinturé, même un mauvais changement à l'opposé de l'action du porteur de balle. Le jeu est complexe mais l'arbitre anticipe certains "événements" en leur donnant un sens pré-supposé. La sélection est alors plus aisée. *"La circulation de la balle est éloignée de la défense, les fautes du porteur de balle ou sur le porteur ne m'intéressent pas... j'observe les comportements autour du pivot à six mètres..."*

Ces paliers me servent à expliquer ce qui organise l'observation du jeune

arbitre... celui-ci donne une interprétation à ce qu'il a vu comme étant une faute (ou non) du joueur : il ne peut interpréter qu'en fonction de ce qu'il a construit comme règlement. Il y a nécessairement une interprétation de la part de l'arbitre qui ne peut être la même suivant qu'on est débutant ou pas.

Il y a probablement un lien entre le jeune joueur qui, ne se préoccupant que de la balle, court vers le porteur de balle pour l'obtenir, et le jeune arbitre qui ne s'intéresse qu'à cette balle (est-elle dans le but, hors du terrain, sur le pied ?). Sans doute alors, ne faut-il pas demander au débutant d'avoir une perception à l'opposé de la balle, d'un défenseur qui ceinture le pivot !

Il s'agit donc, à chaque étape de ne retenir qu'un nombre limité d'observations et d'interprétations : pour un pre-

mier niveau d'exigence, l'arbitre ne siffle pas toutes les règles, certaines ne doivent être un souci pour lui. Exemples :

*L'arbitre siffle le PB qui avance mais ne siffle pas l'élève qui piétine ou recule.*

*L'arbitre siffle le PB qui entre en zone, mais pas les défenseurs qui entrent en zone.*

*L'arbitre siffle si les joueurs ou la balle sortent du terrain (représenté par un rectangle et non un "volume" comme au handball fédéral.*

*L'arbitre siffle obligatoirement l'engagement (il a la responsabilité de faire débiter le jeu après chaque but notamment).*

Les autres règles communément admises par le groupe seront alors sifflées par l'enseignant.

Concrètement, en secteur UNSS cette année, nous avons choisi de limiter les responsabilités du jeune arbitre ; nous lui laissons le soin de siffler dans un premier temps :

les buts et l'engagement,

les pieds,

les sorties du terrain.

Le jeune n'est-il pas cantonné à un rôle bien peu ambitieux ? C'est pourquoi nous avons abandonné l'idée de positionner des aide-arbitres derrière les buts, qui siffleraient les zones. Nous pensons au contraire que l'arbitre doit se déplacer sur le terrain pour percevoir par exemple un empiètement en zone !

Très vite nous lui laissons également la responsabilité de siffler les zones du tireur seul en contre-attaque (l'arbitre n'a en fait "qu'à" courir pour regarder les pieds du joueur!)

L'enseignant ne siffle que les autres fautes et seulement celles-là, pour permettre au jeu de se dérouler équitablement et sans risque corporel pour les joueurs. Il nous paraît très important de prendre le risque qu'un jeune arbitre ne perçoive ni ne siffle, une zone en contre-attaque ou un pied...

Nous constatons cette année que ce "système" fonctionne en matchs de secteur UNSS.

La question des apprentissages se pose alors : comment faire pour que le jeune évolue ? Comment faire pour que le jeune perçoive le marcher, le ceinturage ? ... ■

*PS : Le document complet sur les paliers que franchit un arbitre dans ses "actes" sur le terrain est disponible.*

## Avant j'étais pas « sport co »

Florian Ouitre, lycée agricole de Coutances

**E**tudiant 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 généreuse 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 "serree" 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. ■

**Ne jamais être à l'arrêt**

Samuel Lepuissant, Porcheville (78)

**Problème identifié :** Le jeu statique et stéréotypé développé par les élèves.

**Préambule :** Notre discipline fonctionne peut-être encore majoritairement avec une image statique de l'activité. Les formes d'organisations collectives, les types de sollicitations motrices que l'on propose aux élèves doivent permettre de construire une activité de mouvements, de déplacements sans ballon, d'engagements, de jeu dans l'espace libre.

**Contexte :** Cycle de 10 séances de 1 h 20 effective avec des bac pro travaux publics. Aucun spécialiste. Jeu en 4/4 ; terrain 9 m large/7,5 long ; filet 2,24 m. Renvoi direct du service au dessus du filet autorisé.

**Organisation initiale des élèves :** Deux avants/deux arrières alignés. Répartition de 4 zones identiques à protéger individuellement. Progression de l'arrière vers l'avant dans l'axe. Tir dos au filet.



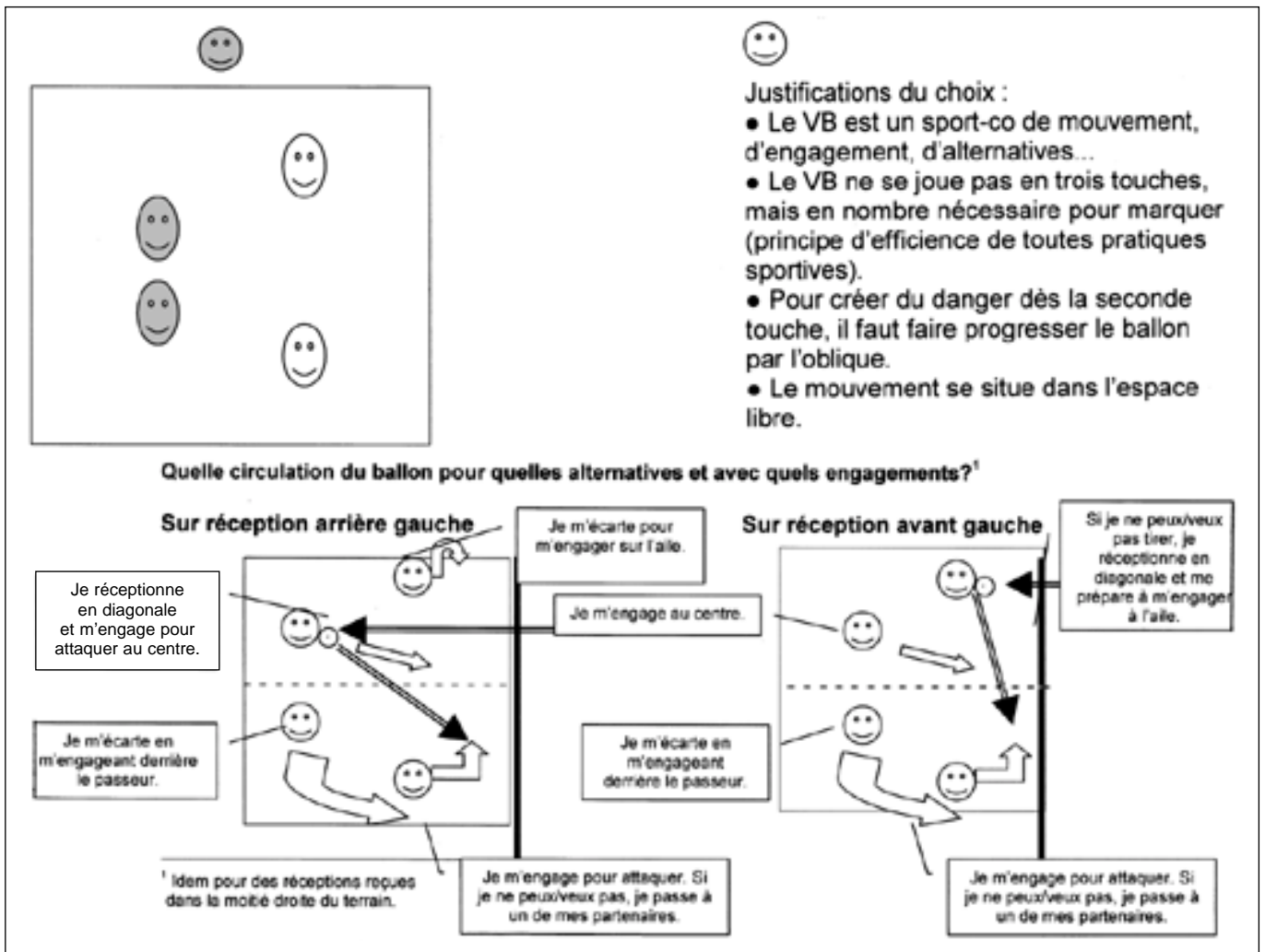
J. Philippe Lacour

**Organisation Imposée :** 4 réceptionneurs disposés en arc de cercle. Deux réceptionneurs centraux/attaquants ; deux réceptionneurs ailiers/attaquants/passeurs (voir doc page 13).

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le jeu en mouvement, dans l'espace libre est garant de précision. La mise en mouvement entraîne une tonicité posturale, une anticipation gestuelle qui sont bénéfiques pour la précision et l'équilibre des frappes. Sur réception de service, des élèves en difficulté sur des lectures de trajectoires le seront beaucoup moins si on leur impose un départ en dehors du terrain qu'ils défendent.

Cette mise en mouvement volontaire impose un état de vigilance, une tension corporelle que l'on ne voit pas s'ils partent à l'arrêt, immobile, "basse tension", chacun dans leur petite portion de terrain.

De plus, le jeu dans l'espace libre et l'engagement des partenaires obligent les élèves à moduler la puissance.



ce de lions frappes avec les paramètres des déplacements.

Chaque situation est différente en terme de "timing", zone d'engagement, équilibre des partenaires... Le dosage des trajectoires doit être fin, nuancé donc adapté aux caractéristiques de la circulation possible.

Ni la hauteur des trajectoires, ni les temps d'engagement ne doivent être stéréotypés. Même nos élèves les moins "débrouillés" observent, en vision périphérique, la vitesse d'engagement, la zone de départ du partenaire, son état de plus ou moins grand équilibre pour lui faire parvenir une trajectoire spatialement et temporellement adaptée.

L'essentiel du dispositif est de ne jamais être à l'arrêt.

Les élèves ont connaissance des choix qui leur sont possibles en fonction du contexte de jeu (qui réceptionne ?, la réception est-elle attaquant ?, si non qui, de mes partenaires est en

situation de déplacement équilibré pour être placé en situation de tir ?).

Dans ce dispositif, je m'inscris en faux contre les systèmes de jeu figés, stéréotypés, formels, statiques... du type 3 réceptionneurs, 1 passeur, 2 ou 3 attaquants. La position généralement central du "passeur" renforce le relais dans le couloir de jeu direct. Le "passeur" ne développe pas d'alternative mais est un levreur de ballon. Les hauteurs et zones de frappes des "attaquants" sont stéréotypées et prévues. Ce qui me semble primordial dans l'organisation brièvement développée ici, ce sont les transformations spécifiques et significatives qu'elle implique. (Il en va de même pour du 3/3 ou du 2/2, pratiqués sous des formes similaires).

**Les transformations visées à l'intérieur de ce dispositif sont pour moi le fil directeur d'une motricité scolaire minimale mais culturellement significative.**

Un placement sous le ballon en passe haute afin de pouvoir relayer haut vers l'avant et/ou de faire une passe arrière.

Une orientation partagée afin de relayer par l'oblique, par la diagonale.

La modulation du temps trajet-trajectoire. Hauteur de la trajectoire du ballon par rapport au temps de trajet de mon partenaire vers un espace libre.

La prise d'information (en vision périphérique) pour choisir entre le tir et la conservation.

Un élève scolairement éduqué, cultivé en volley-ball doit savoir se placer sous un ballon pour avoir le choix entre le tir et la conservation.

Il sait, que s'il tire, ce doit être sous une forme délibérément (cible et trajectoire) gênante pour les adversaires alors que s'il conserve, c'est pour placer le plus rapidement possible un partenaire en situation favorable de tir. ■

## La mixité : un combat contre le mistral et le machisme

Audrey Bouvier, lycée Jean Monet, Montpellier

Lorsque je tente d'établir un bilan sur l'enseignement des sports collectifs au cours de ma succincte expérience (contractuelle pendant trois ans dans divers collèges et lycées de Montpellier), ma mémoire se focalise sur deux aspects problématiques : le premier concerne les installations utilisées et le second vise la violence émanant du machisme.

L'enseignement de ces activités est souvent facilement programmé dans les projets EPS, puisque cela est peu onéreux, évite de surcharger le gymnase ou de minorer l'absence d'installations intérieures... Tel fut ainsi le cas pour moi l'an dernier et me condamna à enseigner dehors successivement football, handball, rugby, volley, basket, base-ball... Le problème étant que lorsque l'installation est extérieure, le mauvais temps conditionne souvent la nature, voire la dénaturation de l'APSA. J'en arrivais à poser comme consigne de leçon en volley par jour de mistral : "ne surtout pas monter la passe" pour éviter la variation de trajectoire et donc, la perte involontaire de la balle. Viser en sports collectifs des compétences telles que "s'adapter au milieu naturel" ou "lutter contre les éléments extérieurs" n'était donc pas inapproprié parfois, vu la qualité du terrain (à trous, avec morceaux de verres de bouteilles jetées de la rue...), ou les circonstances atmosphériques (peu de solution de replis en cas de pluie...). Les bénéfices d'une telle pratique sont réels ; cela permet à l'élève de s'adapter à des trajectoires mouvantes, d'être sensibles à l'extérieur et disponible en toutes circonstances. L'élève prend l'habitude de récupérer des balles "mauvaises", que ce soit à cause du vent ou d'une maladresse du partenaire. L'apprentissage est réel mais de nature différente selon les conditions exercées. C'est ainsi que les filles participant à l'A.S. en volley et s'entraînant dehors, dernières du championnat U.N.S.S. départemental mais première au tournoi scolaire de beach-volley.

Ce qui m'a profondément marquée également vient de la violence qui émane de certaines situations. Etant données les représentations (tronquées ou non) de nos élèves pour ces activités, leur motivation tient essentiellement à la phase finale de marque, soit le duel "tireur-gardien"

en handball ou au football ou encore le placage au rugby, le shoot au basket, le smash au volley-ball, etc. Aussi, avec des classes mixtes et en souhaitant valoriser tous les postes et éviter les stéréotypes sexués (1), force est de constater que, malgré les consignes de sécurité, les situations d'apprentissage visant la précision des tirs, les filles sont souvent victimes des pulsions non contrôlées des garçons. Par exemple, lors d'une situation d'apprentissage en hand où les garçons devaient impérativement tirer de la main gauche pour encourager les filles volontaires à être dans les buts, il est arrivé qu'un garçon ne respecte pas la consigne et effectue un tir de la main droite dans la poitrine de sa camarade qui perdit connaissance tant il y avait mis de puissance. J'ai ainsi assisté, en dépit de mes objectifs et contenus très rigoureux à ce sujet, à des incidents identiques avec des auteurs masculins ; smash dans la tête d'une fille, tir en force au foot sur une gardienne à 2 mètres d'elle, etc. La mixité en sports collectifs n'est souvent pas synonyme pour tout le monde d'égalité de prise de risque. De même qu'il serait injuste de ne pas mentionner l'inertie parfois de certaines filles synonyme d'obstacle à l'apprentissage des autres élèves.



A l'inverse, je relaterai une autre expérience qui met en exergue un autre type de risque qu'une fille peut rencontrer lorsqu'elle est en réussite en sports collectifs. Selon la culture ou l'éducation, la mixité peut ne pas être supportée par tous. Pendant mon stage de licence, j'observais un cycle de rugby dans une classe de 4ème mixte d'un collège classé ZEP de Montpellier. L'enseignante qui avait axé son cycle sur la mixité et le contact (en parallèle d'un cycle de

danse) était parvenue à ce que les filles prennent un rôle majeur dans le rapport de force. Ce qui amena, lors d'un match, une fille à plaquer "de manière très propre" le porteur de balle. Ce garçon, leader de la classe, ayant très mal vécu cette "supériorité féminine", se vengea dès la sortie de classe. Le lendemain, les parents de la jeune adolescente vinrent se plaindre auprès du principal du collège : l'enseignante a violé "les lois du machisme de la cité !"

Parce que l'EPS touche prioritairement aux corps des élèves, elle se heurte profondément (et parfois avec beaucoup de violence) au hiatus conflictuel entre l'éducation scolaire et celle des parents, aux religions, à la hiérarchie établie dans le quartier.

Jack Lang écrivait : "l'extraordinaire, dans le combat pour l'égalité entre les sexes, c'est qu'il est toujours à recommencer et que l'actualité en donne sans cesse un éclairage neuf. Or, ce combat a derrière lui l'histoire de l'humanité – ou peu s'en faut. Non que nos sociétés n'aient, depuis quelque cinquante ans, considérablement évolué. Mais tout démontre aujourd'hui encore, que dans les faits, la femme n'est jamais tout à fait l'égal de l'homme. C'est vrai dans le monde du travail, c'est vrai dans la fonction publique, c'est vrai en politique, et c'est malheureusement vrai au sein de l'institution scolaire (2)". Je pense que c'est notamment le cas en EPS lorsque les sports collectifs sont programmés, même si ceux-ci font l'objet d'un traitement didactique rigoureux. De nombreux chercheurs ont expliqué la violence émanant de ces activités. De l'histoire des sports collectifs (3) à l'analyse psychanalytique des pulsions masculines dans diverses APS (4), tout porte à croire que la mixité en sports collectifs est difficilement à l'avantage des filles. ■

(1) B.O. H.S. n° 10 du 2 novembre 2000 : "De la mixité à l'égalité".

(2) Revue Filles et garçons à l'école, une égalité à construire, *Autrement dit*, CNDP, 2000.

(3) N. Elias, E. Dunning, Sport et civilisation : la violence maîtrisée, 1986.

(4) F. Labridy, A. Terrisse, Psychanalyse-Education-Sport, in *Activités physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne*, Editions AFRAPS, 1990.

## Constituer des équipes : le choix du sens !

Eric Charpentier, collège Simone de Beauvoir, Crolles 38

**C**haque enseignant d'éducation physique et sportive se pose régulièrement la question de savoir quel type d'équipe il va constituer pour permettre à tous ses élèves de pratiquer effectivement, affectivement, en toute sécurité et en espérant des transformations individuelles et collectives.

**Comment choisir la forme de groupement la plus adaptée à nos objectifs entre :**

- Les groupements affinitaires.
- Les équipes homogènes de niveau.
- Les équipes homogènes mais hétérogènes en leur sein.
- Les équipes démixées.

Ces différentes formes de groupement sont-elles incompatibles ou peuvent-elles être utilisées en fonction des objectifs visés au cours d'une unité ou d'une tâche d'apprentissage? Ont-elles des fonctions différentes? Que favorisent-elles? Que permettent-elles d'évaluer? Mon témoignage portera sur ces questions.

Au début de chaque unité d'apprentissage je propose un mode d'entrée attrayant dans l'activité (sous forme jouée) et qui est, en même temps un outil d'observation qui me renseignera sur le niveau de jeu initial de mes élèves (collectif et individuel). Les recueils de données peuvent s'envisager en terme d'efficacité et/ou de comportements caractéristiques. Ce temps nous semble favorable à la constitution d'équipes affinitaires.

Chaque enfant doit trouver une part de plaisir dans l'APS et le fait d'entrer dans l'activité au côté de ses meilleurs camarades de classe lui permet de "bien vivre affectivement" ce moment. D'autre part, les élèves ont besoin d'objectiver les différences qui existent entre eux pour accepter plus facilement les regroupements par niveau.

Ce temps est également pour l'enseignant une évaluation diagnostique qui n'a pas besoin de prendre en compte de façon très étroite le rapport de force individuel ou collectif. L'observation du jeu permet de repérer les buteurs, les tireurs, les passeurs privilégiés, passeurs occasionnels et ceux qui n'ont pas souvent ou jamais la balle. (Cf. article de D. Perronnet EPS n° 252). C'est sur cette base que nous allons constituer nos équipes.



Eric Charpentier

### Le choix d'équipes homogènes de niveau : le choix du sens

Une fois cette analyse faite, nous devons opter entre des équipes homogènes de niveau ou des équipes homogènes mais hétérogènes en leur sein. Je me prononce très nettement pour des équipes homogènes de niveau. Pourquoi ce choix? Pour que les élèves aient l'envie et le souci de progresser, il faut que la situation soit significative et que le problème qu'ils rencontrent soit identifié et proximal. (C'est-à-dire que les ressources de l'élève lui permette de développer des réponses cognitives et motrices).

Ce problème, s'il est trop ardu et si l'élève ne peut y répondre, sera l'origine d'une rapide démotivation et souvent d'une grande frustration génératrice de nombreux conflits. De même si le rapport de force est trop en sa faveur, le joueur ne sera pas dans l'obligation de développer de nouvelles compétences. Il se démotivera progressivement, même si son ego est valorisé. Prenons un exemple : un joueur ayant de grosses qualités physiques ou jouant en club se retrouve face à un joueur débutant, dès qu'il entrera en possession la balle il le débordera et marquera un but. Les conséquences sont multiples :

- Le joueur faible se démotive et ou commet des fautes pour arrêter l'adversaire (conflit possible).
- Le joueur fort n'a pas besoin des autres joueurs de l'équipe et l'objectif de coopération ne peut être atteint.
- Le jeu perd de son intérêt et la possible réflexion stratégique est limitée.
- L'évaluation est très difficile à faire

puisque le rapport de force ne permet pas de juger du niveau réel des deux joueurs (ni pour l'un, ni pour l'autre).

**Cette approche ne dénie cependant pas l'utilisation de groupements hétérogènes pour les situations d'apprentissage. L'objectif de coopération sociale est au centre du dispositif mis en place.**

Mais il ne suffit pas le dire, il faut faire en sorte que l'unité d'apprentissage proposée puisse répondre à ce double objectif :

- Donner du sens au besoin de transformation(s) de l'élève par la confrontation à un rapport de force équilibré.
- Les rendre acteurs de leurs progrès en les faisant travailler en coopération et en les incitant à élaborer un projet ou une stratégie commune.

### Rapports équipes homogènes et hétérogènes au sein d'un même cycle (ou unité d'apprentissage)

L'organisation générale de la classe : après la première séance, nous avons constitué 2 équipes homogènes de niveau 1 (A1 et B1) et 2 équipes homogènes de niveau 2 (A2 et B2).

Les équipes sont constituées de 6 à 7 joueurs. (5 ou 6 joueurs sur le terrain, gardien compris, en fonction du niveau de classe).

Une équipe de niveau 1 et une équipe de niveau 2 sont associées pour former un "club" (A1 et A2) .

A chaque séance, un temps de jeu est réservé au championnat. (A1 contre B1, A2 contre B2). Le classement intègre les résultats des équipes A1 et A2.

Exemple :

A1 bat B1 : 12/8 Différentiel + 4  
 B2 bat A2 : 13/8 Différentiel + 5

Différentiel positif pour le club B1 et B2 (+1)

Classement :

club A : 4 points (1 victoire 3 points + 1 défaite 1 point).

club B : 5 points. (1 victoire 3 points + 1 défaite 1 point + 1 point pour différentiel positif).

Il est important de prendre en compte systématiquement la différence de but car les équipes doivent travailler à la réduire ou l'inverser. Cet élément sera pris en compte dans l'évaluation de fin d'unité d'apprentissage.

**Les joueurs de l'équipe A1 ont en charge le managerat de l'équipe A2 et inversement.**

Les joueurs des équipes A et B (filles ou garçons, pas de démixage) se réunissent après chaque journée de compétition et doivent :

- donner leur avis sur les raisons de la victoire ou de la défaite et formuler un projet pour la séance d'après, afin d'inverser le score ou de perturber le dispositif adverse (ex : prise en individuelle à 2 du buteur de l'autre équipe).

- Ce projet est écrit par chaque équipe pour gagner le match ou réduire la différence au score d'une semaine à l'autre. (Aspect stratégique et échange socio-cognitif).

Les enfants au début de cette pratique, débattent souvent de ce que l'un ou l'autre n'a pas fait. L'enseignant est là uniquement pour les guider vers une réflexion constructive.

Ex : qui a marqué les buts de l'équipe adverse ? Où les tirs ont-ils été déclenchés ? Sur quel type de passe perdez-vous le plus de ballon ? Comment pou-

vez-vous faire pour arriver avant les défenseurs en attaque ?... Ils se mettent alors à chercher et proposent des solutions. Le projet est validé par toute l'équipe et remis à l'enseignant.

- Un joueur ou une joueuse peut, si les élèves sont d'accord entre eux, passer de l'équipe A2 à l'équipe A1 et inversement (ces changements sont très occasionnels).

Ce sont les progrès qui sont à ce titre valorisés. On peut noter toutefois que certains enfants deviennent plus performants quand l'aspect compétitif est prégnant.

Cette organisation facilite l'adhésion des plus forts au travail de coopération avec les plus faibles lors des situations ou tâches d'apprentissage. Ils sont intéressés aux progrès des deux équipes.

**Ce dispositif permet :**

- des progrès sur le plan de la motricité car le rapport de force équilibré (individuel ou collectif) favorise et donne du sens à la nécessité pour l'élève, de s'engager dans les situations d'apprentissage qui lui permettront de résoudre des problèmes momentanés,

- par le managerat, l'arbitrage, l'observation et la mise en "projet stratégique" des élèves de favoriser la réflexion et la compréhension de l'activité par les élèves,

- par cette forme de groupement de faciliter le travail différencié et de donner à chacun l'occasion de travailler en fonction de ses besoins. Le guidage de l'enseignant reste essentiel

pour garder la cohésion entre les élèves du groupe classe,

- une évaluation de la performance et de la maîtrise d'exécution plus affinée car située dans un rapport de force équilibré individuel et collectif (les plus forts se chargent entre eux),
- l'évaluation prend également en compte les résultats du championnat des 2 équipes, les progrès des élèves dans l'organisation collective et les progrès individuels tactico-technique. (Changement de statut, meilleure perception visuelle qui permet les alternatives de choix). (Référence aux travaux de J. Mariot et de M. Portes).

Je n'ai pas parlé des équipes démixées car nous considérons que seul le niveau tactico-technique doit être pris en compte. Cependant, nous dérogeons parfois à ce principe s'il y a une trop grande différence morphologique qui peut mettre en danger l'intégrité physique d'une ou d'un élève.

Cette expérience je l'ai menée avec des élèves ne posant pas de problème de comportement important. Ils sont pour la plupart d'entre eux "scolaires", compétiteurs et motivés par l'EPS. Le fait de se mettre en projet et d'être les initiateurs de leur stratégie les a fortement stimulés, car ils se sont rendu compte des effets de leur adaptation stratégique, sur l'évolution des marques.

Les situations d'apprentissage proposées correspondaient mieux à leurs besoins du moment et par conséquent ils les vivaient avec plus d'entrain. Je n'avais pas à leur demander de repasser, il fallait plutôt que je les arrête.

Il est évident que lorsque j'enseignais en zone sensible, je laissais un peu moins de place à la réflexion stratégique, dans la mesure où mes élèves avaient un besoin immédiat de se mettre en action et qu'ils avaient du mal à prendre de la distance par rapport à leur pratique.

Cependant, les élèves acceptaient de fonctionner sur le même principe de championnat. Il est donc évident qu'il faut tenir compte des contextes de classe ou d'établissement pour aménager et réguler ce dispositif, en donnant plus ou moins de place à l'action et ou la réflexion.

Je reste pourtant persuadé qu'il faut favoriser le développement des capacités d'analyse et de réflexion stratégique de ces élèves. L'élève ou l'être humain est tout le temps confronté à des choix. Il doit le faire après analyse et réflexion, le cours d'EPS ne doit-il pas être le terrain d'apprentissage favorisant cette capacité ? ■



Eric Charpentier

## Apprendre par les jeux !

Claire Pontais, IUFM Saint Lô

**N**ous avons, depuis plusieurs années, à l'IUFM de Saint Lô, "réhabilité" certains jeux traditionnels en les intégrant dans le module "Jeux et sports collectifs" de la formation des professeurs des écoles. Plusieurs raisons nous ont guidés :

- les installations : nous prôtons pour l'enseignement des sports collectifs, des équipes à petits effectifs de façon à ce que chaque élève puisse progresser (3 contre 3 ou 4 contre 4), ce qui nécessite de nombreux paniers de BB, de mini buts de HB, ballons. Ce qui est rarement le cas des écoles de notre département (rural et pauvre). Même en nous "adaptant", en proposant une "balle au capitaine" plutôt que du handball pour suppléer au manque de buts... il est difficile de régler le problème de la cour en pente, ou donnant directement sur la route... !

- Les étudiantes : certaines d'entre-elles sont paniquées à l'idée d'enseigner les sports co (expériences personnelles négatives, difficulté à arbitrer, à observer...), nous ne voulons pas les mettre en échec.

- La gestion de la classe : il est difficile, même pour un stagiaire ayant bien profité de son vécu d'EPS et maîtrisant quelques outils didactiques, de gérer la classe en sport collectif, hétérogène, à l'âge où les élèves ne sont pas encore autonomes (l'EPS participe à cet objectif mais ce n'est pas toujours évident).

Cependant, nous ne voulions pas proposer aux élèves les jeux traditionnels tels qu'ils étaient pratiqués à l'époque :

- sous forme de "jeu" comme en colonie de vacances (on apprend les règles, on change souvent de jeu), le but premier étant la "socialisation", la connaissance des jeux, le respect des règles, l'auto-arbitrage...

- sous forme "traditionnelle", c'est-à-dire que dans chaque jeu, les plus faibles sont "éliminés" (ou passent leur vie en prison...).

Sans sous-estimer l'aspect "socialisant" de ces jeux, nous voulions affirmer deux principes fondamentaux en EPS : premièrement, les élèves ne doivent pas seulement jouer mais "apprendre"; deuxièmement, tous les élèves doivent apprendre y compris les plus faibles ou timorés... D'où la

question : comment pratiquer les jeux traditionnels pour qu'ils participent aux objectifs de l'EPS ?

Nous avons étudié ces jeux en utilisant notre cadre d'analyse des sports collectifs, notamment tout ce qui a trait à la construction d'informations, à la prise de décisions en vue de la gestion d'un rapport d'opposition, de plus en plus collectivement.

Nous avons donc fait les choix suivants (sans exclure l'objectif de "socialisation") :

faire des cycles de 12 séances en mettant l'accent sur le développement de stratégies.

Pour les enseignants(es), il s'agit de centrer les élèves sur ces stratégies, ce qui leur apparaît plus "facile" qu'en sport collectif, parce que ces jeux sont souvent non-réversibles (on garde le même rôle pendant tout le jeu) ; il n'y a pas de ballon, ce qui limite fortement les problèmes ; lorsqu'il y a un ballon, il s'agit de viser une cible mouvante certes mais sans adversaire et les échanges qui ont lieu se font sans opposition directe...

Sur le plan de la gestion de classe, toute la classe peut jouer en même temps ; il y a au maximum 2 groupes en parallèle.



D.R.

Privilégier cet objectif nous a obligé à choisir des jeux traditionnels adaptés, notamment des jeux de poursuite (équipe contre équipe : jeu du loup, gendarmes et voleurs, poules - renards - vipères) et des jeux où les enfants sont cibles (balle assise, balle au prisonnier) pour citer les plus connus.

**Pour l'élève, il s'agit de développer des stratégies**, c'est-à-dire apprendre à prendre rapidement des décisions en fonction de l'évaluation de la situation : choisir entre porter le trésor directement et/ou délivrer mes coéquipiers; choisir entre contourner ou prendre de vitesse ; choisir d'attraper tel joueur plutôt que tel autre en fonction de ma position, de la sienne, de ma vitesse, de la sienne, changer de "plan" en fonction de l'évolution de la situation etc.

Le nombre de joueurs par équipe ne pose pas problème à l'unité près ; les joueurs s'auto-arbitrent (si l'un d'eux triche, le jeu n'est plus possible).

Gérer l'hétérogénéité :

faire en sorte que chaque enfant progresse, en particulier ceux en difficulté (le milieu "mouvant" paraît très hostile à certains élèves). Ceci suppose de concevoir des jeux où les perdants ne sont pas éliminés. Ce qui nous a amené à aménager les règles des jeux : réduire le nombre de joueurs par jeu, donner plusieurs vies, différencier les règles suivant les enfants dans le même jeu, transformer momentanément un joueur en "Superman" (qui a un nombre illimité de vies). Par exemple, aux gendarmes et voleurs, lorsque la classe constate, suite à une observation guidée par l'enseignant, qu'un enfant est tout le temps prison-

nier ou n'ose pas sortir de son camp, ce joueur peut avoir droit à plusieurs vies. Ces vies peuvent suffire à lui faire rencontrer les problèmes du jeu et progresser mais si elles ne suffisent pas, ce joueur devient "Superman" jusqu'à ce qu'il réussisse à jouer longtemps sans se faire attraper. "Superman" veut dire "imprévisible" : à chaque fois que ce joueur se fait attraper, il retourne dans son camp de départ et rejoue. C'est donc la logique inverse du jeu traditionnel, le joueur le plus faible a l'occasion de jouer beaucoup plus, condition nécessaire pour qu'il prenne des nouvelles informations dans le jeu.

Cette forme de pratique est bien comprise des stagiaires PE2 ; ils voient quel est leur rôle d'enseignant. Elle est aussi bien acceptée par les élèves qui, dès lors que la phase de mise en action est passée (compréhension/négociation des règles, équilibre des équipes) comprennent bien que le but du jeu est de progresser et ils ne se contentent plus du "jeu pour jouer".

Nous avons fabriqué des outils pour les PE afin qu'ils prennent des informations sur le comportement des élèves (repérer des étapes dans les

stratégies des élèves, repérer les élèves en difficulté) ; pour qu'ils jouent sur des variables : espaces de jeu (taille du terrain, distance des camps, nombre de prisons, cibles), nombre de joueurs, conditions d'interventions sur les joueurs, sorties obligatoires... ; pour qu'ils inventent si nécessaire des situations dérivées "d'entraînement" (ex : en 5 mn, dans un espace limité, je dois toucher le plus possible de voleurs).

Il reste à construire des outils pour chaque jeu. Pour des jeux complexes comme "poules-renards-vipères" (où les renards mangent les poules ; les poules mangent les vipères ; les vipères piquent les renards), les informations à prendre sont extrêmement variées et l'enseignant, s'il veut aider les élèves à prendre des repères doit lui-même pouvoir "lire le jeu" de l'extérieur et affiner ses contenus d'enseignement : quelles informations sur les différents mobiles sont nécessaires avant de prendre telle décision ? Comment aider les élèves à faire "des plans d'action" à plusieurs ?

Dans notre conception, ces jeux traditionnels ne sont pas "préparatoires" aux sports co. Ils font partie du même

"groupe" (dans la classification). Ils sont des activités à part entière, développant des compétences spécifiques qui, sans doute seront réutilisables en sport co, mais là n'est pas la question. Ils doivent donc faire l'objet d'une "transposition didactique" selon les mêmes principes que les autres APSA (objet/moyen de l'EPS).

Quand nous voyons les PE – qui sont, pour l'immense majorité des jeunes femmes entre 22 et 30 ans – jouer à "poules-renards-vipères", nous sommes convaincus du sens que ces activités ont pour elles ! Elles crient (!), courent bien plus que dans une séance de course (!) et prennent un plaisir certain à attraper, délivrer... (!), nous pensons que ça vaut le coup d'étudier, pour l'école primaire, mais aussi pour le collège et le lycée, ces jeux traditionnels dans un but d'EPS. ■

(1) Les jeux dits traditionnels ou jeux du patrimoine sont extrêmement divers. Nous ne parlons ici que des jeux d'opposition et de coopération, ayant un "cousinage" avec les sports collectifs.

## Elles bougent... et avec le sourire !

Catherine Pietremont, collège Saulx les Chartreux

Il s'agit d'un groupe de 12 filles de 3<sup>e</sup> en cycle de volley-ball. La finalité du cycle consiste à apprendre à se déplacer sous la balle au moment de la frappe dans un renvoi direct, d'augmenter le nombre de renvois, d'agrandir ainsi la surface du terrain défendu. Ajoutons que la vitalité dans le déplacement n'est pas la première qualité de ce groupe très "en douceur".

En observant leur manière de frapper la balle à l'échauffement, je notais le peu de renvois réussis ; je les voyais taper dans la balle avec les doigts serrés, les mains renversées, en sautant, et manifestement peu concernées par leur manière de faire, pas davantage par le résultat de leur action.

Je me suis alors donnée pour objectif de leur apprendre ce qu'était un geste de frappe haute de volley, geste techniquement engagé et vécu dans sa réalité corporelle.

J'ai expliqué l'objectif de l'exercice, sa raison et sa vocation. Comme elles

sont habituées à travailler selon ce mode de perception, je n'ai pas eu à expliquer son fonctionnement neuro-physiologique.

Sans ballon, elles se sont placées dans la posture de départ du mouvement, en fente arrière, coudes fléchis et écartés, mains à hauteur du cou.

J'ai donné les intentions du mouvement dans sa forme et sa direction, montré le geste à effectuer de manière séquencée en indiquant à quelle ouverture articulaire cela correspondait. Elles ont effectué le geste dans la lenteur (en référence à celle pratiquée dans la méthode Danis Bois : 15°/trajet) mais dans ce cas je leur ai données 8", l'important étant de suivre le déroulement de son geste vers le haut et vers l'avant, l'ouverture du coude pendant tout le trajet et de rester présent à son geste. Pour les aider à être dans la bonne lenteur perceptive, j'ai fait avec elles en décrivant en temps réel ; elles ont répété 3 fois. J'ai ensuite rajouté la vitalité :

elles devaient courir vers l'avant, s'arrêter dans la posture équilibrée et réaliser le mouvement de frappe haute à vitesse normale. Elles couraient, frappaient, revenaient en reculant rapidement et répétaient. Après ce travail perceptif dans la lenteur, elles firent cet exercice dans une vitalité joyeuse. De nouveau par deux, de chaque côté du filet, je leur ai expliqué que l'on frappait la balle avec la pulpe des doigts : elles ont essayé de ressentir en posant les doigts sur le ballon. Puis elles ont repris l'exercice qui consistait à compter combien de renvois directs sont réalisés avant que la balle ne touche terre, avec la seule consigne : tout de toi joue au volley, des pieds jusqu'à la tête. Ce petit exercice perceptif aidant à l'amélioration du geste n'a pas excédé 10".

Et alors "mes belles au bois dormant" se sont réveillées, avec un geste juste et équilibré dont l'efficacité a permis d'augmenter le nombre de renvois dans une activité qu'elles ne subis-

sent plus mais dans laquelle elles s'engagent avec plaisir.

