

***Approche anthropologique, technologique et didactique
de la maîtrise du risque corporel ; l'exemple de l'enseignement
du rugby en milieu scolaire***

Jean-Jacques SARTHOU



Thèse dirigée par le Professeur Daniel Bouthier

Soutenue le : 17 novembre 2010

Jury :

- Daniel Bouthier, Pr en STAPS, Université de Bordeaux 4, Directeur de thèse
- Bernard David, Pr en Sciences de l'Education, Université Toulouse Le Mirail, Rapporteur
- Jean-Francis Grehaigne, Pr en STAPS, Université de Besançon, Rapporteur
- Lucile Lafont, Pr en STAPS, Université de Bordeaux 2, Présidente
- Gérard Sensévy, Pr en Sciences de l'Education, Université de Rennes 2

Remerciements :

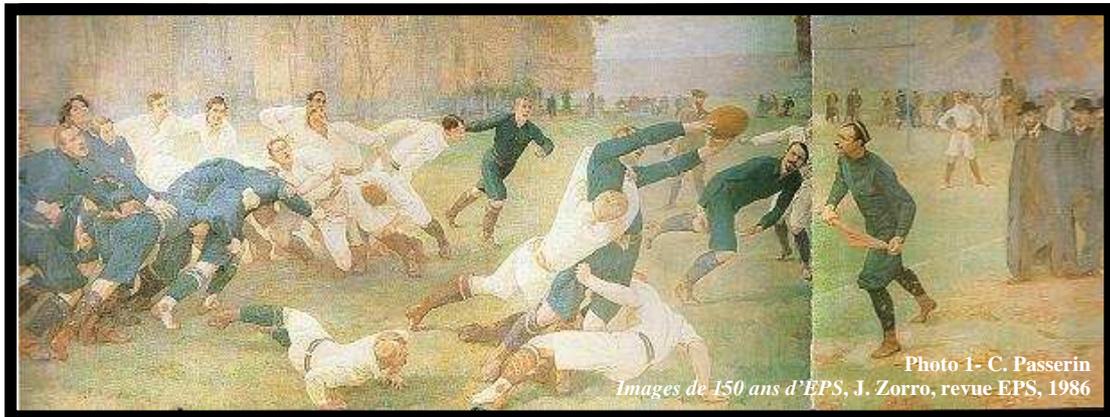
- à D. Bouthier, pour sa confiance, son soutien, son éclairage sur l'enseignement et la recherche.
- aux membres du jury ayant accepté cette charge.
- à J. Duro, collègue dont l'humanité a souvent guidé ma réflexion.
- aux six collègues professeurs d'EPS et professeurs des écoles, pour leur passion de l'éducation et d'un certain rugby.
- aux étudiants STAPS, options rugby - éducateurs en club, pour leur enthousiasme et leur disponibilité.
- à tous les chercheurs, pédagogues et didacticiens qui, par leurs publications scientifiques ou professionnelles, m'ont permis de construire et proposer un modèle d'enseignement socio-culturel du rugby en milieu scolaire.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	7
INTRODUCTION.....	8
PARTIE THEORIQUE : ORIGINES DU RUGBY ET ENSEIGNEMENT DES ACTIVITES D’OPPOSITION.....	17
CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE.....	18
MODELISATION DE LA REFLEXION.....	19
OBJETS D’ETUDE.....	21
INTERROGATIONS ET AXES DE RECHERCHE.....	23
CHAMPS THEORIQUES	24
MOTS CLES.....	26
CHAPITRE 2 : ANALYSE HISTORIQUE ET ANTHROPOLOGIQUE DU RUGBY.....	27
ORIGINES ET HISTOIRE	28
VALEURS	45
REGLEMENT.....	63
EVOLUTION CONTEMPORAINE	68
VIOLENCE ET AGRESSIVITE	71
PERMANENCES ET PARTICULARISMES CULTURELS	79
PROFESSIONNALISATION	85
MONDE SCOLAIRE, UNIVERS FEDERAL.....	89
FORMES DE JEU	92
FEMINISATION	95
MIXITE	100
CHAPITRE 3 : ANALYSE DE L’ENSEIGNEMENT DES APS D’OPPOSITION ET A RISQUES	104
SPORTS COLLECTIFS	105
SPORTS DE COMBAT INDIVIDUELS	111
ACTIVITES A RISQUES ET ACROBATIQUES.....	115
CHAPITRE 4 : ANALYSE DE L’ENSEIGNEMENT DU RUGBY.....	122
THEORISATION DU JEU	123
HISTOIRE DE L’ENSEIGNEMENT DU RUGBY DANS LE MONDE	135
HISTOIRE CONTEMPORAINE DE L’ENSEIGNEMENT DU RUGBY EN FRANCE	137
TECHNIQUE OU TACTIQUE.....	142
COMBAT OU EVITEMENT	146
RUPTURE ET SIMILITUDES	152
RISQUES ET SECURITE	155
RUGBY ET EPS.....	158
THEORIES DE L’APPRENTISSAGE.....	172
CHAPITRE 5 : ANALYSE DE LA PLACE ET ROLE DES TECHNIQUES CORPORELLES.....	181
LA TECHNIQUE – LES TECHNIQUES	182
DEBATS ET ENJEUX	185
TECHNIQUE ET EPS.....	189
CONSTRUCTION DE LA TECHNIQUE	192

TECHNIQUE, INNOVATION ET CREATION	194
TECHNIQUE ET INTELLIGENCE.....	198
ENSEIGNEMENT DE LA TECHNIQUE	200
SCHEMA DIDACTIQUE DU CONCEPT DE TECHNIQUE	201
CHAPITRE 6 : CONCLUSION DE LA PARTIE THEORIQUE	202
PROBLEMATIQUE.....	203
HYPOTHESES.....	205
PARTIE EMPIRIQUE : PRATIQUE ET ENSEIGNEMENT D'UN RUGBY DE COMBAT EN SECURITE.....	207
CHAPITRE 7: METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DISCOURS ET DES PRATIQUES.....	208
METHODOLOGIE.....	209
ENSEIGNANTS.....	211
POPULATION SCOLAIRE	214
ETAPES DE L'EXPERIMENTATION.....	216
ANALYSE DES SITUATIONS ACCIDENTOGENES	217
ANALYSE DES BLESSURES	219
QUESTIONNAIRE PRE-EXPERIMENTAL	220
ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	223
CHAPITRE 8 : ANALYSE DES TRAUMATISMES CORPORELS ET DE LEURS CAUSES EN RUGBY	226
INFORMATIONS ET DONNEES STATISTIQUES	227
LES BLESSURES EN MILIEU FEDERAL	232
LES BLESSURES CHEZ LES FEMININES	236
LES BLESSURES A L'ECOLE DE RUGBY	237
LES BLESSURES EN MILIEU UNIVERSITAIRE	240
LES BLESSURES EN MILIEU SCOLAIRE	242
ANALYSE DES CAUSES DE BLESSURES.....	246
INCIDENCE DES RESULTATS.....	248
CHAPITRE 9 : CONTENUS ET DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT DU RISQUE CORPOREL MAITRISE EN RUGBY	249
SPECIFICITES DU MODELE D'ENSEIGNEMENT	251
JUSTIFICATION.....	252
LOGIQUE D'ENSEIGNEMENT	256
CONDITIONS DE PRATIQUE	258
ECHAUFFEMENT ET PREPARATION AU COMBAT	259
SITUATIONS DE REFERENCE	260
PREMIERE SEANCE.....	263
ACTIVITE DE L'ELEVE	267
CLASSIFICATION DES CONTENUS.....	269
SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	271
STYLE DE JOUEUR FORME	295
ROLE DE L'ENSEIGNANT	297
LES REGLES DU JEU ET LA SECURITE	300
INDICATEURS COMPORTEMENTAUX, GRILLES D'EVALUATION.....	302
TECHNIQUES ET VALEURS	323
TECHNIQUES ET SECURITE	325

CONCLUSION.....	330
CYCLE ELEMENTAIRE.....	331
CYCLE SECONDAIRE	347
CHAPITRE 10 : ANALYSE DES RESULTATS : QUESTIONNAIRES, VIDEOS ET ENTRETIENS.....	364
REPNSES AU QUESTIONNAIRE PRE-EXPERIMENTAL	365
QUANTIFICATION ET ANALYSE DES SITUATIONS ACCIDENTOGENES.....	370
NATURE ET QUANTIFICATION DES SITUATIONS ACCIDENTOGENES	371
ANALYSE COMPARATIVE DES SA : LES DIFFERENTS RUGBYS	372
ANALYSE COMPARATIVE DES SA : DEBUT ET FIN DE CYCLE.....	377
SYNTHESE DES ENTRETIENS	384
CHAPITRE 11: ANALYSE DES RESULTATS DES INTERVENTIONS EDUCATIVES PRATIQUES	398
RISQUES ET SECURITE	399
TRANSMISSION DE VALEURS ET MODIFICATIONS COMPORTEMENTALES	400
DIDACTISATION DU RUGBY EN MILIEU SCOLAIRE.....	401
RELATION PEDAGOGIQUE	403
ENSEIGNEMENT DU RUGBY ET EDUCATION.....	404
TECHNIQUE ET EPS.....	405
UTILISATION DU MODELE D'ENSEIGNEMENT.....	406
CHAPITRE 12 : DISCUSSION	408
GESTION RISQUES ET SECURITE	410
COMPETENCES DIDACTIQUES.....	414
TECHNIQUES CORPORELLES	425
MODELE D'ENSEIGNEMENT.....	431
CONCLUSION.....	441
CHAPITRE 13 : BILAN DE RECHERCHE ET PERSPECTIVES.....	442
BIBLIOGRAPHIE.....	461
LEXIQUE TERMINOLOGIQUE.....	477
ANNEXE N°1 : ANALYSE DES SITUATIONS DE REFERENCE	496
ANALYSE DES SITUATIONS DE REFERENCE « ELEMENTAIRE ».....	497
ANALYSE DES SITUATIONS DE REFERENCE « COLLEGE ».....	499
ANALYSE DES SITUATIONS DE REFERENCE « LYCEE ».....	501
ANALYSE DE SITUATION DE MATCH « SUPER 14 »	503
ANNEXE N°2 : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	504
ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°1 : EG.....	505
ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°2 : IF	517
ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°3 : SP.....	530
ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°4 : NK	542
ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°5 : FB	552
ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°6 : PR	565



« La brutalité du rugby, la violence des chocs, les contacts appuyés ne sont que la lettre du rugby. Derrière cette apparence de violence, ce combat brut et le défi physique, se cache le respect. Parce qu'il est contradictoire, le rugby est hautement civilisé¹ ».



¹ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 160.

Résumé

Si le rugby est enseigné dans le cadre de l'éducation physique et sportive, l'enseignant doit s'attacher à respecter le fond culturel de l'activité (J. Devaluez, 2002), c'est à dire le combat au corps à corps, son essence (P. Conquet, 1995a.). Cela se traduit par un affrontement physique direct (J-J. Sarthou, 2003a), et des situations de jeu accidentogènes, porteuses de valeurs et de transformations comportementales chez les élèves. Si les risques corporels sont inhérents à la pratique du rugby, ils justifient les nombreuses craintes des enseignants, et ce d'autant plus que les statistiques (J-P. Hager, 2004) font état d'une blessure grave (fracture – entorse) toutes les cinquante neuf minutes lors de la pratique fédérale (50% des blessures se produisent lors de la situation de jeu la plus fréquente en rugby : le plaquage).

La problématique de l'enseignement du rugby en milieu scolaire consiste donc à conjuguer dans les situations de référence, un haut niveau de dangerosité – source d'élévation du niveau de civilité des élèves (N. Elias, 1994a), et des conditions de sécurité optimales. C'est au travers d'un modèle d'enseignement socio-culturel (J-J. Sarthou, 2003b), reposant sur des techniques corporelles spécifiques que nous pensons répondre à cette problématique. Ces deux concepts (modèle d'enseignement et techniques corporelles constituent les deux objets de cette recherche). L'élève est confronté à la réalité sociale du rugby, à son authenticité et à la rusticité des duels (D. Bouthier, 2007a) mais, dans un contexte éducatif où l'auto-contrainte, le contrôle des émotions (N. Elias, 1994b) et le contrôle réciproque (T. Froissart, 2007) sont intégrés dans les acquisitions. En cela, les techniques corporelles scolaires comportent des similitudes et des divergences avec les techniques corporelles fédérales. Si les finalités fédérales, et notamment celles des rugbys de haut niveau et professionnel privilégient la performance sportive (efficacité motrice et férocité dans l'agressivité (L. Smith, 2007)), en milieu scolaire, elles sont orientées vers des enjeux éducatifs et en particulier la responsabilisation des élèves dans l'exécution des gestes (efficacité motrice associée à la gestion de la sécurité de tous). Les techniques corporelles du rugby scolaire développent ainsi des valeurs telles que le respect, la solidarité et la responsabilité (P. Villepreux, 2007).

L'élève auto-socio-construit (G. Mialaret, 1991) ses techniques corporelles dans un contexte d'enseignement où la rigueur de la transmission (liée à la dangerosité du rugby) est associée à la prise de conscience (J-F. Gréhaigne, 1999) et à la liberté créatrice de l'élève (nécessaires pour son émancipation). Ces modalités d'enseignement socio-constructivistes (P. Jonnaert, 2003) supposent une connaissance anthropologique et technologique des techniques corporelles sportives, ainsi que l'intervention de l'enseignant sur cinq niveaux didactiques : la transposition didactique culturelle – connaissance historique et anthropologique ; la transposition didactique réglementaire – connaissance des règles du jeu, de leur fonction et de leur évolution ; la transposition didactique éducative – connaissance du potentiel éducatif du rugby ; la transposition didactique tactico-technique et stratégique – connaissance de la systématique du jeu (R. Deleplace, 1979) et la transposition didactique technique – connaissance des enjeux des techniques corporelles sportives et scolaires (performance, sécurité, valeurs).

Nous avons présenté le modèle d'enseignement socio-culturel à un groupe d'enseignants volontaires. Il s'agissait donc, dans une optique de recherche technologique, de proposer des savoirs utiles pour l'action (D. Bouthier, 2007b) – les techniques corporelles sportives scolaires, des modalités d'intervention (A. Mouchet – C. Amans-Passaga – J-F. Gréhaigne, 2010) – et d'analyser leur effet sur les démarches d'enseignement et la gestion de la sécurité par le biais d'entretiens semi-directifs et le visionnage de situations de référence de début et fin de cycle. Nous avons pu montrer que l'association *rusticité-dangerosité / valeurs* est compatible avec la gestion de la sécurité dans des situations de référence en prise directe avec les invariants culturels (S. Darbon, 1999). Nous avons validé les grands axes de la stratégie d'enseignement proposée dans des conditions d'utilisations variées (six enseignants pour trois niveaux scolaires : élémentaire, collège, lycée).

INTRODUCTION

L'enseignement du rugby en milieu scolaire (primaire, collège, lycée, université) et en club (école de rugby, seniors, féminines), tout comme la participation à des journées de formations professionnelles nous ont conduit depuis plusieurs années à mener une réflexion sur la maîtrise des risques corporels dans les situations accidentogènes.

Nous nous sommes appliqués à théoriser notre pratique, à construire un modèle d'enseignement² permettant de respecter les spécificités socio-culturelles et éducatives du rugby (transmission de valeurs au travers de la rusticité du combat) tout en maîtrisant les risques corporels. En effet, l'enseignant qui a connu les blessures d'élèves sait à quel point le sentiment de « responsabilité » peut être grand, allant parfois jusqu'à renoncer à l'enseignement du rugby ou à dénaturer ce sport en supprimant les phases d'affrontement physique³.



Fig. 1 - Match international de rugby, Paul Ordner, c. 1930 huiles sur toile ; coll. MNS (n°75.10.4)

Le modèle d'enseignement socio-culturel se veut donc avant tout sécuritaire pour l'élève et rassurant et performant pour l'enseignant, sans pour autant s'éloigner de l'authenticité et de la rusticité du rugby ou imposer une démarche d'enseignement. Nous proposons une transposition didactique de l'activité (passage de l'objet culturel à l'objet d'enseignement afin de permettre à l'élève de construire son savoir), où les gestes techniques construits par les élèves intègrent les valeurs associées au rugby (respect, solidarité) ainsi que la gestion de la sécurité. La responsabilisation de l'apprenant est associée au processus de construction des « techniques corporelles scolaires ». Nous distinguons ainsi les « techniques corporelles sportives » des techniques corporelles transmises en EPS que nous qualifierons de « techniques corporelles scolaires ». Si ces dernières respectent la « pratique sociale de référence⁴ » (le rugby fédéral), elles s'en démarquent en se voyant associer des enjeux et des valeurs spécifiques (valeurs-ajoutées choisies par l'enseignant). Nous pensons que ce concept de technique corporelle peut apporter un éclairage au débat opposant les laudateurs d'une E.P. développementaliste aux partisans d'une E.P. culturaliste, et constituer un positionnement nuancé.

Si nous nous sommes tournés vers une recherche de type technologique telle que la conçoivent A. Durey et D. Bouthier (« science humaine des techniques d'intervention pour agir de façon rationnelle sur le réel »⁵), c'est avant tout parce que nous sommes convaincus qu'une réflexion multidirectionnelle (historique, anthropologique, technologique, didactique⁶ et pédagogique) est nécessaire pour rentrer dans un processus performant de transmission/appropriation⁷ des techniques de la culture sportive en EPS. Notre préoccupation

² Ce modèle d'enseignement est entendu au sens que lui accorde C. Bayer, avec sa pertinence relative et contextuelle, ainsi que sa remise en cause perpétuelle, in C. Bayer, *Epistémologie des activités physiques et sportives*, Paris, PUF, 1990, p. 217.

³ Il s'agit ici d'une dénaturation de l'essence du rugby.

⁴ J-L. Martinand, *Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires*, in G. Delacôte – A. Tiberghien (coordonné par...), *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international*, Paris, Editions du CNRS, 1983

⁵ D. Bouthier, in P. Villepreux – F. Brochard – M. Jeandroz, *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs - évolution, apprentissage*, Paris, Vigot, 2007, p. 222.

⁶ D. Bouthier, *L'approche technologique au cœur des STAPS*, in, *Former les enseignants d'EPS*, Paris, revue Contre pied, n°20, 2007, p. 54.

⁷ D. Bouthier, *ibid.*, p. 54.

en tant que praticien et chercheur est d'éclairer les pratiques enseignantes en proposant des modalités d'interventions didactiques et pédagogiques pertinentes au regard des objectifs que se fixe l'enseignant avec sa classe, notamment lorsqu'il se propose de transmettre des « connaissances techniques et tactiques⁸ » (assimilées à des faits culturels ou sociaux). Nous n'avons pas comme ambition de « produire des connaissances qui définiraient la meilleure voie, ou la voie unique, mais plutôt de placer à la disposition du plus grand nombre des connaissances qui existent [...] »⁹. Ainsi, même si nous savons que les querelles sont vives entre partisans du jeu groupé et ceux du jeu déployé en initiation, notre recherche traitera l'ensemble des techniques corporelles (celles du jeu groupé et celles du jeu déployé).

La technologie nous intéresse dans le sens où elle consiste à « décrire, comprendre les techniques en les mettant en relation avec les conditions de leur apparition, leur développement, avec l'ensemble des éléments qui relèvent de la culture (idées, croyances, mythes, sciences...) »¹⁰. G. Vigarello la définit d'ailleurs comme « une discipline qui cerne les influences exercées sur les techniques par les mœurs et les modes de vie »¹¹. Elle s'attache à « établir des relations entre les techniques et les contextes sociaux et culturels qui les ont produits »¹². Dans notre cas, elle permet la mise à jour des facteurs à l'origine de la création des techniques rugbystiques ainsi que ceux qui influencent leur évolution. Au delà de la construction et de l'évolution de la technique, la technologie en STAPS nous intéresse quand elle est définie comme « l'ensemble des études rationalisant et formalisant les techniques corporelles ainsi que leurs conditions de transmission »¹³. Ces perspectives anthropologiques de la technique sont dans la lignée de celles initiées par M. Mauss¹⁴ et A-G. Haudricourt¹⁵ ; elles nous conduisent à proposer un « modèle d'enseignement » au service de la construction de démarches d'enseignement professionnelles. Le modèle que nous proposons est à rapprocher du modèle didactique tel que le définit J-F. Gréhaigne et ne peut se concevoir sans une souplesse d'application liée à la complexité des « faits didactiques et pédagogiques »¹⁶. Les enseignants construisent leur propre « démarche d'enseignement »¹⁷, et le modèle socio-culturel, loin d'une vérité absolue, ne constitue qu'un outil permettant de proposer « une vérité du moment »¹⁸. Cet outil repose toutefois sur des bases scientifiques avérées en contexte d'enseignement¹⁹.

Si l'histoire des techniques rugbystiques semble organisée autour d'une volonté éducative et socialisatrice, nous devons toutefois nous montrer « vigilant et critique par rapport aux différentes formes sociales et aux usages sociaux des pratiques susceptibles de servir de référence aux activités de formation »²⁰. Comme D. Bouthier, nous pensons que « le rugby

⁸ Terminologie utilisée dans les programmes d'accompagnement du lycée en EPS ; Programmes de 2^{nde}, 1^{ère}, Terminale ; B.O. du 31 août 2001

⁹ D. Bouthier, *Les sens du sport*, in P. Duboscq (coordonné par...), *Rugby, parabole du monde*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 114.

¹⁰ J-M. Legras, *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005, p. 19.

¹¹ G. Vigarello, *Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier... et d'aujourd'hui*, Paris, revue EPS, Robert Laffont, 1988

¹² C. Pociello, *Sport et société. Approche socio-culturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1981

¹³ Nous empruntons cette définition à D. Bouthier, que nous retrouvons dans l'ouvrage : P. Villepreux – F. Brochard – M. Jeandroz, *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs - évolution, apprentissage*, Paris, Vigot, 2007, p. 222.

¹⁴ M. Mauss, *Sociologie et anthropologie, les techniques du corps*, Paris, PUF, 1966 (Article originalement publié dans : *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934)

¹⁵ A-G. Haudricourt, *La technologie science humaine*, Maison des sciences de l'homme, 1987

¹⁶ J-F. Gréhaigne (J-F) (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007, p. 73.

¹⁷ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 5.

¹⁸ C. Bayer, *Epistémologie des activités physiques et sportives*, Paris, PUF, 1990, p. 232.

¹⁹ Nous rejoignons ici la conception de la science proposée par D. Delignières, in D. Delignières, *Complexité et compétences*, Paris, revue EPS, 2009, p. 9-26.

²⁰ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 15.

n'est pas formateur en soi²¹ ». C'est le cas pour toutes les APS et il serait vain de croire que la simple pratique d'un sport garantit la transmission de valeurs. L'analyse historique et politique du rugby en apporte de nombreuses preuves, tout comme les événements survenus durant la coupe du monde de football 2010. Une pratique physique est avant tout ce que chacun veut bien en faire. Ce constat nous conduit vers une des questions fondamentales de l'EPS, à savoir : comment passer de l'objet culturel à l'objet d'enseignement ? Quelles transpositions didactiques opérer sur les techniques corporelles sportives afin de les transformer en techniques corporelles à vocation éducative ?

Les enseignants voient dans le rugby un sport tout particulièrement éducatif.



Photo 4 - J-J. Sarthou 2006

« Confiance, sacrifice, sentiment intime de la loyauté et du sacré... À voir fonctionner une équipe de rugby, sur le terrain comme, bien souvent, dans la vie quotidienne, on ne peut qu'être frappé par la prégnance de ces valeurs que Mary Douglas assigne à l'exercice effectif de la solidarité au sein d'une communauté, et que nous faisons découler ici, pour le cas particulier du rugby à XV, de ces dispositifs uniques que constituent les différentes formes de regroupement dans le jeu (mêlée ordonnée, mêlée ouverte, maul...)»²² ».

Le rugby « donne à ceux qui le pratiquent l'occasion de vivre des valeurs, c'est-à-dire une façon d'être, de s'exprimer, de se comporter à la limite, une philosophie du jeu, voire de la vie qui plonge ses racines dans l'histoire, quand « il » [le rugby] s'est dégagé de sa gangue de démesure, de violence²³ ».

C'est cette violence apparente (véhiculée par la dangerosité des situations et la crainte des blessures) qui revient régulièrement dans le discours des enseignants. La dangerosité du rugby est bien réelle, rappelée par la fédération française de rugby (FFR) dans son magazine fédéral²⁴ et confirmée par les statistiques recueillies auprès de médecins et de l'éducation nationale. Le rugby fédéral recense une blessure grave (fracture – entorse) toutes les cinquante neuf minutes. Cette dangerosité constitue pourtant l'élément clé de la transmission de certaines valeurs que revendique le rugby. La corrélation est forte entre le niveau de dangerosité et la responsabilisation des élèves. Conscient de ce pouvoir éducatif des situations à risques, nous pensons pouvoir rassurer les enseignants en leur proposant un modèle d'enseignement « socio-culturel » du rugby qui associe la rusticité et la sécurité dans les « techniques corporelles scolaires ». Ce rugby scolaire s'inscrit donc dans une volonté de développement du sens des responsabilités et de la solidarité auxquels se réfère E. Morin. Pour ce dernier, « la déresponsabilité favorise l'égoïsme, lequel dans la perte de la responsabilité et de la solidarité, conduit à la *démoralité* (dégradation du sens moral)²⁵ ». Nous pensons que la pratique d'un rugby didactisé à des fins scolaires participe au développement d'une « éthique sportive²⁶ » et au-delà à la formation générale d'un futur citoyen lucide, autonome, responsable et cultivé²⁷.

La recherche que nous entreprenons se situe dans la continuité d'une expérience de praticien de vingt années consacrées à l'enseignement du rugby en milieu scolaire et à l'entraînement

²¹ D. Bouthier, *ibid.*, p. 15.

²² S. Darbon, *Pour une anthropologie des pratiques sportives. Propriétés formelles et rapport au corps dans le rugby à XV*, revue Techniques et culture, n°39, Sports et corps en jeu, novembre 1999 (mis en ligne le 29 avril 2005. <http://tc.revues.org/document153.html>)

²³ J. Devaluez, *Le rugby, formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron 2002, p. 23.

²⁴ B. Oszustowicz, *Le plaquage expliqué aux enfants*, Rugby-mag, mai 2007

²⁵ E. Morin, *Pour une politique de civilisation*, Paris, Orléa, 2008, p. 25.

²⁶ A. Bégards, vice-président de l'AFSVFP, in *Esprit sportif et laïcité*, CNOSF, Vernouillet, 2004, p. 36.

²⁷ Ces finalités sont rappelées dans les programmes de l'EPS, B.O. hors série n°6, 29-08-2002.

au niveau fédéral. Après la première phase de théorisation d'une pratique enseignante (publications professionnelles et pédagogiques), nous avons souhaité entreprendre une « scientification » de celle-ci.

En tant que formateur EPS, les « techniques corporelles » et les « techniques d'intervention » constituent nos principaux domaines de réflexion. Nous souhaitons donc confronter un modèle socio-culturel à plusieurs contextes d'enseignement (élèves et enseignants) afin de « faire émerger des connaissances utiles à l'enseignement et l'entraînement dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques²⁸ ». Il s'agit de mettre à jour les éléments ou variables didactiques ayant une incidence sur la réussite pédagogique²⁹. Nous souhaitons au travers de cette recherche technologique dépasser la démarche³⁰ et les résultats³¹ obtenus dans le cadre de notre DEA en sciences de l'éducation. Nous poursuivrons donc :

- un approfondissement des fondements théoriques du modèle (histoire, sciences, philosophie)
- une évolution dans la structuration et la présentation du modèle d'enseignement
- une réflexion sur les stratégies d'entrées dans le modèle en fonction des profils des enseignants ayant pris part à l'expérimentation.

Nous pensons que l'expérimentation technologique pourra apporter un plus haut degré de scientificité au modèle socio-culturel, notamment par le biais d'une extériorité intégrée dans la méthodologie. Au-delà, nous pensons pouvoir obtenir une plus grande fonctionnalité du modèle par la confrontation à une diversité de contextes d'enseignement (conditions et public) et à la singularité de chaque enseignant. Il s'agit pour nous, après le temps de la réflexion didactique empirique, celle de productions didactiques professionnelles, d'investir de champ de la didactique expérimentale.

Le rugby que nous proposons en milieu scolaire associe le développement des valeurs sociales (respect, solidarité) à la « rudesse » ou « rusticité³² » de l'affrontement physique et aux risques corporels encourus par les pratiquants. Comme se plaît à le dire D. Herrero, il s'agit de « donner et de partager dans le rude³³ ». « Le caractère formatif se retrouve dans l'esprit du combat qu'on va susciter et développer chez chacun des pratiquants. C'est au cours de ces empoignades épiques que le rugby a puisé toutes ses vertus car, à côté de l'engagement physique propre à la lutte, se développaient les qualités de maîtrise de soi indispensables à sa pratique³⁴ ». Parmi les qualités fondamentales nécessaires à l'« esprit de combat », R. Barrière place « la bonne maîtrise de soi³⁵ » qu'il traduit également par la « responsabilité individuelle³⁶ ». Ces positions sont reprises par C. Deléris qui pense que le rugby ne peut être considéré autrement que comme « un sport de combat où défi physique et psychologique demeurent au centre du débat³⁷ ». « Aucune évolution positive du Rugby ne peut être envisagée, hors des principes de sécurité et de responsabilité des joueurs, et hors du principe de limpidité d'un jeu de combat où dominant les chocs³⁸ ». Cette responsabilisation des

²⁸ B. David, *Discipline outil et discipline objet : l'approche psycho-didactique*, actes du colloque ARIS : *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences(s) en mutation ?* IUFM Grenoble, 14-15-16 Décembre 2000, p. 35.

²⁹ A. Durey, *Regards croisés, Impulsions 3*, GEDIAPS, Paris, INRP, 2002

³⁰ La démarche utilisée en 1999 pour comparer les trois « approches » du rugby en milieu universitaire nous semblait manquer de distanciation car nous ne n'étions pas dans une situation de neutralité pour enseigner.

³¹ Les résultats de l'expérimentation consistant à confronter trois approches du rugby avaient confirmé nos impressions sur la mise en danger des élèves en situation de référence « authentique » lorsque les premières séances d'initiation s'éloignaient de l'essence de l'activité.

³² D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 11.

³³ D. Herrero, in D. Bouthier, *Les valeurs et les vertus éducatives du rugby*, <http://crdp.ac-bordeaux.fr/rugby/pdv/pdv07.pdf>

³⁴ R. Barrière, *Le rugby et sa valeur éducative*, Paris, J. Vrin, 1980, p. 11-p. 12.

³⁵ R. Barrière, *ibid.*, p. 16.

³⁶ R. Barrière, *ibid.*, p. 17.

³⁷ C. Deléris, *Rugby, un combat commun à l'école et au club*, Paris, Vigot, 1993, p. 27.

³⁸ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 63.

pratiquants permet de gérer la sécurité de chacun : le joueur, les partenaires et les adversaires. L'élévation du niveau de civilité est sans doute favorisée par cette triple responsabilité sécuritaire et par la prise de conscience d'un « combat ritualisé³⁹ ».

Il s'agit toutefois d'être lucide face aux propos d'anciens joueurs de haut niveau mettant en avant les valeurs du rugby, alors que leurs actes sur le terrain s'orientaient bien souvent vers ce que J. Devaluez nomme les « contre-valeurs⁴⁰ » et la violence. La simple pratique du rugby ne garantit pas une formation exemplaire. Ainsi, les ruptures sont fréquentes dans le monde de l'Ovalie entre l'idéalisation de l'esprit du jeu et les actes de la pratique sportive ou extra-sportive. Ces dérives se constatent tout aussi bien sur le terrain qu'autour de celui-ci, ou dans vie sociale. Si le jeu de rugby se prête au développement de conduites sociales, c'est avant tout l'intervention du pédagogue qui rend l'activité vertueuse. Comme P. Conquet nous pensons que « la responsabilisation du pratiquant, par rapport à ses actes dans le combat, incombe entièrement à l'enseignant⁴¹ ».

Le modèle socio-culturel s'efforce de proposer des outils didactiques et pédagogiques (des modalités d'interventions) permettant de répondre simultanément à la nécessité de respect de l'authenticité du rugby et à la gestion de la sécurité des pratiquants.

C'est la compréhension de la codification du jeu, des risques encourus et la maîtrise des techniques corporelles fondamentales (les « universaux du rugby⁴² ») qui permettent d'assurer la sécurité de tous et par là-même la transmission des valeurs.

Nous voulons éviter que les enseignants construisent des démarches d'enseignement occultant (volontairement ou involontairement) les relations entretenues entre rusticité et valeurs. C'est le cas du rugby-flag, du beach-rugby et du touch-rugby où l'« incertitude de combat⁴³ » est volontairement supprimée pour des raisons de sécurité. Ces « pratiques décalées⁴⁴ » ne rentrent pas dans la catégorie des « sports collectifs de combat⁴⁵ » et perdent donc les principes mêmes du « fond culturel » du rugby⁴⁶, « la puissance attractive du risque⁴⁷ » et les valeurs associées.

C'est également le cas lorsque les enseignants reçoivent les propositions institutionnelles suivantes : « remplacer en rugby dans la première phase de l'initiation le placage par un tenu ou un simple *touché* préservera des accidents en même temps que cela pourra permettre à un élève timoré de participer plus volontiers⁴⁸ ».

Supprimer l'essence même de l'activité ne nous semble pas une solution pertinente, puisqu'elle ne répond plus aux spécificités éducatives du rugby et ne fait que décaler dans le temps le problème des risques corporels dans l'affrontement physique.



Fig. 2 - Match dans la campagne anglaise 1887, John M. Henry, 1887, gravure. Coll. MSN (n° 78.26.2), photo G. Poncet, 2006

³⁹ J. Devaluez, *Le rugby, formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron, 2002, p. 26.

⁴⁰ J. Devaluez, *ibid.*, p. 24.

⁴¹ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 646.

⁴² S. Darbon, *Pour une anthropologie des pratiques sportives. Propriétés formelles et rapport au corps dans le rugby à XV*, revue *Techniques et culture*, n°39, *Sports et corps en jeu*, novembre 1999 (mis en ligne le 29 avril 2005. URL : <http://tc.revues.org/document153.html>. Consulté le 5 septembre 2008)

⁴³ P. Conquet, *op. cit.*, p. 66.

⁴⁴ P. Villepreux – F. Brochard – M. Jeandroz, *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs - évolution, apprentissage*, Paris, Vigot, 2007, p. 47.

⁴⁵ P. Parlebas, *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*, Insep, 1981

⁴⁶ J. Devaluez, *Le rugby, formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron, 2002, p. 22.

⁴⁷ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 63.

⁴⁸ Dossier EPS n° 46, *Risque et sécurité*, 1999, p. 62.

En Nouvelle-Zélande (province d'Auckland) et en Australie, des championnats ont été créés par catégorie de poids (moins de 85 kilos) pour conserver les licenciés et éviter ainsi les blessures⁴⁹. Nous ne pensons pas que ce type d'aménagement soit le plus pertinent face au niveau de dangerosité des situations de jeu, même s'il contribue à diminuer sensiblement les risques. Il nous semble que cette proposition rassure surtout certains pratiquants et de nombreux parents.

Notre proposition de formation et d'éducation des élèves par l'affrontement physique direct poursuit deux des objectifs rappelés par P. Conquet :

- « la sécurité par un apprentissage à la préparation au contact non traumatisant (exigence de sécurité)
- l'efficacité tactique (exigence d'efficacité)⁵⁰ ».

Ces deux priorités sont également citées dans l'ouvrage collectif, *Rugby, le jeu, les joueurs, l'entraîneur* (2007), présentant les différents travaux réalisés au sein de la FFR⁵¹.

« Passer sous silence l'existence des risques d'une activité, c'est encourir le risque, pour le pratiquant, de le voir augmenter ; le risque fait partie de l'activité, il est relatif à la capacité à le maîtriser ; les risques ne peuvent être maîtrisés que grâce à l'information, à l'éducation et à l'entraînement⁵² ». En nous rapportant à ces propos de P. Conquet, nous pouvons considérer que la dénaturation excessive du rugby lui ôte une grande partie de ses valeurs éducatives. Comme E. Billi, nous pensons que les enjeux du rugby se situent dans « la maîtrise affective des situations de contact rude⁵³ ».

J. Devaluez classe les valeurs du rugby en deux catégories :

- les valeurs spécifiques : « courage physique, solidarité physique, accompagnées du sens de l'humilité et du sacrifice ».
- les valeurs générales à la compétition et aux sports collectifs : « intelligence, dépassement de soi, motivation, capacité à vivre et à assumer ses émotions, respect des autres⁵⁴ ». Ces valeurs sont développées au travers d'un « combat ritualisé⁵⁵ » où « les règles fixent le cadre de l'action licite, limitent les effets destructeurs. C'est de ce passage du vrai combat au combat ritualisé que sont nées les valeurs du jeu⁵⁶ ».

Nous pensons que « le contenu culturel que les élèves doivent s'approprier doit être caractérisé par une permanence, au moins relative, dans l'histoire et qu'il doit non seulement être porteur de valeurs, mais de valeurs compatibles avec celles du système scolaire⁵⁷ ». En EPS, le respect de valeurs s'inscrit directement dans les techniques corporelles, dans les attitudes en jeu ou autour du jeu. Elles sont observables et évaluables. C'est en respectant l'authenticité socio-culturelle du rugby, « dans le cadre d'une stratégie éducative éclairée et maîtrisée⁵⁸ » que celui-ci permet de transmettre des valeurs.

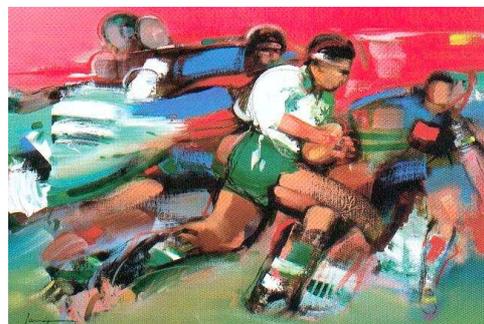


Fig. 3 - Vers l'essai, Christian Jauréguy, c. 1960
huile sur toile. Coll. MNS (2007.122.1)

⁴⁹ L. André, *Des kilos sans gras*, in *La mêlée des cultures*, GEO, n° 343, sept. 2007, p. 86-p. 87.

⁵⁰ P. Conquet, *op. cit.*, p. 153.

⁵¹ P. Villepreux – F. Brochard – M. Jeandroz, *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs - évolution, apprentissage*, Paris, Vigot, 2007, p. 72.

⁵² P. Conquet, *op. cit.*, p. 177.

⁵³ E. Billi – F. Colinot – L. David, *1000 exercices et jeux de rugby*, Paris, Vigot, 1993, p. 9.

⁵⁴ J. Devaluez, *Le rugby, formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron, 2002, p. 24-p. 25.

⁵⁵ J. Devaluez, *ibid.*, p. 26.

⁵⁶ J. Devaluez, *ibid.*, p. 26.

⁵⁷ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 13.

⁵⁸ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF 2007, p. 15.

Nous préconisons pour notre part l'enseignement d'un rugby respectant l'« essence » de l'activité dès la première séance⁵⁹, avec des contenus tels que les percussions, les plaquages et les chutes. Nous mettons l'accent sur le jeu groupé.

L'élève est immédiatement confronté à la réalité sociale du rugby et développe sa combativité, apprend à gérer son agressivité, respecte les autres au travers de techniques corporelles (percussions et plaquages ; mauls et rucks) utilisées dans un contexte de sur-réglementation éducative. Il s'agit de combattre tout en assurant la sécurité des joueurs concernés par la phase de combat. Si notre logique de présentation des contenus d'enseignement passe par la gestion de l'affrontement physique direct (jeu groupé), nous pensons que les propositions que nous faisons pour la gestion du couple risque/sécurité sont tout aussi recevables dans le cadre d'une formation rugbystique s'appuyant initialement sur le jeu déployé (et l'affrontement indirect).

Parmi les techniques de combat, le plaquage est placé dans nos priorités d'enseignement. Si le *plaquage fédéral* est parfois porteur de « férocité⁶⁰ », le *plaquage scolaire* est « didactisé » en vue de contribuer au « procès de civilisation et à la libération contrôlée des émotions⁶¹ ». Le plaquage scolaire conserve les fondements socio-culturels⁶² du geste sportif, mais rend l'élève responsable de la sécurité du plaqué. Nous sommes ici au cœur de la réflexion didactique en EPS, au cœur de notre recherche : le passage des techniques corporelles sportives aux techniques corporelles scolaires. Ce niveau de transposition didactique est l'œuvre de l'enseignant, et comme le rappelle J. Devaluez, « ce n'est pas parce qu'on fait jouer au rugby que les valeurs vont s'imprégner toutes seules, ce serait grandement et dangereusement sous-estimer le rôle de l'éducateur⁶³ ». Nous pensons ainsi que la formation didactique et pédagogique de l'enseignant est essentielle pour lui permettre de proposer un rugby authentique, porteur de valeurs spécifiques et de valeurs-ajoutées.

C'est parce qu'il maîtrise les techniques d'enseignement et qu'il connaît les techniques corporelles sportives (les enjeux et les principes d'efficacité et de sécurité) que l'enseignant est capable de fixer en EPS, le seuil des « dommages acceptables » (« ce seuil était implicitement fixé au 19^{ème} siècle à la fracture osseuse et, aujourd'hui il est plutôt de l'ordre de l'hématome⁶⁴ »). Le modèle d'enseignement sensibilise les élèves aux risques corporels en les rendant responsables de leur propre sécurité et de celle d'autrui (partenaires et adversaires). Ils comprennent ainsi la nécessité des règles, les respectent, tout comme ceux qui les font appliquer (les arbitres).

La responsabilité des élèves est engagée à tout moment :

- dans le respect des règles du jeu
- dans la pertinence des choix tactiques
- dans l'efficacité des réalisations techniques
- dans la gestion de la sécurité d'autrui.

Au-delà de la responsabilité, c'est une éthique sportive qui est enseignée et attendue. L'élève voit son corps « socialisé, porteur d'une culture⁶⁵ » et de ses valeurs au travers de la pratique d'un rugby éducatif.

⁵⁹ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 29-31.

⁶⁰ Nous empruntons cette notion de « férocité » à L. Smith, ancien directeur technique national de la Fédération de Rugby de Nouvelle-Zélande, actuellement manager du développement régional en Océanie pour l'International Rugby Board ; le niveau de férocité autour du plaquage se traduit dans le jargon rugbystique par des expressions telles que : « bouchonner », « tamponner », « caraméliser », « exploser », « désosser » ou « couper en deux ».

⁶¹ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 18.

⁶² A l'instar de S. Darbon, nous préférons le terme de combat à celui de contact pour qualifier le rugby, in S. Darbon, *Pour une anthropologie des pratiques sportives. Propriétés formelles et rapport au corps dans le rugby à XV*, revue Techniques et culture, n°39, Sports et corps en jeu, novembre 1999 (mis en ligne le 29 avril 2005. URL : <http://tc.revues.org/document153.html>. Consulté le 12 septembre 2008)

⁶³ J. Devaluez, *op. cit.*, p. 27-p. 28.

⁶⁴ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 12.

⁶⁵ S. Breton (sous la direction de...), *Qu'est ce qu'un corps ?* Paris, Flammarion, 2006

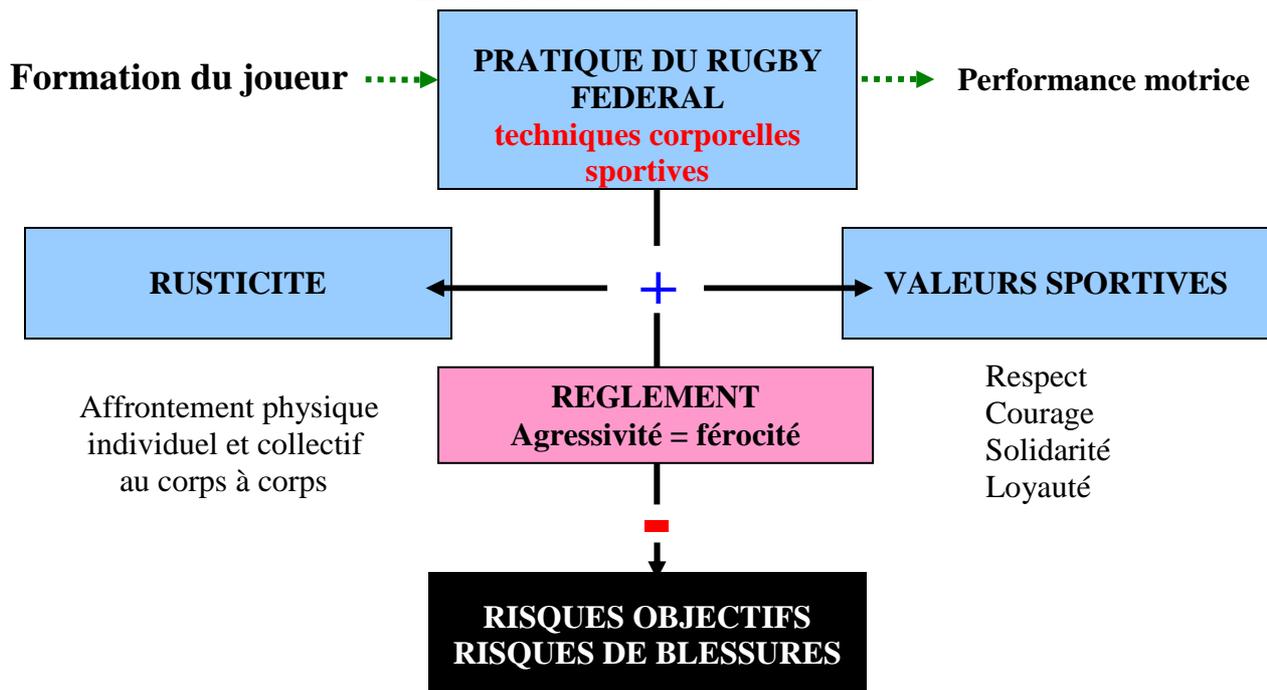
La construction des techniques corporelles se fait dans le respect des capacités de chacun, dans un esprit d'auto-socio-construction⁶⁶. Si les capacités créatrices de l'élève sont stimulées, au sens entendu par A. Menaut⁶⁷, le « modèle d'enseignement socio-culturel » préconise une grande rigueur didactique dans les cinq étapes didactiques de la chaîne transpositive. Les analyses historiques, réglementaires, éducatives, tactiques et techniques conduisent à des propositions de situations d'enseignement respectant l'authenticité culturelle du rugby, au service de la socialisation et de l'émancipation de l'élève.

