eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

Hors-série N° 1 | 2015

Quelques aspects théoriques de la didactique des sports collectifs. Préparation aux concours de recrutement

Introduction. Quels choix curriculaires pour enseigner les sports collectifs en EPS ?

Jean-Francis Gréhaigne, Marie-Paule Poggi et Mathilde Musard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/1270>

DOI : 10.4000/ejrieps.1270

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Jean-Francis Gréhaigne, Marie-Paule Poggi et Mathilde Musard, « Introduction. Quels choix curriculaires pour enseigner les sports collectifs en EPS ? », *eJRIEPS* [En ligne], Hors-série N° 1 | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 03 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/1270> ; DOI : 10.4000/ejrieps.1270

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Introduction

Quels choix curriculaires pour enseigner les sports collectifs en EPS ?

Jean-Francis Gréhaigne*, Marie-Paule Poggi**, & Mathilde Musard***

* Professeur des Universités retraité, Université Bourgogne Franche-Comté

** MCF - HDR, Université des Antilles, ESPE de Guadeloupe, CRREF

*** MCF, Université Bourgogne Franche Comté, UPFR Sport, ELLIADD

50 ans d'innovation et de propositions (Colloque Vichy de 1965 et Instructions Officielles de 1967) n'ont pas suffi à vraiment rénover les contenus d'enseignement dans les leçons de sport collectif. A ce propos, en 1989, Robert Mérand pointait aussi que la rénovation de l'enseignement des sports collectifs devrait renforcer le caractère d'utilité sociale de la discipline EPS. Ce renforcement est en relation avec l'appartenance des sports collectifs à la classe des activités de locomotion dans des situations de circulation aléatoire qui a ses conséquences sur la circulation routière. Et, en dépit d'une littérature très abondante, l'enseignement des jeux et des sports collectifs relève encore bien souvent d'une conception étroitement techniciste. On trouve aussi des transpositions didactiques très formelles de séances d'entraînement voire de thèmes d'apprentissage utopiques en raison du temps effectif dont on dispose à l'école et éloignés de la logique des pratiques sociales de référence. Dans la plupart des cas, le temps de jeu reste d'une indigence troublante. Ce constat, toujours renouvelé et l'apparition au programme du concours de l'agrégation externe du thème relatif aux « *Enjeux et usage des sports collectifs dans la construction des savoirs en EPS* », nous a conduit à proposer une réflexion sur les jeux sportifs collectifs à l'école. Cette problématique de l'enseignement-apprentissage des sports collectifs en EPS soulève un certain nombre de questions curriculaires que nous discutons dans le cadre de cette introduction et qui apparaissent essentielles pour viser la réussite de tous les élèves. Ces choix curriculaires renvoient aussi bien au *quoi* (quels contenus disciplinaires ou autres), *comment* (quelle pédagogie, quelles situations d'apprentissage), *quand* (quelle temporalité, quelles progressivités), aux rapports entre *quoi* - *comment* - *quand*, sans oublier les questions relatives au *qui* (qui est autorisé à répondre au *quoi* - *comment* - *quand*, Muller, 2006) :

- Quels savoirs (techniques, tactiques, stratégiques, sociaux, méthodologiques...) et quelles visées éducatives (former un citoyen cultivé, autonome, capable d'analyser sa

pratique) privilégier en sports collectifs et comment évaluer ? Quelles progressivités envisager dans les apprentissages ?

- Quels types de situations d'apprentissage semblent plus appropriées pour apprendre en sports collectifs et comment organiser ces situations dans la temporalité de la leçon ? Quelle pédagogie (pédagogie des modèles d'exécution versus pédagogie des modèles de décision tactiques) et quels outils innovants (les configurations du jeu, le débat d'idées) pour enseigner efficacement les sports collectifs ?

- quels rôles et quelles places offrir à l'élève pour qu'il soit véritablement acteur dans les situations d'apprentissage en sports collectifs ? Quelle posture enseignante adopter pour mettre l'accent sur la co-construction des savoirs tout en prenant en compte les différences (sociales, culturelles, motrices, etc.) des élèves ?