A force de travailler dans cette pédagogie de la perception au service de l'apprentissage d'une APS, elles finis-

sent par s'épanouir et même par me surprendre quand je les retrouve pleine de vitalité la séance suivante au hand. Retrouver la perception d'un coude qui s'ouvre dans la lenteur du

déroulement d'un trajet, c'est de nouveau être en relation avec un bout d'elles qu'elles avaient oublié. C'est se permettre d'exister au travers de la perception nouvelle qu'on a de soi. ■

## Du dessin au projet d'équipe

Aude Piedvache, écoles Calmettes et Guérin, St Lô

**J'**ai débuté le travail que je relate quand j'ai fait mon mémoire de PE2. A l'époque, j'ai tenté de transposer en EPS la démarche que j'utilisais en sciences pour faire évoluer les conceptions des élèves. La démarche consiste à :

- recueillir les représentations des élèves,
  - organiser un "débat" à partir des représentations de chacun, le débat ayant pour fonction d'identifier et de confronter les différents points de vue,
  - mettre à l'épreuve les solutions trouvées,
  - formuler des règles, les "institutionnaliser" pour l'ensemble de la classe.
- Tout en mesurant bien les différences qu'il y a entre l'EPS et une discipline "intellectuelle", je fais l'hypothèse que la démarche scientifique peut permettre en EPS la prise de conscience des problèmes par l'élève. Depuis que j'enseigne (3 ans), j'utilise cette démarche en EPS, notamment en sports collectifs.

La question est : comment faire en sorte que les élèves réfléchissent aux stratégies en sport collectifs ? Comment les faire entrer dans un projet d'apprentissage ?

### Exemple d'un cycle de basket en CM (12 séances).

Tout le début du cycle consiste à mettre le jeu en place (3 contre 3, compréhension des règles), à faire en sorte que les élèves soient autonomes. Une première prise de représentation collective a lieu (vers la 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> séance) à l'aide de fiches d'observation (nombre de fois où l'équipe à la balle/nombre de tirs tentés) et de poser une question globale : pourquoi perdez-vous souvent la balle ?

Les élèves sont alors capables de décrire les comportements du PB et du PPB responsables de l'échec. Ils constatent que le PPB a un rôle à jouer et que le PB n'est pas le seul responsable. Par contre, ils restent très vagues sur les solutions que l'on

pourrait imaginer pour résoudre les problèmes : "il faut bouger, suivre le ballon, essayer d'aider celui qui a la balle ...". Le qualitatif est très rarement abordé : bouger ou aider, oui, mais comment et pourquoi faire ?

### Premiers dessins et premier débat

Dessins : après la 6<sup>e</sup> séance, en classe (sur le temps d'études dirigées), les élèves dessinent, à partir d'une situation de 3 contre 2, les stratégies pour que les attaquants marquent le panier à chaque attaque. Les élèves sont libres de placer les 3 attaquants et les 2 défenseurs où ils veulent sur un demi-terrain. Ils doivent décrire à côté du schéma le déplacement des joueurs. Pour éviter que l'écrit ne soit un obstacle à la réflexion, j'aide les élèves que j'estime en difficulté en leur posant des questions et je note leurs réponses orales. Je leur laisse ainsi le temps de bien comprendre la symbolisation.

Le dessin individuel oblige chaque élève à réfléchir, les différences entre enfants sont énormes, certains ont déjà une réflexion poussée alors que d'autres sont désarmés.

Débat : chaque élève vient à tour de rôle montrer sur le tableau magnétique la stratégie qu'il a trouvée. Ce sont les élèves qui proposent des stratégies fouillées ou peu élaborées qui exposent en premier. Les autres réagissent essentiellement sur les déplacements des joueurs : *le PB aurait pu avancer avant et marquer le panier ; ce défenseur ne sert à rien ; celui qui était au fond là-bas, il a pas bougé ; il a attendu la ballon...*

Un des intérêts est que les élèves prennent en compte simultanément les 3 acteurs (PB, PPB et Déf) et qu'en même temps, ils construisent la notion de déplacement vers la cible. Cela leur permet d'être centrés uniquement sur le qualitatif et la recherche de stratégies.

Il y a mise à l'épreuve dans un jeu 3 contre 2 les séances suivantes (avec

rappel de ce qu'on a dit) où l'on voit (globalement) les stratégies qui réussissent ou pas.

### Deuxième schématisation et débat :

Pour ces dessins (après la 8<sup>e</sup> séance), j'impose le placement des joueurs au départ. Ces deuxième dessins me permettent de voir les progrès de chacun. Les élèves, eux, affinent leur réflexion : un des intérêts est qu'ils se rendent compte qu'il y a plusieurs possibilités pour marquer alors que la situation de départ est la même.

*Il aurait pu marquer avant que le défenseur arrive.* Là, l'adversaire est réellement pris en compte, il est vu comme un vrai danger, ce qui n'était pas le cas auparavant. Il y a également une idée de chronologie et d'anticipation.

Il aurait pu passer avant : choix de la situation la plus efficace pour marquer.

*Quand on reçoit la balle, c'est pour marquer.* Le déplacement du PPB est fait dans le but de se mettre dans les meilleures conditions pour marquer.

Le débat permet de construire :

- le mouvement du PPB : *celui qui n'a pas la balle aurait pu avancer pour recevoir le ballon ; le PPB aurait pu avancer ; il est resté un peu en arrière,*
- le déplacement du PPB et du PB vers la cible dans le CJD : *le PB aurait pu avancer et marquer le panier,*
- le défenseur est maintenant vu comme déterminant dans la décision de l'attaquant. La plupart des élèves comprennent que ce n'est pas l'attaquant qui fait comme il a envie mais qu'il doit tenir compte du défenseur.

### L'intérêt que je trouve à cette démarche

Il ne s'agit pas de privilégier la réflexion au détriment de l'action, ni de surestimer le rôle de la schématisation et le débat entre élèves. Nous pouvons utiliser d'autres moyens pour que les élèves se posent des questions sur les stratégies en relation avec les

problèmes rencontrés, notamment la vidéo ou les questions pendant les temps de non-jeu.

Cependant, la schématisation permet à chaque élève (les plus à l'aise, comme les moins à l'aise) de réfléchir. Dans les discussions dans les phases de non-jeu, ce sont souvent les élèves qui ont les solutions qui parlent, les autres attendent la bonne réponse! (qui viendra à coup sûr!). La schématisation me permet de moins travailler "à chaud", de sélectionner les informations et de préparer, orienter le débat en posant des questions plus précises.

Je ne surestime pas non plus le rôle de la schématisation parce qu'il y a obligatoirement un décalage entre ce qu'on dit ou écrit et ce qu'on est capable de faire sur le terrain. Cependant, cela permet aux élèves d'avoir un projet d'apprentissage (sur la stratégie) et d'apprendre à se poser des questions tous seuls. A la fin du cycle, ils ont pris l'habitude de faire des "plans" avec leur équipe sans que le défenseur écoute (3 contre 1 ou 3 contre 2). Ils prévoient ce qu'ils vont faire et doivent évidemment s'adapter à ce que fait le défenseur. Ce travail sur la schématisation ne doit pas inter-

venir trop tôt. Dans la majorité des cas, c'est à la 7<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> séance (sur un cycle de 12 séances).

Il faut qu'il y ait eu suffisamment d'actions pour que les élèves donnent du sens à ce travail et se posent les bonnes questions.

Je pense que la démarche est valable à tous les niveaux de classe. En CE1, je fais la même chose, mais seulement avec les schémas et la verbalisation.

Cela ne passe pas par l'écrit parce qu'ils ne le maîtrisent pas encore suffisamment. ■

## Pour socialiser et faire progresser, il ne faut pas "zapper"

Catherine Pontais, collègue J. Prévert, (zone sensible) Marseille

**Cycle de basket : 8 séances de 2 h  
3 terrains en extérieur**

**Niveau : 5<sup>ème</sup> Classe mixte :  
21 élèves (12 garçons + 9 filles)**

### Mon problème de départ

- les plus forts, les leaders : dès que je suis en possession du ballon, je dribble et je vais shooter "à tout prix" (dans n'importe quelles conditions) ce qui produit de nombreuses pertes de balles et peu de tirs réussis,
- les plus faibles : je ne peux rivaliser avec les leaders donc je ne cherche pas à recevoir le ballon et quand je l'ai, je m'en débarrasse très vite (n'importe comment) : nombreuses pertes de balle également et découragement.

### Ce que je faisais avant et pourquoi je décide de changer

Jusqu'à présent, je répondais à ces constats en analysant la pratique de mes élèves et en leur proposant des "situations-problème" qui me semblaient de nature à les conduire à trouver les réponses adéquates.

La conduite des séances était très insatisfaisante puisque posée en terme de rapport de force. Pour moi : je devais réussir à "faire passer" mes situations, pour eux : il leur était imposé autre chose que ce qu'ils voulaient faire.

Après de nombreux échecs (des séances difficiles à mener et des élèves qui n'apprennent pas autant qu'ils le devraient), je me suis interrogée différemment.

**Comment favoriser la réflexion des élèves pour entrer, avec eux, dans**

### le questionnement induit par l'activité basket ?

A partir de 3 hypothèses :

Pour résoudre un problème, il est indispensable que les élèves le soulèvent et le formalisent.

Pour analyser leur pratique, j'ai besoin de les observer, de prendre du recul. Ce qui est utile pour moi doit l'être aussi pour eux : les mettre en situation d'observateur doit leur permettre d'identifier des problèmes qu'ils rencontrent.

Les sports collectifs offrent des rôles qui nécessitent un "regard actif" : arbitre, marqueur, chronométrateur, manager, remplaçant. Si je leur fais tenir ces rôles de manière active, il est probable qu'ils s'interrogent sur le jeu et leurs actions.

### En conséquence

J'ai fait le choix de travailler en même temps sur l'organisation sociale de la classe et sur la façon de solliciter la réflexion des élèves.

En effet, je veux éviter le piège du "socialiser avant de pouvoir apprendre" très prégnant en ZEP et je refuse aussi l'idée qu'on ne peut pas leur demander beaucoup sous prétexte qu'ils sont en ZEP...

Sur toute la durée du cycle, des équipes stables (3 équipes) : je m'adresse à un groupe, je peux poser des questions d'ordre du collectif et aborder celles qui lui sont inhérentes : quelle stratégie collective choisir pour vaincre les adversaires ?

● Des équipes stables (hétérogènes) et de niveau homogène : les chances de gagner sont réelles pour chaque

équipe, il y a un enjeu à chaque tournoi.

● Une feuille de match comportant 4 éléments observables (tirs cadrés-tirs réussis-pertes de balle-fautes de contact) qui traduisent l'activité des élèves.

Cet outil a une double fonction : il consigne les résultats du match, c'est une trace de l'activité collective. Il renseigne l'élève sur son jeu qu'il peut comparer sur les différents matchs.

Les feuilles sont conservées et réutilisées au gré de leur demande ou si je fais un bilan pour mettre en évidence un aspect.

Avec mes élèves, je fais le choix d'utiliser un seul outil, toujours le même. Je centre mon intervention sur le contenu visé (je ne prends pas de temps pour expliquer l'utilisation d'un ou d'autres outils).

Je l'appelle feuille de match parce que c'est la mémoire collective et la référence commune.

**Des rôles répartis de façon immuable** : l'équipe qui ne joue pas est responsable de l'arbitrage (2 arbitres : un sanctionne les fautes de contact, l'autre sanctionne les "marchers" – les sorties – les reprises de dribble) ; de la tenue des feuilles de match des 2 équipes en présence ; du chronométrage.

Les élèves assument à tour de rôle chaque responsabilité. Ce qu'ils voient chez les autres influence leur activité. L'alternance acteur-observateur-juge leur permet d'adopter des points de vue différents, d'être moins partiaux.

**Tous les résultats sont inscrits et les élèves sont invités à les consulter**

Ils sont très centrés sur eux-mêmes. La trace de leur activité et la comparaison visible avec celle des autres les intriguent. Voir que le copain a marqué plus de points qu'eux mais a plus de pertes de balles, les conduit forcément à justifier, à tort ou à raison, leur propre activité.

C'est ce moment là qui est intéressant car ils sont, et moi aussi, devant une réalité qu'il faut dépasser s'ils ont perdu le match ou conforter s'ils ont gagné. Les données de la feuille de match, l'évolution des résultats provoquent un échange sur le pourquoi de la victoire ou de l'échec et sur le comment ils s'impliquent dans le jeu d'un match à l'autre. Ils entrent dans l'analyse de leur production.

Mon rôle, pas toujours apprécié, consiste à saisir ce qui peut faire évoluer le jeu d'une équipe et a valeur d'intérêt général.



D.R.

**Ce qui s'est modifié**

Les élèves les plus faibles se sont d'avantage impliqués. La tenue de la feuille de match leur a permis de voir ce qu'ils ne font pas et ce qu'il est possible de tenter, notamment de shooter.

En effet, en établissant le rapport entre le nombre de tirs tentés et celui des tirs réussis, ils ont trouvé une démonstration de ce qu'il faut faire pour gagner et une preuve de ce qui est efficace.

Les plus forts ont remarqué les nombreuses pertes de balle dont ils sont responsables et ont pu amorcer une forme d'autocritique.

L'arbitrage a modifié leur représentation de l'activité et réduit l'écart entre les forts et les faibles :

faire respecter les règles est difficile, la rapidité de jeu de certains ne se retrouvent pas forcément dans leur rapidité à sanctionner les infractions. Le statut d'arbitre, bien qu'inconfortable, situe l'élève dans un rôle déterminant pour le jeu de tous. Pour certain(e)s c'est l'exercice d'un pouvoir totalement nouveau.

La notion de faute de contact irrite les élèves joueurs de football ; il la juge très contraignante mais elle valorise

les filles qui, protégée par cette règle, prennent plus d'initiatives. L'attention portée à cette règle et sa prise en compte par l'ensemble des joueurs, concentrent leur attention sur la qualité des échanges de balles et leur placement sur le terrain.

**Les limites du dispositif**

Les conflits restent nombreux et difficiles à gérer. La tendance à rejeter la responsabilité de l'échec sur l'autre est encore très forte.

A l'issue du cycle, peu de transformations notables sont repérables au niveau des relations entre partenaires.

Un cycle de huit fois deux heures est trop court pour identifier les problèmes, mettre en évidence et travailler des solutions. La transformation des relations entre partenaires (appui-soutien ; marquage-démarquage ; rupture de l'alignement entre partenaires et défenseur ; les notions de passe et va-passe et suit) indispensable à leur progression qualitative suppose d'autres prises de conscience, des répétitions, des apprentissages donc du temps. Ils en sont seulement à poser les problèmes. S'arrêter à cette étape est

très frustrant, pour eux comme pour moi. Le "zapping" des activités, très utilisé en ZEP comme une réponse à "leur manque de concentration", est, me semble-t-il, préjudiciable aux élèves et à l'enseignant car il ne permet pas la construction de "nécessités de travail" indispensables à l'accès à des savoirs stabilisés.

**Les avancées**

Tous les élèves se sont centrés sur leur activité de basketteur. Les plus faibles ont abandonné leur attitude de fuite, ils ont créé un rapport rationnel avec l'activité. Leur écoute a été guidée par le besoin de comprendre leur propres actions.

Ils se sont mobilisés. L'ensemble a progressé vers la nécessité d'élaborer des relations pour atteindre la cible, de créer un rapport de force favorable et durable pour gagner un match et un tournoi.

En établissant un lien permanent entre les rôles qu'offrent le basket et les activités motrice, et cognitives des élèves, ils ont été placés dans une attitude réflexive, condition indispensable à l'analyse, en harmonie avec la mienne. Cette harmonie est un moment magique. ■

## Bravo les filles

Fabienne Raimbaut, lycée Dumont d'Urville, Toulon

**R**entrée 2001, j'intègre un nouveau poste dans un établissement du sud et, projet EPS, programmation et règles de fonctionnement transmis, je démarre rapidement les cycles.

Il est prévu qu'en seconde, les équipes de sports co soient hétérogènes.

Cherchant dans la première séance à évaluer le niveau de mes élèves, je les questionne pour apprécier, ce jour-là, la pertinence d'équipes de niveau ou hétérogènes. Pendant la discussion, les filles ont été très actives et elles revendiquent de jouer

avec les garçons. Les garçons sont partagés. Donc après l'échauffement, on "matchera" en répartissant les sexes et les niveaux estimés : plutôt bon joueur, joueur moyen, joueur plutôt faible...

Peu se sont estimés dans cette dernière catégorie. A juste titre.

Dès les premières minutes de jeu, j'ai été prise d'un grand étonnement : je n'avais jamais vu un engagement physique des filles aussi intense.

Venant de collège, avec ce que nous connaissons sur le décrochage à partir de la quatrième, je voyais que seules les quelques "sportives" dépendaient

spontanément cette énergie avec une telle mobilité dans les appels de balle, la progression vers le but et le jeu défensif.

Le lendemain, avec des premières, ma première impression ne se confirmait pas avec la totalité des filles... Mais quand même !

Après un retour sur les fiches individuelles que mes élèves remplissent, je me suis rendue compte que mes filles de seconde pratiquent une ou plusieurs APS depuis longtemps...

Je me dis que quand une EPS sérieuse sera faite dès le primaire, on ne finira pas d'être étonnés ! ■

## Verlaine avant centre

Extraits du roman de Jean Louis Crimon, Ed. Le Castor Astral

**L'**hiver, avec du papier journal et des chiffons, mon père et moi, on fabrique une balle pour jouer dans le couloir de la maison. La porte qui donne sur la rue est le but du stade de Reims, celle qui donne sur la cour et le jardin, celle du Racing Club de Paris. Souvent la balle, maintenue par des couches successives d'élastiques, se désagrège en cours de match, mais on a le droit de poursuivre la rencontre.

On shoote dès qu'on a une ouverture. On joue avec les murs. Il n'y a pas de touches, ni de six mètres, et quand on se retrouve en position de goal, on n'a pas le droit d'utiliser les mains. On arrête ou on dévie de la tête, du genou ou des pieds. C'est grandiose. Les murs en torchis en tremblent de plaisir. On termine en nage et ma mère est à chaque fois furieuse, de voir mon père se mettre dans un tel état. Et moi avec. Faut bien que les footballeurs s'entraînent pendant la trêve hivernale, répond mon père.

(Page 129)

"Des séances d'entraînement dans le verger, il en a eu des centaines déjà. A raison d'au-moins trois par semaine, un millier peut-être.

Alors Batteux et Piantoni, vous avez fini ? C'est la mi-temps ou les prolongations ?

Mon père ne répond rien. Ma mère

crie de loin, avant d'éclater de rire, comme à chaque fois : c'est moi ou le ballon rond ! Paraît que c'est, mot pour mot ce qu'elle a dit à mon père le jour de leur mariage. C'est comme ça que mon père a manqué une grande carrière de footballeur professionnel. Ou de footballeur amateur plutôt. Enfin de footballeur de dimanche après-midi.

D'abord le ballon placé juste aux dix-huit mètres, comme pour un coup franc, à l'entrée de la surface de réparation. Tir arrêté dit mon père. En fait, le ballon à l'arrêt, mais avec une petite course d'élan pour le tireur. Le tireur, c'est moi bien sûr. Trois pas d'élan dansés à la brésilienne et je shoote. Ballon trop enlevé. Au-dessus de la transversale. Dommage.

Mon père m'explique qu'il faut, au moment du tir, légèrement penché le corps en avant, si l'on veut éviter que la balle ne s'envole dans les nuages. Le corps en arrière fait effet de levier : et à tout coup, le ballon décolle. En revanche, penché en avant, au moment de la frappe, on peut placer le ballon exactement où l'on veut. Dans la lucarne choisie ou juste sous la transversale.

Des après-midi entières, on s'entraîne à tirer les coups francs et les penalties. On termine toujours par un mini-match. Ma mère et ma sœur sont réquisitionnées pour jouer dans les

buts. On se sent plus libre en attaque quand on a un gardien dans la cage. Bien sûr, on attaque et on défend, car on ne permet pas à nos gardiennes de jouer goals volants. Elles n'arrivent pas à comprendre qu'un goal volant ne doit pas mettre les mains quand il se transforme en joueur de champ."

(Page 112)

"Tu vois, ton Albert Camus, tout ce qu'il sait c'est au football qu'il le doit. Plutôt surprise ma mère. Elle ne comprend pas pourquoi mon père la lance soudain sur Camus. Mon père insiste comme s'il reprenait de volée le texte de l'encadré de la dernière page d'un France Football de l'an dernier. Numéro 613. Mardi 17 décembre 1957.

"Regarde moi ça, et lis la phrase en gros caractère, en haut, à droite de la page.

Ma mère lit à haute voix en respirant entre chaque groupe de mots de la phrase : "Ce que je sais de plus sûr... sur la morale et les obligations des hommes... c'est au football que je le dois".

Alors, reprend mon père, pas si mal, le football, pour faire des hommes.

"Parfait, répond ma mère. On a chacun son Albert. Toi, Batteux, et moi, Camus. Un prix Nobel de littérature, ça vaut un entraîneur de football !" ■

(Page 145)

## Bien bouger et ne pas être bigleux !

Paroles d'élèves de CM2

### Extrait d'une discussion après une séance de sport co (CM) :

M : Florian, pourquoi tu as a eu plus souvent la balle quand on a joué sans dribble?

Florian : j'ai bougé, j'ai été chercher le ballon.

Clément : moi, j'ai eu moins le ballon.

Paul : moi aussi!

M: pourquoi?

Paul : je ne sais pas.

Les autres : parce que tu bouges pas!

Clément : moi, j'ai bougé.

Fabien : toi, tu cours partout, dans tous les sens. Tu étais tout rouge.

Clément : ouais, mais il faut bien bouger pour recevoir le ballon.

M : alors, comment il faut bouger pour recevoir le ballon ?

Paul : suivre le ballon.

Sébastien : essayer d'aider en allant vers le ballon.

Fabien : il faut être au ballon, pas trop loin (...)

### Discussion à propos d'un 3 contre 2

M : alors qu'est-ce que l'on peut conclure ? 1 Pour marquer un panier, il faut... 2 Pour recevoir la balle, il faut...

Clément : c'est pareil, quand on reçoit la balle, c'est pour marquer!

Alexandra : pas obligé!

Adeline : on peut le repasser...

Clément : pour le perdre! On lui fait une passe et il perd le ballon!

Pauline : ça dépend comment on est placé. Des fois, c'est quand on est marqué qu'on veut pas que l'autre (le défenseur) prenne le ballon et on passe à quelqu'un de notre équipe et des fois on lui passe pour qu'il aille marquer ou bien pour qu'il nous repasse le ballon.

M : pour réussir à marquer, il faut faire quoi?

Alexandra : il faut bouger.

Sébastien : faut pas être bigleux.

Paul : on peut attirer l'attention des défenseurs.

M : quand tu as la balle ou quand tu n'as pas la balle ?

Paul : quand on a la balle.

Clément : non, quand on a pas la balle. On attire un défenseur et les autres sont à deux contre un.



D.R.

Alexandra : ben, quand on a la balle et quand on a pas la balle !

Clément : pour recevoir la balle, il faut déjà savoir l'attraper !

M : oui, mais au niveau des stratégies ?

Adeline : il faut pas rester en arrière, il faut bouger.

Paul : il ne faut pas rester trop loin devant.

M : et pour marquer qu'est-ce qu'il faut faire ?

Clément : il faut faire des passes parce que si on le garde, on va se le

faire piquer.

M : et quand on shoote ?

Alexandra : il faut que le partenaire ne soit pas trop personnel.

Fabien : faut pas être trop loin et essayer d'être dans la raquette, pas trop loin du panier.

Paul : il faut tirer n'importe comment

M : il ne faut surtout pas tirer quand quoi ?

Paul : quand on est attaqué.

M : il y en a beaucoup qui shoote même quand ils sont gênés.

Vanessa : oui, mais si ça rentre! (...)

## Le foot envers et contre tous !

Jean-Pierre Lepoix, collègue Courcouronnes

C'était au temps des "districts-masse" dans les années 70-75 : les AS-football fleurissaient, les élèves jouaient dans la boue, avec des plots comme limites de terrain, 2 javelots réunis par un élastique servaient parfois de buts, les chasubles remplaçaient les maillots souvent trop chers pour les AS, les profs encadraient plusieurs équipes et souvent pas les leurs, une flopée de gamins tapait dans la balle y prenant sans conteste du plaisir même si les performances n'étaient pas toujours au rendez-vous : l'essentiel disions-nous, c'est qu'ils jouent ! En EPS ils jouaient dans les cours de récré, les terrains plus ou moins vagues, (les installations en ce temps là... !) mais le foot rencontrait déjà l'engouement des jeunes et... des profs !

Quelques années après que s'était-il donc passé pour que l'ami Emmanuel Martinez écrive dans le bulletin 185 du SNEP de septembre 82 : "alors que le thème de la motivation est très à la mode parmi les enseignants d'EPS, on ne peut que s'étonner de constater que le football n'est pratiquement pas programmé dans les séances d'EPS. Il est soit complètement ignoré, soit concédé aux garçons pendant que le prof se livre avec une autre partie de la classe à quelques autres activités plus sérieuses... on peut avancer plusieurs hypothèses..."

On retiendra que souvent en foot, les élèves sont meilleurs que nombre de profs (d'un certain point de vue en tout les cas) alors que dans les autres sports co "le rapport entre l'enseignant et les élèves est un rapport de celui qui sait à celui qui ne sait pas"... "le foot est aussi une activité massivement investie par les milieux populaires..." il ne revêt pas les caractéristiques de la logique de la distinction (selon P. Bourdieu) dont les couches moyennes sont friandes et dont les enseignants d'EPS sont issus pour la plupart. Il est enfin marqué du sceau de la violence, du mercantilisme, du star-système... comme si d'autres APS, pourtant largement enseignées étaient exemptes de ces phénomènes.

Le foot déserta donc une grande partie des AS et les programmations d'EPS, au point que dans un département comme l'Essonne où on comp-



D.R.

te plus de 500 profs d'EPS, il était devenu impossible, jusqu'à il y a peu, d'organiser des rencontres de district par manque d'équipes. Le championnat était départemental ! Et puis l'embellie semble poindre : effet Coupe du monde à retardement, effet sociétal : le foot bromure des banlieues, effet programme avec "l'enfant au centre", pression des élèves, qui eux n'ont pas désarmé et sont passés allègrement de Platini à Zidane en aimant toujours autant tripoter ce ballon avec les pieds, comme pour se prouver à eux-même, que par ces prouesses ils peuvent rêver d'être les meilleurs au moins une fois quelque part.

Les AS refleurirent donc, mais qu'on ne s'y trompe pas : aujourd'hui ce sont des footballeurs qui jouent sur des terrains de foot tracés, avec de vrais ballons, et de vrais maillots, qui

montrent une qualité de jeu qu'on aimerait voir sur les terrains de volleyball par exemple, activité pourtant largement programmée en EPS, avec des arbitres dont souvent la rigueur et la vigilance sont d'autant plus étonnantes qu'ils font preuve de comportements contraires ailleurs.

Peut-être est-ce dû à cette espèce de profs qui, au-delà de leur expertise dans l'activité, ont aussi ce rapport sans complaisance aux jeunes, qui valorise l'écoute et l'attention à ce qu'ils sont et à ce qu'ils expriment dans leur pratique. La confiance est de règle mais le respect des règles est exigé, et la violence c'est "zéro-zéro".

On est peut-être là, comme disait un certain Robert Mérand, "dans une pratique ni inconsistante ni inconsidérée". ■

## Les élèves aveugles en jeux et sports collectifs

À propos du basket-ball : entretien avec un groupe d'élèves aveugles scolarisés en classe de première à l'INJA (institut national des jeunes aveugles) de Paris

Jean-Pierre Garel, CNEFEI, Suresnes

*L. : moi j'essaie d'expliquer le basket (pratiqué par des aveugles -ndlr) un petit peu, alors on s'est foutu de ma gueule ; j'estime que c'est pas normal, on s'est moqué de moi : "ce n'est pas possible, des aveugles au basket, ce n'est pas possible, impensable". Ce qui est grave, c'est que c'est même dans un milieu d'aveugles, donc cela prouve qu'eux ne savent pas. Que les voyants ne le sachent pas à la limite paraît compréhensible, mais qu'eux ne le sachent pas c'est pas normal.*

*A. : y a un truc aussi, c'est que chez les aveugles, au niveau sport, c'est très disparate. Y a des gens qui sont très doués, d'autres moins, d'autres qui réussissent rien.*

**Interviewer : c'est vrai partout je crois.**

*A. : chez les voyants moins.*

*O. : il y a un écart-type plus important.*

*A. : on a encore en plus un handicap donc.*

**Vous trouvez qu'il y a une hétérogénéité plus grande ?**

*A. : oui, un écart de niveau qui est astronomique, parce qu'en plus on a la trouille physiquement de se casser la gueule.*

### Le jeu de la thèque avec une classe intégrant un élève aveugle

Y. est un enfant aveugle âgé de 10 ans, scolarisé dans une classe à double niveau, CM1-CM2, comprenant 24 élèves.

Le jeu de la thèque est proposé à tous ces élèves après deux séances permettant à Y. d'explorer l'espace d'action, d'y prendre ses repères et de comprendre le jeu, tandis que des jeux préparatoires étaient proposés aux autres élèves. Lors de ces premières séances, les élèves voyants ne se sont guère investis, alors que Y. s'engageait très activement. Par contre, lors de la séance suivante, tous les élèves ont très bien participé au jeu final.

Les adaptations de la thèque sont les suivantes :

- dans le rôle du coureur, les bases sont matérialisées par des nattes, que Y. peut identifier et localiser en s'informant tactilement avec ses pieds. La disposition de plusieurs bases le long

de murs lui permet également de se repérer par le toucher manuel. Un signal sonore (par des grelots) est émis par un co-équipier quand ce dernier estime que Y. doit s'arrêter dans une base.

- dans l'autre rôle, Y. effectue une tâche distincte de celle de ses camarades : il doit aller ramasser des anneaux dispersés sur une surface constituée de nattes. Pour se diriger vers elles et revenir à son point de départ, il suit un chemin balisé par une cordelette.

Après ces trois séances, les enfants sont invités à répondre à la question "qu'avez-vous pensé des séances de jeux ?" La réponse majoritaire des enfants voyants est représentée par cette expression : "au début, ce n'était pas très bien car tout était fait pour Y. C'était trop facile pour nous. Le jeu de la thèque c'était très bien car nous avons tous pu jouer de la même façon."

Pour Y. la satisfaction est totale : "Pour moi, tout était très bien. J'étais content, car j'ai pu jouer tout seul sans que les autres me donnent la main. En plus, j'ai trouvé qu'ils faisaient plus attention à moi que d'habitude".

### Réflexions sur les témoignages concernant des élèves aveugles

Les représentations des enseignants quant aux capacités des élèves handicapés déterminent le niveau d'exigence qu'ils envisageront à leur égard et donc le niveau d'apprentissage qui pourra être atteint. Or, de façon générale, les possibilités des personnes handicapées sont sous-estimées. Dans le cas d'élèves aveugles, il est difficile d'imaginer qu'ils sont capables de jouer au basket ; même des personnes concernées n'y croient pas. De cette incrédulité, dont témoigne un élève de l'INJA que nous avons interviewé, surgit une question : comment effectivement ces élèves, pour jouer au basket-ball, peuvent-ils pallier leur déficit sensoriel afin d'agir dans un environnement hautement incertain, riche en informations issues d'un espace lointain et dont la saisie s'effectue de façon prépondérante, ordinairement, selon la modalité visuelle ?

L'importante hétérogénéité des élèves aveugles, largement évoquée dans le premier entretien, impliquera ensuite d'en préciser les principaux aspects et de prolonger la réflexion didactique en considérant des modalités de différenciation originales.

S'interroger sur des différences qui singularisent nettement les élèves aveugles en EPS, par rapport aux voyants, conduira à nous demander si le basket peut constituer pour eux une référence culturelle pertinente.

Nous terminerons ce questionnement à partir des paroles recueillies dans le second témoignage, qui présente la participation d'un élève aveugle au jeu de la thèque avec des élèves voyants. Elles sont révélatrices de problèmes que peuvent rencontrer des enseignants confrontés à l'intégration scolaire, c'est-à-dire à une hétérogénéité très inhabituelle.

### Une démarche didactique exigeante

Préalablement à toute pratique effective du basket, l'élève aveugle est amené à repérer son espace d'action, de préférence le gymnase où se situe le terrain de jeu. Progressivement, il va en intégrer les dimensions et en identifier les repères permanents, tels les portes.

La cible (panier et panneau) est découverte par une exploration manuelle. Quand l'élève s'en éloigne, il apprend à la situer en saisissant et tendant une cordelette attachée au cercle du panier, dans sa partie extérieure et centrale, ou en localisant le son émis par l'enseignant qui frappe le cercle avec un bâton. Il peut aussi se repérer à partir d'indications verbales. Si par exemple l'enseignant dit "3 mètres, 6 heures", l'élève saura qu'il est à 3 mètres de la cible, et, en se référant au cadran d'une horloge comme indicateur d'angle du panier par rapport à son axe corporel, qu'il doit effectuer un demi-tour pour se trouver face à la cible. Peu à peu il se situe sans aide extérieure, en direction et en distance, par rapport à elle. Repérer les joueurs implique prioritairement d'éviter tout choc avec eux puis de savoir les localiser à distance. Les passes étant obligatoirement effectuées avec rebond, l'élève

apprend à se placer en situation de réception à partir du bruit d'impact du ballon au sol. La capacité à repérer les joueurs et le ballon se construit à travers des situations dans lesquelles le joueur est confronté à une incertitude croissante.

Ces différents repérages sont rendus possibles par la mobilisation de modalités sensorielles autres que la vue, encore qu'il ne faut pas sous-estimer les potentialités visuelles, même très réduites, de certains aveugles.

Le toucher (ou parle en fait de modalité tactilo-kinesthésique, car les sensations tactiles sont liées à celles issues du mouvement d'exploration) informe avec une bonne précision sur l'environnement proche, mais il ne permet pas de s'informer à distance. La fonction perceptive de la main, importante lors de la découverte de l'espace d'action, cède progressivement la place à sa fonction instrumentale, pour manipuler le ballon.

C'est essentiellement grâce à l'audition que l'élève peut s'informer à distance. Les sources sonores directes facilitent la localisation et l'identification des joueurs. C'est pourquoi le règlement prévoit que :

- pour effectuer une passe, un joueur doit appeler son partenaire, qui lui répond "oui" s'il est démarqué ou "non" s'il est marqué,
- les passes doivent être exécutées avec rebond,
- tout joueur en possession du ballon doit le signaler immédiatement en disant "jai".

Les sources sonores directes donnent aussi des indications sur la réussite du tir (bruit différent selon que la balle retombe au sol ou demeure prisonnière du filet, noué à son extrémité inférieure), et sur sa trajectoire (rebond, ou non, contre le panneau ou le cercle).

Quant aux sources sonores indirectes, elles correspondent aux échos naturels et permettent une structuration acoustique de l'environnement. Ce "sens des obstacles", ou écholocation, contribue à ce qu'un joueur aveugle bien entraîné arrive à tout moment à se situer dans une salle aux dimensions moyennes.

Le jeu est plus difficile à pratiquer à l'extérieur, car il est beaucoup plus aléatoire de se fier aux informations auditives, en particulier d'utiliser le phénomène d'écho. Cette difficulté peut être accrue par le bruit ambiant, de la circulation des véhicules à moteur par exemple, qui interfère avec les indices sonores utiles et les

parasite. Dans ce cas, des adaptations facilitent le repérage des panneaux lorsqu'un joueur aveugle se trouve en position de tir : l'enseignant peut recourir à une indication sonore renforcée, en frappant le cercle avec un bâton, à plusieurs reprises, ou à une information verbale indiquant au joueur son orientation et sa distance par rapport à la cible.

À défaut de préciser davantage la démarche didactique, il faut souligner son caractère exigeant pour l'enseignant : il doit s'approprier des connaissances nouvelles, mettre en œuvre des procédures inhabituelles, par exemple renoncer, car c'est impossible, à commencer un cycle d'enseignement en confrontant des élèves débutants à une situation de référence impliquant un jeu global, et se défaire de représentations qui font obstacle à l'apprentissage. C'est le cas de la conception selon laquelle, sous prétexte de respecter un principe d'égalité, on doit s'interdire de différencier des contraintes réglementaires.

### **Hétérogénéité des élèves aveugles**

Les jeunes de l'INJA qui sont interviewés insistent à juste titre sur l'hétérogénéité des élèves aveugles. La réussite remarquable de certains d'entre eux au basket ne doit pas laisser croire que tous sont capables des mêmes performances, et les écarts de niveau de jeu sont effectivement très importants. Ainsi certaines habiletés demeurent inaccessibles à certains joueurs, par exemple la passe à un partenaire en mouvement pour un aveugle total ou un aveugle partiel privé de vision périphérique.

Il y a, d'un sujet aveugle à l'autre, des différences notables concernant les possibilités visuelles, car, en fait, être défini légalement comme aveugle ne signifie pas dans tous les cas être totalement privé d'informations visuelles. Selon l'OMS, on distingue la cécité totale, la cécité presque totale, caractérisée par une acuité visuelle binoculaire inférieure à 1/50 et un champ visuel < 5° (le sujet perçoit la lumière et parfois des masses et des volumes), et la cécité partielle (entre 1/50 et 1/20, avec un champ visuel compris entre 5° et 10°, ce qui permet une perception des formes). Par ailleurs, si la rétine est affectée, les conséquences fonctionnelles sont différentes suivant la zone lésée : une lésion de la rétine périphérique, impliquée dans la détection des mouvements des joueurs et de la balle, est

beaucoup plus pénalisante dans les sports collectifs qu'une lésion de la rétine centrale.

À l'hétérogénéité perceptive s'ajoute l'inégalité des capacités cognitives, particulièrement mobilisées par les élèves aveugles pour élaborer une représentation de l'espace d'action dans un environnement incertain, la disparité des attitudes à l'égard d'une activité qui peut susciter la crainte de chocs, et la diversité des expériences motrices. Sur ce dernier point, les aveugles congénitaux se trouvent généralement désavantagés par rapport aux aveugles "tardifs". En effet, les élèves handicapés ont moins souvent que les autres l'occasion de vivre de telles expériences, parce qu'ils peuvent être surprotégés par leur entourage et par ce qu'ils ont une plus grande difficulté d'accès aux pratiques culturelles de leur choix, qu'elles soient corporelles et/ou artistiques. Les structures associatives susceptibles de les accueillir ne sont pas nombreuses. C'est pourquoi l'école a envers eux une responsabilité particulière : ce qu'ils n'y trouveront pas a moins de chance d'être pallié par ailleurs.

L'hétérogénéité des capacités appelle une différenciation des stratégies d'enseignement, concernant notamment la nature des modalités sensorielles mobilisées : sollicitation des prises d'informations visuelles pour les élèves qui ont quelques potentialités de cette nature, ou bien d'informations auditives et tactilo-kinesthésiques pour des élèves dont la vision n'est pas fonctionnelle.