⁶⁶ G. Mialaret, *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991, p. 234.

⁶⁷ A. Menaut considère la réponse motrice comme un « message esthétique », in A. Menaut, *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*, Bordeaux, Presses Universitaires de Talence, 1998, p. 323.

En résumé et pour schématiser :

RUGBY FEDERAL



Notre préoccupation d'enseignant d'EPS et de formateur est de proposer des solutions didactiques et pédagogiques permettant de conserver les spécificités socio-culturelles et éducatives du rugby (rusticité et dangerosité), en minimisant les risques de blessures (optimisation des conditions de sécurité). Nous présentons un modèle d'enseignement socio-culturel permettant aux enseignants de passer d'un rugby fédéral à un rugby scolaire, de transformer les techniques corporelles sportives en techniques corporelles scolaires.

RUGBY SCOLAIRE

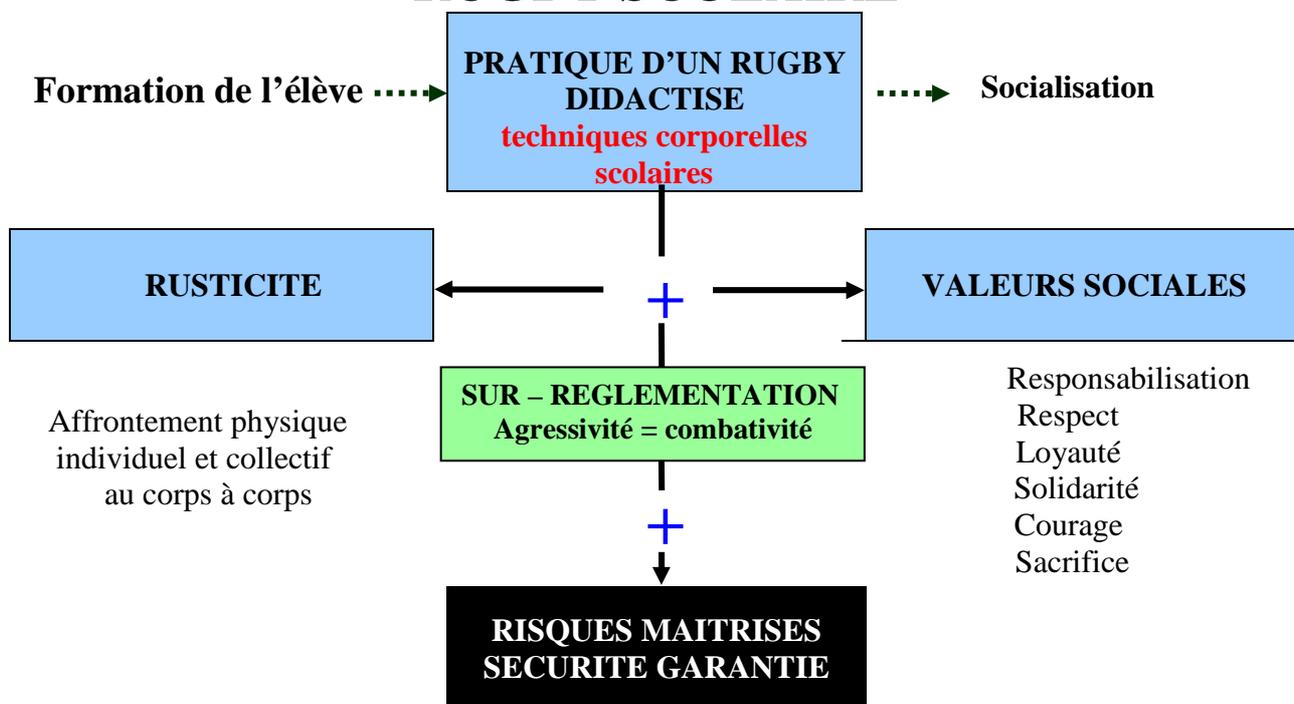


Schéma 1 - Passage du rugby fédéral au rugby scolaire

PARTIE THEORIQUE :

ORIGINES DU RUGBY ET ENSEIGNEMENT DES ACTIVITES D'OPPOSITION

CHAPITRE 1 :

CADRE THEORIQUE

Modélisation de la réflexion

Nous pensons que le rugby en milieu scolaire exprime la quintessence de ses fonctions éducatives à condition de conserver sa rusticité, sa dangerosité, et donc son authenticité⁶⁸. Il existe ainsi une corrélation entre la rusticité des situations du jeu (dangerosité et niveau accidentogène) et une « pédagogie des valeurs⁶⁹ » où responsabilité, respect et solidarité font l'objet d'un apprentissage spécifique. Nous pensons que la formation des élèves en EPS passe par l'appropriation et la construction de techniques corporelles spécifiques (techniques corporelles scolaires) enracinées dans les techniques sportives des pratiques sociales de référence.

Les risques de blessures étant particulièrement élevés en rugby (chaque situation respectant l'essence du jeu est fortement accidentogène), nous proposons un modèle d'enseignement socio-culturel permettant de concilier le « jeu d'opposition au corps⁷⁰ », l'acquisition de valeurs et la sécurité des pratiquants. Pour cela, nous nous appuyons sur la transmission de techniques corporelles intégrant la responsabilité en action⁷¹, avec un seuil de tolérance à la violence équivalent à la « combativité ». Le geste technique que nous proposons en EPS est construit dans une dynamique éducative (« valeurs-ajoutées ») imposant l'autocontrôle et le contrôle réciproque.

Le modèle d'enseignement est de type technologique (anthropologique, technologique, didactique)⁷², comprenant plusieurs niveaux de transpositions didactiques et permettant à l'élève de comprendre les enjeux socialisateurs et formateurs qui accompagnent chaque technique corporelle. L'enseignant dispose d'outils didactiques et pédagogiques pour construire une démarche d'enseignement et des techniques d'intervention parmi lesquelles les « techniques corporelles scolaires » constituent une des réponses essentielles pour la gestion du couple risque-sécurité.

Notre recherche s'intéressera tout particulièrement aux effets du modèle sur la gestion de la sécurité ainsi qu'à ses incidences sur les démarches d'enseignement des enseignants.

Notre présentons ci-après la structure schématique de notre réflexion. Les deux objets de notre étude sont : les techniques corporelles et le modèle d'enseignement.

⁶⁸ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, que sais-je, 2007, p. 15.

⁶⁹ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 37.

⁷⁰ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 611.

⁷¹ J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

⁷² D. Bouthier, *L'approche technologique au cœur des STAPS*, in, *Former les enseignants d'EPS*, Paris, revue Contre pied, n°20, 2007, p. 54.

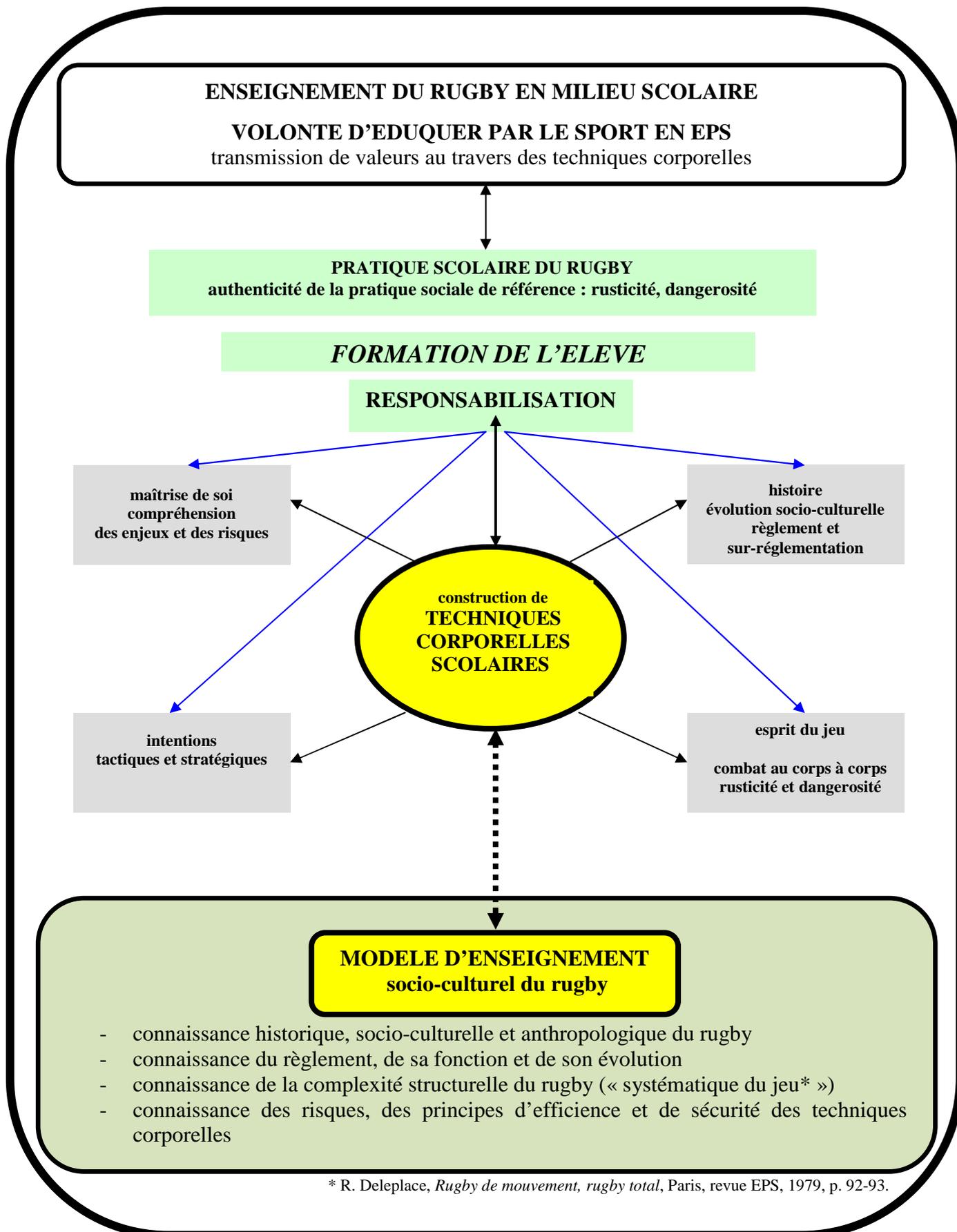


Schéma 2 - Modélisation de la réflexion

Objets d'étude

Deux objets constituent le cœur de cette recherche, tous deux associés dans la réflexion didactique sur l'enseignement de l'EPS : les techniques corporelles et les modèles d'enseignement.

1. Les techniques corporelles

Les techniques corporelles sportives constituent le support culturel de l'EPS. Pour le rugby, nous sommes en présence de techniques corporelles sportives porteuses de valeurs spécifiques, qui ne peuvent s'exprimer qu'au travers de situations de jeu accidentogènes⁷³. Comment peut-on intervenir sur ces techniques corporelles sportives en milieu scolaire pour conserver leur authenticité tout en garantissant la sécurité des élèves ? La réponse nous semble se trouver dans la transposition didactique permettant de présenter aux élèves des techniques corporelles scolaires. Ces techniques corporelles scolaires sont enracinées dans la culture du jeu (rusticité de l'affrontement et dangerosité des situations), mais se distinguent des techniques corporelles fédérales dans le sens où les enjeux fédéraux sont dépassés pour des raisons éducatives ; les élèves sont en effet rendus responsables de la gestion de la sécurité de tous les joueurs, aussi bien adversaires que partenaires.



Photos 5 et 6 - Exemples de plaquages fédéraux :

la technique corporelle sociale a pour but d'éprouver physiquement l'adversaire, sans que le plaqueur ne soit responsable de la sécurité du plaqué

Le niveau d'agressivité toléré (et encouragé) est celui de la férocité



Photos 7 et 8 - Exemples de plaquages en milieu scolaire :

la technique corporelle scolaire construite garantit la sécurité du plaqué : « plaquage subi » ou « plaquage-parade »

Plaqueur et plaqué doivent faire preuve d'autocontrôle (responsabilité)

Le niveau d'agressivité exigé est celui de la combativité pour les deux joueurs (plaqueur et plaqué)

⁷³ Le rugby se caractérise en effet par l'affrontement physique direct (percussions, plaquages, chutes) et collectif (mauls, rucks, mêlées) dans lequel les risques corporels sont particulièrement élevés et inhérents aux situations de jeu. Le rugby se différencie des sports de contact comme le football et le hand-ball - S. Darbon, *Un certain goût pour la castagne*, in *Rugby d'ici, une manière d'être au monde*, Paris, Autrement, 1999, p. 62.

Le concept de technique corporelle répond ainsi aux deux contraintes scolaires, antinomiques à première vue :

- les risques corporels : conservation des spécificités socio-culturelles du jeu⁷⁴ au travers d'un affrontement physique rude
- la sécurité : proposer une pratique physique et des situations d'enseignement où les conditions de sécurité sont optimales.

Malgré d'évidentes et nécessaires similitudes socio-culturelles dans les situations de jeu et les gestes techniques, nous soutenons que le rugby scolaire n'est pas le rugby fédéral. Les différences nous semblent fondamentales, touchant aux finalités poursuivies au travers de chaque technique corporelle enseignée. Si les techniques corporelles fédérales privilégient la performance, les techniques corporelles scolaires poursuivent des objectifs éducatifs et en particulier la transmission de valeurs spécifiques.

2. Les modèles d'enseignement

Enseignant-formateur, nous avons conçu une « entrée » dans le rugby en EPS que nous exploitons quotidiennement et que nous présentons en formation initiale ou dans le cadre de formations professionnelles⁷⁵. Le modèle socio-culturel que nous proposons s'efforce de répondre à la problématique posée par l'enseignement du rugby en milieu scolaire : la gestion du couple risque/sécurité. Le modèle est conçu comme un outil devant permettre aux enseignants de construire leur propre démarche d'enseignement. Le modèle d'enseignement se distingue donc de la méthode, en proposant à la fois la rigueur méthodologique imposée par la dangerosité du rugby et la liberté didactique et pédagogique dans la gestion des contenus et situations.

Il s'agit de valider ce modèle socio-culturel dans un contexte « technologique », de lui donner une valeur « empirico-scientifique » à partir des effets produits sur les enseignants acceptant de participer à l'expérimentation.

Nous analyserons donc les effets du modèle socio-culturel sur différents niveaux d'enseignement (élémentaire, collège, lycée), dans des contextes d'enseignement spécifiques (zones d'éducation plus ou moins difficiles). Les différentes étapes et opérations de la transposition didactique seront confrontées à la pluralité et la singularité des enseignants. Cette analyse devrait permettre de rendre la structure du modèle à la fois plus performante et plus souple.

Ces différentes réflexions sur le modèle devraient nous mener vers une prise de position sur les enjeux de la formation professionnelle et les compétences à développer pour enseigner une APS à risques en EPS.

⁷⁴ *Authenticité* pour D. Bouthier et *Essence* pour P. Conquet.

⁷⁵ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006

Interrogations et axes de recherche

Les interrogations guidant cette recherche technologique sont les suivantes :

Comment concilier dans l'enseignement du rugby en milieu scolaire, l'authenticité culturelle de l'activité (nécessaire à la transmission de valeurs) et la sécurité des apprenants ? Quelles étapes et opérations dans la transposition didactique du rugby en EPS ?

Comment optimiser les conditions de sécurité dans des situations de jeu accidentogènes (rusticité des techniques corporelles et risques corporels) ?

La transposition didactique des techniques corporelles sportives en techniques corporelles scolaires peut-elle constituer une solution didactique ?

Que peut apporter la dévolution didactique⁷⁶ dans la responsabilisation des élèves ?

Le modèle d'enseignement socio-culturel peut-il répondre aux objectifs éducatifs et aux préoccupations sécuritaires des enseignants ? Quel est son niveau d'efficacité, d'accessibilité et de fonctionnalité ?



**Fig. 4 - Attaque au large, A. Brenet, c. 1940, gouache sur papier.
Coll. MNS (n°MS5175)**

Il s'agira d'orienter nos interrogations dans deux directions :

1 - les acquisitions techniques et tactico-techniques en début d'apprentissage : la notion de technique corporelle peut-elle être avancée comme solution didactique et pédagogique ? Participe-t-elle à la gestion de la sécurité, à la transmission des valeurs et aux comportements qui leur sont associés ?

2 - les effets du modèle socio-culturel sur les procédures d'enseignement des collègues : comment les enseignants perçoivent-ils et utilisent-ils le modèle d'enseignement ? Les niveaux de transposition didactique de l'activité et des contenus sont-ils pertinents au regard des attentes « éducatives et sportives » ?

Notre expérimentation devrait apporter des éléments de réponse et des avancées théoriques sur les concepts de « technique corporelle » et de « modèle d'enseignement⁷⁷ », aussi bien pour l'enseignement du rugby que celui de l'EPS.

⁷⁶ Selon G. Brousseau, la dévolution consiste à faire accepter à l'élève des tâches dans ou autour de la situation d'apprentissage. La dévolution didactique responsabilise les élèves.

⁷⁷ Ces deux concepts constituent les objets de l'expérimentation.

Champs théoriques

Notre recherche s'appuiera sur différents champs théoriques et scientifiques :

- Histoire et sociologie
- Anthropologie
- Technologie
- Didactique
- Théories de l'apprentissage
- Pédagogie
- Traumatologie

- Histoire et sociologie

A travers l'analyse historique et sociologique du rugby nous nous interrogerons sur les origines et les fonctions sociales de ce sport. La violence qui se dégage à première vue des situations de jeu sera mise en relation avec les techniques sportives et les valeurs qui incarnent ce sport. Nous analyserons les facteurs de l'évolution contemporaine du rugby, et en particulier ceux conduisant à l'existence de différentes formes (à 7, à 13, à 15, à toucher...) et pratiques de rugbys (amateur, professionnel, scolaire, masculin, féminin...).

- Anthropologie

L'anthropologie nous permettra de nous intéresser aux différentes fonctions sociales des techniques corporelles (sportives, sociales, scolaires). Nous analyserons les enjeux contenus dans les gestes utilisés dans les situations motrices, aussi bien en milieu sportif que scolaire. Nous pourrions nous interroger sur le pouvoir socialisateur et émancipateur des techniques corporelles en fonction des contextes dans lesquels elles sont exploitées. Nous orienterons notamment notre réflexion en direction d'un certain nombre de valeurs associées au rugby, et tout particulièrement le respect, la solidarité et le fair-play.

- Technologie

La technologie nous orientera vers une double réflexion :

- réflexion sur la technique en tant qu'objet de l'évolution culturelle ; la technique est en effet un concept qui, rapporté à l'enseignement devient source d'enjeux et de débats entre laudateurs et pourfendeurs de celle-ci.
- réflexion sur la technologie en tant que « science humaine des techniques d'intervention pour agir sur le réel⁷⁸ ». Nous souhaitons nous interroger sur l'utilisation et la validité d'un modèle d'enseignement dans plusieurs contextes d'enseignement. L'approche technologique nous permettra de ne pas exclure de notre étude les variables de terrain que nous considérons comme essentielles pour une « discipline orientée vers l'action⁷⁹ ». Ainsi, c'est à partir de la diversité des contextes d'enseignement et de la singularité de chaque enseignant que nous envisageons la validation du modèle d'enseignement.

- Traumatologie

Si nous pensons que les rugbys fédéraux et scolaires sont sources de blessures⁸⁰, il nous faudra analyser la nature, la gravité et la quantité de blessures, aussi bien en milieu fédéral

⁷⁸ D. Bouthier, *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs*, Paris, Vigot, 2007, p. 222.

⁷⁹ P. Jonnaert, *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 44.

⁸⁰ Nos propres expériences professionnelles et associatives nous prouvent que les blessures sont une réalité de ce sport ; les enseignants rencontrés lors des formations professionnelles émettent souvent des craintes face à la dangerosité des contacts. Les étudiants STAPS-éducateurs en club nous font régulièrement part de blessures au niveau de l'« école de rugby ».

que scolaire. Les résultats seront alors confrontés à ceux obtenus lors de l'utilisation du modèle d'enseignement socio-culturel.

- Didactique

Nous nous interrogerons sur la didactique de l'EPS et tout particulièrement la didactique du rugby :

- le passage par la didactique générale pose la problématique des techniques d'enseignement et de l'équilibre des procédures de transmission face aux processus d'appropriation. Le concept de modèle d'enseignement sera particulièrement analysé, passé au filtre des différents niveaux de transposition didactique.
- la didactique du rugby nous permettra de situer le modèle d'enseignement socio-culturel au regard de l'ensemble des « entrées dans l'activité » ayant donné lieu à des productions écrites. Le modèle que nous présentons s'inscrit dans une transposition didactique⁸¹ telle que la définit M. Verret et permet au rugby de conserver sa spécificité culturelle (l'affrontement physique). Au delà de la didactique du rugby, nous analyserons et comparerons les techniques d'enseignement préconisées dans des activités à risques telles que le judo, la boxe, la gymnastique, l'acrosport ou l'escalade. Il nous semble que l'analyse des modèles d'enseignement de ces pratiques physiques peut nous apporter un éclairage supplémentaire sur la gestion du couple risque/sécurité. Nous avons en effet souvent l'occasion d'évoquer cette priorité sécuritaire avec des enseignants spécialistes de ces APS à risques (enseignants en STAPS et détenteurs d'un brevet d'état dans leur spécialiste).

Nous souhaitons contribuer à la théorisation des concepts de « technique corporelle » et de « modèle d'enseignement » dans le champ de la didactique de l'EPS. Il s'agit donc d'un passage de la didactique professionnelle à la didactique expérimentale.

- Théories de l'apprentissage

Les théories de l'apprentissage nous permettront de présenter et de justifier une « logique d'enseignement⁸² ». Si le modèle d'enseignement tel que nous le concevons ne se confond pas avec la méthode d'enseignement qui impose⁸³, il est construit sur des fondements socio-constructivistes qui respectent l'apprenant dans son processus d'auto-socio-construction. Ce processus d'auto-socio-construction suppose un haut niveau de conscientisation et de responsabilité en action que nous retrouvons au cœur des théories de l'apprentissage socio-constructivistes et dans les relations entretenues entre l'enseignant et ses élèves.

- Pédagogie

Le modèle d'enseignement est constitué d'une entrée dans l'activité, de propositions didactiques et pédagogiques dont nous souhaitons analyser les effets sur les « interventions pédagogiques⁸⁴ » des enseignants. Il s'agira d'analyser d'une part, la façon dont les enseignants exploitent le modèle d'enseignement et d'autre part, l'évolution de la relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves.

⁸¹ Pour M. Verret, la transposition didactique se caractérise par « l'ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseigner dans le cadre scolaire » M. Verret, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975

⁸² J-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 50.

⁸³ Le modèle d'enseignement n'impose ni à l'enseignant ni à l'apprenant ; l'un construit sa démarche d'enseignement, quand l'autre construit ses techniques corporelles.

⁸⁴ M. Minder, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Paris-Bruxelles, 8^{ème} édition actualisée, De Boeck Université, 1999, p. 15.

Mots clés

Les deux concepts constituant nos objets d'étude sont :

- Technique corporelle
- Modèle d'enseignement.

De ces deux concepts découlent des thèmes et termes que nous définirons durant la partie théorique de notre travail et que nous regroupons dans un lexique terminologique. Nous y définissons les mots clés de notre travail :

- autour de l'activité sportive :
 - Agressivité
 - Authenticité
 - Auto-contrainte
 - Civilité
 - Contrôle réciproque
 - Responsabilité
 - Risque
 - Rugby(s)
 - Rusticité
 - Sécurité
 - Valeur
 - Violence.

- autour de l'éducation et de l'enseignement :
 - Chaîne transpositive
 - Contenus d'enseignement
 - Critères de réalisation
 - Dévolution didactique
 - Didactique
 - Pédagogie
 - Technologie
 - Transposition didactique.

CHAPITRE 2 :

ANALYSE HISTORIQUE ET ANTHROPOLOGIQUE DU RUGBY

Origines et histoire

« Si le Rugby moderne est le digne héritier de ses ancêtres, s'il n'est pas un simple jeu de passes banal, mais s'il est bien un sport collectif de combat, nous devons admettre que l'agressivité et la combativité en sont les qualités premières et elles doivent être celles de tous les rugbymen modernes⁸⁵ ».

C. Pociello confirme ces origines guerrières du rugby lorsqu'il affirme que « le rugby représente aux yeux des techniciens, dans le registre des sports collectifs d'affrontement du Vieux Continent, le plus fort degré d'investissement de la violence légitime⁸⁶ ». Le rugby puise ses origines au plus profond de la nature humaine, dans le sens où sa principale spécificité est liée à l'affrontement physique collectif, et à une certaine forme de violence corporelle. Comme le dit P. Parlebas, s'il n'est pas simple de mettre à jour les origines exactes des jeux, nous pouvons toutefois « pour chaque jeu sportif, établir les principaux universaux qui en constituent la véritable carte d'identité ». « Aussi parlons-nous de *logique interne*, en opposition aux éléments de *logique externe* qui eux, caractérisent le contexte (enjeu, public, particularités des joueurs et des groupes...) »⁸⁷. Le rugby contemporain puise ainsi ses origines dans les jeux moyenâgeux britanniques (hurling irlandais et knappan gallois⁸⁸) et en particulier la « soule ». Les règles de ces jeux moyenâgeux se sont progressivement perfectionnées, notamment dans le but de canaliser la violence, car comme l'écrit l'historien J.-J. Jusserand, « les jeux ressemblaient à la guerre et la guerre ressemblait aux jeux⁸⁹ » ; « le tournoi et la joute en sont les illustrations⁹⁰ ».

Il n'est pas question ici d'analyser les différentes interprétations, souvent conflictuelles, du passage des jeux au sport (J. DeFrance, 1995) où tantôt sont privilégiées les structures économiques et politiques (J.-M. Brohm, 1976, 1993) ou sociales (B. During, 1983), tantôt l'euphémisation de la violence rendue possible par l'établissement du régime parlementaire qui limite violence et affrontement (N. Elias, 1976 ; N. Elias et E. Dunning, 1994), tantôt la



Fig. 5 - Début d'une partie de Soule ; Gravure 1924 ; Encyclopédie des sports. Coll. MNS (n° 2000.12.341)



Fig. 6 - 19 th century street Football, in Morris Marples, 1950. A history of football. Coll. MNS (n° MSREBAY1)

⁸⁵ J. Devaluez – P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby*, Midi Olympique du 28-9-1971

⁸⁶ C. Pociello, *Combats guerriers, repas sacrificiels et fantômes de dévoration – Essai d'anthropologie du « rugby des villages »*, in J.-Y. Guillain – P. Porte, *La planète est rugby, regards croisés sur l'ovale*, Biarritz, Atlantica, 2007, p. 13.

⁸⁷ P. Parlebas, *Le destin des jeux : Héritage et filiation*, Socio-Anthropologie, N°13, Jeux / Sports, 2003, [En ligne], mis en ligne le 15 novembre 2004. URL : <http://socioanthropologie.revues.org/document173.html>. Consulté le 14 septembre 2008.

⁸⁸ Le hurling et le knappan étaient des jeux festifs, jeux de balle se caractérisant par une grande violence : « le niveau relativement élevé de violence ouverte et les possibilités de faire mal constituaient sans doute l'un des plaisirs que l'on prenait à ces jeux ». E. Dunning, *Lien social et violence dans le sport*, in N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Fayard, 1994, p. 316.

⁸⁹ J.-J. Jusserand, *Les sports et jeux d'exercice dans l'ancienne France*, Paris, 1905 (rééditions Slatkine 1986)

⁹⁰ J.-J. Bozonnet, *Sport et société*, Paris, le Monde-éditions, 1996, p. 15-22.

mise en pratique des valeurs du protestantisme (G. Luschen, 1970 ; A. Guttmann, 1978) ou encore le changement de sens des jeux populaires quand l'élite sociale se les approprie et fixe de nouvelles normes d'imposition et de légitimité (C. Pociello, 1978, 1981 ; P. Bourdieu, 1980 ; R. Chartier, G. Vigarello, 1982). Toutes ces thèses font un lien direct entre le sport moderne tel que nous le connaissons et les jeux traditionnels. Ainsi, la soule, souvent avancée comme l'ancêtre du football ou du rugby est fondée, comme dans certaines pratiques tribales, sur une division en deux camps formés à partir des sociabilités de la vie quotidienne ; les jeux collectifs attachés aux fêtes religieuses possédaient des règlements spécifiques aux régions et se déroulaient dans des espaces non aménagés. Les jeux d'hier, comme le sport d'aujourd'hui étaient porteurs d'enjeux de société.

Comme le précisent H. Brier⁹¹ ou J-F. Loudcher⁹², il est difficile d'affirmer que le rugby se situe dans la continuité de l'évolution de la seule soule. Les racines de ce sport sont bien plus obscures que cette filiation simplifiée, à tel point que C. Pociello n'hésite pas à affirmer que la forme sportive du rugby, « dans l'Angleterre victorienne se constitue techniquement (et socialement) comme une *anti-soule*⁹³ ».

S. Darbon, ethnologue et chercheur au CNRS est aujourd'hui quant à lui très prudent sur les origines et les liens qui unissent le rugby moderne et tous les jeux ancestraux : « Peut-on identifier une origine commune à des pratiques – hurling, soule, knappan, calcio ou folk-rugby – qui manifestent autant de ressemblances ?

L'opinion la plus répandue, mais pas la plus fondée historiquement, les fait remonter à un jeu romain identifié sous le nom d'haspartum, dont les propriétés formelles sont en effet assez proches.

Les données historiographiques dont on dispose ne permettent malheureusement pas de pousser très loin une telle filiation.

N'est-il pas plus raisonnable de considérer que la recherche d'une origine commune ne s'impose nullement ? Il est sans doute plus vraisemblable que ces jeux athlétiques, compte tenu de la grande simplicité des propriétés formelles qu'ils partagent (se disputer par tous les moyens un objet ayant la forme d'une balle ou d'un ballon), ont pu coexister en différents pays, et ce à des périodes très différentes⁹⁴ ».

Aujourd'hui, il est encore possible d'assister dans certaines sociétés et cultures à des activités « apparentées » au rugby, comme le relate J. Harambat au sujet du Ko'so Ethiopien, une sorte de rugby (à 100 contre 100, sur deux jours) où se joue l'honneur des tribus ; il s'agit de faire passer le ko'so (la boule) derrière les lignes adverses : « plaquages, mêlées, feintes de passe : les Afars ont hérité le goût du combat de leurs ancêtres réputés belliqueux⁹⁵ ». Il en va de même pour le Bouzkachi Afghan, et plus près du rugby sans doute, le Calcio Fiorentin.



Photo 9 - Ko'so Ethiopien



Photo 10 - Bouzkachi Afghan

⁹¹ H. Brier, *La soule, ancêtre du rugby ?* Revue historique et archéologique du Maine, n°13, 1997

⁹² J-F. Loudcher, *La soule, ancêtre du rugby ? D'une pratique culturelle à un fait de civilisation*, in *La planète est rugby*, Biarritz, Atlantica, 2007, p. 33-69.

⁹³ C. Pociello, *Le rugby*, Paris, PUF, 1988, p. 48.

⁹⁴ S. Darbon, *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007, p. 10.

⁹⁵ J. Harambat, « Une partie de Ko'so peut durer des jours », in *La mêlée des cultures*, GEO, n°343 sept. 2007, p. 82.

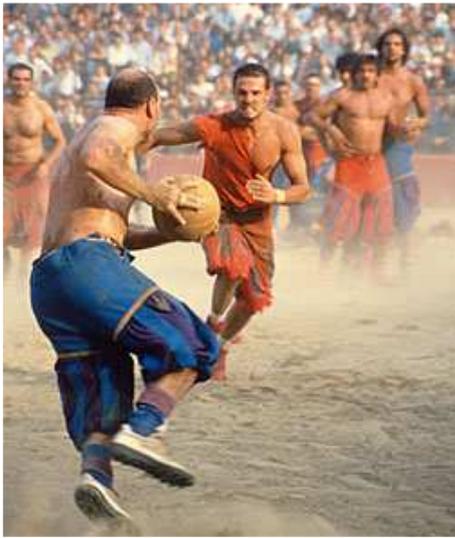


Photo 11 - Calcio Fiorentin

A. Guttmann (1978) synthétise dans son « histoire sociologique » du sport, les caractères séparant les jeux rituels des sports : sécularisation, égalité, spécialisation des rôles, rationalisation, organisation bureaucratique, quantification, quête du record. Il est vrai que la présence de rituels dans la célébration d'un culte, les croyances dans le sacré par la participation des dieux, l'association d'une communauté entière autour de l'événement, l'harmonisation des techniques du corps vers des finalités partagées par tous, l'absence de performance quantifiée, l'attention au corps dans sa valeur d'usage, constituent autant de facteurs contribuant à établir des ruptures irréversibles à tel point que l'anthropologie pose la question de savoir si le sport est un rituel (M. Augé, 1982, E. Archetti, 1991).

Le sport comme rituel est précisément mis en question à partir du rapport qu'il entretient avec le religieux et c'est sur cet a priori de la thèse de la sécularisation d'A. Guttmann qu'une discussion s'engage. « Car il est possible de supposer, en privilégiant moins l'aspect historique qu'anthropologique, que les traits traditionnels perdurent dans les sports modernes, et que, dans ce cas, la logique sportive ne s'explique pas par une sécularisation massive produite par la disparition progressive de ces traits sacralisés. À quel point séculier et religieux sont-ils antinomiques dans le sport moderne⁹⁶ ? »

Ces propos relatifs au sacré vont dans le sens de l'analyse que P. Villemus fait du rugby. Il décrit le rugby (et les sports) d'aujourd'hui comme étant le résultat de l'évolution de l'humanité au travers du sacré. Il retrace dans son ouvrage toute l'évolution des jeux et les comportements sociaux qui y sont associés. Il précise par exemple que « la passe à la main ou le coup de pied ne sont pas des gestes bestiaux ni naturels, mais des acquis intensément humains et sociaux puisqu'ils naissent de l'apprentissage, de l'éducation et du perfectionnement⁹⁷ ». Si les détracteurs du rugby disent qu'il réveille les instincts de combat brutaux ou animaux, P. Villemus répond que le rugby est « d'une part, collectif et introduit donc le sens de la communauté, de l'échange et du partage dans ce qui ressemblerait, sans la présence des autres, à un pugilat égoïste. D'autre part, la présence du ballon détache le joueur de la condition animale. Il ne se contente plus seulement de courir, de crier, sauteur, fuir, ruer, charger, esquiver comme le ferait une gazelle, un loup, un kangourou, un lion, un taureau ou un cheval. Il devient intrinsèquement humain, la forme du ballon l'obligeant par-dessus tout à la vigilance et à parfaire sa dextérité. Il doit anticiper et se projeter vers son destin, représenté par ici par un ballon fuyant et imprévisible. La beauté du rugby réside dans ce caractère anti-naturel (anti-animal), dans cette volonté de surpasser la nature, d'apprivoiser le corps et la force, pour accéder au surnaturel et, sans doute au sacré⁹⁸ ». D'ailleurs, nous constatons que l'en-but est encore de nos jours qualifié de « terre promise », celle qui finalise tous les efforts, tous les sacrifices, toute la solidarité, tout le respect concédé durant les actions de jeu.

Pour mieux comprendre le rugby et son évolution, plongeons-nous dans son histoire au travers des jeux depuis l'antiquité.

⁹⁶ Y. Le Pogam, *Rites du sport et générativité du social*, Corps et Culture [En ligne], Etudes critiques, mis en ligne le : 25 janvier 2005 / Disponible sur : <http://corpsetculture.revues.org/document618.html> - Consulté le 19 septembre 2008.

⁹⁷ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 118.

⁹⁸ P. Villemus, *ibid.*, p. 119.

Antiquité : jusqu'à 500 ans après J.C.

Comme le fait remarquer H. Garcia, il est possible de remonter le temps et de trouver dans des civilisations très éloignées des « témoignages de jeux de balle⁹⁹ ». C'est le cas des Chinois qui pratiquaient le « Cuju¹⁰⁰ » (pousse le ballon), avant les Egyptiens de l'époque pharaonique.

Les chinois, 2500 ans avant J.C. s'adonnaient à un jeu de balle collectif au cours duquel un ballon rond (en cuir de porc ou de chien) devait être lancé au dessus de deux poteaux plantés.

Ce jeu était extrêmement violent, utilisé pour l'entraînement militaire, à l'opposé du voisin japonais, le « kemari », respectueux de l'intégrité physique des joueurs et valorisant l'adresse.

Certains jeux collectifs à cheval existaient, et existent encore en Afghanistan, comme le « Bouzkachi » où des groupes de cavaliers s'affrontent les jours de fête dans des combats d'une grande violence autour du gain de la dépouille d'un bouc qu'ils doivent déposer au pied d'un mât.

Les peintures égyptiennes de Béni-Hassan constituent également une preuve de la violence de certains jeux de balle. F. Dillaye rappelle les découvertes des archéologues dans la vallée du Nil : « A Thèbes, dans des tombeaux égyptiens, on a trouvé des balles de son recouvertes en peau, et absolument faites comme les nôtres¹⁰¹ ». Les grecs pratiquaient également des exercices avec des balles comme l'épiscyre ou la phéninde. Pour ce qui est de l'épiscyre, « on y joue à plusieurs et par camps. On trace à la craie, entre les deux camps, une ligne que l'on appelle syre, c'est là que la balle est posée. On trace ensuite deux autres lignes entre chaque camp. Ceux qui ont été désignés pour servir lancent la balle au-dessus des autres, qui doivent essayer de la relancer, et le jeu continue jusqu'à ce qu'un camp soit repoussé hors de sa ligne de fond¹⁰² ».



Photo 11 - Pok-A-Tok à Chichén-Itza

Ces jeux se caractérisaient surtout par leur extrême violence¹⁰³. La violence dans le jeu se retrouve également en Amérique Centrale, à l'époque des Mayas (1300 ans avant J.C.) durant laquelle se pratiquait le « Pok-a-Tok », jeu de balle qui se terminait par un sacrifice humain. La fonction du sacrifice humain était liée à la vie et à la renaissance végétale. Le sang du vaincu décapité servait à fertiliser la terre. De nombreux terrains de Pok-a-Tok sont encore visibles sur les sites Mayas du Guatemala, du El Salvador et du Chiapas (Mexique).

Cette violence et cruauté des jeux et leur proximité avec la guerre se retrouvaient dans les arènes romaines au travers des combats de gladiateurs.



Fig. 7 - Jeu du Cuju en Chine

⁹⁹ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 19.

¹⁰⁰ Le jeu de balle [renforce] la combativité du soldat", peut-on lire dans l'une des sept sagesses de Liu Xin, disciple de Confucius et homme politique (50 av. JC-23 apr. JC env.).

¹⁰¹ H. Garcia, *op. cit.*, p. 20.

¹⁰² Julius Pollux ou Julius Polydeukès, philologue et rhéteur du II^{ème} siècle, né à Naucratis en Egypte. Il enseigna à Athènes, où il avait été nommé, d'après Philostrate, professeur de rhétorique par l'empereur Commode. Il est l'auteur d'un dictionnaire : l'Onomastikon, in H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 20.

¹⁰³ Cette violence est observable sur un bas relief du V^{ème} siècle avant Jésus-Christ, découvert à Athènes.

Moyen Age : de 500 à 1500 ans après J.C.

Les romains considéraient déjà ces jeux violents comme des outils d'éducation. Ainsi, du jeu de la phéninde, devenue l'haspartum à Rome, il était dit : « Je recommande donc surtout un sport qui assure la santé du corps, la juste proportion des membres et qui développe les qualités de l'esprit, or tous ces avantages se trouvent dans le jeu de balle...¹⁰⁴ ». Certains pédagogues et éducateurs contemporains tiennent aujourd'hui encore les mêmes propos.

Les jeux de balle étaient très appréciés dans tout l'empire romain, notamment dans le sud de l'Italie où ils furent introduits par les colonies grecques. Parmi ces jeux de balle, l'haspartum est le seul qui concerne des confrontations collectives. Ce jeu se pratiquait sur un terrain de forme rectangulaire, avec une ligne médiane et deux lignes de base. Le but était de jeter la balle derrière la ligne de base adverse. Les interventions possibles sur le porteur de la balle étaient les suivantes : accrochage, étreinte, étranglement. La balle se passait, mais elle ne rebondissait pas, car trop dure. Ceci interdisait donc tout jeu au pied.

« Pour tous les historiens, la phéninde ou l'haspartum sont les ancêtres du rugby¹⁰⁵ ». Toutefois, la filiation entre ces jeux et le football n'est pas aussi simple qu'on veut bien le faire croire... Si les historiens manquent de documentation pour pouvoir attester que ce sont les légions romaines qui ont introduit l'haspartum dans les Îles Britanniques (devenant par la suite le football), on peut, comme H. Garcia, penser que la « soule » et le « football » étaient le même jeu. L'auteur affirme que toutes les migrations ont eu lieu du continent vers les îles Britanniques et que « l'ancêtre du rugby est bel et bien la soule française, et plus spécialement normande¹⁰⁶ ».

Au XII^{ème} siècle, la soule et le football sont des jeux de masse d'une grande violence, se pratiquant dans les rues et la campagne. Pour porter la balle dans un but (porche d'une église, ruine, mur, arbre...) tout est permis, expliquant ainsi les nombreux accidents et les édits royaux visant à interdire cette pratique. Ces jeux se déroulaient essentiellement les jours de fêtes et notamment le Mardi Gras (fête religieuse faisant suite à une période de pénitence), aussi bien en France qu'en Angleterre. La soule pouvait aussi bien être une boule de bois, un ballon (rempli de son, de foin, de paille, de mousse) ou une vessie remplie d'air. La soule aurait une signification religieuse : il fallait ramener la soule (du celte « seaul » et latin « sol » : soleil) dans son village pour qu'elle donne de belles récoltes. Nous avons là, comme pour les Mayas, le poids des croyances religieuses.

Durant cette époque médiévale, la soule et le football sont des jeux caractéristiques de la vie sociale et des valeurs (religieuses) de l'époque. Le niveau de violence toléré est très élevé, expliqué en partie par le niveau de civilité¹⁰⁷ et les croyances religieuses¹⁰⁸. Le niveau de violence diminua sensiblement au XI^{ème} siècle, avec notamment l'intervention de Godefroy de Preilly, « par sa codification des joutes courtoises interdisant la finalité destructive du geste, et *desportant* (du vieux français *desport* qui veut dire amusement-divertissement) l'énergie et la volonté de l'homme vers un geste sportif et un *jeu* vecteur d'humanisme¹⁰⁹ ».

J-J. Jusserand relate les parties de soule du XIII^{ème} et XIV^{ème} siècle : « La soule, bien que pratiquée par les nobles et même les religieux, et même par les rois, était un jeu plutôt populaire. On jouait paroisse contre paroisse, célibataires contre mariés, ces petits tournois mettaient tout le pays en fête, le soir on buvait et on dansait, c'était un moment de joie générale, pour les joueurs comme pour les assistants qui comprenaient tout le village, un de

¹⁰⁴ Claude Galien, II^{ème} siècle, un des grands médecins de l'antiquité, médecin personnel de l'empereur romain Marc-Aurèle. In H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 23.

¹⁰⁵ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 25.

¹⁰⁶ H. Garcia, *ibid.*, p. 31.

¹⁰⁷ Nous faisons ici référence au concept de « procès de civilisation » de N. Elias, en relation avec celui d'« instinct de conservation » auquel se réfère H. Garcia.

¹⁰⁸ « La puissance de la religion catholique est énorme, le salut et la vie éternelle sont en permanence au cœur des préoccupations...L'important est de bien mourir » in H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 32.

¹⁰⁹ *Esprit sportif et démocratie*, AFSVFP (association française pour un sport sans violence et pour le fair-play), CNOSF, Dreux, 2009, p. 22.

ces jours heureux auquel on songeait longtemps à l'avance et qui coupaient la monotonie du travail de l'échoppe ou de la glèbe ; la date la plus fréquente était le Mardi Gras, mais également le jour de Pâques ou de Noël. Le jeu était violent, et n'est pas, aujourd'hui encore, des plus anodins, quantité de *lettres de rémission* du quatorzième siècle accordant leur pardon à des joueurs qui avaient, par erreur, fendu la tête d'un camarade au lieu de frapper le ballon, montrent que les parties étaient menées avec vigueur¹¹⁰ ».

La soule, tout comme le football, porteurs de liens social furent interdits, officiellement pour cause de violence. On retrouve notamment des interdits sur Londres, datant de 1314 et en France de 1319. Dans les deux cas, l'interdiction visait à minimiser les désordres et à inciter les jeunes à s'appliquer à la pratique du tir à l'arc en vue de « créer les meilleures compagnies d'archers¹¹¹ ». « Le temps libre doit être consacré à l'entraînement au tir à l'arc ; la pratique du football ou de la soule est passible d'emprisonnement¹¹² ».

« Pendant quatre siècles, donc, soule et football ont été assez populaires pour inquiéter les rois. Les persécutions ne les ont pas empêchés de conserver leur vitalité. Ils parviennent en pleine santé à la fin du Moyen Age et abordent gaillardement le grand virage historique de la Renaissance¹¹³ ».