En 1989, nous écrivions à propos des séances de sports collectifs préparées par nos étudiants en éducation physique et qui nous semblaient rendre compte de la représentation dominante de la "bonne leçon", que ces préparations étaient construites presque toujours sous la même forme (Gréhaigne, 1989). Une première partie est consacrée à un échauffement avec ou sans ballon. Une deuxième partie, corps principal de la séance, va de l'étude de techniques décontextualisées (la passe, le dribble, le tir, etc.) à des situations simplifiées avec ou sans opposition. Enfin, en fonction du temps disponible, dans une troisième partie, le jeu ou les situations jouées terminent la leçon. Comme nous l'avons déjà affirmé, ce type de conception, qui met l'accent sur le montage de gestes élémentaires dans l'apprentissage des sports collectifs, ne devrait constituer qu'une des voies d'entrée possible de cet enseignement. Pourtant, ce type de séance axé prioritairement sur les techniques reste encore très majoritairement utilisé. Bouthier (1986, 1988) qualifie cette forme sociale de transmission des savoirs spécifiques aux activités physiques et sportives de "*pédagogie des modèles d'exécution*". Elle se fixe pour objectif l'apprentissage par les joueurs des solutions les plus efficaces. Cette formation se réalise par un travail systématique de techniques individuelles et collectives (pour régler les problèmes de synchronisation). Cette "*pédagogie des modèles d'exécution*" pourrait être remplacée par "*la pédagogie des modèles de décision tactique*" qui postule que l'intervention des processus cognitifs est décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions. Elle suppose que la construction par le sujet de repères perceptifs significatifs et de principes rationnels par le sujet facilite les choix tactiques sous contrainte temporelle, y compris en terme de qualité de l'exécution.

eJRIEPS Hors série n°1 Décembre 2015

Quelle auto-socio-construction et quelle progressivité dans les apprentissages peut-on envisager ? Nous défendons l'idée selon laquelle l'opposition collective, qui caractérise les pratiques sociales de référence, doit occuper une place centrale dans le parcours de l'élève, quel que soit le niveau de classe considéré. Il ne s'agit donc pas de se centrer d'abord sur les aspects techniques, pour les intégrer dans un second temps au jeu, mais bien de valoriser dès le niveau débutant une entrée par le jeu, en aménageant les règles de celui-ci (espace, temps, effectifs, etc.). Progressivement, l'élève sera confronté à des choix stratégiques et tactiques de plus en plus complexes (diversité des alternatives, combinaison d'actions et à une pression temporelle de plus en plus importante).

Le problème est complexe. En effet, la notion d'opposition produit une réversibilité dans les comportements délicate à gérer. De ce point de vue par exemple, l'étude des configurations du jeu qui conduisent au but devrait fournir aux élèves des repères en vue de répondre aux problèmes posés par le jeu et ainsi les aider à définir des objectifs de progrès avec une opposition de niveau connu. Dans cette perspective, que l'on qualifiera de socio-sémio-constructiviste, les interactions sont constantes. Les questions successives s'emboîtent les unes aux autres et participent à l'affinement de la problématique. Mais pour élaborer des réponses adaptées aux problèmes que lui pose le jeu, le débutant doit pouvoir bénéficier d'espaces de distanciation qui lui permettent de réfléchir à sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissance qui s'intégreront progressivement à son action immédiate. Le propre d'une formation par l'action et par la réflexion sur le jeu est de fournir au joueur des temps de «relecture de l'affrontement» pour pouvoir analyser ce qui s'est passé et réguler «en différé», ce qu'il ne sait pas encore gérer dans l'instant. Le postulat inhérent à la mise en place de débats d'idées est que la mise au jour de ce qui est crucial dans les moments repérés comme importants par le joueur lui-même contribue à la fois à l'appropriation de connaissances nouvelles ainsi qu'à l'amélioration des compétences motrices.

C'est aussi dans le renversement du rapport entre professeur et élèves que consiste la conversion qui fait passer l'éducateur d'une approche traditionnelle à une approche tactique des jeux sportifs collectifs. Il est cependant certain que, souvent, le professeur éprouve une grande difficulté à adopter une « posture d'accompagnement » (Bucheton & Soulé, 2009), pour provoquer des discussions entre les élèves, se retenir d'intervenir et observer. Cette posture, loin d'être évidente, demande un certain « sens de l'altérité » (Jorro, 2007) pour se décentrer du curriculum planifié, et s'ajuster continuellement aux besoins des élèves, être à leur écoute (Alin, 1996). Sans doute l'enseignant a-t-il appris beaucoup de choses par

imprégnation, par ses expériences personnelles et professionnelles, sa formation. Mais les idées qu'il a retenues, qu'il a comprises et faites siennes, il les doit à l'activité logique et raisonnante de l'esprit sans toujours qu'il lui soit permis d'éprouver la validité de son jugement et de son raisonnement. Devant de nouvelles situations, c'est vers cette forme d'activité que le jeune professeur se tourne. La posture enseignante qu'il prend signifie que son but c'est l'idée et non la pratique. C'est l'idée qu'il possède de ce qu'il veut faire apprendre.