La différenciation porte aussi sur le règlement, selon des modalités conçues par Fred Gomez, professeur d'EPS honoraire à l'INJA : un élève qui est partiellement aveugle ne peut intercepter une passe entre deux joueurs atteints d'une cécité totale ou presque totale que lorsque le ballon a rebondi au moins deux fois, et il n'a pas le droit de contrer le tir de tels joueurs. Pour certains élèves, le dribble à deux mains est autorisé. En outre le décompte des points est différencié : pour un aveugle total, par exemple, le cercle touché lors d'un tir rapporte 1 point et un panier réussi 3 points.

### **Le basket-ball, une référence culturelle ambivalente pour des personnes aveugles**

Les incapacités induites par la cécité sont telles que parvenir à une certaine habileté au basket est très exigeant pour les élèves qui en sont

atteints. Le jeu proprement dit (à 3 contre 3) ne leur devient accessible qu'après un apprentissage méthodique, coûteux, en particulier au niveau cognitif, et qui nécessite de différer le plaisir attendu d'une pratique proche de la norme. De fait, la plupart des activités physiques exigent de l'élève aveugle des préalables particuliers pour arriver à un niveau de performance gratifiant, mais à des degrés divers : les activités s'effectuant dans un environnement dénué d'incertitude sont plus faciles et, parmi les sports collectifs, le torball, sport collectif spécifique aux aveugles, est d'un abord plus immédiat.

Ces raisons permettent de comprendre pourquoi la pratique du basket avec des élèves aveugles ne s'est réellement développée qu'au sein d'un établissement spécialisé. Elle est en effet trop exigeante pour pouvoir

leur intérêt pour le torball, plus simple et donc moins étonnant, mais apprécié pour d'autres raisons : il donne lieu à des compétitions dans le cadre fédéral et les élèves y trouvent l'occasion de se déplacer hors de l'institution et de rencontrer d'autres jeunes. Les élèves aveugles disposent ainsi de deux références culturelles dotées chacune d'un intérêt propre. L'une, représentée par le torball, est partagée par tous les élèves aveugles, qui en sont des pratiquants effectifs ou potentiels.

Elle marque l'appartenance à la communauté des personnes aveugles mais, par là même, elle signe le handicap. Inversement, le basket est une pratique trop minoritaire au sein de la population aveugle pour être une pratique largement partagée et constituer ainsi une référence identitaire. Par contre, en tant que pratique sociale et médiatisée des voyants, elle rap-

singularité de cet élève, en différenciant suffisamment l'environnement et les consignes de façon à ce qu'il puisse mobiliser des modalités de prise d'informations favorables.

Cette ambivalence entre le semblable et le différent, on la retrouve, d'une autre manière, dans les paroles de Y. Il est heureux d'être l'objet d'une attention particulière, qui le singularise ("ils faisaient plus attention à moi que d'habitude"), mais pour autant il ne veut pas trop se distinguer des autres, et surtout pas au point d'y perdre son autonomie et le sentiment de sa valeur ("j'étais content, car j'ai pu jouer tout seul sans que les autres me donnent la main").

Un autre aspect de ce témoignage doit être retenu : il concerne l'inadaptation des deux premières séances aux capacités et aux motivations des élèves voyants.

L'attention de l'enseignant, à ce moment-là, s'est portée vers Y. au détriment des autres. On constate que, lorsqu'un élève lourdement handicapé est intégré en EPS, certaines activités sont parfois difficiles à mener de telle façon que chacun y trouve son compte ; à moins que l'encadrement de la séance soit complété par la présence d'une tierce personne, par exemple un aide-éducateur ou un auxiliaire d'intégration scolaire.

**Une population marginale qui pose des questions centrales**

Les élèves aveugles sont peu nombreux. Il serait pourtant dommage que leur marginalité dissuade les enseignants de considérer les problèmes qu'ils posent, car, outre qu'ils ont droit comme les autres à l'éducation physique et sportive, ces problèmes illustrent des questionnements plus larges, concernant par exemple les moyens nécessaires pour faire face à une hétérogénéité accrue, que ce soit en termes d'encadrement ou de formation, ou bien portant sur la pertinence de telle ou telle référence culturelle, ou encore se rapportant à la prise en compte des différences (jusqu'où ?) entre élèves de façon à ce que toutes et tous puissent être en situation de réussite. Certaines de ces interrogations ne sont pas étrangères au débat plus général qui oppose une conception universaliste de l'homme, soucieuse de privilégier ce qui rassemble au-delà des différences individuelles, à une conception différentialiste, attentive à accorder une place de choix à la singularité de chacun et aux communautés auxquelles il appartient. ■



D.R.

Le joueur aveugle sur un escabeau, explore manuellement la cible.

s'étendre et être proposée par la fédération Handisport.

Voilà donc une activité qui ne donne pas lieu à des compétitions institutionnalisées, pour ces élèves très handicapés, et qui ne trouve pas de prolongement direct hors de l'école. Et pourtant ceux qui s'y adonnent y trouvent de larges satisfactions, liées en grande partie au sentiment d'exercer un pouvoir de très haut niveau sur un environnement incertain qui ne peut être *a priori* perçu que par la vision. En réalisant des performances auxquelles même des aveugles ont du mal à croire, ces pratiquants se prouvent, et prouvent aux autres, leur valeur en s'éprouvant à travers un défi qui recule les limites de l'entendement.

Cet attrait pour le basket n'annule pas

proche de la norme les sujets handicapés qui s'y exercent. En prouvant qu'ils peuvent y accéder malgré leur déficience visuelle, ils estompent leur différence.

**Les élèves handicapés et l'EPS en situation d'intégration scolaire**

D'après le témoignage concernant le jeu de la thèque et ses séances préparatoires, prendre en compte les différences traduit, de la part de l'enseignant, un double souci qui peut paraître antinomique : d'une part réduire les différences, pour permettre à tous les élèves de vivre une expérience commune (le choix de ce jeu collectif et de certains aménagements de l'environnement, retenus pour tous, est infléchi par la présence de Y.), et, d'autre part, s'attacher à la

## Savoir jouer n'est pas savoir nager

André Quilis, UFR - STAPS Montpellier

J'avais comme tâche de réagir aux témoignages qui m'ont été fournis par la rédaction de Contre Pied. C'est une difficulté, et il me fallait éviter le piège du jugement de valeur.

Il me semble tout d'abord que les communications (une dizaine environ) ont utilisé les sports collectifs comme dimension culturelle choisie comme moyen de l'EPS (pour ma part j'aurais tendance à écrire EP sans S car il est évident qu'on s'adresse à la discipline du corps qu'on sait intelligent...). Avec une nuance près, le témoignage concernant les jeux traditionnels.

Ce qui frappe ensuite c'est la diversité importante des "entrées" et en conséquence, des objectifs poursuivis. En résumant rapidement :

- **Dépasser** le jeu statique en volley.
- La lutte contre les dérives appelées **lutte contre les éléments extérieurs et le machisme**.

- **L'harmonisation des intentions** dans différents rôles intérieurs (joueurs) et extérieurs (arbitre, chronométreur, manager, remplaçants)... et construire chez l'élève une attitude réflexive.

- **La stabilisation des formes de groupements** des élèves pour progresser et coopérer socialement... en guidant les enfants vers une réflexion constructive pour fonder les choix dans l'action.

- **Les aménagements** nécessités par les déficiences.

- **Faire de l'acte d'arbitrer un facteur décisif de l'éducation physique**, où l'acte d'arbitrer comme contenu didactique spécifique est un plus dans l'éducation, à condition qu'il soit intégré dans un projet de formation.

- **Développer une pensée tactique** en sports collectifs.

- **Faire évoluer les conceptions des élèves** en utilisant une démarche scientifique : recueillir les représentations... etc.

Au travers de ces apports et sans porter de jugement, ce qui est traité, c'est la place et le rôle qu'on attribue aux sports collectifs en éducation phy-



D.R.

sique. Je ne peux pas m'empêcher ici de décrire un souvenir qui remonte à mes débuts dans la profession, en 1966... Dans mon établissement scolaire les collègues expérimentés que je côtoyais, opposaient le travail (gymnastique construite) à la détente par les jeux sportifs collectifs auxquels était attribuée une fonction ludique originelle. On jouait, mais on ne jouait pas pour apprendre, on jouait pour se détendre.

Aujourd'hui les sports collectifs font désormais partie du programme des APS à enseigner en EPS pour que les élèves apprennent et retiennent quelque chose que seule la famille des sports collectifs peut apporter. Et apprendre à jouer, c'est différent d'apprendre à nager, d'abord parce que l'élève est confronté à un milieu dont la caractéristique première est la mouvance permanente qui "agresse" en même temps qu'elle "stimule"... Et l'enjeu, en sports collectifs, c'est de résoudre cette contradiction entre l'initiative individuelle et le collectif (que les techniciens appellent système de jeu, collectif, circulation tactique, combinaisons, référentiel...) d'une part, entre l'initiative individuelle et les effets produits sur l'adver-

saire, d'autre part. Quelle complexité quand on la ramène à la vision d'une classe et sa diversité, voire son hétérogénéité ! Et faire vivre à chacun la variété des différents rôles sociaux (porteur de balle, partenaire, défenseur, remplaçant, arbitre...) est une tâche difficile pour l'enseignant.

En définitive, ce qui est intéressant dans les approches des sports collectifs que j'ai lues, c'est la diversité des modes d'entrée et la valorisation, pour chacun, d'un aspect du sport collectif choisi.

Avec le texte intitulé "Avant, j'étais pas sports co...", l'auteur montre que l'occasion de pratiquer personnellement a été un facteur déterminant pour comprendre le passage du statut de "potiche" à un rôle utile déclenchant des réalisations valorisantes et donc source de plaisir. Alors sa réflexion sur le jeu à partir de sa pratique personnelle a déclenché un cheminement réflexif qu'il a transposé à ses classes... Quel parcours ! pour arriver au plaisir de faire progresser ses "élèves (qui) ont aussi un projet d'apprentissage identifié".

Finalement cette dernière intervention montre bien la place incontournable des sports collectifs en EPS. ■

# Pour une meilleure maîtrise didactique

Vincent Gros Stephan, IUFM de Reims

Une première remarque s'impose quant à la grille de lecture utilisée pour analyser ces témoignages : notre grille de lecture est propre à la spécificité des sports collectifs que nous considérons comme des activités physiques et sportives dont les problèmes s'articulent de façon incontournable autour des notions de coopération et d'opposition. Tous les témoignages proposés peuvent être lus à travers ce prisme et l'ensemble des questions traitées peuvent être ramenées à des questions de coopération et/ou d'opposition. Ce qui fait la richesse de cet ensemble de témoignages c'est qu'ils sont révélateurs de la diversité des problèmes (et par-là même des réponses apportées) que posent la coopération et l'opposition dans des situations d'engagement physique et mental intense, dans un contexte scolaire qui plus est.

Il va de soi que si l'on avait eu à analyser des témoignages en gymnastique ou en escalade, l'angle d'attaque aurait été différent et aurait mis en évidence d'autres dimensions plus prégnantes dans ces activités comme la prise de risque et la sécurité par exemple.

Pour des facilités d'analyse nous aborderons les différents témoignages selon une logique thématique en essayant de montrer que chacun d'entre eux révèle une des multiples facettes de la spécificité de l'enseignement des sports collectifs à l'école, au regard de cette dialectique coopération/opposition.

Trois thèmes principaux ressortent de notre lecture des témoignages :

- la gestion de l'hétérogénéité au sens large (tant d'un point de vue affectif que fonctionnel),
- la gestion stratégique et tactique d'un rapport d'opposition collectif avec notamment la question des conditions cognitives de production d'actions collectives (cf. Bouthier, 1988) (1),
- la place des rôles sociaux au sein d'un enseignement scolaire des sports collectifs.

## La gestion de l'hétérogénéité

Pratiquement tous les témoignages abordent à un moment ou à un autre

la question de l'hétérogénéité qui, peut-être plus encore que dans d'autres activités physiques et sportives, suscite des difficultés ou des interrogations pour l'enseignant. Parmi celles-ci l'hétérogénéité des niveaux de pratique est systématiquement évoquée : l'article concernant les handicaps sur l'enseignement du basket-ball et de la thèque avec des élèves aveugles est de ce point de vue exemplaire : ce témoignage montre avec force la nécessité d'une analyse approfondie de ce qui fonde l'hétérogénéité des niveaux, bien au-delà des catégorisations trop générales aveugles/voyants, forts/faibles, garçons/filles... Il montre en effet que l'hétérogénéité peut apparaître évidente, voire flagrante (handicapé/non handicapé) mais aussi, dans de nombreux cas, nettement moins apparente et tout aussi problématique. La question des modèles d'analyse des conduites des élèves s'avère donc ici centrale : au-delà de la particularité de ce témoignage, il nous semble intéressant de retenir ici que son auteur a su ne jamais dissocier l'analyse des conduites des élèves des contraintes imposées par la tâche ou les situations de basket-ball ou de thèque, avec leurs spécificités respectives. L'hétérogénéité se niche au cœur du système sujet-tâche.

## *L'hétérogénéité se niche au cœur du système sujet-tâche*

Le témoignage du collègue de Crolles questionne l'influence des formes de groupement utilisées sur les apprentissages d'actions sportives collectives. Il fait notamment l'hypothèse plus ou moins implicite, à laquelle nous adhérons, que la validité d'utilisation d'une forme de groupement dans l'enseignement d'un sport collectif est nécessairement contextualisée. Des conditions d'enseignement/apprentissage et des objectifs bien identifiés et spécifiques sont les critères de choix : ainsi, faire le choix

de groupes de niveaux homogènes se justifie ici, par exemple, par le souci de proposer des "situations significatives où le problème rencontré est identifié et proximal". C'est ici une réponse à la sacro-sainte recherche de la difficulté optimale, sans laquelle tout apprentissage semble hasardeux.

Un autre témoignage aborde une conséquence indirecte de cette hétérogénéité de niveaux de pratique : celle de la violence résultant du déséquilibre du rapport de force. La question posée renvoie d'une certaine façon plus généralement à la difficulté que rencontrent de nombreux enseignants pour gérer la mixité et l'hétérogénéité de niveaux en sports collectifs. Cependant nous pensons que la violence paraît le plus souvent être contextuelle et non un préalable organisant l'engagement des joueurs. On ne peut, de fait, ignorer que les conditions de pratique (dont l'équilibre du rapport de force est un élément essentiel) sont le plus souvent déterminantes dans l'apparition de ces conflits.

Nous pouvons lire encore une approche de l'hétérogénéité qui propose de jouer à la fois sur l'organisation sociale et sur la sollicitation d'une analyse réflexive chez ses élèves. Nous retiendrons cependant plus particulièrement deux éléments marquants dans ce témoignage :

- la question du sens de l'engagement des élèves est clairement posée, et il n'est sans doute pas anodin que cette question soit posée dans un établissement de zone sensible où, peut-être plus qu'ailleurs, l'investissement des élèves dans les tâches est dépendant du sens qu'ils y attribuent. L'analyse réflexive est, de ce point de vue, un moyen intéressant d'y répondre,
- la frustration liée au fait que cette étape a permis de poser les problèmes plus que de les résoudre. Cela souligne une nouvelle fois l'importance du facteur temps pour aller au bout de ces exigences. La remarque concernant l'inefficacité du zapping en ZEP (comme ailleurs) est à ce titre significative et essentielle : en sport collectif, poser un problème est une étape longue et délicate du fait de la complexité des situations de

jeu auxquelles sont confrontés les joueurs et pour lesquelles on souhaite voir se développer des projets d'action de plus en plus affinés. Ne pas se poser la question de la durée des cycles serait dès lors totalement inconcevable.

### La gestion stratégique et tactique d'un rapport d'opposition collectif

Parmi ces témoignages, certains abordent de façon détaillée des problèmes liés à la coordination des stratégies individuelles et collectives.

"Le 4/4 en volley scolaire" met bien en évidence la nécessité de permettre aux élèves de se construire des références communes au plan des points de focalisation de l'attention et des logiques de choix tactiques afférentes. Nous sommes bien ici dans une ébauche de construction d'un véritable référentiel commun au sens "deleplacien" (2) du terme.

Certains témoignages voient les questions d'organisation et de stratégies collectives sous l'angle des rôles (meneur/relayeur et shooteur prioritaire pour la première, buteurs, tireurs, passeurs privilégiés, passeurs occasionnels..., pour le second). Si ces propositions nous paraissent apporter des réponses intéressantes du point de vue des stratégies collectives et individuelles (la stratégie étant définie comme la planification des actions avant l'action) des questions restent en suspens en ce qui concerne les dimensions tactiques de la coordination des actions individuelles (la tactique étant définie comme les choix effectués en cours d'action, en fonc-

tion de l'évolution du rapport d'opposition). Comment articuler la tenue de rôles prédéfinis avec la réalité mouvante des situations d'opposition ?

Un autre collègue, dans son témoignage, aborde également ces questions en proposant l'instrumentalisation de la schématisation et du débat comme moyens de susciter une réflexion stratégique chez ses élèves. Cette démarche, de type expérimental, nous paraît particulièrement intéressante à deux niveaux :

- le va-et-vient continu entre l'élaboration d'hypothèses d'actions, la mise en œuvre des plans d'action retenus et l'évaluation de leur efficacité et de leur pertinence nous semble susceptible de modifier les représentations stratégiques et tactiques des joueurs, l'introduction des déplacements dans le travail de schématisation permet de conserver en partie la dynamique de mouvement et de transformation du jeu. Elle permet, sans doute, de ce fait, de pousser les élèves à aborder le jeu en termes d'alternatives décisionnelles et par-là même de favoriser les liens entre stratégie et tactique.

La place des rôles sociaux au sein de l'enseignement scolaire des sports collectifs.

Sans que cela soit forcément présenté de façon explicite, les auteurs ont tous retenu certains éléments qui leur semblaient importants dans les pratiques sociales de référence. Ce processus de transposition didactique concerne, entre autres, les rôles sociaux (arbitre, manager, observateur, marqueur, chronométreur...).

Le témoignage sur l'acte d'arbitrer, s'il ne pose pas la question de l'utilité et des enjeux à développer la maîtrise des rôles sociaux, aborde néanmoins leur apprentissage de façon rigoureuse et nous montre que la didactique des APSA doit aussi être exigeante dans la précision des définitions de contenus d'enseignement et de situations d'apprentissage relatives à ces rôles sociaux. Les propositions sur l'arbitrage témoignent de ce souci, notamment en montrant que ces rôles ne se réduisent pas à quelques connaissances théoriques (connaissance encyclopédique d'un règlement) mais renvoient à de véritables maîtrises en actes.

Ces rôles sont également, le plus souvent, abordés comme de véritables aides à l'apprentissage. Ainsi, le rôle d'observateur est souvent cité comme un élément clé des dispositifs d'apprentissages stratégiques et/ou tactiques. Dans plusieurs témoignages, la tenue et l'apprentissage des rôles sociaux apparaissent étroitement imbriqués avec l'apprentissage des rôles de joueurs.

La diversité et la qualité de ces témoignages, si elles ne peuvent être considérées comme réellement représentatives des pratiques d'enseignement des sports collectifs, permettent néanmoins de mieux cerner la complexité des problématiques relatives à ces enseignements. Nous retiendrons de cette analyse succincte que la maîtrise du processus de transposition didactique s'avère indispensable à la définition et à la mise en œuvre de contenus d'enseignement signifiants et porteurs de véritables transformations chez les élèves. Claire Pontais nous en fait la démonstration dans son témoignage sur l'enseignement des jeux traditionnels à l'école primaire. Florian Ouitre nous le fait savoir également, à travers son expérience de "non-spécialiste" des sports collectifs qui "fouille" les APSA pour mieux définir ce que les élèves doivent apprendre. ■



D.R.

(1) D. Bouthier "Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives". Thèse de doctorat. Université Paris V. 1988.  
 (2) R. Deleplace "Rugby de mouvement, rugby total". Paris. Ed. revue EPS. 1979.  
 (3) Voir les travaux de D. Barthes, notamment sa thèse en didactique des disciplines "Pour une sémiographie de la planification des actions motrices. Approche technologique d'un objet technique à visée didactique : un modèle en rugby". Université Paris XI. 1998.

# Les sports collectifs dans l'EPS : quelles transpositions ?

Jacqueline Marsenach, EPS et Société

**U**ne dizaine de collègues témoignent d'un cas d'utilisation des sports collectifs dans le cadre des séances d'EPS. On me demande une analyse de ces cas pour en dégager les caractéristiques. L'exercice n'est pas facile puisqu'il s'agit de "sortir" quelques lignes de force de dix "expressions personnelles" d'enseignants, confrontés à des situations particulières et singulières.

La mission, je l'avoue, m'a semblé dans un premier temps impossible. Comment, en effet appliquer le même point de vue au témoignage sur l'utilisation des jeux traditionnels dans le 1er degré et sur celle des sports collectifs par des élèves aveugles ?

Mais toute demande un peu inhabituelle a le mérite de décentrer par rapport aux réponses classiques voire convenues et d'imposer un "autre regard". J'ai donc tenté une lecture positive des différentes contributions, positive au sens que donnent à l'expression B. Charlot et coll.(1992) et que je transpose ici.

**Lire en positif, c'est :**

- s'interroger sur le sens que l'enseignant donne à l'utilisation des sports collectifs dans le cadre des séances d'EPS.
- analyser la réalité, (c'est à dire les tentatives des enseignants), non pas en termes de manques, mais en recherchant la logique sous-jacente et, à partir de là, tenter de le situer voire de le théoriser.

## Les sports collectifs, confrontés aux difficultés de l'enseignement de l'EPS

Lire en positif, c'est, me semble-t-il, d'abord prendre en considération les difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'ils programment les sports collectifs.

Rappelons la "commande" de Contre Pied : "relater, à propos de l'enseignement des sports collectifs, un cas choisi parce que significatif d'une priorité". Il est intéressant de noter que tous les cas portent sur une difficulté à laquelle a été confronté l'enseignant et sur la manière dont il s'y est pris pour la résoudre.

La liste des difficultés, présentée ci-dessous, peut donc être considérée comme celle des points sensibles, incontournables, lorsqu'on utilise les sports collectifs dans les séances d'EPS.

● **Les difficultés inhérentes aux installations.** Particulièrement soulignées par les enseignants dans le 1er degré, gageons que ces difficultés se retrouvent quelque soit le niveau d'enseignement. Préconiser des jeux à effectif réduit et des aménagements matériels avec des classes de 30 élèves environ met devant l'inadéquation des installations actuelles et la nécessité d'installations typiquement scolaires.

● **Les difficultés inhérentes au niveau d'expertise des enseignants.** Il semble, à ce niveau que la formation initiale ne puisse, dans l'état actuel des choses, assurer aux futurs enseignants un niveau acceptable d'expertise dans l'ensemble des APS, programmées dans les établissements scolaires. (cf le témoignage : "Avant, j'étais pas sport co")

Peut-être aussi n'a-t-on pas suffisamment avancé la réflexion sur la notion même d'expertise ? Que signifie : être un expert en sport co ? Est-ce avoir pratiqué un sport collectif à un bon niveau ? Est-ce s'être impliqué de façon significative dans les pratiques associatives et/ou fédérales ? (ce qui a été le cas pour toute une génération d'enseignants d'EPS). N'y aurait-il pas à réfléchir actuellement sur l'expertise à enseigner les sports co en milieu scolaire ?

● **La difficulté consécutive à l'hétérogénéité des classes** est la plus massivement avancée : hétérogénéité des niveaux mais aussi des cultures et du statut des filles dans ces dernières. Hétérogénéité à considérer non pas en elle-même mais par rapport à l'objectif des séances d'EPS, bien formulé par l'un des enseignants : "faire que d'emblée tous les élèves puissent être des acteurs du jeu, y exprimer leur potentiel et puissent de ce fait peser sur le score".

● **Des difficultés plus strictement liées aux contenus** avec quelques questions fondamentales : que retenir

comme éléments prioritaires incontournables ? Quelles entorses au règlement peut-on effectuer ? Etc.

**Comment sont résolues ces difficultés ?** C'est de l'analyse des solutions mises en œuvre que sortiront quelques lignes de force caractéristiques des sports collectifs en EPS.

● On ne peut comprendre, me semble-t-il, les différentes propositions si, d'emblée, on ne les situe pas dans le cadre d'une EPS polyvalente, associant dans "un système" les différentes pratiques proposées aux élèves. Cette position de départ impose, en effet, de se questionner (et les classifications, les familles les groupes d'activités témoignent, depuis les J.O de 1967, de ce questionnement) sur la spécificité voire l'originalité des sports collectifs, ou plus simplement sur la "pierre" irremplaçable qu'ils peuvent apporter à la construction d'une formation générale que l'on souhaite la plus complète et la plus harmonieuse possible. Les enseignants se retrouvent sur un certain nombre de points.

● **Pratiquer les sports collectifs, c'est s'impliquer dans une activité complexe,** qui impose, de participer à des "matches", au sens d'activités d'opposition réglementée, d'arbitrer, d'observer, c'est-à-dire de recueillir des données sur ce qui se passe dans le match et de tirer de ces observations des conséquences sur la façon de jouer. Cette façon d'organiser la pratique des sports collectifs est explicitement exposée dans l'un des témoignages, argumentée qui plus est, par un objectif d'organisation sociale de la classe et le refus "d'éviter le piège de socialiser avant d'apprendre".

● **Pratiquer les sports collectifs, c'est pratiquer une activité de groupe,** au sens où l'activité de chacun est fortement dépendante de l'activité des autres et de l'organisation du groupe. D'où la présence, dans tous les témoignages, des notions de rôles, stratégies, alternatives. Citons l'un d'entre eux, particulièrement significatif sur ce point : "je m'inscris en faux contre les systèmes de jeu figés, stéréotypés, formels, statiques ;

les élèves ont connaissance des choix qui leur sont possibles, en fonction du contexte : qui réceptionne ? La réception est-elle attaquable ? etc. ?".

● **Apprendre les sports collectifs, c'est s'engager dans une activité de compréhension.** "Comment faire pour que les élèves réfléchissent aux stratégies en sports co ?" semble être une question centrale. Une collègue faisant même l'hypothèse que la démarche scientifique "recueil des représentations, organisation d'un débat à partir des différents points de vues, mises à l'épreuve des solutions trouvées, formulation de règles", peut être transférée à l'EPS. Cette question est cohérente avec la conception développée ci-dessus. Elle témoigne aussi d'une évolution sensible de l'EPS où la sollicitation d'une activité de reproduction perd de l'importance.

#### Du point de vue de la mise en œuvre, on note :

● La nécessité d'une certaine souplesse dans la programmation et dans la gestion de la mixité. Cette souplesse permettrait d'éviter des situations ingérables comme la pratique du volley à Marseille, à l'extérieur, un jour de fort mistral ou le maintien à tout prix d'une mixité stricte alors que visiblement les représentations momentanées ne sont pas prêtes à l'accepter.

● **Un instrument pédagogique massivement utilisé : le règlement** avec la nécessité de règles scolaires pour une adaptation fine aux caractéristiques des élèves ; l'exemple de la pratique du basket par des élèves aveugles illustre particulièrement bien cette orientation. L'adaptation aux exigences de l'EPS paraît aussi imposer des règles particulières de participation/élimination du jeu ; de même qu'elle peut permettre de se questionner sur l'opportunité des rôles conçus sur la base de spécialisations. Une question émerge : "jusqu'où peut-on aller ?"

● Notons enfin que le règlement de jeu s'accompagne le plus souvent d'une réduction de l'effectif des équipes et quelquefois d'un aménagement de l'espace de jeu fondant complètement la revendication du SNEP d'installations spécifiquement scolaires.

#### Quels problèmes et quels perspectives ?

On peut lire dans Contre Pied n° 8 : "l'enseignant n'est pas un applicateur de solutions construites ou proposées



D.R.

par l'institution ou par des experts ; confronté à des situations qui peuvent générer des résistances, il construit en acte les solutions qui lui semblent momentanément les meilleures". L'analyse qui précède illustre cette position. Elle n'exclue pas que l'on pointe quelques problèmes susceptibles de relancer la discussion.

● Le premier, et le plus général, concerne une conception de la formation professionnelle continue. Il n'y a pas de lieu, aujourd'hui, de cumulation, diffusion, discussion des innovations réalisées dans les établissements scolaires. Chaque manière de faire a ses avantages, ses inconvénients et pourrait constituer, ce que Jean-Yves Rochex appelle "une pédagogie différenciée" non en fonction des élèves mais en fonction du type de situation dans lequel on se trouve. Ces espaces de capitalisation et de discussion des innovations devraient trouver place dans les établissements scolaires, dans des secteurs géographiques d'établissements proches (comme ce fut le cas autour des années 70), ainsi qu'au niveau académique. Ils permettraient d'éviter des recommencements et/ou des enfermements dans des solutions qui restent provisoires.

● Le deuxième problème concerne les contenus au sens strict. Pratiquer les sports collectifs, c'est aussi s'appropriier des techniques, c'est-à-dire les "créations que des générations de pratiquants ont inventées en réponse

aux problèmes rencontrés". Il s'agit de dépasser, dans la perspective d'un enseignement, l'accumulation d'expériences pour entrer dans une activité technique et dans les apprentissages, souvent ardu, qu'elle impose. Pour ce faire, il me semble que l'on est moins désarmé que par le passé :

● Des travaux reconstituant la genèse des techniques ont été réalisés. Se situant dans la perspective de ce que G. Vigarello appelle une "technologie épistémologique", ils aident les enseignants à retrouver le sens des techniques et à faire des ces dernières de véritables outils au service de la résolution des problèmes rencontrés. On peut appliquer cette orientation à la notion de rôles évoquée dans l'un des témoignages. Ainsi en volley les rôles actuels sont issus d'une différenciation entre avant et arrière, puis entre passeurs et attaquants, ces deux "fonctions" se différenciant à leur tour en fonction des contraintes du jeu. Rôles et contraintes du jeu sont donc indissociables ; à chaque niveau de jeu correspondent des "niveaux de rôles" adaptés ; les rôles ayant pour fonction d'aider à la résolution des problèmes posés par les contraintes du rapport des forces à un moment donné.

● Des travaux issus d'expériences formalisées d'utilisation des jeux et des sports collectifs avec des cohortes de pratiquants de niveau et d'âge différents. On sait par exemple, que certaines techniques ne sont pas

évidentes d'emblée aux pratiquants débutants, que de véritables "obstacles techniques" sont à franchir imposant des stratégies d'enseignement particulièrement affinées. Ainsi, en volley de jeunes élèves débutants fonctionnent avec une représentation erronée de la notion de trajectoire de balle parabolique ; ainsi, en GRS, la même catégorie de pratiquants confond force et vitesse et applique à l'engin lancé une force dirigée vers l'avant, créant ainsi des conditions de sa récupération extrêmement périlleuses.

Il semble admis, aujourd'hui, que le but de l'EPS est de permettre à chaque élève, par la pratique d'APS, de développer une motricité sortant des routines de la vie quotidienne. Peut-être faudrait-il, dès lors, accorder une attention particulière à ces obstacles qui pourrait constituer le socle des acquisitions incontournables, dans le cadre de l'EPS.

● Le troisième problème concerne les conditions d'appropriation des contenus par les élèves. Solliciter chez les élèves une activité de compréhension nous semble une orientation particulièrement pertinente. Mais la spécificité des apprentissages par l'action impose des modalités particulières

qui ne peuvent se réduire au seul fait de poser des questions aux élèves. Les recherches en didactique de l'EPS ont permis sur ce point quelques avancées. Le rapport des élèves aux contenus évolue au cours d'une même situation. Démarrant par une phase où ce qui est premier est l'investissement, l'entrée dans une activité technique est liée à la capacité d'évaluer la pertinence des actions utilisées par rapport au but pour trier entre les actions prometteuses et celles qui ne le sont pas. Une troisième phase vise à utiliser les résultats comme moyen de se centrer sur les modalités de l'action elle-même. Poser des questions aux élèves, les faire dessiner ou schématiser ne peut que prendre place dans cette problématique d'ensemble.

L'étude des témoignages des enseignants, étude menée d'un point de vue didactique, et centrée sur l'examen de la dialectique "difficultés-solutions momentanées pour les résoudre", me conduit aussi à m'interroger sur la définition même des contenus d'enseignement et donc sur les orientations des recherches en didactique, dans la période actuelle de transformations nécessaires de l'école. La définition donnée par G.Vergnaud,

dans le cadre du rapport Carraz (1983) me paraît la plus large et la mieux à même d'ouvrir la didactique aux problèmes d'aujourd'hui : la définition des contenus d'enseignement se situe au carrefour de nombreuses contraintes :

- L'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré.
- Les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir.
- Les buts généraux de l'institution éducative et les finalités professionnelles.
- Les partenaires extérieurs et intérieurs au système : les compétences des enseignants par exemple.
- Le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées.

La didactique étudie ces contraintes .

Par rapport à cette définition, on trouve dans les témoignages la valorisation de certaines contraintes : les buts de l'institution, les pratiques des élèves, par exemple.

D'autres par contre sont plus discrètes ; ce sont notamment celles relatives aux "connaissances scientifiques et sociales". ■



D.R.

## Les français gagnent... bilans et revue de presse

Gilles Uhlrich, division STAPS Orsay

**P**our les 10 dernières années, nous avons établi un bilan des principaux résultats dans les confrontations mondiales et européennes entre nations et clubs. Nous n'avons pris en compte que les titres et les places de finalistes pour les différentes catégories seniors, espoirs, - de 19 ans, - de 17 ans. La médaille de bronze des handballeurs aux J.O. de Barcelone (1992) n'est donc pas comptabilisée ce qui montre que nous n'avons pas cherché l'exhaustivité. Le tableau croisé (par année et par sport) présente malgré tout un panorama ramassé d'une situation qui influence peu ou prou l'enseignement de l'EPS compte tenu notamment de ses retombées médiatiques.

Il faut aussi noter qu'il est difficile de comparer les différentes années du point de vue des résultats car les sports évoluent : ainsi en rugby il y a davantage de grands rendez-vous internationaux donc davantage de possibilités de remporter des titres. A l'inverse, l'organisation des compétitions européennes de football a rassemblé trois épreuves en deux durant le même laps de temps.

Nos sources correspondent aux revues bilans éditées chaque année par *L'Equipe* dans son magazine spécial de fin d'année. Cette revue propose généralement une interprétation des événements majeurs survenus dans l'année. Nous en avons extrait quelques citations. Mais auparavant nous proposons un premier tableau.

### Un premier bilan global

(voir tableau ci-dessous)

L'augmentation de la participation des équipes françaises aux finales des grandes compétitions de sport collectif n'est pas le point le plus significatif à la lecture de ce tableau. Il semble que le facteur essentiel porte sur la densification des victoires et donc des titres, qui sont de surcroît, souvent des titres majeurs. Les équipes fran-



D.R.

çaises ont appris à gagner. Voici une brève revue de presse (*L'Equipe Magazine*) :

" Seul le collectif et non les individualités aussi bonnes soient-elles, pourra assurer la survie de cette équipe" (A. Jacquet, n° 718, déc. 1995. p. 74).

"On ne peut pas dire que le handball soit le sport collectif le mieux loti en France. Et pourtant, [...] une médaille d'or qui symbolise les dix ans de travail accomplis pour passer du 20ème rang mondial au premier." (n° 718. déc. 1995, p.33).

" Depuis 30 ans, le football de ce pays s'est professionnalisé. Il a pris du muscle sans perdre son savoir-faire particulier. Il s'est entiché de tactique. Il a appris à voyager..." (D. Braun, n° 871, déc. 1998, pp. 28-32).

" On s'est inspiré des structures du football, qui ont été mises en place

beaucoup plus tôt. Et le sport collectif récolte aujourd'hui les fruits d'un travail qui remonte à plusieurs années." (G. Bosc, en charge des sports collectifs au sein la Préparation Olympique, n° 921, déc. 1999, pp. 95-98).

" Aujourd'hui, on se rend compte qu'on possède un des systèmes sportifs, un peu étatique, un peu privé, avec beaucoup de cadres techniques, qui fonctionne le mieux au monde..." (J.P. de Vincenzi, n° 921, déc. 1999, pp. 95-98).

" La formidable accumulation de victoires en bleu blanc rouge ces dix dernières années constitue un phénomène unique dans notre histoire " (O. Margot, *L'Equipe*, 24 déc. 2001).

"Aujourd'hui, nous savons amener nos stars le plus près possible de la ligne d'arrivée, là où elles peuvent faire la différence. [...] Nous, les handballeurs, nous étions des dilettantes éclairés. [...] Ce qui nous manquait, admettre que l'ambition n'est pas une tare, qu'elle n'est pas une entorse à l'humanisme." (D. Constantini, *L'Equipe*, 24 déc. 2001) ■

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Finales	1	8	2	2	6	3	6	6	7	8
Titres	0	3	0	2	4	2	2	1	5	6

	Bask-ball	Football	Handball	Rugby	Volley-ball
1992		Coupe des Coupes : Munaco / Werder de Brême = 0-2.			
1993	Champ. monde Espoir : France / Etats Unis = 73-87.	Coupe clubs Champions . O. Marseille / Milan A.C = 1-0.	Champ du Monde : France / Russie = 19-28.		Coupe des Coupes : Cannes / Milan = 1-3.
	Champ. Europe Féminin : France / Espagne = 53-63.		Coupe des Coupes : OM Vitrolles/ Veszprom = 23-22 ; 23-21.		
	Champ. Europe clubs : Limoges CSP/ Trévise Honiton = 59-55.				
1994			Coupe des Coupes . Marseille / Barcelona = 23-20 , 11-26		Coupe des Coupes Féminine : Racing Villhon / Ancone = 1-3.
1995	Coupe Ronchetti . Bourges / Parme = 58- 17 ; 53-56.		Champ. du monde : France / Croatie = 23-19		
1996	Champ. Europe junior : France / Croatie - 51-64.	Champ. Europe junior : France / Espagne = 1-0.		Coupe du Monde Universitaire : France / Af Sud = 38-20.	
		Coupe des Coupes : Paris St Germain / Rapid Vienne = 1-0.		Coupe d'Europe : Stade Toulousain / Cardiff = 21-18.	
		Coupe de l'UEFA : Bordeaux / Bayern Munich = 0-2 ; 1-3.			
1997	Coupe d'Europe féminine . Bourges / Wuppertal = 71-52	Coupe des Coupes : Paris St Germain / Barcelona = 0-1.		Coupe d'Europe . Brive / Leicester = 28-9.	
1998	Coupe d'Europe féminine : Bourges / Madrid = 76-64.	Coupe du Monde : France / Brésil = 3-0.		Coupe d'Europe : Brive / Bath = 18-19.	Furo junior : France / Russie
	Coupe Ronchetti : Aix en Provence / Sopron = 65-70 ; 70-72.				Coupe des Coupes . Cannes / Moscou = 2/3.
1999	Euroleague féminin : France / Pologne = 56-59	Coupe de l'UEFA . O. Marseille / Parme A.C. 0-3.	Champ du Monde Féminin : France / Norvège . = 21-27.	Coupe du Monde : France / Australie = 12/35.	Coupe des Coupes : Cannes / Cunéo = 3-2
				Coupe d'Europe : Colomiers / Ulster = 6-21.	
2000	J.O. : France / Etats Unis =	Champ. Europe . France / Italie = 2-1.		Coupe du Monde U. = France / Australie	Champ monde junior = France / Russie
	Champ d'Europe junior : France / Croatie = 65/64				Coupe des Coupes : Paris Volley / Cunéo = 3/2
	Coupe Saporta . Limoges /				
2001	Champ. Europe féminin : France / Russie = 73-68.	Coupe des Confédé- rations : France / Japon = 1-0.	Champ du Monde : France / Suède : 28-25 (A.P.)	Champ. du Monde – de 19 : France / Nouvelle Zélande =	Ligue Champions . Paris Volley / Trévise = 3-2
	Euroleague féminin : Bourges / Valenciennes = 73-71	Champ du Monde ( de 17) : France / Nigéria = 3-0		Coupe d'Europe : Stade Français CASG / Leicester = 30-31.	