De la Renaissance au 19^{ème} siècle

« En France, la renaissance est une période durant laquelle la noblesse s'adonne à la soule ; la soule est même si prisée qu'elle est jouée à la cour de France, où elle a deux ardents supporters : le roi Henry II lui-même et le poète P. de Ronsard, tous deux chefs de jeu¹¹⁴ ». Les Anglais de l'époque sont très impressionnés par l'éducation sportive de l'aristocratie française.

« Ce jeu, contrairement aux idées reçues n'est pas l'exclusivité du grand sud-ouest ; en effet, des écrits font état de la pratique de ce jeu dans le Finistère et le Morbihan (appelé *mallader* ou *mollat*) et en Normandie (*pelote*, *éteuf*, *ballon*, *boise*)¹¹⁵ ». On retrouve également des traces d'une des activités voisines du rugby : le « jeu de la barette » ; celui-ci se pratiquait essentiellement dans le centre et le midi de la France. Il se jouait avec les pieds et les mains, mais se différençait du rugby par le « touché » du porteur de la barette. Cette action de touché du porteur de balle « évite que le jeu ne dégénère en pugilat », puisqu'elle arrête le jeu. Se forme alors un « cercle » autour du porteur de la barette, qui remet en jeu. Ce jeu de la barette, comme le dit J. Lacouture, est très exactement le rugby dit « à toucher¹¹⁶ » d'aujourd'hui.

Il en est de même en Italie, où se pratique, en bien plus violent, le « calcio, un jeu ancien propre à la cité de Florence qui, en guise de bataille organisée se fait avec une balle gonflée d'air. Jeu qui tire son nom du pied¹¹⁷ ».

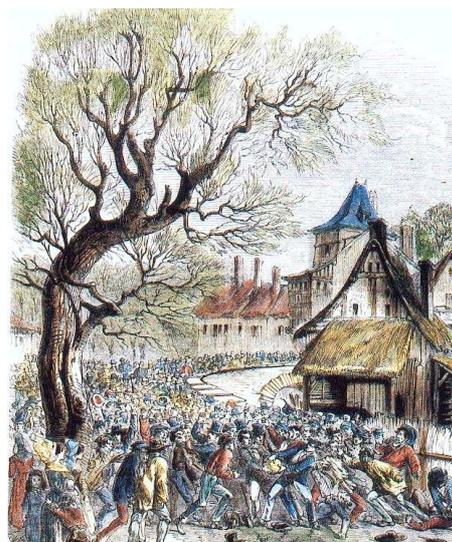


Fig. 8 - La Soule, en Basse-Normandie, M.J.L. de Condé, 1852 Gravure Coll. MNS (n° G.I.402), photo G. Poncet 2006

¹¹⁰ J.-J. Jusserand, *Les Sports et Jeux d'exercice dans l'ancienne France*, 1905, Paris (rééditions Slatkine, 1986)

¹¹¹ H. Garcia, *ibid.*, p. 42.

¹¹² H. Garcia, *ibid.*

¹¹³ H. Garcia, *ibid.*, p. 47.

¹¹⁴ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 52.

¹¹⁵ J. Lacouture, *Le rugby, c'est un monde*, Paris, La table ronde, 2007 (première édition 1979), p. 24.

¹¹⁶ J. Lacouture, *ibid.*, p. 28.

¹¹⁷ G. Mercuriale, *De arte gymnastica*, 1577, édit. Française : Les belles lettres, 2006

En Angleterre, la soule et le football sont officiellement interdits (et ce jusqu'en 1845), même si les autorités ferment gracieusement les yeux pour les pratiques « sauvages », hors des villes. C'est essentiellement dans la campagne anglaise que s'implantera le football.

« En France, le XVII^{ème} siècle sera celui du raffinement durant lequel les exercices physiques seront moins valorisés ; un grand jeu de plein air comme la soule n'est plus qu'un amusement pour les paysans¹¹⁸ ».

Inversement, le sport deviendra une préoccupation de santé pour les britanniques et le football sera décrété, grâce à l'influence de la Renaissance italienne, activité physique pour les étudiants et la gentry. Au XVIII^{ème} siècle, le football devient une des curiosités anglaises pour les voyageurs. Ce siècle sera celui de la naissance officielle du sport tel qu'il est défini aujourd'hui, accompagné de cette volonté sociale de « sensibilité à la violence » et de « pacification¹¹⁹ ». En France, paradoxalement, les exercices physiques sont en plein déclin durant ce XVIII^{ème} siècle. Le football sera tout de même « attaqué » en Angleterre jusque dans les années 1800 par le clergé. Cela ne l'empêchera pas de s'implanter dans les publics schools. On retrouve des traces écrites de la pratique du football dans ces écoles de prestige dès 1749. Ce n'est pourtant que le rapport de 1897 (commission créée en 1895 pour rechercher les origines du rugby) qui officialise la naissance du football-rugby dans le collège de Rugby, le jour où W.W. Ellis se saisit du ballon à la main (1823).

Le 19^{ème} siècle

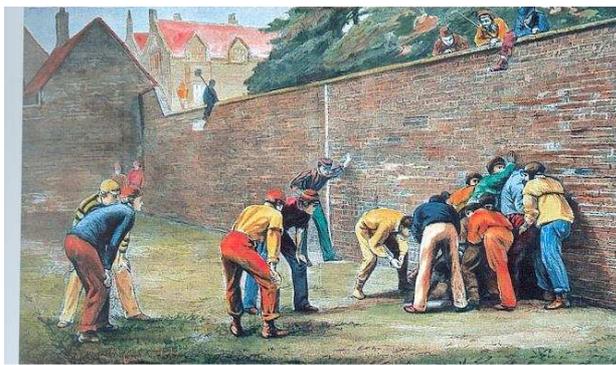


Fig. 9 - Football at the wall at Eton, Leslie Ward et H. Harral, c. 1890, estampe. Coll. MNS (G.IV.92), photo G. Poncet, 2006

C'est à partir de son implantation dans le système éducatif britannique que le rugby obtient ses lettres de noblesse. Il les doit aux idées novatrices du directeur du collège de Rugby. A cette époque T. Arnold considère le sport et notamment le football comme « un antidote à l'immoralité et une cure contre l'indiscipline ». « Le rugby est un jeu dur et c'est une de ses vertus principales. L'homme qui joue au rugby doit s'attendre à recevoir des coups¹²⁰ ».

Il faudra du courage et de la détermination ainsi que le sens de l'humour ; il (l'élève) apprendra ce qu'est l'altruisme¹²¹ ».

Le rugby est donc un sport scolaire par excellence, né d'une volonté éducative. Il puise ses origines dans le système éducatif britannique et sa conception dans une volonté de formation sociale¹²².

Le football-rugby est bien à l'origine de la codification du rugby, allant vers une pratique se proposant d'endiguer progressivement la violence, tout en conservant l'affrontement physique. Le football-rugby puise ses spécificités dans le collège de Rugby (situé à une centaine de kilomètres de Londres), suite à l'exploit de William Webb Ellis. Cet exploit est daté du 1^{er} novembre 1826. Le jeune joueur, *praepostor* (surveillant-adjoint) dans le collège « avec un joli mépris pour les règles du football telles qu'elles étaient pratiquées à cette

¹¹⁸ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 59.

¹¹⁹ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 45.

¹²⁰ Lord Wavel Wakefield est l'une des grandes figures du rugby de tous les temps, capitaine et recordman des sélections de l'équipe d'Angleterre, président de la Rugby Football Union, et membre de l'International Board avant d'être nommé à la chambre des Lords. In P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 29.

¹²¹ Lord Wavel Wakefield, *op. cit.*

¹²² Cette naissance du rugby dans le système éducatif justifie les valeurs dont il est porteur.

époque, prit le premier la balle dans ses bras, et courut avec, donnant sa principale caractéristique distinctive au jeu de rugby¹²³ ».

Jusqu'à cette époque, il n'était pas interdit de se saisir de la balle avec les mains, mais la finalité de l'action était de reculer, pour mieux botter vers l'avant. La transgression de W. W. Ellis, si elle fit progresser le rugby moderne, fut dans un premier temps accueillie avec méfiance dans le collège de rugby, à tel point qu'on allait jusqu'à parler d'« homicide justifiable¹²⁴ » pour tout joueur qui portait le ballon à la main vers l'avant.

Cette action de W. W. Ellis, si elle donne un caractère historique à la naissance du rugby, était courante dans les jeux de soule pratiqués par les écossais à cette même époque : « la soule, telle qu'elle était pratiquée en Ecosse notamment, donnait mille exemples d'un tel exploit¹²⁵ ». J. Lacouture nous montre ainsi que l'évolution d'une activité ne peut se résumer à de simples anecdotes. Le processus est bien plus complexe. C'est ce que confirme C. Jaurena lorsqu'il rapporte que l'enquête de la Rugby Football Union pour connaître les origines de l'invention du rugby fut bâclée. Elle ne reposa que sur un seul témoignage (contestable), celui d'un antiquaire nommé M. Bloxham.

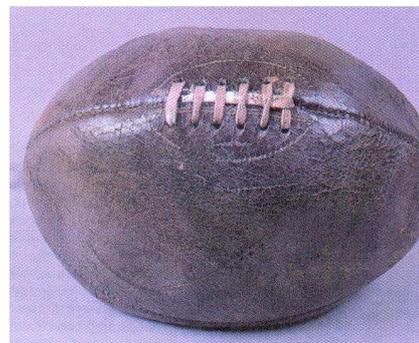


Photo 12 - Ballon de rugby en cuir

L'invention du rugby aurait tout aussi bien pu être « attribuée à Jim Mackie, cet étudiant venu d'Ecosse qui, à la fin des années 1830 ne trouvait pas d'adversaire pour le terrasser balle en main sur la pelouse du *Bigsidie* !¹²⁶ ».

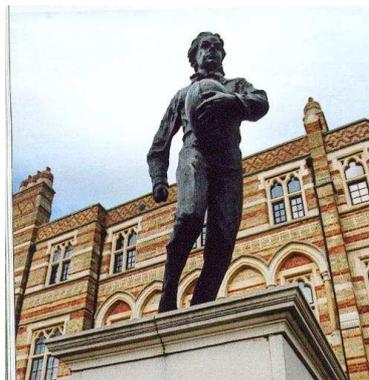


Photo 13 - William Webb Ellis

Le docteur T. Arnold encouragea la pratique de ce jeu dans le collège de Rugby, en y voyant un excellent support éducatif. P. Dine¹²⁷ insiste sur le rôle prépondérant du rugby dans la distinction sociale dans le système éducatif anglais. Le rugby est vécu comme « un jeu de voyous, pratiqué par des gentlemen¹²⁸ ». Les rôles attribués aux élèves autour des rencontres de rugby semblent être un des éléments singuliers de l'éducation par le rugby¹²⁹.

Nous pouvons rajouter la volonté de T. Arnold voulant faire du football de Rugby, une école de « droiture et de vertu¹³⁰ ».

A ce sujet, S. Darbon précise que les règles du football-rugby au collège de Rugby étaient discutées et négociées dans des « levées » (réunions gérées par les élèves eux-mêmes).

Si ces « levées » se sont d'abord caractérisées par un certain désordre, elles sont devenues de plus en plus policées et démocratiques sous l'influence du Dr T. Arnold¹³¹. Déjà le rugby se voulait éducatif.

Les premières règles du football tel qu'il est pratiqué à Rugby-school datent du 28 août 1845¹³² : 37 règles dont celle, fondamentale, du hors-jeu.

¹²³ J. Lacouture, *Le rugby, c'est un monde*, Paris, La table ronde, 2007 (première édition 1979), p. 30.

¹²⁴ J. Lacouture, *ibid.*, p. 29.

¹²⁵ J. Lacouture, *ibid.*, p. 30.

¹²⁶ C. Jaurena, *Le rugby*, Toulouse, Les essentiels Milan, 2007, p. 5.

¹²⁷ P. Dine est professeur à l'Université de Galway.

¹²⁸ R. Barrière, *Le rugby et sa valeur éducative*, Paris, J. Vrin, 1980, p. 81.

¹²⁹ P. Dine, Table-ronde « *Histoire sociale du rugby* » : *Comment est né le rugby, comment et dans quelles conditions s'est-il diffusé, en quoi la professionnalisation et la mondialisation des sports ont-elles changé le rugby ?* Musée du Quai Branly, 27 novembre 2007

¹³⁰ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 89.

¹³¹ S. Darbon, *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007, p. 41.

¹³² J. Smith, *Les règles du jeu rugby, 1845 et 1871*, Paris, Les quatre chemins, 2007, p. 37.

Il est intéressant de noter, comme le souligne P. Conquet que « toutes les règles iront dans le même sens, s'articulant autour de deux constantes :

- la volonté évidente de conserver les structures d'un jeu de combat collectif (« le ballon est d'abord catalyseur de lutte avant d'être projectile »)¹³³.
- « le souci permanent d'en éviter les dangers¹³⁴ ».

Vers 1865, on comptait autour de Londres une quinzaine de clubs de football-rugby, quasiment tous gérés par d'anciens élèves de Rugby-school désireux de perpétuer le rugby après les années de collège.

Le football se développera à cette époque en Ecosse, dans les collèges, notamment à Edimburgh par l'intermédiaire de H. Almond.

Il est intéressant de noter le témoignage d'un Rugbeian¹³⁵ dans l'ouvrage de N. Elias et de E. Dunning : « Nous nous moquions éperdument de la balle et n'y trouvions qu'un prétexte à échanger de méchants coups de pied... nous nous battions déjà depuis cinq minutes, et nous ne nous lassions pas... pas de passes entre les joueurs... tout était viril et direct. Lâcher la balle dans une mêlée était considéré comme une infraction à la règle...¹³⁶ ».

Ce récit donne toute la dimension du combat dans le football-rugby, la volonté d'en découdre entre les joueurs et de mettre l'adversaire « hors d'état de marche ». Cette violence physique justifie grandement le souci du législateur de protéger les pratiquants au travers du règlement et le côté visionnaire de T. Arnold, se proposant d'éduquer au travers d'une activité aussi rude que le football-rugby de l'époque¹³⁷.

De nombreux collèges britanniques pratiquaient des sports de ballon. Deux tendances se dessinèrent dans la moitié du XIXème siècle, conduisant à la création de deux associations :

- 1863 : « Football-Association » ; le football deviendra professionnel en 1885.
- 1871 : « Rugby-Football Union » ; cette association est créée le 26 janvier 1871, et ce sont trois anciens élèves du collège de Rugby qui rédigèrent le premier code officiel du rugby-football (24 juillet 1871).

La scission entre le football et le rugby prend racine dans la réglementation autour du « hacking » (c'est-à-dire le fait de délivrer des coups de pied dans les tibias des adversaires, notamment dans les mêlées) et du « tripping » (le croc-en-jambe)¹³⁸.

A ce sujet A. G. Guillemard, membre de la première équipe de rugby d'Angleterre rapporte : « il n'était pas rare de voir un couple de joueurs engagés vigoureusement à se distribuer des coups sur les tibias, bien longtemps après que la mêlée se soit disloquée¹³⁹ ».

Certains pratiquants s'opposaient au « hacking » (c'est le cas des joueurs de Chaterhouse) tandis que d'autres voulaient le conserver (les futurs joueurs de rugby).

Le hacking fut pourtant supprimé. Les joueurs de rugby, pour maintenir toute la rudesse dans le jeu préconisèrent le plaquage aux jambes, après un passage par le ceinturage.

R. Barrière situe « l'ère moderne du rugby dans les années 1870, avec la réglementation du tenu et de la *mêlée ouverte*¹⁴⁰ ».



Fig. 10 - L'équipe de Cambridge, 1876
Coll. MNS (MZREBAY3)

¹³³ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 32.

¹³⁴ P. Conquet, *ibid.*, p. 35.

¹³⁵ Rugbeian : élève de la *Rugby Public School*.

¹³⁶ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 374.

¹³⁷ Près de 180 ans plus tard, notre travail tendrait à valider les idées novatrices de ce pédagogue.

¹³⁸ S. Darbon, *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007, p. 47.

¹³⁹ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 95.

¹⁴⁰ R. Barrière, *Le rugby et sa valeur éducative*, Paris, J. Vrin, 1980, p. 21.

Le rugby s'est propagé dans tout l'empire britannique (l'Ecosse, l'Angleterre, l'Irlande, le Pays de Galles, puis l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Sri-Lanka, l'Afrique du Sud, les Etats-Unis, le Canada et l'Argentine), « sport de la classe sociale la plus élevée¹⁴¹ ». « Cette propagation du rugby à travers le monde coïncide avec l'expansion coloniale de l'empire britannique des périodes victorienne (1837-1901) et édouardienne (1901-1910)¹⁴² ».

D'un point de vue politique, l'avènement du sport en général et du rugby en particulier est à mettre en relation avec les bouleversements économiques et sociaux de la révolution industrielle : « la pratique devient séculière (et non plus sacrée et ritualisée), promeut l'égalité entre les participants, introduit la spécialisation des rôles, rationalise l'activité pour plus d'efficacité, instaure une organisation bureaucratique et hiérarchique, développe, parfois à l'extrême, les procédures de quantification et fixe comme horizon la quête des records¹⁴³ ».

« La France du XIX^{ème} siècle n'est pas une nation sportive, ni dans l'esprit, ni dans les faits, et cela malgré l'enthousiasme d'une minorité, qui tente de lancer l'exemple anglais dans notre société¹⁴⁴ ». Le rugby voit ainsi le jour sous l'impulsion de jeunes anglais au Havre en 1872¹⁴⁵, puis sur Paris en 1877 (les « English Taylor »), 1878 (le Paris Football Club), 1882 (le Racing Club de France, comptant dans ses rangs J. Charcot) et 1883 (le Stade Français).

Des écoles prestigieuses de Paris organisent un premier championnat scolaire sous l'impulsion du baron P. de Coubertin.

Se rencontrent l'école Alsacienne, l'école Monge et le lycée Lakanal. Ceci montre à quel point « la diffusion du rugby en France est une affaire de classes moyennes et supérieures¹⁴⁶ ».

Le rugby s'étendra dans tout le sud-ouest durant la III^{ème} république. « L'église condamnera la balle ovale, les contacts et gestes violents qui l'entourent, tandis que l'école laïque, notamment en aquitaine, la met en avant comme parfait complément de formation des mâles virils et chauvins...¹⁴⁷ ».



Fig. 11 - Equipe du Havre 1892

C'est avec une génération de retard que le rugby français rencontrera officiellement en 1892 le rugby anglais dans un match opposant le Rosslyn Park (un des meilleurs clubs anglais) au Stade Français. Les joueurs du Stade Français se feront sévèrement battre par leurs adversaires.

Les 20^{ème} et 21^{ème} siècles

Ce sont les périodes correspondant à l'institutionnalisation, la démocratisation, la professionnalisation et la féminisation du rugby.

C'est la période de finalisation de la codification du jeu. Le ballon (que l'on doit au fabricant W. Gilbert) adopte dans les années 1920 la forme plus ovale qui convient mieux au jeu à la main¹⁴⁸.

¹⁴¹ C. Jaurena, *Le rugby*, Toulouse, Les essentiels Milan, 2007, p. 7.

¹⁴² S. Darbon, *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007, p. 65.

¹⁴³ S. Darbon, *ibid.*, p. 11.

¹⁴⁴ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 124.

¹⁴⁵ S. Darbon précise que la première mention d'une pratique rugbystique au Havre date du début des années 1870 et que les protagonistes en sont des hommes d'affaires et négociants originaires d'Oxford et de Cambridge, in S. Darbon, *op.cit.*, p. 80.

¹⁴⁶ S. Darbon, *ibid.*, p. 81.

¹⁴⁷ C. Jaurena, *op.cit.*, p. 9.

¹⁴⁸ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 108-p. 109.

Le rugby se propage dans l'hémisphère sud, dans les colonies britanniques, en Australie (Nouvelle Galles du Sud), en Nouvelle-Zélande, en Afrique du Sud.

Durant les années 30, les problèmes d'amateurisme marron et de violence sur les terrains se multiplièrent au sein du rugby à XV français.

Excédées, les « Home Nations » (Angleterre, Ecosse, Pays de Galles et Irlande) mirent fin aux rencontres internationales avec la France.

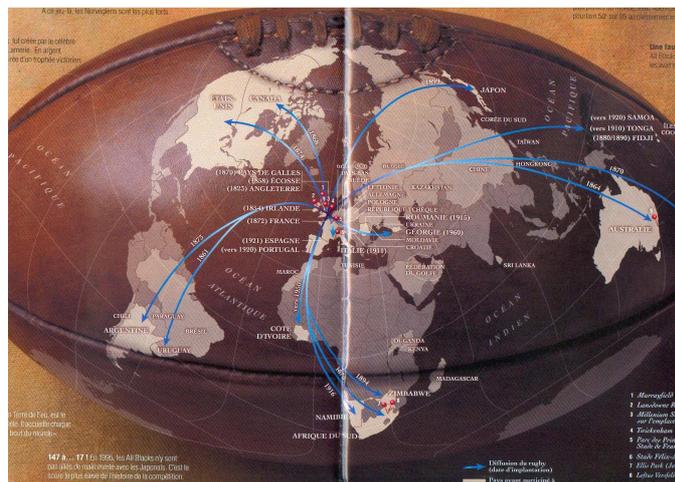


Fig. 12 - Diffusion du rugby dans le monde, programme Master Class musée du quoi Branly, Paris, 2007



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Fig. 13 - Stade Français – Racing - 1906
Source Gallica.bnf.fr Bibliothèque nationale de France

Le Tournoi des 5 Nations fut ramené à 4 et ce jusqu'à la fin de la 2^{ème} guerre mondiale. Le rugby poursuit à cette époque de nouveaux enjeux sociétaux :

- support économique pour les uns ; les enjeux financiers dépassent le plaisir du jeu.
- lieu d'émancipation pour d'autres (la pratique féminine en particulier) ou réseau social ; le jeu au service d'enjeux éducatifs.

Ce rugby moderne se distingue des jeux populaires et peut réclamer une forme de jeu civilisé car il présente quatre éléments le distinguant de ses ancêtres :

1. des règles écrites limitant la violence
2. des sanctions liées aux transgressions
3. un corps arbitral
4. une institution (aujourd'hui nommée fédération).

Comme le dit D. Bouthier, « le rugby d'aujourd'hui est fait d'une multitude de rugbys¹⁴⁹ ».

Outre les styles de jeu nationaux ou régionaux, nous trouvons autour du rugby de nombreuses variantes, conçues à des fins spécifiques :

- rugby à XV : le rugby par excellence ; l'activité au plus près de l'évolution historique des jeux de combat ; son aboutissement est la coupe de monde.
- rugby à XII : un rugby aménagé, notamment pour les équipes « réserves » à certains niveaux de compétitions masculines et pour la 3^{ème} division féminine.
- rugby à VII : sport à part entière, pratiqué sur grand terrain ; il se veut spectaculaire ; des tournois internationaux se déroulent sur tous les continents, du Japon à l'Argentine.
- rugby scolaire et universitaire : deux types de rugbys plus ou moins aménagés en fonction du niveau des pratiquants ; des programmes scolaires existent pour les classes de 6^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} et T^{ale}.
- rugby féminin : calqué sur le monde fédéral masculin, à l'exception de la taille des ballons et du temps de jeu pour la seconde et troisième division.

¹⁴⁹ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 3-p. 4.

- rugby-professionnel : les joueurs, depuis 1995 peuvent vivre de leur pratique sportive en tant que professionnels du rugby.
- rugby amateur : la grande majorité des joueurs dans le monde pratique avec un statut d'amateur.
- rugby-flag : rugby aménagé, sans plaquage destiné en premier lieu à promouvoir l'activité ; une fédération française de rugby-flag existe en France.
- touch-rugby : rugby aménagé, sans contact ; rugby d'entraînement ; une fédération de touch-rugby existe en France (2004), tout comme au niveau international (1985).
- beach-rugby : activité de plage conçue pour la promotion du rugby.

Le rugby que nous étudions et sur lequel s'appuie notre recherche est le rugby scolaire, un rugby qui se veut avant tout authentique et éducatif. Il conserve pour cela toute sa rudesse et sa dangerosité.

Le XV contre le XIII

De très fortes tensions existent entre ces deux pratiques : le XV et le XIII.

La « rugby league » appelée Northern Union est officiellement née au George Hôtel de Huddersfield dans le Yorkshire au nord de l'Angleterre en 1895, suite aux problèmes liés à la notion d'amateurisme (dès 1891, le Yorkshire proposait l'indemnisation des joueurs pour les heures de travail perdues lors de la pratique du rugby).

Le rugby à XIII ou jeu à XIII est apparu en France en 1906.

Les treizistes ont voulu rendre le jeu plus spectaculaire, en supprimant deux joueurs, les phases de mêlées (remplacées par un tenu) et en conservant la même surface de jeu¹⁵⁰.

C'est le 6 avril 1934, qu'est créée la Ligue Française de Rugby à XIII (LFR XIII). Elle prendra le nom de Fédération Française de Jeu à XIII en 1948, puis Fédération Française de Rugby à XIII le 4 juin 1993.

Si « XIII » et « XV » cohabitent en Angleterre et en Australie sans le moindre problème, ce n'est qu'en France que le Rugby à XIII connaît de sérieux problèmes de reconnaissance depuis que le gouvernement de Vichy et les dirigeants du rugby à XV l'ont interdit. Même si le rugby à XIII est le premier sport d'équipe français à devenir champion du monde en 1951, il a du mal à se faire une place face au rugby à XV. Aujourd'hui encore, le rugby à XIII est considéré comme un sport mineur, quand le rugby à XV a gagné en médiatisation.



Fig. 14 - Rugby : Stade Français – Compiègne - 1912
Source Gallica.bnf.fr Bibliothèque nationale de France



Fig. 15 - Jeu à 13 : Sélection du littoral – Italie - 1927
Source /museedusport.com

¹⁵⁰ On peut ici, en relation avec notre recherche s'interroger sur les incidences de certaines modifications réglementaires.

Tableau récapitulatif des origines et de l'évolution historique du rugby

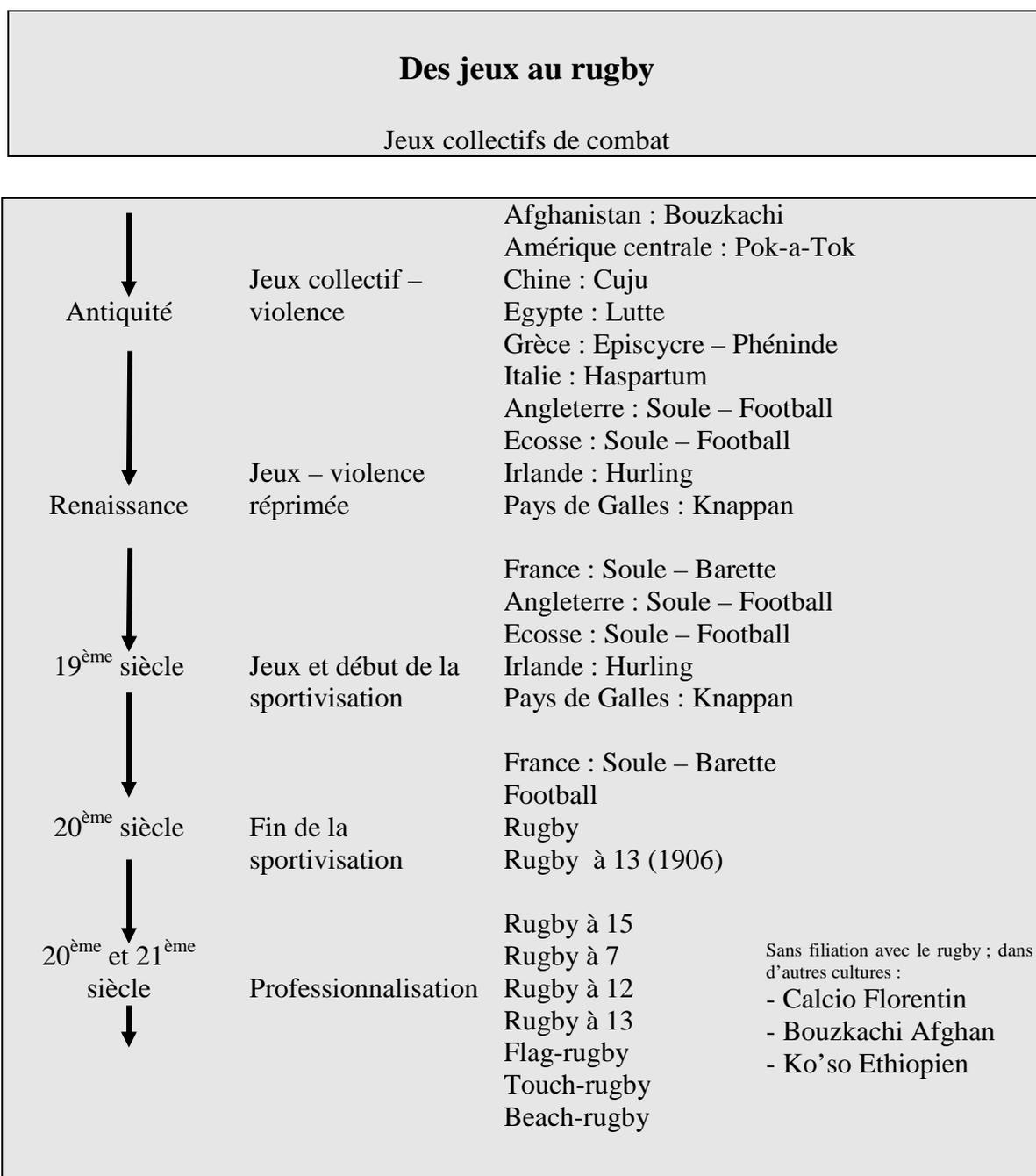


Tableau 1 - Origines et évolution historique du rugby

Récapitulatif de la diffusion planétaire du rugby : pays, nombre de licenciés/nombre d'habitants, classement mondial IRB

Pays ayant participé à la coupe du monde 2007 en France :

Nation	Nombre de licenciés	Nombre d'habitants	% de licenciés	Classement mondial IRB
Afrique du Sud	464 477	47,4 millions	0,97	4
Angleterre	716 505	49,1 millions	1,45	7
Argentine	80 000	39 millions	0,20	6
Australie	66 395	20,1 millions	0,33	2
Canada	13 804	32,4 millions	0,04	13
Ecosse	24 900	5 millions	0,49	11
Etats-Unis	63 254	301 000 millions	0,02	15
Fidji	45 300	825 000	5,49	12
France	278 364 (278 834 ffr)	64 millions	0,43	3
Géorgie	2 100	5 millions	0,04	17
Irlande	100 974	4,2 millions	2,40	5
Italie	45 369	57,5 millions	0,07	9
Japon	128 000	128 millions	0,10	18
Namibie	11 200	2 millions	0,56	24
Nouvelle Zélande	141 000	4,1 millions	3,43	1
Pays de Galles	42 000	3 millions	1,40	8
Portugal	4 300	10,8 millions	0,03	22
Roumanie	7 150	22 millions	0,03	16
Samoa	22 000	177 000	12,4	10
Tonga	10 000	112 000	8,92	14

Tableau 2 - Diffusion planétaire du rugby
Référence : *Pourquoi la France fait peur*
Courrier international, supplément sport, sept. 2007

Les ancêtres du football et du rugby à travers les âges et les pays

AMERIQUE DU NORD	EUROPE	AFRIQUE ET MOYEN-ORIENT	ASIE	OCEANIE	GRAND NORD
Pasuchukohowog des Indiens	GRECE Epyskiros Phéninde Uranie (balle céleste) Apporrhaxis (balle au bond)	EGYPTE ANTIQUE Balle cavalière Jeux de balle à la main, au pied et avec une « batte »	CHINE Jeux de ballon des Shang (1800-1100 av. J-C) Tsu chu des Han	AUSTRALIE Marn Grook	ALASKA LABRADOR Atoyortok et Aqsaqtuk des Inuits
Kapucha toli des Creeks et des Cherokees	ROME Haspartum et jeux de balle féminins	HEBREUX Jeux de balle et de pelote	JAPON Kemari au pied et jeu de ballon à la main de Hakozaki	MAORIS Jeu de ballon	
Jeu de balle des Tarahuamara Jeu de balle des Choctaw	FRANCE (moyen-âge) Soule Croquet Mail Thèque Ballon de Pâques		INDONESIE Sepaktakraw		
AMERIQUE CENTRALE Ollama des Olmèques Tlachttli Pok-a-tok des Mayas et des Aztèques Jeu de balle de « maïs » des indiens du Nayarit	ITALIE (renaissance) Calcio florentin		PHILIPPINES Sipa		
	GRANDE-BRETAGNE (moyen-âge) Foeth ball Mob football Hurling Knappan IRLANDE Hurling Caid		BIRMANIE Ching loong THAILANDE Takraw LAOS Kator		
ANTILLES Batey des Arawaks, Karibs et Taïnos	ANGLETERRE (XVII et XVIII) Mob football Dribbling game		MALAISIE Sepak rago		

Tableau 3 - Les ancêtres du football et du rugby
D'après P. Villemus¹⁵¹

¹⁵¹ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 205.

Les dates clés du rugby et du football

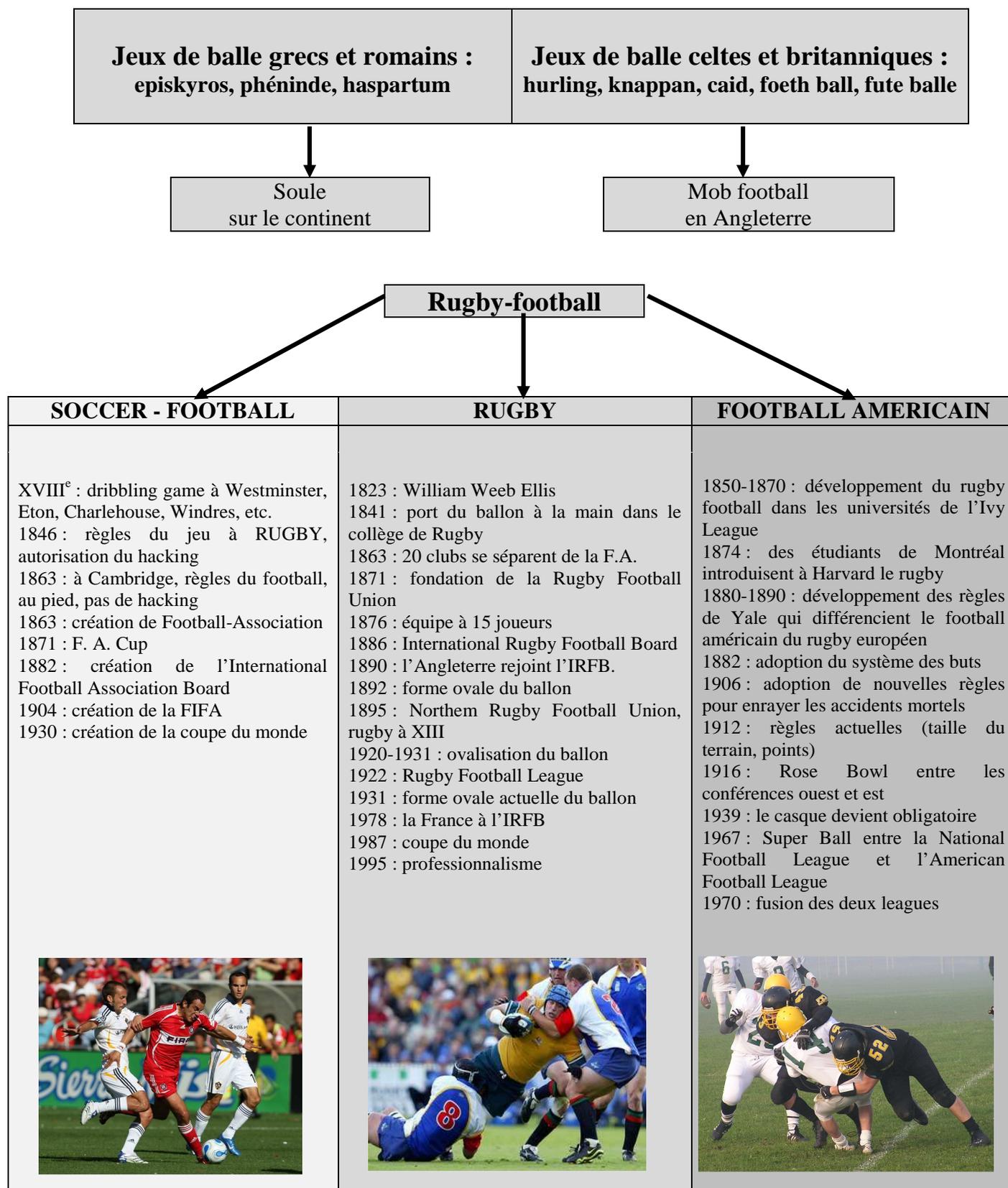


Tableau 4 - Dates clés de l'évolution du football, du rugby et du football-américain
 D'après P. Villemus¹⁵²

¹⁵² P. Villemus, *ibid.*, p. 206.

Actuellement, le nombre de personnes pratiquant le rugby à travers le monde est de 3,5 millions. 250 millions de licenciés pratiquent le football. Le rapport est de 1 pour 71. Autant dire que si le développement du football a bel et bien été mondial, la diffusion du rugby n'a pas subi ce sort. P. Villemus analyse ce déséquilibre autour des spécificités du jeu du rugby (les chutes qui imposent des aires de jeu « souples » - pelouses, sable) et des enjeux « politiques » (le rugby est codifié autour de « règles de conduite » initialement réservées à l'éducation d'une certaine partie de la population britannique et de ses « colonisateurs »). « Certains peuples ont toutefois assimilé le rugby, parce qu'ils trouvaient dans ce ballon ovale un reflet de leur âme de vigneron languedocien, de basque bondissant, de danseur maori, d'aventurier australien, de berger landais ou de barde celte¹⁵³ ». Il est intéressant de s'interroger sur les enjeux de ce sport en fonction des lieux de pratique. Cette interrogation autour des enjeux constituera un des axes centraux de notre recherche sur les techniques corporelles ; l'éclairage se fera d'un point de vue anthropologique. Si le rugby est potentiellement porteur de valeurs, nous verrons que cette pratique sportive n'est pas spontanément éducative et que ce sont avant tout les interventions de l'enseignant qui donneront une valeur au rugby scolaire.

¹⁵³ P. Villemus, *ibid.*, p. 152.

Valeurs

Le concept de valeur

Si le concept de valeur ne constitue pas l'objet principal de notre recherche, il est toutefois important de préciser le sens que nous lui donnons et l'importance qu'il occupe dans le jeu de rugby et l'éducation en général.

Les valeurs correspondent aux « règles » que se fixe un individu dans un contexte socialisé. Elles donnent la possibilité de « construire le sens de sa vie¹⁵⁴ ». Ces valeurs sont donc transmises dans un contexte éducatif, familial, scolaire, associatif (sportif), communautaire et fournissent des repères à l'individu. Elles sont sans prix et valent donc tous les sacrifices : « Prêt à se dépouiller de tout ce que l'on possède pour une valeur¹⁵⁵ ». Si elles sont transmises au niveau scolaire, elles le sont dans des visées émancipatrices et socialisatrices. C'est l'individu qui se les approprie, en faisant appel à sa conscience. Elles sont en relation avec une certaine forme de morale et d'éthique¹⁵⁶, variant et évoluant en fonction des cultures.

A. Kahn et C. Godin montrent que les valeurs sont spécifiques à chaque culture, évoluant de plus au rythme des progrès de la technique¹⁵⁷. Pour J-P. Obin, les valeurs constituent un « triple système de référence¹⁵⁸ », incluant des « idéaux » (difficilement accessibles dans la réalité – ex : l'égalité), des « principes d'action pour mener sa vie » (ex : honnêteté, tolérance, loyauté) et des « critères pratiques de jugement d'une action, d'une innovation, d'une réforme » (ex : utilité, efficacité). « Elles sont au cœur de notre vie personnelle, sociale, professionnelle ou politique ; ce sont les points d'appui permanents de nos jugements éthiques, de nos décisions d'action, les justifications de nos comportements individuels et collectifs, les fondements ultimes de l'exercice de notre liberté¹⁵⁹ ». Nous pouvons considérer les valeurs comme des « états donnés d'organisations socio-politico-économiques¹⁶⁰ ». « Contenus normatifs de l'action¹⁶¹ », les valeurs sont culturellement signifiantes pour l'élève

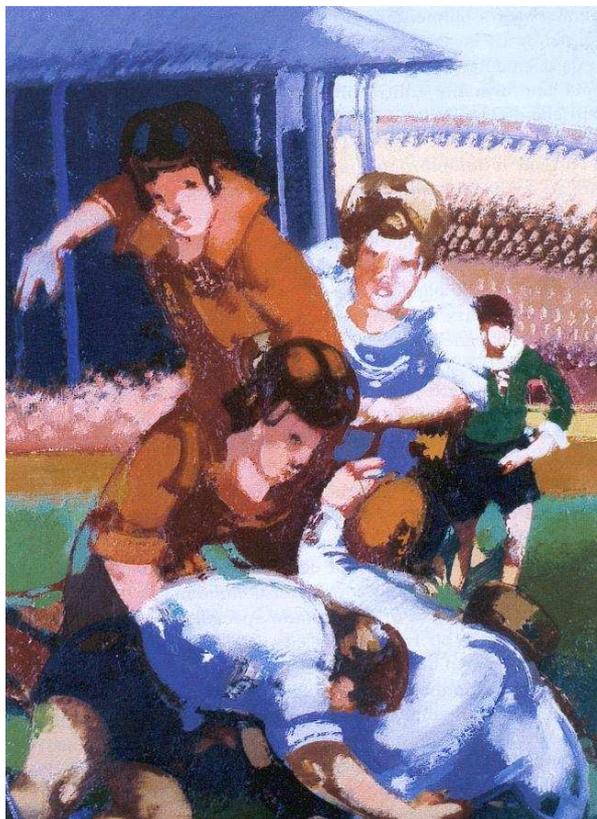


Fig. 16 - Un sport de voyous, P. Baudin 1963, huile sur toile. Coll. MNS (MS5176)

¹⁵⁴ G. Mendel, *Une anthropologie des valeurs*, Paris, La Découverte, 2004

¹⁵⁵ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 31.

¹⁵⁶ Comme A. Kahn et C. Godin, nous considérons que la morale englobe l'éthique et les valeurs qui en découlent. A. Kahn et C. Godin, in *L'homme, le bien, le mal. Une morale sans transcendance*, Paris, Stock, 2008, p. 28.

¹⁵⁷ A. Kahn – C. Godin, *L'homme, le bien, le mal. Une morale sans transcendance*, Paris, Stock, 2008, p. 27-p. 28.

¹⁵⁸ J-P. Obin, *Les valeurs et l'école*, <http://education.devenir.free/contribution.htm>, nov. 2003, mis en ligne le 11/04/2008, p. 1.

¹⁵⁹ J-P. Obin, *ibid.*, p. 1.

¹⁶⁰ M. Augé, *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994

¹⁶¹ P. Bonte – M. Isard (sous la direction de...), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1991, p. 733.

(positives ou négatives) et fixent les limites de l'acceptable. Les « valeurs sociales » (« respect de l'intégrité physique et psychique des personnes¹⁶² ») seront au cœur des techniques corporelles scolaires.

Pour O. Reboul, « les valeurs dans l'éducation passent après le travail, après l'effort. Il faut donner *d'abord* (Alain). Et tout l'art de l'éducateur est de susciter cette recherche et ce don de soi¹⁶³ ». Ces relations entretenues entre les valeurs, le don de soi et le sacrifice nous ramènent sur des registres de combat plus ou moins réels où le rugby peut trouver une place.

Récupérées à des fins les dépassant, nous savons que les valeurs peuvent devenir de puissants outils d'aliénation ; la solidarité peut dénaturer la morale quand elle devient, comme ce fut le cas dans les pays totalitaires, criminelle. L'endoctrinement par le sport dans les régimes totalitaires est décrit et analysé par M. Attali¹⁶⁴. Il faut donc que les futurs enseignants intègrent la « relativité des valeurs dans les diverses cultures¹⁶⁵ », et tout particulièrement dans le sport pour l'EPS.

Dans son analyse, O. Reboul distingue deux types de valeurs : les valeurs « concrètes » et les valeurs « abstraites¹⁶⁶ ». « Les premières s'expriment surtout par des noms propres (la France, la Famille). Les secondes sont générales, voire universelles : la justice, les droits de l'homme ; elles s'expriment par des adjectifs ou des noms communs : la justice, les droits de l'homme¹⁶⁷ ». Dans une tentative de classification, l'auteur propose une hiérarchisation des valeurs en cinq niveaux¹⁶⁸, chacun qualitativement supérieur à celui qui le précède :

1. *Le plaisir : valeur pour l'hédonisme*
2. *L'utile : valeurs économiques et de santé*
3. *Le collectif : l'intérêt commun, valeurs dans la solidarité*
4. *L'humain : valeurs de connaissances, valeurs morales, valeurs esthétiques, valeurs communes à tout être humain*
5. *Le salut (ou le sacré) : valeurs situées au-delà de la mort, revendiquées par les religions (le bien, le bonheur suprêmes).*

Cette hiérarchisation met à jour l'acceptable et le « décevant » (« le mal¹⁶⁹ ») – ce qui ne se fait pas, qui est contraire aux usages de la société. Nous retrouverons au rugby, comme dans toute situation sociale, les sanctions liées aux transgressions de règles.

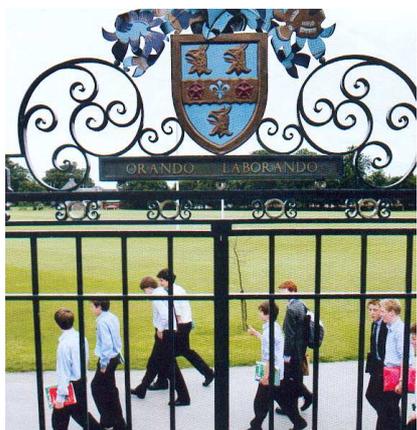


Fig. 17 - Collège de Rugby Photo GEO, la mêlée des cultures ; sept. 2007

La transmission des valeurs doit permettre à l'élève de devenir un adulte responsable dans son contexte social.