Pour évoluer, la notion de situation de débat d'idées semble une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. Dans cette approche, le débat d'idées consiste, après une séquence jouée et avec le retour d'informations chiffrées, apportées ou non par le professeur, en une discussion destinée à faire évoluer ou non la stratégie prévue par une analyse de la tactique appliquée et le résultat du match. Ce type d'étude s'inscrit dans la théorie socio-sémio-constructiviste de l'action motrice (Wallian & Gréhaigne, 2004). Le postulat est que le sujet construit ses stratégies d'action en contexte et déploie une activité sémiotique à propos de son action. Toutefois, ces travaux en cours interrogent :

- la volonté d'attribuer à l'enfant une part prépondérante dans le choix et la réalisation de son propre devenir ;
- la transmission des connaissances et des valeurs sous couvert d'argumentation et de discussion ;
- l'autorité des adultes renvoyée à une logique de personne ressource ;
- l'efficacité des différents dispositifs pédagogiques selon les contextes d'enseignement.

Comme pour tout dispositif innovant, on est en droit de se demander à qui profite ce type d'approche? Ce recours à la compréhension et la distanciation n'est-il pas susceptible de favoriser la réussite des élèves déjà familiarisés à la réflexivité par les expériences vécues dans le contexte familial? Les élèves en difficulté peuvent être déconcertés par des mises en situation où on leur demande de "s'exprimer librement" sans donner préalablement des modèles, et donc où on exige d'eux qu'ils aient suffisamment compris et intégré les règles d'expression scolairement autorisées (Gasparini, 1998). Johsua et Lahire (1999) notent que le recours à la « problématisation » caractérise les pratiques quotidiennes des familles les plus favorisées. Dans ces familles, l'enfant est interrogé sur ses raisons de faire et de penser dans le seul but d'encourager sa réflexivité. Il sera poussé à justifier ses choix lors d'activités banales et familières comme par exemple sa façon de décorer sa

chambre ou de mettre le couvert. L'exercice en soi n'a que peu d'intérêt si ce n'est de le former à la lucidité et au raisonnement.

Par ailleurs, le recours aux activités langagières, constitutif de la mise en œuvre du débat d'idées, risque d'agir comme révélateur des inégalités de capital linguistique existant entre les différentes catégories sociales d'élèves.

Par conséquent, on ne peut ignorer que certaines pratiques familiales prédisposent à l'exercice du débat d'idées. Néanmoins, on sait que les déterminismes sociaux n'agissent pas de façon mécanique. Une enquête menée auprès d'élèves de sixième montre que les élèves qui tirent le plus de profit des débats d'idées ne sont pas forcément ceux qui y participent le plus en termes de prise de parole (habituellement les enfants de milieu favorisé) mais ceux qui sont les plus attentifs à ce qui se dit. Et, de ce point de vue, les élèves des milieux défavorisés ne tirent pas plus mal leur épingle du jeu que leurs camarades des catégories sociales plus favorisées. Entre ce qui se dit, ce qui se vit et ce qui s'apprend réellement, les liens ne sont pas tissés exclusivement par des déterminismes sociaux implacables (Poggi, Musard & Wallian, 2007).

Quoi qu'il en soit, ce constat d'une continuité, voire d'une connivence, entre culture familiale et culture scolaire ne peut conduire qu'à renoncer à proposer aux élèves un dispositif formateur et potentiellement source de progrès. Se résigner à cet abandon priverait les élèves qui en ont le plus besoin, de sources réelles d'appropriation de savoir. La nécessaire prise de conscience des risques inégalitaires, si elle ne prémunit pas contre toutes formes d'injustices, permet néanmoins d'inciter l'enseignant à imaginer des ajustements du dispositif qui permettent d'en limiter les effets pervers (comme par exemple être attentif, notamment en début de débat, à ce que la parole soit équitablement distribuée). Autrement dit, la nécessaire prise en compte des différences culturelles entre élèves ne peut en aucun cas conduire à la stigmatisation et à la privation de savoirs par le renoncement à l'utilisation de dispositifs innovants. De cette manière, l'EPS peut espérer, en partie, échapper aux déterminismes sociaux classiques. Un problème fréquemment rencontré est la capacité de chaque élève à rester concentré suffisamment longtemps pour saisir et traiter les différentes informations perçues.