## Les brillants résultats de nos équipes : une tentative d'explication

Bernard Grosgeorge, INSEP, FFB

**A**ujourd'hui la plupart de nos équipes nationales de sports collectifs sont au meilleur niveau mondial, quand ce n'est pas sur la plus haute marche... Est-ce un heureux hasard, un concours de circonstances favorables, quelque chose de purement conjoncturel ? Ou au contraire le résultat d'actions délibérées, coordonnées au sein de chaque fédération et d'un échange fructueux entre les entraîneurs de ces différents sports ?

Vouloir trouver une explication est plutôt risqué lorsqu'on connaît la faible marge qui caractérise un résultat positif d'un résultat négatif ; les exemples ne manquent pas :

- le match gagné par la France contre l'Italie au tir au but au cours du mondial qu'elle a finalement remporté,
- de se rappeler des dissensions au sein de l'équipe de basket de Yougoslavie lors des JO de Sydney qui ont provoqué leur élimination prématurée contre le Canada,
- ou encore l'égalisation à la dernière minute de nos handballeurs lors du dernier mondial avant de l'emporter finalement à Bercy après prolongation devant la Suède...

Il n'y a pas un facteur explicatif de la réussite mais plusieurs et peut-être que ceux-ci sont très différents selon les sports.

Par exemple les cadres du basket-ball, du handball et du rugby ont par tradition une forte culture enseignante ; alors que ce n'est pas du tout le cas pour le football,

le handball est le seul à s'être appuyé fortement sur ses sections sport-études (devenues sections sportives) pour assurer la formation des nouvelles générations ;

cette présence internationale au plus haut niveau ne s'est pas accomplie simultanément et quelques sports collectifs sont encore en situation d'émerger.

Le handball masculin relégué dans le groupe C européen a amorcé sa remontée des enfers à partir de 1987 pour accéder à la 5ème place groupe B européen en 1989, avant de poursuivre son ascension vers le titre

mondial conquis en 1995. Le basket-ball s'est donné d'autres ambitions après son titre de champion d'Europe juniors en 1992, avant de conquérir 3 titres européens au cours des 2 dernières saisons (champion d'Europe juniors masculins en 2000, en cadettes et en seniors féminines en 2001).

Le football c'est imposé au Mondial 98 alors que peu y croyaient pour confirmer ensuite avec le titre européen en 2000,

le volley-ball est sur le point de réussir,

le Water-Polo éprouve des difficultés, et le hockey sur glace végète.

Enfin peut-être est-il abusif de chercher des explications à travers des systèmes alors que c'est "in fine" la force des hommes qui les animent qui est le plus souvent déterminante.

---

### **« Le football s'est imposé au Mondial 98 alors que peu y croyaient... »**

---

Ayant une connaissance très incomplète des éléments qui ont pu être déterminants dans chacun de ces sports collectifs, je vais resserrer mon analyse autour du basket-ball et accessoirement m'appuyer sur quelques témoignages venant de spécialistes d'autres sports collectifs. Revenons de plus près sur la montée en puissance des résultats des équipes de France de basket-ball.

Il y a tout d'abord l'influence de la pensée "puciste" faite de recherche de rationalité et d'ouverture vers l'extérieur (toutefois, cette dernière allait être mise en sommeil par le clan Busnel) :

E. Frézot (entraîneur du PUC) s'est enrichi de l'empreinte des lituaniens sur les conceptions de jeu de l'équipe de France aux Jeux Mondiaux Universitaires de Monaco en août 1939 ; il fut aussi le premier entraîneur français à traduire les ouvrages

de Clair Bee, à pratiquer la fameuse défense de zone 1-3-1 avec le PUC ou encore à se rendre aux USA pour s'imprégner de la technicité américaine.

Il fut aussi le premier à écrire un article sur les techniques de B.Cousy dans la revue EPS à la suite de sa venue à l'INS (moment fort pour les spécialistes de l'époque qui furent plus que surpris par sa virtuosité avec la balle).

Dans cette continuité nous retrouvons R. Mérand dont l'influence sur le basket des années 60-75 est incontestable, professeur à l'ENSEP (S), il était très sensible aux méthodes d'observations du jeu via les bandes bouclées de films 8 mm qui illustraient les techniques américaines de l'époque.

Mais cette pensée restait marginale par rapport à la pensée dominante de l'époque véhiculée par R. Busnel.

R. Mérand fut avec J. de Rette un précurseur dans l'utilisation de la vidéo ; les jeunes entraîneurs de l'époque dont J. Galle, G. Bosc et B. Grosgeorge allaient fortement s'en inspirer soit pour élaborer de nouveaux modèles de jeu ou pour s'en servir comme un outil didactique lors de stages de formation d'entraîneurs dès 1982.

Le rapprochement de G. Bosc en 1976 avec la pensée "puciste" marqué par sa rencontre avec B. Grosgeorge s'est concrétisé dans la publication de "l'Entraîneur de basket" qui fut le livre de référence des étudiants EPS de l'époque ainsi que des candidats aux diplômes d'entraîneurs. Cet ouvrage marquera la génération des jeunes entraîneurs qui à l'époque n'avaient pas d'autres supports techniques à leur portée.

Simultanément la même tendance d'ouverture allait être impulsée par J. Sapin qui au retour d'un colloque aux Canaries après les J.O de 1976 ou se trouvaient les plus grands entraîneurs américains, allait décider avec quelques amis de créer l'AFEB (Association française des entraîneurs de basket devenue depuis Association Francophone...) avec sa revue *Pivot* (dont nous pouvons aujourd'hui fêter le n° 102).

Un peu plus tard, "Le Guide pratique du basket-ball" (1982) ainsi que les coproductions vidéo "FFBB/INSEP" allaient constituer le corpus théorique des futurs entraîneurs de l'époque.

Alors qu'avant 1976, l'information technique était complètement verrouillée par les dirigeants du basket, celle-ci allait être libérée et créer les conditions favorables d'un accès aux connaissances techniques. Les grands entraîneurs français d'aujourd'hui ont eu sur leur table de chevet ces différentes publications.

Simultanément, nous trouvons aussi en la personne de G. Bosc la volonté de s'inspirer de la démarche de Boulogne à la FFF dans le but de créer un corps d'entraîneurs bien formés :

- révision des diplômes fédéraux puis mise en place des Brevets d'Etats,
- mise en place d'un statut de l'entraîneur avec une formation continue obligatoire (on pouvait être diplômé et ne pas avoir le droit d'entraîner...)

Cette volonté d'imposer une formation, de se conformer aux textes en vigueur sous la pression du syndicat UGENEB présidée par G. Bosc, ont fait que tous les entraîneurs de première division ont été contraints de passer le BESS 2° degré pour être en conformité avec le statut de l'entraîneur de la FFBB. La mise à l'écart des diplômes fédéraux allait couper court aux "passes droites" et déclencher de nombreuses critiques de la part des élus fédéraux comme des anciens joueurs qui, compte tenu de leur expérience se seraient bien attribués eux-mêmes le titre d'entraîneurs.

La formation et la certification devenaient incontournables ; tous y compris les entraîneurs étrangers qui étaient en place à l'époque se sont pliés à la règle.

La création d'un syndicat des entraîneurs pour imposer l'application de l'article 43 de la loi du 16 juillet 84 représente un moment fort de ce nouveau corps de métier qui sous la vigilance de l'UGENEB allait contraindre les dirigeants des clubs à respecter la loi et honorer leurs contrats.

A côté de cette bataille pour la formation des entraîneurs, il fallait aussi mettre en place des structures de formation pour les jeunes joueurs.

La création d'un centre national de formation de jeunes joueurs à l'INSEP, d'abord avec des garçons puis avec des filles et ensuite l'engagement de ces équipes dans le championnat de France. Ces décisions s'inscrivaient dans le cadre de la poli-



D.R.

tique sportive de l'Etat (opération Horizon 80) et s'inspirait de ce qui se faisait au football avec l'INF de Vichy (relayé ensuite par le centre de formation de Clairefontaine).

L'obligation faite aux clubs de l'élite (Pro A et Pro B) d'investir dans des centres de formation.

la FFBB par son président et son directeur technique (J. Jaunay) n'ayant pas souhaité s'investir dans les "sections sports études" plus tard, P. Dao, devenu DTN fera accepter une augmentation du prix des licences pour

financer la création des Centres d'Entraînement Régionaux de Haut Niveau (CERHN, devenus ensuite les CREN puis les pôles espoirs en 1994).

Former les élites sportives, des joueurs professionnels, demande des moyens financiers importants.

Les problèmes d'intendance : équipements, logistique, personnels d'encadrement, primes de résultats, avec un cadre affecté spécialement à cette mission (ce poste existait déjà en football depuis plusieurs années) ont

été traités à juste titre comme des préalables qui permettent aux joueurs de se préparer en dehors d'agitations inutiles (avoir le feu vert pour acheter 2 cassettes VHS en 1983 pour filmer des adversaires relevait presque de l'exploit !).

L'élargissement de l'équipe technique d'encadrement avec un travail d'équipe avec les médecins et les kinésithérapeutes marquent un saut qualitatif dans la préparation des équipes aux compétitions.

Qu'y a-t-il de commun entre le cheminement du basket, du hand et celui du foot ?

En 1987, la priorité donnée à l'équipe de France de hand-ball s'est traduite par l'acceptation de l'augmentation de la licence (5 francs) tout comme la création des CERHN en basket. En fait ce n'est pas l'augmentation en tant que telle mais surtout l'acceptation de son principe par les élus qui marque la volonté, de s'entraîner plus et mieux.

N'oublions pas que l'une des causes essentielles de l'échec de l'équipe de France de hand-ball au Mondial en 1970 tenait au fait qu'à cette époque le volume horaire annuel d'entraînement ne dépassait pas 300 heures contre 1000 à 1200 pour les meilleurs nations. Il fallait rapidement doubler ce qui se faisait en France à l'époque – ce fut chose faite pour le hand sous la pression de Costantini avec les regroupements des internationaux en stages, initiative qui sera ensuite relayé par les clubs – Il en fut de même pour le basket ...

Pour les jeunes du football et du basket-ball, a été créé un réseau parallèle à celui du sport de masse avec la mise en place de structures d'accueil dans lesquelles l'entraînement était quotidien ou bi-quotidien, le tout associé à un cadre de formation scolaire adapté. Il a fallu pour cela des structures fédérales fortes qui se donnent des moyens ainsi que le soutien de l'Etat qui a fourni les cadres sportifs (pour l'INF de Vichy comme pour les pôles espoirs et pôles France en basket-ball).

De leur côté certains clubs ambitieux n'ont pas hésité à se structurer et attirer les meilleurs jeunes, à jouer la carte de la formation de jeunes joueurs :

Evreux, Cholet, Pau et Villeurbanne en garçons ont œuvré dans ce sens, Mirande, Bourges puis Valenciennes en filles.

*Cette professionnalisation des cadres et des structures d'entraînement a*

*marqué une rupture théorique et pratique avec la conception coubertinienne du sport : il n'y a pas de continuité entre le sport pour le plus grand nombre et le sport de haut niveau - l'élite ne sort pas de la masse des pratiquants.*

Aujourd'hui dans les équipes de France cadettes ou juniors de basket-ball, tous ou presque sont passés par 2 années de formation dans les pôles espoirs régionaux. La moitié (voire les 2/3 en filles) des internationaux juniors ont passé 2 ou 3 ans au Centre Fédéral du basket-ball implanté à l'INSEP (les autres étant issus des centres de formation des clubs).

---

### *Il existe une « culture de la victoire » venue du football*

---

Au cours de cette structuration progressive, la volonté de s'enrichir du cheminement réalisé dans d'autres sports a été permanente :

on notera l'initiative de l'INSEP qui lors des "Entretiens de l'INSEP en janvier 93, avait organisé un colloque consacré à la réussite du handball aux J.O de Barcelone avec une table ronde qui outre D. Costantini regroupait des grands noms des sports collectifs (G. Bosc, J.P. Cléménçon, D. Herrero G. Houiller...)

Les rapprochements, de G. Bosc avec Boulogne et G. Houiller, puis plus récemment celui de J.P. De Vincenzi avec D. Costantini et l'équipe d'A. Jacquet, ont été recherchés dans le but de bénéficier de leur expérience.

L'approche d'A. Jacquet et de son équipe pour préparer la coupe du Monde de football a beaucoup inspiré l'entraîneur de l'équipe de France de basket masculin dans la préparation des JO de Sydney et plus récemment celui de l'équipe féminine dans la préparation de l'Euro-féminin, ainsi que l'équipe de France de rugby en les sensibilisant sur l'importance considérable que doit prendre le management du "staff technique" et d'une relation maîtrisée avec les médias qui n'œuvrent pas toujours, loin s'en faut, dans le sens de l'intérêt collectif.

Cette démarche est typique des sports les plus implantés au niveau du professionnalisme. Peut-être que les entraîneurs actuels pour réussir ont su à temps se libérer de l'image du

"grand homme" pour fonctionner en équipe ? Peut-être ont-ils été des précurseurs dans la conduite managériale de leurs équipes (joueurs et collaborateurs) ?

Aujourd'hui le rugby semble bénéficier indirectement du travail réalisé par le football et le basket-ball au niveau de la professionnalisation de ce sport.

Depuis plus de 15 ans le football a ressourcé ses voisins et dans un contexte de totale réussite tous en ont profité ; il existe aujourd'hui une "culture de la victoire" venue du football (et aussi du tennis).

Depuis le dernier mondial de football, il y a quelque chose de nouveau ; il y avait les structures, les hommes et il y a maintenant tout un public à la recherche de héros. Les grands sportifs sont obligés de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Enfin, il ne faut pas oublier le contexte politique favorable, avec l'appui de l'Etat pour le sport de haut niveau (maintien du corps des conseillers techniques et aide financière) et un redéploiement géopolitique avec la dissolution de l'URSS, son éclatement en de nombreux pays, suivi d'une importante crise économique et une désorganisation passagère du sport de haut niveau jusqu'ici largement financé par l'Etat, a mis de nombreux pays à la portée des équipes de France de sports collectifs.

Mais dans un monde où les données sont sans cesse mouvantes, rien est acquis ; les joueurs les plus performants sont attirés vers les clubs des pays les plus offrants et quelques conflits risquent d'apparaître entre une logique sportive tournée vers l'équipe nationale et une logique purement économique dans laquelle les joueurs appartiennent aux clubs (étrangers) qui les rétribuent. Si pour le football ou le handball des accords sont trouvés, avec la NBA c'est plus complexe. Si un seul de nos trois internationaux qui évoluent dans le championnat NBA est retenu en équipe nationale, il n'est pas certain que la FFBB aie les moyens de payer l'assurance qui couvre ce joueur en cas de blessure.

Si nous à une époque, nous avons les moyens (économiques) de notre politique (la priorité aux équipes de France) cela risque de ne pas durer compte tenu des sommes astronomiques associées aux règles du spectacle sportif. Autant dire que les résultats exceptionnels de nos équipes de sports collectifs sont bien fragiles. ■

# La victoire est en nous... par où est-elle entrée ?

Daniel Costantinin, FFHB

**J**e me souviens qu'en 1958 lors de la coupe du monde de foot en Suède, j'avais ressenti une forte et authentique émotion au moment du but égalisateur marqué par Just Fontaine après une remarquable action de Raymond Kopa. Pensez donc, nous étions en demi-finale contre le Brésil de Pelé et jusque-là les Cariocas n'avaient encaissé aucun but ! Certes nous perdons sur le score de 5 à 2 mais nul n'en voudra jamais à cette équipe qui, l'espace d'un Mondial, nous donna fierté et jouissance.

Quarante ans plus tard dans une enceinte remarquable et française, une équipe qui ne l'était pas moins, ira au bout de son rêve : être championne du monde de foot. Passons sur les symboles mille fois zappés, récupérés, éculés pour tenter d'expliquer la démarche qui, de Kopa à Zidane, d'une troisième place à la première, d'une émotion à la fierté, a conduit notre réflexion, nos programmations, nos actions pendant toutes ces quarante années.

Que le lecteur se rassure, je ne vais pas me transformer en prosélyte du sport-roi et j'espère vous interpeller à partir d'événements, de prises de position, de mutations observés dans l'ensemble du sport collectif français envisagé comme phénomène culturel influencé, certes, mais quelques fois indépendant voire rebelle.

## **Années 60/70 : quelques fêtes penchées sur nos berceaux**

Je ne suis pas un nostalgique des années 60 même si, en ce temps-là quelques-uns de nos enfants et beaucoup de nos adolescents bénéficiaient de cinq heures d'éducation physique par semaine. Le sport s'était progressivement intégré à l'éducation physique. La coordination motrice générale s'envisageait en essayant de maîtriser des déplacements, des oppositions, des engins. La gym développait le corps, la natation la maîtrise du milieu, l'athlétisme les capacités cardio-pulmonaires et les facteurs d'exécution, les sports collectifs enfin, la sociabilité à travers le développement de conduites collectives et la prise de

décision grâce à l'exercice de techniques particulières. Nos maîtres issus parfois de formation très... directives, savaient nous inculquer le sens de l'ordre et de la mesure tout en permettant une libération d'énergie de plus en plus organisée, matérialisée par les travaux de Le Boulch sur la psychomotricité. Plus spécifiquement en sport collectif, la prise en compte de la dimension tactique débouchait sur la construction progressive de référentiels permettant d'atteindre des démarches spéculatives basées sur l'anticipation.

D'influences en réflexions, de F. Mahlo à Théodoresco, la pratique du sport collectif s'est éclairée jusqu'à devenir (colloque de Vichy en 1966) un champ d'expérimentation particulièrement exhaustif d'où ressortait une cohérence entre le respect de l'enfant, l'adolescent, l'adulte et la logique du jeu. La didactique du sport collectif se voulait humaniste et... épistémologique.

---

## **« Il y avait qu'on le veuille ou non un chaînon manquant : les résultats »**

---

Seulement par delà cette allégresse et cette relative satisfaction de soi qui s'exprimaient dans les travaux de l'amicale de l'ENSEP sous l'impulsion du tandem Mérand-Marsenach ou dans la pratique initiée lors des stages Maurice Baquet ou encore dans des expériences pédagogiques comme la République des sports de Calais, il y avait qu'on le veuille ou non, un chaînon manquant : les résultats.

C'est à peu près à cette époque que le football, sport collectif pionnier à bien des titres, depuis longtemps acquis à des pratiques professionnelles s'est, enfin, posé quelques bonnes questions.

Sous la férule d'un certain Georges Boulogne, pas spécialement ensei-

gnant d'EPS, pas véritablement initié là où soufflait "l'esprit", la recherche s'est voulue pragmatique, volontariste et consacrée à la recherche du meilleur résultat possible.

Il faut avoir vu les candidats au diplôme débouchant sur l'entraînement des clubs d'élite au sein de la FFF, suer sang et eau lors de leur formation à Vichy dans les années 70, tout autant pénétrés de la nécessité d'un parcours initiatique spartiate que du besoin impérieux d'acquérir des compétences multiples. La rigueur venait de faire son apparition dans un milieu soucieux jusqu'à présent, uniquement de lumière.

## **Années 80 : de la sueur et des larmes**

Dégager du temps pour l'exercice, celui-ci, nous ne le répéterons jamais assez, étant basé sur la notion de répétition. Augmenter au maximum le nombre d'automatismes maîtrisés, sous-corticalisés qui constitueront la plateforme à partir de laquelle pourront s'exprimer toutes nos audaces : créativité, imagination, anticipation... Le handball français devra atteindre 600 heures de pratique annuelle pour se débarrasser de ses handicaps ataviques : manque de constance dans les résultats, manque de résistance à la fatigue dans les grandes compétitions, manque de sérénité devant le but, manque de maîtrise de son agressivité dans des conditions stressantes.

Il faudra attendre 1987 pour envisager un tel investissement. D'heures en heures d'entraînement, de matchs en matchs de préparation, les corps s'endurcissent, les savoir-faire s'évaluent, les mémoires s'activent, les incertitudes diminuent et les adversaires se démystifient...

Rien n'a été oublié des leçons de nos maîtres, au contraire, à partir du moment où leurs enseignements bénéficient enfin du temps d'application indispensable pour produire leurs effets. Bien sûr tout ne changea pas en un jour.

La bande à Platini par son insolente facilité, mais aussi son incapacité à aller au bout de ses possibilités a failli

remettre en cause tout le processus. Un peu plus d'exercices, un peu plus de moyens avaient permis de mieux conjuguer quelques talents individuels, laissant espérer le meilleur... et le pire arriva alors qu'on pensait avoir fait le plus difficile...

J'ai, pour ma part, appris dès 1990 qu'on devrait être en mesure de gagner des matchs importants en n'étant parfois qu'à 50% de ses moyens. Le foot français de 1982 à 1986, qu'il soit placé sous la houlette d'Hidalgo ou de Michel ne pouvait prétendre à la victoire qu'en état de lévitation... et on lévite pas en permanence !

**Année 90**

Spartiate, métèque, nomade, anomique : vainqueurs ! Au risque de jouer les disciples de Michel Maffesoli force est de constater que nos phalanges victorieuses ces derniers temps professaient toutes, les mêmes schémas-directeurs. Gros investissement dans le travail : l'apologie de l'entraînement est à présent la même, dans la bouche de l'artiste ou dans celle du sportif de haut niveau, elle n'est, la plupart du temps, nullement démagogique mais basée sur une forte croyance.

Métèque, parce que le métissage des idées, des cultures, des tempéraments s'il est étayé sur un strict respect de principes généraux de fonctionnement, renforce au plus haut point le spectre des réponses possibles aux situations rencontrées. Notre force réside dans notre diversité, mais notre diversité nous impose d'être encore plus à l'écoute de l'autre.

Nomade, parce que le fait de devoir s'adapter à des conditions de pratique changeantes est la meilleure évaluation de ses capacités. Jadis le tour de France des compagnons, permettait d'élargir son horizon et de compléter ses références. Nos athlètes expatriés sont certes, à la recherche immédiate d'eldorados fiscaux, mais ils acquièrent aussi une force puisée dans la nécessité d'être chaque jour digne de leur réputation, ce qui n'est que rarement le cas dans les cocons originaux.

Anomique enfin, car c'est dans l'exploration des limites du "canonique" que se gagne l'espace de liberté qui va surprendre l'adversaire. Cette notion est fondamentale et ne doit faire l'objet d'aucune mauvaise interprétation.

Il y a, dans toute approche d'un objectif, que la tentative soit individuelle ou collective, la nécessité de mettre en œuvre, initialement, tous les efforts, toutes les synergies permettant de maîtriser les fondamentaux, les facteurs d'exécution, les pré-requis indispensables. Il importe ensuite de s'exercer dans des conditions de plus en plus contraignantes pour appréhender nos limites, savoir jusqu'où... on peut aller trop loin. Les circonstances d'expérimentation extrêmes, parfois douloureuses, débouchent quelque fois sur de nouvelles compétences qui peuvent, dans un premier temps, apparaître comme éphémères ou aléatoires. Leurs utilisations, leurs mises en œuvre seront alors confrontées à l'épreuve du temps. Certaines disparaîtront aussi vite qu'apparues, d'autres deviendront des références après avoir été des innovations.

Au moment de conclure, ce plaidoyer, j'aimerais revenir aux origines du développement des activités physiques en plagiant l'aphorisme d'un certain Hébert. Je voudrais être fort pour être utile, mais je ne revendique de l'être que dans le respect de mon identité, de mon éthique et de mon libre arbitre. ■



D.R.

# Le football français : un système cohérent

Eric Duprat, STAPS d'Evry

**J**amais un pays n'avait détenu simultanément les titres de champion du monde (1998), champion d'Europe (2000), champion du monde des moins de 17 ans (2001) tout en enlevant la coupe des confédérations (2001). Et les répercussions sont nettes dans l'exportation de nos talents (joueurs et entraîneurs) reconnus aux "quatre coins" de la planète.

L'explication de cette situation se situe à plusieurs niveaux. Sans les hiérarchiser, nous citerons en premier lieu l'évolution des conceptions, véhiculées par des hommes et des femmes, qui guidés par leur passion et confrontés aux problèmes de terrain ont cherché à faire progresser la formation en sports collectifs (Baquet, Teissié, Mérand, Deleplace, Jacky Marsenach et leurs disciples d'aujourd'hui, sans oublier les travaux universitaires centrés sur le football des Dugrand, Menaut, Vankershaaver, Lerda...). Ces idées ont mis du temps à cheminer dans le monde fédéral mais sont maintenant mieux admises. Le temps n'est plus où la formation reposait d'abord sur la technique individuelle et la préparation physique. La lecture du jeu (prise d'informations), le sens qu'on donne à l'action (importance de l'aspect cognitif), la vitesse (décisionnelle et gestuelle), l'exigence d'une préparation physique et mentale irréprochable, sont devenus des incontournables même si des difficultés continuent d'exister dans la diffusion des nouveaux savoirs et leur utilisation dans tous les secteurs de la formation.

En second lieu, il faut insister sur le rôle de la Direction Technique Nationale (créée à partir de 1970) où quelques grandes figures du monde fédéral ont dynamisé et surtout structuré les actions techniques de la FFF à travers la formation des cadres et les opérations de détection et sélections des jeunes talents. Georges Boulogne, Jacquy Braun, Gaby Robert (spécialiste de l'observation), Joseph Mercier ont ouvert la voie aux Michel Hidalgo, Henri Michel, Gérard Houllier, Aimé Jacquet et Roger Lemerre.

La force de la Direction Technique Nationale, c'est...

- L'homogénéité d'une équipe d'entraîneurs nationaux qui œuvrent dans la solidarité, qui a su utiliser les moyens modernes d'observations et d'études statistiques pour aborder les rencontres internationales en réduisant les incertitudes, qui disposent d'une logistique performante aussi bien au niveau du secteur de la communication que de l'intendance et de l'administratif.

- C'est aussi une équipe médicale qui assure un suivi de tous les joueurs(ses) dès leur première sélection dans une des équipes nationales, tant sur le plan physique que psychologique.

- C'est encore une structure performante de pré-formation et de formation au niveau des clubs et du Centre Technique National (CNTF) de Clairefontaine.

- C'est enfin la formation des cadres, une des priorités de la FFF, qui a bénéficié d'une nécessaire réactualisation sous la responsabilité de Gérard Houllier (1991-96).

Un troisième niveau d'explication permet de mettre en avant certains personnages forts du paysage national de la "balle aux pieds". Nous pourrions lister un nombre important de joueurs qui ont été des modèles pour les jeunes footballeurs(ses). De Kopa, à Zidane en passant par Platini, ces grands joueurs ont toujours avancé que leur réussite était liée à leurs partenaires et aux éducateurs-dirigeants, puis entraîneurs qui avaient jalonné leurs carrières.

## Prépondérance de la formation tactique

Mais pour notre part, nous insisterons sur un quatrième niveau d'explication. Nous pensons que la "révolution" du football français est venue aussi de la réunion de plusieurs phénomènes qui ont tous contribué à mettre l'accent sur l'importance de la formation tactique chez les joueurs et les entraîneurs :

- le passage éclair de Stefan Kovacs qui, après son expérience avec l'Ajax a sans doute conquis définitivement Michel Hidalgo aux problèmes tactiques du jeu,

- la carrière italienne de Michel Platini, où il a pu prendre conscience de l'importance de l'aspect tactique au sein des grandes équipes européennes, pour en faire profiter ses partenaires au sein de la formation nationale, puis dans sa fonction de sélectionneur avec Gérard Houllier comme entraîneur ;

- l'influence méconnue d'Albert Batteux qui a eu sous sa houlette Hidalgo (Reims), Jacquet, Herbin (Saint-Etienne) et bien d'autres qui exercent aujourd'hui ;

- la maturation progressive d'Aimé Jacquet, qui a été un des premiers à concevoir une équipe comme un tout cohérent et articulé et à ne jamais dévier de ce principe ;

- le charisme et les idées de certains entraîneurs comme Claude Suaudeau, Guy Roux, Arsène Wenger, Joël Muller, Alain Perrin, qui font des aspects tactiques et stratégiques des priorités et obtiennent des performances, parfois surprenantes compte tenu des joueurs dont ils disposent.

Cette évolution des contenus de formation qui rejoignent des idées fortes en EPS, mais aussi les répercussions des résultats des équipes de France nous paraissent des éléments importants pour que le monde du football et celui des enseignants d'EPS se rencontrent après s'être longtemps ignorés. C'est un mouvement qui s'est amorcé depuis quelques années et qui semble s'amplifier si l'on en juge par les demandes au niveau des stages de formation continue. Des thèmes comme "football et mixité" ou "contenus et situations d'apprentissage en football" montrent aussi que les enseignants sont sensibilisés à un phénomène nouveau qui est l'arrivée progressive de nombreuses jeunes filles sur les terrains de football. ■

(1) D'autres joueurs français ont joué en Italie où la rigueur tactique est culturellement imprégnée depuis le XVème siècle comme le montre Bredekamp Horst (Le Football Florentin : les jeux et le pouvoir à la Renaissance, Diderot Editeur, Arts et Sciences, Paris).

# Sports co et enjeux du sport scolaire dans le 93

Jacques Rouyer, EPS et Société

## **Extraits librement résumés du dossier des "Rencontres du sport scolaire" avec l'aimable autorisation du rédacteur Serge Reitchess.**

Quelle place tiennent les différents sports collectifs dans cette sorte de crise de développement que connaît le sport scolaire et en Seine-Saint-Denis en particulier. N'est-ce pas un véritable enjeu de politique éducative ? Comment s'illustrent avec les sports collectifs les problèmes généraux : échecs et refus scolaires, violence, motivation des filles, préjudice des mauvaises conditions de travail, pressions des difficultés sociales.

Comme son académie de Créteil, le 93 est en queue de peloton de l'UNSS, particulièrement dans les LEP et dans les lycées mais avec une tendance récente à rattraper une partie de son retard avec 16 492 licencié(e) soit plus 10% pour la seconde année consécutive.

Dans ce cadre, les sports collectifs sont les sports plus pratiqués dans le sport scolaire : basket : 1664-stable, volley : 1403-en baisse de 20%, hand : 1200-stable, foot : 1885-en forte hausse de 50%, rugby : 297 en progression de 20%.

Mais, il faut noter en parallèle, d'une part la progression du badminton : 1375 (30%), du tennis de table : 1 541 (8%) et de la natation : 1 253 (30%) et d'autre part l'écroulement de la gymnastique : 769 (-30%) et de l'athlétisme : 661 (-50%). Enfin la danse et l'aérobic progressent. Le cross demeurant la principale activité grâce aux initiatives de masse.

Par comparaison, au niveau national, on trouve pour les sports-co, l'ordre décroissant suivant : hand, volley, foot, basket, rugby (cf. le Contre Pied n° 9 ; étude de Jacotte Sels).

L'analyse peut être affinée : le volley, premier choisi, réalise une parfaite parité garçons-filles. Il semble plus adaptable aux conditions de travail difficiles et permettre une meilleure gestion des publics.

Le basket bénéficient encore du boom médiatique des années 90 et progresse dans le département. Il vaut le volley quant à la parité.

Le hand reste le sport de référence à

dominante masculine (60%) mais moins bien choisi qu'au plan national peut être à cause d'une gestion plus difficile des compétitions.

Pour autant la régression des sports co est une réalité depuis 1995 au profit d'activités plus séduisantes ou plus faciles à vivre telles que badminton, tennis de table, aérobic, danse, natation.

Les difficultés du rugby s'expliquent bien par le cumul des problèmes à surmonter. C'est pour cela que, dans un esprit volontariste, il fait l'objet d'un chapitre particulier du projet départemental assorti d'un dispositif de formation spécifique. La convention FFR-EN-UNSS-USEP contestée pour son orientation unilatérale a été corrigée par une "déclinaison" départementale de la convention bien plus équilibrée.

### **Le cas du football : exception culturelle de la Seine-Saint-Denis ?**

L'effet coupe du monde 98 revêt plusieurs aspects :

soulignons d'abord que la forte progression en 2000 et 2001 ne peut faire oublier que le football a été longtemps écarté des programmes notamment par de nombreux jeunes collègues ni que la concurrence des clubs le mercredi est très forte, ni que l'écart entre jeunes "footeux" et "débutants" ou plus encore "débutantes" posent de sérieux problèmes pédagogiques. On ne doit perdre de vue non plus la crise des clubs qui ne peuvent faire face à la demande, ni assurer la sécurité, ni endiguer la violence (il y a eu grèves des matchs en 99 !).

Une forte progression :

pourtant placé au plan national en 5ème position, le football est devenu dans le 93 la première activité avec 1885 licencié(e)s dont 664 de plus qu'en 2000. De 59 équipes on est passé à 110 équipes en 2000 et à 119 équipes en 2001 pour le championnat UNSS. Il existe une continuité efficace entre le pôle "promotion", 119 équipes et le pôle compétition, 78 équipes. Par ailleurs, 124 jeunes officiels ont été formés et les collègues ont su innover quant à la réglementation des compétitions. Cette dyna-

mique foot s'illustre par la pratique du foot féminin dans 3 districts. Le Conseil général de son côté a fourni les installations nécessaires.

### **Une initiative exceptionnelle : "la violence c'est zéro-zéro"**

La preuve a été faite qu'il n'y a aucune fatalité à subir les courants dominants et même qu'on peut les retourner, les prendre à "contre pied" en quelque sorte, ce qui a été fait en s'appuyant sur l'effet "coupe du monde" pour concevoir et mettre en œuvre en plus du championnat normal, un projet collectif de "coupe de foot du monde scolaire" qui ne sépare pas l'objectif culturel (la qualité sportive dans la compétition) et l'objectif citoyen (un combat explicite contre la violence). On se reportera au n° 9 de Contre Pied !

Résultat : 57 collèges concernés, 198 équipes, une journée finale de fête sportive avec 800 garçons et 800 filles !

Ce qui est sur, c'est qu'un espace existe, avec un brin de volontarisme et d'audace pédagogique et pas mal de ténacité, pour de telles "créations culturelles et sociales" et spécialement avec les sports collectifs. Le centre EPS et Société ne peut qu'appeler à la multiplication des initiatives et même se prêter à toute coordination utile.

D'autres initiatives se sont poursuivies en 2001 :

- une coupe des lycées en sports collectifs : 30 établissements, 134 équipes ;
- des jeux des collèges (sports collectifs, athlétisme, natation).

Il est logique enfin que dans le prolongement de ces réalisations le projet départemental pour les prochaines années face une large place à des objectifs précis pour démocratiser encore la pratique des sports collectifs. Peut-on retenir en conclusion, certes en tenant compte des conditions particulières de la Seine-Saint-Denis, que le développement de la pratique des sports collectifs au plan "culturel et civique" est un axe stratégique pour un nouvel essor de l'UNSS mais aussi pour une relance de la formation continue comme pour une dynamisation de l'EPS elle-même. ■

# Interlude

Extrait du roman « City » d'Alessandro Baricco, Folio

**I**ls regardaient les matchs, les entraînements, tout ce qu'il y avait à regarder. Gould prenait des notes. Il avait une théorie à lui. Il était convaincu qu'à chaque poste correspondait un profil morphologique et psychologique précis. Il était capable de reconnaître un avant-centre avant même qu'il ne se change et enfile le maillot numéro 9. Son morceau de bravoure, c'était la lecture de la photo des équipes : il les étudiait un peu et après il était capable de dire à quelle place jouait le type à moustache et lequel était ailier droit. Son pourcentage d'erreur était de 28%. Il travaillait afin de le ramener en dessous de 10, s'entraînant chaque fois qu'il le pouvait sur les gamins du terrain en bas de chez lui. Il avait encore beaucoup de mal avec les arrières, car, s'il était relativement simple de les identifier, comprendre lequel jouait à droite et lequel jouait à gauche, présentait des difficultés considérables. En général (arrière droit était physiquement plus compact et psychologiquement plus rudimentaire. Il avait une approche rationnelle des choses et procédait par déduction logique, souvent privée de variantes imaginatives. Il remontait ses chaussettes quand elles tombaient, et ne crachait que rarement par terre. L'arrière gauche, en revanche, tendait avec le temps à faire siens certains des traits de son antagoniste direct, l'ailier droit, élément notablement caractériel, imprévisible, avec des fortes tendances à l'anarchie et une remarquable fragilité mentale. L'ailier droit transforme sa zone du terrain en un territoire sans

règles où la seule référence stable est la ligne latérale, une bande de craie blanche qu'obstinément et désespérément il cherche. L'arrière gauche, lequel dispose, en tant qu'arrière, d'un bagage psychologique de base plutôt orienté vers (ordre et la géométrie), est contraint de s'adapter à un écosystème pour lui inconfortable, et se retrouve donc être, par vocation, un perdant. La nécessité d'adapter continuellement ses réactions à des schémas totalement imprévisibles le condamne à une éternelle précarité spirituelle, souvent aussi physique. Ce qui peut expliquer une tendance, facilement vérifiable, à garder les cheveux longs, à se faire expulser pour contestation et à faire un signe de croix au coup de sifflet de début de match...

**Q**uinzième minute de la seconde mi-temps. Zéro à zéro. L'arbitre siffle et fait venir les deux capitaines. Il leur dit qu'il est très fatigué, qu'il ne sait pas ce qu'il lui est arrivé, mais qu'il est vraiment fatigué, et qu'il veut rentrer chez lui. Je voudrais rentrer chez moi, il dit. Il leur serre la main à tous les deux, puis il se tourne et en marchant lentement traverse le terrain, en direction des vestiaires. Le public le regarde sans rien dire. Les joueurs restent immobiles. Il y a le ballon, immobile au milieu de la surface, mais personne ne le regarde. L'arbitre glisse le sifflet dans sa poche, murmure quelque chose que personne ne peut entendre et disparaît dans le tunnel. ■



D.R.

# Trois contributions fondatrices en didactique des sports collectifs

Jean-Pierre Cleuziou, coordonateur de ce dossier

Tout enseignement de l'EPS est influencé par les évolutions des pratiques sportives mais il l'est aussi par des innovations marquantes liées au mouvement de la réflexion didactique, qu'elle se développe dans des collectifs ou de façon plus solitaire.