Ce « sens de la responsabilité¹⁷⁰ » est au cœur de nos deux objets d'étude : les techniques corporelles et le modèle d'enseignement socio-culturel du rugby. Si l'enseignant transmet des valeurs « abstraites » (le sacrifice, le respect, la loyauté et la solidarité en rugby par exemple), il doit les rendre concrètes pour l'élève (sens donné aux gestes et choix tactiques ou stratégiques). Il s'agit dans le cadre du rugby en milieu scolaire de valeurs développées dans des situations psycho-socio-motrices. On pourrait donc parler de « valeurs motrices » inscrites dans les techniques corporelles et favorisant le « vivre ensemble ».

¹⁶² M. Minder, *Champs d'action pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2008 (2^{ème} édition), p. 309.

¹⁶³ O. Reboul, *op.cit.*, p. 31.

¹⁶⁴ M. Attali, *Le sport et ses valeurs*, Paris, La dispute, 2004, p. 50-55.

¹⁶⁵ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 68.

¹⁶⁶ O. Reboul, *op. cit.*, p. 34.

¹⁶⁷ O. Reboul, *ibid.*, p. 33.

¹⁶⁸ O. Reboul, *ibid.*, p.35. L'auteur est conscient que cette hiérarchisation des valeurs est indissociable de sa propre éducation.

¹⁶⁹ O. Reboul, *ibid.*, p. 41.

¹⁷⁰ O. Reboul, *ibid.*, p. 4.

Il n'en demeure pas moins vrai comme le dit O. Reboul que ces valeurs scolaires sont construites par l'élève et constituent des repères qu'il applique dans un premier temps dans des situations de référence culturellement significatives. Les situations de jeu en rugby devront donc conserver leur authenticité culturelle.

Par la suite, et hors contexte scolaire, chacun développe son propre sens du sacrifice, du respect, de la loyauté et de la solidarité. La morale est personnelle.

Comme pour la technique, nous pouvons considérer que les valeurs s'auto-construisent et évoluent. Dans les deux cas, il faudra veiller à ce que celles-ci (techniques et valeurs) visent, non pas un conditionnement¹⁷¹, mais une émancipation personnelle dans un cadre socialisé.

Ainsi, les valeurs de l'élève seront à la morale ce que le style est à la technique. Elles deviennent une affaire personnelle une fois construites.

Parce que nous nous référons à l'axiologie en tant que système des valeurs sociales, bien plus qu'à la morale, qui relève de la conscience personnelle, notre rôle d'enseignant vise à faire acquérir aux élèves le respect de l'ensemble des règles transmises en EPS (« règles institutionnelles, règles groupales, règles des jeux, règles de sécurité, règles d'apprentissage¹⁷² »). Si toutes les règles sociales nous intéressent en tant qu'enseignant, nous pensons qu'en EPS, celles-ci vont s'inscrire dans l'ensemble des techniques corporelles sportives scolaires ainsi que dans les gestes et attitudes annexes. Ces règles fixeront toutes les limites de la séance d'EPS, en relation avec les exigences et attentes comportementales imposées par l'enseignant.

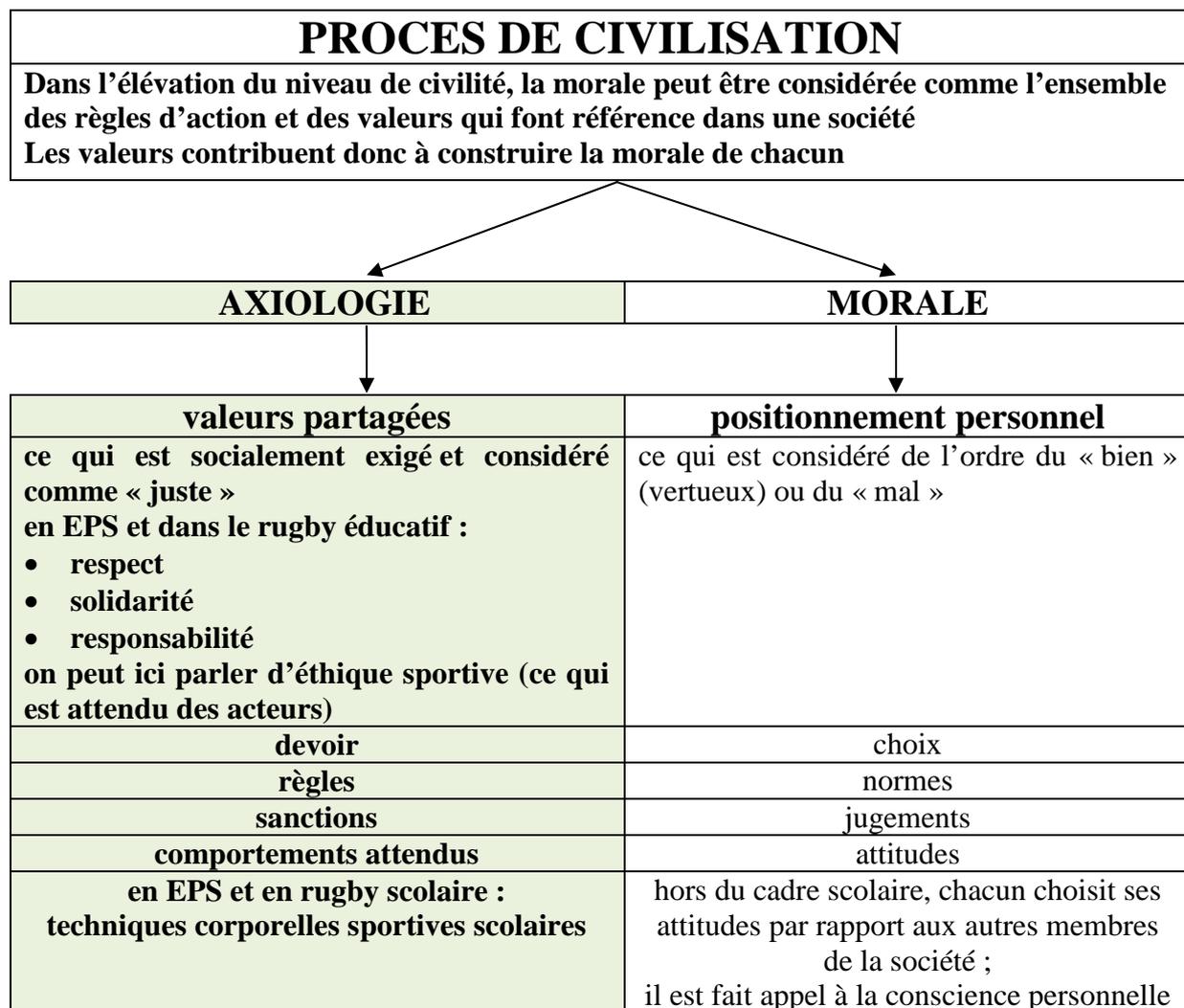


Tableau 5 - Valeurs et morale

¹⁷¹ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 39.

¹⁷² J. Méard – S. Bertone, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris, PUF, 1998, p. 179.

Les valeurs et le sport

Les valeurs sportives sont rappelées dans le « Livre blanc sur le sport » : « Le sport [...] véhicule des valeurs importantes telles que l'esprit d'équipe, la solidarité, la tolérance et la loyauté, contribuant à l'épanouissement et à l'accomplissement personnel. Il promeut la participation active des citoyens de l'Union européenne à la société et contribue de la sorte à favoriser une citoyenneté active¹⁷³ ». Au-delà de cette nécessaire idéalisation du sport, T. Terret dénonce la « crise de ses valeurs¹⁷⁴ ». Le renouvellement des liens du sport avec la santé et la citoyenneté ne sont-ils pas en contradiction avec la systématisation du dopage et de la violence ? Il rejoint ainsi les positions d'E. Dunning qui parle d'« érosion progressive, inexorable des attitudes et valeurs et des structures de l'amateurisme, auxquelles se substituent des attitudes, des valeurs et des structures dites professionnelles¹⁷⁵ ». Certains sociologues du sport, à l'image de J-M. Brohm¹⁷⁶ dénoncent les dérives « politiques » du sport vers des intérêts plus économiques qu'éducatifs. Le sport est dans ce cas considéré comme un outil de « reproduction » et donc d'« exclusion sociale », devenant une arme au service du pouvoir en place¹⁷⁷. Ainsi, le président d'une des plus grandes entreprises mondiales, L. Benetton vante t'il les valeurs fondamentales du rugby : « le rugby constitue pour l'entreprise un excellent exemple en vue de la construction d'une forte identité collective, base indispensable pour créer un groupe uni et motivé – à commencer par le management – par un sentiment d'appartenance, et pas seulement par des désirs d'affirmation personnelle¹⁷⁸ ». Nous avons là un exemple de récupération d'une pratique sportive et de ses valeurs, au service de finalités dépassant le volet socialisateur et émancipateur que nous lui donnons en milieu scolaire.

M. Attali se montre de son côté lucide : « affirmer que le sport est éducatif ne signifie cependant pas adhérer à l'illusion qu'il possède des vertus intrinsèques¹⁷⁹ ». Ce point de vue sur la relativité des vertus du sport est défendu par l'AFSVFP : « *le sport a des vertus, oui mais des vertus qui s'enseignent* comme aime à le rappeler J. Ulmann, ce qui signifie qu'elles ne sont pas données a priori, qu'elles ne sont pas dans l'objet même, mais dans le point de vue de cet objet¹⁸⁰ ».

Parce que nous sommes loin d'une « adhésion naïve et spontanée aux supposées valeurs universelles du sport¹⁸¹ », le rugby scolaire que nous enseignons, tout en revendiquant un fort ancrage culturel est adapté aux préoccupations des contextes sociaux contemporains. L'adaptation correspond à l'essentiel du travail didactique de l'enseignant. C'est cette action didactique¹⁸² qui rend le sport éducatif.

Comme N. Elias, nous croyons que le sport peut contribuer au « processus de civilisation » des mœurs. Didactisé à cet effet, il participe à la « pacification de la vie sociale ». « Il faut donner et se donner entièrement en suspendant ici le désir de la victoire à tout prix et là l'intérêt personnel¹⁸³ ».

¹⁷³ *Livre blanc sur le sport*, Commission des communautés européennes, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007, p. 6.

¹⁷⁴ T. Terret, *Histoire du sport*, Paris, PUF, 2007, p. 92.

¹⁷⁵ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 281.

¹⁷⁶ J-M. Brohm, *Sociologie politique du sport*, Presses Universitaires de Nancy, 1992

¹⁷⁷ J-J. Bozonnet, *Le sport comme idéologie*, in *Sport et société*, Paris, le Monde-éditions, 1996, p. 74-78.

¹⁷⁸ P. Villepreux – V. Lafon, *L'esprit rugby. Pour un autre leadership*, Paris, Pearson Education France, 2007, p. 68.

¹⁷⁹ M. Attali, *Le sport et ses valeurs*, Paris, La dispute, 2004, p. 120.

¹⁸⁰ J-L. Boujon, AFSVFP (Association Française pour un Sport sans Violence et pour le Fair-play), *Esprit sportif, éthique de vie*, CNOSF, Vernouillet, 2006, p. 17.

¹⁸¹ M. Attali, *op. cit.*, p. 122.

¹⁸² Nous retrouverons dans l'action didactique les cinq niveaux de transposition didactique.

¹⁸³ A. Caillé, *Don, intérêt et désintéressement, Bourdieu, Mauss, Platon et quelques autres*, Paris, La découverte Mauss, 2005, p. 51.

Nous savons que les jeux sportifs sont des lieux de plaisir où l'excitation autour de l'affrontement règne¹⁸⁴. Le rugby rentre dans la catégorie des activités sportives où le combat est ritualisé, la violence « euphémisée ». C'est, paradoxalement, de la « configuration en tension qu'émergeront les valeurs¹⁸⁵ ». Il s'agira d'apprendre à l'élève à gérer ses émotions, respecter les autres, transformer quand cela est nécessaire l'agressivité négative (volonté de nuire) en agressivité positive, respectueuse de l'autre. C'est parce qu'une certaine éthique peut se dégager de la pratique sportive que nous croyons à l'enseignement des APS en milieu scolaire. Un combat éducatif est à mener pour transmettre des valeurs telles que le respect et la solidarité ; il faut ainsi dénoncer les dérives et attitudes conduisant à un lent et pernicieux processus de décivilisation. Nous pensons à des gestes médiatisés ces dernières années sur les terrains de football comme « le coup de boule » de Z. Zidane ou « la main de T. Henry » qui ne peuvent être cautionnés.

Le sport, par sa volonté de diminuer le niveau de violence tolérable dans les affrontements physiques (« affrontement physique ludique, ritualisé et civilisé¹⁸⁶ »), « développe une éthique de la loyauté¹⁸⁷ ». Il contribue alors à une « libération contrôlée des émotions¹⁸⁸ » et au phénomène d'« autocontrainte¹⁸⁹ » (ou self-control). Plus largement, il agit sur la « pacification de l'espace social¹⁹⁰ », espace social dont il est aussi le reflet¹⁹¹. La sportivisation des corps (la maîtrise des techniques corporelles du rugby dans l'affrontement physique) contribue donc à la pacification des corps, à la socialisation de l'individu, à condition qu'il s'agisse d'un « sport éducatif¹⁹² ».

T. Arnold avait décelé ces vertus du sport, l'intégrant dans le système éducatif britannique afin de développer « l'esprit de corps, le sens de l'honneur, la loyauté, la coopération, le sacrifice¹⁹³ » au travers d'un football vigoureux. Le sport devenait « un antidote à l'immoralité et une cure contre l'indiscipline¹⁹⁴ ». Ce point de vue était aussi celui du baron P. de Coubertin, « ardent défenseur du sport comme moyen d'éducation de la jeunesse¹⁹⁵ ».

« Si la paix sociale s'obtient par la capacité des êtres constituant la dite société à élever leur niveau d'autocontrainte, le rugby peut devenir, à son niveau, objet de formation, parce qu'il est « un sport de retenue¹⁹⁶ ». La violence du jeu implique des contreparties que nous exploitons dans notre enseignement du rugby : la « maîtrise de soi », l'« autodiscipline », le « contrôle réciproque » et la « tolérance ». Si éprouver physiquement l'adversaire est toléré (souvent encouragé), l'agresser est strictement interdit¹⁹⁷, et répréhensible.

Le sport continue d'être intégré comme moyen d'éducation dans la tradition des « collèges » privés britanniques. Le rugby occupe une place toute particulière dans ces établissements réservés à l'élite sociale. Le collège de Rugby perpétue cette tradition, même si les mœurs de la société ont évolué et que le collège s'est féminisé depuis 1975. Il compte aujourd'hui 45% de filles¹⁹⁸. Le coût de la formation dans cet établissement est de 8000 livres sterling (11800

¹⁸⁴ J. Ortega y Gasser, (*les origines sportives de l'Etat*, El espectador, 1930) a défendu la thèse selon laquelle le jeu précède la société : « avant d'être un fabricant (homo faber) ou un être pensant (homo sapiens), l'homme est d'abord un joueur (homo lubens) ».

¹⁸⁵ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994

¹⁸⁶ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 329.

¹⁸⁷ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 17.

¹⁸⁸ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 18.

¹⁸⁹ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 18.

¹⁹⁰ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 19.

¹⁹¹ Reflet dont nous pouvons parfois nous inquiéter comme dans le cas de violences autour des stades de football : deux décès de supporters du PSG (Paris) et du TFC (Toulouse) lors de la saison 2009-2010.

¹⁹² Ce « sport éducatif » n'est pas une spécificité scolaire, et nous savons que certaines associations sportives orientent leurs actions dans cette direction.

¹⁹³ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 90.

¹⁹⁴ H. Garcia, *ibid.*, p. 88.

¹⁹⁵ P. de Coubertin, *L'éducation en Angleterre*, 1888, in T. Terret, *Histoire du sport*, Paris, PUF, 2007, p. 38.

¹⁹⁶ M. Pousse, *Rugby, les enjeux de la métamorphose*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 79.

¹⁹⁷ Nous verrons que le niveau d'agressivité toléré diffère en fonction des cultures et des niveaux de pratique.

¹⁹⁸ A. Dister, *Dans le sanctuaire de Rugby School*, in *Rugby, la mêlée des cultures*, *GEO*, n°343, sept. 2007, p. 88-p. 93.

euros) par trimestre : « d'abord la religion et la moralité, ensuite une conduite de gentlemen, enfin une aptitude à étudier¹⁹⁹ ». L'ordre des valeurs, tout comme la relation entre la religion et la moralité sont spécifiques à un environnement social. On peut ainsi constater que toute éducation a un prix !

Notons que les britanniques avaient un rapport à l'arbitrage très particulier, axé sur le respect et la loyauté. Cette relation à l'arbitrage est décrite par E. Duchamps en 1896 (articles parus dans le journal : *Les sports athlétiques*) : « l'arbitre par le biais de l'article 3C du règlement siffle quand il remarque du jeu violent ou déloyal ou de l'inconduite. Cet article ne parle pas de brutalité pour la raison fort simple que la brutalité n'est pas admise et ne tombe pas dans les pouvoirs discrétionnaires de l'arbitre. Quand par un hasard exceptionnel, un joueur commet un acte de brutalité, toute l'équipe s'arrête, le joueur est mis hors du terrain et rayé de son club. La raison est fort simple : en Angleterre, il est interdit de perdre son sang-froid²⁰⁰ ». Historiquement, nous savons que les joueurs de Rugby étaient capables de s'affronter en auto-arbitrage, le rôle des capitaines étant de trancher en cas de désaccord. Ces propos ne sont pas sans conséquences pour notre travail et notre expérimentation. En effet, nous inscrivons notre recherche en accord avec l'assertion de N. Elias, consistant à penser que plus la tension est forte dans l'activité enseignée et plus les valeurs (respect – solidarité – responsabilité) se développent. Pour un sport comme le rugby, la tension réside dans l'âpreté, la « rusticité²⁰¹ » de l'affrontement. A l'image d'autres sports particulièrement rudes, comme la voile ou l'alpinisme, ce sont « les mondes de grande rusticité²⁰² » qui façonnent les hommes. La rusticité du rugby est donc un impératif éducatif.

Il est à noter que le phénomène de civilisation relevé par N. Elias a fait évoluer les valeurs des activités. Pour le rugby par exemple, cette évolution est marquée par le passage de la *virilité-brutalité* du 19^{ème} siècle à un comportement « plus civilisé²⁰³ », ce qui fait dire au révérend W. J. Carey²⁰⁴ : « le rugby-football est un jeu pour des gentlemen de toute les classes, mais jamais pour un mauvais sportif de n'importe quelle classe ».

Plus près de nous, G. Carcassonne pense que dans le rugby moderne, « le fond reste inchangé, qui suppose le combat permanent, l'éternel don de soi – ces fameuses valeurs que le rugby aime à revendiquer sans en détenir le monopole...²⁰⁵ ».

Les valeurs du rugby auxquelles nous adhérons pour le milieu scolaire sont celles qui se trouvent aux racines du sport, lorsque celui-ci a vu le jour. Nous pensons que ces valeurs « sportives » contribuent à l'« harmonie sociale²⁰⁶ » quand elles sont placées au service de l'émancipation et de la socialisation. « Elles s'enseignent, s'apprennent et s'entretiennent²⁰⁷ ». A l'image du sport amateur, le sport scolaire peut (doit) remplir ces fonctions. C'est d'ailleurs une pratique du rugby éducatif que recherchent les collègues qui participent à notre expérimentation. Ce sont avant tout des modifications sociales qui sont visées au travers d'un sport de combat collectif. Parmi les domaines de transformations attendues sous l'effet du sport : la solidarité, le respect, l'humilité, la tolérance et la responsabilité. Les enseignants attendent des transformations comportementales observables : des gestes et attitudes respectueux, solidaires et responsables.

Ainsi, chaque pratique sportive s'organise autour de valeurs spécifiques. Pour S. Darbon, « chaque pratique met en œuvre une culture spécifique » en fonction des « évolutions contrastées de leurs règles, par le niveau de violence physique toléré, ou par les positions

¹⁹⁹ A. Dister, *ibid.*, p. 92.

²⁰⁰ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 172.

²⁰¹ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 11.

²⁰² O. de Kersauson, *Ocean's songs*, Paris, Le cherche midi, 2008, p. 111.

²⁰³ E. Dunning, *Le sport, fief de la virilité : remarques sur les origines sociales et les transformations de l'identité masculine*, in *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 373.

²⁰⁴ W. J. Carey fut l'un des premiers Barbarians. In H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 12.

²⁰⁵ G. Carcassonne, *L'évolution du sport, l'évolution du monde*, in *Le rugby*, Paris, Seuil, 2007, p. 20.

²⁰⁶ M. Attali, *ibid.*, p. 153.

²⁰⁷ D. Artus, *Esprit sportif et civilisation*, AFSVFP, CNOF, Dreux, 2008, p. 50-51.

prises dans le débat entre amateurisme et professionnalisme²⁰⁸ ». Par culture sportive, S. Darbon entend « la combinaison d'un ensemble de pratiques, de comportements, de systèmes de valeurs et surtout de rapport au corps (à son propre corps, à ceux de ses coéquipiers et à ceux de ses adversaires)²⁰⁹ ». Les valeurs sont donc bien ancrées dans la culture, dans les pratiques sportives et les techniques corporelles qu'elles développent. Ces remarques confirment qu'un même geste sportif peut véhiculer autant de valeurs qu'il y aura de cultures, et autant de valeurs qu'il y aura d'objectifs éducatifs en EPS.

Actuellement, et peut-être plus que jamais les contradictions apparaissent entre les vertus du sport et une certaine réalité véhiculée par les médias : « dopage, violence, politique, inégalités²¹⁰ ». Le rugby, au même titre que tous les autres sports est-il préservé de ces dérives ? Le sport professionnel n'est pas le sport amateur, et encore moins le sport scolaire. Les valeurs véhiculées sont spécifiques aux enjeux de chaque pratique sportive (professionnelle, haut niveau, scolaire). Si le sport est « multiple », le rugby l'est tout autant. D. Bouthier parle « des rugbys », parmi lesquels se trouvent le rugby scolaire, l'« hyperrugby » ou le « vrai rugby²¹¹ ». En EPS, il sera important de présenter la nature du rugby proposé aux élèves, ses spécificités, ses liens et ruptures avec le rugby fédéral.

Les valeurs et le rugby

Dans un registre anecdotique, mais tout de même significatif, nous pouvons citer les propos rapportés par A. Blondin : « J. Prat gifle son frère Maurice, très fier d'avoir réalisé quelques percées spectaculaires, en lui disant : *C'est pour t'apprendre à briller, car sache qu'on ne fait jamais un numéro qu'au dépens de ses camarades*²¹² ». De son côté, A. Budd considérait le fait de jeter le ballon sans intention tactique, autre que s'en débarrasser comme une attitude « déloyale et peu honorable²¹³ ».

Parce que le rugby est un sport de combat collectif au corps à corps, et que les risques corporels sont extrêmement élevés, il faut savoir agir et se protéger en se fondant dans le collectif. L'individualisme en rugby conduit plus souvent à la blessure qu'à la gloire. Pour briller, le passage par le collectif est inéluctable, ce qui explique les difficultés des joueurs professionnels à accepter le titre « d'homme du match » que leur délivrent commentateurs et téléspectateurs. Cette distinction médiatique est contraire à l'esprit du rugby.

H. Garcia le définit ainsi : « Le rugby est assurément un sport très exigeant, nulle autre discipline ne demande à la fois de ses adeptes qu'ils soient athlètes, parce que c'est un exercice athlétique, qu'ils aient du caractère et du courage, car c'est une lutte rude, qu'ils soient généreux pour participer à une œuvre collective, et enfin qu'ils gardent leur sérénité dans ce qui doit rester un jeu. C'est évidemment beaucoup demander à un seul individu. C'est sans doute pourquoi les écoles, les universités ont été dans le monde entier ses terres d'accueil naturelles et que partout où il s'implante, les universitaires sont ses premiers jardiniers²¹⁴ ».

Les valeurs du rugby sont bien indissociables du jeu lui-même, et de sa rusticité en particulier. D'un point de vue sociologique, N. Elias fait remarquer que les vertus du rugby ne se développent que dans une configuration « de libération contrôlée des émotions²¹⁵ » : c'est parce que la tension (l'opposition collective) est forte que la solidarité s'impose entre joueurs. Ce point de vue justifie dans le modèle d'enseignement socio-culturel une situation de référence au plus près de l'essence de l'activité, un rugby authentique dans lequel les techniques corporelles expriment le « sacrifice », le « don de soi », la « solidarité », la « responsabilité ». En milieu scolaire, « la difficulté consistera à savoir maintenir le risque de

²⁰⁸ S. Darbon, *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007, p. 93.

²⁰⁹ S. Darbon, *ibid.*, p. 93.

²¹⁰ T. Terret, *Histoire du sport*, Paris, PUF, 2007, p. 93-104.

²¹¹ X. Lacarce, *Vers l'hyperrugby ; triomphe du sport unidimensionnel*, Paris, Le bord de l'eau, 2009, p. 10.

²¹² A. Blondin, *Joies du rugby*, Paris, Hachette, 1971

²¹³ A. Budd : président de la Rugby-Football-Union en 1888-1889

²¹⁴ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 15.

²¹⁵ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 18.

blessure à un niveau relativement bas, tout en préservant l'excitation agréable de l'affrontement à un niveau élevé²¹⁶ ». Il s'agit là de la problématique de notre recherche.

Comme le dit S. Simon, « la liaison physique entre partenaires est au cœur du développement de la solidarité²¹⁷ ». En effet, le rugby est le seul sport collectif où la proximité des corps, les liaisons, les contacts sont aussi importants au regard de l'efficacité collective. C'est le cas sur les phases statiques telles que les touches et (surtout) les mêlées, ainsi que sur les regroupements (mauls et rucks). Le « verrouillage » des liaisons sur toutes les parties du corps assure l'efficacité de l'action. Ces liaisons s'opèrent par moments sur des zones du corps habituellement intimes : fesses, entre-jambes, cuisses, poitrine ... A. Saouter confirme ces impressions en ajoutant : « aucun autre sport à ma connaissance, dans la culture occidentale, ne connaît ces deux types de contact (mêlées, mauls)... Tout en luttant contre les adversaires, les corps se touchent, s'entrechoquent, s'emboîtent pour unir plus fortement les partenaires²¹⁸ ». Nous pouvons rajouter à ces phases de jeu plutôt réservées au jeu d'« avants », la passe, véritable offrande, durant laquelle le porteur de balle se sacrifie pour un de ses partenaires. La passe et le soutien proche peuvent aussi être considérés comme des gestes exprimant la solidarité et l'altruisme. En défense, le plaquage doit également être considéré comme un don de soi au service de l'équipe. Tout autant que sur une passe, le plaqueur accepte le « sacrifice », le don de sa personne. Le plaqueur n'est souvent pas celui qui récupère le ballon. Grâce au plaquage, c'est un partenaire qui vient « gratter²¹⁹ » le ballon. Il en va de même pour la percussion, le défi physique individuel consistant à faire progresser le ballon pour l'équipe.

H. Garcia pense que « sans la rudesse qu'il a voulu conserver, le rugby ne serait qu'un jeu ordinaire, exigeant des qualités athlétiques mais pas forcément de vertus. Sa dureté engendre automatiquement la rigueur morale. Le rugby a tenu à conserver les difficultés d'un sport collectif de combat pour être mieux qu'un simple exercice physique, pour rester une véritable école où l'homme de bien voudrait forger son caractère et découvrir le sens de la vie collective²²⁰ ».

Les valeurs liées à la pratique du rugby sont ce que S. Darbon nomme les « invariants culturels²²¹ » avec au premier plan « la solidarité et le don de soi²²² ». Pour l'auteur, la « ligne de front permanente²²³ » est à l'origine de ces valeurs avec les situations de plaquage et de mêlée ordonnée qui impliquent une « confiance absolue ».

Toutes les remises en jeu s'opèrent sur le mode de l'affrontement collectif, avec en premier lieu la mêlée. La ligne de front permanente amène l'idée de « territoire à défendre²²⁴ », dans laquelle les rôles sont distribués, que l'on soit directement ou indirectement concerné par le ballon. S. Darbon pense que « la logique des regroupements autour du ballon impose que certains joueurs aient pour tâche de faire le ménage autour du porteur de balle afin de préserver celui-ci : ils ne jouent pas pour eux, mais pour faire en sorte qu'un équipier puisse jouer ».



²¹⁶ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 67.

²¹⁷ Débat « *Joueurs et savants* », Université populaire, musée du quai Branly, 01.09.07

²¹⁸ A. Saouter, *Etre rugby, jeux du masculin et du féminin*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2000, p. 86.

²¹⁹ Dans le jargon rugbystique, on parle de grattage suite à une action de plaquage. La défense sur l'homme se pratique souvent à deux : « un plaqueur, qui fait chuter l'adversaire, un gratteur qui vient lutter pour la récupération du ballon.

²²⁰ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 12.

²²¹ S. Darbon, *Rugby d'ici, une manière d'être au monde*, Paris, Editions Autrement, 1999, p. 37.

²²² S. Darbon, *ibid.*, p. 40-p. 41.

²²³ S. Darbon, *ibid.*, p. 38.

²²⁴ S. Darbon, *ibid.*, p. 42.

Ces invariants décrits par S. Darbon s'opérationnalisent selon M. Attali au travers de la « responsabilité²²⁵ », que nous retrouverons tout au long du modèle socio-culturel²²⁶. La responsabilité prend tout son sens dans la pratique d'un rugby « authentique²²⁷ ».

Dans ce processus de civilisation, la présence de l'arbitre en rugby est d'une importance capitale, puisque s'instaure avec lui une relation particulière à la règle. L'arbitre est en effet celui qui, dans un contexte de jeu hautement accidentogène, garantit la sécurité de tous, assure la continuité du jeu, tout en laissant une part importante de responsabilité aux joueurs (remise en jeu après un coup de sifflet), C'est sans aucun doute parce que les joueurs reconnaissent l'importance de son rôle dans le jeu et dans leur propre sécurité, que l'arbitre de rugby est vraiment respecté.

Si les valeurs du rugby que nous transmettrons en milieu scolaire sont celles de la société française, il est intéressant de noter qu'elles ont évolué dans le temps, au rythme de la diffusion mondiale de l'activité et du phénomène d'acculturation. La reconnaissance du rugbyman d'aujourd'hui se situe davantage dans la loyauté et le don de soi (l'autocontrôle) que dans la violence du Moyen-âge ou de la Renaissance. Ceci n'empêche pas le rugby d'avoir conservé l'image d'un sport « viril », tout en acceptant les maillots roses du Stade Français.

Le rugby fait apparaître des singularités (ou priorités) dans les valeurs selon son implantation. S. Darbon met d'ailleurs à jour des « cultures rugby » qui voient le jour en fonction des contextes locaux²²⁸. Ainsi, le sport anglais et notamment le rugby, même s'il était pratiqué par les aristocrates ne dédaignait pas mélanger les couches sociales le temps d'une fête populaire. Cela n'était pas le cas en France, avec une soule exclusivement réservée aux classes populaires²²⁹.

Au-delà de ces spécificités nationales ou locales, S. Darbon reconnaît au rugby un particularisme que l'on retrouve dans des pratiques telles que le surf ou l'escalade : « Que le rugby soit un sport, il paraît difficile d'en douter... Et pourtant, à bien des égards, l'essentiel n'est sans doute pas là. La spécificité du rugby réside bien davantage dans le fait qu'il est indissociable d'un mode de vie spécifique²³⁰ » ; ces liens spécifiques sont avant tout sociaux et fraternels dans la « famille Rugby ». A ce sujet, P. Villemus avance que « le rugby a des rites propres qui en font une communauté à part dans le monde du sport²³¹ ».

Les rugbymen japonais ont par exemple associé au rugby les sept grandes vertus du Bushido, le code d'honneur des Samouraï édicté au Moyen Age : « droiture (Gi), courage (Yu), bienveillance (Jin), politesse (Rei), sincérité (Makoto), honneur (Meiyo) et loyauté (Chugi) ; les joueurs se doivent de respecter les valeurs chevaleresques et l'esprit de sacrifice²³² ». Les fidjiens, tongais et samoans ont élevé le plaquage au geste de bravoure par excellence, avec un niveau d'agressivité supérieur au nôtre. Quand « nos » plaquages sont rudes, les leurs sont « féroces ». Leur technique de plaquage porte le sceau d'une culture et de valeurs spécifiques²³³. Ces spécificités culturelles ont donné lieu au travail de thèse de l'anthropologue J. Clément²³⁴. Chaque culture s'exprime ainsi dans les attitudes et techniques sportives.

²²⁵ M. Attali, *Le sport et ses valeurs*, Paris, La dispute, 2004, p. 178.

²²⁶ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 25.

²²⁷ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 15.

²²⁸ S. Darbon, *Quand les bœufs jouent avec les gazelles – A propos de quelques stéréotypes dans les discours sur le rugby*, *Ethnologie française*, XXV, 1995, vol. 25, n°1, p. 113-125.

²²⁹ J-J. Bozonnet, *Sport et société*, Paris, le Monde-éditions, 1996, p. 23.

²³⁰ S. Darbon, *Rugby, mode de vie*, Paris, J-M. Place, 1995

²³¹ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 81.

²³² C. Coq-Chordorge, *Les piliers de la tradition*, in, *La mêlée des cultures*, GEO, n° 343, sept. 2007, p. 98.

²³³ Nous retrouvons ici les relations entre culture et personnalité, décrites par R. Delière, *Une histoire de l'anthropologie*, Paris, Seuil 2006

²³⁴ J. Clément, *Le rugby de Samoa : les techniques du corps entre fa'aSamoa et mondialisation du sport*, thèse de doctorat, Marseille, Université de Provence, oct. 2009

Parmi les différents rugbys, le rugby professionnel tient une place toute particulière. Sa médiatisation s'appuie sur les valeurs « historiques » de ce sport. Pourtant, il est logique que l'orientation professionnelle d'un sport lui confère de nouvelles valeurs et fonctions²³⁵. Quand le sport se professionnalise, il devient travail²³⁶. C'est ce que dénonce C. Pociello lorsqu'il affirme que « le paradoxe du sport est qu'il a gagné en succès et en diffusion, en même temps que se sont profondément transformés les rites et les valeurs qui étaient à son origine²³⁷ ». A ce sujet, A. Garrigou, S. Blanco et P. Albaladéjo voient évoluer les valeurs du rugby professionnel. L'ère de la marchandisation, et de la « financiarisation » du rugby faisant basculer les valeurs ancestrales du jeu vers la « valeur marchande²³⁸ ». On parle maintenant de « rapport qualité-prix²³⁹ » pour le joueur de rugby professionnel, avec une inéluctable suprématie de l'individualisme sur le collectif. Chaque action de joueur est analysée, disséquée et mise en relation avec la performance individuelle. Combien de franchissements de ligne d'avantage ? Combien de plaquages « positifs » ? De la performance sportive du rugbyman professionnel dépend un salaire personnel qui s'accommode souvent mal de certaines valeurs telles que la solidarité ou le sacrifice.

Les valeurs du rugby en France

En France, la FFR affiche les valeurs de son rugby : « respect, loyauté et fair-play²⁴⁰ ». D. Herrero les résume à « solidarité et générosité, des qualités toujours indispensables pour côtoyer la gloire²⁴¹ ».

Les valeurs du rugby se retrouvent tout autant dans la motricité (les gestes) que dans les modalités de rencontre :

- dans les éléments moteurs (les techniques corporelles de notre recherche), c'est le combat collectif qui supporte et fait émerger les valeurs telles que : volonté, courage, sacrifice, don de soi, solidarité, responsabilité... L'affrontement physique collectif codifié (éprouver sans blesser²⁴²) impose l'engagement physique total. Les situations de jeu placent le joueur dans des conditions de dépendance du soutien. Son intégrité physique en dépend. Seul, le joueur de rugby est en « danger », à la merci de ses adversaires qui peuvent le « châtier » à plusieurs. Les mêlées, les mauls, les rucks, les touches cimentent les liens entre les joueurs de l'équipe au travers de toutes les indispensables liaisons corporelles. D. Herrero fait référence à la notion de « tas » dans laquelle se trouve l'« essence du jeu ». Ces « tas » successifs de joueurs sont à la base du « partage et de l'être ensemble²⁴³ ». Dans les gestes porteurs des valeurs précitées, nous pouvons également mettre en exergue le plaquage et la passe au contact qui sont associés par A. Saouter à l'« esprit de sacrifice, qui paraît indispensable pour alimenter le sentiment de solidarité entre les joueurs. Toute initiative individuelle qui oublie cette exigence risque de faire perdre le ballon à son équipe et de *tuer le jeu*²⁴⁴ ». Le rugby français, à l'image du rugby britannique met l'accent sur certaines phases de jeu qualifiées de « fondamentales » comme la mêlée et le maul²⁴⁵.

²³⁵ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 289-p. 290.

²³⁶ Le rugby est professionnel depuis le 30 août 1995.

²³⁷ C. Pociello, *Les cultures sportives*, Paris, PUF, 1995, p. 277.

²³⁸ S. Blanco, *Les métamorphoses de l'ovale : to be or not rugby*, France 3, 2007

²³⁹ S. Blanco, *ibid.*, 2007

²⁴⁰ Bulletin du CIFR ; mars 2007

²⁴¹ D. Herrero, *L'esprit du jeu, l'âme des peuples*, Paris, La table ronde, 2001

²⁴² Cette affirmation est à relativiser puisque le rugby moderne tolère des seuils d'agressivité dont les gestes provoquent de nombreuses blessures graves.

²⁴³ D. Herrero, *Les métamorphoses de l'ovale : to be or not rugby*, France 3, 2007

²⁴⁴ A. Saouter, *Etre rugby, jeux du masculin et du féminin*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2000, p. 37.

²⁴⁵ Ces phases de jeu n'ont pas la même importance et signification dans des cultures rugby comme celles des fidjiens ou des samoans.

- autour du jeu, ce sont les arbitres et la relation à la règle qui jouent un rôle prépondérant dans le respect et le fair-play²⁴⁶. L'arbitre est le garant du jeu ; il est celui qui permet aux actions de se dérouler et de se poursuivre, même si une faute de jeu survient – règle de l'avantage. Il est également celui qui assure la sécurité de tous les pratiquants. Les règles ayant pour fonction la protection physique des joueurs, les transgressions sont rares²⁴⁷ et le respect de l'arbitre absolu. Cette relation de respect de l'arbitre n'empêche pas le rugbyman français de se situer souvent à la limite de la règle (notamment dans les confrontations franco-britanniques) et d'exprimer parfois une violence « latine ».

Autour du jeu, il est important de mentionner les rôles de l'entraîneur et du capitaine d'équipe, puisqu'ils sont responsables de l'attitude des joueurs. Sans entraîneur ni capitaine, les joueurs seraient livrés à eux-mêmes, tout comme les élèves manqueraient de repères sans l'enseignant.

Nous nous inscrivons pour notre part dans une démarche d'enseignement où la transmission des valeurs sportives véhiculées par le rugby amateur est placée au service de l'émancipation et de la socialisation des élèves. Cette socialisation par les jeux populaires existait déjà au moyen-âge notamment au travers de l'affrontement collectif de « la football²⁴⁸ ».

A ce sujet, G. Novès nous livre son point de vue : « on se rend compte qu'au rugby, quand on va aider un partenaire, contrairement aux autres sports collectifs, on va vers lui, on va le soutenir, on l'aide à sauter, à pousser, à plaquer. Par exemple, au football, pour aider un partenaire, il faut se démarquer, il faut aller loin de lui, se mettre dans un endroit où il n'y a personne. Au rugby, c'est totalement l'inverse, il y a beaucoup de contacts, donc, évidemment, ça développe des sensations qui sont introuvables, inexistantes ailleurs ; c'est des sensations de solidarité, d'aide à l'autre, ça développe évidemment ces facultés de solidarité dans la vie de tous les jours et je crois que c'est ce sport-là qui véhicule ces valeurs²⁴⁹ ».

R. Barran, met aussi en avant les vertus collectives du rugby : « guerre donc à l'individualisme et aux individualistes ! Malheureux et blâmable celui qui s'égare dans la fausse volupté de l'exploit personnel. Il n'a pas compris le sens et la mission du rugby. Il n'en a pas saisi la vertu collective. Le rugby, c'est l'équipe, c'est par excellence la loyauté dans le combat²⁵⁰ ». Cette loyauté dans le combat est reprise par N. Elias, qui pense que « la résolution de la tension de l'affrontement et l'effort à travers la victoire peuvent avoir un effet excitant et purifiant ». Ainsi, dans le modèle d'enseignement socio-culturel, l'affrontement physique, la volonté de conquérir le ballon, du territoire et de vaincre sont au cœur du processus de formation de l'élève.

H. Garcia et J. Fouroux associent le rugby à un « noble jeu » dans lequel « les difficultés donnent les vertus éducatives. Il apprend aux jeunes la générosité, l'esprit de sacrifice pour le bien commun, il leur procure la joie d'entreprendre et la confiance en soi. Le rugby libère les joueurs de cette agressivité malsaine accumulée par une vie moderne de plus en plus stressante²⁵¹ ».

P. Villepreux, actuellement conseiller pour le développement du rugby à l'IRB, accorde lui aussi à la pratique du rugby une fonction hautement éducative dans le sens du développement

²⁴⁶ Nous définissons le fair-play comme étant la qualification d'« un jeu et par extension, la beauté d'un *geste moral* empreint de respect, d'équité, de franchise, d'élégance et de courtoisie. Etre fair-play, c'est adopter lors (et hors) des compétitions un code de conduite morale qui permet de régir à la fois les règles strictes d'une pratique avec une interprétation favorable à l'esprit du jeu, et celles humaines et fondamentales du respect des autres et de soi-même » in, *Esprit sportif, éthique de vie*, AFSVFP (Association Française pour un sport sans violence et pour le fair-play), CNOSF, Vernouillet, 2006, p. 6.

²⁴⁷ Nous parlons de rareté face à la quantité de situations d'affrontement durant un match.

²⁴⁸ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 245.

²⁴⁹ G. Novès, entraîneur de Toulouse, professeur d'EPS, entretien « *Défi Rugby* », sept 2007

²⁵⁰ R. Barran, *Du rugby et des hommes*, Albin Michel, Paris, 1971

²⁵¹ H. Garcia – J. Fouroux, *Rugby, la technique, la tactique, l'entraînement*, Paris, Robert Laffont, 1984, p. 7.

du « courage et de la solidarité, de la générosité et du respect de la règle²⁵² ». Le rugby impose la coopération, « oblige à être en accord les uns avec les autres » et le partage des tâches conduit à « l'impossibilité de jouer seul²⁵³ ». Là où le footballeur revendique son individualisme (*au service du collectif*, cela va de soi !), le joueur de rugby met en avant [...] une culture de la solidarité...²⁵⁴ ». Elle est imposée par le jeu.

Pour sa part, le directeur technique national du rugby français, J-C. Skréla, met en exergue dans la formation du joueur « l'excellence technique » ainsi qu'une « attitude comportementale responsable²⁵⁵ ». Le modèle socio-culturel est dans la lignée de ces deux objectifs.

Nous constatons qu'à tous les niveaux d'enseignement, de formation ou d'entraînement, ce sont les mêmes valeurs qui sont mises en avant, développées par le biais d'un affrontement physique rude, encore majoritairement réservé aux hommes, et dans des milieux socio-économiques plutôt favorisés.

Ces deux derniers constats posent le problème de la ségrégation, sexuelle d'une part et économique d'autre part dans le sport.

Si la FFR met en avant les valeurs de son sport, nous devons informer les enseignants que le rugby n'est pas spontanément éducatif. Si les différents rugbys possèdent des racines historiques communes, leurs valeurs varient au gré des enjeux, pouvant même s'opposer. Les vertus intrinsèques et historiques ont donc besoin de l'intervention de l'enseignant pour être transmises et devenir une réalité « éthique et civilisatrice²⁵⁶ » au travers des techniques corporelles. C'est ce que s'est attaché à démontrer S. Darbon dans son analyse du rugby dans les quartiers défavorisés de Marseille. Il nous dit que « l'activité sportive, (en tant qu'élément culturel) serait un moyen privilégié permettant de renforcer les processus de socialisation et d'intégration... un apprentissage de la vie en commun et de valeurs partagées ; de par ses exigences propres qui découlent directement des règles du jeu, le rugby serait de tous les sports celui qui serait le plus susceptible de renforcer chez ses pratiquants le sentiment d'appartenance à une communauté, l'intériorisation de normes, de valeurs, de croyances et de codes symboliques – bref, d'aboutir à une plus grande socialisation et intégration²⁵⁷ ».

Nous savons donc que les actions didactiques de l'enseignant seront essentielles pour enseigner un « rugby éducatif » et permettre aux élèves d'acquérir des techniques corporelles socialisées.

Les valeurs et le rugby en EPS

Parce que nous sommes enseignant d'EPS, et avant tout éducateur, nous adhérons aux propos d'O. Reboul lorsqu'il avance que « les valeurs de l'éducation concernent tous ceux qui sont concernés par l'éducation²⁵⁸ ». Parce que nous appartenons à une institution spécifique (l'Éducation Nationale), nous devons contribuer à une éducation moderne et surtout « laïque²⁵⁹ ».

Les valeurs du rugby que nous nous proposons de transmettre aux élèves sont celles portées par la société française, par la pratique du rugby français amateur, avec des valeurs-ajoutées imposées par la gestion des risques et de la sécurité ou les caractéristiques sociales des élèves. Le rugby scolaire se différenciera donc des autres rugbys, dans les exigences comportementales. Les techniques corporelles scolaires intégreront des enjeux éducatifs qu'ignorent (ou ne concernent pas) les techniques corporelles fédérales.

²⁵² P. Villepreux, *Le rugby aide à devenir citoyen*, TDC SCEREN CNDP, 2007, p. 22

²⁵³ P. Villepreux, *op. cit.*, p. 22.