L'ensemble de ces considérations nous invite à penser ensemble différents éclairages scientifiques (sociologie, didactique, sémiologie) afin de mieux décrire, expliquer et comprendre le « curriculum en train de se faire » (Amade-Escot & Brière-Guenoun, 2014) et de contribuer efficacement à la construction des apprentissages des élèves.

eJRIEPS Hors série n°1 Décembre 2015

Car, il est bien évident que l'école est concernée en premier lieu par les apprentissages : on ne peut s'y contenter de simples réponses nouvelles qui ne sont jamais stabilisées. Alors, se pose le problème de l'effort, de la répétition d'exercices, du sens des apprentissages aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. En conséquence, quatre questions essentielles demeurent d'actualité et, somme toute, résument bien le problème des contenus et de l'enseignement en éducation physique et sportive.

- Qu'enseignent réellement les professeurs d'EPS ?
- Qu'apprennent les élèves en faisant des sports collectifs ?
- Quelles étapes jalonnent le développement de l'élève ?
- Quels profils scolaires et sociaux d'élèves profitent principalement de ces enseignements ?

A cet effet, ce numéro hors-série d'eJRIEPS comprend cinq articles incluant celui-ci qui sert d'introduction ainsi qu'une bibliographie assez complète. Le lecteur pourra, comme bon lui semblera, s'arrêter en route, voire reprendre plus tard, après expérimentation, le cours de son chemin.

Bibliographie

- Alin, C. (1996). *Etre formateur, quand dire, c'est écouter*. Paris : L'harmattan.
- Amade-Escot, C. & Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ? *Questions Vives* [En ligne], 22.: <http://questionsvives.revues.org/1683>
- Amicale des Anciens Élèves de l'ENSEPS (1966). Des colloques de Vichy 1964 – 1965. *Éducation Physique et Sport*, 78, 19-73.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. Dans SNEP *E.P.S contenus et didactique* (pp. 85-89). Paris : SNEP.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives* (Thèse non publiée). Paris : Université Paris V. EPHE.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, 3 (3), 29-48.
- Gasparini, R. (1998). *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre social*, Thèse de doctorat de sociologie (3 volumes), Université Lumière Lyon 2.
- Gréhaigne, J.-F. (1989). *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu* (Thèse de Doctorat non publiée). Dijon, France : Université de Bourgogne.
- Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation: Three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sport. Dans R. S. Feingold, C. R. Rees, G. T. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio, & E. Kowalski (Eds.), *Education for life* (pp. 109-118). Garden City (NY): Adelphi University.
- Johns, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et Société*, 4, 29-56.
- Jorro, A. (2007). L'agir professionnel de l'enseignant. Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - 28 février 2006 – CNAM, Paris. Archives ouvertes, version 1 du 11 décembre 2007.
- Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : Jeux sportifs collectifs au collège. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 11-14.

eJRIEPS Hors série n°1 Décembre 2015

- Ministère de la Jeunesse et des Sports ; Ministère de l'Education Nationale (1967). Instructions officielles aux professeurs et maîtres d'éducation physique et sportive. Paris : BOEN 41 (Circulaire du 19 octobre 1967).
- Muller, A. (2006). Définir le curriculum : une approche pragmatiste. In A. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.) *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 99-115). Bruxelles : De Boeck.
- Poggi, M.-P., Musard, M., & Wallian, N. (2006). *Approche sociologiques des interlocutions en EPS. Le cas d'un cycle de Basket-Ball avec débats d'idées en sixième*. Communication orale au Colloque du Pôle Nord-Est des IUFM « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves », 14 et 15 mars 2007 à Besançon.
- Wallian, N., & Gréhaigne, J.-F. (2004). Vers une approche sémioconstructiviste des apprentissages moteurs. Dans G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 167-179). Montpellier : AFRAPS.