Dans le domaine des sports collectifs, depuis les années 50 et même avant comme nous allons le voir, des conceptions nouvelles ont été avancées contribuant à rénover les formations en sports collectifs mais bien au-delà : à partir des années 60, toute l'éducation physique s'est souvent coulée (à tort ou à raison) dans des modèles qui ont vu le jour en sports collectifs.

Parmi les hommes qui ont marqué cette évolution, Justin Teissié, Robert Mérand et René Deleplace occupent un rang de premier plan, pour le football, le basket-ball et le rugby. Dans les conditions de production des connaissances de l'époque, ces contributions sont souvent mal connues, voire déformées. C'est pourquoi Contre Pied a cherché à situer l'apport de ces précurseurs d'un triple point de vue. D'abord au plan de l'évolution des connaissances dans chacun de ces trois sports collectifs. Ensuite du point de vue de l'évolution de l'EPS. Enfin au niveau des rap-

ports aux connaissances scientifiques. Ces trois articles ne prétendent pas présenter de façon exhaustive des réflexions et des expériences qui se sont développées sur plus de 50 ans. Ce sont des points de repère, des invitations pour aller plus loin dans la connaissance de ce mouvement des idées qui conserve toute son actualité.

Pour ces trois articles nous avons cherché à associer compétences de terrain et compétences universitaires. Remerciements à Robert Mérand et René Deleplace d'avoir accepté ce retour sur leur si riche expérience et hommage à la mémoire de Justin Teissié, décédé il y a 41 ans.

A la suite de ces trois articles, Contre Pied a entrouvert un débat : en quoi ces conceptions gardent-elles un intérêt pour le professeur d'EPS ? En quoi contribuent-elles à nourrir sa réflexion didactique ?

Mais on aurait pu ouvrir un autre débat tout aussi fécond : en quoi les expériences de Teissié, Mérand et Deleplace contribuent-elles à fonder autrement les rapports de l'EPS à la recherche et aux connaissances scientifiques ?

Pourquoi ne pas ouvrir ce débat dans un prochain numéro !

## **Justin Teissié (1909-1961) : une conception structuraliste du football**

*En 1960, Justin Teissié projetait d'écrire un ouvrage sur le football et avait consigné pour cela de nombreuses notes manuscrites. A sa mort (1961) trois de ses étudiants optionnaires football (René Benoit, Marcel Dugrand et Roger Frin) ont repris ces notes pour en faire un livre qui est paru en 1962 aux éditions de la Revue Education Physique et Sport (Justin Teissié, Le football). Nous leur avons demandé ce qui leur semblait être l'apport principal de Teissié au plan de l'enseignement du football et de son utilisation en EPS. Voici la réponse construite dans l'échange entre Marcel Dugrand, Roger Frin et Jean-Pierre Cleuziou.*

**J**ustin Teissié nous a quittés au cours de notre troisième année d'études à l'ENSEP, le 9 janvier 1961. Bien vite l'impression première d'un vide irréparable a cédé la place au constat d'un héritage considérable capitalisé auprès d'un professeur d'exception. Placés dès la fin de nos études en situation de terminer un ouvrage en cours de rédaction, nous avons découvert de nombreuses notes manuscrites attestant de l'actualité des recherches et des réflexions de Justin Teissié. Nous nous considérons comme des privilégiés : nous avons eu en effet le temps d'apprécier la richesse des enseignements de Justin Teissié, en football

bien sûr mais au-delà puisqu'il enseignait aussi le lancer du disque et proposait une éducation physique sportive qui reste dans toutes les mémoires de ceux qui ont vécu ces séances.

Aujourd'hui, comment le situer dans le contexte des idées de son temps ? En quoi était-il un précurseur ? Comment retrouver les traces de sa démarche dans les réalités de notre époque ? Pour répondre à ces questions, nous ferons d'abord un rapide tour des publications disponibles dans les années cinquante. Puis nous aborderons les aspects novateurs des positions de Teissié pour essayer de préciser enfin quelle est l'actualité de ces positions.

Si les aspects tant théoriques que pratiques des apports originaux de Teissié résistent bien aux attaques du temps, nous verrons aussi que l'oubli qui le touche n'est peut-être pas là où on l'attendait.

**Teissié et les conceptions des années cinquante**

● Des documents disponibles dans les années cinquante, qu'il s'agisse d'ouvrages pas toujours datés (1) ou d'origines très diverses (2) et d'articles de revues (3), quelques idées forces se dégagent le plus souvent :

La nécessité d'une "éducation technique" préalable à la pratique du jeu s'impose à des auteurs aussi différents que M. Baquet, L. Perpère, G. Briquet ou R. Grattereau.

Cette éducation technique ne dispense pas d'un autre préalable qui est la "préparation physique", voire une "éducation physique de base", dont la pratique du football ne serait qu'une "application".

Classiquement l'équipe est la somme, voire la juxtaposition, des éléments qui la composent. La spécialisation au poste est de rigueur et elle repose souvent sur des critères morphologiques et physiologiques : les arrières athlétiques sont des défenseurs, les avants plus rapides sont des attaquants dans un contexte de division des tâches.

Les productions théoriques et pratiques de cette période relèvent, pour la plupart, d'une démarche analytique, simplificatrice sinon réductrice de l'activité. Les gestes techniques de base sont appris par imitation (rôle important de la démonstration) et leur composante spatiale prévaut sur la dimension temporelle (le timing).

● Pour J. Teissié la technique, qu'il subordonne à la tactique, "c'est la manière de se servir du ballon dans les conditions normales du jeu" (1962, p. 92) et c'est avec celles-ci qu'il se

propose de familiariser les débutants. La technique est alors abordée dans des conditions aussi proches que possible du jeu, notamment par l'utilisation très fréquente de jeux à effectifs réduits (3c3, 5c5) qui permettent de multiplier les actions sur le ballon mais aussi d'exercer le jeu de jambes dans des conditions réelles d'opposition. L'EPS du footballeur vient en complément indispensable : la maîtrise des engins et donc des ballons, est menée dans des conditions plus variées que celles rencontrées en football, pour développer l'adaptabilité des gestes techniques.

De même Justin Teissié conçoit la préparation physique en relation avec la formation technique et tactique à travers les jeux à effectifs réduits notamment, complétés là encore par une EPS du footballeur (maîtrise du corps propre, des déplacements, de l'opposition). Pour lui, ce qui prime ce ne sont pas les critères morpho-physiologiques et les habiletés techniques jugées en dehors du jeu réel (rappelons le succès à l'époque des concours du jeune footballeur à base de parcours chronométrés et de jonglages), mais les idées de structure, de langage, et d'adaptation continue aux conditions changeantes du jeu. Avec lui, le football est donc abordé comme "une forme de comportement

psychomoteur et social complexe qui obéit au jeu des signaux construits par le ballon, le terrain et les buts, les partenaires et les adversaires (1962, p.44). Son action consiste dès lors à nous arracher à nos automatismes pour nous initier à l'"établissement d'un langage" (1962, p.46-47). Pour lui l'équipe est le produit des individus qui la composent et ceux-ci sont attaquants quand ils possèdent le ballon, défenseurs dans le cas contraire. On est très loin de la spécialisation intangible par poste et c'est un discours révolutionnaire pour l'époque.

Il aborde la complexité des enchaînements, qu'il s'agisse du déroulement des différentes phases de jeu ou de l'activité simultanée des acteurs sur le terrain. Le football propose bien plus qu'une activité motrice : "Pour bien jouer il faut se voir et se comprendre" (1962, p.47).

Ceci le conduit à utiliser systématiquement le "jeu conditionné" dans la formation tactique, mais sa conception du conditionnement est très éloignée du schéma S-R du behaviorisme initial. Pour lui, le joueur doit assimiler des principes (structures spatio-temporelles, actions de soutiens et d'appuis), et c'est à partir de ces repères que le joueur apprend à décoder le sens des actions de ses partenaires pour s'y adapter. Le "jeu



Justin Teissié enseignant le football à l'ENSEP en 1959

Justin Teissié est né en 1909 à Sète. Elève de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Mende, il pratique le football à un excellent niveau à Sète, l'un des meilleurs clubs français vers 1930.

Il devient professeur d'éducation physique en 1931 (Ecole Primaire Supérieure de Poitiers ; Ecole Normale d'Instituteurs) et il s'investit dans le sport scolaire. En 1945 il est directeur du CREPS de l'Académie de Poitiers et il contribue à en faire rapidement un établissement réputé pour la qualité de ses installations et de ses formations. En 1952 il est nommé professeur à l'ENSEP (Jeunes Gens) où il enseignera le football et le lancer du disque, proposant par ailleurs une systématique originale d'EPS.

Ses rapports avec la FFF ne furent pas sans difficultés : pressenti pour assurer la direction technique du football français, Teissié effraya par la nouveauté de ses idées et à l'aube des années 60, la FFF confirma son orientation technique plus classique, préférant avoir recours à d'anciens joueurs professionnels plutôt qu'à des enseignants d'EPS.

Justin Teissié est mort en janvier 1961 à Paris à la suite d'un accident de voiture.

(1) P. Schindeldecker, Football trois fois, Strasbourg, Edition du Rhin. G. Liesse et J. Cornilli, Le football dévoilé, Charleroi, Edition Londot. M. Bunyan, Le football simplifié, Paris, Edition Football.  
 (2) M. Baquet, Education sportive, Paris, Godin, 1942. L. Perpère, Prends un ballon petit, Reims, 1957. G. Briquet, Football d'aujourd'hui, Paris, Flammarion, 1955. R. Grattereau, Initiation aux sports collectifs, Paris, Bourrelier, 1957.  
 (3) Revue Institut National des Sports puis revue Education Physique et Sports.

conditionné" de Teissié n'a pas pour objet de construire des mécanismes invariables, son but est d'abord l'éducation perceptive et le codage des actions pour apprendre à réagir collectivement très vite aux problèmes posés par les adversaires et par les partenaires.

### Un précurseur

● J. Teissié est un précurseur sur le plan strict de l'analyse des situations proposées par les sports collectifs. En ce sens il annonce aussi bien les réflexions de Léon Teodorescu dans son intervention au colloque international sur les jeux sportifs collectifs (Vichy, 1964), que celles de Friedrich Mahlo (L'acte tactique en jeu, 1969). Ainsi, dans son ouvrage figurent aussi bien les concepts de "phases, principes, facteurs, formes" que les mots "prise de conscience, attention, perception d'une structure, d'un placement ou d'un déplacement".

Justin Teissié s'inscrit dans une conception dynamique du joueur et du jeu. Il considère notamment le terrain de football structuré en étages et en couloirs où opèrent deux systèmes de forces imbriquées. Il en repère les formes dans l'occupation du terrain, dans les déplacements initiaux, dans les actions de marquages-démarquages (triangles et configurations plus complexes).

Très loin des conceptions associationnistes, il se réfère constamment à la gestalt et à l'idée de structure dynamique en perpétuelle recherche d'équilibre. L'une de ses références théoriques favorites est la "structure de l'organisme" (K. Golstein) où l'auteur insiste notamment sur la compensation et la rééquilibrage, idées omniprésentes dans la conception du football de Teissié.

Il faut remarquer qu'il n'utilise pas les concepts alors récents de la cybernétique (rappelons que Cybernetics, l'ouvrage fondateur de Wiener n'est que de 1948), mais sa pratique pédagogique est truffée d'idées qui en sont proches. Ainsi en inculquant chez les joueurs des schémas d'action généraux à respecter, Teissié construit des repères (standards) qui doivent orienter leurs actions. Le jeu est aussi conçu comme un processus où joueurs, espace et temps sont en interactions continues. La prise d'informations est systématiquement sollicitée pour déclencher les adaptations (régulations) visant à respecter les schémas de base indiqués. Il n'utilise pas les concepts de la cybernétique, mais c'est un praticien très



D.R.

averti qui s'est nourri à des sources ayant aussi inspiré les fondateurs de la cybernétique et de la pensée systémique.

● Au-delà du football et des sports collectifs, c'est aussi un précurseur dans le traitement didactique des activités physiques et sportives et dans le renouvellement des conceptions de l'éducation physique. Il s'est intéressé à la natation et à l'athlétisme, et nous dirons quelques mots de sa démarche au lancer du disque car cela permet de mieux comprendre ses conceptions de la technique sportive et de la maîtrise du corps. A la fin des années 50, Teissié préconise au lancer du disque non pas la répétition de gestes toujours identiques, mais la création de repères perceptifs et moteurs (4) dans des conditions très variées en utilisant notamment des massues, des bâtons, des balondes, des gueuses... et ceci avant et pendant l'entraînement spécifique avec le disque. Il cherche à éviter toute technique stéréotypée, au profit d'actions techniques évolutives parce que le lanceur n'est en définitive jamais placé dans des conditions identiques. On retrouve grandement ces idées dans sa conception de l'EPS. Persuadé (sans doute) que les activités sportives ne peuvent pas servir en elles-mêmes un projet éducatif au sein de l'école, Teissié publie dans la revue Education Physique et Sport une série d'articles intitulée "EPS, essai d'une systématique" (5). Pour développer la maîtrise du corps, il

convient de s'adresser aux facteurs de coordination et aux facteurs structuraux (force, souplesse, endurance...) et il propose un plan de leçon en quatre points : maîtrise des déplacements, maîtrise du corps propre, maîtrise des engins et maîtrise de l'opposition (6).

Les 38 leçons d'EPS qu'il fait vivre à ses étudiants restent dans leur mémoire car elles innovent considérablement par rapport aux conceptions dominantes à l'époque (gymnastique d'inspiration suédoise, méthode naturelle, initiation sportive). La systématique de Teissié ne propose pas une organisation en cycles ni la responsabilisation systématique des élèves dans l'organisation de leur pratique (idées qu'on doit notamment à Mérand, aux enseignants du lycée de Corbeil, ou à la " République des sports " de J. De Rette) mais son orientation est une ouverture pour la période qui va suivre et pour les réflexions d'aujourd'hui, car elle pose le problème difficile des relations entre apprentissages sportifs complexes et utilisation de moyens préparatoires ou complémentaires pour rendre cette éducation aussi riche que possible. Mais nous reviendrons plus loin sur ces questions.

● Justin Teissié est enfin un précurseur (ou plutôt une référence) dans sa manière d'assumer le statut de professeur d'école de cadres. Alors qu'aujourd'hui en STAPS, l'allégeance aux disciplines universitaires traditionnelles (biologie, psychologie,

sociologie...) a souvent pris le pas sur la connaissance des activités sportives et les compétences dans le domaine de l'intervention, sa démarche incite à réfléchir. C'est en effet surtout à travers sa pratique de formateur sur le terrain qu'il a donné vie à ses conceptions théoriques les plus élaborées. Cela supposait à la fois une connaissance très approfondie des activités sportives enseignées mais aussi un effort systématique pour acquérir une culture scientifique à la hauteur des problèmes posés.

C'est dans cette voie que Teissié s'efforçait d'engager ses étudiants dans les séances ou dans les longues discussions après les cours (7).

### L'actualité de sa pensée

Justin Teissié est l'un des premiers à remarquer que "la technique du football tend vers l'action collective et la vitesse d'exécution". Alors que le jeu de passes en déviation est quasi absent des inventaires les plus savants de l'époque, il est attentif à l'évolution du jeu et apporte des solutions novatrices, dont la justesse sera confirmée (9). Aujourd'hui les milieux du football attachent une grande importance à la "lecture du jeu" (ce "langage" dont il parlait) et au "jeu en première intention", c'est-à-dire le jeu à une touche de balle qui suppose prise d'informations précoce et anticipation motrice.

Dans le même ordre d'idées, il est bien évident que le football a gagné en rapidité et en complexité, tant dans les manœuvres collectives que dans la richesse des solutions tactiques observables. A partir du milieu des années 80, les techniciens les plus réticents s'ouvrent enfin aux apprentissages de la technique dans les conditions du jeu, c'est-à-dire en incorporant l'opposition, le mouvement et l'exercice des choix tactiques. Les propositions de Justin Teissié sont aujourd'hui assimilées en actes, particulièrement au plus haut niveau.

Par contre, et paradoxalement, c'est dans le milieu qu'il avait pour ambition de convaincre – celui des professeurs d'EPS – qu'il est aujourd'hui sans doute le moins reconnu. Pour expliquer ce paradoxe nous n'avons que des hypothèses que nous livrerons en conclusion pour inviter à poursuivre la réflexion sur une pensée dont on a pas cerné encore toutes les facettes. D'abord il faut répéter que Justin Teissié est mort il y a 41 ans (janvier 1961) et que la richesse de son enseignement résidait sans doute plus

dans ses pratiques pédagogiques que dans ses écrits ou ses interventions magistrales (quelquefois difficiles à comprendre par leur nouveauté mais aussi par leur caractère touffu). Par ailleurs son enseignement principal portait sur le football, et son livre a été rédigé après sa mort par trois de ses anciens étudiants à partir de ses documents et de leurs notes de cours. On peut penser que le contenu de ce livre aurait été quelque peu différent s'il avait pu mener son projet à son terme et l'enrichir dans des éditions successives.

Il faut aussi considérer qu'il a exprimé ses conceptions de l'EPS dans un contexte de distinction entre EPS et plein air qui a disparu. Après sa mort, ce qui prime dans les années 60-70, c'est l'effort pour rompre avec la dichotomie préparation/application. Dans bien des établissements, l'EPS devient alors une succession de cycles alternant compétitions et entraînements, sollicitant l'initiative des élèves, mais laissant peu de place pour une éducation physique sportive préparatoire et/ou complémentaire telle que la concevait Teissié.

### Pas d'EPS sans une connaissance approfondie des APSA

On peut aussi se demander si l'on n'a pas retenu surtout de lui sa classification (discutable) des maîtrises (déplacements, corps propre, engins et opposition) au lieu de se centrer sur ses propositions d'apprentissage en relation constante avec le développement conjugué des facteurs structuraux et des facteurs de coordination (10). Pour Teissié en effet il faut toujours lier apprentissages sportifs (inspirés par les prestations sportives les plus élaborées) et action constante sur ces deux types de facteurs, en dépassant le cadre trop étroit de la discipline sportive.

Dans une telle perspective, sa démarche repose sur une connaissance très fine des activités sportives et notamment de leurs conditions sensori-motrices. A une époque où l'analyse formelle des activités tend à dominer (au point de confondre par exemple natation et athlétisme dans un groupe développant les mêmes compétences), on peut se demander si certains des enseignements fondamentaux de grands formateurs comme Teissié ne sont pas sortis du champ de la réflexion de la profession et de ses experts.

Si l'un des buts majeurs de l'EPS est

de permettre aux élèves d'accéder au savoir s'entraîner, il serait bon de revenir sur ce que nous a légué Justin Teissié pour faire du football et des disciplines sportives des moyens d'éducation physique et sportive. Pour nous quarante ans après, l'empreinte est aussi profonde et le souvenir entier. ■

.....  
(4) Par exemple la représentation précise du chemin du disque tenu.

(5) Revue Education Physique et Sport, du n° 37 (nov. 1957) au n° 43 (janv. 1959). Remarquons que c'est dans ce numéro 37 que la revue EPS rend hommage à Georges Hébert récemment disparu : 50 ans après les premières propositions hébertistes, Teissié tente de fonder une nouvelle conception de l'EP en intégrant les évolutions de son temps.

(6) Pour situer cette conception il faut rappeler que dans les années 50 et même au-delà (IO de 1959), il existait institutionnellement une différence nette entre éducation physique et plein air : en éducation physique on faisait de la gymnastique construite fondée sur le maintien et de la gymnastique fonctionnelle à base de méthode naturelle, de jeux, d'initiation sportive ; le plein air devait permettre la pratique du sport (compétitions et performances codifiées) et donc l'application de ce qui avait été préparé en EP.

(7) Comme rédacteurs de son livre posthume sur le football, nous devons dire que cette culture nous faisait défaut à la fin de nos études et que ce livre qui a tenté de respecter le plus fidèlement possible la pensée de Teissié n'a pu en exprimer toute la richesse et la complexité. Ceci explique notamment pourquoi les dernières pages se présentent sous la forme d'énumérations : nous ne pouvions pas nous substituer à lui et courir le risque de trahir sa pensée.

(8) Revue Education Physique et Sport, n°9, fév. 1952, p.32.

(9) J. Palfai, Méthodes modernes d'entraînement, Brakel, Broodcoorens, 1979, p.8. S. Kovacs, Football total, Paris, Calmann-Lévy, 1975, p.140.

(10) Pour Teissié les facteurs de coordination reposent d'abord sur l'intégration des perceptions du corps propre et de l'environnement, tandis que les facteurs structuraux comprennent la force, la souplesse, l'endurance... Il distingue pour ces deux catégories des facteurs généraux qu'on retrouve dans les différentes activités et des facteurs spécifiques à chaque activité.

# Robert Mérand : pour l'EPS, renouveler l'enseignement du basket-ball

Michèle Vandeveld, lycée Ph. Lamour, Nîmes

## Retracer un parcours

Cet article est extrait d'une recherche de thèse (1) qui porte sur l'étude de cas d'une action de formation continue menée par Robert Mérand dans le secteur FPC d'Alès entre 1988 et 1990, relative à l'enseignement du basket-ball en milieu scolaire. L'article traite plus particulièrement de la première étude (2) consacrée à l'analyse et l'interprétation de "l'itinéraire d'une construction". Elle a pour objectif d'identifier, d'analyser le cheminement de la pensée de R. Mérand et l'évolution de ses propositions concernant l'entraînement puis l'enseignement en milieu scolaire des pratiques de basket-ball, et plus largement des sports collectifs.

Depuis 1939, période où il se trouve confronté au jeu de basket-ball de haut niveau, jusqu'en 1990, date de l'action de formation étudiée, cette partie de la recherche tente de faire émerger les apports et les renouvellements successifs qu'il a impulsés pour l'enseignement des sports collectifs. C'est aussi l'occasion d'évoquer un parcours, un cheminement sans cesse associé à des implications de formateur, c'est-à-dire l'évolution d'une conception de l'EPS en prise directe avec les pratiques des enseignants, puisque toujours articulée avec des actions de formation, initiale puis continuée.

Les données analysées sont constituées principalement de 95 articles ou chapitres d'ouvrages rédigés par R. Mérand sur le thème des sports collectifs, complétés par des conférences et entretiens. Ces matériaux ont permis dans le cadre de la thèse d'extraire le corps de savoirs de référence sous-jacent à la formation et d'identifier l'épistémologie renouvelée du basket-ball qu'il propose.

L'analyse de contenu de ces documents a permis d'identifier trois périodes dans le parcours professionnel de R. Mérand, qui correspondent à trois centrations principales :

1939 à 1965 : une centration sur l'analyse du basket-ball et la conception de l'entraînement.

1965 à 1981 : une centration sur le fonctionnement de l'enseignant en

EPS confronté à l'analyse de l'activité des élèves, joueurs de sports collectifs.

1981 à 1990 : une centration sur le système didactique en EPS et la question des transformations des pratiques d'enseignement.

Nous présentons ici des extraits de l'étude chronologique de la première période (1939-1965), qui nous semble décisive pour comprendre les propositions actuelles de R. Mérand, développées en particulier dans "basket-ball : lancer ou circuler ?" (1990). Cet article qui tente d'apporter une contribution à la présentation de conceptions didactiques en sports collectifs, objet de ce numéro de Contre Pied, n'aborde donc qu'un aspect de l'apport de R. Mérand à l'enseignement du basket-ball et à l'EPS en général.

## Comprendre le basket-ball : 1939-1956

*Les débuts d'un entraînement tactique*

1939 : L'équipe de France universitaire dont fait partie R. Mérand remporte la médaille d'or aux jeux mondiaux universitaires à Monaco. Cette victoire est attribuée par R. Mérand (b) (3) "à une nouvelle façon de jouer en équipe". Frézot, joueur de l'équipe de France qui venait de rencontrer les pays Baltes dans le cadre des championnats d'Europe, propose de s'inspirer de la façon de jouer de ces pays. L'innovation consiste à préparer un certain nombre de combinaisons autour d'un joueur qui joue dos au panier sur la ligne des lancers-francs et qui est appelé "l'avant piquet". Il y a donc une rupture dans la façon de s'entraîner, "passant du ripopo (4) à une organisation spatiale explicite au sein de l'équipe".

1945 : Avec la libération, la France découvre le "basket-ball USA" et accède aux ouvrages publiés, en particulier l'ouvrage de l'entraîneur de l'équipe de Los Angeles : Clair Bee. Un groupe de travail se crée alors pour traduire cet ouvrage, composé de joueurs-entraîneurs comme Frézot ou Busnel, et de formateurs d'enseignants d'éducation physique comme R. Mérand. L'apport de Clair Bee,

selon R. Mérand, est "un inventaire de combinaisons tactiques autour de deux joueurs dos au panier : le poste et le pivot. Mais à la différence des combinaisons purement mécaniques répétées lors de la préparation aux jeux de Monaco, il s'agit ici de reproduction d'événements qui se déroulent effectivement dans le jeu et qui sont considérés comme typiques de la réussite. De plus, il fallait pouvoir enchaîner différentes combinaisons lorsque cela ne réussissait pas d'emblée. Il y a donc introduction de la notion de continuité. Enfin, il y a un enrichissement important de la technique, avec par exemple une diversité dans les manières de tirer" (b).

Toutefois, ce qui reste caractéristique de l'entraînement c'est l'apprentissage de combinaisons ou de gestes qui devront ensuite être appliqués dans le match. "Le match est considéré comme le lieu et le moment de l'application des apprentissages faits à l'entraînement" (b).

## Prendre en compte l'adversaire dans la préparation des joueurs

1947 : Parution de l'article de R. Mérand "L'évolution des sports collectifs - 1 Vers le principe du corps obstacle" dans les Notes techniques et pédagogiques de l'ENSEP. Après avoir été joueur au PUC en basket, dont l'entraîneur était Frézot, R. Mérand devient en 1946 professeur à l'ENSEP. Il écrit en 1947 un article (c) dans lequel il réagit aux pratiques d'entraînement les plus répandues à l'époque, qui omettent de prendre en compte l'adversaire dans la préparation tactique et technique des joueurs. L'idée qu'il avance est que l'on considère trop souvent les échecs des équipes comme étant dus à une insuffisance de travail technique ou tactique, "parce que, lorsqu'on pense technique ou tactique, on les pense comme des restructurations du jeu qui omettent un élément essentiel : l'adversaire. On ne considère que les éléments joueur/ballon/partenaire... Les procédés qui prévalent au cours des séances d'initiation dite technique ne considèrent que le couple joueur/

ballon. Or, s'il existe effectivement un couple sur le terrain, c'est celui formé par le joueur et son adversaire. Dans le prolongement de ce constat, il développe une proposition différente de travail à travers la notion de "corps obstacle" : "Notre maniement de balle ne tient compte que du ballon, nos passes ne tiennent compte que du partenaire, notre sens du jeu ne tient compte que des trous. Il reste à introduire dans notre enseignement des sports collectifs le principe du corps obstacle... Dans le couple joueur/adversaire, l'élément "attaquant" ne développe pleinement sa technique que s'il place l'obstacle (masse de son corps) entre l'élément "défenseur" et le ballon. C'est ainsi que l'action défensive d'un joueur ne prend tout son sens que si la masse de son corps est préalablement placée comme obstacle entre la zone du terrain à défendre et l'adversaire à neutraliser. C'est ainsi enfin que le démarquage d'un joueur, de possible qu'il est dans le jeu improvisé, devient probable dans le jeu concerté où la masse du corps d'un partenaire, placée comme obstacle, arrête ou contrarie la course d'un adversaire. La notion de corps obstacle peut donc être élevée au rang de principe. Elle se retrouve dans une variété de termes tels que protection, coté ouvert, blocage, aiguillage, croisement etc. mais il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit du même principe" (c).

**Observer le jeu de l'adversaire**

1948 : Les Jeux Olympiques de Londres voient en finale de basket-ball : USA-France. Selon R. Mérand, Busnel devient le mythe de l'entraîneur miracle. L'idée se répand que le manager doit être un intuitif. Parallèlement se crée l'amicale des entraîneurs, sous la présidence de Frézot, dont R. Mérand fait partie. Cette amicale publie une revue "Servir le basket-ball" dans laquelle est développée une autre conception : "à chaque fois qu'il y a un résultat, il est nécessaire d'en tirer profit, et pour pouvoir faire un bilan à la fois quantitatif et qualitatif il faut organiser une observation armée" (b). On va alors recueillir des informations sur le jeu des adversaires qu'on doit rencontrer et "l'entraînement devient la préparation à la prochaine rencontre" (b). Il s'agit là d'une rupture, d'un renversement complet de la conception de l'entraînement. "A partir des données recueillies, on formulait des problèmes à résoudre pour le prochain



Pierre Mérand

match. Le contenu d'entraînement était la mise au point pour chaque joueur de ses façons de faire quand il serait en match" (b), et non plus un apprentissage du "basket-ball USA" qu'on tentait ensuite d'appliquer en match. L'article de Frézot intitulé "Basket-ball la nouvelle conception de l'entraînement" (5) confirme ce renversement. Il présente dans cet article les fiches d'observation du jeu utilisées au PUC en précisant : "des entraîneurs bien connus dans le monde du basket et de l'éducation physique, et dont il faut reconnaître ici l'apport important, Mérand et Rival, ont compris les premiers que chaque match devait être préparé en fonction de chaque adversaire et qu'il était fondamental de bien connaître cet adversaire. Ils ont alors mis une série de fiches au point ; ces premières fiches furent modifiées et améliorées plu-

- .....
- (1) Vandeveld M. (2001) L'action de formation d'Alès en basket-ball : étude de cas – Contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS. Université Paul Sabatier – Toulouse (cette thèse fera prochainement l'objet d'une publication).
  - (2) Trois études empiriques sont menées dans cette recherche, visant à : i) extraire "le corps de savoirs de référence" pour la formation (épistémologie scolaire renouvelée du basket-ball) ; ii) réaliser une étude de cas des stages échelonnés sur trois années du point de vue des savoirs mis en jeu dans la formation ; iii) examiner les traces de ces savoirs dans l'épistémologie de six professeurs-stagiaires.
- La recherche met en évidence le cheminement des savoirs aux différents moments de la chaîne transpositive : du "savoir d'expert" aux savoirs mis en jeu dans l'action de formation, jusqu'aux savoirs incorporés à l'épistémologie des professeurs.

sieurs fois par différents entraîneurs, notamment par Gravas du PUC".

La rupture est capitale : le match n'est plus le moment d'application de ce qu'on apprend à l'entraînement, mais le lieu d'émergence de problèmes à résoudre.

### Former à l'observation

1951 : championnats d'Europe de la FIBA à Paris. R. Mérand, alors secrétaire fédéral de la commission basket-ball de la FSGT, organise en mai 1951 un stage de formation d'entraîneurs FSGT centré sur l'étude des matchs du championnat d'Europe. En plus des bilans qualitatifs et quantitatifs déjà mis au point dans le cadre de l'amicale des entraîneurs, les stagiaires ont fait "une observation systématique des déplacements de chaque joueur de l'équipe" (b). Les enseignements tirés de ce stage mettent l'accent sur l'influence de l'ordre des rencontres sur les performances de l'équipe "Une équipe vit une histoire qui a beaucoup d'importance sur le comportement des joueurs" (b), et sur le rôle spécifique du manager.

Ces constats ont amené la FSGT à innover dans la formation des entraîneurs, en organisant en août 1951 au CREPS de Dijon un "stage de type nouveau" : le stage Henri Martin. Les numéros de "La vie de la FSGT" parus en octobre 1951 (d) décrivent le fonctionnement de ce stage qui a regroupé des joueurs organisés en équipes et jouant des tournois, des entraîneurs suivant ces équipes (matchs et entraînements) et des arbitres.

L'objectif était de fonctionner dans des situations les plus concrètes possibles, en regroupant toute "la réalité du milieu basket-ball".

1954 : Ces différents enseignements se concrétisent dans la publication d'un numéro spécial de la revue de l'amicale des entraîneurs "Servir le basket" (e). L'idée essentielle est que la stratégie de l'équipe doit être fonction de l'équipe qu'elle rencontre : "Il est temps de réagir à cette habitude à peu près générale de jouer au Basket de la même manière... devant n'importe quelle équipe". Il y a donc "nécessité de recueillir des informations sur les stratégies adverses, les points forts et faibles de l'équipe adverse et les caractéristiques individuelles des adversaires, avant le match ou au début du match. Ces renseignements permettent de répartir les rôles dans les différentes phases du jeu". Une deuxième idée y

est développée : "Pour bien observer, le manager doit se concentrer sur les placements et déplacements de ses joueurs et des adversaires et ne pas laisser capter son attention uniquement par les déplacements de la balle. Un manager qui suit la balle ne voit que les résultats et pas les causes". Une troisième idée apparaît enfin : l'observation du manager doit se porter sur l'interaction des équipes. *L'analyse du match doit considérer chaque phase de jeu en fonction de la précédente et de la suivante, et ceci compte tenu des adversaires*" (e).

### Faire du Basket-Ball un moyen de l'Education Physique : 1956-1965

#### Simplifier le jeu : chercher à "saisir le mécanisme du rapport de forces entre les équipes".

1959-1961 : Robert Mérand publie toute une série d'articles dans la revue EPS intitulés "basket-ball, jeu simple", reprenant l'essentiel des idées qui viennent d'être développées mais centrées sur le milieu scolaire.

La simplification du basket-ball apparaît alors comme une nécessité : "La théorie du basket-ball est parvenue au point où il lui faut franchir une étape nouvelle... Lorsqu'à partir de 1939 on s'est mis à imiter les américains, cela a eu deux inconvénients : cela a freiné le travail créatif et l'imitation a mis en avant l'accessoire et relégué à l'arrière-plan l'essentiel. La photographie descriptive du basket-ball américain s'est faite au premier degré de l'observation : par l'intermédiaire du ballon. Ce ballon a servi à l'exploration du jeu, à travers les points de rencontre de la balle avec un joueur.

De ce fait, l'étude a conduit à mettre au premier plan le maniement de la balle. Ceci a amené un allongement sans fin de la liste des gestes qu'on a ensuite cherché à réduire avec l'idée de fondamentaux, mais cette recherche a détourné de l'essentiel car, à côté de cette complication des connaissances, on peut remarquer la simplicité du comportement efficace du joueur confirmé. La simplicité appartient au joueur et la complication à des vues que nous avons momentanément prises sur lui" (f). Pour R. Mérand, simplifier c'est mettre au point une autre méthode d'analyse : "son objet serait de saisir ce qui n'est pas immédiatement visible sur le terrain et qu'il est impossible de saisir en commençant par l'observation des déplacements du ballon : le mécanis-

me du rapport de forces entre les deux équipes pendant le match". (g)

Il développe alors une étude sur le mécanisme de l'observation : "Il y a deux niveaux de l'observation :

Au premier degré de l'observation d'un match, c'est la balle qui focalise l'attention. C'est elle qui lie les joueurs entre eux et les joueurs à l'observateur. C'est à partir des mouvements de la balle que se forment les sensations, que naissent les impressions. Les observateurs sont alors des spectateurs et non des techniciens. C'est le stade émotionnel.

Au deuxième degré, pour passer au stade rationnel, il faut porter l'attention sur les rapports entre partenaires et adversaires pour pouvoir les déceler et les comprendre. Il faut embrasser la totalité de la réalité du match. Au lieu d'aborder l'observation des joueurs par l'intermédiaire de la balle, on aborde l'étude des mouvements de la balle par l'intermédiaire de ce que font les joueurs" (h).

A partir de 1962, ses articles porteront sur des préoccupations exclusivement centrées sur l'enseignement du basket-ball en milieu scolaire et la formation des enseignants d'EPS. Un travail important d'observation et d'analyse du jeu des scolaires, dont témoignent plusieurs articles de la revue EPS, sera mené avec les étudiants de l'ENSEP. Notons que notre analyse s'est appuyée sur les articles disponibles de R. Mérand ou rédigés à son initiative, mais certaines idées contenues dans ces textes se trouvaient sans doute déjà présentes auparavant dans ses enseignements à l'ENSEP.

#### Prendre appui sur l'activité créatrice des élèves pour les faire progresser

1962 : Deux articles sont rédigés par des étudiants en 3ème année d'ENSEP, sous la responsabilité de R. Mérand, dans la revue EPS. Ils analysent le jeu d'élèves et illustrent à travers plusieurs séries de photos la démarche d'observation évoquée précédemment. Ils montrent :

- l'intérêt à prendre en compte d'autres informations dès lors qu'on accepte de quitter le ballon des yeux, à savoir les situations favorables créées par les joueurs, même si elles ne sont pas toujours exploitées.

- Les progrès réalisés par une des deux équipes, dès lors qu'elle prend en compte les caractéristiques des adversaires (i).

Ainsi l'analyse du jeu de ces élèves



D.R.

montre que le jeu de couloir comme repère et l'alignement comme configuration constituent des apprentissages pertinents en fonction des caractéristiques de l'adversaire.

On trouve ici les premiers témoignages d'une démarche de formation des futurs enseignants dans le domaine des sports collectifs : observer, caractériser le jeu des élèves et prendre appui sur ce qu'ils font pour les faire progresser : *"C'est du jeu même, tel que les scolaires le pratiquent, que nous essaierons de tirer des enseignements déterminants pour orienter l'action de l'entraîneur. Nous essaierons de découvrir que dans le jeu des scolaires existent des situations que les joueurs créent spontanément, et que c'est à partir de l'analyse de ces situations que l'on peut trouver le moyen d'élever le niveau des joueurs"* (10).

### **"Interprétation dialectique de la dynamique de l'équipe sportive" et choix éducatif.**

1963 : Bernard (6) écrit un article qui, selon lui, "s'inscrit dans le contexte

des recherches pédagogiques effectuées par Mérand sur le mode d'observation et de compréhension d'un match (...) et vise à faire connaître l'analyse de l'action organisée d'une équipe de football faite par Sartre dans *La critique de la raison dialectique* -". Soulignons-en quelques idées :

- l'équipe est un groupe restreint d'individus unis pour réaliser un objectif commun. Le groupe n'agit donc sur son objectif que dans la mesure où il agit sur lui.

- Un groupe est *"un tout dynamique, en mouvement, avec des rapports dialectiques entre les parties"*, d'où l'importance de l'histoire vécue par le groupe et la nécessité de ne pas juger un match en soi, isolé de son contexte temporel.

L'interprétation dialectique de la dynamique de l'équipe a permis, selon R. Mérand, de finaliser l'apport des sports collectifs dans le cadre de l'éducation physique. En 1965, le problème principal des sports collectifs est défini comme l'action du groupe sur lui-même pour un but commun :

.....

(3) Les chiffres entre parenthèses renvoient à certains articles du corpus présentés en annexe.

(4) Le ripopo est défini par Rival (1951) comme "des acrobaties dans les gestes et des contre-attaques".