²⁵⁴ S. Darbon, *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007, p. 117.

²⁵⁵ J-C. Skréla, *Rugby-Digest*, F.F.R., 2006, p. 7.

²⁵⁶ I. Queval, *Les valeurs éducatives du sport : mythe ou réalité*, in G. Vigarello, *L'esprit sportif aujourd'hui, des valeurs en conflit*, Universalis, 2004, p. 35.

²⁵⁷ S. Darbon, *Du rugby dans une ville de foot*, Paris, L'Harmattan, 1997

²⁵⁸ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 5.

²⁵⁹ O. Reboul, *ibid.*, p. 31.

Parmi toutes les valeurs que le rugby est susceptible de développer en jeu, nous pouvons répertorier²⁶⁰ :

- responsabilité
- altruisme
- solidarité
- respect
- honnêteté
- loyauté
- fair-play
- générosité
- don de soi / sacrifice
- courage
- loyauté
- humilité.

L'ensemble de ces valeurs correspond à celles que poursuivait déjà T. Arnold en son temps, préférant que les élèves « jouent vigoureusement au football, plutôt qu'ils emploient leurs moments de loisir à boire, se saouler ou se battre dans les tavernes de la ville ». Elles sont à rapprocher des valeurs du sport retenues aujourd'hui par l'association française pour un sport sans violence et pour le fair-play (AFSVFP)²⁶¹.

Nous retrouvons une grande partie de ces valeurs dans le texte relatif à la « mission du professeur²⁶² » et dans les programmes de l'EPS (classe de seconde²⁶³ », classes de première et terminale²⁶⁴ »).

Le rugby scolaire que nous enseignons ne peut dissocier les « valeurs » de la « technique » qui les porte. Notre rugby scolaire, « n'est et ne doit rester qu'un jeu à vocation éducative. Il doit être exemplaire, cultiver les valeurs morales et guider les enfants²⁶⁵ ».

Chaque technique corporelle se construit en étroite relation avec les valeurs, dans un principe d'unicité et en prise directe avec les exigences de la pratique sociale de référence telles que l'enseignant les aura définies. Les valeurs du rugby scolaire seront donc celles que l'enseignant aura décidé d'opérationnaliser au travers des techniques corporelles.

Les valeurs et le modèle d'enseignement socio-culturel

L'élève doit être confronté aux valeurs pour se les approprier, et plus particulièrement aux situations qui les développent. Dans notre cas, l'affrontement physique direct, le combat au corps à corps et ses exigences constitueront les « transmetteurs » des valeurs « utiles, collectives et humaines²⁶⁶ » sélectionnées par l'enseignant. Parmi ces valeurs, celles citées par R. Barrière : « maîtrise de soi, discipline, respect de l'adversaire, dépassement de soi, courage. Autant de qualités qui se remarquent et s'apprécient à leur juste valeur au sein de la communauté toute entière²⁶⁷ » ; « le caractère formatif se retrouve dans l'esprit du combat qu'on va susciter et développer chez chacun des pratiquants²⁶⁸ ».

« L'apprentissage de l'autocontrôle constitue un universel humain, la condition commune de l'humanité²⁶⁹ ». Cette maîtrise de soi dans un contexte de dangerosité s'opérationnalisera dans le rugby proposé par des attitudes et gestes respectueux des limites fixées par l'enseignant. Toutes les règles devront être respectées, de la règle d'action aux règles du jeu.

²⁶⁰ Ces valeurs se trouvent dans les différents ouvrages cités ainsi que dans les textes de la discipline EPS.

²⁶¹ Les sept valeurs sportives de l'AFSVFP sont : « loyauté, équité, respect, altruisme, franchise, courtoisie, élégance » in, *Esprit sportif et civilisation*, AFSVFP, CNOSF, Dreux, 2008

²⁶² B.O. n° 22 du 29 mai 1997

²⁶³ B.O. n° 6 du 31 août 2000, classes de 2^{nde} générale et technologique

²⁶⁴ B.O. n° 47 du 20 décembre 2001

²⁶⁵ P. Tépé, *Sport violent ou non violent, point de vue d'un acteur*, in *Le rugby*, Paris, Seuil, 2007, p. 98.

²⁶⁶ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992

²⁶⁷ R. Barrière, *Le rugby et sa valeur éducative*, J. Vrin, 1980, p. 12.

²⁶⁸ R. Barrière, *ibid.*, p. 11.

²⁶⁹ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 58.

Le ministère de l'Éducation Nationale va dans le sens de la poursuite de ces objectifs éducatifs : « les valeurs communes au sport, au rugby et à l'école sont : respect de soi et des autres, acceptation des règles, entraide et solidarité, esprit d'équipe, loyauté, courage, effort, rigueur et persévérance, etc....²⁷⁰ ».

Dans le modèle d'enseignement socio-culturel, l'affrontement physique et son haut niveau de dangerosité constituent la base de la responsabilisation des élèves ; l'enseignant pourra s'appuyer sur toutes les situations accidentogènes pour associer des valeurs aux techniques corporelles.

Ainsi, « l'esprit de sacrifice²⁷¹ », la solidarité et la responsabilité sont les valeurs sur lesquelles nous nous appuyerons pour justifier les contenus d'enseignement. Dans la première étape du modèle, l'élève ne pourra se débarrasser du ballon. Cette sur-réglementation lui imposera l'affrontement physique au corps à corps, seul ou en groupe. Le rugby est d'ailleurs le seul sport collectif où la possession de la balle demeure essentielle. Cette balle, comme dans les jeux anciens, il faut d'abord la conquérir, puis la conserver et la faire progresser. L'élève devra être informé de ces enjeux.

Si cette conquête de balle a constitué tout le jeu à son origine, aujourd'hui encore le maul et la mêlée ouverte mobilisent une partie importante des forces de l'équipe. Le rugby de haut niveau (amateur ou professionnel) est confronté à ces mêmes impératifs d'entraînement. Les « phases statiques » ou de « fixation²⁷² » sont essentielles pour dominer l'adversaire.

« Parce que cette lutte est capitale, et qu'elle est une affaire de groupe, parce que le rugby comme la soule, comme le football ancestral, est avant tout une lutte entre deux clans, toutes ses structures tournent autour d'un fait : la possession de la balle. C'est elle le centre névralgique, le point d'appui de tout le système²⁷³ ». Conquérir la balle, la porter, la conserver individuellement et collectivement seront les premiers objectifs de l'étape 1 du modèle d'enseignement socio-culturel.

Même le fait de marquer un essai (qui donnait en fait seulement à l'origine droit à une tentative de tir au but) ne peut être célébré seul, puisqu'« il consacre l'abnégation dans l'amitié²⁷⁴ ». L'essai est le fruit d'un travail collectif, de sacrifices individuels et collectifs qui imposent, l'« esprit de camaraderie²⁷⁵ » d'une part, et l'humilité du marqueur d'autre part. L'expression du marqueur d'essai en rugby n'a rien de commun avec l'exultation du marqueur de but en football qui s'attribue souvent (tout du moins en apparence) l'exclusivité de la réussite. En poussant la logique du combat et du sacrifice, un parallèle peut être fait entre le sacrifice d'un pion au jeu d'échec et le sacrifice d'un joueur de rugby, tous deux au service d'intentions tactiques ou stratégiques dans lesquelles ils constituent, comme les autres, un des éléments essentiels de la réussite de l'action. Il faut être prêt et savoir se sacrifier dans le jeu pour ses partenaires, au service d'un projet collectif. L'humilité fait partie du jeu et l'enseignant doit en donner les clés et les attentes comportementales.

Dans la lignée du combat qui impose l'« être au paraître », le fait que le rugby se pratique en extérieur et de préférence durant les saisons pluvieuses et boueuses conduit les élèves à se centrer davantage sur les attitudes que sur les apparences (les tenues vestimentaires par exemple). L'élégance du rugbyman est avant tout une élégance gestuelle dans et par le jeu : du geste technique (passe, plaquage...) au geste « fair-play » (rendre ou donner le ballon à l'adversaire, relever le joueur sur lequel on est intervenu).

En plus du courage, du sacrifice, de la solidarité, le rugby scolaire que nous proposons s'attache à la gestion de la sécurité par la responsabilisation de chacun. Assurer la sécurité du joueur sur lequel on intervient est obligatoire.

²⁷⁰ Ministère de l'éducation nationale, rugby 2007, *l'école transforme l'essai* (<http://www.education.gouv.fr/pid383/rugby-2007>)

²⁷¹ A. Saouter, *Etre rugby, jeux du masculin et du féminin*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2000, p. 37.

²⁷² R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 92- p. 93.

²⁷³ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby, op.cit.*, p. 14.

²⁷⁴ A. Blondin, dans la préface de : H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 9.

²⁷⁵ R. Barran, *Du rugby et des hommes*, Paris, Albin Michel, 1971

Ainsi tous les gestes construits par l'élève en rugby sont associés à des valeurs, évaluables au travers des techniques corporelles. Le respect, la solidarité, la responsabilité ne se décrètent pas ; ce sont des valeurs que l'on met en application dans le jeu et qui se traduisent par des conduites motrices.

Le modèle d'enseignement socio-culturel insiste donc particulièrement sur la relation entre les valeurs développées et le niveau de dangerosité des situations de jeu. L'enseignant doit savoir exploiter cette dangerosité, en allant dans le sens du modèle, ou en le dépassant lorsque le contexte s'y prête.

Si la corrélation entre rusticité et développement des valeurs semble évidente pour la plupart des collègues et des auteurs précédemment cités, nous espérons que notre étude contribuera à valider cette relation dans le jeu, tout en démontrant que la gestion du couple risque-sécurité passe par des niveaux de transposition didactique et notamment la transposition didactique technique, celle qui permet le passage de l'objet culturel à l'objet d'enseignement.

Au-delà du jeu, comme les enseignants, nous espérons que le transfert des valeurs pourra s'effectuer dans les champs du groupe-classe et de l'établissement. En effet, la volonté de l'enseignant est d'élever le niveau de civilité de l'élève et de proposer des contenus d'enseignement transférables dans le domaine du savoir-être. L'enseignant ne peut-il pas rêver et penser, comme J-P. Rives que « le rugby est l'histoire d'un ballon avec des hommes autour, et quand il n'y a plus de ballon, il reste l'essentiel, les hommes...²⁷⁶ », l'élève et ses valeurs, le citoyen et sa morale.

VALEURS PORTEES ET REVENDIQUEES PAR LE RUGBY FEDERAL	VALEURS POURSUIVIES PAR LE RUGBY SCOLAIRE²⁷⁷
Responsabilité	Responsabilité Gérer la sécurité pour soi et pour les autres
Solidarité Sacrifice Altruisme	Solidarité Sacrifice Travail collectif
Respect Honnêteté Loyauté Fair-play Maîtrise de soi / self-control / auto-contrainte	Respect des règles collectives Respecter l'adversaire, l'arbitre et les règles Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif Intégrer de façon rigoureuse les règles liées au contact corporel
Générosité Don de soi Courage Loyauté Humilité	Accepter la défaite, accepter et respecter les décisions de l'arbitre Maîtriser l'ensemble des réactions émotionnelles et notamment l'agressivité

Tableau 6 - Valeurs et rugbys

La comparaison « rugby fédéral » / « rugby scolaire » permet de constater que les valeurs poursuivies sont similaires dans les deux milieux. Des précisions sont apportées au niveau scolaire, permettant aux enseignants de se fixer des objectifs, de les opérationnaliser en s'appuyant sur des contenus d'enseignement. Une constatation toutefois au regard du travail qui est le nôtre : la gestion de la sécurité de tous est bien plus explicite dans les textes

²⁷⁶ J-P. Rives, cité par J-L. Goujon, in AFSVFP (Association Française pour un sport sans violence et pour le fair-play), *Esprit sportif, éthique de vie*, CNOSF, Vernouillet, 2006, p. 21.

²⁷⁷ Référence aux programmes de l'EPS

scolaires que dans l'univers fédéral (« gérer la sécurité pour soi et pour les autres »). Le niveau de responsabilité sera donc bien plus élevé en EPS qu'en club ; cela se traduira par des techniques corporelles intégrant des enjeux spécifiques en relation avec le contrôle de soi et le contrôle réciproque. Malgré de réelles similitudes dans la gestuelle, les techniques corporelles de l'EPS sont ainsi très éloignées des techniques corporelles sportives, notamment par le sens attribué aux valeurs. Dans le sens des valeurs se trouvent les exigences comportementales fixées par l'enseignant.

Des valeurs aux contenus :

Si certaines valeurs semblent relever de l'utopie, le rugby que nous présentons aux élèves s'attache avant tout à répondre aux valeurs « considérées comme un fait social²⁷⁸ », « imposé par les normes dominantes de la société d'appartenance²⁷⁹ ». Comme J. Clément, nous pensons que le rugby peut constituer un excellent outil d'éducation : « il éduque les corps en y introduisant des valeurs²⁸⁰ », notamment « le self-control et la responsabilité²⁸¹ ». Il s'agira donc en EPS, et à travers la pratique du rugby d'opérationnaliser ces valeurs. Elles s'intégreront et s'exprimeront dans les attitudes en jeu et autour du jeu (codes de conduite et d'honneur de T. Arnold²⁸²) ainsi que dans les techniques corporelles sportives scolaires.

Si les deux rugbys (fédéral et scolaire) affichent des « valeurs » sensiblement identiques, il semble logique de les retrouver dans des contenus communs :

VALEURS PORTEES ET REVENDIQUEES PAR LE RUGBY FEDERAL	VALEURS POURSUIVIES PAR LE RUGBY SCOLAIRE	CONTENUS COMMUNS
Responsabilité	Responsabilité Gérer la sécurité pour soi et pour les autres (partenaires et adversaires)	Choix tactiques (avancer en attaque et en défense) Percussions Passes Soutiens Plaquages Remises en jeu
Altruisme Solidarité	Solidarité Travail collectif	Soutiens (poussées – déblayages – enjambements) Rucks et mauls Touches et mêlées
Respect Honnêteté Fair-play	Respect des règles collectives Respecter l'adversaire, l'arbitre et les règles Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif Intégrer de façon rigoureuse les règles liées au contact corporel Accepter la défaite, accepter et respecter les décisions de l'arbitre	Techniques d'affrontement (toute la gestuelle tolérée en tant que P de B, soutien, défenseur) Respect des règles du jeu et des décisions de l'arbitre Ne pas contester Rendre le ballon après une faute Serrer la main de l'adversaire et de l'arbitre
Générosité Don de soi Courage Vaillance Loyauté Humilité	Maîtriser l'ensemble des réactions émotionnelles et notamment l'agressivité	Engagement physique dans les situations d'affrontement en attaque et défense Volonté d'avancer en attaque et en défense Capacité à « conserver » un ballon pour créer un point de « fixation »

Tableau 7 - Valeurs et contenus au club et à l'école

²⁷⁸ D. Favre – A. Hasni – C. Reynaud (sous la direction de...), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008, p. 105.

²⁷⁹ D. Favre – A. Hasni – C. Reynaud (sous la direction de...), *ibid.*

²⁸⁰ J. Clément, *Comment est né le rugby, comment et dans quelles conditions s'est-il diffusé, en quoi la professionnalisation et la mondialisation des sports ont-elles changé le rugby ?* Table-ronde « Histoire sociale du rugby », Musée du Quai Branly, Jeudi 27 novembre 2007

²⁸¹ P. Dine, *Comment est né le rugby, comment et dans quelles conditions s'est-il diffusé, en quoi la professionnalisation et la mondialisation des sports ont-elles changé le rugby ?* Table-ronde « Histoire sociale du rugby », Musée du Quai Branly, Jeudi 27 novembre 2007

²⁸² J. Smith, *Les règles du jeu, Rugby – 1845 et 1871*, Paris, Les quatre chemins, 2007, p. 23.

Tant que le jeu conservera son essence (le combat collectif) et ses règles, nous pouvons considérer que le rugby amateur continuera de véhiculer un certain nombre de valeurs que nous venons de citer.

Toutefois, la différence fondamentale entre le rugby fédéral et le rugby scolaire se situe, nous l'avons dit, sur le niveau de responsabilité dans la gestion de la sécurité. Si la gestion de la sécurité est prioritaire en EPS, elle est remplacée par l'enjeu de performance au niveau fédéral, entraînant parfois des dérives (brutalité, dopage, marchandisation...) et des mises en danger réelles pour les pratiquants. L'enseignant doit donc connaître les enjeux gravitant autour des formes de pratiques sportives. Parce que ces enjeux diffèrent, les gestes reposeront sur un socle culturel commun (un plaquage, une percussive) mais se distingueront dans leur « expression ». Cela veut dire par exemple que l'expression de la responsabilité en EPS ou en club ne se traduira pas par le même type de plaquage.

valeur	geste	
RESPONSABILITE	PLAQUAGE	
RESPONSABILITE FEDERALE	Intervenir défensivement sur un adversaire à deux (haut et bas du corps) en l'éprouvant physiquement et en le renvoyant dans son camp	Plaquage offensif à deux ; l'intensité correspond à la férocité
RESPONSABILITE SCOLAIRE	Intervenir défensivement (un contre un) en prenant soin de la sécurité de son adversaire	Plaquage parade en deçà de la ligne de rencontre ; l'intensité est adaptée aux capacités de l'adversaire

Tableau 8 - Sens des valeurs dans les techniques sportives

En rugby, il s'agit d'analyser les valeurs avancées au regard du contexte social. Ainsi, l'enseignant doit-il enseigner des techniques corporelles sportives scolaires et non des techniques corporelles sportives fédérales. Un gouffre sépare ces deux notions, même si leur fondement socio-culturel est identique.

Dans le modèle d'enseignement socio-culturel, il est précisé que les valeurs intrinsèques du rugby s'expriment avant tout grâce à la rudesse et à la dangerosité de la pratique sportive. Si cet ingrédient « historique » est essentiel, il ne faudra pas oublier que les niveaux de transpositions didactiques (éducative et technique) constituent l'indispensable complément permettant de donner du sens à la pratique de l'élève. L'enseignant choisit donc ses objectifs, fixe ses exigences et propose les contenus d'enseignement adaptés aux besoins de ses élèves. C'est avant tout l'enseignant qui construit le « cercle vertueux ²⁸³ ».

Puisse ce passage par le rugby scolaire, permettre à l'élève de devenir un homme « acceptant la responsabilité de ses actes ²⁸⁴ » et accéder à l'« élite morale ²⁸⁵ », et pourquoi pas contribuer, comme le disait R. Deleplace, « au développement des contacts pacifiques et amicaux entre tous les hommes ²⁸⁶ ».

Ce détour par les valeurs du rugby nous semblait fondamental dans le cadre de notre travail tant il apparaît que les vertus du rugby se trouvent au plus profond de sa genèse, dans l'affrontement physique. En cela, la pratique du rugby que nous voulons éducative ne peut se dispenser des phases de combat au corps à corps, aussi bien individuelles que collectives.

²⁸³ E. Morin, *Pour une politique de civilisation*, Paris, Arléa, 2008, p. 74.

²⁸⁴ J-J. Wunemberger, *Questions d'éthique*, Paris, PUF, 1993, p. 329.

²⁸⁵ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 12.

²⁸⁶ R. Deleplace, *Le rugby, Analyse technique et pédagogie*, Paris, Armand Colin, 1966, p. 389.

Ceci justifie la rusticité que nous nous proposons de conserver dans l'« approche historique » du rugby et notre préoccupation liée à la sécurité des pratiquants. Nous espérons que le modèle d'enseignement proposé permette de réaliser des transpositions didactiques pertinentes au regard des contextes d'enseignement et par là-même contribue à la « formation éthique des élèves²⁸⁷ ».

Les enseignants se livrant à notre expérimentation viennent avant tout rechercher au travers du rugby une amélioration en termes de « socialisation » (rapport à la règle, respect des autres et solidarité en classe). Si le modèle d'enseignement socio-culturel semble répondre aux attentes des enseignants du premier degré²⁸⁸, cette expérimentation technologique nous permettra de valider notre hypothèse sécuritaire et confirmera ou infirmera pour le collège et le lycée le pouvoir éducatif de cette APS sur les registres du respect, de la solidarité et de la responsabilité.

Les six enseignants devront réaliser un travail didactique sur les cinq niveaux de la « chaîne transpositive²⁸⁹ ». En effet, nous ne leur livrons pas un produit fini (une méthode ou une démarche d'enseignement) mais des outils didactiques à utiliser. Ils devront choisir et adapter les contenus et les procédures d'enseignement aux capacités de leurs élèves, à leurs objectifs et aux conditions d'enseignement.

Concernant le transfert réel des valeurs du jeu de rugby vers la vie sociale, les études sont peu nombreuses dans le domaine du rugby²⁹⁰ (à l'exception des travaux de S. Darbon²⁹¹). « Rien ne semble plus délicat à réussir qu'une formation éthique²⁹² » et l'enseignant doit souvent se satisfaire de « l'apparence de la vertu²⁹³ », celle qu'il évalue au travers des techniques corporelles enseignées et qui fait dire à A. Bégards : « le respect de l'éthique sportive est souvent le respect d'une éthique citoyenne. L'apprentissage, la connaissance et le respect de la règle sportive sont les premiers pas vers l'apprentissage, la connaissance et le respect de la loi républicaine. Le respect de l'arbitre, des partenaires ou des adversaires sont les premiers pas vers les règles élémentaires de la socialisation²⁹⁴ ».

Nous espérons que les enseignants pourront nous faire part de leurs observations relatives aux changements d'attitudes des élèves, aussi bien en jeu, qu'autour du jeu, au sein de la classe ou dans l'établissement.

²⁸⁷ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 20.

²⁸⁸ Nous effectuons chaque année un bilan des « cycles initiation rugby » en compagnie des enseignants ; ceux qui ont connu la formule « balle ovale » apprécient la différence dans les transformations comportementales ; les enseignants qui ne connaissent que le rugby de combat le trouvent pertinent au regard de leurs attentes éducatives.

²⁸⁹ A. Terrisse – M-F. Carnus (sous la direction de...), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*, De Boeck Université, Bruxelles, 2009, p. 10.

²⁹⁰ Table ronde scientifique, à l'occasion de la culture des mêlées : « *Identités en jeu* », Musée du Quai Branly, Jeudi 4 octobre 2007

²⁹¹ S. Darbon, *Du rugby dans une ville de foot*, Paris, L'Harmattan, 1997

²⁹² J-J. Wunemberger, *Questions d'éthique*, Paris, PUF, 1993, p. 225.

²⁹³ J-J. Wunemberger, *ibid.*, p. 225.

²⁹⁴ A. Bégards, vice-président de l'AFSVFP, in *Esprit sportif et laïcité*, CNOSF, Vernouillet, 2004, p. 36.

Règlement

Il est intéressant de noter que d'un point de vue sociologique, la réglementation des activités « sportives » a eu pour fonction de protéger les pratiquants. L'abaissement du seuil de tolérance à la violence est par ailleurs un des signes du processus de civilisation.

Le sport se caractérise donc par une harmonisation réglementaire de chaque pratique physique, des institutions et un système compétitif. La volonté de contrôler et sécuriser certaines formes de pratiques corporelles (des jeux) conduit à la rédaction de règles. Ces règles institutionnelles sont issues des règles coutumières qui avaient déjà pour fonction de limiter la violence des affrontements. Au sujet des règles de jeu, R. Caillois précise que « les conventions limitent les hostilités dans le temps et dans l'espace²⁹⁵ », elles permettent à l'homme de « faire échec à la monotonie, au déterminisme, à l'aveuglement et à la brutalité de la nature²⁹⁶ ».

En ce qui concerne le rugby, la codification fut progressive, impulsée par « les rugbeians, qui sous l'égide du Maître des études du collège, le grand pédagogue Thomas Arnold, procédèrent au cours du quart de siècle suivant à la rédaction des tables de la loi, de retouche en retouche et en même temps en révolution. N'oublions pas que le jeu codifié à Rugby se joua d'abord à vingt contre vingt, sans arbitre et sans limitation de durée et que la codification s'opéra en plusieurs étapes à partir de 1834²⁹⁷ ».

La réglementation du rugby (dans ses règles les plus anciennes) est donc bien l'œuvre de collégiens anglais, sous l'impulsion T. Arnold, directeur du collège de rugby, de 1828 à 1842. « Il développa une pédagogie nouvelle²⁹⁸ », permettant aux élèves de s'exprimer et demandant aux enseignants une plus grande implication dans la vie de l'établissement. Les élèves participaient à la construction du règlement et, « parallèlement à la codification des règles du jeu, un code de conduite et un code d'honneur s'élaboraient. Le jeu correspondait parfaitement aux exigences éducatives d'Arnold, et quand ses disciples (maîtres ou anciens élèves) quittaient Rugby, ils emmenaient le jeu avec eux²⁹⁹ ». Le premier écrit relatant les règles du football-rugby date de 1845³⁰⁰. C'est en 1844 que la direction de l'école de Rugby nomma « un comité de 8 élèves pour établir les règles³⁰¹ ». Ce comité était chargé de présenter les règles pour le mois d'août suivant. 37 règles furent présentées et entérinées. Par la suite, elles seront régulièrement revisitées par les pratiquants.

C'est en 1871 (date de la création de la Rugby Football Union, qu'un nouveau comité fut réuni (comportant trois anciens élèves de Rugby) pour rédiger des « lois³⁰² » et non des « règles ».

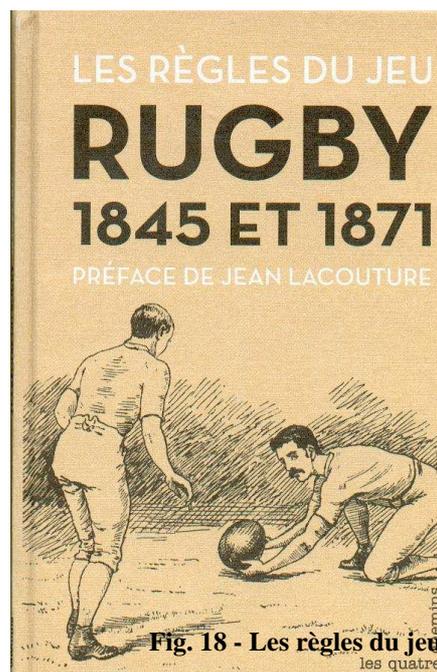


Fig. 18 - Les règles du jeu
les quatre chemins

²⁹⁵ R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967, p. 19.

²⁹⁶ R. Caillois, *ibid.*, p. 126.

²⁹⁷ J. Lacouture, *Quand le rugby cherchait ses lois*, in J. Smith, *Les règles du jeu, Rugby – 1845 et 1871*, Paris, Les quatre chemins, 2007, p. 11.

²⁹⁸ J. Smith, *Les règles du jeu, Rugby – 1845 et 1871*, Paris, Les quatre chemins, 2007, p. 22.

²⁹⁹ J. Smith, *ibid.*, p. 23.

³⁰⁰ Les premières règles du jeu sont rédigées le 28 août 1845.

³⁰¹ J. Smith, *op. cit.*, p. 25.

³⁰² Les lois du jeu sont rédigées les 22 et 24 juin 1871, in J. Smith, *ibid.*, p. 47.

Ces lois de 1871, au nombre de 59, constituent « le point de départ du développement international, d'abord dans l'Empire britannique, puis dans le reste du monde³⁰³ ».

« Depuis 1871, le rugby a certes, énormément évolué, et ses règles ont subi de nombreuses modifications, en fonction même de cette évolution, pour la freiner ou pour la favoriser, le souci du législateur étant, en l'occurrence, de faire en sorte que les caractères essentiels du jeu, sa nature profonde, demeurent intacts. Il est assez curieux, sinon émouvant, de constater cette permanence, d'observer que le temps, les modes et tant de générations de joueurs ont respecté les premiers écrits de J. Maton, E. Rutter et E.C. Holmes qui, à les lire, gardent toute leur fraîcheur et restent le plus souvent d'actualité³⁰⁴ ».

Il est à noter d'un point de vue sociologique que la codification des « sports » est organisée autour de la « nécessité d'une uniformisation des règles, qui seule peut permettre de jouer ensemble sans embarras ou différends³⁰⁵ ». Cette réglementation est un des signes élaborés du procès de civilisation³⁰⁶ qui se concrétise par une « réduction du niveau de violence tolérable dans les affrontements physiques, et le développement d'une éthique de la loyauté qui ne sépare pas le désir de victoire du respect des règles et du plaisir du jeu, qu'elle qu'en soit l'issue³⁰⁷ ».

En 1874, toujours dans une optique de protection, est adoptée la règle du « Tenu ».

C'est durant l'année 1876-1877 que les équipes passèrent de 20 (dont treize avants) à 15 joueurs. Cette modification fut capitale dans le sens où, les avants, moins nombreux passèrent moins de temps dans les mêlées (scrummaging) et dans les mauls (mawling), favorisant ainsi le « jeu déployé ». On constate d'ailleurs qu'apparaît en 1881, la première fixation-passe pour les demis³⁰⁸.

En 1894, fut entérinée la règle des 8 avants et l'organisation qui perdure de nos jours, notamment sur les mêlées. « Ce sont les Gallois qui organisèrent le jeu avec 8 avants au service des lignes arrières ; le rugby moderne est né en 1894³⁰⁹ ».

Parmi les dates importantes, retenons 1893 et la rupture entre la Rugby-Union et la Rugby-League, qui était favorable au professionnalisme. La Rugby-League s'orienta vers un jeu à XIII. La différence fondamentale entre le rugby à XV et à XIII, outre le nombre de joueurs se trouve dans la règle du tenu, qui provoque un comportement collectif dans le rugby à XV et un comportement plus individualiste dans le rugby à XIII. A la suite d'un tenu, le collectif doit s'organiser pour pousser autour du porteur de balle à XV, alors que le jeu s'arrête à XIII. Les valeurs du collectif sont ainsi plus présentes à XV qu'à XIII, comme le soulignent S. Darbon ou R. Fassolette (DTN de la Fédération treiziste en 1996) : « à XV, le plaqué est donc temporairement exclu du jeu en tant que joueur et il ne devra son salut qu'au prompt sacrifice collectif de ses partenaires venant à son secours, lui permettant ainsi d'éviter le châtement que ne manquerait pas de lui infliger l'adversaire [...]. Sans ses partenaires, le joueur plaqué est potentiellement en danger et seul l'esprit de corps de ses camarades va lui permettre de reprendre part au jeu : sans ce groupe, il n'existerait plus. En fait, on attend de lui exactement la même attitude si un autre joueur se trouve également en situation difficile. Sur le terrain comme dans la vie de tous les jours, symboliquement mise en scène pendant le match, la survie de l'individu face à l'adversité sportive (ou sociale) et le maintien de son appartenance à l'équipe (ou à la classe sociale) dominante sont donc dépendants de son entière et inconditionnelle adhésion aux normes et aux règles de fonctionnement, édictées par son groupe sociétal [*sic*], qui font qu'il doit impérativement et en priorité se mettre au service de

³⁰³ J. Smith, *ibid.*, p. 34.

³⁰⁴ G. Duthen, *Le rugby*, Poitiers, Denoël, 1976, p. 26.

³⁰⁵ R. Chartier, *Le sport ou la libération contrôlée des émotions*, in N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 17.

³⁰⁶ R. Chartier, *ibid.*, p. 17.

³⁰⁷ R. Chartier, *ibid.*, p. 17.

³⁰⁸ L'histoire retient un des joueurs d'Oxford (Rotherham) comme précurseur de ce geste.

³⁰⁹ G. Duthen, *op. cit.*, p. 28- p. 29.

ce groupe s'il veut avoir une chance de maintenir son existence en tant qu'individu dominant³¹⁰ ».

S. Darbon signale qu'« au-delà du terrain proprement dit, les règles du jeu engendrent un certain rapport de l'individu au territoire, au groupe, à la société et contribuent à donner corps à une culture. Au sein des éléments qui fondent et déterminent les valeurs et le mode de vie rugby, elles occupent une position centrale³¹¹ ». Si les règles du rugby semblent complexes, il ne faut pas oublier qu'elles sont organisées autour de la volonté de :

- conserver un affrontement physique individuel et collectif au corps à corps
- préserver l'intégrité physique des joueurs
- favoriser le jeu de mouvement et de combat.

C'est donc un noyau central du règlement (N.C.R.) qui organise cette triple volonté et définit ce que R. Deleplace nomme « l'esprit du jeu³¹² ».

« Le N.C.R. est constitué :

- de la marque
- des droits des joueurs en attaque et en défense
- de la liberté de circulation du ballon pour le jeu
- d'un parti pris athlétique de course (hors-jeu et passe en arrière)³¹³ ».

Aujourd'hui, le concept de NCR a été introduit dans les règles présentées par la FFR et regroupe sous une terminologie simplifiée :

- la marque
- le hors-jeu
- l'en-avant
- les droits et devoirs des joueurs
- le tenu³¹⁴.

A ces règles, il ne faut pas oublier d'associer celle de l'avantage, qui permet aux joueurs (malgré une faute de jeu ou un anti-jeu) de continuer l'action. Cette règle de l'avantage est entièrement laissée à l'appréciation de l'arbitre qui juge la situation, la gravité de la faute et l'opportunité ou non de laisser le jeu se poursuivre au bénéfice de l'équipe qui a subi la faute. Si l'avantage est positif, le jeu se poursuit et l'arbitre peut éventuellement sanctionner le ou les fautifs après l'action ; si l'avantage ne profite pas, l'arbitre revient à la faute et sanctionne. Cette règle de l'avantage est importante en rugby, puisqu'elle donne tout le pouvoir de jugement à l'arbitre, qui n'a d'autre intérêt que le développement du jeu. Si l'arbitre « protège » les joueurs, c'est également lui qui mène du jeu, d'où sans doute ce grand respect vis à vis du corps arbitral que l'on retrouve chez les pratiquants à tous les niveaux de la compétition.

Comme l'analyse N. Elias, toute réglementation sportive a pour vocation de « canaliser » l'individu, de l'encadrer, de le protéger ; les règles imposées « visent à diminuer les risques de blessures corporelles³¹⁵ ». Les règles des rencontres athlétiques (la soule en fait partie) toléraient un degré de violence physique bien supérieur à celui des sports qui leur correspondent aujourd'hui. Si la gestion de la violence est une nécessité sociale, il est logique de retrouver cette même préoccupation dans les activités sportives et les pratiques scolaires.

En rugby, l'institutionnalisation du *referee* date de 1880³¹⁶. Jusqu'alors, c'était « aux capitaines des deux équipes qu'il revenait d'obtenir le maintien de la discipline³¹⁷ ».

L'évolution des règles du rugby, à l'image des autres sports se fait dans un lent « processus de civilisation », respectueux (pour l'instant³¹⁸) de l'essence de l'activité. La pratique

³¹⁰ R. Fassolette, Mémoire INSEP, 1996

³¹¹ S. Darbon, *Rugby d'ici. Une manière d'être au monde*, Paris, Autrement, 1999, p. 34.

³¹² R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 102.

³¹³ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 13.

³¹⁴ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 8- p. 9.

³¹⁵ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 26.

³¹⁶ J. Lacouture, *Le rugby, c'est un monde*, Paris, La table ronde, 2007 (première édition 1979), p. 31.

³¹⁷ J. Lacouture, *ibid.*, p. 31.

rugbystique d'aujourd'hui, pour conserver tout l'intérêt qui en est à la source (un jeu de combat collectif aux fonctions cathartiques et éducatives), doit impérativement conserver l'égalité des chances, certes, mais également la dualité « risque et sécurité », sur laquelle se greffent les vertus éducatives. Cette vision éducative du rugby explique la permanence de l'esprit du jeu et des règles depuis les premières codifications du XIX^{ème} siècle.

« Que l'ensemble des règles du rugby soient compliquées, qui n'en conviendrait ?³¹⁹ » Il est à noter que malgré cette apparente complexité, la réglementation du rugby est organisée autour de deux enjeux et de six règles³²⁰.

CODIFICATIONS FONDAMENTALES DU RUGBY	
DEUX ENJEUX	SIX REGLES
<ol style="list-style-type: none"> 1. LA PROTECTION DES JOUEURS DANS LES AFFRONTEMENTS 2. LA « VIE » DU BALLON POUR LE JEU DE COMBAT 	<ol style="list-style-type: none"> 1. MARQUE 2. HORS-JEU 3. EN AVANT 4. DROITS ET DEVOIRS DES JOUEURS 5. TENU 6. AVANTAGE

Tableau 9 - Codifications : enjeux et règles

Si les règles du jeu sont au service de ces deux enjeux, il est à noter que le rugby professionnel subit de nouvelles contraintes et pressions liées à la médiatisation. Ainsi, la réglementation liée à la spectacularisation de l'activité impose des nouveautés telles que :

- une mi-temps de dix minutes.
- des temps de regroupement (mauls) limités³²¹.

Comme cela fut le cas avec la naissance du jeu à XIII, les aménagements réglementaires proposés (suppression de deux joueurs et des mêlées) ont eu pour conséquence de favoriser la récupération des joueurs et de les rendre plus disponibles dans le jeu en mouvement (moins de luttes au corps à corps dans les mauls et les mêlées). Ainsi, les joueurs sont plus nombreux et présents dans le premier rideau défensif, plus frais durant les 80 minutes du match. Le jeu de mouvement se trouve condamné. Ces faits montrent à quel point les législateurs doivent être prudents lorsqu'ils modifient les règles du jeu, et que des décisions pleines de bonne volonté sur le papier peuvent aller à l'encontre des objectifs poursuivis.

En ce qui concerne le milieu scolaire, la réglementation du jeu doit être adaptée aux enjeux éducatifs et intégrer les enjeux suivants :

- formation des élèves
- protection des joueurs
- plaisir du jeu.

³¹⁸ Ne pourrait-on pas imaginer que la poursuite du « processus de civilisation » conduise à la disparition du rugby ? C'est une question que l'on est en droit de se poser.

³¹⁹ D. Labetoulle, *Les règles du rugby in Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007, p. 25.

³²⁰ R. Deleplace limite de son côté le NCR à quatre règles : marque, hors-jeu, droits des joueurs, tenu.

³²¹ Le règlement de la saison 2008-2009 proposait l'effondrement du maul pour des raisons de recherche de spectacularisation du jeu, quand le règlement 2009-2010 supprimait cette règle pour la même raison.

Les élèves doivent comprendre le sens et la nécessité des règles. Il nous semble essentiel, dans un souci éducatif de les informer des évolutions historiques de ces mêmes règles³²². Le règlement du rugby que nous enseignons doit donc subir une transposition didactique puisque les enjeux du rugby scolaire ne seront pas les mêmes que ceux du rugby fédéral. Il s'agit donc de justifier la conservation de l'essence de l'activité ainsi que les sur-réglementations liées à la protection des élèves. Cette protection est d'autant plus importante que les qualités physiques et le vécu des élèves sont très hétérogènes. Nous pensons tout particulièrement aux enseignants confrontés à la mixité en fin de collège ou en lycée.

Quoi qu'il en soit, les filles et les garçons pratiquant le rugby se verront tous soumis aux mêmes charges corporelles (percussions, plaquages), mais avec des intensités adaptées et des techniques corporelles spécifiques au milieu scolaire³²³. Nous pensons ici notamment aux plaquages et percussions autour desquels nous imposons des contraintes fortes.

Même si les règles du rugby sont cohérentes et accessibles pour un spécialiste du jeu, elles sont encore fort méconnues du public non initié. Leur complexité est relative, mais bien réelle pour qui ignore l'histoire de ce sport. On peut d'ailleurs expliquer en partie la suprématie du football sur le rugby de par sa simplicité réglementaire.

Au travers du respect absolu du statut de l'arbitre, on se rend compte que les joueuses et joueurs sont respectueux des règles et quand bien même ils les transgressent, ils acceptent les décisions de l'arbitre. Ce dernier est souvent considéré comme « monsieur l'arbitre³²⁴ » par les joueurs, et le « monde du rugby » a tendance à penser que « l'arbitre a toujours raison, même lorsqu'il a tort ». Ainsi, même si le rugby est « de toutes les disciplines sportives, certainement celle dont la compréhension des règles est la plus complexe³²⁵ », la relation règle-sécurité facilite grandement l'application du règlement. L'arbitre est considéré par les joueurs comme une condition sine qua non du jeu et de la sécurité.

Ainsi, le modèle d'enseignement socio-culturel accorde t'il une place essentielle à l'histoire des règles du jeu. L'enseignant doit connaître cette histoire de la réglementation et s'appuyer dessus pour faire acquérir des techniques corporelles hautement socialisées.

Méconnaître l'esprit du règlement et son application expose les élèves à la blessure. L'enseignant ou l'étudiant STAPS en formation doit donc développer des compétences arbitrales qui passent par l'acquisition de connaissances historico-socio-culturelles des règles des différentes « formes » et « pratiques » du rugby dans le monde³²⁶. Plus le niveau de connaissances sera élevé, et plus nous pensons que l'enseignant sera à même de gérer des situations de référence au plus près de l'authenticité de l'activité. La plus grande des erreurs pour un enseignant consisterait à considérer que la simple application du règlement fédéral suffit à protéger les élèves et à modifier certains comportements déviants.

³²² C'est ce que rappelle R. Deleplace dans la partie pédagogique de son ouvrage *Le rugby*, Paris, A. Colin, 1966, p. 338-p. 339.

³²³ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 25.

³²⁴ Quelques femmes officient actuellement en tant qu'arbitres en France.

³²⁵ S. Roumiguie, *Le rugby à XV, une discipline sportive en constante évolution*, in J.- Y. Guillaïn – P. Porte, *La planète est rugby, regards croisés sur l'ovalie*, Biarritz, Atlantica, 2007, tome 2, p. 328.

³²⁶ Par « formes » nous entendons les différents rugbys (à 7, à 12, à 13, à 15, touch, flag ...) et par « pratiques », les rugbys dans leur environnement socio-culturel (l'arbitrage de l'hémisphère sud se différencie de l'arbitrage de l'hémisphère nord). Il est à signaler que l'arbitre anglo-saxon est moins tolérant aux brutalités et fautes d'anti-jeu volontaires que l'arbitre latin. En contre partie, les anglo-saxons acceptent plus facilement des gestes tels que le « rucking » où le joueur fautif se fait sanctionner « physiquement » par ses adversaires.

Evolution contemporaine

L'évolution actuelle du rugby est conditionnée par « l'évolution du monde³²⁷ » et notamment par la professionnalisation de l'activité. G. Carcassonne fait référence à la notion de polyvalence pour décrire l'évolution du jeu : « les avants ont gagné en vélocité, les arrières en puissance et tous, professionnalisation aidant, en technicité, l'on a fait de la conservation du ballon, plus que de son utilisation, le maître mot de toute stratégie. D'où, ces rencontres insipides où, pendant quatre vingt minutes, deux lignes se heurtaient sans fin jusqu'à ce que l'une cédât un instant. Il ne s'agissait plus d'éviter, de dérouter, de surprendre, mais d'affronter, d'user, de concasser³²⁸ ». Dans son analyse, parallèlement à l'évolution de la société, l'auteur dénonce la mécanisation excessive de la société et du sport, « contre nature, tandis que l'intelligence et la création demeurent le propre des joueurs³²⁹ ».

G. Carcassonne relève également le paradoxe entre à la fois toujours plus de polyvalence pour le joueur et une restriction sans cesse croissante en termes de liberté de choix et d'initiative individuelle. Le joueur, pourtant apte à la prise d'initiative doit s'inscrire dans des structures de jeu de plus en plus rigides et contraignantes. Le style de jeu de l'équipe de France sous l'aire B. Laporte³³⁰ le confirme, avec l'organisation défensive comme priorité de jeu et plusieurs temps de jeu imposés avant d'autoriser un joueur à prendre une initiative individuelle. Cette vision du jeu allait à l'opposé de la culture rugbystique française dont l'originalité réside dans le french-flair, cette capacité à déclencher une action improbable à tout moment, se concrétisant par des « essais venus de nulle part ». Un essai de l'équipe de France a ainsi été qualifié d'« essai du bout du monde³³¹ ». La pré-programmation ne s'oppose pas à l'initiative individuelle ; elle doit l'inclure dans la logique des stratégies de jeu. Si le joueur est au service des stratégies de jeu, l'équipe doit aussi savoir s'adapter aux choix de jeu individuels.

Le jeu moderne (« l'hyper-rugby³³² ») se caractérise donc par une programmation plus importante du jeu, un calcul extrêmement stratégique et des « chocs répétés entre athlètes body-buildés et uniformes³³³ » face à des défenses hermétiques. Pourtant, le volume de jeu (avec l'amélioration des capacités physiques des joueurs) a quasiment doublé en vingt ans (actuellement, le volume de jeu approche les quarante minutes). Le nombre de plaquages a été multiplié par cinq ou six (on compte près de deux cents plaquages pour un match international). Il n'est pas rare de voir certaines séquences de jeu dépasser les deux minutes et comporter plus de dix temps de jeu. Ces évolutions n'ont pas empêché le phénomène de lancements de jeu préprogrammés sur 3, 4 et même 5 temps de jeu, durant lesquels le joueur n'est plus qu'un exécutant conditionné au service d'enjeux dépassant le plaisir du jeu.

La professionnalisation a également eu un effet sur les « styles de jeu » et les particularismes locaux, régionaux, nationaux : « les styles qui se répétaient de génération en génération – de l'élégance académique d'Agen à la rigueur puissante de Béziers en passant par le jeu de sagesse des toulousains, la joaillerie offensive de Bagnères-de-Bigorre, le rugby de vent et de feu de Perpignan – sont à l'agonie. Daniel Herrero en signe le registre de deuil : « Aujourd'hui, les jeux s'uniformisent et, demain, ils se ressembleront à s'y méprendre³³⁴ ».

³²⁷ G. Carcassonne, *L'évolution du sport, l'évolution du monde* in *Le rugby*, Paris, Seuil, 2007, p. 17-23.

³²⁸ G. Carcassonne, *ibid.*, p. 19.

³²⁹ G. Carcassonne, *ibid.*, p. 20.

³³⁰ B. Laporte a été entraîneur du « XV de France » de 1999 à 2007.