(5) E. Frezot (1953) *Basket-ball - La conception nouvelle de l'entraînement*. Revue EPS n° 15.

(6) M. Bernard (1963), philosophe et professeur de psychopédagogie à l'ENSEP, publie un article dans la revue EPS, intitulé "Une interprétation dialectique de la dynamique de l'équipe sportive".

(7) Les propositions faites par la suite dans *"Basket-Ball : Lancer ou Circuler ?"* sont sur d'autres choix éducatifs et un problème principal formulé autrement. Le problème principal, selon R. Mérand, n'est pas inhérent aux sports collectifs.

(8) Ce film, réalisé en 1952 au CREPS de Dinard, reflète les conceptions dominantes dans cette période en matière de formation des jeunes joueurs. L'apprentissage sollicite beaucoup l'imitation des gestes techniques des joueurs de haut niveau, en utilisant la répétition et l'évocation d'images pour reproduire le modèle gestuel (exemple : le mouvement de la bielle pour tirer au panier ou passer, réalisé à vide puis avec ballon).

lorsqu'on propose du basket-ball et que l'on veut poursuivre des objectifs éducatifs, on doit faire un choix et dire quel est le problème principal qu'on veut résoudre. En 1965, on avait décidé que les sports collectifs en tant que matière d'enseignement s'organiseraient autour de ce problème éducatif : faire vivre aux élèves une action dans un groupe et au groupe une action sur lui-même pour un but qui serait commun (7).

L'important était de comprendre la différence entre l'action de l'équipe qui cherche à marquer des points (c'est le moment de la compétition) et l'action que le groupe exerce sur lui-même pour avoir une action plus performante dans le match (ce sont les moments de l'entraînement). Comme il y a interaction entre ces deux moments et que cette action du groupe sur lui-même n'est accessible que si le groupe vit une histoire, il fallait reconstruire en éducation physique une unité temporelle et fonctionnelle : compétition-entraînements-compétition. Le cycle est ainsi conçu pour permettre à l'équipe de vivre une histoire et la théorie de l'exercice est un moyen de prolonger et de répéter quelque chose qui apparaît de façon fugace dans le jeu.

**"Partir de la compétition et résoudre les problèmes qu'elle pose" : une problématique des sports collectifs.**

1963 : R. Mérand projette à des étudiants de 3ème année à l'ENSEP le film de Barraï "A l'école du basket-ball" (8) et leur demande de dégager ce qui leur paraît essentiel dans ce film du point de vue de la conception des apprentissages. Sept étudiants (Brohm, Denis, Famose, Fittipaldi, Fumex, Morvant, Salmeron) prolongent cette réflexion à travers une production collective intitulée "Etude critique du film : A l'école du basket-ball" (k).

L'analyse du film par ces étudiants a d'abord consisté à élucider les pré-supposés théoriques et idéologiques des propositions faites par Barraï. Ils mettent ainsi en évidence une conception mécaniciste et associationniste de l'apprentissage, une conception hiérarchique d'un modèle à imiter, et une conception gestuelle de la technique. Les termes clés du film de Barraï sont imitation et exercices-clés, il s'agit d'une modélisation de ce que l'enfant doit reproduire.

Dans un deuxième temps, en réaction à ce film et dans le prolongement de l'enseignement suivi avec R. Mérand,

ils tentent d'esquisser "une problématique des sports collectifs". Trois idées principales sont avancées :

"La compétition est la raison d'être des sports collectifs", il faut donc partir de la compétition et résoudre les problèmes qu'elle pose aux différents niveaux de jeu.

Le progrès du joueur est lié au progrès de la perception : "Le débutant ne sait pas ce qu'il faut voir, le bon joueur sait ce qu'il faut surveiller et regarder". Dans la situation de jeu, le joueur reçoit de l'information et choisit des réponses. "La réponse du joueur est toujours au minimum une alternative (situation contradictoire). L'analyse du jeu consiste à mettre en relief ces situations contradictoires".

L'apprentissage est une réorganisation sensori-motrice continue (et non une répétition de gestes identiques) : "C'est le jeu qui détermine le contenu des gestes techniques".



Le PUC devient champion de France 1947 en battant Lyon par 30 à 28.

**Des propositions d'organisation et de contenus pour l'enseignement des sports collectifs**

1965 : Stage organisé par les professeurs des ENSEP dans le cadre de l'Amicale des anciens élèves intitulé : " Mise au point de l'enseignement des sports collectifs et des sports de combat ". Ce stage regroupe environ 150 personnes, pour la plupart formateurs d'enseignants d'EPS dans les CREPS et IREPS. Plusieurs articles dont R. Mérand est co-auteur rendront compte de ce stage.

Les principales propositions sont développées dans les articles "Des

colloques de Vichy... au stage de l'amicale" (l) :

- la mise en place de cycles alternant entraînements et compétitions,
- une organisation pédagogique pour la classe : "Il s'agit de proposer un équilibre des forces entre les équipes qui s'opposent et d'engager un travail d'entraînement visant à améliorer le niveau de ce rapport de forces (ce qui revient pour chaque équipe à rechercher ce qu'il faut faire pour remporter la victoire). Le déséquilibre qui résulte du match constitue la base du problème à résoudre au match suivant".

- Une conception de l'entraînement : le comportement du joueur est envisagé à la fois du point de vue moteur et du point de vue perceptif. L'exercice est le moyen de concentrer le joueur sur ce qui apparaît comme essentiel, en fonction de l'analyse du match.

- Une théorie de l'exercice : R. Mérand écrit un article centré spécifiquement sur cette conception de l'exercice intitulé "Les 5 étapes de l'exercice". Il précise : répéter n'est pas recommencer. La notion de répétition est inséparable de la notion de progression dans l'exercice. Cette notion de progression dans l'exercice a longtemps été supplantée par celle de progressions d'exercices. La notion de progression d'exercices impliquait l'idée d'une éducation par addition d'acquisitions et d'une acquisition par répétition d'un contenu mécanique. La notion de progression dans l'exercice considère l'acte du joueur non plus comme un enchaînement d'actions musculaires, mais comme un complexe sensori-moteur. Pour le joueur qui s'exerce, la concentration qu'on exige de lui est de plus en plus importante et précise (l).

La période 1939-1965 correspond donc à 25 ans d'une élaboration théorique qui a consisté, selon R. Mérand lui-même, à comprendre ce qu'était le basket-ball et à savoir ce qu'on pouvait en faire en EPS (k) et qui aboutit à un ensemble de propositions pour l'enseignement, dont certaines seront reprises dans les Instructions Officielles de 1967. Notons que la période 1965-1981 correspondra pour R. Mérand à quinze années passées au contact des enseignants dans des contextes où ceux-ci sont confrontés à des situations d'innovation, que ce soit dans le cadre de la FPC ou des stages M. Baquet. Cet ancrage dans les pratiques professionnelles mettra le fonctionnement de l'enseignant au cœur des

réflexions, et développera des propositions sur "Comment enseigner autrement telle ou telle APS ?". Enfin, la période 1981-1990 correspondra à dix ans de recherche en didactique à l'INRP qui vont permettre d'éclairer, mais aussi de fonder les options prises de façon empirique durant les périodes précédentes.

L'analyse des trois périodes permet de repérer des options fondamentales dans le renouvellement de l'enseignement du basket-ball proposé par R. Mérand. Ainsi, au-delà de "l'itinéraire d'une construction", l'étude des différents articles permet de montrer comment des pratiques de référence se travaillent pour se constituer en savoirs définissant des sources possibles pour un enseignement, et comment s'enchevêtrent dans le "savoir d'expert" des présupposés philosophiques, des options épistémologiques et des options didactiques. ■

.....  
**Références bibliographiques**

(a) R. Mérand (1998) Entretien réalisé dans le cadre de la recherche.  
 (b) R. Mérand (1995) Conférence à l'université d'Orsay.  
 (c) R. Mérand (1947). L'évolution des sports collectifs – Vers le principe du corps obstacle. Notes techniques de l'ENSEP.  
 (d) R. Mérand, R. Rival (1951). Stages de type nouveau. La vie de la FSGT 110-111.  
 (e) R. Mérand, Rival, Frezot, Ca, Béziers. (1954). Le Managerat. Revue Servir le basket, n° Hors série.  
 (f) R. Mérand (1960). Le Basket-ball jeu simple. Revue EPS n°51.  
 (g) R. Mérand (1961). Le Basket-ball jeu simple. Revue EPS n°53.  
 (h) R. Mérand (1960). Le Basket-ball jeu simple. Revue EPS n°50.  
 (i) R. Mérand (1962) Une expérience pédagogique. Revue EPS n°62.  
 (j) R. Mérand (1962). Une expérience pédagogique. Revue EPS n°59.  
 (k) Elèves de 3ème année ENSEP (1963). Etude critique du film : "A l'école du basket-ball". Document ronéoté.  
 (l) Amicale ENSEPS (1965). Des colloques de Vichy au stage de l'Amicale de l'ENSEPS. Revue EPS n°77 à 80.  
 (m) R. Mérand (1989). Conférence à l'UFRSTAPS de Montpellier.  
 (n) R. Mérand (1977). L'éducateur face à la haute performance. Paris : Editions Sport et plein air.  
 (o) R. Mérand (1990) (sous la direction de). Basket-ball : Lancer ou circuler ? Rencontres pédagogiques n° 28. INRP.

**Renouveler l'enseignement du basket-ball  
 en milieu scolaire :  
 les options fondamentales de Robert Mérand**

**Au niveau philosophique**

La rupture méthodologique pour analyser le jeu s'est faite dans le cadre du matérialisme dialectique. R. Mérand considère le match comme *"le lieu d'unité de deux contraires... un rapport de forces... dans lequel une équipe vit des situations où elle domine ou au contraire où elle est dominée... regarder les joueurs un par un ne permet pas de comprendre le déroulement d'un match... L'unité minimale occupant l'espace, c'est le couple attaquant/défenseur"* (m).

Ce type d'analyse rompt avec les analyses en terme de rapports joueurs/ballon, de juxtaposition d'éléments techniques ou d'application de combinaisons pré-établies.

**Au niveau épistémologique**

L'exploitation des connaissances scientifiques pour analyser l'activité adaptative de l'élève constitue une option forte chez R. Mérand, qui apparaît explicitement dès 1963. Ces connaissances sont essentiellement issues dans cette période du champ de la psychologie, et plus particulièrement de la psychologie génétique. Plus tard, le recours au champ de la psycho-physiologie et des neurosciences apportera d'autres éclairages, notamment dans la compréhension de l'activité décisionnelle du joueur.

L'idée fondamentale qui traverse ces rapports entre la théorie et la pratique est que le point de départ est toujours dans les pratiques. Lorsque qu'il évoque la construction d'un système de repères dans l'espace, il précise bien que c'est d'abord de longues heures d'observation de situations de jeu, grâce à l'utilisation du magnétoscope, qui ont abouti à cette construction et que plus tard la rencontre avec les travaux de Paillard sur " la lecture sensori-motrice et cognitive de l'expérience spatiale " (1984) lui "permettra de théoriser un peu mieux cela. Il y a toujours, à un moment donné, une rencontre entre l'empirisme de l'expertise et des connaissances théoriques. C'est "l'eurêka", on ne comprend pas mieux mais on théorise, c'est-à-dire qu'on rend explicite et transmissible. L'expert ne décolle pas s'il reste dans l'empirisme !" (a).

La référence au sport de haut niveau

est également une ligne permanente chez R. Mérand. Elle est fondée sur un postulat peu répandu qui consiste à penser qu'une même grille de lecture peut être utilisée pour comprendre l'activité adaptative du joueur, quel que soit son niveau de jeu (haut niveau ou débutant). Ce postulat est au fondement d'une option de transposition didactique qui ne consiste pas à copier les produits du haut niveau pour les appliquer de façon formelle chez le débutant, mais à produire des outils d'observation et d'interprétation de l'activité du joueur portant sur des problèmes qui se posent à lui, en particulier les problèmes liées à la circulation des joueurs. Cette option, déjà présente dans les articles publiés en 1959 et 1962, sera surtout développée dans la période 1965-1981 avec la construction d'un système de repères dans l'espace pour caractériser l'activité adaptative des joueurs, en référence à l'espace de jeu effectif et non plus aux lignes du terrain (o).

**Au niveau didactique**

Ces options philosophiques et épistémologiques amènent R. Mérand à proposer des contenus d'enseignement centrés sur l'activité perceptive et décisionnelle des joueurs. Cette option déjà présente en 1963 à travers l'importance donnée à la perception dans la formation du joueur sera développée dans les travaux de recherche menés à l'INRP dans la période 1981 – 1990, et formalisée dans la publication " Basket-ball : lancer ou circuler ? " (15).

L'enseignant doit chercher à être en phase avec le fonctionnement adaptatif des élèves confrontés à un jeu de règles, et donc observer leur activité pour donner du sens à leurs actions et intervenir sur leurs choix.

Le regard de l'enseignant ne porte plus principalement sur le ballon ou le joueur porteur de balle qui sont les objets que l'on observe le plus spontanément, mais sur la façon dont les joueurs gèrent leur circulation.

Le système de repères n'est plus seulement un outil d'observation extérieur au joueur, mais devient un contenu d'enseignement, élément d'une " langue du jeu " permettant de guider l'apprentissage perceptif et décisionnel.

## René Deleplace : pour un sujet artisan de ses propres transformations (1)

**R**ené Deleplace est une référence incontournable en rugby comme en témoigne dans ces colonnes Pierre Villepreux, directeur technique national du rugby français. Il était donc naturel que Contre Pied s'entretienne avec lui sur ses conceptions en tentant d'en cerner la genèse. Pour faciliter la compréhension d'un entretien conduit dans une telle perspective, nous présentons quelques repères sur son parcours.

Né en 1922, René Deleplace a vécu sa jeunesse dans la région du nord. Il excelle déjà dans trois domaines : les mathématiques, le sport et la musique. Agrégatif de mathématiques, il commence une carrière universitaire en astronomie, mais la guerre l'en détourne et il choisit le professorat d'EPS (il sort major de sa promotion en 1948).

Il enseigne alors successivement à l'École Normale d'Instituteurs de Troyes (1948-51), dans trois lycées (1951-59), à l'Institut National des Sports (1959-1961), au lycée Lakanal (1961-1967) et à l'UEREPS de Paris (1967-1986).

Entraîneur et directeur technique de la section rugby du PUC (de 1956 à 1986), il assure aussi les fonctions de conseiller technique national pour le rugby en Roumanie (1959 et 1967) et en Tunisie (1981, 1983, 1984). En 1960, il crée les stages de rugby d'Arras qu'il dirigera jusqu'en 1984 (dernière session).

Il a publié deux livres sur le rugby : *Le Rugby* (1965, éditions A. Colin), puis *Rugby de mouvement, rugby total* (1979, éditions de la revue EPS).

René Deleplace est aussi un musicien accompli (cor d'harmonie). Primé à plusieurs reprises, titulaire de la licence de concert, son ouvrage (la

technique du cor, 1993) écrit en collaboration avec Jacques Adnet (cor solo de l'Opéra de Paris) fait référence chez les spécialistes.

Terminons en disant que son engagement politique (PCF) et syndical (SNEP) a toujours été sans faille et que malgré une carrière remarquable il n'a pas été intégré dans le corps des agrégés.

**EPS et Société :** *en guise d'introduction, peux-tu présenter sommairement tes conceptions principales de la formation en rugby ?*

J'insisterai d'abord sur l'importance du jeu libre dans une première étape de la formation. Il faut permettre aux débutants d'exprimer leur créativité à partir de règles simples, sans les perturber par des indications de gestes à réaliser.

Cela suppose de traiter le règlement en en conservant l'essentiel (le "noyau central") afin de lui faire jouer un effet de "structure structurante" : cet ensemble organisé orientera alors les perceptions et les actions des joueurs débutants, à condition de ne pas les noyer dans des détails néfastes à ce stade de la pratique.

C'est en partant du jeu produit et donc des premières réalisations ludiques des enfants, qu'on les fait évoluer ensuite par un travail plus méthodique.

J'ai parlé de "jeu amorphe" pour cette première période. "Amorphe" signifie pour moi "inorganisé", "sans formes" et j'ai utilisé ce terme dans les années 70 pour m'opposer à une conception du jeu visant à donner aux débutants des repères à base de formes géométriques précises (triangles, carrés, cercles...). Ces structures spatiales ne sont en effet que la traduction formelle d'actions collectives organisées, plus complexes, et ce sont ces actions que les débutants doivent apprendre à construire eux-mêmes par le jeu et dans le jeu.

Dès le stade de l'initiation, insister sur l'esprit du jeu (parti-pris athlétique à base de courses et de combat, grande liberté d'action pour les joueurs, ballon libre, égalité des chances, jeu non dangereux) permet de comprendre les quatre règles principales

du rugby : la double cible (but et en-but), les droits des joueurs, la règle du hors jeu et celle du tenu.

Ceci constitue la base de compréhension mentale et en acte de la logique interne du jeu qui s'enrichira progressivement au cours de la phase méthodique d'apprentissage.

Face au nombre infini de situations possibles, la progression du joueur repose en définitive sur l'identification et la maîtrise d'un nombre fini de classes de situations d'opposition (unités tactiques isolables) qui englobent l'ensemble du jeu. Le but des exercices sera d'associer à ces situations, des cascades de décisions possibles prenant en compte le but poursuivi et les réactions des adversaires et des partenaires.

Si la phase initiale de constitution des repères principaux peut être relativement abrégée par une pédagogie appropriée, la construction des habiletés tactiques et techniques emboîtées nécessite un entraînement long et méthodique.

*Pour approfondir ces idées sur les rapports d'opposition, nous aimerions que tu précises comment tu analyses un match de rugby.*

Analyser un match de sports collectifs suppose un cadre conceptuel, plus ou moins explicite, sur la gestion des rapports d'opposition. Disons d'abord et un peu schématiquement qu'en rugby, deux grandes conceptions du jeu s'affrontent encore aujourd'hui :

ceux qui disent que la lecture du jeu est essentielle afin que les joueurs soient capables de s'adapter aux conditions toujours renouvelées du rapport d'opposition dans toutes les phases du jeu. Je me situe dans cette ligne qui met l'accent sur l'intelligence de jeu en action et sur la formation tactique. Et ceux qui prétendent que l'essentiel c'est de choisir un système de jeu et de l'imposer systématiquement à l'adversaire notamment à travers un déficit physique dans lequel on sera capable de prendre le dessus.

Quand j'analyse un match j'essaie d'abord de situer les équipes par rapport à ces deux grandes conceptions, qu'on retrouve d'ailleurs dans d'autres sports collectifs.

(1) Ce texte est la synthèse de six heures d'entretien avec René Deleplace. L'entretien a été préparé par D. Bouthier, A. Quilis, B. David, G. Uhlrich, JP. Cleuziou. Il a été mené par les trois derniers. La synthèse a été réalisée par JP Cleuziou et relue par René Deleplace. Le Centre EPS et Société s'efforcera de publier un compte rendu plus détaillé de ces entretiens.



Photo Francette Levieux

Si l'on veut être plus précis, il faut prendre en compte les spécificités du rugby. En effet, au rugby la cible est double : une cible en hauteur délimitée par les poteaux qui ne peut être gardée, et une cible en largeur qu'il faut défendre sur près de 70 mètres. Par ailleurs, compte tenu de la règle du hors jeu, l'espace dans lequel se développent les rapports d'opposition n'est pas interpénétré comme au basket, au hand, au football, au water-polo...

En rugby il faut contrer l'adversaire au départ du ballon. Cela amène à analyser d'abord ce qui se passe sur la ligne de front entre les deux équipes et comment chaque équipe s'organise en profondeur derrière cette ligne de front pour profiter des failles du dispositif adverse.

A partir de là, on est amené à se poser deux grandes questions :

comment ont lieu les réorganisations entre les joueurs en fonction de ce qu'il faudrait faire à partir des caractéristiques des équipes ? C'est le versant "adaptations collectives" qui est alors privilégié.

Mais le jeu est fait aussi d'initiatives

individuelles dans le respect de conventions de jeu, et cela amène à une seconde question : comment chaque joueur contribue-t-il à déséquilibrer l'adversaire, notamment dans les phases homme pour homme ?

L'analyse fine des actions de jeu ne peut bien entendu être précisée dans le cadre d'un article aussi court et aussi général et je renvoie à mes ouvrages de 1965 et 1979, ou à mon rapport "la recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance" (1983, colloque des UEREPS, Nice).

J'ajoute que si l'intelligence des choix tactiques doit être privilégiée, cette intelligence ne peut s'exprimer indépendamment des capacités athlétiques et techniques ; l'observation doit porter aussi sur ces composantes.

*Sur ces rapports entre développement athlétique, technique et formation tactique, peux-tu développer ?*

Ces rapports ne peuvent être envisagés exactement de la même manière à l'école et en club, même si je ne fais pas une grande différence entre ce

qu'on doit enseigner en club et à l'école.

En fonction de ce qui a déjà été dit, c'est dans le contexte premier de la formation tactique à travers le jeu qu'on doit concevoir la formation technique et la formation athlétique. Certaines maladresses "techniques" constatées en jeu sont souvent liées à des insuffisances tactiques (prises d'informations insuffisantes ou mauvais placements des partenaires). Cela dit, des carences techniques et/ou athlétiques peuvent rendre impossibles certaines orientations tactiques.

C'est pourquoi j'ai parlé de rotation des dominantes à l'entraînement : le développement des habiletés techniques ou le renforcement des potentiels athlétiques peut devenir un objectif dominant à certains moments mais il faudra aborder cet entraînement en rapport avec son exploitation en jeu.

Sur un thème, j'ai préconisé quatre types de situations d'entraînement :

- une situation au plan collectif total situant le problème dans des conditions proches du jeu ;

- une autre au plan collectif de ligne sollicitant fortement les habiletés techniques et tactiques au sein de sous-groupes de joueurs ;
- une autre au plan homme pour homme (technique et tactique individuelle), avec éventuellement des exercices complémentaires sans opposants ;
- une réintégration de tous les éléments travaillés dans une situation globale qui peut être le jeu.

Enfin je veux souligner que dans l'entraînement d'une équipe il est très important que les joueurs parviennent à un niveau de forme athlétique proche au même moment. S'il existe des disparités importantes entre les joueurs, les réalisations tactiques peuvent être gravement perturbées.

*Tu nous as dit que tu ne faisais pas une grande différence entre ce qu'on doit enseigner en club et à l'école. Nous aimerions en savoir plus.*

On ne peut pas bien sûr faire exactement les mêmes choses car on ne dispose pas du même temps. Mais, pour moi, les orientations didactiques principales doivent rester les mêmes : priorité à la formation tactique à travers le jeu, mais développement aussi des habiletés techniques et des potentiels athlétiques.

La distinction sport en club-EPS s'appuie souvent sur des pratiques en clubs contestables. Trop de clubs ont une conception sélective de la pratique. Ils ont tort : les clubs doivent fournir à tous la même formation, d'abord parce que chacun a droit au même accès à la culture, mais aussi parce que les seconds plans chez les jeunes peuvent devenir les meilleurs à l'âge adulte.

J'ajouterais que si l'école a des objectifs de formation citoyenne, les clubs ont aussi un rôle à jouer sur ce plan. C'est dans cette perspective où chacun pratique et contribue à l'organisation des pratiques du club que je conçois la pratique sportive.

En EPS comme en club, le pratiquant doit s'approprier le modèle culturel pour le personnaliser et devenir ainsi artisan de ses propres transformations. Je suis là proche d'idées chères à Villepreux, qu'il a exprimées à propos des joueurs de haut niveau mais qui sont valables aussi pour l'EPS et pour des sportifs de niveau plus modeste.

*Nous aimerions t'interroger maintenant sur la genèse de tes concep-*

*tions. Peux-tu situer certaines influences qui te paraissent importantes dans ton évolution ?*

Il est toujours difficile de bien situer ce qui a été déterminant dans son évolution. Pourtant si je remonte à ma sortie de l'ENSEP en 1948, je peux dire que je n'étais pas satisfait de ce que j'obtenais avec les normaliens et les enfants de l'école de sport à partir d'une démarche où le perfectionnement reposait sur une somme d'éléments n'envisageant jamais l'opposition. C'était ce que l'on apprenait alors dans les clubs mais aussi à l'ENSEP en rugby.

Le passage à une conception dialectique du jeu et de l'apprentissage est lié à plusieurs choses. J'ai alors réfléchi sur mes pratiques sportives personnelles : dans mon enfance dans le nord, on jouait beaucoup librement (football, jeux traditionnels, jeux à base de courses durant le tour de France) et mes débuts en basket et au rugby ont eu lieu à partir du jeu global.

Cette expérience convergeait avec un certain nombre de lectures. J'avais lu Georges Hébert. En 1947 j'avais été très intéressé par le livre de la pédiatre hongroise Emi Pickler (Que sait faire votre enfant ?) pour qui il fallait laisser l'enfant s'exercer seul. Et puis j'avais lu Henri Wallon (de l'acte à la pensée), Marx (le Capital), Lénine (matérialisme et empiriocriticisme).

A cela il faut ajouter certains enseignements. Avant la guerre, j'ai eu la chance d'avoir Jean Guimier à Arras comme enseignant d'éducation physique et durant mes deux années d'ENSEP, Robert Mérand tranchait déjà par ses analyses de match en basket et en handball. Je me suis aussi intéressé aux travaux de l'amicale des entraîneurs de basket sur l'observation. C'est à ce groupe qu'on doit les premières fiches d'observations.

Je retrouvais des préoccupations proches de celles que j'avais rencontrées en sciences à l'Université. J'ai tenté d'adapter ces fiches au rugby, mais j'ai vu qu'il fallait les transformer totalement parce que les rapports d'opposition étaient très différents en rugby et au basket.

Il faudrait aussi parler des échanges que j'ai eus constamment avec le monde du rugby (entraîneurs des grands clubs, CTR, DTN, et bien entendu participants aux stages d'Arras), et de ceux que j'ai eus avec des musiciens car depuis mon enfance j'ai développé une pratique musi-

cale et j'ai été amené à comparer expériences motrices en musique et en sports.

En définitive, je pense que mon évolution est le résultat de la combinaison de quatre axes essentiels :

- la pratique précoce et ludique des activités physiques à caractère athlétique au sein de bandes d'enfants,
- l'intérêt très tôt éveillé par mon père pour le développement corporel (j'avais 15 ans en 1937 quand j'ai lu et relu le Guide Pratique d'EP de Hébert de 1909),
- la conviction, étayée par l'expérience, que le sujet est l'artisan décisif de ses transformations à partir d'une réflexion méthodique sur ses pratiques,
- l'intérêt pour les sciences et la réflexion philosophique.

*Et dans le domaine de la recherche dans les APS et en EPS, quels enseignements tires-tu de ton expérience ?*

Mon expérience s'est surtout développée entre 1945 et 1990. Depuis, les évolutions ont été importantes au plan des idées mais aussi au plan des cadres institutionnels dans lesquels se développent la recherche et les formations dans les APS. Toutefois il me semble que certaines des orientations que j'ai toujours défendues restent valables aujourd'hui.

Pour étudier les APS qui sont des ensembles complexes, il faut traiter la complexité. Bien sûr des recherches en physiologie de l'effort ou en sociologie sur les attentes des jeunes sont utiles mais elles ne nous disent pas ce qu'est le rugby ou le lancer du marteau. Notre domaine spécifique de recherche c'est d'abord l'analyse technique des activités physiques et sportives et l'entraînement au sens large du terme. C'est en étant performant dans ce domaine qu'on se fera reconnaître dans l'Université, ce n'est pas en se coulant dans les moules des disciplines reconnues.

Ce qui ne veut pas dire qu'on ne puisse pas s'inspirer de leurs méthodes. Mais s'inspirer ne veut pas dire épouser. Lors de mon DEA de Psychologie expérimentale j'ai eu un long débat avec le professeur Paul Fraisse sur la méthode expérimentale. Une telle méthode ne peut remplacer la réflexion méthodique sur une multiplicité d'expériences dans des conditions réelles avec des temps de pratique conséquents.

Analyser les pratiques en respectant la complexité, doit bien sûr déboucher sur des théorisations, des modélisa-



# Des conceptions qui conservent toute leur actualité

**L**a première réaction que suscite pour moi ce dossier, c'est la curiosité.

En effet, la juxtaposition des noms de ces trois concepteurs me surprend.

### La place de Justin Teissié

Dans un numéro consacré aux sports collectifs, cela ne m'étonne pas que la revue *Contre Pied* se réfère aux travaux de Mérand et de Deleplace, mais la présence de Teissié m'interroge ! Je ne suis pas "sports co" comme on dit, encore moins "footeuse", plutôt gymnaste et danseuse (aïe ! aïe !) et je ne savais pas que Justin Teissié avait beaucoup travaillé sur le football. Serait-ce que les publications "footballistiques" sont amnésiques ? Je ne connaissais Teissié que comme un concepteur d'une éducation physique sportive fondée sur le développement des maîtrises du corps, des engins, des déplacements et de l'opposition. L'article qui lui est consacré ici me permet de découvrir l'apport de Teissié en football et en sports collectifs.

### Des ruptures épistémologiques

Ensuite, mon intérêt est éveillé. D'abord parce que tout ce qui me permet de comprendre les influences et les filiations théoriques me permet aussi de mieux situer les publications et travaux actuels.

Je ne vais pas dans l'inconnu, ce sont trois auteurs de référence. Tout le monde a au moins entendu parler d'eux, sinon lu certaines de leurs publications.

Mais justement, la revue *Contre Pied* a un grand mérite de publier ces articles, car même s'ils envisagent de manière trop rapide l'œuvre de ces trois précurseurs, ils permettent au lecteur de re-situer, re-découvrir leurs conceptions et porter un regard plus juste sur leurs démarches et leurs apports. Ils permettent aussi de mieux situer le mouvement des idées.

Il arrive par exemple, que de jeunes (ou moins jeunes) collègues ne gardent de cette époque que le souvenir des conceptions dominantes techno-

centrées ou technicistes, dans lesquelles le sujet ou l'enfant était absent, oubliant que d'autres conceptions alimentaient déjà un débat fructueux. Les trois démarches que *Contre Pied* nous rappelle ici sont convergentes : la rupture vient d'une conception dialectique des trois auteurs, bien que leurs cadres théoriques de référence ne soient, semble-t-il, pas les mêmes.

Ainsi, ces articles témoignent de ruptures déterminantes dans les conceptions et les démarches et rappellent que dès les années cinquante des avancées théoriques importantes ont lieu et que ces avancées nourrissent les questionnements d'aujourd'hui.

### Des questionnements toujours d'actualité

Par exemple, l'enseignement du volley cristallise encore ces questions. Il n'y a pas si longtemps, l'INRP a montré que massivement en collège, les conceptions dominantes du jeu en volley-ball favorisent un jeu de coopération et s'inscrivent dans la logique de conquêtes techniques souvent préalables au jeu collectif, alors que J. Marsenach prouve que les progrès des élèves sont en général plus importants si l'apprentissage se centre sur les choix tactiques et les projets d'équipes et non sur les rapports joueur/balle.

Ce qui interroge finalement, c'est que, trente cinq ans plus tard, l'INRP a encore besoin de publier de tels ouvrages. Malgré les travaux universitaires dans la lignée de ceux de Deleplace et Mérand, malgré l'expérience professionnelle accumulée, les représentations en sports collectifs sont encore marquées par des approches techno-centrées plaçant la relation joueur/ballon comme une priorité dans les apprentissages.

Si "comment aborder en EPS les sports collectifs ?" est une question permanente, pertinente et qu'il est nécessaire de se poser, cette question est traversée par des conceptions qui s'affrontent encore aujourd'hui, bien que dès les années cinquante-

soixante, des précurseurs comme Teissié, Mérand et Deleplace aient ouvert des pistes et démontré par leurs résultats l'efficacité de leurs démarches.

D'autre part, ces trois articles montrent de manière forte les liens étroits entre conception de l'activité (BB, FB ou rugby) et conception de la formation du joueur. En effet, chacun des auteurs suit un cheminement semblable : ils portent à la fois un regard neuf sur le jeu, définissant et analysant l'activité autrement, et ils sont aussi porteurs de conceptions innovantes dans la formation du joueur et donc de l'apprentissage. Le titre de l'interview de René Deleplace est de ce point de vue très significatif !

### Les sports collectifs : d'abord un rapport d'opposition

Pour les trois auteurs, le fondement du jeu se situe dans la gestion des rapports d'opposition : lieu d'unité de deux contraires pour R. Mérand, deux systèmes de forces imbriquées pour J. Teissié. Cette conception dialectique du jeu a pour première conséquence de finaliser ce qu'il y a à apprendre en sports collectifs : être capable de s'adapter aux conditions toujours renouvelées du rapport d'opposition pour R. Deleplace, l'adaptation continue aux conditions changeantes du jeu pour Teissié, mais aussi de caractériser les situations qui permettront aux élèves d'apprendre : sans rapport d'opposition, sans confrontation, pas de formation du joueur. (R. Deleplace me semble être allé plus loin encore, en précisant les cinq "règles d'or" d'une situation-exercice en sports collectifs qui demeurent pour moi, non spécialiste, un repère déterminant)

### Structures, langage, lecture

Ces auteurs se retrouvent dans une approche assez voisine du jeu. Pour J. Teissié, il s'agit de langage et structures, pour R. Deleplace, la lecture du jeu est essentielle. Pour tous, l'activité cognitive est déterminante en sports collectifs. Il s'agit de construire

des repères, de savoir ce qu'il faut surveiller et regarder. R. Deleplace met l'accent sur l'intelligence de jeu en action, le progrès est lié au progrès de la perception pour R. Mérand et la prise d'informations est systématiquement sollicitée par J. Teissié. Tous insistent sur la primauté des choix tactiques.

Finalement, il s'agit ici d'une définition des contenus d'enseignement. Donner les outils perceptifs, informationnels pour que les joueurs soient capables de prendre une décision dans une situation où au moins deux alternatives sont possibles, pour développer une activité adaptative pertinente.

Je me rappelle un stage de formation continuée de rugby avec Daniel Bouthier. Qu'avait-il observé ? Que les garçons, tous plus ou moins rugbymen, étaient motivés par l'affrontement, l'exploit individuel, le "rentre dedans" et les placages rudes alors que nous, les filles, moins physiques, moins "sports co", témoignions de plus de finesse et de justesse dans nos choix tactiques. Cette expérience m'interroge encore. Que valorisons-nous en tant qu'enseignants ? Si nous valorisons explicitement des approches sollicitant prioritairement l'activité perceptive, la lecture du jeu, les prises de décision, la gestion des rapports de forces, l'intelligence des choix tactiques, et si l'évaluation prenait en compte ces domaines, les filles seraient-elles toujours moins bonnes que les garçons ? Cela nous ramène encore une fois au choix de nos contenus d'enseignement de sports collectifs en EPS, ce pourquoi nous faisons pratiquer ces APS, ce que nous voulons que nos élèves apprennent et ce que nous décidons d'évaluer. Je ne crois pas que la question "des filles" en EPS soit seulement une question de mixité ou de groupements, la question que pose l'échec des filles en EPS est celle, peut-être, d'un "malentendu culturel" pour reprendre le titre d'un article de Paul Goirand dans la revue Sport et Société.

Qui dit langage dit lecture et donc outils pour lire, à la fois pour le joueur et l'enseignant. Pour le joueur, R. Deleplace donne par exemple un cadre efficace. Sa grille de lecture du règlement est très explicite et simple. Ce noyau central est plus qu'un règlement, c'est la base de compréhension mentale et en acte de la logique interne du jeu. Cela change complètement la perception que l'on peut avoir d'un règlement. D'une liste d'interdits, le



D.R.

règlement se transforme en une construction logique. Cela offre un rapport singulier à la règle ! La règle permet à la fois le jeu et la compréhension du jeu (1). Evidemment, la modélisation des rapports d'opposition et les classes de situations que les joueurs doivent apprendre à identifier et à maîtriser me demanderont quelques recherches ou sollicitations. Des articles aussi brefs ne peuvent donner toutes les clefs, ils donnent en revanche des repères utiles pour des approfondissements nécessaires concernant ces trois concepteurs.

**Des démarches d'apprentissage qui restent très innovantes**

Partir du jeu constitue un point commun pour Teissié, Mérand et Deleplace, mais je perçois quelques nuances, au moins à travers les trois articles qui nous sont présentés ici. Chez Teissié le jeu est toujours accompagné d'une EPS systéma-

tique du footballeur précédant ou accompagnant l'éducation tactique. Pour Robert Mérand, l'analyse du jeu permet d'identifier les problèmes à résoudre, et à partir de ces problèmes, de définir des objets d'apprentissage, concernant à la fois le groupe et chacun des joueurs.

René Deleplace, lui, considère qu'on apprend par le jeu et dans le jeu mais dans les quatre types de situations sur un même thème qu'il articule à partir du jeu, les objectifs de renforcement athlétique et de perfectionnement technique paraissent plus présents. S'agit-il de différences de conceptions réelles ou bien d'impres-

.....  
 (1) Je proposerais volontiers que le Centre EPS et Société contacte D. Bouthier et de S. Reitchess pour rééditer leur livret (épuisé depuis longtemps) dans lequel ils développaient cette analyse du règlement dans tous les sports collectifs.

sions liées aux articles ? C'est un des points que ces articles nous invitent à approfondir car ces questions se posent encore aujourd'hui.

Quoi qu'il en soit nous sommes en présence de démarches innovantes, mais très exigeantes, qui demandent une connaissance approfondie des sports collectifs enseignés. Permettre au pratiquant de personnaliser un modèle culturel et devenir artisan de ses propres transformations, comme le propose Deleplace, voilà un beau défi !

**Pour conclure**, il me plaît que des

promoteurs du courant culturaliste soient sensibles à ce que René Deleplace appelle le "vagabondage documentaire et le rayonnement" et qu'ils soient ouverts à des champs culturels très divers, en particulier artistiques. La lecture du jeu, comme les lectures littéraire, poétique, musicale ou chorégraphique ne sollicite-t-elle pas, elle aussi, le domaine du sensible ? ■

**Sylvaine Duboz**, lycée de Corbeil

faire jouer nos élèves tels qu'ils sont, pour qu'ils jouent vraiment au basket au rugby ou au foot, et y trouvent les conditions d'un développement ?"

A partir d'analyses du jeu et de l'activité des joueurs, les trois auteurs posent l'essentiel de ce qu'il y a apprendre dans les sports collectifs autour de l'idée d'outils d'adaptation aux conditions du jeu déterminées par les évolutions du rapport de force. "Un langage de jeu" pour Teissié, "une langue de jeu" pour Mérand ; "l'identification et la maîtrise d'un nombre fini de situations d'opposition" pour Deleplace. C'est sans doute rapidement dit, mais le savoir des sports collectifs est là, dans la confrontation à des situations d'opposition. Il constitue donc ce qu'il convient d'enseigner et ce sur quoi il est nécessaire d'exercer la vigilance.