³³¹ Nouvelle-Zélande-France, test-match, 1994.

³³² X. Lacarce, *Vers l'hyperrugby ; triomphe du sport unidimensionnel*, Paris, Le bord de l'eau, 2009

³³³ X. Lacarce, *op. cit.*, p. 217.

³³⁴ R. Redeker, *La footballisation du rugby* in S. Baumont, *Le goût du rugby*, Mercure de France, 2007, p. 94.

Une part importante de l'évolution du jeu provient des déplacements des joueurs et des entraîneurs dans un contexte de mondialisation. P. Villepreux explique que « l'arrivée massive de joueurs et d'entraîneurs étrangers peu enclins à remettre en cause leur méthode de formation tend à diluer l'identité du jeu à la française³³⁵ ». Cette disparition (peut-être temporaire) d'identités rugbystiques locales est remplacée par une recherche de spectacularisation du jeu imposée par la médiatisation : du mouvement et du combat, de la haute performance à tous les niveaux (technique, vitesse, puissance...).

L'évolution du jeu n'est pas sans incidences sur la réglementation. Cette dernière continue d'aller dans le sens de la protection des joueurs, tout en s'adaptant à la recherche de spectacularisation. Les droits de charge sur les joueurs en l'air ont été supprimés, les poussées en mêlée sont limitées pour certaines catégories. Le souci du maintien du combat et de la sécurité continue de perdurer dans l'activité. Les règles fondamentales de l'activité (celles qui sont conçues pour préserver l'essence de l'activité) n'ont pas bougé depuis la création du football-rugby tandis que les « règles secondes³³⁶ » précisent l'application des premières dans des cas particuliers.

Toutefois, la spectacularisation et la médiatisation du rugby agissent sur certains aménagements réglementaires. Ainsi, à la recherche de toujours plus de volume de jeu, ont été touchés dernièrement les secteurs suivants :

- la mi-temps : elle s'est longtemps limitée à un changement de camp. Aujourd'hui, 10 minutes de récupération sont proposées aux joueurs³³⁷
- le maul : autorisation de son effondrement par les défenses (règlement 2008-2009)³³⁸
- les remplacements : toujours plus nombreux (au nombre de 7 en 2007-2008, ils sont passés à 8 en 2008-2009).

Nous constatons que ces trois aménagements réglementaires (mi-temps – maul – remplacements), liés à une volonté de « spectacularisation » du rugby peuvent finalement constituer des freins au spectacle recherché. Comme le dit P. Conquet, ce sont les phases de combat et la fatigue des joueurs qui permettent aux $\frac{3}{4}$ de développer le jeu déployé, en ouvrant des brèches dans les rideaux défensifs. Or, la réduction du temps de lutte ou le droit à récupérer 10 minutes durant la mi-temps permettent aux systèmes défensifs de rester structurés très longtemps, condamnant ainsi le « jeu déployé ». La modification d'une règle peut provoquer l'inverse de l'objectif recherché, comme cela fut le cas avec la réduction du nombre de joueurs, lors de la séparation du rugby à 15 et du jeu à 13.

De façon très pragmatique, le rugby professionnel s'est rationalisé dans un souci de performance. Il s'est également homogénéisé, avec la diminution ou la perte de particularismes nationaux ou locaux. Que sont devenues ces dernières années le *french-flair*, le *fighting-spirit* ou les *relances galloises* ? Qu'en est-il du jeu à la *biterroise*, à la *lourdaise* ou à la *agenaise* auxquels s'identifiaient des générations de joueurs ?

Le résultat prime finalement sur le « spectaculaire » annoncé. La beauté du geste est renvoyée au second plan, tout comme l'initiative, la créativité ou la prise de risque individuelle. Plus que jamais, les joueurs de haut niveau rentrent dans des cadres de jeu préprogrammés. L'équipe de France³³⁹ en fut l'illustration avec 4 à 5 temps de jeu préprogrammés visant à éprouver ou déstabiliser l'adversaire, avant de laisser la liberté de choix au joueur porteur de balle. E. de Garets dénonce les lignes de $\frac{3}{4}$ actuelles « rebelles aux surprises » et participant davantage à « une guerre de tranchée³⁴⁰ ».

On peut toutefois constater qu'en France deux conceptions du jeu sont actuellement présentes dans le rugby : le rugby de la rigueur et de la programmation, opposé au rugby de l'adaptation

³³⁵ P. Villepreux, *Internationalisation, professionnalisation, médiatisation* in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007, p. 48.

³³⁶ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 114.

³³⁷ Durant ces 10mn, les publicitaires occupent l'écran de télévision.

³³⁸ La saison 2009-2010 a vu le retour de l'interdiction de l'effondrement.

³³⁹ Equipe de France sous l'aire du sélectionneur B. Laporte.

³⁴⁰ E. des Garets, *Du ballon de rugby, un essai*, Floch à Mayenne, éditions Confluences, 2007, p. 48.

et de la prise d'initiative. Dans le premier cas, le joueur est au service des stratégies collectives élaborées par l'encadrement technique³⁴¹. Dans le second cas, c'est l'équipe qui se place au service des initiatives individuelles³⁴². Entre ces deux modèles, chaque équipe, chaque entraîneur peut trouver les variantes qui conviendront aux joueurs. Nous pensons d'ailleurs que le jeu de rugby se prête à une utilisation nuancée des deux conceptions. Elles permettent de construire un « fond de jeu » dans lequel se reconnaîtront les joueurs d'un club, d'une région, d'une nation...

La performance de haut niveau ne semble actuellement pas toujours compatible avec la créativité. La certitude a pris le pas sur l'incertitude. L'intelligence tactique est souvent remplacée par la rigueur stratégique. A trop négliger l'un au détriment de l'autre (la tactique par rapport à la stratégie) certains spécialistes du jeu (Villepreux et Herrero notamment³⁴³) craignent que le jeu ne cède définitivement sa place à l'enjeu et provoque le déclin du rugby. Le rugbyman de demain peut-il devenir le gladiateur des temps modernes où l'action individuelle dépasserait le collectif et le sacrifice personnel ? Si cela peut parfois se confirmer avec le rugby professionnel, que X. Larcarge qualifie d'« hyperrugby³⁴⁴ », nous pouvons toutefois nous montrer plus optimistes avec le rugby amateur, et espérer que le jeu conserve toute sa richesse, ses particularismes : « le rugby est à la fois culture et cultures. [...]

Chaque peuple a son rugby. Le manque d'universalité du rugby fait sa richesse d'âme³⁴⁵ ».

Des rugbys sont encore joués pour le plaisir, des rugbys où le jeu prime sur l'enjeu, comme le démontre l'explosion du rugby « folklorique » ces dix dernières années, joué par des « anciens » et des jeunes et dont l'esprit est à rapprocher de celui des Barbarians³⁴⁶ et du match de référence de 1973 Barbarians-Nouvelle-Zélande³⁴⁷ : faire vivre le ballon est la priorité, mais au travers d'un rugby rugueux, solidaire et respectueux.



Fig. 19 - Barbarians Rugby Club

En ce qui concerne le milieu scolaire, il est essentiel de se détacher des enjeux du rugby spectacle (sans les occulter) et de conserver l'affrontement physique comme priorité de formation, en lui associant au plus vite la motivation liée à la prise de risque, à l'initiative que les élèves apprécient, notamment au travers du jeu à 7. La prise d'initiative va d'ailleurs dans le sens du développement des valeurs du modèle socio-culturel, en particulier la responsabilité.

³⁴¹ Le jeu de l'équipe de France, au travers des choix du sélectionneur national (B. Laporte), semblait donner une priorité à ce modèle jusqu'à la fin de la coupe du monde 2007. Les répercussions furent importantes et souvent dramatiques dans la vie des clubs, avec des joueurs amateurs peu avertis demandant à imiter le style de jeu de l'équipe de France. En effet, ce style de jeu a tout de même permis à l'équipe de France de remporter le tournoi des 6 nations.

³⁴² « L'école toulousaine », au travers de ses entraîneurs perpétue une formation initiale et un style de jeu basé en priorité sur la prise d'initiative, la prise de risque, l'évitement et le jeu de passes ; interview de G. Novès « Défi rugby » sept 2007. P. Villepreux quant à lui place la liberté du joueur dans le jeu, au plus haut niveau de la formation citoyenne, in *Le rugby aide à devenir citoyen*, TDC SCEREN CNDP, 2007

³⁴³ P. Villepreux et D. Herrero ont fait part de cette inquiétude lors de l'Université Populaire du 01.09.07 au musée du Quai Branly autour du thème : « *La fabrique du rugby* ».

³⁴⁴ Pour cet historien, amoureux du rugby créatif et porteur de valeurs, l'« hyperrugby » est le qualificatif choisi pour caractériser un rugby conformiste, uniformisant quand le rugby moderne devrait permettre le développement de l'individu, son épanouissement, in X. Larcarge, *Vers l'hyperrugby ; triomphe du sport unidimensionnel*, Paris, Le bord de l'eau, 2009, p. 10-13.

³⁴⁵ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 142.

³⁴⁶ 1890 : création des Barbarians britanniques / 1979 : création des Barbarians français.

³⁴⁷ Ce match fut qualifié de « match du siècle » - *La légende du rugby*, DVD PolyGram Collections 2007

Violence et agressivité

La violence sociale

La violence, dans son acception la plus large est considérée comme « un mal nécessaire qui se défend moralement lorsqu'elle arrête un processus qui menace d'être destructif et catastrophique, dans le cas où elle est défensive. Offensive, en revanche, elle est intenable : l'histoire des hommes et celles des nations procèdent pourtant de cette énergie sombre qui agit en moteur de l'histoire³⁴⁸ ». Les conflits mondiaux du passé, et ceux qui encore aujourd'hui, parcourent le monde ne peuvent que valider ces propos. Pour M. Onfray, « la guerre est naturellement inscrite dans la nature humaine ; la paix, en revanche procède de la culture et de la construction, de l'artifice et de la détermination des bonnes volontés ». A. Einstein est dans cette logique considérant la violence comme inhérente à la nature humaine : « il y a en l'homme un besoin de haine et de destruction. En temps ordinaire cette disposition existe à l'état latent [...] mais il est relativement facile de la réveiller [...] »³⁴⁹. Pour A. Kahn, « au plan de la violence, l'espèce humaine l'emporte sur toutes les autres espèces³⁵⁰ ». Si « l'agressivité est une potentialité de violence³⁵¹ », sa « puissance destructrice peut-être inhibée par les civilisations [...] »³⁵² ; ainsi, « du XIII^{ème} au XXI^{ème}, la violence physique et la brutalité des rapports humains suivent une trajectoire déclinante dans toute l'Europe de l'Ouest³⁵³ ». La société dans laquelle nous vivons fait donc preuve d'un « accroissement de la sensibilité³⁵⁴ ».

Parmi les types de violences, notons que tout aussi importantes que la violence physique, les violences verbales ou d'attitude qui sont prises en considération dans le modèle d'enseignement. La paix est bien culturelle. Elle s'apprend et s'enseigne, participant à « la longue histoire du procès de civilisation³⁵⁵ ».

La violence et le sport

Nous avons déjà pu constater dans le chapitre « origines et histoire » à quel point les activités physiques et les jeux avaient entretenu des liens étroits avec la violence physique. « Mourir pour la soule » est le titre d'un des chapitres de l'ouvrage de J. Lacouture. L'auteur nous propose des récits historiques liés au jeu de la soule et à son extrême violence où « tous les coups sont à ce point permis, que c'est là, dit-on la meilleure façon de se débarrasser d'un ennemi³⁵⁶ ». « Dans les sociétés rurales médiévales, la brutalité juvénile était considérée comme normale, voire encouragée³⁵⁷ ». « La plupart des allusions au football que l'on trouve dans les sources médiévales anglaises sont ou bien les interdictions officielles du jeu, apparaissant dans les édits des rois et des autorités civiques, ou bien des rapports de tribunaux citant des individus coupables d'avoir enfreint la loi en organisant une partie³⁵⁸ ».

Parce que l'évolution de toute société la conduit à diminuer son seuil de tolérance à la violence, le sport, dans sa dimension sociale, peut participer à cette pacification des relations entre individus. C'est la thèse défendue par N. Elias et E. Dunning³⁵⁹. Ces auteurs définissent le phénomène de « sportivisation » des activités comme un signe d'« abaissement du degré de

³⁴⁸ M. Onfray, *Antimanuel de philosophie*, Rosny, Bréal 2001, p. 186.

³⁴⁹ A. Einstein, *Lettre à Freud*, 30.07. 1932, *Œuvres choisies*, vol. 5, Science, Ethique, Philosophie, Paris, Seuil, 1991, p. 188-191.

³⁵⁰ A. Kahn – C. Godin, *L'homme, le bien, le mal*, Paris, Stock, 2008, p. 74.

³⁵¹ R. Muchembled, *Une histoire de la violence*, Paris, Seuil, 2008, p. 21.

³⁵² R. Muchembled, *ibid.*, p. 21.

³⁵³ R. Muchembled, *ibid.*, p. 7.

³⁵⁴ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 28.

³⁵⁵ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 18.

³⁵⁶ J. Lacouture, *Le rugby, c'est un monde*, Paris, La table ronde, 2007 (première édition 1979), p. 25.

³⁵⁷ R. Muchembled, *op. cit.*, p. 466.

³⁵⁸ N. Elias – E. Dunning, *op. cit.*, p. 239.

³⁵⁹ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*

la violence permise dans la mise en jeu des corps, l'existence des règles écrites et uniformes codifiant les pratiques, l'autonomisation du jeu (et du spectacle du jeu) par rapport aux affrontements guerriers ou rituels. La compétition, même rude, exclue la violence destructrice de l'adversaire ; la violence physique s'exprime de manière socialement acceptable et rituelle³⁶⁰ ». La compétition sportive devient alors l'expression euphémisée de la violence sociale.

Si l'abaissement de la violence sportive est une réalité sur le terrain, il ne faut pas oublier de mentionner que la violence continue de se manifester autour des enceintes sportives. Certains matches de football sont par exemple classés à « risques » par les préfetures, encadrés par d'importantes forces de l'ordre. Cela n'empêche pas les rixes entre « supporters », la violence physique, les armes et parfois des morts.

La violence et le rugby

Les études historiques et sociologiques du rugby montrent que ce sport est souvent comparé à la guerre, aussi bien dans son organisation, que dans le vocabulaire ou les techniques corporelles utilisées. En effet, les activités militaires et sportives se sont longtemps confondues et « c'est l'haspartum qui préfigure le mieux le rugby³⁶¹ ». J. Lacouture pense que si la violence existe, « il est des moyens de la refréner, de la réprimer, en la jouant, en la mimant, en la canalisant dans la fête, sans trop mentir. Il faut bien qu'un coup porte pour qu'on y croie un peu. Il faut bien que se choquent les épaules pour que s'apaise ce grand feu intérieur qui brûle, et jeta des siècles durant, gens du maïs sur gens des pins et hommes des hauts sur femmes d'en bas³⁶² ». L'auteur, d'une plume poétique s'inscrit dans les perspectives sociologiques de N. Elias et d'E. Dunning qui considèrent les sports de compétition comme des « stimulateurs d'agression et de violence³⁶³ ». Les pratiquants doivent intégrer les notions d'« affrontements ludiques, de simulacres de combats³⁶⁴ ». Le modèle socio-culturel du rugby intègre ces données en imposant des situations de jeu accidentogènes (perçues comme violentes) pour mieux enseigner l'auto-contrôle. Côté la violence et les risques permet de mieux les maîtriser. A. Peytavin et G. Malvezin précisent toutefois que le rugby est une « activité perçue comme difficile à enseigner³⁶⁵ » et « qui souffre d'un handicap dû à son image de sport complexe, rude voire brutal, et réservé aux garçons [...]³⁶⁶ ». Le travail didactique de l'enseignant doit prendre en compte cette donnée relative aux représentations sociales que les élèves se font de ce sport.

C. Pociello, nous dit quant à lui que le rugby est, « dans le registre des sports collectifs d'affrontements du Vieux Continent³⁶⁷ », celui qui « représente le plus fort degré d'investissement de la violence légitime³⁶⁸ ». Il est donc pertinent de se demander s'il ne comporte pas (parmi les sports collectifs) le plus haut potentiel éducatif dans la gestion de l'agressivité.

P. Villemus voit dans l'évolution des jeux et notamment du rugby (à travers les rites) cette fonction socialisatrice qui permet aux individus de dépasser leur « condition animale ». Le rugby permet d'apprendre à « surpasser la nature, à apprivoiser le corps et la force ; la pratique de la solidarité se révèle bien plus avantageuse pour l'équipe que le développement

³⁶⁰ R. Chartier, *Le sport ou la libération contrôlée des émotions*, in N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 13.

³⁶¹ J. Lacouture, *op. cit.*, p. 23.

³⁶² J. Lacouture, *Le rugby, c'est un monde*, Paris, La table ronde, 2007 (première édition 1979), p. 18.

³⁶³ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 313.

³⁶⁴ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 313.

³⁶⁵ A. Peytavin, *Introduction*, in S. Collinet – J-Y. Nérin, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003, p. 7.

³⁶⁶ G. Malvezin, *Préface*, in S. Collinet – J-Y. Nérin, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003, p. 5.

³⁶⁷ C. Pociello, *Combats guerriers, repas sacrificiels et fantasmes de dévoration – Essai d'anthropologie du rugby des villages*, in J-Y. Guillaïn – P. Porte, *La planète est rugby, regards croisés sur l'ovalie*, (tome 2) Biarritz, Atlantica, 2007, p. 13.

³⁶⁸ C. Pociello, *ibid.*, p. 13.

des individus doués de l'instinct d'agressivité. Le soutien mutuel est plus fort que la méchanceté, l'association plus efficace que l'individualisme. Le rugby trouve son équilibre grâce à la solidarité et l'agressivité³⁶⁹ ». Nous partageons ces propos au regard des transformations comportementales constatées chez les élèves en EPS ou en classe après l'enseignement du rugby.

La réglementation des activités participe à l'« accélération du processus de civilisation³⁷⁰ », ce qui laisse à penser que le modèle d'enseignement socio-culturel du rugby anticipe ce processus en imposant des sur-réglementations. N. Elias constate que les sociétés renoncent à la violence au fur et à mesure qu'elles se démocratisent, que ses membres progressent dans l'autocontrainte. Si l'école doit participer à cette évolution, ses supports éducatifs (le rugby en est un) doivent subir des transpositions didactiques allant dans cette direction. Nous pensons que le modèle socio-culturel du rugby répond à cette exigence avec un seuil de tolérance à la violence bien inférieur à celui du rugby fédéral, et un niveau de responsabilisation bien supérieur.

La « violence » vécue par les joueurs ou vue par les spectateurs ne se situe aujourd'hui que dans un cadre symbolique, souvent nécessaire dans des sociétés complexes, contraignantes pour ses membres. Les élèves et les joueurs de rugby font la « différence entre la force et la violence³⁷¹ » lorsqu'ils utilisent des « techniques de combat ». Au moyen-âge, les récits nous rapportent une violence coutumière, notamment le jour de mardi gras, où des affrontements étaient organisés entre villages, avec ou sans « football » (nom de la vessie gonflée d'air, parfois recouverte de cuir). Le hurling mettait en son temps en avant le « butting » (coups de poing dans le torse) ; les joueurs les plus habiles dans cet exercice jouissaient d'une réputation de joueurs virils : « tête en sang, os brisés et disjoints, on les voit rentrer chez eux, comme d'une bataille³⁷² ». Jusque dans les années 1870, nous pouvions lire à propos du football-rugby : « Il y avait beaucoup d'accidents graves, comme on pouvait s'y attendre, avec d'aussi nombreux joueurs, des mêlées interminables et un hacking inconsidéré. On admettait comme une chose naturelle que bras, jambes, clavicules, genoux, chevilles soient fréquemment cassés, disloqués, fracturés³⁷³ ».

Aujourd'hui, il est possible de dire que « le rugby est un sport des plus virils qui soient, dont les pratiquants sont exposés à d'importants risques de blessures. On est bien en présence d'une culture de l'affrontement physique – où le plaisir a sa part – que l'on peut directement relier aux règles du jeu³⁷⁴ ». P. Conquet n'hésite pas à faire l'éloge du risque au travers de son « attractivité³⁷⁵ » pour les joueurs. Une certaine forme de violence est inscrite dans les règles du jeu : « il suffit d'avoir assisté ne serait-ce qu'une fois dans sa vie à un match, aussi correct soit-il, du bord de la touche, d'avoir entendu les cris rauques des avants qui entrent en mêlée, leurs halètements lors de la poussée, pour comprendre de quelle violence est faite cet affrontement physique, quel engagement total il suppose, et quel courage aussi³⁷⁶ ». Toute cette violence relative est canalisée par la règle et l'esprit du jeu. Si le joueur a le droit de défendre son territoire ou de pénétrer dans celui de l'adversaire, l'intégrité physique de chacun est préservée par la règle. Le processus de civilisation ne s'oppose donc pas à l'euphémisation de la violence. Nous faisons même le pari, comme T. Arnold en son temps que l'engagement physique dans des situations hautement accidentogènes constitue un levier éducatif intéressant pour le développement du contrôle de soi et du respect. Comme le souligne S. Darbon, c'est également au travers de cette violence relative que se dessine « un

³⁶⁹ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 164- p. 165.

³⁷⁰ N. Elias – E. Dunning, *ibid.*, p. 29.

³⁷¹ F. Héritier, *De la violence* (tome 1), Paris, Odile Jacob, 2005, p. 246.

³⁷² R. Carew, *A survey of Cornwall*, Londres, 1602

³⁷³ H. Garcia, *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993, p. 98.

³⁷⁴ S. Darbon, *Un certain goût pour la « castagne »*, in *Rugby d'ici, une manière d'être au monde*, Paris, Editions Autrement, 1999, p. 59.

³⁷⁵ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 63.

³⁷⁶ S. Darbon, *op. cit.*, p. 62.

certain plaisir : s'il n'existait pas, on voit mal ce qui pourrait pousser des joueurs à prendre autant de risques³⁷⁷ ».

La violence pourrait également s'analyser par rapport aux arbitres ou autour du terrain. En ce qui concerne l'arbitre, elle est quasiment inexistante de la part des joueurs (l'arbitre les protège et favorise le jeu) et pour ce qui est du public, les stades de rugby, contrairement au football, sont encore des lieux sacrés où les supporters adverses (souvent en famille) fraternisent autour du jeu et de leurs équipes. Ce comportement du supporter est en parfaite adéquation avec l'éducation des joueurs.

La violence et les valeurs

« La brutalité du rugby, la violence des chocs, les contacts appuyés ne sont que la lettre du rugby. Derrière cette apparence de violence, ce combat brut et le défi physique, se cache le respect. De ces contradictions naissent la richesse et la beauté du jeu³⁷⁸ ». Cette vision symbolique de la violence physique est également partagée par R. Bonnes, contribuant à l'accès au « domaine de la morale qui est celui de l'obligation, de la conscience et de la responsabilité³⁷⁹ ».

P. Tépé³⁸⁰ se demandant si le rugby est un « sport violent ou non violent » répond qu'il est « avant tout un moyen d'éduquer les enfants dans des valeurs³⁸¹ », mais où le combat constitue un paramètre essentiel du jeu et donc un risque important de blessure. Si les blessures sont nombreuses à haut niveau, la violence est quant à elle en baisse significative. Toutefois, le médecin constate qu'ici ou là, subsistent quelques brutalités, dans la pratique d'un « rugby moyenâgeux ». Le rugby moderne se doit de « protéger, éduquer et former les jeunes ». Cette éducation passe par une prévention et des adaptations.

La transgression des règles et de l'esprit du jeu est relativement rare en rugby, au regard du nombre de situations d'affrontement physique durant une partie. Ceci fait dire à J. Lacouture que les anglais ont réussi dans le rugby à « débiter l'irraisonné en tranches raisonnables. C'est le passage d'une tranche à l'autre qui fait du voyou un gentleman [...]»³⁸².

Pour D. Herrero, « la frontière entre agressivité contrôlée et agression sauvage est particulièrement ténue, et l'aptitude des gens d'Ovalie à relativiser la violence, voire à la glorifier, ne fait qu'entretenir le flou ambiant³⁸³ ». N'entend-on pas souvent l'expression : « viril, mais correct », qui en dit long sur la tolérance de l'Ovalie dans l'engagement physique ? Ces propos de D. Herrero nous ramènent à ceux de D. Bouthier lorsqu'il avance que le rugby n'est pas spontanément éducatif. Le rugby dispose d'un potentiel éducatif que l'enseignant exploite au travers des différentes transpositions didactiques.

Au-delà de la corrélation entre violence euphémisée et valeurs intrinsèques du rugby, il ne faut pas oublier de citer une forme de *violence sociale* que dénonce P. Bourdieu³⁸⁴. Nous savons ainsi que certains rugbys ont été utilisés à des fins dépassant le simple plaisir du jeu : le rugby britannique à son origine ou plus près de nous les rugbys d'Amérique du sud ou d'Afrique du sud³⁸⁵. La ségrégation sociale et raciale est encore très présente dans ces rugbys.

³⁷⁷ S. Darbon, *Un certain goût pour la « castagne »*, in *Rugby d'ici, une manière d'être au monde*, Paris, Editions Autrement, 1999, p. 68.

³⁷⁸ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 160- p. 161.

³⁷⁹ R. Bonnes, *Des lieux du stade*, in P. Duboscq (coordonné par...), *Rugby, parabole du monde*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 244.

³⁸⁰ P. Tépé, *Sport violent ou non violent, point de vue d'un acteur*, in *Le rugby*, Paris, Seuil, 2007, p. 91-99.

P. Tépé est médecin du sport spécialisé en ostéopathie ; il a été responsable de l'équipe première de rugby du Stade toulousain jusqu'en 2003.

³⁸¹ P. Tépé, *ibid.*, p. 91.

³⁸² J. Lacouture, *Le rugby, c'est un monde*, Paris, La table ronde, 2007, p. 8.

³⁸³ D. Herrero, *Dictionnaire amoureux du Rugby*, Paris, Plon, 2007, p. 529.

³⁸⁴ P. Bourdieu, *Comment peut-on être sportif ?* In *Questions de sociologie*, Paris, éditions de Minuit, 1980 et P. Bourdieu, *Les héritiers*, in P. Bourdieu, *son œuvre, son héritage*, Auxerre Sciences Humaines, 2008, p. 20-24.

³⁸⁵ J-P. Bodis, *Le rugby en Afrique du sud*, Paris, Karthala, 1998

En ce qui concerne le modèle socio-culturel, il donne les moyens d'agir dans le sens de la mixité sociale et sexuelle ; il développe des valeurs de tolérance et de respect.

La violence et le modèle d'enseignement

Le modèle d'enseignement socio-culturel que nous préconisons pour le rugby spécifie clairement les différences entre agressivité positive et négative, entre volonté d'éprouver et volonté de blesser, entre agressivité (nécessaire) à développer et agressions à ne pas prodiguer sur l'adversaire. Cela passe par la justification de l'esprit du jeu et la responsabilisation des joueurs (responsables de la sécurité des adversaires et des partenaires). Nous nous appuyons sur les trois niveaux d'agressivité (« brutalité – férocité – combativité ») pour que les élèves comprennent et intègrent les limites de l'agressivité tolérée dans leurs techniques corporelles. Parce qu'il est « contradictoire³⁸⁶ », « le rugby est hautement civilisé ». Le combat que nous proposons en milieu scolaire est « un combat non violent³⁸⁷ », un « combat respectueux³⁸⁸ », où l'élève est amené à faire la différence entre la force et la violence, entre la brutalité et la combativité, où « l'esprit domine le corps³⁸⁹ ». Nous fixons les limites de la violence physique scolaire avant le seuil de « férocité³⁹⁰ ». Seules sont tolérées les techniques corporelles aux valeurs combatives.

Si la violence physique est canalisée, il en va de même pour les autres formes de violences. Les violences verbales ou d'attitudes doivent être sanctionnées. Le modèle socio-culturel est ici très proche des exigences du code de conduite et d'honneur que T. Arnold avait instauré en son temps dans le collège de Rugby. Les exigences comportementales autour des techniques corporelles purement sportives seront fixées par chaque enseignant. Le modèle socio-culturel invite donc chaque enseignant à une réflexion lui permettant de fixer ses différents seuils de tolérance, aussi bien dans le jeu, qu'autour du jeu.

La violence et les risques corporels

C'est l'essence même du rugby, et du rugby scolaire qui implique le risque de blessure. Ces risques, nous le verrons dans le chapitre sur la traumatologie sont réels, et nous n'hésitons pas à les mettre en avant dans notre enseignement pour mieux orienter l'élève vers des techniques corporelles responsables. Notre position est ici contraire à celle de M. Brunet lorsqu'il affirme que « le rugby n'est ni dangereux ni violent comme on se plaît à le dire et à le faire croire³⁹¹ ». Nous sommes davantage en accord avec P. Conquet pour qui « la pratique du Rugby comporte quelques risques (comme tous les jeux d'opposition au corps) ; il faut bien les connaître et bien les mesurer pour bien les prévenir³⁹² ». L'auteur va plus loin lorsqu'il affirme qu'« un jeu de combat peut constituer une pratique dangereuse » et qu'« il ne faut pas craindre de le dire³⁹³ ». Le modèle socio-culturel insiste sur une relation pédagogique (enseignant – élèves) articulée autour des risques corporels. C'est parce que le risque est omniprésent dans le jeu et dans le discours que le niveau de responsabilité augmente, aussi bien pour les élèves que l'enseignant. Cette relation pédagogique est aussi très présente au travers du règlement. Les règles du rugby proposé en milieu scolaire, tout comme au niveau fédéral, sont très strictes en ce qui concerne « le jeu déloyal (obstructions, manquement à la

³⁸⁶ P. Valéry : « le degré d'une civilisation se mesure au nombre de contradictions qu'elle accumule », cité dans P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 160.

³⁸⁷ F. Héritier, *De la violence* (tome 2), Paris, Odile Jacob, 2005, p. 246.

³⁸⁸ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 158.

³⁸⁹ P. Villemus, *ibid.*, p. 158.

³⁹⁰ L. Smith, *Le détail : comment se gagne une coupe du monde ; Master class : La mêlée des cultures*, quai Branly oct. 2007

³⁹¹ M. Brunet, *Rugby, enseignement et apprentissage – une autre idée du « french flair »*, Amphora, Paris, 2009, p. 74.

³⁹² P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 130.

³⁹³ P. Conquet, *ibid.*, p. 646.

loyauté, fautes répétées, jeu dangereux et incorrection)³⁹⁴ », proposant une échelle de sanctions allant de l'avertissement, à la pénalité et aux cartons jaunes et rouges.

Notre préoccupation d'enseignant, de formateur et d'éducateur est de proposer un « modèle d'enseignement » permettant de minimiser le risque objectif (la blessure) tout en conservant un haut degré de risque subjectif dans toutes les situations de jeu afin de transmettre les valeurs spécifiques du rugby (respect, responsabilité, solidarité). La violence est donc tout à fait relative dans le modèle d'enseignement du rugby que nous proposons puisque les élèves sont entièrement responsables de la gestion de la sécurité de tous les participants au jeu. Ils doivent apprendre à se contrôler (auto-contrôle) et contribuer à la sécurité des autres (contrôle réciproque). C'est l'enseignant qui est chargé de leur transmettre le sens des responsabilités au sein des techniques corporelles. Il développe, en travaillant sur les différentes formes d'agressivité, une « conscience morale³⁹⁵ » et doit se préserver de devenir, volontairement ou involontairement le « technicien de la violence³⁹⁶ ». Il en aurait les capacités. En effet, l'analyse de l'activité et de ses techniques, la connaissance des risques et des traumatismes pourraient tout aussi bien être mises au service de la destruction de l'adversaire. Nous avons pour notre part, décidé de placer ces connaissances au service de la sécurité, de la socialisation et de l'émancipation de l'élève.

Nous sommes lucides et savons que la violence entre joueurs existe au niveau fédéral (on parle encore de « générales³⁹⁷ »). Ces phénomènes sont tout de même mineurs au regard de l'intensité du combat et des droits de charge des joueurs. La « férocité » des gestes est aussi souvent encouragée, conduisant à des blessures graves. C'est justement parce que l'enseignant est informé de toutes ces données qu'il est à même de proposer un rugby scolaire, certes authentique, mais surtout sécurisé.

Quelles que soient les origines profondes la violence (génétiques ou culturelles), elle doit être socialement canalisée, contrôlée afin de rendre les relations interindividuelles toujours plus « humaines ». C'est ce à quoi s'emploie notre rugby scolaire au travers d'une pratique conservant son authenticité et sa rusticité dans l'affrontement.

TECHNIQUES DE PLAQUAGE ET NIVEAUX D'AGRESSIVITE		
COMBATIVITE	FEROCITE	BRUTALITE
 <p><i>Eprouver / Respecter</i></p>	 <p><i>Faire mal</i></p>	 <p><i>Blessier</i></p>

Tableau 10 - Techniques de plaquage, niveaux d'agressivité et sécurité

³⁹⁴ Conseil Général des Hauts de Seine, *Règles du jeu. Rugby'92*, sept. 2007

³⁹⁵ J-J. Wunemberger, *Questions d'éthique*, Paris, PUF, 1993, p. 34.

³⁹⁶ D. Féminas, *Théories du rugby et pratiques de l'entraînement en France (1960-2000). Sur les résistances à la rationalisation : contribution à une sociologie des turbulences*, STAPS, n° 78, 2007, p. 92.

³⁹⁷ Dans le jargon rugbyistique, la *générale* correspond au passage du jeu réglementé à une bagarre à laquelle participe l'ensemble des joueurs des deux équipes.

Le rugby se caractérise donc par un affrontement physique direct rugueux durant lequel le joueur s'expose aux percussions, aux projections, aux chutes et autres compressions. La rusticité de l'affrontement impose le contrôle des émotions. La violence est interdite sous toutes ses formes, l'agressivité canalisée. Les blessures se produisent lorsque les élèves ne se contrôlent pas, dépassent le seuil de tolérance à la violence euphémisée : la combativité. Les accidents sont évités en rugby lorsque l'enseignant connaît les risques et les minimise par des acquisitions sécuritaires. Tout comme la FFR qui propose des modifications réglementaires³⁹⁸ et plaide pour « une sécurité du joueur maximale³⁹⁹ », P. Conquet invite les éducateurs à faire « l'inventaire des actes de jeu générateurs de risques⁴⁰⁰ ». Il préconise l'intégration du « principe de sécurité⁴⁰¹ » dans les actions motrices. S. Collinet et J-Y. Nérin ont cette même vision de la sécurité, qu'ils érigent en « principe fondamental⁴⁰² » dans leur démarche pédagogique.

Nous avons publié pour notre part, un ouvrage où la sécurité est placée au premier rang des préoccupations didactiques⁴⁰³, avec une véritable implication pédagogique de l'enseignant dans la mise à jour des risques et la responsabilisation des élèves dans les réalisations techniques. Les techniques corporelles exécutées doivent associer un haut niveau de combativité et une sécurité optimale.

En tant qu'enseignant, nous constatons que si le règlement fédéral du rugby se veut « protecteur », sa seule application est largement insuffisante pour garantir des conditions de sécurité optimale pour des élèves. Le niveau d'agressivité toléré au niveau fédéral ne peut être accepté au niveau scolaire. C'est pour cette raison que le modèle socio-culturel utilise la sur-réglementation⁴⁰⁴ et qu'il éduque au respect et à la responsabilité dans les choix tactiques et les réalisations techniques. L'élève doit prendre conscience des trois niveaux d'agressivité et de leurs conséquences (cf. tableau ci-après).

Nous enseignons un rugby dans lequel l'agressivité est encouragée, éduquée⁴⁰⁵ et limitée par le seuil de férocité. Si nous avons dit qu'il existait une corrélation entre le potentiel éducatif du rugby et son niveau de dangerosité, le risque est une donnée qu'il faut intégrer dans les situations d'enseignement. La capacité de l'élève à gérer ce risque est un signe de progrès et d'éducation, tout comme la violence est considérée comme une « pathologie de l'agressivité⁴⁰⁶ », un manque de responsabilité et de civilité.

Le travail didactique de l'enseignant consiste donc à trouver un équilibre entre le niveau de dangerosité des situations, l'agressivité tolérée (niveau d'engagement physique) et des contenus d'enseignement sécuritaires et éducatifs. Le modèle socio-culturel s'efforce de fournir les outils permettant d'atteindre cet équilibre délicat, qui ne se décrète pas, mais se construit.

³⁹⁸ Nous pouvons citer les exemples des mêlées, du droit de charge sur réceptionneur de coup de pied ou du soutien sur ruck (épaules situées au dessus du bassin).

³⁹⁹ *Plan de formation du joueur*, F.F.R. tome 1, 1996

⁴⁰⁰ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 648.

⁴⁰¹ P. Conquet, *ibid.*, p. 177.

⁴⁰² S. Collinet – J-Y. Nérin, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003, p. 23.

⁴⁰³ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire ; compétences, contenus d'enseignement, évaluation... en toute sécurité*, Paris, Actio, 2006

⁴⁰⁴ J-J. Sarthou, *ibid.*, p. 25.

⁴⁰⁵ A. Oboeuf – L. Collard, *Aggressivité motrice. Habitudes et transferts dans trois sports collectifs*, Socio-logos, Numéro 3, [En ligne], mis en ligne le : 6 avril 2008. URL : <http://socio-logos.revues.org/document1233.html>. Consulté le 20 novembre 2008

⁴⁰⁶ J. Pain, *Violences à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une comparaison européenne de douze établissements scolaires du second degré*, Vigneux, Matrice, 1997

Schématisation des relations entre agressivité/violence en jeu, risque/sécurité et comportement élèves :

gestion de la violence dans les techniques corporelles			
	COMBATIVITE⁴⁰⁷ → FEROCITE → BRUTALITE		
AGRESSIVITE	agressivité positive ⁴⁰⁸	agressivité négative ⁴⁰⁹ consciente ou non-consciente	agressivité négative consciente (agression)
VIOLENCE	violence subjective	violence objective	violence objective et volontaire
SECURITE	sécurité de tous	mise en danger volontaire ou involontaire (pour soi et pour autrui)	mise en danger volontaire d'autrui
RISQUE	risque subjectif élevé	risque objectif réel	risque objectif élevé
ELEVE	engagement physique optimal	engagement physique maximal	engagement physique « déviant »
	motivation optimale	motivation maximale	motivation maximale
	gestes tactico-techniques respectant les principes sécuritaires	gestes tactico-techniques réglementaires (NCR)	gestes et attitudes illicites agression
	respect de l'esprit et de la règle	respect de la règle, aux frontières de l'esprit	transgression de la règle et de l'esprit
	haut niveau de responsabilité sociale	responsabilité de performance	irresponsabilité car mise en danger d'un joueur
PEDAGOGIE	agressivité développée	agressivité non souhaitée	agressivité proscrite

Tableau 11- Gestion de la violence dans les techniques corporelles

⁴⁰⁷ Pour P. Conquet, la combativité consiste à mobiliser l'énergie agressive dans un cadre où « elle ne porte aucun préjudice à la santé de l'adversaire », in P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 246.

⁴⁰⁸ L'agressivité positive est celle que P. Tépé nomme la *saine agressivité*, in P. Tépé, *Sport violent ou non violent ? Point de vue d'un acteur*, in *Le rugby*, Paris, Editions du Seuil, 2007, p. 95.

⁴⁰⁹ L'agressivité négative est ce que R. Chartier nomme la *violence destructrice de l'adversaire*, in N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 21.

Permanences et particularismes culturels

Permanences culturelles

Le rugby s'est construit et a évolué autour d'une logique de combat, comme un certain nombre de ses dérivés, tels que le jeu à XIII⁴¹⁰ ou le football américain.

Cette spécificité liée au combat, à l'affrontement physique est en relation avec l'essence du rugby. Le rugby existe pour et par le combat. P. Conquet fait la distinction entre les pratiques physiques relevant de l'opposition au ballon ou à la balle (football, basket-ball, handball, hockey sur gazon et sur glace, water-polo, squash, pelote basque...) et celles qui sont organisées autour de l'opposition au corps de l'adversaire (rugby à XV, jeu à XIII, football américain).

Durant les 80mn de jeu (durée officielle d'un match), on compte aujourd'hui plus de 30mn de jeu réel. Les phases de combat collectif (jeu groupé : mêlées, touches, mauls et rucks) interviennent en moyenne 150 fois ; il faut leur associer plus de 100 plaquages. L'affrontement physique direct est omniprésent, et les statistiques actuelles montrent clairement que le jeu en pénétration (« groupé » ou « déployé court »), et même le jeu au pied, prennent le pas sur le jeu déployé au large (à peine 10% des actions)⁴¹¹.

Tout comme P. Conquet, nous pensons que c'est parce que le corps de l'adversaire a été « châtié⁴¹² » que l'on peut jouer le ballon et marquer « au large ». L'auteur nous rappelle qu'à haut niveau, « durant les vingt-six ou vingt-sept minutes de jeu réel, on compte entre cent vingt et cent quarante phases groupées, auxquelles il faut ajouter une centaine de plaquages et autant de charges⁴¹³ » (nous avons eu l'occasion de préciser que ces chiffres ont explosé avec l'avènement du professionnalisme⁴¹⁴). Comme le disait Sir Wavell Wakefield⁴¹⁵ : « C'est un jeu dur et c'est l'une de ses vertus principale ». Et P. Conquet de rajouter : « Là est bien l'essentiel du rugby. Tout le reste n'est qu'anecdote ».

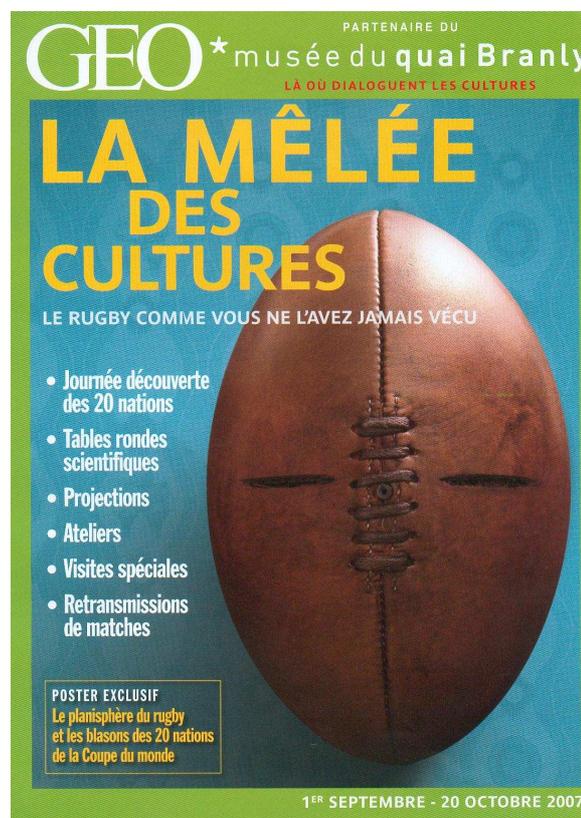


Fig. 20 - Les cultures du rugby

⁴¹⁰ Le jeu à XIII est appelé rugby à XIII depuis 1988.

⁴¹¹ D. Bouthier, *Styles, conceptions du jeu et formation*, in *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 57-62.

⁴¹² P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 67-p. 68.

⁴¹³ P. Conquet, *ibid.*, p. 61.

⁴¹⁴ L. Girardi précise pour sa part que le temps de jeu réel actuellement dépasse les 30mn pour le rugby de haut niveau. In *Rugby, formation, préparation et entraînement*, Amphora, Paris, 2009, p. 1. Certains matches professionnels approchent les 40 mn de temps de jeu réel.

⁴¹⁵ William Wavell Wakefield (1898-1983) ; joueur international anglais anobli par la reine ; il rédigea l'ouvrage *Rugger* consacré aux améliorations des règles du rugby, notamment la notion de ligne d'avantage ; il présida un temps la fédération anglaise de rugby. In P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 29.

« La marque n'est ni un principe, ni un élément fondamental d'explication du jeu de Rugby. C'est un élément tout à fait secondaire⁴¹⁶ ». C'est bien le combat qui constitue la réalité de ce sport.

D. Bouthier précise pour sa part qu'il faut « accepter le choc et la chute, pour démarquer un partenaire, conserver ou recouvrer la possession de la balle⁴¹⁷ ». On n'échappe pas à l'essence du jeu : « on joue manifestement avec le contact, avec l'impact sur l'adversaire, individuellement, collectivement, avec et sans le ballon⁴¹⁸ ». Tôt ou tard, il faut « aller à la corne⁴¹⁹ », se sacrifier physiquement.

C'est dans la rudesse de l'affrontement collectif que se développent les valeurs fondatrices de ce sport : « respect, loyauté et fair-play⁴²⁰ ». Ce don de soi (ou sacrifice) est présent sur les trois volets de la triple variante fondamentale :

- dans le jeu groupé : aller percuter un adversaire pour créer un ruck ou un maul – pénétrer dans un intervalle
- dans le jeu déployé : fixer un adversaire « au cordeau » - « passer les bras sur une passe »
- dans le jeu au pied : réceptionner une « chandelle » - se coucher sur un jeu au pied rasant.

Le rugby, né dans l'affrontement physique collectif doit respecter son « essence », son authenticité, au travers de la « rusticité⁴²¹ » des luttes, sous peine de perdre sa spécificité et sa richesse éducative. Les valeurs du rugby sont indissociables des comportements moteurs qui les portent, ancrées dans l'évolution historique de ce sport. La transmission des valeurs passe donc par la conservation des fondamentaux « moteurs » du rugby dans le combat collectif.

Ainsi, il est préférable d'utiliser la notion de combat plutôt que celle de contact pour qualifier le rugby.

Cette vision du rugby n'est pas partagée tous les théoriciens du rugby et notamment par des auteurs comme P. Parlebas, P. Villepreux, R. Deleplace et plus près de nous S. Eloi ou G. Uhrich. Leur logique de classification des sports collectifs ne les conduit pas à distinguer fondamentalement le rugby du football ou des autres sports collectifs. P. Conquet avance que « ce qui constitue 99,99% du jeu dans les jeux interpénétrés de circulation de balle, ne constitue en rugby que 4% de la totalité du jeu⁴²² ». « En rugby, l'opposition au corps de l'adversaire détermine l'issue de l'action et le résultat du match. Omettre ce genre de précision facilite incontestablement le discours de salon, permet toutes les fantaisies et toutes les démagogues, déprécie le Rugby, démobilise le rugbyman, conduit à toutes les erreurs tactiques et pédagogiques, et à tous les errements dans l'élaboration du règlement⁴²³ ».

La permanence culturelle du rugby est bien le combat collectif au corps à corps, base de toute éducation rugbystique. Il ne semble donc pas possible d'enseigner le rugby sans ce passage par le combat, « nécessité même du jeu⁴²⁴ » et condition de l'« esprit du jeu⁴²⁵ ». La permanence du combat au corps à corps se constate dans quasiment tous les types de rugby, à l'exception du Flag-rugby et du Touch-rugby. Dans ces deux derniers cas, on peut se demander s'il s'agit vraiment de rugby.

⁴¹⁶ P. Conquet, *Discussion de l'article : Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du Volley-ball et du Rugby*, de Serge Eloi et Gilles Uhrich ou *Misère de la pédagogie*, Staps 3/2002 (n° 59), p. 120-136.

⁴¹⁷ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 11.

⁴¹⁸ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 62.

⁴¹⁹ P. Conquet, *ibid.*, p. 98.

⁴²⁰ Bulletin du CIFR, mars 2007

⁴²¹ D. Bouthier, *op. cit.*, p. 11.

⁴²² P. Conquet, *ibid.*, p. 62. Les évolutions du jeu (professionnalisation, réglementation et spectacularisation) ont certainement modifié ces pourcentages, sans toutefois remettre en question le fond de l'analyse de l'auteur.

⁴²³ P. Conquet, *ibid.*, p. 62.

⁴²⁴ P. Conquet, *op. cit.*, p. 98.

⁴²⁵ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 102.

Le rugby n'existe donc pas sans le combat au corps à corps. Cette prégnance du combat doit se retrouver au niveau de l'enseignement de l'activité en milieu scolaire. Toutes les situations de jeu doivent exposer l'élève à l'affrontement physique, aux luttes, aux chocs, aux chutes. La permanence culturelle du rugby est bien ancrée dans l'affrontement physique collectif, régie par les règles du jeu qui permettent de « se confronter à la variété et la rudesse des oppositions guerrières », tout en « préservant l'intégrité physique des pratiquants⁴²⁶ ». P. Conquet précise qu'au niveau historique, la protection du joueur va jusqu'à primer sur l'équité entre les deux équipes à travers les différentes règles régissant le jeu (exemple de la réglementation de la mêlée – 1926 et aujourd'hui la charge sur le réceptionneur de coup de pied)⁴²⁷.

Sans « noyau central du règlement » (NCR) en situation de référence, point de rugby⁴²⁸.

Parmi ces règles fondamentales du NCR figurent :

- la marque
- le hors-jeu (duquel découle la règle de l'en-avant
- les droits et devoirs des joueurs sur les charges
- le tenu.

Ces règles garantissent l'esprit du jeu et imposent l'« appropriation de techniques socialement accumulées par les hommes au cours de l'histoire du jeu⁴²⁹ ». Des techniques corporelles organisées autour d'« un jeu de combat qui ramène tout au combat », où tôt ou tard, il faudra « aller à la corne⁴³⁰ », volontairement ou involontairement.

Nous constatons que les règles essentielles du jeu ont traversé le cours de l'histoire sans subir de modifications majeures. Elles garantissent le maintien du combat dans le jeu et le développement de « conduites sensori-affectivo-motrices⁴³¹ », des comportements civilisés que nous associons dans notre travail à des techniques corporelles scolaires.

Dans le registre de l'authenticité du jeu, le rugby d'aujourd'hui conserve bien sa spécificité dans les phases de jeu provoquant des affrontements physiques collectifs extrêmement rudes. De l'exclusivité de l'affrontement en mêlée d'hier, le combat collectif s'organise aujourd'hui autour des mauls (« luttes et poussées, ballon porté » déclenchés autour des touches ou des percussions), des rucks (luttes et poussées, ballon posé au sol), des mêlées et des percussions et plaquages.

« L'épreuve de laminage des forces physiques est donc capitale, et celui qui n'en mesure pas l'importance ne peut rien comprendre, ni aux formes, ni au sens du Rugby⁴³² ».

Dans les permanences culturelles, nous intégrons également tous les gestes techniques et tactico-techniques liés à l'affrontement physique, autour desquels la notion de sécurité est omniprésente. Nous avons vu que la tolérance à la violence diminuait au fur à mesure qu'une société se civilisait.

Dans ses techniques corporelles contemporaines, le rugby est, comme autrefois, orienté vers toujours plus de « promptitude de jugement, vitesse d'observation, vitesse d'exécution, et bien entendu adresse⁴³³ ». Les joueurs sont aussi formés pour ce que R. Deleplace⁴³⁴ et P. Villepreux⁴³⁵ nomment le « rugby de mouvement », dans un contexte de risques corporels très élevés, comme à l'époque de la naissance de ce sport.

Le maintien de cette rusticité assure au rugby d'une part, la transmission des valeurs éducatives mais impose d'autre part une démarche d'enseignement garantissant la sécurité des pratiquants.

⁴²⁶ D. Bouthier, *op. cit.*, p. 11.

⁴²⁷ P. Conquet, *op. cit.*, p. 41.

⁴²⁸ R. Deleplace, *op. cit.*, p. 102.

⁴²⁹ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 16.

⁴³⁰ P. Conquet, *op. cit.*, p. 98.

⁴³¹ P. Parlebas, *L'affectivité clef des conduites motrices*, Dossier EPS n°4, (3^{ème} éd.) 1990

⁴³² P. Conquet, *ibid.*, p. 66.

⁴³³ P. Conquet, *ibid.*, p. 67.

⁴³⁴ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979 (dans le titre de l'ouvrage)

⁴³⁵ P. Villepreux, *Formation au rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès, 1993 (dans le titre de l'ouvrage)

« Le combat collectif confère au rugby une dimension formatrice et initiatique particulière qu'on n'a pas à rechercher dans les autres jeux (collectifs), précisément, parce que, par nature, ils sont différents du rugby. L'attrait du risque, mineur il est vrai, et la perspective de le vaincre, en dominant plus ou moins l'adversaire dans les nombreuses luttes au paquet et dans les nombreux affrontements interindividuels, constitue pour tous une motivation essentielle. C'est pourquoi, quel que soit l'âge, on devrait jouer au Rugby avant tout pour s'y mesurer dans les dures épreuves du combat collectif, grâce auxquelles on peut démontrer son sang-froid par la justesse du jugement, la parfaite maîtrise de tous ses gestes et l'efficacité de son jeu. C'est pourquoi, aucune évolution positive du Rugby ne peut être envisagée, hors des principes de sécurité et des responsabilités des joueurs, et hors du principe de limpidité d'un jeu de combat où dominent les chocs. L'incertitude de combat est au centre de toutes les préoccupations du joueur de rugby, elle détermine non seulement la bonne décision ou le bon geste, mais aussi la finesse de sa réalisation, relativement aux données du combat : rythme, intensité, timing, tonicité, relâchement, masquage du jeu, détermination... Quand on ne maîtrise pas les données propres au combat, les meilleures déductions logiques sont sans valeur appliquées au terrain. A l'inverse, quand on les maîtrise, le combat les sublime ; la bonne décision, le bon geste sont des indicateurs tout à fait fiables de maîtrise préalable des données spécifiques au combat⁴³⁶ ».

Ces propos vont dans le sens de nos préoccupations pédagogiques et de notre recherche de maîtrise des risques corporels au travers d'attitudes et de techniques corporelles responsables, où les émotions sont sollicitées en permanence. Comme a pu le souligner P. Parlebas, « la perception n'est pas une structure cognitive qui répond en écho à un état affectif parallèle et distinct ; la perception est déjà affective de même que l'affectivité est déjà perception⁴³⁷ ».

Parmi les permanences culturelles du rugby qui peuvent inquiéter l'enseignant se trouve un certain nombre de gestes extrêmement dangereux comme, le droit de shooter dans un ballon au pied alors qu'un adversaire s'apprête à le ramasser, le plaquage-blocage (type prise de lutte), le plaquage de côté au niveau des genoux, le plaquage à deux, percuter la tête en avant. La connaissance de ces situations hautement accidentogènes permet à l'enseignant de les didactiser et de proposer des contenus d'enseignement sécuritaires.

Le rugby n'a cessé de progresser en termes d'audience télévisuelle. « Considéré comme l'épure des sports collectifs de combat, le rugby est perçu par les spécialistes du marketing sportif comme la pratique proposant des valeurs spécifiques où se mêlent engagement, métissage et courage⁴³⁸ ».

Même si le rugby est en pleine mutation, suite aux effets de la professionnalisation, l'activité conserve encore ses propriétés sociales, ses valeurs, parce que « cette mutation est dirigée, encadrée, en majorité par *des gens du rugby*, des hommes qui ont joué, qui ont souffert sur le terrain, qui ont gagné, perdu, qui ont parfois été honorés ou sont restés dans l'anonymat⁴³⁹ ». Toutefois, la révolution socio-culturelle du rugby est récente et il faudra attendre quelques décennies pour constater les effets réels de celle-ci sur le jeu, les pratiquants et les valeurs du sport.

Les permanences culturelles sont nombreuses dans le jeu de rugby contemporain, organisées autour des enjeux de respect et de solidarité. Il existe bien une culture commune du jeu basée sur l'affrontement physique collectif. Toutes les nations pratiquant le rugby se retrouvent sur ce dénominateur commun.

Particularismes

Il est important de noter que chaque pratique du rugby à travers le monde ou les régions est spécifique, porteuse de traditions et d'évolutions socio-culturelles. Jusqu'à l'avènement de sa professionnalisation, le rugby, pouvait faire valoir des « styles de jeu » très fortement

⁴³⁶ P. Conquet, *op.cit.*, p. 63.

⁴³⁷ P. Parlebas, *L'affectivité clef des conduites motrices*, Dossier EPS n°4, (3^{ème} éd.) 1990

⁴³⁸ J-P. Augustin, *Le rugby, une mondialisation inachevable*, février 2007, (http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=938)

⁴³⁹ F. Belot, *Les joueurs : les effets de la professionnalisation*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007, p. 51.

connotés au regard de ses pratiquants. Ainsi, P. Villemus⁴⁴⁰ décrit-il derrière une apparente « unicité actuelle du jeu » :

- le jeu irlandais « dopé au fighting spirit celte, en éternelle rébellion contre le pouvoir londonien »
- le rugby français, caractérisé par le « french flair et ses contre-attaques fulgurantes, ses relances du bout du monde »
- le « jeu des îliens autochtones de la zone Pacifique, Fidjiens, Tongiens ou Samoans, aux grandes courses rapides, effrénées, libres au large, tels les ouragans »
- le « style anglais, à la rigueur même, appuyé par des buteurs d'exception et à la discipline héritée de la sévérité des collèges de la haute société britannique »
- les néo-zélandais « inventeurs du mouvement perpétuel », de la polyvalence et à la « technique très poussée »
- les springboks sud-africains « à la réputation de brutalité fondée sur l'intimidation permanente, la violence des contacts », sans doute en étroite relation avec le contexte d'Apartheid longtemps officiel dans le pays.

Nous pourrions ainsi poursuivre la liste des styles de jeu : argentin et agressif, roumain et rugueux, gallois et flamboyant dans la prise de risque.

Les particularismes régionaux sont aussi présents sur le territoire français : Toulouse se caractérise par un jeu de mouvement et de passes, Toulon par un jeu rugueux, Bayonne par un jeu de « trois-quarts », Agen par la prise de risque...

Quelles que soient les spécificités culturelles des rugbys, le Rugby se vit au travers du combat collectif, dans des valeurs de respect et de solidarité inscrites dans des techniques corporelles et des attitudes communes.

Dans la lignée des travaux des sociologues S. Darbon et J-P. Callède, il est intéressant de se référer à ceux de l'anthropologue J. Clément. Ce dernier s'est intéressé aux spécificités de la pratique du rugby par les samoans. Il constate que si les règles du jeu sont les mêmes que partout ailleurs dans le monde, le contexte dans lequel elles s'inscrivent donne un sens particulier aux gestes. J. Clément montre qu'il n'y a pas « un rugby à Samoa, mais un rugby de Samoa », avec des techniques corporelles sportives particulières, notamment des plaquages « féroces », des « deux contre un » gérés dans l'affrontement⁴⁴¹, ou des phases statiques et de fixation considérées comme secondaires. Ces travaux de J. Clément confirment les propos de D. Bouthier, lorsqu'il avance que « la pratique du rugby renvoie plutôt à, avec leurs spécificités culturelles.

Nous pouvons avancer à l'issue de cette réflexion que le rugby pratiqué dans le monde est « un et multiple » :

- unique de par son essence et sa logique interne (notre interprétation diverge ici de celle de J. Clément, qui avance qu'il existerait différentes logiques internes du rugby). Nous pensons de notre côté, que l'essence et la logique interne du rugby appartiennent à ce que A. Menaut appelle l'« intelligibilité du jeu⁴⁴² » (sa structure interne), qui est à distinguer de l'« intelligence en jeu », en relation avec la liberté de choix tactico-technique en jeu.
- multiple, parce que précisément, chaque pratiquant s'approprie l'activité, les gestes techniques selon « le propre fonctionnement⁴⁴³ » de la société dans laquelle il évolue. Les techniques corporelles sportives s'imprègnent ainsi des cultures locales. Les techniques corporelles, malgré leur ressemblance peuvent avoir des significations très différentes, voire opposées. Ce constat tend à valider notre point de vue sur les

⁴⁴⁰ P. Villemus, *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007, p. 127-140.

⁴⁴¹ J. Clément, *Le rugby de Samoa : les techniques du corps entre fa'aSamoa et mondialisation du sport*, thèse de doctorat, Marseille, Université de Provence, oct. 2009, p. 27- p. 28.

⁴⁴² A. Menaut, *Le réel et le possible dans la pensée didactique*, Talence, PU Bordeaux, 1998, p. 11.

⁴⁴³ J. Clément, *op. cit.*, p. 28.

techniques corporelles qui n'ont de sens qu'au regard des finalités dans lesquelles elles s'inscrivent. Pour ce qui est des techniques rugbystiques samoanes, elles sont à situer par exemple dans un contexte social où les Samoans passent de la « situation de peuple souverain sur son archipel, à celle d'un groupe qui demande son indépendance⁴⁴⁴ ». Les valeurs qui transparaissent dans le rugby samoan sont : « robustesse, réputation, honneur⁴⁴⁵ », avec une plus grande tolérance aux actions individuelles (au service de l'honneur : « le plaquage destructeurs ») que dans le rugby du Nord.

Dans le registre de la diversité des rugbys, il est intéressant de signaler le travail d'analyse réalisé sur les styles développés par les équipes dans le registre du jeu en mouvement durant la coupe du monde 2003. A. Mouchet a « montré que la mouvance générale d'uniformisation du jeu qui semble accompagner le double phénomène de mondialisation et de professionnalisation du rugby, n'écrase pas toutes les particularités, en tout cas en ce qui concerne le jeu de mouvement⁴⁴⁶ ». Les particularismes subsistent dans les formes de jeu et l'utilisation des gestes sportifs.

Le modèle d'enseignement socio-culturel que nous présentons s'attache à conserver l'essence du rugby (le dénominateur commun de tous les rugbys : la rusticité des affrontements), tout en proposant des possibilités de transpositions didactiques au service d'enjeux éducatifs choisis par l'enseignant (spécificités éducatives). Ce rugby scolaire est un vrai Rugby, un rugby authentique prêt à s'adapter aux particularismes locaux (contextes d'enseignement : conditions, caractéristiques et besoins des élèves).

Si le Rugby (fédéral) possède des particularismes culturels, il faut considérer dans le cas de son enseignement, qu'il y a autant de rugbys (scolaires) que de contextes d'enseignement. Ainsi, le modèle socio-culturel n'est-il à considérer que dans sa fonction d'outil didactique, très éloigné de la prétention de la méthode, permettant à chaque enseignant de construire LE rugby adapté à ses objectifs.

⁴⁴⁴ J. Clément, *Le rugby de Samoa : les techniques du corps entre fa'aSamoa et mondialisation du sport*, thèse de doctorat, Marseille, Université de Provence, oct. 2009, p. 41.

⁴⁴⁵ J. Clément, *ibid.*, p. 134.

⁴⁴⁶ A. Mouchet, *Dynamique de production du jeu de mouvement en rugby : tendances communes et particularités au niveau international*, Science et motricité n° 64, fév. 2008, p. 93-102.

Professionalisation

Autour du jeu

La professionnalisation du rugby à XV date de 1995. Elle est tardive par rapport aux autres sports collectifs et notamment au football, mais s'explique par l'histoire singulière de ce sport, réservé à une élite sociale, ne désirant pas véritablement sortir de sa confidentialité. P. Villepreux dit à ce sujet que « le jeu a longtemps été la propriété de quelques nations, celles qui justement de nos jours, dominent le rugby⁴⁴⁷ ». Avant sa professionnalisation, la diffusion mondiale du rugby n'était pas une finalité ; encore moins sa démocratisation ou sa compréhension. Ce sont les élites sociales de chaque pays qui pratiquaient ce sport.

Il en va autrement depuis 1995 et aujourd'hui, l'International Rugby Board (IRB) a fixé un plan stratégique en trois points⁴⁴⁸ :

1. visibilité du rugby : promouvoir le rugby à partir du rugby à 7, du « touch-rugby » ou du flag-rugby ; faire du rugby à 7 un sport olympique, développer le rugby féminin à 7 et à 15.
2. augmentation du nombre de nations membres de l'IRB (aujourd'hui 110 nations).
3. image de marque et valeurs : s'appuyer sur celles-ci pour concurrencer les sports majeurs.

« La professionnalisation du rugby le fait « rompre avec l'un de ses plus profonds socles idéologiques : l'amateurisme⁴⁴⁹ ». Le rugby « avait pendant longtemps représenté un des derniers bastions de cette conception idéalisée du sport, au point d'accéder à une dimension culturelle et sociale (un élément essentiel de la culture rugby)⁴⁵⁰ ». En effet, le monde du rugby (même au temps de l'amateurisme marron) s'enorgueillissait de la pluriactivité de ses pratiquants de haut niveau, de l'attachement des joueurs aux clubs, aux régions, aux styles de jeu... Même si F. Eisemberg parle de « transformation réussie » pour cette « révolution culturelle », nous devons nous montrer prudents au regard de l'évolution du rugby et de toutes les dérives du sport-spectacle. S. Darbon déclare à ce sujet : « Bousculons une idée reçue, particulièrement ancrée chez certains passionnés de rugby, selon laquelle l'amateurisme constituerait l'essence du sport et le professionnalisme une perversion, un accident fâcheux venu perturber un équilibre aussi naturel qu'harmonieux. Il est beaucoup plus conforme à la réalité tant historique que sociologique de considérer qu'à une certaine étape de son développement (multiplication des clubs, d'un réseau complexe de compétitions, fixation de règles du jeu acceptables par tous, création de fédérations, etc...), un jeu athlétique qui accède ainsi au statut de sport s'inscrit presque obligatoirement dans un cadre où les enjeux monétaires et financiers tendent à prendre le pas sur les enjeux sportifs⁴⁵¹ ». X. Lacarce, au travers de ses analyses historiques dénonce l'évolution actuelle du rugby professionnel : « le rugby est désormais exhibitionniste, qui ouvre grand les vestiaires et veut assainir la mêlée dont, décidément, la complexité lui paraît anachronique ; il est racoleur, prompt à simplifier ses règles pour mieux aguicher cette foule de néophytes que, jeu d'éducation et d'initiation, il méprisait il y a peu encore ; il est imitation du football américain et du rugby à XIII, jadis ses frères ennemis, quand il se réduit à des défis individuels, lesquels se substituent au jeu

⁴⁴⁷ P. Villepreux, *Internationalisation, professionnalisation, médiatisation*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007, p. 44.

⁴⁴⁸ P. Villepreux, *ibid.*, p. 46.

⁴⁴⁹ F. Eisemberg, *Dix ans de rugby professionnel : le bilan d'une révolution* in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007, p. 77.

⁴⁵⁰ F. Eisemberg, *ibid.*, p. 81.

⁴⁵¹ S. Darbon, *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007, p. 77-p. 78.

collectif d'antan, quand il se résume à des chocs répétés entre athlètes *body-buildés* et uniformes⁴⁵² ».

Le rugby reste toutefois dans l'histoire de l'évolution du sport une des très rares activités à avoir résisté aussi longtemps à l'officialisation de la professionnalisation. Nous parlons d'officialisation car dans les faits, le rugby a été, tout au long de son évolution « sociale », accompagné par un « amateurisme marron », cautionné par une grande majorité des pratiquants et dirigeants du monde de l'Ovalie.

L'environnement économique du rugby professionnel s'est aujourd'hui emparé des valeurs de l'activité pour « vendre » ses produits : « Le rugby est le sport dans le monde qui véhicule les valeurs les plus proches de celles de l'entreprise, sur le plan humain. Gagner le ballon, l'exploiter pour le porter au-delà d'une ligne, voilà des valeurs du monde de l'entreprise. Les partenaires économiques sont séduits à l'idée de s'associer à ce couple *identité-valeurs* colporté par le rugby⁴⁵³ ». Les retombées sont encore positives pour le rugby amateur, qui se porte relativement bien en termes d'effectifs (mais pour combien de temps ?).



Fig. 21 - Maillot du Stade Français
Saison 2009-2010

N'oublions pas que les jeunes « reproduisent » (dans et autour de la pratique sportive) ce que les médias véhiculent, comme cela est le cas pour le football, sport le plus médiatisé de notre société. J. Fabre fait l'analyse du football et du rugby, « deux cultures différentes » : quand le rugby fait l'éloge de la passe (« un des plus beaux gestes lorsqu'un joueur s'offre au plaquage d'un adversaire, acceptant le choc qui en résulte »), le football met l'accent sur des « manifestations disproportionnées, et parfois même à la limite de l'indécence après un but marqué ». « La dignité, une certaine fierté d'attitude appartient aux valeurs portées par le rugby⁴⁵⁴ ». Si nous partageons en partie ce point de vue, les dernières retransmissions de matches (mai 2010) montrent quelques manifestations de joie, après un essai, ressemblant à s'y méprendre à celles observées chez les footballeurs. Si le rugbyman n'exprime pas encore sa joie en dansant, en quittant son maillot ou se jetant au sol pour accueillir la quasi-totalité de ses partenaires, un pas a été franchi avec les embrassades et les sauts dans les bras des partenaires. La retenue est bien fragile, et cette évolution du rugby contredit les thèses affirmant que les manifestations de joie « à la limite de l'indécence » comme celles des footballeurs lors d'un but marqué s'expliqueraient par la rareté des points marqués. Nous pensons que le problème est plus complexe, et à envisager également du côté des enjeux du sport professionnel.

Il reste à espérer que les valeurs du rugby perdurent au travers de l'image du joueur professionnel, et que l'éducation physique bénéficie de ce support éducatif, que l'on puisse continuer à vivre le rugby, sans forcément vivre du rugby. P. Saint André, entraîneur du club de Toulon est sur ce point plutôt optimiste et l'affirme : « les valeurs du rugby perdureront dans le rugby professionnel car chaque joueur dépend des autres dans sa réussite ; le don de soi est indispensable à la réussite professionnelle, et ceux qui rechignent au combat sont systématiquement exclus par le groupe⁴⁵⁵ ». De même, F. Belot (directeur de Provale, syndicat des joueurs professionnels) reste persuadé « qu'il faudra toujours souffrir ensemble,

⁴⁵² X. Lacarce, *Vers l'hyperrugby ; triomphe du sport unidimensionnel*, Paris, Le bord de l'eau, 2009, p. 217.

⁴⁵³ A. Tingaud (PDG Infovista), partenaire du SU Agen, Midi Olympique, 4 déc. 2006

⁴⁵⁴ J. Fabre, *Football et rugby, ces jeux qui viennent du Nord*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007, p. 70.

⁴⁵⁵ P. Saint André, *Rugby professionnel, essai transformé*, Arte, sept. 2007

être solidaire, altruiste, être tour à tour brillant et besogneux pour gagner, pour que la partie soit belle⁴⁵⁶ ».

Si la professionnalisation agit sur l'évolution socio-culturelle du rugby, on peut s'interroger sur la santé des pratiquants. Ne risque-t-elle pas de passer au second plan ? On sait par exemple que 40% des joueurs d'un effectif professionnel passent leur saison à l'infirmerie. Le dopage organisé ne risque-t-il pas de faire son apparition dans le milieu ? Les valeurs initiales du rugby survivront-elles à ce tsunami économique ? Les joueurs professionnels peuvent-ils véhiculer les valeurs de leur sport quand la valeur marchande a supplanté les valeurs initiales du rugby « amateur » ? Nul ne connaît la réponse. C'est toute la « famille » du rugby qui est actuellement mise à l'épreuve.

Dans le jeu

En ce qui concerne le jeu lui-même, « le professionnalisme, c'est aussi une tendance à l'uniformisation et à la standardisation de la pratique, corollaire du souci d'universalisation qui habite les nouveaux responsables du rugby, à savoir les médias⁴⁵⁷ ». Le danger pour le rugby serait que sa professionnalisation touche aux fondements historiques de son essence et que par là même la culture et les valeurs véhiculées par ce sport disparaissent progressivement. « Le professionnalisme peut-il avoir raison de la culture traditionnelle du rugby ? » s'interroge S. Darbon. Ce à quoi S. Khan répond : ce n'est plus « la mêlée qui est considérée comme une composante essentielle du rugby » ; c'est désormais « l'individualisme qui commence à s'insinuer pernicieusement, surtout chez les médias en quête d'icônes plus que de valeurs⁴⁵⁸ ». Ce point de vue pessimiste sur l'évolution des valeurs du rugby professionnel est partagé par X. Lacarce qui distingue très clairement le « vrai rugby » de son homonyme contemporain qu'il nomme « hyperrugby⁴⁵⁹ ».

En effet, nous constatons que lorsque le rugby mettait en avant le courage et l'exemplarité des plaquages d'un J-P. Rives ou le sacrifice d'un D. Codorniou sur une fixation-passe (nous sommes dans les années 1980), l'hyperrugby (vingt ans plus tard) « zoome » sur les cheveux et la barbe d'un S. Chabal, repasse en boucle les ralentis de ses plaquages féroces, tandis que les spectateurs « brulent » les impacts ou même les simples apparitions du joueur sur les écrans. Ce constat va dans le sens de notre travail sur les techniques corporelles. L'évolution du rugby professionnel ne doit pas empêcher l'enseignement de ses techniques ; passées au filtre de la transposition didactique technique, elles auront la valeur que l'enseignant saura leur donner.



Comme le dit M. Pousse, la professionnalisation tend à diminuer les phases de jeu de combat collectif (« la touche n'est plus une conquête et la mêlée est menacée de perdre son âme⁴⁶⁰ ») afin de privilégier le jeu de mouvement, plus spectaculaire et plus « télévisuel » pour les non-initiés. Ainsi, est-on passé de 40 mêlées et 50 touches dans les années 1980 à des moyennes

⁴⁵⁶ F. Belot, *Les joueurs : les effets de la professionnalisation*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007, p. 51.

⁴⁵⁷ S. Darbon, *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007, p. 125.

⁴⁵⁸ S. Khan, *Le bal des petits pères. Démêlés d'une équipe de rugby amateur*, Paris, Parole de Sport, 2009, p. 66.

⁴⁵⁹ X. Lacarce, *Vers l'hyperrugby ; triomphe du sport unidimensionnel*, Paris, Le bord de l'eau, 2009, p. 32.

⁴⁶⁰ M. Pousse, *Rugby, les enjeux de la métamorphose*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 114.

de 16 à 20 mêlées et 20 à 30 touches dès l'année 1997⁴⁶¹. En 2008, les législateurs ont même « réglementé » le maul, en autorisant les défenseurs à l'effondrer, ce qui a eu comme conséquence des successions de rucks, sans doute encore moins spectaculaires et ne parvenant pas à « user » les joueurs⁴⁶². On peut ici s'étonner de la naïveté de cet aménagement réglementaire touchant aux fondements mêmes du rugby, le combat collectif au corps à corps. Nous savons que moins les joueurs sont « usés physiquement » et plus les rideaux défensifs (notamment le premier) deviennent hermétiques. Quand on sait que le haut niveau autorise aujourd'hui sept remplacements (et même un huitième depuis 2008), on peut s'interroger sur l'alternance jeu groupé – jeu déployé. D'ailleurs de nombreux matches sont de plus en plus serrés au niveau du score, avec des styles de jeu très similaires entre des équipes utilisant prioritairement le jeu d'affrontement direct (du « groupé pénétrant » ou du « déployé pénétrant ») et le jeu au pied pour l'occupation de l'espace.

Comme se plaît à le rappeler P. Conquet, le rugby doit rester un sport de combat collectif, et tout ce qui touche à son essence le dénature. Moins le combat collectif est présent et plus le style du rugby à XV se rapproche du rugby à XIII : deux lignes qui s'opposent dans des affrontements individuels.

La professionnalisation du rugby paraissait inéluctable au regard des enjeux économiques du « rugby spectacle » et de l'ampleur de l'« amateurisme marron ». « Le rugby pouvait-il éviter de se donner en spectacle et de se vendre aux lois du marché, aux lois du spectacle, aux goûts du grand public⁴⁶³ », alors qu'il disposait, « d'une qualité dramaturgique, donc télégénique⁴⁶⁴ » ?

Si le rugby fédéral s'est professionnalisé, nous pouvons aussi considérer qu'il n'a fait qu'officialiser des pratiques déjà existantes, et en particulier celle de l'amateurisme marron. Les enseignants ne doivent pas ignorer ces évolutions sociologiques des pratiques sportives pour mieux les didactiser au service de l'émancipation et de la socialisation des élèves. « L'ancien rugby⁴⁶⁵ », porteur des valeurs historiques du jeu, peut trouver sa place dans la société contemporaine, au côté d'un autre rugby, pratiqué par ceux qui font le choix du sport « professionnel ». Les dérives d'un rugby ne doivent pas condamner les autres formes de pratique du rugby.

⁴⁶¹ L. Girardi, *Rugby, formation et entraînement*, Paris, Amphora, 2009, p. 7-p. 8.

⁴⁶² Dès 2009, les législateurs ont réintroduit l'ancienne règle, interdisant l'effondrement du maul pour les défenseurs.

⁴⁶³ M. Pousse, *Rugby, les enjeux de la métamorphose*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 119.

⁴⁶⁴ P. Sansot, *Le rugby est une fête, le tennis non plus*, Paris, Payot et Rivages, 2002, p. 28.

⁴⁶⁵ M. Pousse, *op. cit.*, p. 112.

Monde scolaire, univers fédéral

Les impératifs scolaires

Si l'EPS est chargée en tant que discipline d'enseignement, de transmettre des éléments culturellement signifiants, ces derniers doivent respecter l'essence de l'activité, son authenticité. Toutefois, des dénaturations s'imposent en EPS pour trois raisons :

- les caractéristiques des apprenants : âge, sexe et capacités d'apprentissage
- la sécurité
- le statut d'objet éducatif de l'APS.

En effet, les APS sont à considérer en EPS comme des objets culturels tout autant que des moyens de l'éducation. Ces deux fonctions nous semblent indissociables. Pour le rugby, des orientations précises sont fournies pour les classes de 6^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} et T^{ale} au travers des programmes d'accompagnement⁴⁶⁶. Nous notons dans ces textes une volonté de conserver l'authenticité du rugby puisque la totalité des gestes fondamentaux se trouve dans les contenus : percussions, plaquages, luttés à l'arrachage. Les situations de référence préconisées sont très proches de celles que l'on trouve au niveau fédéral chez les jeunes⁴⁶⁷.

Les situations de référence sont les suivantes :

- aire de jeu : de 20m x 40m à 50m x 60m
- effectifs : de 6 contre 6 (6^{ème}) à 7 contre 7 (lycée)
- temps de jeu : de 2 x 6mn en collège à 2 x 8mn en lycée
- touches et mêlées supprimées, simulées ou adaptées
- jeu au pied supprimé dans un premier temps, puis adapté (jeu au pied indirect).

Au regard de la définition fédérale du rugby, nous pouvons considérer que le jeu proposé en collège et lycée s'efforce de respecter l'authenticité culturelle du rugby. Nous nuancions nos propos car certaines recommandations institutionnelles peuvent faire basculer les collègues vers l'enseignement d'une pratique sportive qui n'est plus du rugby. C'est le cas lorsqu'il est proposé de remplacer le plaquage par un toucher.

Nous constatons que les programmes de l'EPS apportent peu de précisions sur la gestion de la dangerosité de l'activité, même si les recommandations sont nombreuses : « les élèves intègrent de façon rigoureuse les règles liées au contact corporel et aux différentes modalités de blocage et placage » ; ils gèrent la « sécurité pour soi et pour les autres » ; ils « maîtrisent l'ensemble des réactions émotionnelles ». Ces directives donnent une orientation sécuritaire, mais c'est bien l'enseignant qui doit trouver ses propres solutions.

L'impression qui se dégage des programmes scolaires est une volonté d'enseigner un rugby authentique, que nous qualifions de « rugby scolaire ». Le « rugby éducatif » que nous proposons dans le modèle d'enseignement peut être une réponse à ce rugby scolaire. Il répond aux finalités culturelles des programmes, en permettant à l'enseignant de réaliser les différents temps de la transposition didactique au regard des impératifs scolaires.

Un rugby fédéral pour des rugbys scolaires

Si les contenus culturels et les situations de référence sont présentés dans les programmes, il est de la responsabilité de chaque enseignant de didactiser l'activité en fonction de ses objectifs et des conditions d'enseignement locales. La construction d'une « stratégie éducative éclairée et maîtrisée⁴⁶⁸ » suppose la maîtrise d'outils didactiques et en particulier ceux permettant la transposition didactique. La transposition didactique consiste à adapter la pratique sociale de référence aux contraintes scolaires et à transformer des objets culturels (les techniques corporelles sportives) en objets d'enseignement (les techniques corporelles

⁴⁶⁶ Nous présentons ces textes dans le chapitre « Enseignement du rugby en milieu scolaire et textes institutionnels ».

⁴⁶⁷ Les situations de jeu en milieu fédéral intègrent chez les jeunes le jeu au pied, ainsi que les mêlées simulées. Les mêlées ont été réintroduites en milieu fédéral durant la saison 2009-2010.

⁴⁶⁸ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 15.

scolaires). L'apport de notre recherche se situera dans la continuité des travaux et positionnements de J-L. Martinand. Nous proposerons des « niveaux de transposition didactique », organisés dans une logique ou « chaîne transpositive » permettant :

- de se situer au plus près de la pratique sociale de référence (la culture sportive)
- de donner aux objets culturels (les techniques corporelles sportives) une fonction éducative (la construction de techniques corporelles scolaires).

Les niveaux de transposition didactique que nous proposons sont les suivants :

1. transposition didactique historique et culturelle : sur quels contenus historiques et culturels vais-je m'appuyer ?
2. transposition didactique réglementaire : quels sont les points réglementaires que je souhaite conserver ? Puis-je les conserver ? Vais-je les modifier ou en proposer de nouveaux ?
3. transposition didactique « éducative » : quelles attitudes imposer en jeu et autour du jeu ? Quels rôles sociaux confier aux élèves ?
4. transposition didactique tactique et stratégique : quels thèmes d'apprentissage choisir dans la « systématique du jeu » au regard des caractéristiques des élèves (vécu, âge, motivation) ? Comment les articuler dans le rapport attaque-défense ?
5. transposition didactique « technique » : comment adapter les contenus culturels (les techniques corporelles sportives) aux contraintes scolaires ? Quel sens leur donner au regard des caractéristiques des élèves ?

Ces cinq niveaux de transposition didactique répondent aux adaptations ou dénaturations imposées par le milieu scolaire :

- dénaturation liée aux capacités physiques des élèves
- dénaturation liée à la sécurisation des activités scolaires
- dénaturation liée à la fonction de l'objet culturel dans les disciplines scolaires.

Les contenus d'enseignement qui émanent de cette réflexion didactique conjuguent la nécessité du risque et des conditions de sécurité optimale pour les élèves.

Si le rugby que nous proposons s'apparente au rugby fédéral dans les situations et gestes techniques que l'observateur peut percevoir, il s'en différencie, et s'en éloigne quand on analyse le sens donné aux techniques corporelles. Ces dernières ne sont pas porteuses des mêmes enjeux. Il s'agit donc d'UN rugby, un rugby à « usage social⁴⁶⁹ » particulier, où les volontés socialisatrice, émancipatrice et culturelle s'inscrivent dans les techniques corporelles. Le rugby éducatif répond donc aux programmes de la discipline EPS où sont clairement affichés les objectifs « culturels » et « développementalistes ».

Si différents rugbys peuvent coexister dans le monde de l'Ovalie, le rugby scolaire est lui aussi multiple, au gré de chaque contexte d'enseignement. Ce « rugby éducatif » peut trouver sa place au côté de l'« hyper-rugby⁴⁷⁰ » et l'« ancien rugby⁴⁷¹ ».

Ce combat est celui des enseignants d'EPS. Ils doivent puiser dans l'histoire et l'évolution du rugby, les éléments culturels les plus à même de contribuer à l'épanouissement de leurs élèves. Nous remarquons à ce sujet qu'un rugby authentique peut être proposé à tous les publics scolaires.



Photo 16 - JJ Sarthou 2009
Un rugby pour tous

⁴⁶⁹ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 4.

⁴⁷⁰ X. Lacarce, *Vers l'hyperrugby ; triomphe du sport unidimensionnel*, Paris, Le bord de l'eau, 2009, p. 32.

⁴⁷¹ M. Pousse, *Rugby, les enjeux de la métamorphose*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 112.

C'est le cas notamment dans l'univers du « handicap » (UPI⁴⁷²) où des élèves déficients mentaux pratiquent un vrai rugby et s'affrontent à l'occasion de tournois⁴⁷³.

⁴⁷² UPI : unités pédagogiques d'intégration.

⁴⁷³ Tournoi ARESSIF : Association pour le Regroupement des Etablissements Spécialisés pour le Sport en Ile de France.

Formes de jeu

Les différents rugbys

D'un point de vue historique, le rugby, trouve ses racines dans de nombreux jeux de combat. Nous avons vu que son institutionnalisation s'inscrivait dans une rupture avec le football, puis avec le jeu à XIII. Le rugby s'est propagé dans le monde et certaines formes de pratiques « dérivées » ou « simplifiées » sont apparues. Nous pouvons ainsi compter parmi les rugbys :

- le rugby à 7
- le rugby à 10
- le rugby à 12
- le rugby à 15
- le touch-rugby
- le flag-rugby
- le beach-rugby.

En France, c'est un rugby à effectif réduit (rugby à 7⁴⁷⁴) qui est utilisé en milieu scolaire, avec des variantes pour le nombre de joueurs (de 6 à 8). Le rugby fédéral des « - de 11 » est celui qui s'apparente le plus au rugby scolaire. La réglementation de ce rugby fédéral se trouve dans « Rugby-digest⁴⁷⁵ », avec comme priorités de formation « une attitude comportementale responsable » et une « excellence technique⁴⁷⁶ ». Cette excellence technique se développe au travers d'un rugby à effectif réduit. Il enrichit le bagage tactico-technique des apprenants en leur permettant de négocier un maximum de situations de jeu sur une courte durée de jeu. C'est essentiellement au travers du jeu de mouvement que le joueur construit ses techniques corporelles et enrichit ainsi sa mémoire motrice.

Le rugby à 7 contribue à développer en tout premier lieu l'intelligence tactique des jeunes joueurs. Il est le rugby formateur par excellence. S'il vit le jour en 1883 en Ecosse, un tournoi international fut institué en 1976 (Hong-Kong), un circuit mondial par la suite et aujourd'hui il a accédé au rang de sport olympique (2016). Dans son esprit, le rugby à 7 est au rugby à 15, ce que le futsal⁴⁷⁷ est au football à 11 : accessible, ludique, formateur, spectaculaire.

Ce rugby à 7 se pratique également au niveau de l'U.N.S.S.⁴⁷⁸, avec l'apparition des phases de jeu statiques comme la mêlée (à 3) et la touche (à 2).

D'autres compétitions existent pour les universitaires (F.F.S.U.), et au niveau fédéral pour les cadettes et seniors-féminines.

Le rugby à 10 est celui des « - de 13 ». Le jeu est structuré à partir des phases statiques, avec des coups d'envoi et renvoi en coup de pied tombé (drop dépassant les 5m), des mêlées simulées à 5. Le but est de permettre de « passer du tactique vers le stratégique et du jeu spontané vers le jeu organisé⁴⁷⁹ ». Ce rugby à 10 est tout à fait envisageable en milieu scolaire, lorsque les élèves ont atteint un certain niveau de maîtrise dans le jeu de mouvement. Il s'adresse à des élèves ayant un vécu de 20 à 30 heures dans l'activité.

Le rugby à 12, beaucoup plus structuré dans les phases de conquête (mêlées à 6 et touches à 7 joueurs maximum) se retrouve à trois niveaux :

- en catégorie jeunes (« - de 15 »)
- en UNSS (niveau élite, minimes, cadets, juniors)

⁴⁷⁴ Le rugby à 7 est apparu en Ecosse en 1883 (club de Melrose) dans le cadre d'une animation visant à améliorer les finances du club ; une coupe du monde de rugby à 7 a vu le jour en 1993.

⁴⁷⁵ *Rugby-Digest*, FFR, 2006 (http://www.ffr.fr/index.php/ffr/documentation/reglements_2006_2007/rugby_digest)

⁴⁷⁶ J-C. Skréla, *Rugby-Digest*, FFR, 2006, p. 7.

⁴⁷⁷ Ce jeu est apparu dans les années 1930 en Uruguay ; il se joue à 5 contre 5, avec un gardien dit « volant ».

⁴⁷⁸ Le règlement national français du rugby à 7 date de 2004.

⁴⁷⁹ *Rugby-Digest*, FFR, 2006, p. 33.

- au niveau fédéral (catégorie « senior - réserve ») afin de permettre la poursuite de compétitions avec des feuilles de match moins lourdes en terme d'effectif.

Le rugby à 15 est la référence culturelle de toutes les formes de pratiques citées. Il est, parmi tous ces rugbys, le plus pratiqué. Il constitue par ailleurs la finalité de toutes ces pratiques intermédiaires.

Le touch-rugby ou rugby à toucher est institutionnalisé au niveau mondial depuis 1985 (Fédération Internationale de Touch – FIT). En France, sa promotion est assurée par l'association Touch-France, membre de la FIT. La spécificité du touch-rugby se situe au niveau du plaquage, remplacé par un toucher sur n'importe quelle partie du corps ou du ballon. L'équipe attaquante dispose de 6 « touchés » avant le changement de main. La remise en jeu s'effectue par un « rollball⁴⁸⁰ ». Si ce rugby à toucher se pratique en compétition, il est également très utilisé au niveau de l'entraînement ou en tant que pratique de loisir.

Le flag-rugby (ou rugby-foulard) provient d'un jeu utilisé au football américain pour l'entraînement. Il a été transposé au rugby pour les mêmes raisons : entraînement sans contact, perfectionnement technique pour le jeu déployé ou les rideaux défensifs. Son côté sécuritaire (pas de plaquage⁴⁸¹) a progressivement été utilisé pour promouvoir le rugby, notamment dans les établissements scolaires, à l'image des actions menées par le conseil général du 92⁴⁸² ou la FFR. Le flag-rugby connaît un véritable développement au niveau scolaire.

Le beach-rugby se pratique sur le sable. Il s'agit d'un rugby à toucher ou d'un rugby-flag, que l'on peut comparer dans l'esprit au beach-volley. C'est la FFR qui en assure la promotion au niveau national avec un championnat de France estival, et de nombreuses manifestations ponctuelles.

Le rugby scolaire « à 7 »

Parmi toutes les formes de jeu possibles, notre positionnement professionnel est organisé autour de la nécessité de combat pour le développement de valeurs spécifiques. Ainsi, les trois dernières formes de pratique sans combat ne peuvent répondre à nos attentes en tout début de formation puisque le combat au corps à corps y est supprimé. De même, les formes de jeu structurées autour des phases statiques (le jeu à 10, 12 ou 15) ne sont pas suffisamment stimulantes dans le domaine tactico-technique et trop complexes pour les élèves débutants. C'est donc le rugby à 7 qui répond aux impératifs affectifs (le combat au corps à corps) et aux exigences de stimulations perceptivo-décisionnelles (construction de gestes tactico-techniques).

Si le modèle socio-culturel privilégie les formes de jeu au plus près de l'essence du rugby fédéral, nous considérons que toutes les autres pratiques (flag-rugby, touch-rugby, beach-rugby...) peuvent constituer des supports didactiques à certains moments de la formation du joueur et de l'élève. Ces dérivés du rugby sans contact constituent par exemple d'excellents

⁴⁸⁰ « Lorsque le joueur attaquant est touché ou touche un défenseur, le Touch est accordé, à l'endroit exact du Touch (le mark). Le joueur touché ou ayant touché, dépose le ballon à ses pieds puis enjambe celui-ci ou fait rouler le ballon en arrière avec ses pieds (style jeu à 13) sur une distance ne dépassant pas 1 mètre. Le joueur qui va alors jouer le ballon est le *Dummy Half*. Lorsque le joueur touché dépose le ballon afin d'effectuer un Rollball, les défenseurs doivent se placer sur une ligne imaginaire en reculant de 5 mètres du Mark, pour ne pas être hors-jeu et ne peuvent bouger que lorsque le *Dummy Half* a touché le ballon. Le joueur effectuant le Rollball ne peut bouger que lorsque le *Dummy Half* a joué le ballon ». (http://www.touchfrance.fr/IMG/pdf/regles_touch_TF.pdf)

⁴⁸¹ Le plaquage est remplacé par un « déflagage » ; il s'agit d'arracher une des deux lanières ou foulards fixés sur la ceinture des joueurs.