On imagine facilement, comment une centration de l'intervention enseignante sur des objectifs de socialisation peut éloigner de la réalité du savoir. La mixité illustre cette difficulté. Choisir d'enseigner les sports collectifs à des groupes mixtes présente sans doute un intérêt éducatif. Une telle option résonne avec des objectifs de socialisation louables : respect de la différence dans la confrontation ; construction de relation dans le cadre d'un projet commun. Dans le même temps, ce n'est sans doute pas la forme de groupement qui permettra l'égalité des chances dans le jeu. On sait pourtant que c'est une condition nécessaire à un engagement authentique dans le rapport de force ou chacun doit pouvoir peser sur le gain du match. Si l'enjeu, c'est la construction d'un savoir pour tous, *a fortiori* pour les filles, la solution peut passer par des organisations démixtées. L'importance du volley dans les programmations plutôt que des sports collectifs de démarquage ne reflète-t-il pas une manière que nous avons de contourner ce problème. Risque de perte de sens à nouveau, quand le souci de la mesure dans l'évaluation amène à compter les entrées et les sorties de balles d'un joueur, ou le rapport tir tenté / tir réussi, sans tenir compte de l'état du rapport d'opposition. De la même manière, l'adhésion aux demandes des élèves les plus débrouillés pour un jeu dans les formes habituelles des pratiques sociales fera que tous, dans la classe, ne vivront pas sans doute pas les rapports d'opposition. On pourra voir ces joueurs qui errent sur le terrain sans jamais toucher la balle ou peser de quelques manières que ce soit sur le



Photo : M. Beaudénon

**L**est surprenant de constater comment les conceptions de l'enseignement des sports collectifs affichés par Deleplace, Teissié, Mérand peuvent prendre place dans les débats que nous avons en équipe sur les choix de programmation, la définition des projets d'enseignement ou d'évaluation. Une ou deux générations d'enseignants d'EPS plus tard, rien n'est donc tranché. Régulièrement la place de la technique dans l'enseignement des sports collectifs revient en discussion. Des bases qu'il convient de maîtriser pour jouer ou des outils à construire pour répondre aux problèmes posés par le jeu ?

Les logiques divergent. La diversité des éléments pris en compte pour l'évaluation est tout autant significative. Depuis "le contrôle du ballon et des trajectoires" jusqu'à "la qualité des choix effectués dans différentes situations de jeu liées au rapport de force", les centrations différentes sur les apprentissages qu'il convient d'évaluer révèlent des conceptions diverses de l'enseignement des

sports collectifs en EPS. La pérennité des débats interroge : pris dans les logiques de l'école, l'enseignement des sports collectifs aurait-il une tendance naturelle à les dénaturer ? Se poser la question de l'intérêt des contributions des trois auteurs pour nos pratiques, invite à réfléchir au choix qu'ils suggèrent, dans la résolution des problèmes du métier que pose l'ambition d'un enseignement efficace.

#### **Maintenir le sens du point de vue culturel**

Dans nos pratiques, le choix de ce qui doit être enseigné est pris dans des logiques contradictoires qui peuvent conduire à retenir des aspects formels de la pratique ; (des gestes, des organisations spatiales...). L'articulation des ambitions éducatives de l'école, des attentes des élèves et de la signification des sports collectifs ne va pas de soi et pose le problème : "Choisir, ce à quoi il convient de faire référence dans les sports collectifs en EPS". Ou autrement dit, "A quel jeu

résultat. La dilution des savoirs à enseigner dans les objectifs généraux et généraux de l'école, les conditions d'enseignement, l'hétérogénéité des publics, les exigences et le souci d'objectiver l'évaluation peuvent constituer autant d'occasions de dériver vers le formalisme. Les horaires limités de l'enseignement de l'éducation physique poussent à l'essentiel. Est-ce que dans ce type de contraintes, il est par exemple pertinent de mettre les élèves sur des patins à roulettes pour enseigner efficacement les savoirs liés aux sports collectifs ?

En situant l'opposition et le rapport de force comme premier dans l'analyse des sports collectifs considérés, ces textes dessinent ce qui doit être enseigné et invitent à la vigilance pour maintenir le sens du point de vue culturel. C'est leur premier intérêt.

**Quelles situations pour faire évoluer les élèves ?**

Le choix des situations susceptibles de faire évoluer nos élèves vers un joueur performant constitue une seconde interrogation. Quelles contraintes, quelles variables aux différents moments de la formation du joueur doit-on envisager pour dépasser la seule activité et faire émerger des apprentissages significatifs ? Quelles contraintes poser par le jeu pour apprendre quoi ? Ou, apprendre quoi et quand pour jouer mieux ?

Confronté à la logique d'opposition définie par les règles le joueur doit déployer une activité adaptative. Son adaptation se traduit par les choix qu'il opère dans des alternatives liées au rapport de force. Ils sont le résultat de son activité perceptive et de sa capacité de décision en acte. C'est sur cet axe qu'il est proposé d'engager les progrès du joueur et les transformations de son comportement. La dynamique des apprentissages est liée au rapport de force. Ne pas se contenter d'une pédagogie de la redécouverte, qui au bout du compte ne permettra qu'aux bons élèves de réussir, suppose de chercher les problèmes pertinents auxquels chacun selon son niveau, sera confronté. La contrainte qui va permettre d'opposer de la résistance aux savoirs dont l'élève est initialement porteur, pour l'engager à modifier la façon dont il s'organise, est certainement à chercher dans le rapport de force. Dans "lancer et circuler" R Mérand propose de faire du règlement de jeu un outil didactique. R Deleplace parle d'unité tactique isolable. C'est tout l'intérêt des

contributions des trois auteurs que de proposer des thèmes et des objets d'étude au regard des problèmes rencontrés dans le jeu. Une difficulté de l'enseignement réside dans la lecture et l'interprétation des comportements des joueurs confrontés au jeu. Quel problème dominant rencontre tel ou tel élève ? Qu'est-ce qui dans son organisation actuelle, l'empêche de réussir ? Les jeunes débutants par exemple sont organisés par la possession du ballon et n'intègrent ni la cible, ni les partenaires dans leurs décisions d'actions. Une contrainte liée au rapport de force pourra être rajoutée dans le règlement de jeu de façon à les confronter plus précisément au problème qu'ils vont devoir résoudre : "Aller directement vers la cible ou contourner". On pourra imaginer dans ce cas, réduire le nombre de joueurs et imposer un nombre de passes maximum avant le tir pour focaliser sur cette alternative. Les thèmes, les objets d'étude, et les contenus en découleront.

Dans la même logique, en hand-ball, imposer une règle qui n'autorise les tirs qu'au-dessus de la zone et seulement par un tireur qui a reçu la balle d'un partenaire situé dans les 9 mètres va poser prioritairement les problèmes d'un jeu d'appui et de soutien.

***Apprendre quoi et quand pour jouer mieux ?***

Il y a sans doute dans l'évolution du joueur, des étapes comportementales qui caractérisent des modes d'organisation dominants et qui fonctionnent comme des problèmes dans son adaptation au jeu. Si les contraintes didactiques susceptibles de focaliser sur les problèmes des joueurs sont à réfléchir en fonction du rapport de force, elles sont également à réfléchir en fonction de ce que fait l'élève et de ce qu'il sait. Il faut sans doute relire les travaux de Teissié, Mérand et Deleplace plus en détail pour nous aider à concevoir des situations dans lesquelles les contraintes respectent la signification de l'activité et dans le même temps permettent la construction d'un mode d'organisation plus élaboré chez l'élève.

**Tenir compte de la diversité des élèves**

Un troisième axe sur lequel portent

nos discussions et butent nos pratiques est celui de la gestion des apprentissages et au regard de la diversité des élèves. Dans l'enseignement des sports collectifs le problème est d'autant plus prégnant qu'il s'agit justement d'une activité collective alors l'enseignement amène à différencier pour s'intéresser au cas de l'individu. Sur quels éléments intervenir dans la définition des contenus et des démarches d'enseignement pour former des joueurs aux vécus différents dans le cadre d'une activité collective ?

Viser la maîtrise d'une langue de jeu constitue une originalité qui permet l'articulation du "je" et de l'équipe. Un code de communication et d'actions communes permet d'intégrer les transformations du joueur dans le cadre d'un projet collectif par la construction de repères et de cadres d'intentions partagés. C'est l'occasion privilégiée d'apprentissages avec l'autre. L'opportunité de mettre en discussion ses hypothèses d'action ou de nouveaux repères à privilégier, de coder ensemble l'espace de jeu et les actions des joueurs, bref de faire fonctionner réellement le conflit socio-cognitif.

Dans un autre domaine, sur la manière de proposer le savoir aux élèves, René Deleplace propose d'articuler quatre types de situations autour d'un même thème. Passant d'une situation qui pose le problème au plan collectif total, il l'aménage au plan collectif de ligne puis au plan homme à homme. Enfin, il envisage la réintégration des éléments travaillés dans une situation globale. La démarche d'entraînement ou d'enseignement ainsi conduite organise le maintien du sens par la mise en contexte des apprentissages techniques et tactiques individuels nécessaires.

C'est sur ces deux versants, ( les propositions de contenus d'enseignement rénovés de R Mérand et la démarche de présentation du savoir de R Deleplace), qu'il y a pour moi, matière à explorer pour trouver des éléments de réponse au problème de la différenciation dans l'enseignement des sports collectifs.

Dire rapidement en quoi des propositions aussi riches que celles de Mérand, Deleplace ou Teissié constituent des solutions aux questions que nous posent les problèmes quotidiens du métier est un exercice difficile. Leur modernité surprend. Aurions-nous pris un peu de retard ? ■

**Bruno Lebouvier,**  
LEGTA, Coutances

# Logique des sports collectifs et apprentissage

G. Uhlich (GEDIAPS, UP XI, Division STAPS Orsay)  
S. Eloi (GEDIAPS, UP XII, Division STAPS Créteil)

### Débat autour de la définition des sports collectifs

La constitution d'une famille sports collectifs est en grande partie une spécificité de l'EPS et, pour programmer les APS ou construire des contenus d'enseignement, il n'est pas rare de constater que des collègues utilisent les sports collectifs presque indifféremment, très souvent à des fins de "socialisation" et de coopération. La généralisation des apprentissages liés à la pratique d'un nombre limité de sports collectifs apparaît aussi comme une évidence ; c'est ainsi que les étudiants STAPS sont souvent formés sur la base de deux ou trois sports collectifs qui doivent servir de base pour la "maîtrise des autres".

Il nous semble que cette approche transversale des sports collectifs n'est pas sans poser de réels problèmes si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion sur la nature profonde de chaque activité. La transversalité ne se décrète pas. Sur la base de ce travail préalable indispensable, il reste alors à examiner si certaines acquisitions se transfèrent réellement et à quelles conditions.

Nous ne prétendons pas traiter ici ce problème complexe, notre ambition est beaucoup plus modeste. Nous cherchons seulement à déterminer ce qui peut faire l'identité des sports collectifs "traditionnels" en EPS (rugby, handball, basket-ball, football, volley-ball) en en dégagant les communautés et les spécificités au plan de la logique interne.

Dans la perspective principalement tracée par R. Deleplace (1965 -1979) nous porterons une attention particulière à la caractérisation des cibles au sein des règles essentielles qui constituent le "noyau dur" du règlement. Nous pensons en effet que la compréhension claire de cet ensemble de règles articulées permet aux élèves de s'orienter rapidement et efficacement dans chaque activité tout en créant des repères pour en

aborder d'autres sans risque de confusions.

### Deux illustrations caractéristiques : volley-ball et rugby

Si l'on se réfère à la forme de ces deux activités, il semble manifeste qu'on puisse les placer aux deux extrémités d'un continuum d'analyse des sports collectifs, notamment par rapport à l'engagement physique ou plutôt aux contacts entre adversaires. Par ailleurs, ces deux activités présentent des spécificités fortes au regard des autres sports collectifs. Le rugby s'illustre par la possibilité offerte aux joueurs d'une liberté totale d'action sur la balle (elle peut être portée, passée, jouée au pied) alors que le volley-ball se distingue par une restriction, qui peut paraître draconienne, des moyens d'actions sur le ballon (il doit être frappé, le nombre de touche est limité par joueur et par équipe).

Malgré cette forte disparité, nous pensons pouvoir montrer que des propriétés similaires et transversales peuvent être décelées entre ces deux activités et au-delà, pour les autres sports collectifs. En évitant toute globalisation outrancière, nous voulons nous appuyer sur la logique spécifique de chacune des activités étudiées pour faire émerger une analyse débouchant sur des orientations didactiques appropriées.

### Logique interne et apprentissage

Les sports collectifs sont des activités humaines qui perdurent. Le rugby a vu le jour en 1823, le basket-ball en 1891, le volley-ball en 1895... Les sports collectifs représentent donc un type d'activités dont la durée de vie présage d'un indéniable intérêt en même temps que d'une certaine fascination si l'on se réfère à l'engouement suscité par certaines rencontres.

Il s'agit de déceler en quoi réside le prestige de telles activités pour les humains.

Afin de proposer une activité qui garde à la fois du sens pour l'élève et sa structure profonde, il est nécessaire de réfléchir à la logique interne de l'APS. Dès les années 50, Mérand et Deleplace ont insisté sur la nécessité d'étudier les conditions de naissance et de développement des activités pour en dégager l'esprit et les règles essentielles au-delà des conditions particulières de mise en œuvre.

Pour Deleplace, notamment, c'est cet ensemble "esprit des règles" "noyau central du règlement" qui permet de définir la logique interne de l'activité. Il constitue une véritable base d'orientation pour les joueurs (à tous niveaux) et c'est à partir de ce noyau central que se constituent les matrices offensive et défensive qui engendrent les développements tactiques et techniques (1).

Nous analysons les activités sous cet angle. La démarche consiste à aller scruter au-delà de la description des éléments pour tenter de saisir les rapports fonctionnant au sein même de l'activité car la forme n'est en fait que la perception sensible d'une étape particulière dans le développement historique de l'activité. Elle ne présume en rien de la complexité sinon de la richesse des interactions entre les éléments qui la composent.

### Une logique constitutive des sports collectifs ?

Remonter à l'essence c'est dévoiler l'unité contradictoire c'est-à-dire le rapport inhérent à la structure de deux contraires qui se nient. Où chaque proposition ne vaut que par et dans son rapport négatif à l'autre. C'est cet ensemble cohérent de rapports organisant des éléments qui constituent pour nous la logique interne de l'activité.

Cela nous conduit à poser deux questions :

- y-a-t-il une logique interne commune à l'ensemble des sports collectifs ?
- Et si elle existe, comment cette

logique est-elle conservée, reproduite d'un sport collectif à un autre ?

René Deleplace nous permet de répondre au moins à la première question. Chaque équipe doit défendre une cible et attaquer la cible adverse. Cependant, un projectile unique est à la disposition des deux équipes. Or, il faut obligatoirement être en possession du ballon pour atteindre la cible adverse. Il y a donc nécessité absolue et réciproque, pour les deux équipes qui s'affrontent, d'organiser la lutte pour entrer ou rester en possession du ballon. C'est ce combat pour avoir la jouissance du ballon qui constitue la logique particulière des sports collectifs.

De ce principe découle la nécessité de *"gérer simultanément ou bien la conservation de la balle pour son équipe et la conquête de la cible opposée, ou bien la conquête de la balle et la défense de sa propre cible"* (Bonnefoy, Lahuppe & Né, 1997). Cette constatation qui semble naturelle doit être ancrée très largement dans la représentation des enseignants d'EPS quand ils abordent les sports collectifs afin de conserver autant que faire se peut la réversibilité dans le plus grand nombre de situations.

La possession du ballon détermine le statut de l'équipe. L'équipe dont un des joueurs est en possession de la balle ou sur le point de l'être est l'équipe à l'attaque. L'équipe dont l'un des joueurs perd ou est sur le point de perdre la balle est l'équipe en défense. Le gain ou la perte de balle pouvant se produire sans délai, il y a la nécessité de gérer collectivement le passage du statut de défenseur à celui d'attaquant.

Ainsi, toute tentative pour atteindre la cible adverse contient le caractère indivisible de la structure de l'opposition. A savoir :

- tout mouvement défensif doit rester lié au mouvement de contre-attaque qu'il contient en puissance,
- tout mouvement offensif doit rester lié au repli défensif potentiellement nécessaire.

Cette disposition à double effet nécessite à tout moment une vigilance optimale de tous les joueurs. En conséquence, la possible réversibilité des rôles contribue à la mise en place d'un dispositif permettant de gérer le temps de latence qui sanctionne le passage d'un statut à un autre. Cette dimension temporelle est l'un des éléments qui découle de la configuration topographique de l'aire de jeu. Il

apparaît donc que toute organisation collective, quel que soit le niveau de performance des individus, doit prendre en compte cette gestion à double effet. C'est un facteur décisif à conserver dans toute démarche d'apprentissage en sport collectif.

### Les systèmes de marque

L'observation des différents sports collectifs conduit à remarquer qu'il n'existe pas un seul type de cible voire que dans la même activité plusieurs modèles de cibles peuvent coexister. Cette constatation nous incite à utiliser la notion de système de marque.

Le système de marque peut être défini comme l'ensemble des moyens permettant de représenter l'évolution du rapport de forces. Nous avons recensé trois cas de figure.

Dans un premier cas, les cibles peuvent être différentes (rugby : ligne d'en-but et poteaux).

Dans le second cas, les conditions dans lesquelles on peut atteindre la cible peuvent varier (basket-ball : tir à 2 points, tir à 3 points, tir à 1 point : les lancers francs).

Enfin, cas le plus courant, il n'existe qu'une cible et qu'une seule façon de l'atteindre (football, handball, hockey...).

Ces disparités justifient bien qu'on fasse référence à un système de marque. Chaque cible détermine un comportement spécifique ainsi que des habiletés particulières de la part des joueurs.

### Les cibles

Bien qu'au travers des différents sports collectifs, plusieurs éventualités puissent se présenter, une règle subsiste pour caractériser ceux que nous analysons : les cibles ne sont jamais communes aux deux équipes. On accède au système de marque lorsque le projectile atteint au moins une cible. Soit parce qu'immédiatement le compteur de points évolue, soit parce que l'atteinte de cette cible permet de tenter d'atteindre une autre cible. Il en était d'ailleurs ainsi à l'origine du rugby. Il fallait d'abord "aplatir" le ballon dans l'en-but pour être autorisé à tenter une transformation. Seuls les coups de pieds, drops ou transformations, permettaient de marquer des points. La cible constitue donc un objectif, un but pour les protagonistes.

C'est la cible qui donne tout son sens à l'activité. La méprise sur la cible provoque toujours une méprise sur la

signification du jeu. Par exemple, le passage du ballon au-dessus de l'obstacle vertical constitué par le filet n'a jamais permis de marquer des points en volley-ball. Cette méprise explique que, pour certains, le but du jeu en volley-ball consiste à empêcher le ballon de tomber dans son propre camp et donc à le renvoyer par-dessus le filet. Même si dans la toute première phase d'initiation, le fait pour un joueur de renvoyer le ballon chez l'adversaire constitue une première intention juste, il ne faut pas lui représenter de manière erronée. Ce constat doit amener l'enseignant à faire comprendre à l'élève dès la période d'initiation de cet aspect spécifique. Cette représentation correcte de la marque dès l'origine permet de ne pas être obligé dans la période de perfectionnement de transformer, à nouveau, le système de repères des élèves.

Dans le même ordre d'idée, la réduction de la cible en largeur en rugby lors de certains aménagements pédagogiques rend caduque la double modalité décisionnelle combat ou évitement, modalité prépondérante de l'activité. De ce fait, le jeu se transforme exclusivement en activité de combat, valeur non négligeable mais qui ne correspond pas à la nature profonde de l'activité.

### Clarification de la notion de cible

Comme nous l'avons signalé plus avant, les cibles peuvent prendre des formes extrêmement différentes d'une activité à une autre. Il est même parfois nécessaire de procéder, auprès des joueurs débutants, à une clarification de la notion de cible. En effet, la cible peut être identifiée facilement du fait de sa configuration matérielle (football, handball) et il est alors juste nécessaire de préciser les conditions qui font qu'elle est atteinte (pénétration totale du plan matérialisé par les poteaux et la barre transversale au football).

Mais parfois, dans certaines disci-

.....

(1) Remarquons que Pierre Parlebas a repris certains termes utilisés par René Deleplace mais en leur donnant des significations tantôt voisins tantôt très éloignés. Les concepts de "logique interne" sont proches chez les deux auteurs mais le terme de "matrice" est utilisé chez Deleplace dans son sens physiologique ("ce qui engendre un développement") alors que Parlebas l'utilise dans un sens mathématique ("tableau croisé permettant d'envisager une combinatoire").

plines, la cible peut être plus difficile à matérialiser et donc nécessiter une explicitation du fait de la multiplicité des buts que l'on doit atteindre par des moyens différents. Au rugby on peut marquer des points avec les mains (en posant le ballon dans l'en-but) ou avec le pied (en projetant le ballon entre les barres). Au basket-ball, l'éloignement de la cible lors de la tentative de tir permet d'obtenir une prime à l'adresse (panier à trois points) et dans certaines conditions, la réparation des fautes se fait en dehors de toute opposition directe (lancers francs). Au volley-ball, il est nécessaire de faire franchir un obstacle au ballon pour atteindre le camp adverse. La cible va donc avoir un rôle déterminant dans la différenciation des sports collectifs. Plus précisément, il apparaît que ce sont les particularités de la cible qui vont déterminer les droits des joueurs et par conséquent orienter toutes leurs actions.

### Constitution des sports collectifs

L'énoncé de principes régissant la constitution des sports collectifs doit permettre de déterminer la logique interne de chacun d'entre eux. Cette loi pourrait s'énoncer ainsi :

dans tous les sports collectifs, il existe une relation inversement proportionnelle entre le droit de charge des joueurs qui défendent et le degré de précision requis pour atteindre la cible. C'est ce rapport initial qui lorsqu'il est décliné pour chaque activité (sport collectif) constitue l'essentiel de sa logique interne. Il doit permettre d'appréhender la réalité présente de l'activité en même temps que ses évolutions passées ou futures. En effet, l'enseignant peut alors envisager, dans la présentation et l'animation des situations de sports collectifs, de donner du sens à chaque activité en travaillant systématiquement sur la présentation de ce rapport spécifique auprès des élèves.

D'où il découle que :

- L'espace de jeu est orienté par deux cibles identiques (ou système de cibles) situées sur le même axe et à l'opposé dans l'aire de jeu.
- Il n'y a qu'un projectile disponible pour les deux équipes.
- Chaque protagoniste dispose à tout moment (une fois la mise en jeu effectuée) de l'alternative fondamentale suivante :

Accéder à la cible

- Tirer (tenter d'atteindre la cible)

- Progresser seul vers la cible
- Passer le projectile à un partenaire.

### Mise en œuvre de ces réflexions Logique interne du volley-ball.

La configuration matérielle des cibles détermine un affrontement original puisque les espaces de jeu sont séparés par un filet. L'impossibilité pour l'adversaire de venir chercher le ballon a comme corollaire l'impossibilité de bloquer la balle. La balle doit donc être frappée. Le degré de précision requis pour frapper la balle est toujours important (la balle ne pouvant être bloquée). Il peut devenir très important lorsqu'il s'agit d'atteindre la cible. Ce degré évolue notamment en fonction du placement et de l'orientation du joueur au moment du renvoi. La logique liée au degré de précision requis nécessite une protection maximale du joueur qui intervient sur la balle. Cette exacerbation aboutit à la séparation des espaces de jeu. La logique interne du volley-ball peut être résumée comme suit :

au volley-ball, la lutte pour entrer en possession du ballon est différée. De la qualité de mon renvoi dépend la qualité du renvoi de l'adversaire.

### Logique interne du rugby

La configuration matérielle des cibles détermine une opposition originale. L'existence de deux cibles de grandes surfaces implique un faible degré de précision pour les atteindre. En conséquence, le droit des joueurs est important autant sur la balle que sur l'adversaire. Par ailleurs, la possibilité d'atteindre une cible haute en frappant la balle au pied nécessite la constitution d'un rideau défensif à hauteur de la balle qui détermine une ligne potentielle d'affrontement. En corollaire, puisque les défenseurs ne peuvent pas s'adosser à la cible, le droit des joueurs à l'attaque se limite à la transmission du ballon en arrière de la ligne de front.

*La logique interne du rugby s'organise ainsi autour du combat physique pour la possession du ballon déterminé par la constitution d'une ligne de front fluctuante sur l'ensemble du terrain. Cette particularité nécessite de gérer dans le même temps le gain de terrain en déplaçant la ligne de front vers les cibles adverses et de contrôler le terrain gagné.*

### Quelques stratégies didactiques pour entrer dans l'activité

Cette présentation n'est que partielle car nous manquons de place pour

illustrer la démarche complète de présentation de l'activité à des joueurs débutants. Il paraît néanmoins important de pointer du doigt quelques conséquences de ce qui a été envisagé plus avant.

L'enseignement d'une activité requiert, de la part de ceux qui la transmettent, d'avoir appréhendé les éléments qui constituent sa logique interne. Il s'agit donc de faire l'inventaire des éléments déterminants et constitutifs de l'activité, notamment lors de la formation initiale. De plus, il est nécessaire d'organiser ces éléments pour faire apparaître comme une évidence la cohérence élémentaire de chaque jeu, voire d'une identité de présentation entre les différents sports collectifs.

C'est, nous semble-t-il, l'une des conditions requises pour que les débutants de tous âges soient à même d'entrer pleinement et sans attendre dans l'activité. Pour cette raison, il nous semble opportun de tirer profit de la Pédagogie des Modèles de Décisions Tactiques (PMDT) qui "suppose que la présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques organise de façon majorante les effets du passage à l'acte y compris en terme de qualité de l'exécution" (Bouthier, 1986).

### Bibliographie

- Bonnefoy G., Lahuppe H., & Né R., (1997) Sports collectifs. Jouer en équipe. Collège et Lycées. Handball, volley-ball. Paris : Éditions Actio
- Bouthier D., (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs In EPS, contenus et didactique, (pp. 85-89). Paris : SNEP.
- Bouthier D., et Reitchess, S. (1984). Contenu et évaluation en sports collectifs, pour un enseignement d'aujourd'hui. Paris : CRDP.
- Bouthier D., (1993). L'approche technologique en STAPS : représentations et actions en didactique des APS. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris Sud.
- Davisse A., (1995). La formation des enseignants, une chance pour l'EPS In L'EPS dans l'école et la société d'aujourd'hui. spirales n° 8, Spécial didactique. CRIS Lyon.
- Deleplace R., (1966). Le rugby. Paris : A. Colin-Bourrel.
- Deleplace R., (1979). Rugby de mouvement, rugby total. Paris : Édition Revue EPS
- Develay M., (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Paris : ESF.
- Eloi S., (1990). Logique d'intervention didactique et logique d'action en volley-ball. In M. Cloes (Ed), La recherche en volley-ball, (pp. 51-55). Liège.
- Gréhaigne J-F., Godbout, P., et Mahut N., (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension : une revue de question. Revue STAPS, 48, 81-93.

# Apprendre à lire les situations de jeux

## Réflexion sur les pratiques de didactisation scolaire du handball

Maurice Portes

L'année scolaire 2002/2003 sera celle des mises en œuvre conjointes des nouveaux programmes des lycées d'une part, des nouvelles épreuves certificatives aux baccalauréats de l'autre :

- des fiches/programmes par spécialité accompagnent les textes "programme" ; elles sont censées décliner les connaissances spécifiques permettant d'alimenter les différentes compétences des "composantes culturelles et méthodologiques",
- des fiches/évaluation, uniformisées pour près de trente spécialités ont été expérimentées et seront, après régulation par la commission mixte groupe d'experts/inspection générale, proposées à la DESCO.

Les experts sollicités pour produire

les fiches par spécialité se sont confrontés à une tâche excessivement difficile à un double titre :

- concevoir et proposer à l'application massive par les praticiens un dispositif didactique dans un domaine ou foisonnent et s'affrontent de nombreuses conceptions et théories d'action, c'est s'engager dans une entreprise courageuse ;
- le faire en insérant ses propositions dans des cadres normalisés pour satisfaire à des préoccupations peut-être institutionnellement recevables, uniformisation des formalisations inter/APSA, uniformisation imposée des formulations pour les APSA relevant de la même "compétence culturelle", uniformisation des catégories à respecter dans l'évaluation certifica-

tive, etc., mais peu compatibles avec la spécificité de l'APSA, rend l'entreprise encore plus périlleuse.

En tout état de cause, les différents documents consacrés, dans ce dispositif, au handball, méritent notre attention et notre respect. Les lignes qui suivent ne portent donc pas évaluation de leur pertinence et de leur qualité.

C'est parce qu'on peut faire l'hypothèse que, par certains côtés, ils sont illustratifs de l'état actuel des conceptions et des démarches dominantes de "didactisation scolaire" de cette spécialité, et, par leur statut institutionnel appelés à influencer "l'action didactique" de beaucoup d'enseignants, que je les prends comme objet d'étude et les sou mets à un



P. Hébert - UNSS

regard critique dont on mesure par avance la subjectivité. L'ambition est donc d'identifier dans ces documents quelques "maillons faibles" des didactisations scolaires actuelles du handball... avant d'en ébaucher une critique argumentée.

### Constats et questions

#### Les fiches programmes

##### Forme de pratique proposée

Dans les programmes de seconde et du cycle terminal, il s'agit d'un 6 contre 6 sur terrain réglementaire (soit de 18 à 20 m sur 36 à 40 m, buts de 2 m sur 3, surface de but à 6 m). Les aménagements portent sur la sévérité "accrue" (?) de l'arbitrage des contacts et sur la remise en jeu après but par le gardien pour le niveau 2 du cycle terminal.

Ce qu'on peut observer :

- proximité forte avec la forme de pratique fédérale ;
- permanence tout au long du cursus lycée ;
- uniformité pour l'ensemble des populations d'élèves.

##### Formulation des "compétences attendues"

Le cadre de formalisation des fiches d'accompagnement du programme impose de référer les compétences à des tâches que les élèves devraient pouvoir accomplir en fin de formation et d'explicitier les "connaissances" nécessaires à l'émergence de ces compétences là.

Exemple de la formulation des compé-

tences attendues au niveau 2 du cycle terminal : "obtenir le gain d'une rencontre..." (c'est à l'évidence une macro compétence qui embrasse une réalité volumineuse et complexe) "... par la mise en œuvre de choix tactiques collectifs fondés sur la vitesse d'exécution et impliquant 1 ou 2 partenaires..." (ici on est déjà sur "ce qu'il y a à faire pour faire" et non plus sur les compétences)... "La défense réduit son espace de jeu entre 6 m et 12 m..." (on précise ici un élément, apparemment imposé, du contexte d'opposition dans lequel doit se manifester la compétence)... "les élèves utilisent de façon optimale leurs ressources au regard des modalités d'action élaborées." (Pour autant qu'on comprenne bien, on précise ici une des conditions pour que la compétence se manifeste... et on retrouvera la même formulation dans la rubrique connaissances de soi ?)

##### Identification des "connaissances"

Elles sont répertoriées dans deux catégories, "connaissances/informations" et "connaissances/procédures", elles-mêmes déclinées en "connaissances tactiques et techniques", "connaissances de soi", "savoir-faire sociaux". Cette partition, uniforme pour l'ensemble des spécialités, peut poser problèmes :

- ambiguïté : les "indices à prélever et analyser pour faire des choix efficaces" relèvent-ils des connaissances informations ou des connaissances techniques et tactiques ?
- redondances : "observe : recueille

les données pour élaborer un projet collectif" figure dans les "savoir-faire sociaux" et ... dans la définition de la compétence.

La rubrique "connaissances tactiques et techniques" décrit des dispositifs : "défense individualisée et organisée en deux lignes... sur un demi terrain", puis précise les effets à produire : "empêcher la progression du ballon", "protéger son but". La description des formes des dispositifs et la formulation des effets sur le jeu suffisent-elles à expliciter des connaissances ?

##### Quelle progressivité seconde, niveau 1 et 2 du cycle ?

Compétences : c'est l'évolution de l'opposition - réduction de l'espace défensif par exemple qui dicte la progressivité de la compétence offensive.

Connaissances : les formulations sont presque identiques mais les priorités changent.

##### Fiches évaluation

##### Forme de pratique

Succession de matchs de 8 minutes, 6 contre 6 sur terrain réglementaire. Engagement par le gardien de but depuis sa zone. Comme pour les fiches programmes : proximité forte avec la forme dominante de pratique fédérale et uniformité pour toutes les populations d'élèves.

##### Formulation des compétences attendues

Les formulations sont de même nature que celles des fiches programme. Une curiosité : il ne s'agit plus d'"obtenir le gain d'une rencontre" mais de le "rechercher". (?)

##### Distinction collectif/individuel

La notation de la prestation est répartie entre la composante collective (projet collectif et actions collectives : 40 %) et la composante individuelle : (actions du P.B, du N.P.B, défensives, 20 % chacune). Sur quelle conception de la conciliation, nécessaire à la performance en sport collectif, entre exigence de cohérence de l'entreprise collective et nécessité de l'initiative individuelle, se fonde cette partition ? Et pourquoi référer la composante collective à un projet portant sur "la circulation de balle et l'organisation défensive" ?

##### Les "Actions"

Deux formulations apparaissent : "actions tactiques" dans la compo-



sante collective. Elles peuvent être "improvisées et rares", ou "simples" (passe et va, passe et suit) ;

"actions individuelles". Certaines sont décrites : "se place en situation de réceptionneur face au P.B dans l'axe central", "ferme l'accès au but"... mais d'autres évoquent explicitement des ajustements à tel ou tel élément du contexte de jeu, par exemple, "articule ses actions à celles de ses partenaires", "adapte sa défense au jeu de l'adversaire".

A quelles réalités s'applique la qualification de "tactique" ? Uniquement à ce qui est (ou semble) collectif ?

### Commentaires et propositions

De cette lecture attentive, mais partielle et très (trop ?) personnelle des fiches, émergent, outre les constats et questions déjà formulés, un certain nombre de ce que je considère comme des "maillons faibles des didactisations scolaires actuelles du handball". Je me limiterai ici à l'évocation de trois d'entre eux.

### Les modalités d'identification des compétences...

#### Des programmes...

Comme toutes les disciplines scolaires, la nôtre a toujours dû, et doit aujourd'hui, satisfaire au "mythe fondateur de l'école". Elle doit montrer, qu'au-delà des acquisitions qu'elle permet aux élèves de réaliser ici et maintenant, elle contribue à la production d'effets éducatifs utiles pour plus tard et ailleurs, qui la dépassent, la transcendent, et justifient sa place dans l'école.

Les instructions officielles de 1959 et de 1962, rompant partiellement avec le formalisme des méthodes d'E.P, instaurait une dichotomie entre E.P de formation et E.P d'application. Elles restaient tout de même dans la tradition qui dominait depuis le début du siècle : celui d'une E.P préparatoire à..., d'un développement préalable de ressources pré-requises qui trouveraient ensuite à s'activer... dans le "sport" ou ailleurs. Se qualifiant elle-même de "fondamentale" elle proclamait ainsi son utilité sociale.

Les I.O de 1967, en attribuant au sport le statut de moyen privilégié mais non exclusif de l'EP, imposent à celle-ci de repenser sa justification éducative. Car la singularité de son apport éducatif, au regard de celui des pratiques sportives volontaires en milieu sportif associatif, n'est pas évidente aux yeux des usagers et, sur-

tout, des décideurs politiques : si le sport est, par essence, porteur d'un potentiel éducatif (?), à quoi bon perpétuer une discipline scolaire faisant doublon avec une autre institution constitutive du système éducatif français : le sport associatif ?

C'est sans doute pourquoi, dès 1968, dans la programmation des APS associées aux I.O de 67, apparaît une première tentative pour montrer que les acquisitions que l'élève pourra faire au cours des cycles consacrés successivement à plusieurs spécialités sportives, n'ont de pertinence et de sens que parce qu'elles contribuent à l'atteinte "d'intentions éducatives" plus nobles. On a beaucoup brocardé la linéarité naïve de la tentative de "combinaison des objectifs et des moyens" qui se traduit par des cercles noirs ou blancs affectés aux activités du programme, selon qu'elles sont jugées potentiellement porteuses ou non de contribution aux intentions éducatives.

Le volontarisme transversal de ses rédacteurs est sympathique ... mais peu convaincant.

Et il n'a pas gagné en force de conviction en s'exacerbant, à la fin des années 80, à l'initiative de l'inspection générale, avec l'appel à l'émergence d'une "didactique de l'EPS" devant se substituer à la "juxtaposition des didactiques d'APS". Certes, des règles et principes qu'on désigne comme contenus d'enseignement de la discipline, on affirme qu'ils participent d'un "fond commun" entre plusieurs APS, voire entre toutes ... mais l'affirmation ne vaut toujours pas démonstration.

Aujourd'hui, les enseignants sont invités à développer, chez leurs élèves, des compétences plus ou moins transversales : leur caractère transversal est proclamé haut et fort, et il est censé fonder l'originalité de l'apport éducatif de l'EP.

Mais pour adhérer à cette catéchèse et applaudir aux pratiques qu'elle génère, il faudrait être convaincu de l'existence de ces compétences, quelques fois joliment qualifiées de "surplombantes"...

Constatons que les formulations de ces improbables compétences sont bien commodes à plus d'un titre :

- Pour les identifier et les formuler il a suffi de les dépouiller de tout contexte d'application, et on en vient à "dire" les grandes fonctions de l'activité humaine. On s'assure ainsi un large consensus, d'autant plus large que chacun peut prétendre participer à

leur construction sans rien changer à ses pratiques : la déclinaison des programmes en compétences et connaissances perd alors toute influence sur les pratiques enseignantes.

- Les conditions d'alimentation de ces macro-compétences sont impossibles à cerner, et ainsi, tout discours justificatif sur n'importe quels contenus d'enseignement se trouve validé, toute réflexion critique, toute tentative de sélection argumentée sur ce qui est à apprendre pour devenir compétent, sont inutiles.

Enfin, le statut de simple vecteur d'accès à des compétences "méthodologiques" qui est assigné à celles "de la composante culturelle", paraît s'accommoder des lacunes que manifestent souvent les enseignants dans la compréhension de l'activité adaptative requise pour réussir dans les tâches spécifiques des APSA qu'ils proposent à leurs élèves.

### ... aux fiches handball

On s'accorde généralement pour reconnaître le sujet compétent au résultat positif qu'il obtient, à l'effet efficace qu'il produit dans un contexte problématique donné.

En s'inscrivant dans cette acception proche du langage populaire, il semble pertinent et opérationnel de spécifier les effets efficaces à produire au cours des matches.

En première approche on peut dire : que ces effets sont à produire sur l'état du rapport des forces ;

qu'ils doivent satisfaire à deux conditions de l'efficacité en sports collectifs :

- ils doivent fragiliser la situation des adversaires et/ou bonifier celle des partenaires ou la sienne ;

- hors des contextes d'oppositions duelles, ils doivent maintenir ou renforcer la cohérence de l'entreprise collective de l'équipe et son efficacité.

Par ailleurs, l'identification et l'explicitation des compétences auxquelles il faut faire accéder les joueurs posent trois types de problèmes :

- Le premier touche à la formulation même de la compétence :

elle ne peut être que discutable tant ce qu'elle dit n'est qu'une approximation maladroite de la réalité complexe qu'elle prétend "dire" ; mais elle va être décisive pour orienter la recherche de ce qu'il faut que le jeune acquière pour devenir compétent. Opération difficile, hasardeuse, mais opération indispensable pour qui veut

donner cohérence à l'intervention du formateur et ne se résigne pas à se payer de mots.

– Le deuxième concerne la surface du domaine d'exercice de la compétence : trop large, on est conduit à évoquer une compétence "attrape-tout" de joueur de handball : en application du principe selon lequel "tout est dans tout et réciproquement", est rendue inutile toute réflexion rigoureuse sur les contenus de la formation et les modalités d'intervention du formateur, trop localisée, elle amène à un inventaire interminable et éternellement incomplet d'habiletés ponctuelles, (déborder 1 contre 1, tirer à mi-distance, tire à l'aile, décaler un partenaire, dissuader, neutraliser etc.) et conduit le formateur à survaloriser la dimension technique de l'activité du joueur, au détriment de la dimension tactique. Avec la formule "obtenir/rechercher le gain d'une rencontre" on s'inscrit dans le premier cas de figure... et on s'accommode des approximations qu'il autorise.

– Le troisième tient à une composante essentielle de la spécificité des sports collectifs : l'efficacité exige la mise en harmonie et la complémentarité des actions de chaque membre de l'équipe. Harmonie et complémentarité relèvent-elles de compétences collectives s'ajoutant aux compétences individuelles, et qu'il faudrait également identifier puis faire acquérir aux joueurs ? Si l'activité du joueur c'est tout à la fois, opter pour un des volets des alternatives qui s'offrent à lui à un moment donné, engager les actions propres à concrétiser le choix effectué, mais aussi réguler l'action en cours ou modifier l'option initiale en fonction des effets réellement produits et des multiples initiatives des autres joueurs, et enfin, répondre sans délai aux changements de statuts et de contextes d'affrontement, on peut affirmer que :

ce sont des compétences individuelles, qui incluent ce pouvoir d'insérer son activité en jeu dans une cohérence collective toujours menacée.

En formulant une macro-compétence, qui plus est collective, on renonce à identifier avec précision les connaissances nécessaires à l'alimentation de l'activité humaine dans les différents statuts en Jeu (porteur du B, partenaire du P.B, tireur, défenseur proche ou éloigné du P.B, gardien).

Au total, les formulations devraient tenir compte de deux exigences :

les effets, pour être réellement efficaces, doivent être produits au

moment opportun. La justesse du moment de leur production est constitutif de la compétence. C'est pourquoi je propose d'utiliser la formule, "contribuer opportunément..."

Dans les affrontements collectifs, ces compétences doivent intégrer la capacité, pour le joueur, de coordonner ses actions avec celles de ses partenaires pour assurer la cohérence et la complémentarité de l'entreprise collective : la formulation évoquerait une "production coordonnée"

Exemples :

contribuer opportunément à la production coordonnée de progression du B d'élimination de défenseurs" pour le Porteur du Ballon en contre-attaque. Contribuer opportunément à la production coordonnée du renforcement de la densité défensive dans le couloir de jeu direct du P.B. de réduction du réseau d'échanges possibles pour le P.B.

### ***L'irréalisme dans la prise en compte des visées éducatives***

Depuis la tentative de "combinaison des objectifs et des moyens" proposée dans "la programmation générale de l'EPS" accompagnant les Instructions de 1967, la conviction est forte qu'une spécialité est "naturellement" porteuse de contributions à certaines intentions éducatives.

Il ne s'agit nullement de contester le fait qu'une spécialité sportive, par ce à quoi elle confronte le pratiquant et par ce qu'elle exige de lui, fournit un terrain favorable à l'obtention d'un ou plusieurs effets éducatifs. Cela dit, il faut bien constater que l'obtention n'est pas obtenue "naturellement". Elle exige un double travail :

- travail de l'enseignant sur la spécialité ; s'en tenir à postuler que la pratique de cette spécialité suffit à "développer l'autonomie", "favoriser l'accès à la citoyenneté", "renforcer la solidarité", éduquer à la santé", etc., sans engager une réflexion de fond sur la sélection des chantiers éducatifs réellement ancrés dans la fonctionnalité de l'APSA, et les "connaissances" que l'élève doit construire, s'approprier et traduire en actions dans des contextes bien identifiés pour se transformer et s'inscrire davantage dans un processus d'humanisation, c'est se résigner à l'impuissance éducative,

- travail de l'élève sur lui-même ; on sait que peu d'entre-eux sont disposés à l'engager sans incitation externe, et moins encore à le mener à

bien ; c'est donc à l'enseignant d'inventer le mode de déclenchement du processus de transformation de l'élève tel qu'il est aujourd'hui vers ce qui est visé, puis les conditions didactiques et méthodologiques de son guidage, sans se substituer à l'indispensable activité de reconstruction des "connaissances" par le sujet lui-même.

L'exemple de l'accès à l'autonomie : dans les "orientations générales de l'enseignement de l'EPS au lycée" il est dit que "la finalité de l'éducation physique et sportive et de former, par la pratique des APSA, un citoyen cultivé, lucide, autonome." Les sports collectifs, par l'importance quantitative des choix qu'il faut y faire, par la pression temporelle à laquelle ils sont soumis, apparaissent comme des supports privilégiés pour travailler à cette autonomie. Mais si être autonome c'est pouvoir répondre, sans assistance, aux exigences des situations problématiques auxquelles on est confronté, et indissociablement, pouvoir assumer les conséquences de ses actes, on mesure bien que personne n'est autonome en tous temps et en toutes circonstances. Faut-il évoquer les innombrables exemples de pratiquants prestigieux qui ne manifestent guère, dans et autour de leur pratique, les attitudes et les comportements promis pourtant par le prétendu "potentiel éducatif" de leur spécialité ?

En éducation, on ne saurait donc viser l'accès de tous à une "autonomie générale", mais plus modestement à élargir les plages d'autonomie de chacun. C'est dans cette perspective modeste que, me semble-t-il, doit être pensée la contribution réaliste de quelques dizaines d'heures d'EP consacrées au handball. Si elle ne saurait être espérée de la seule immersion dans "l'environnement handball", où peut-elle être raisonnablement recherchée, si ce n'est dans un processus d'accès progressif à des prises autonomes de décisions tactiques et techniques judicieuses et rapides ?

Dans un sport collectif, ce chantier paraît bien, éducativement, le plus prometteur :

- les prises de décisions y sont au cœur de la problématique de la performance ; c'est de leur pertinence et de leur précocité (et bien sûr de la qualité de leur traduction en actions de jeu) que dépend la réussite. L'autonomie a une justification et l'élève peut attribuer du sens aux efforts exigés pour y accéder,

- l'exercice de l'autonomie dans ce domaine suppose que le joueur se soit libéré de dépendances antérieures - modèles imités, expertises étrangères qui lui "soufflent" ou lui imposent les choix, etc. en construisant sa propre expertise : l'élève vivra une expérience où l'autonomie n'est pas attribuée mais se conquiert à l'issue d'un processus coûteux d'acquisition de compétences,
  - la responsabilité du décideur est engagée face au groupe d'appartenance avec lequel il poursuit des buts communs.
- L'élève vivra successivement les deux volets indissociables de l'exercice de l'autonomie : la liberté et la responsabilité.

joueurs et du ballon, gestes "techniques" – qui sont proposées comme objets d'étude et contenus d'enseignement. Ou, et c'est peut être pire, des formulations allusives prétendent expliciter "ce qui est à apprendre" ... mais n'en disent rien.

L'exemple de la dimension informationnelle de l'activité en jeu. Les trois fiches/programme du lycée évoquent comme prioritaires "les indices à prélever et analyser pour faire des choix efficaces". Peut-on considérer que nous tenons là un programme de connaissances propres à alimenter une compétence culturelle spécifiée au HB ?

Quels sont ces indices et quelles opérations permettent de les analyser ?

prédiction de ce qu'elle sera, probablement, au moment où l'action engagée aboutira.

Par ailleurs, il peut par ses initiatives, générer des transformations de son environnement, soit pour alléger les contraintes qu'il subit, soit pour réduire l'espace d'initiatives de ses adversaires, soit encore pour accroître leur incertitude sur les actions qu'il va engager.

Le passage d'un fonctionnement sur le mode réactif à un fonctionnement sur le mode prédictif suppose de jouer judicieusement de trois paramètres pouvant favoriser l'information des acteurs :

- les incertitudes qu'on ne peut que subir : il faut les réduire ;
  - les incertitudes qu'on peut générer pour rendre plus difficile l'activité prédictive des adversaires : il faut en multiplier les sources ;
- et les certitudes qu'on peut construire à partir :
- des éléments stables de l'environnement,
  - du sens attribué aux transformations en cours de celui-ci,
  - des initiatives prises pour limiter les possibilités d'action des adversaires,
  - des assurances inhérentes à l'organisation programmée de son équipe,
  - des régularités repérées dans le jeu des adversaires,
- etc. : il faut les multiplier.

**L'accès au mode prédictif est une conquête**

Comprendre les mécanismes en jeu dans la situation, en évaluer les probabilités d'évolutions, connaître le répertoire des solutions possibles pour lui et pour les autres joueurs, apprécier les possibilités de réussite dans la mise en œuvre de l'une d'entre elles compte tenu des ressources énergétiques et techniques disponibles, etc. ; autant d'exigences auxquelles on ne peut satisfaire sans une formation à la lecture des situations de jeu. Lecture étant à entendre comme processus d'attribution de sens à des indices organisés en systèmes par le joueur lui-même, et non comme simple et passive "prise d'informations".

Si on veut bien partager cette "théorisation approximative" de l'activité perceptive du "bon joueur de handball", on ne pourra pas se satisfaire, en EPS, d'un programme aussi allusif et superficiel que celui du lycée, tant sur les indices sélectionnés que sur les conditions de leur exploitation. Deux



D.R.

**La persistance du technocentrisme et l'imprécision des "connaissances" à faire acquérir**

Malgré le temps qui passe et les proclamations véhémentes (ah, quelle belle ambition que de vouloir "mettre l'élève au centre du système" !) on n'a pas réellement rompu avec le technocentrisme pourtant unanimement vilipendé.

L'activité humaine spécifiquement sollicitée par le dispositif matériel et réglementaire qui encadre et influence les activités humaines irréductiblement originales des différentes populations de pratiquants, n'est pas encore le matériau que travaillent les "didactiseurs".

Ce sont les formes produites - dispositifs d'occupation de l'aire de jeu, formes spatiales des circulations des

Comment s'intègrent-ils dans "l'ensemble structuré de ressources" qui constitue la compétence ?

Voilà trois questions – au moins – que les destinataires des programmes devraient se poser. Et auxquelles aucune réponse ne peut être apportée sans une étude approfondie de l'activité humaine requise au handball pour faire des choix tactiques pertinents et rapides.

Or, pour que le joueur s'adapte à l'instabilité et l'inconstance forte de l'environnement dans lequel il évolue, il lui faut réduire les plages de temps où il sera contraint de réagir à des événements non prévus et, à l'inverse, accroître le temps de jeu où il peut déclencher et moduler ses actions, non pas en fonction de l'état de la situation de jeu, mais à partir de la

autres questions s'imposent alors : quels "objets", est-il pertinent de prendre en compte pendant le jeu, pour élaborer une information utile à la décision tactique ? Spontanément le jeune pratiquant s'intéresse au ballon, aux lignes tracées au sol, au but attaqué, etc, autant d'objets matériels dont la prégnance s'impose sans trop de difficulté à l'attention de celui qu'habite le souci d'efficacité.

D'autres "objets", non matérialisés, mais vivants car en constantes transformations en raison des initiatives multiples de tous les acteurs, sont pourtant tout aussi utiles à la compréhension des évolutions en cours de la situation de jeu. C'est le cas :

- du couloir de jeu direct,
- du crédit d'action du P.B,
- du réseau des échanges possibles pour le P.B,
- des espaces offensifs et défensifs,
- des couples :

joueur/joueur,  
joueur/ballon,  
joueur/but. etc.

Précisément parce qu'ils ne sont pas matérialisés, ils doivent être progressivement construits par le joueur pour qu'il puisse attribuer du sens à leur état et à leurs évolutions. A cette condition ils constitueront des indices pertinents à articuler pour "faire de l'information".

Encore faut-il en planifier l'enseignement/apprentissage en EPS.

Quels systèmes de relations entre

Instruire pour éduquer et former	
<b>Deux domaines d'expertise requis chez l'enseignant pour transformer positivement la conduite de l'élève dans ses rapports à l'environnement "Handball"</b>	
<i>Expertise technologique</i>	<i>Expertise éducationnelle</i>
Activité requise pour réussir au HB Lecture des comportements des élèves Spécificité des processus d'influence en HB	Programmation réaliste de sa contribution au processus "d'hominisation" de ses élèves, traduction didactique des objectifs généraux de la discipline, processus d'influence favorisant la décontextualisation des "connaissances" et leur mobilisation.
Contenus et processus d'apprentissage en EPS	Contenus et processus d'apprentissage en EPS Pour transformer positivement la conduite de l'élève dans ses rapports aux environnements (dans leurs dimensions culturelle, humaine, matérielle, sociale, technique, etc.) dans lesquels il évolue et évoluera.

ces indices le joueur doit-il construire pour mieux fonder ses prédictions relatives aux évolutions probables des situations de jeu, et accroître ses chances de faire des choix d'action judicieux ? Seule l'association en système de l'ensemble des indices recherchés et signifiants pour le joueur, fournira l'information utile à cette prédiction. C'est donc bien à une véritable lecture des transformations du jeu que doit se livrer le joueur.

Encore faut-il aider les élèves à

construire ces systèmes de relations ?

Se pose aussi la question des pouvoirs d'action nouveaux dont il faut armer le joueur pour enrichir la palette de ses choix tactiques et pour mieux garantir leur concrétisation. Car outre que la représentation qu'a le joueur de ses possibilités de "réussir à faire", influence fortement ses décisions tactiques, on voit bien qu'une lecture pertinente et rapide des situations, si elle est une condition de l'efficacité du joueur, ne suffit pas à l'assurer. L'élargissement des pouvoirs d'action constitue le complément indispensable de la formation à la lecture. Bien entendu les habiletés techniques constituent une des composantes majeures de ces pouvoirs d'action ; mais elles sont tout aussi allusivement évoquées dans le programme que le sont les indices.

Je ne sais si le lecteur jugera mes critiques fondées et mes propositions pertinentes.

J'espère qu'il partagera au moins avec moi une double conviction :

l'un des enjeux majeurs pour mieux assurer la crédibilité et la lisibilité externe de l'EPS, se situe dans l'accès de ses enseignants à une double expertise qui fonde leur spécificité : une expertise éducationnelle qui s'appuie sur une expertise technologique (voir tableau ci-dessus).

L'accès à cette double expertise interroge gravement les stratégies et les contenus de nos formations professionnelles actuelles, tant initiale que continuée. ■



D.R.

# L'enseignement et l'évaluation des sports collectifs : entre le dire et le faire

Stéphane Brau-Antony, IUFM de Reims

**Cette contribution est le résultat d'un certain nombre de réflexions que j'ai pu conduire depuis maintenant 17 ans :**

- en tant que professeur d'EPS en collège puis en lycée où j'ai pu constater qu'enseigner et évaluer les sports collectifs n'est pas toujours évident alors qu'on pourrait avoir l'impression que l'enseignement de ces sports "traditionnels" ne pose pas de difficultés professionnelles particulières,

- étant formateur FPC en sports collectifs, je me suis très vite aperçu que la transformation des pratiques pédagogiques ne va pas de soi et que même le discours le plus persuasif qui soit ne suffit pas pour changer les façons de faire habituelles des enseignants d'EPS,

- cette insatisfaction praxéologique de formateur a été le point de départ de ma thèse (Brau-Antony, 1998) dans laquelle j'ai tenté de montrer qu'il existait des décalages entre le dire et le faire. Si, de manière générale, les enseignants développent des points de vue innovants à propos de l'enseignement et de l'évaluation en sports collectifs, ces points de vue ne résistent pas à l'épreuve du terrain. Les enseignants d'EPS ont en effet tendance à se rabattre sur un enseignement des sports collectifs relativement traditionnel en rupture avec ce qu'ils expriment dans leur discours,

- en tant que formateur à l'IUFM, dans le cadre de visites de professeurs stagiaires, le constat est sensiblement le même. Les pratiques pédagogiques sont en rupture avec les apports de la formation initiale. Un de mes collègues intervenant en didactique des sports collectifs se désespérait dernièrement en allant assister à une séance de handball, obligé de constater l'écart entre le contenu de son cours et son effet produit sur le terrain.

L'ensemble de ces réflexions nous amène à poser les trois questions suivantes qui structureront cette contribution : quelles sont les caractéristiques des discours et des pratiques des enseignants ? Pour quelles rai-

sons le décalage entre le dire et le faire est-il si important ? Quelle pistes envisager en matière de formation pour essayer de transformer les pratiques d'enseignement et d'évaluation en sports collectifs ?

## **Que disent les enseignants à propos de l'enseignement et de l'évaluation des sports collectifs ?**

Ma réflexion se situe résolument dans le cadre des recherches en didactique de l'EPS même si d'autres modèles de lecture de l'activité professionnelle des enseignants d'EPS envisageant le travail enseignant d'une manière différente me semblent particulièrement intéressants (par exemple Durand, 2001). Pour autant, je considère avec d'autres (Amade-Escot et Marsenach, 1995) que la question des contenus est au cœur du processus d'enseignement-apprentissage en éducation physique y compris au niveau de l'évaluation qui peut être considérée comme un fait didactique à part entière (Chevallard et Feldmann, 1986). Ce postulat part du principe que les conceptions des enseignants et les savoirs qu'elles mobilisent (savoirs techniques sur les APSA, savoirs relatifs aux théories de l'apprentissage...) jouent un rôle fondamental quand il s'agit de faire des choix pédagogiques et didactiques. Autrement dit, les interactions enseignants-élèves se structurent toujours autour d'un objet de savoir. Investiguer les pratiques d'enseignement-évaluation des enseignants d'EPS c'est par conséquent insister sur l'ancrage didactique des décisions qui sont prises aussi bien dans la phase de planification de l'enseignement qu'en présence d'élèves. Etudier les pratiques pédagogiques des enseignants implique ainsi de s'attarder sur les conceptions qui les sous-tendent car ces dernières exercent une influence sur le choix des contenus à enseigner, sur les procédures de régulation des apprentissages des élèves et sur l'évaluation sommative.

Que disent les enseignants concernant l'enseignement et l'évaluation des sports collectifs ? Une enquête

par questionnaire réalisée dans le département de la Marne (164 réponses) a montré que la majorité des enseignants développent des conceptions "modernes" de l'enseignement et de l'évaluation en sports collectifs. Ces points de vue se caractérisent par :

1) une conception de l'enseignement des sports collectifs qui met en avant la notion de rapport de forces, le jeu étant conçu comme un affrontement entre deux équipes. Les situations d'apprentissage visent à confronter les élèves à des situations d'opposition (apprentissage par adaptation). Les contenus portent sur la maîtrise, par le joueur, de choix tactiques pertinents pour faire basculer le rapport de forces en sa faveur. On trouve également l'idée qu'une approche transversale de l'enseignement des sports collectifs est possible. Il existerait ainsi des principes communs à l'ensemble de la famille sports collectifs qui pourraient constituer la trame autour de laquelle se définissent les contenus à enseigner. Plus des trois-quarts des enseignants rejettent une conception de type techniciste : l'acquisition d'un répertoire de savoirs gestuels de base (faire des gammes) transférables en match est remise en cause au profit d'une conception valorisant la dimension relationnelle du jeu,

2) une conception de l'évaluation privilégiant la régulation des apprentissages. Les enseignants s'accordent pour dire qu'une évaluation plus transparente, plus participative, dans laquelle les élèves sont informés des critères d'évaluation utilisés par l'enseignant est bénéfique à leurs apprentissages. Par ailleurs ils notent tout l'intérêt d'ajuster les situations didactiques aux possibilités des élèves afin que la structure de la tâche soit en adéquation avec la structure du sujet (différencier la pédagogie). La fonction formative de l'évaluation est ainsi fortement mise en valeur. Pour autant, ils n'occultent pas la fonction certificative de l'évaluation et optent pour une évaluation la plus armée possible, soucieuse d'objectivité afin de valider les acquis

des élèves. A ce titre le nomogramme est souvent cité comme moyen permettant de rendre compte de façon satisfaisante de ce qui a été appris au cours du cycle.

Ces discours renvoient donc à des conceptions que nous avons qualifiées d'innovantes et de "modernes" car elles sont le reflet d'une approche des sports collectifs misant sur l'appropriation par les élèves de contenus d'enseignement rénovés. Ces conceptions reposent également sur une démarche d'évaluation à dominante formative voire formatrice. En outre j'ai pu, en animant des stages de formation sur l'évaluation pour les enseignants des autres disciplines scolaires, remarquer que, contrairement à leurs collègues des autres disciplines, les enseignants d'EPS connaissent la terminologie propre à l'évaluation. Il s'agit là sans doute d'un effet de la formation initiale. Les professeurs d'EPS ne réduisent pas l'évaluation à ses fonctions traditionnelles, à savoir ; la certification des résultats de l'apprentissage et l'attribution d'une note.

### **Quelles sont les caractéristiques des pratiques des enseignants ?**

La méthode retenue dans ma thèse pour investiguer les pratiques des enseignants s'est inspirée d'une procédure de formation utilisée en formation continue. Elle est initiée à partir d'une observation d'élèves de secondes confrontés à une situation de 3 contre 3 en volley-ball et en basket-ball. Elle a consisté à demander, par écrit, à 25 enseignants appartenant à la catégorie des plus "innovants" de décrire le jeu, d'imaginer une ou plusieurs situations de remédiation et de construire le dispositif d'évaluation comme s'ils avaient à prendre en charge la classe. La méthode retenue relève d'une approche indirecte des phénomènes d'enseignement-évaluation, le contenu des scripts didactiques pouvant être situé au plus près des pratiques. De fait, les décisions qui sont de type pré-active, même si elles n'ont pas fait l'objet d'une mise en scène réelle avec les élèves ont été considérées comme significatives de la démarche de l'enseignant en situation.

Le croisement d'analyses quantitatives et qualitatives des écrits des enseignants fait apparaître un décalage entre le dire et le faire localisé principalement au niveau de l'agencement de la situation didactique. On constate ainsi que les situations de remédiation oscillent entre des amé-

nagements du milieu très contraignants (situations qui nous semblent relever d'un "technicisme masqué") et des situations très ouvertes (situations ludiques globales) pour lesquelles les objets d'enseignement et les transformations à opérer chez les élèves sont peu repérables. La première tendance est plus marquée en volley-ball qu'en basket-ball. Prime ici certainement l'idée que l'éducation tactique en volley-ball ne peut commencer qu'à partir du moment où l'élève est capable de renvoyer la balle de manière acceptable.

## ***Les enseignants adoptent une logique de mise en activité des élèves plutôt qu'une logique d'apprentissage***

Ainsi tout se passe comme si les enseignants concevaient leurs situations d'apprentissage pour visualiser le plus rapidement possible la réponse attendue chez les élèves. Par exemple, en volley-ball, on impose un service en zone arrière en agrandissant le terrain dans sa profondeur, on positionne un réceptionneur dans cette zone afin qu'il soit contraint d'utiliser un relayeur placé dans la zone avant. On s'aperçoit également que les enseignants adoptent une logique de mise en activité des élèves plutôt qu'une logique d'apprentissage. La tâche et les critères de réussite qui l'accompagnent (bien souvent confondus avec le but de la tâche) sont censés suffire, comme par magie, à modifier les stratégies des élèves. En reprenant Perrenoud (1993), on peut dire que le contenu des fiches de remédiation indique que les enseignants s'organisent le plus souvent à partir d'une logique de transmission de savoir et non pas à partir d'une logique de construction des savoirs par les élèves. L'activité de résolution de problèmes ainsi que les apprentissages par adaptation que l'on souhaite susciter chez les élèves sont très peu présents dans les scripts didactiques alors qu'ils sont systématiquement retenus dans les réponses au questionnaire. De manière plus empirique au cours de visites de professeurs stagiaires, mes collègues font souvent les mêmes constatations. Les situations pédago-

giques proposées sont, soient très "lâches" c'est-à-dire proches d'un jeu global (par exemple un jeu à thème), soit très fermées pour être sûr que l'élève effectue le comportement escompté par l'enseignant (supprimer le dribble par exemple pour augmenter les échanges entre partenaires).

A propos de l'évaluation sommative, j'ai pu également montrer que les critères et les objets d'évaluation à partir desquels on juge les prestations des élèves ont tendance à minorer les aspects stratégiques du jeu, surtout en volley-ball.

Ce sont les manifestations gestuelles les plus visibles, la forme extérieure des actions (qualité du service, de la passe ...) qui alimentent le modèle de référence de l'évaluateur. Le vrai volleyeur se distingue ainsi du néophyte par sa capacité à reproduire la bonne façon de faire (réaliser par exemple des smashes ou des manchettes). Une autre recherche conduite à l'INRP (David, 2000) sur les référentiels d'évaluation utilisés dans la certification au baccalauréat corroborent en partie ces résultats. L'étude de ces référentiels de certification souligne que les normes d'excellence qui constituent le référent de l'évaluation sont peu révélatrices du volley-ball pratiqué en milieu scolaire. L'évaluation technique est construite en termes d'écarts par rapport au modèle de la haute performance. Les normes d'excellence sont externes à l'école et ne renvoient pas à une évaluation de compétences acquises au cours de la scolarité (normes d'excellence internes à l'école).

### **Pour quelles raisons ce décalage entre le dire le faire est-il si marqué ?**

Le décalage entre ce que disent les enseignants à propos de l'enseignement et de l'évaluation en sports collectifs et leur pratique pédagogique nous interroge sur l'articulation entre le dire et le faire. Mettre en évidence des décalages entre le dire et le faire, c'est considérer que le discours et la pratique obéissent à des logiques totalement différentes. Il ne s'agit pas de discréditer la pratique enseignante mais au contraire de situer son autonomie vis-à-vis des discours qui l'accompagnent. De fait pointer des écarts entre une conception exprimée par un enseignant et ce qu'il met en œuvre dans sa classe ne vise pas à montrer que sa démarche est incohérente mais à mieux identifier les déterminants de l'action de l'enseignant. De nombreux travaux mettent ainsi en



D.R.

avant que l'enseignant n'agit pas toujours de façon rationnelle même si les activités cognitives d'anticipation possèdent une composante pragmatique (Tochon, 1991). L'enseignant agit en effet souvent en situation d'urgence, la composante planificatrice, au sein de laquelle les conceptions des enseignants ont une importance non négligeable, peut être perturbée par des événements se déroulant dans la classe qui ne sont pas toujours prévisibles à l'avance. Par exemple, si un référentiel de certification peut nous donner des informations précieuses sur les critères, les objets et l'épreuve d'évaluation il ne nous dit pas tout sur le déroulement de l'évaluation en situation d'intervention.

Ce constat questionne évidemment les formations initiales et continues. Transformer les pratiques et les conceptions ne se décrète pas. La pratique échappe aux prescriptions volontaristes voire aux injonctions officielles qui décrètent ce qu'il faut faire et comment il faut faire. En ce sens former ce n'est pas conformer. Partant de ce postulat nous propose-

rons quelques axes de formation pour transformer les pratiques d'enseignement-évaluation des enseignants d'EPS en sports collectifs.

**Quelles pistes de formation envisager ?**

Les travaux sur la formation des enseignants mettent en évidence que l'acquisition de compétences professionnelles et les transformations qu'elles déclenchent doivent se développer dans le cadre d'une formation par alternance. Lesne (1984) parle à ce propos de liaisons formation-vie professionnelle, pensée-vécu, théorie-pratique et insiste sur la prise en compte dans les dispositifs de formation des situations de vie réelle des personnes en formation. Il s'agit de former par la résolution de problèmes professionnels proches de ceux que rencontrent les enseignants dans leur travail quotidien.

Deux écueils me semblent indispensables à éviter si l'on veut réellement créer un processus de transformation des pratiques pédagogiques :

- il faut se garder de croire qu'une

formation par le "discours" (par exemple un cours sur la terminologie de l'évaluation ou une présentation d'une modélisation didactique des sports collectifs) peut, comme par magie, modifier une pratique professionnelle. En effet les savoirs théoriques, même s'ils peuvent être utiles, ne jouent pas le rôle de variable de commande de l'action de l'enseignant car ils ne sont pas directement convoqués dans l'acte d'enseignement proprement dit,

- il faut faire le deuil de certaines reçues comme, par exemple, concevoir une formation centrée sur le partage de l'expérience (discussions entre pairs ou apports d'un enseignant expert). Si les compétences professionnelles se construisent effectivement sur la base de l'expérience, cette dernière n'est pas directement transmissible. Les savoirs d'expérience relèvent de la jurisprudence privée et restent confinés dans le secret de la classe (Gauthier, 1997). Cet ensemble d'attitudes, d'automatismes, de gestes professionnels est difficilement formalisable.

C'est pourquoi les effets d'une formation de type applicationniste qui s'appuierait sur la transmission de modèles pédagogiques censés fonctionner quels que soient les contextes (fournir par exemple un dispositif d'évaluation en kit qui seraient directement utilisables sur le terrain) m'apparaissent très limités.

Comment dépasser ces deux écueils et quel modèle de formation choisir ? Le choix d'une formation de type clinique incitant les enseignants à s'inscrire dans une démarche réflexive (Schön, 1994) me semble prometteur car elle met en évidence que pratique et théorie se nourrissent l'une de l'autre. La pratique et les questions qu'elle soulève constituent le point de départ de l'analyse réflexive, les modèles théoriques ayant pour but de proposer des hypothèses de lecture afin de rendre plus explicite la complexité des pratiques pédagogiques. Les savoirs théoriques peuvent ainsi permettre de rendre intelligibles les situations éducatives qui sont par nature problématiques. Ils n'ont aucune visée prescriptive et peuvent être employés par l'enseignant pour mener à bien une analyse compréhensive de son action afin de la recadrer progressivement. Il convient donc de développer chez l'enseignant, dès la formation initiale, une posture réflexive, un savoir-analyser (Altet, 1994) dans le cadre de dispositifs en alternance.

Fort de ces quelques principes de formation, quelle pistes envisager pour former en sports collectifs et amener les enseignants à construire une posture réflexive ? Les pistes que nous proposons ne feront pas l'objet d'un long développement qui a été exposé dans une publication récente du SNEP (Bergé, Brau-Antony, Cleuziou, David, 2000). Le modèle présenté s'articule autour d'un dispositif de formation déjà évoqué. Il s'agit d'un dispositif utilisé en formation initiale (professeurs stagiaires) et en formation continue que j'ai repris dans ma thèse. Ainsi le choix de mettre les enseignants en situation d'observation d'élève en train de jouer cherche à reproduire la démarche classique adoptée par le praticien qui consiste à prélever des informations sur le jeu pour ensuite décider de ses modalités d'intervention (quelles situations d'apprentissage pour transformer les élèves ?). Confrontés à cette situation les enseignants doivent :

- phase 1 : préciser le cadre de lecture leur permettant de lire le jeu et d'analyser les prestations des élèves

(que savent-ils faire ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Y a-t-il une hétérogénéité du niveau des élèves ? ...). Cette activité reste essentiellement individuelle,

- phase 2 : construire en petit groupe une situation d'apprentissage qui sera par la suite testée sur le terrain, avec ces mêmes élèves et justifier leurs choix didactiques (quel est le contenu visé ? Comment la situation est-elle agencée ? Quelles sont les variables didactiques ? ...),

La centration sur l'agencement de la situation didactique se justifie au regard des résultats de recherche (étape de la démarche d'enseignement où se situe le plus fort décalage entre le dire et le faire). Le travail d'observation et de conception de la situation nécessite bien évidemment de rendre explicite ses propres cadres de lecture et de les soumettre aux autres enseignants notamment quand il s'agit de rendre compte des informations recueillies sur les élèves et d'ébaucher une situation de remédiation. Cette réflexion qui relève plutôt du champ didactique n'occulte aucunement les aspects organisationnels et relationnels car un enseignant est chargé de mettre en œuvre cette situation en présence d'élèves. Notons également que les enseignants qui observent doivent se doter d'indicateurs pour voir si la situation de remédiation a bien eu les effets recherchés, ce qui nécessite, pour les concepteurs de celle-ci, de clarifier leur intention didactique (quel le comportement que l'on souhaite voir apparaître ?).

Pour conclure, ce dispositif auquel les formateurs de l'IFM de Reims adhèrent nous semble susceptible d'induire la posture réflexive dont nous parlions plus haut. Le savoir-analyser visé à travers ce type d'action de formation s'appuie sur un aller-retour permanent entre théorie et pratique, la pratique n'étant aucunement subordonnée à la théorie. Si cette analyse réflexive, qui privilégie ici la réflexion sur l'action (Schön, 1994) nous semble cruciale à mobiliser en formation, encore faut-il qu'elle devienne une véritable habitude professionnelle une fois que l'on a quitté le lieu de formation. La pratique réflexive devrait devenir une sorte de seconde nature même si elle est parfois très déstabilisante et si elle pose des problèmes d'estime de soi. Cependant, même si les enseignants prennent conscience que c'est une compétence professionnelle à part entière qui constitue une facette

importante de la professionnalité enseignante, le dispositif de formation tel qu'il a été décrit ne peut à lui seul suffire pour développer la réflexivité. Favoriser l'exercice de la réflexivité suppose de concevoir le plus souvent possible des dispositifs de formation en alternance (terrain-lu/m, par exemple) impliquant différents acteurs (formateurs FPC, conseillers pédagogiques...) dans le but de multiplier les moments où l'enseignant aura l'occasion de faire preuve de recul et de mise à distance. ■

## Bibliographie

- Amade-Escot, C. et Marsenach, J. (1995), *Didactique de l'éducation physique et sportive*, Paris, INRP, la pensée sauvage.
- Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Bergé, F., Brau-Antony, S., Cleuziou J-P., David, B. (2000), *Le dilemme de la certification chez les enseignants d'EPS*, Paris, SNEP, *Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ?*
- Brau-Antony, S. (1998), *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation*, Thèse STAPS, non publiée, Université Paris XI.
- Chevallard, Y. et Feldmann, S. (1986), *Pour une analyse didactique de l'évaluation*, Publication de l'IREM de Marseille, n° 3.
- David, B. (2000), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*, Paris, INRP, Documents et travaux de recherches, n° 39.
- Durand, M. (2001), *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*, Paris, Revue EPS.
- Gauthier, C. et al. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie*, Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, P. (1993), *Vers des didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages*, In Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P., *Evaluation et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux/Niestlé.
- Lesne, M. (1984), *Lire les pratique de formation d'adultes*, Paris, Edilig.
- Schön, D-A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions Logiques.
- Tochon, F-V. (1991), *L'enseignement stratégique*, Toulouse, Editions universitaires du sud.

# **Les publications** **« d'EPS et Société »**

**Commande : 76, rue des Rondeaux - 75020 Paris  
CCP « EPS - Société » La Source 41481 25 X**

Consulter le site Internet : [www.snep.edu](http://www.snep.edu), cliquer « EPS et Ste »

## **La Revue Contre Pied - 2 numéros par an**

- n° 1 EPS : Quelles références culturelles ? (épuisé)
- n° 2 EPS : Au cœur des pratiques
- n° 3 l'École primaire interroge l'EPS
- n° 4 L'EPS au carrefour des violences
- n° 5 L'EPS au rendez-vous des programmes I
- n° 6 L'EPS au rendez-vous des programmes II
- n° 7 Utopistes nageons !
- n° 8 Les profs de gym : entre résistance et interrogations
- n° 9 Où va le sport ?
- n° 10 Vous avez dit sports co...
- n° 11 Maternelle : Quelle EPS ?

**Le numéro : 12 euros + 2 euros de port  
Les 6 numéros : 60 euros (port compris)**

## **Les livres**

- ***l'EPS face au sport*** – 1945-1995 – Gérard Couturier – 1999  
15 témoignages-clé sur 50 ans d'histoire de l'EPS : 15 euros

**Les 2 livres suivant pour le prix d'un seul : 15 euros**

- ***Actes du colloque d'Orsay*** : mars 2000 (Snep – EPS-Société)

Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous en EPS ?

- ***L'identité professionnelle à l'épreuve du sport***

une riche enquête sociologique sur les rapports des professeurs d'EPS au sport

## **Livres conseillés :**

- **Pour une culture commune** - Hachette - 2000 - Hélène Romian - Institut FSU  
Les enjeux politiques et pédagogiques des disciplines dont 4 contributions " EPS "
- **" Jean Guimier " 1913-1975** - Gérard Couturier - l'Harmattan  
un pionnier de l'action militante pour l'EPS

**Nouveaux regards** - La Revue de l'Institut de Recherche de la FSU - partenaire d'EPS et Société "  
Au sommaire du n°17 – Printemps 2002 : Europe et Education  
– Le surréalisme aujourd'hui

**Commande** : Institut FSU - 3/5, rue de Metz - 75010 Paris - Site : [www.institut.fsu.fr](http://www.institut.fsu.fr)

# EPS et Société

*L'association qui veut changer l'EPS*

76, rue des Rondeaux – 75020 PARIS  
Site Internet : [www.snep.edu](http://www.snep.edu), cliquer : « EPS et Ste »

## Invitation à adhérer pour l'année civile 2002

### Sens et intérêt de cette adhésion :

- apporter un soutien moral et financier pour l'activité autonome de l'association créée par le SNEP ;
- recevoir, dès parution, les prochains numéros de la revue Contre Pied (10 et 11) ;
- bénéficier de la Lettre trimestrielle d'informations pédagogiques et de débats ;
- pouvoir participer aux activités du Centre et de ses réseaux régionaux, aux séminaires, journées d'études et autres manifestations.

Renvoyer le bulletin ci-dessous, rempli et accompagné d'un chèque  
de 38 euros adressé à :

« Centre EPS et Société – CCP La Source 41481 25X »

⌘

### Bulletin d'adhésion 2002 au centre EPS et Société

Nom, prénom : .....

Adresse : .....

Code postal : .....

Téléphone : ..... Fax : ..... e-mail : .....

Signature