⁴⁸² Le « Trophée-Flag » réunit chaque année près de 30 établissements scolaires du département des Hauts de Seine.

outils pour développer les prises d'intervalle et le soutien à hauteur dans le jeu déployé ou le remplacement défensif en rideau.

Pour ce qui est des rugbys à 10, 12 ou 15, répondant au « jeu par poste », nous les aborderons en milieu scolaire dès que les élèves ont atteint un niveau suffisant dans le « jeu de rôles ».

Les formes de jeu que nous utilisons dans le modèle d'enseignement socio-culturel sont très proches de celles proposées au niveau fédéral. Par conséquent, les gestes sont les mêmes, à ceci près qu'ils sont transformés en techniques corporelles sportives scolaires.

Féminisation

Naissance

Le rugby est très longtemps resté une pratique exclusivement masculine. Il est un haut lieu de rassemblements masculins, avec, au-delà de l'affrontement physique des deux premières mi-temps, celle plus mystérieuse de la troisième mi-temps dans la « maison des hommes⁴⁸³ » (le club-house). « Le rugby préserve l'image d'une masculinité traditionnelle », où, malgré les valeurs, l'observateur non initié peut n'y voir qu'« une pratique sauvage de la violence⁴⁸⁴ ».

Dans leur étude sociologique pionnière, *Barbarians, Gentlemen and Players* (1979), E. Dunning et K. Sheard se sont penchés sur les origines du rugby dans les *public-schools*, et en particulier sur les liens entre le rugby et la notion de masculinité. Les écoles les plus prestigieuses telles qu'Eton, Harrow et Rugby, avaient pour vocation première la formation de *gentlemen chrétiens*.

C'est donc « une activité sportive basée sur la masculinité qui se structure autour du football-rugby⁴⁸⁵ ».

Le journaliste J. Cortie relate l'histoire du rugby féminin dans l'univers de l'Ovalie⁴⁸⁶. Ainsi, la pratique du rugby fut-elle très fortement déconseillée aux femmes jusque dans les années 1970 en France : « Je pense que le rugby – sport de contact exigeant des qualités d'endurance, de robustesse foncière et de virilité – est contre-indiqué pour les jeunes filles et les femmes pour des raisons physiologiques évidentes⁴⁸⁷ ».



Dans le même texte, il est spécifié : « il semble que les organisateurs de rencontres de rugby féminin recherchent – comme avec le catch féminin – à faire passer le plus de monde possible par les guichets des stades en misant, avec succès d'ailleurs, sur une curiosité assez malsaine⁴⁸⁸ ».

« La FFR n'était d'ailleurs pas en reste, interdisant pour sa part aux arbitres de diriger des matchs féminins⁴⁸⁹ ».

Si les femmes ont tout d'abord pratiqué un rugby sans contact (la barette), on sait que dans les années 1960-1965, des matches de démonstration se déroulaient du côté de Bourg-en-Bresse. Cette ville de Bourg-en-Bresse « s'impose comme point de départ⁴⁹⁰ » du « rugby au féminin⁴⁹¹ ». La première association française de rugby féminin (AFRF) voit le jour le 4 mars 1970.

⁴⁸³ A. Saouter, *Etre rugby - Jeux du masculin et du féminin*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2000, p. 19.

⁴⁸⁴ A. Saouter, *ibid.*, p. 83.

⁴⁸⁵ P. Dine, *Du collégien à l'homme (aller-retour). Rugby et masculinité en Grande-Bretagne et en France*, CAIRN, n°198, 2002, p. 78.

⁴⁸⁶ J. Cortie – Y. Pinilla, *Des filles en ovalie, 40 ans d'histoire*, Biarritz, Atlantica, 2005

⁴⁸⁷ Note de service du Colonel Marceau Crespin, directeur national de l'Education physique et des Sport, adressée à tous les directeurs départementaux de la Jeunesse et des Sports et à tous les préfets. In J. Cortie – Y. Pinilla, *Des filles en ovalie*, Biarritz, Atlantica, 2005, p. 27.

⁴⁸⁸ Note de service du Colonel Marceau Crespin, *ibid.*, p. 27.

⁴⁸⁹ J. Cortie – Y. Pinilla, *op. cit.*, p. 27.

⁴⁹⁰ J. Cortie – Y. Pinilla, *ibid.*, p. 20.

⁴⁹¹ J. Cortie – Y. Pinilla, *ibid.*, p. 20.

Des championnats s'organisent et le rugby féminin se structure malgré le rejet de la FFR. C'est finalement A. Ferrasse qui officialisera l'affiliation lors du congrès de Bordeaux en juillet 1989.



Dix ans plus tard, sous l'impulsion de P. Villepreux, le rugby féminin est intégré dans les épreuves pratiques et théoriques d'admission du concours du CAPEPS (2000). L'effet ne s'est pas fait attendre en termes de retombées avec un afflux de joueuses dans les clubs à proximité des UFRSTAPS, et la création de structures féminines. Les clubs de l'élite féminine française sont souvent en relation avec les UFRSTAPS.

En 2000, le rugby féminin est également reconnu comme sport de haut niveau, avec ce même statut pour les joueuses internationales.

En 2004, le rugby féminin comptait 4015 licenciées. Saison après saison, nous constatons une évolution constante : 4693 en 2005, 5.356 en 2006, 6.675 en 2007 (année de Coupe du Monde en France), 9.194 en 2008 (saison suivant la Coupe du Monde), et 9620 en 2009. A ce jour le rugby français compte 9.961 joueuses licenciées sur un total de 274000 licenciés, soit 3,63% de l'effectif total⁴⁹².

Les championnats féminins sont structurés par niveaux :

- un « top 10 »
- 2 poules de 1^{ère} division (Challenge A. Auclair) ; 8 équipes par poule
- 4 poules de 2^{ème} division : 8 équipes par poule
- 65 équipes de rugby à 12 (3^{ème} division féminine)
- 66 équipes de rugby à 7
- des équipes de – de 18 à 7 et à 12.

Les françaises se situent actuellement dans les quatre ou cinq meilleures nations mondiales, derrière les néo-zélandaises, les anglaises (nations semi-professionnelles) et les australiennes⁴⁹³. Elles pratiquent aussi bien le rugby à 15 qu'à 7 au niveau international.

Comme pour les garçons, les compétitions internationales sont : coupe du monde et tournoi des six nations.

Si la féminisation du rugby est une réalité, l'évolution des mentalités est toutefois lente comme en attestent les propos de F. Galthié :

« Bon, les filles peuvent essayer de jouer, notamment à ce qu'on appelle le flag, ou le toucher où on ne plaque pas, c'est juste de l'évitement et passer le ballon, mais ça reste quand même un sport masculin, de mental, d'affrontement, mais c'est joli, artistique, puissant, c'est un sport d'hommes... donc le pratiquer pour une femme, je ne pense pas que ce soit idéal, il y a des sports plus féminins, c'est pas macho [...] ; et puis après on peut essayer d'apprendre les règles, de comprendre ce qui se passe sur un terrain et devenir supportrice⁴⁹⁴ ».

Le rugby véhicule des valeurs et une image d'un idéal masculin ancré dans un « haut niveau de bellicisme⁴⁹⁵ ». Pourtant, le jeu, pas plus que ses valeurs ne sont une exclusivité masculine. C'est ce que revendiquait une des gagnantes la première coupe du monde de rugby



Photo 19 - J-J. Sarthou 2006

⁴⁹² Chiffres communiqués par la FFR.

⁴⁹³ Les françaises ont terminé 4^{ème} de la coupe du monde 2010, subissant de très lourdes défaites contre les néo-zélandaises (45-07) et les australiennes (22-08).

⁴⁹⁴ F. Galthié fut entraîneur du Stade Français, Champion de France 2007 ; entretien accordé au site *femme actuelle.fr*, le 20 août 2007.

⁴⁹⁵ G. L. Mosse, *L'image de l'homme, l'invention de la virilité moderne*, Paris, Abbeville, 1997

féminin en 1991, Élise Huffer, de l'équipe américaine : « est-ce pour cela que le rugby féminin, même minoritaire, a fait grincer et fait toujours grincer autant de dents ? [...] Est-ce que l'appropriation du rugby par les femmes enlèverait de la gloire et de la puissance aux hommes qui le pratiquent ? Craindraient-ils que chacun s'aperçoive que ce sport dit viril, au sens de propre à l'homme, ne l'est pas vraiment ? Qu'il ne s'agit en fait que d'un sport de contact, ni plus ni moins, nécessitant des vertus de courage, de sacrifice et d'intelligence et que, ces qualités, on les retrouve chez les femmes comme chez les hommes ?⁴⁹⁶ »

L'image de la femme pénètre le monde de l'Ovalie, autrement que par « les figures de la mère, de l'épouse ou de la groupie⁴⁹⁷ ». Cette dernière « apparaît à la charnière de la troisième et de la quatrième mi-temps, quand le groupe masculin est prêt à faire n'importe quoi et après que les quelques épouses qui auraient pu encore se trouver là se soient éclipsées. Elle n'est pas une prostituée, ni professionnelle, ni occasionnelle, elle choisit d'être une maîtresse partagée [...]»⁴⁹⁸ ».

Le rugby féminin

Le rugby proposé aux femmes est une copie conforme du rugby masculin.

A haut niveau (dès le challenge Armelle Auclair), les règles sont identiques à celles du rugby professionnel masculin. Ceci explique en partie la quantité d'accidents chez les féminines, notamment au niveau des genoux. Comme se le demande P. Villepreux, ne faudrait-il pas proposer des aménagements réglementaires ? Taille des ballons, mêlée, plaquage ?

Si le jeu produit par les femmes est beaucoup moins rapide et rugueux que celui des garçons, il n'en demeure pas moins spectaculaire.



Photo 20 - D.F.O. 2010

Les féminines progressent techniquement, avec de jeunes filles issues des écoles de rugby. Ces jeunes joueuses disposent d'une technique (à la main et au pied) permettant de faire évoluer le jeu, notamment le jeu déployé. Il est à noter que ces jeunes filles formées dans les écoles de rugby découvrent souvent ce sport par le biais de l'école primaire où les réticences sont moins nombreuses qu'ailleurs. Masculinité et féminité ne sont pas systématiquement opposées à ces âges (de 8 à 11 ans) et les filles ont leur place dans toutes les pratiques sportives. Il est à noter que lors de l'élection du meilleur plaqueur en tournoi (CE1, CE2, CM1, CM2), ce sont très souvent les filles qui emportent ce titre.

La grande différence entre le rugby masculin et féminin se situe sans aucun doute au niveau de la violence. Nous constatons quotidiennement que la brutalité ne fait pas partie du jeu féminin, aussi bien au niveau fédéral que scolaire ou universitaire. Les joueuses se montrent plus respectueuses des règles que les garçons. Elles sont peu portées sur la violence. Elles entretiennent d'ailleurs une relation très « pédagogique » avec l'arbitre. Le bon arbitre est celui qui saura leur expliquer les fautes, souvent commises involontairement, même à haut niveau. Le rugby pratiqué par les femmes, même à très haut niveau, nous semble présenter un niveau de civilité supérieur à celui des hommes⁴⁹⁹.

On pourrait penser que les gestes les plus difficiles à acquérir pour des filles concernent ceux en relation avec les affrontements physiques (le combat au corps à corps), comme les

⁴⁹⁶ P. Duboscq (dir.), *Rugby, parabole du monde*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 190.

⁴⁹⁷ A. Saouter, *Entre rugby - Jeux du masculin et du féminin*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2000, p. 129.

⁴⁹⁸ A. Saouter, *ibid.*, p. 143-p. 144.

⁴⁹⁹ C'est un constat que nous faisons en tant qu'enseignant et entraîneur, après avoir enseigné et entraîné dans tous les secteurs et catégories du rugby.

plaquages ou les percussions (debout et au sol), les mêlées, les mauls. Il n'en est rien. Ce sont bien plus les gestes du « jeu déployé » et du « jeu au pied », comme les longues passes vissées ou les coups de pied tombés et de dégagement qui sont problématiques pour certaines joueuses découvrant le rugby relativement tard.

Les femmes sont donc capables de pratiquer un rugby authentique, de subir les mêmes chocs. Il nous semble que les instances dirigeantes pourraient toutefois proposer quelques aménagements réglementaires liés aux spécificités physiques et anatomiques des femmes. Il serait ainsi possible d'agir sur les dimensions du terrain, la taille des ballons, les plaquages, les mêlées.

Féminisation du rugby

Si l'histoire laisse apparaître que les joueuses ont progressivement pénétré le monde du rugby⁵⁰⁰, on pourrait toutefois se demander si elles ne l'ont pas plus subi qu'investi. N'ont-elles pas été récupérées à des fins les dépassant ? La place accordée aux féminines dans les instances fédérales, le statut des joueuses de haut niveau, l'image véhiculée par la FFR ou le type de jeu imposé peuvent permettre de répondre à cette question de la reconnaissance du rugby au féminin. Les femmes sont tolérées sur le terrain de rugby.



Elles doivent maintenant investir toutes les sphères de l'Ovalie (le jeu, l'entraînement, les instances dirigeantes...) et construire le rugby au féminin, lui donner une identité, sans pour autant s'éloigner de son essence. Une féminisation du rugby est-elle possible par le biais des joueuses elles-mêmes ? Cette question mérite d'être posée. Nous pouvons à notre niveau, après quinze années passées dans cet univers du rugby féminin, avancer quelques éléments de réponse.

Nous avons constaté une volonté fédérale de proposer le rugby aux femmes, identique à la pratique masculine, un rugby pour les femmes et non un rugby au féminin.

A haut niveau, les « tenues de jeu⁵⁰¹ », ou les « tenues de réception⁵⁰² » ne tiennent quasiment pas compte du corps féminin. Les femmes s'habillent comme les hommes. Cette mainmise masculine sur le rugby des femmes nous rend beaucoup moins optimistes que R. Deleplace pour d'éventuelles « évolutions⁵⁰³ » et « enrichissement⁵⁰⁴ » du rugby.



Photos 22 et 23 - Filles et garçons, même combat ?

⁵⁰⁰ A. Saouter constatait en 2000 que les filles masculinisaient leur pratique rugbystique, sans véritablement féminiser cet univers. In A. Saouter, *ibid.*, p. 185.

⁵⁰¹ Nous avons noté une légère évolution du côté du maillot, venant épouser les formes du corps. Il faut toutefois préciser que cette tendance « près du corps » s'était dans un premier temps adressée aux hommes. Les filles n'ont fait que subir la mode masculine.

⁵⁰² Les filles endossent les mêmes costumes et survêtements que les garçons.

⁵⁰³ R. Deleplace, *Reproduire et innover*, in P. Duboscq (dir.), *Rugby, parabole du monde*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 165.

⁵⁰⁴ R. Deleplace, *ibid.*, p. 165.

Si R. Deleplace pense que ces deux pratiques, « l'une masculine et l'autre féminine⁵⁰⁵ » se côtoient, nous pensons que la relation est unilatérale et bien souvent inégalitaire. Nous avons d'ailleurs bien des difficultés à dégager des secteurs, aussi bien dans le jeu qu'autour du jeu, dans lesquels les femmes ont pu impulser des innovations ou proposer des nouveautés. Le monde de l'Ovalie a encore bien du chemin à parcourir pour appliquer les valeurs de tolérance lorsqu'il s'agit des femmes. Il ne suffit pas d'énumérer des valeurs pour « vendre » une pratique sportive. Il faut au contraire les inscrire dans des gestes et des actes. C'est l'objectif que poursuit le modèle d'enseignement socio-culturel, avec un rugby militant, un rugby éducatif.

Ci-dessous, les poses, attitudes et tenues officielles des joueuses et joueurs de l'équipe de France.

La tenue de réception :



Photos 24 et 25 - Tenue de réception filles et garçons

La tenue de jeu des équipes de France de rugby à 7 en 2009 :



Photos 26 et 27 - Tenue de match garçons et filles

⁵⁰⁵ R. Deleplace, *Reproduire et innover*, in P. Duboscq (dir.), *Rugby, parabole du monde*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 165.

Mixité

Une réalité « scolaire »

Si le rugby fut initialement créé pour l'éducation des garçons en Angleterre dans les années 1870, importé en France pour les mêmes raisons, les filles s'y sont progressivement intéressées, au point qu'aujourd'hui le rugby féminin est reconnu par la FFR (cf. chapitre « Féminisation »). Les valeurs mises en avant par le rugby (sacrifice, loyauté, solidarité) appartiennent tout autant aux femmes qu'aux hommes. C'est ce que décrit J. Cortie dans son exploration du rugby féminin⁵⁰⁶. Le rugby féminin s'est lentement propagé, et aujourd'hui, de nombreuses écoles de rugby accueillent les jeunes filles, en leur permettant de pratiquer, soit dans leur catégorie d'âge, soit dans une catégorie correspondant à leurs qualités physiques.

Les jeunes filles sont séparées des garçons dès la catégorie « cadette ». Signalons tout de même que 95% des licenciés des écoles de rugby en France sont des garçons. Pour les catégories adultes, les différences athlétiques sont telles que les hommes et les femmes ne peuvent pratiquer en mixité dans une optique compétitive.

Au niveau scolaire, le rugby fait aujourd'hui partie des activités physiques qui peuvent s'enseigner aussi bien pour les garçons que pour les filles, en mixité ou non, en fonction des objectifs que se fixe l'enseignant.

La mixité est fortement encouragée dans les programmes de l'EPS. Nous avons déjà précisé que tant que les qualités physiques étaient identiques entre les garçons et les filles (c'est le cas jusqu'en CM2 / 6^{ème} et parfois en tout début de 5^{ème}), la pratique mixte ne posait pas de problèmes particuliers. Ces considérations sont partagées par B. David qui pense qu'« aucun obstacle ne s'oppose à la pratique du rugby à l'école élémentaire, sinon les représentations des enseignants et des parents⁵⁰⁷ ».



Photo 26 - J.-J. Sarthou 2006

C'est ainsi avant tout dans sa fonction éducative et scolaire que le rugby se pratique en mixité.

Des contraintes

Les difficultés sont réelles pour la pratique mixte dès l'âge de 12-13 ans, avec des différences marquées dans les qualités athlétiques (vitesse, puissance, force) bien plus que dans les qualités morphologiques (gabarits). Ce sont essentiellement les « différences athlétiques » qui posent des problèmes en rugby, puisqu'elles augmentent considérablement les risques corporels. Parmi ces différences, nous pouvons citer :

- les « différences physiques » : les différences en termes de force, de vitesse et de puissance augmentent avec l'âge. Si elles sont moindres en 6^{ème}, elles s'accroissent considérablement par la suite (5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) et peuvent mettre les élèves en danger. En lycée (2^{nde}, 1^{ère} et T^{ale}), il est extrêmement rare qu'une fille dispose des mêmes capacités physiques que les garçons.
- les « fragilités⁵⁰⁸ » féminines : nous pensons tout particulièrement aux genoux et aux attaches musculaires. Les filles sont plus fragiles et plus exposées que les garçons aux entorses du genou. Ces « fragilités » sont notamment dues à une hyper-laxité

⁵⁰⁶ J. Cortie – Y. Pinilla, *Des filles en ovalie, 40 ans d'histoire*, Biarritz, Atlantica, 2005, p. 10.

⁵⁰⁷ B. David, *Rugby mixte en milieu scolaire*, revue Française de Pédagogie, n° 110, janvier-février-mars 1995, p. 57.

⁵⁰⁸ Nous utilisons le terme de fragilité dans le cadre de la pratique du rugby.

ligamentaire, à un déficit musculaire au niveau des ischio-jambiers et des dispositions anatomiques particulières (genoux varus).

Ces deux contraintes (« différences physiques » et « fragilités ») constituent une réalité que l'enseignant ne peut ignorer. Les risques sont élevés pour les filles lorsqu'elles pratiquent avec des garçons. Cette dangerosité est considérée dans le rugby (mixte) que nous proposons comme un atout supplémentaire pour éduquer et responsabiliser les élèves. Plus le rugby est dangereux et plus son potentiel éducatif augmente ; « la mixité augmente considérablement les risques d'accidents et suppose donc une plus grande maîtrise de soi⁵⁰⁹ ». Il faut alors que l'enseignant dispose des outils didactiques lui permettant d'exploiter ce potentiel éducatif.

Des solutions

Pour notre part, les solutions didactiques ne peuvent s'envisager sans la préservation de l'essence de l'activité pour tous. Même si l'activité subit des aménagements, le combat au corps à corps, les luttes et les chutes restent prioritaires dans notre enseignement. Comme P. Marle et J-F. Gréhaigne⁵¹⁰, nous pensons que les filles peuvent s'exprimer dans le registre de l'affrontement physique direct en mixité, à condition que l'enseignant adapte la pratique. Les aménagements nécessaires sont de deux types :

- les premiers concernent la sécurité des filles (la sécurité « articulaire » et notamment celle des genoux, gérée par un plaquage-scolaire)
- les seconds rétablissent l'équité (sur-réglementations dans le registre de l'affrontement ; arrachage de balle et course de débordement interdits pour un garçon face à une fille par exemple).

Si P. Marle et J-F. Gréhaigne pensent que la réussite des joueuses « peut passer par l'utilisation d'atouts plus spécifiquement féminins comme l'évitement, le mouvement, la feinte,...⁵¹¹ », nous constatons que face à des garçons (jusqu'en 6^{ème}) ou entre elles (niveau fédéral et universitaire), les filles excellent, aussi bien dans le combat (le plaquage, les percussions, les prises d'intervalle) que dans l'évitement (le jeu de passes⁵¹²). Ceci ne se vérifie plus dès la classe de 4^{ème} (13-14ans), où les filles ne disposent plus des armes physiques pour défier les garçons.

Malgré d'évidentes inégalités physiques, le modèle socio-culturel confronte tous les élèves (filles et garçons) à une « culture commune du duel », un duel dans l'affrontement physique direct. Le duel doit donc être possible entre filles et garçons, tout en garantissant la sécurité de chacun (notamment des filles) et en rétablissant une forme d'équité. Sans ces deux adaptations, le plaisir du jeu ne peut exister pour les filles. La peur et l'impuissance font chuter la motivation.

Parmi les solutions que propose le modèle socio-culturel, celles de la responsabilisation et de la sur-réglementation :

- la responsabilisation des garçons se retrouve dans l'exécution des gestes. Les risques sont tels pour les filles et les différences si marquées, que les garçons sont tenus de veiller à la sécurité des filles. Ils sont informés des risques corporels encourus par les filles lors des duels, et malgré la finalité de l'affrontement physique, ils doivent protéger leur adversaire.
- la sur-réglementation vise à rétablir l'équité dans les duels. Ainsi, les garçons doivent-ils accepter des contraintes réglementaires qui ne se trouvent pas initialement dans le rugby fédéral : ne pas arracher un ballon dans les bras d'une fille, la plaquer en dessous des hanches, favoriser le plaquage d'une fille, ne pas déborder une fille...

⁵⁰⁹ J-J. Sarthou, *Le rugby mixte : une richesse éducative en EPS*, Paris, revue EPS n°343, 2010

⁵¹⁰ J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007, p. 165.

⁵¹¹ J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *ibid.*, p. 165.

⁵¹² Nous constatons chez les filles, et ce jusqu'au très haut niveau, de réelles difficultés dans l'exécution des passes longues et vrillées.

La responsabilisation et la sur-réglementation imposent un contrôle de soi très important, qui va souvent à l'encontre des représentations que les garçons se font du rugby (« pourquoi se soucier de la sécurité de mon adversaire ? »). Ce sont donc les compétences de l'enseignant qui permettront aux filles de s'engager sans craintes, et aux garçons de transformer leurs représentations en comprenant, acceptant et appliquant l'ensemble des « sur-réglementations⁵¹³ ».

Les gestes réalisés en jeu par les garçons sont alors assimilés à des techniques corporelles scolaires. Dans ce cas, les filles peuvent s'engager en toute confiance puisque les garçons assurent leur sécurité. La mixité constitue ainsi pour nous un support éducatif de premier choix, potentiellement plus riche sur le registre de la responsabilisation que le rugby non mixte. Ce potentiel ne peut être exploité que dans le cas où l'enseignant dispose d'outils didactiques pertinents.



Photo 29 - J.-J. Sarthou 2006

Le modèle socio-culturel fait des propositions concrètes pour les situations de jeu accidentogènes suivantes :

- un garçon (PdeB) se trouvant face à une fille (dans un couloir de jeu⁵¹⁴) : il ne peut éviter ou déborder la joueuse et doit se faire plaquer (et non pas s'arrêter ou se laisser tomber au sol). Il doit tout mettre en œuvre dans sa motricité pour que la joueuse puisse réussir son plaquage.
- un garçon (PdeB) face à une fille : si un garçon décide de percuter une fille, sa percussion se réalise sur la ligne de rencontre. Le garçon n'a pas le droit de faire reculer une fille (il doit contrôler sa puissance).
- une fille (PdeB) se présentant face à un garçon : le garçon ne peut « arracher » le ballon des mains d'une adversaire. Il doit obligatoirement la plaquer et l'accompagner au sol dans son propre camp (plaquage subi).

Pour ces trois situations, garçons et filles reçoivent des contenus d'enseignement spécifiques. L'esprit qui anime le modèle socio-culturel dans le cas de la mixité est de conserver toute l'authenticité de l'activité (elle augmente le niveau de dangerosité et son potentiel éducatif) pour responsabiliser les élèves dans la construction et l'exécution de leurs techniques corporelles en jeu.



Photo 30 - J.-J. Sarthou 2006



Photo 31 - J.-J. Sarthou 2006

Une fille ne peut plaquer un garçon que dans le cadre d'un rugby « sur-réglementé »

⁵¹³ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire ; compétences, contenus d'enseignement, évaluation... en toute sécurité*, Paris, Actio, 2006, p. 112.

⁵¹⁴ Dans le rugby que nous proposons les joueurs sont souvent contraints de respecter des couloirs de jeu sur la profondeur du terrain (de 2 à 5 m en fonction du niveau et pour les deux à trois premiers niveaux de la modélisation).

C'est donc un rugby mixte authentique que filles et garçons pratiqueront, un rugby géré par les règles fondamentales du jeu (NCR) auxquelles viennent se greffer des sur-réglementations sécuritaires. Ces sur-réglementations ne touchent pas à l'essence du jeu ; au contraire, elles la préservent tout en proposant des valeurs-ajoutées, des attitudes qui n'existent pas dans le rugby fédéral.

Cette réflexion sur la mixité montre à quel point le travail de transposition didactique de la pratique sportive est essentiel pour répondre aux impératifs de l'enseignement : transmettre une culture commune (théorique et pratique), émanciper et socialiser tous les élèves, garantir leur sécurité.

Si le modèle d'enseignement socio-culturel fait des propositions didactiques de gestion de la mixité, il ne les impose pas aux enseignants et ne les empêche nullement d'en concevoir d'autres.

CHAPITRE 3 :

ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DES APS D'OPPOSITION ET A RISQUES

Sports collectifs

Les sports collectifs se caractérisent par un rapport d'opposition collectif médié par un ballon. Le but est de marquer plus de points que l'adversaire par l'intermédiaire d'un ballon sur ou dans une cible verticale et/ou horizontale. Les droits et les devoirs des joueurs sont déterminés par un règlement leur attribuant en tant qu'attaquants ou défenseurs une plus ou moins grande liberté dans les déplacements avec ou sans ballon, des droits plus ou moins importants sur les interventions sur les joueurs.

Au sein même des sports collectifs utilisant un ballon, nous pouvons distinguer différentes catégories :

- les sports collectifs de non contact : le volley-ball, l'ultimate
- les sports collectifs de contact : le football, le basket-ball, le hand-ball, le football-gaélique
- les sports collectifs de combat : le rugby, le football américain, le football australien.

Si ces catégorisations nous semblent déterminantes pour comprendre les fondamentaux de chacun de ces sports, le chapitre qui suit est avant tout consacré aux enjeux tactico-techniques et stratégiques dans la formation des joueurs.



Fig. 22 - Un match de football, Georges Bertin Scott, gravure, L'illustration, 23 avril 1892 MNS (n°G.IV.99)

Evolution historique

Avant l'avènement des neurosciences et de quelques enseignants intuitifs et attentifs à la formation technique, tactique et stratégique des joueurs, les débutants en sports collectifs subissaient un enseignement de type techniciste où le principe de reproduction du geste du champion régnait. Les situations d'enseignement étaient donc souvent décontextualisées, contribuant à une maîtrise rapide en situation d'apprentissage, mais à des transferts d'acquisition très aléatoires en situation de jeu et souvent à des réponses motrices stéréotypées. L'âge, les capacités cognitives ou le développement ontogénétique de l'apprenant n'étaient pas pris en considération. L'imitation de la technique était considérée comme la clé de la réussite, la standardisation des situations d'apprentissage comme solution didactique, le jeu « à vide » et la répétition comme moyens pédagogiques prioritaires.

Dès les années 1970, pour L. Téodorescu⁵¹⁵ ou R. Deleplace⁵¹⁶, les sports collectifs doivent être appréciés et enseignés dans leur dimension dialectique, celle de la prise en compte de

⁵¹⁵ L. Téodorescu, *Théorie et méthodologie des jeux sportifs collectifs*, Paris, Les Editeurs Français Réunis, 1977

l'opposition et des partenaires dans la construction du bagage tactique de chaque joueur. L. Téodorescu va jusqu'à proposer des principes tactiques communs aux différents jeux sportifs collectifs. R. Deleplace ajoute de son côté la nécessité de resituer systématiquement l'analyse des techniques utilisées dans leur contexte de rapport d'opposition originel. Cette vision des sports collectifs impose de nouvelles perspectives d'apprentissage, en rupture avec la reproduction du modèle et la décontextualisation des situations.

L'accent s'est donc progressivement orienté vers une formation perceptivo-décisionnelle en situation contextualisée. On est passé d'une conception analytique et décontextualisée à une conception systémique et située. L'apprentissage se réalise ainsi dans une situation d'enseignement qui conserve son « authenticité », et donne du sens aux acquisitions. En rugby, nous avons vu que le sens des acquisitions tactico-tactiques était double :

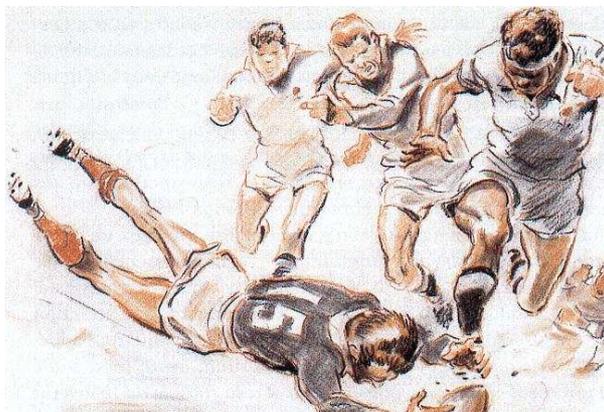
- affectif dans la gestion émotionnelle
- tactique dans la gestion perceptivo-décisionnelle.

En milieu scolaire, nous parlerons de triple sens, puisque nous greffons aux gestes sportifs des « valeurs-ajoutées », leur donnant le statut de techniques corporelles scolaires.

Si le jeu de l'enfant et du débutant ne peut plus être calqué sur celui de l'adulte ou de l'expert, il doit toutefois en conserver l'essence (fonction) et la structure (caractéristiques biomécaniques). Cela n'est pas incompatible avec les nécessaires adaptations liées aux caractéristiques psychologiques, physiologiques ou morphologiques des apprenants. Les adaptations cherchent à placer l'apprenant dans les meilleures conditions pour répondre aux enjeux de la situation et construire sa motricité.

C. Bayer, écrivait dans les années 1980 que les acquisitions dans les jeux sportifs collectifs devaient se réaliser « dans l'appréhension de l'ensemble des problèmes qui peuvent surgir, dans leur compréhension, leur possibilité de résolution et l'automatisation des réponses au travers des situations variées, pour cultiver la disponibilité et la facilité d'adaptation de l'individu⁵¹⁷ ». L'enseignement des sports collectifs est à envisager autour de la « formation tactique individuelle⁵¹⁸ ».

A cette même époque, J-P. Bonnet⁵¹⁹ signalait aussi les bases d'un enseignement structuraliste dans plusieurs disciplines sportives, comme la natation (R. Catteau et G. Garoff⁵²⁰ et les principes d'équilibre, de respiration et de propulsion des nages), la gymnastique (R. Carrasco⁵²¹ et les composantes spatiales, esthétiques et motrices des figures et enchaînements gymniques), ou l'athlétisme (G. Goriot⁵²² et les attitudes fondamentales que sont l'extension, la flexion et la rotation).



**Fig. 23 - Essai au rugby, Paul Ordner, c.1950
Coll. MNS (n°D.II.464)**

De même, il est intéressant de mentionner les travaux de P. Parlebas autour des jeux traditionnels et des jeux sportifs collectifs. Il analyse la structure des jeux traditionnels en termes de relations motrices, mettant en évidence les notions de « rôles socio-moteurs » et de « communication et contre-communication⁵²³ ». Ces deux thématiques vont dans le sens d'une formation des pratiquants « dans et par » le jeu.

⁵¹⁶ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979

⁵¹⁷ C. Bayer, *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris, Vigot, 4^{ème} édition, 1995, p. 82.

⁵¹⁸ C. Bayer, *ibid.*, p. 85.

⁵¹⁹ J-P. Bonnet, *Vers une pédagogie de l'acte moteur*, Paris, Vigot, 1983

⁵²⁰ R. Catteau – G. Garoff, *L'enseignement de la natation*, Paris, Vigot, 1974

⁵²¹ R. Carrasco, *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*, Paris, Vigot, 1972

⁵²² G. Goriot, *Les fondamentaux en athlétisme*, Paris, Vigot, 1980

⁵²³ P. Parlebas, *Psychologie sociale et théorie des jeux. Etude de certains jeux sportifs*. Thèse de doctorat d'état, Université de Paris V, 1984

Des didacticiens et pédagogues tels que P. Villepreux⁵²⁴ ou J-F. Gréhaigne⁵²⁵ intègrent le concept de « gestion du désordre » dans l'enseignement des sports collectifs. Il s'agit pour le pratiquant de s'adapter aux contraintes issues de l'affrontement : la désorganisation permanente.

Le modèle d'enseignement des sports collectifs de D. Bunker et R. Thorpe constitue également une avancée pour la réflexion. Ces auteurs préconisent un « jeu réduit », « une compréhension des règles du jeu qui conduiront vers les habiletés motrices, la stratégie, la prise de décision et l'effectuation⁵²⁶ ». C'est dans la continuité de ces positions que l'on peut citer les nord-américains K. E. French et J. R. Thomas qui ont montré que les jeunes joueurs de basket-ball parvenaient à prendre de meilleures décisions en situation de match lorsque l'apprentissage s'était appuyé sur le jeu, plus que sur les habiletés techniques⁵²⁷.

Enfin, D. Bouthier⁵²⁸, au travers de la « pédagogie des modèles de décision tactique » a montré que l'intervention des processus cognitifs (perception et décision) est décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions. Il a comparé cette « pédagogie des modèles de décision tactique » à la « pédagogie des modèles d'exécution » et à la « pédagogie des modèles auto-adaptatifs⁵²⁹ ».

Dans les années 1990, l'ouvrage de C. Bayer⁵³⁰ constitue aussi un moment important de l'évolution de l'enseignement des sports collectifs, notamment autour de la notion de technique. Il reprend à son compte les propos de G. Vigarello et de J. Vivès : « tout mouvement, voire toute force mise en jeu est nécessairement sous la dépendance d'un système sensoriel et d'un système décisionnel⁵³¹ ». Cette conception de la technique rompt avec ses fonctions mécaniques pour s'orienter vers un modèle « cognitif » et « constructiviste ». Le système de traitement de l'information de l'apprenant est alors appréhendé dans toute sa complexité. Cette conception constructiviste est celle que met en avant P. Godbout⁵³² dans la préface de l'ouvrage « l'enseignement des sports collectifs à l'école⁵³³ ». Il signale que de nombreux auteurs et praticiens sont aujourd'hui partisans d'un enseignement plaçant l'apprenant au cœur de la construction de ses habiletés motrices, et le sollicitant avant tout d'un point de vue tactique. C'est « au fur et à mesure que les besoins se font sentir dans l'action » que « les habiletés techniques sont introduites⁵³⁴ ». Nous retrouvons ici les propositions de P. Beunard et G. Dersoir pour l'académie de Nantes lorsque l'acquisition d'un « capital d'habiletés motrices⁵³⁵ » et de « principes et règles d'action » devient un des enjeux majeurs de l'EPS. Cette conception s'oppose à l'option béhavioriste « encore prédominante en Amérique du Nord⁵³⁶ », et que l'on retrouve aussi encore en EPS.

⁵²⁴ P. Villepreux, *Rugby de mouvement et disponibilité du joueur*, Paris, Mémoire INSEP, 1987

⁵²⁵ J-F. Gréhaigne – M. Billard – R. Guillon – J. Roche, *Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs*, in G. Bui-Xuan, *Méthodologie et didactique de l'Education Physique et Sportive*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1988

⁵²⁶ D. Bunker – R. Thorpe, *A model for the teaching of games in secondary schools*, *Bulletin of Physical Education*, 1982

⁵²⁷ K. E. French – J. R. Thomas, *The relation of knowledge development to children's basketball performance*, *Journal of Sport Psychology*, 1987

⁵²⁸ D. Bouthier, *Sports collectifs : contribution à l'analyse de l'activité et éléments pour une formation tactique essentielle. L'exemple du rugby*, Mémoire INSEP, 1984

⁵²⁹ L'étude de D. Bouthier portait sur des groupes d'étudiants en rugby dans une situation de 2 contre 2.

⁵³⁰ C. Bayer, *Epistémologie des activités physiques et sportives*, Paris, PUF, 1990

⁵³¹ G. Vigarello – J. Vivès, *Technique corporelle et discours technique*, revue EPS, n°184, nov. 1983

⁵³² P. Godbout est professeur à l'université de Laval, Ste-Foy, Québec.

⁵³³ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

⁵³⁴ P. Godbout, in J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 9.

⁵³⁵ P. Beunard – G. Dersoir, *Education Physique Sport Collectif. Savoirs fondamentaux*, CRDP Pays de la Loire, Nantes, 1994, p. 15.

⁵³⁶ P. Godbout, *op. cit.*, p. 9.

ENSEIGNEMENT DES SPORTS COLLECTIFS	Avant 1970* <small>*Cette date constitue un bornage théorique autour des publications de Deleplace et de Téodorescu</small>	Après 1970
Apprentissage → (acquisitions)	Techniciste	Perceptivo-décisionnel
Enseignement → (situations)	Décontextualisé Standard, simplifié	Contextualisé Systémique, authentique

Tableau 12 - Enseignement des sports collectifs avant et après 1970

Actuellement, la dialectique opposition/coopération semble faire l'unanimité dans l'enseignement des sports collectifs, considérée comme une « donnée fondamentale et incontournable⁵³⁷ ». Elle conduit à la construction de tactiques et de techniques « conscientes et vivantes⁵³⁸ ». Aussi bien en France, qu'en Angleterre ou aux Etats-Unis, les préoccupations didactiques autour de l'enseignement des sports collectifs sont relativement proches. Les recherches sont orientées en Europe vers les pédagogies « constructivistes » et « écologistes » (« dynamiques⁵³⁹ » et « situées⁵⁴⁰ »), vers le « Teaching Game for Understanding » aux USA (« enseignement des jeux par la compréhension »). Dans les deux cas, c'est l'apprenant qui construit ses réponses motrices à partir de la compréhension (plus ou moins consciente) de la situation problème. La stimulation tactique dans la situation de jeu doit précéder la construction technique.

Courants contemporains

D. Bouthier classe les modalités d'enseignement des sports collectifs en trois catégories ou modèles :

1. Un modèle formaliste ou techniciste : les acquisitions sont celles issues de l'analyse descriptive du jeu. L'enseignement est de type « prescriptif ». Les contenus d'enseignement correspondent à une « imitation du sportif de haut niveau ».
J-F. Gréhaigne parle d'« approche analytique » du jeu. On va du simple vers le complexe, en décomposant les gestes et en les associant les uns aux autres. Ces objectifs expliquent l'importance accordée à la répétition et à l'imitation à partir de l'analyse de la technique de l'expert sportif.
2. Un modèle structuraliste : les acquisitions sont plus globales en relation avec l'organisation générale du jeu et de l'équipe. Les acquisitions sont en relation avec la structure du jeu : la stratégie, la participation au jeu, le sens du jeu, la vision du jeu.
J-F. Gréhaigne fait référence à l'« approche structuraliste », qui replace les actions individuelles dans le collectif ; on extrait des principes généraux du jeu que l'on transmet aux apprenants.
3. Un modèle systémique ou fonctionnel plaçant le rapport d'opposition au premier plan. Les situations d'apprentissage permettent à l'apprenant de se confronter à la réalité du jeu, notamment dans le rapport attaque-défense. Le terme « systémique » est repris par J-F. Gréhaigne.

⁵³⁷ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 17.

⁵³⁸ J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007, p. 177.

⁵³⁹ D. Delignières – C. Teulier – D. Nourrit, *L'apprentissage des habiletés motrices complexes : des coordinations spontanées à la coordination experte*, Bulletin de Psychologie, 62, 2009, p. 327-334.

⁵⁴⁰ D. Hauw, *Enseignement et apprentissage, une vision située*, revue EPS n°298, 2002, p. 54-58.

Ces trois modèles sont restés sans fondements scientifiques réels jusque dans les années 1980. Ils sont les plus utilisés, souvent mixés par les enseignants. Ainsi J-F. Gréhaigne propose une synthèse de ces modèles, « permettant une approche macroscopique de la conception dominante employée par un professeur dans l'enseignement des sports collectifs ». L'auteur rappelle qu'« en fonction de telle ou telle composante de l'acte éducatif, on peut, avoir recours à des approches variées⁵⁴¹ ».

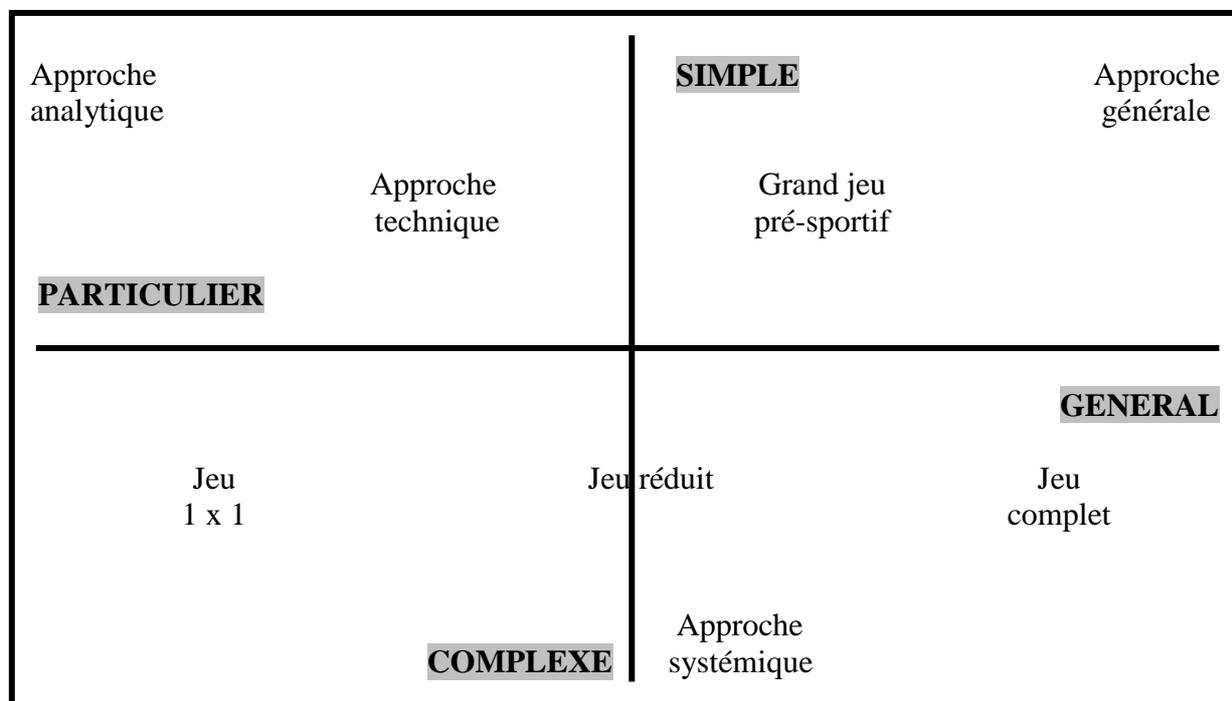


Schéma 5 - Principe d'analyse des sports collectifs, d'après J-F. Gréhaigne et col. (1999)⁵⁴²

« La nécessité d'une participation active des élèves à la construction et à l'apprentissage des connaissances et savoir-faire est une thèse de moins en moins contestée⁵⁴³ ». C'est l'intelligence⁵⁴⁴ de l'élève qui est sollicitée et développée. L'élève construit alors des tactiques vivantes, « à partir de la motricité habituelle en relation avec des règles simples de l'organisation du jeu⁵⁴⁵ ». Cette conception « constructiviste » de l'apprentissage incite à l'utilisation d'une « approche systémique » dans l'enseignement des APS à choix tactico-techniques. Les situations doivent s'inscrire dans un « principe de pertinence⁵⁴⁶ ».

L'enseignement des sports collectifs semble résolument tourné vers une priorité tactique, même si des réticences se font encore sentir, le plus souvent dans les environnements fédéraux pour le rugby, ou chez les enseignants formés avant les années 1980. Au niveau fédéral, J-C. Skréla s'inquiète : « Aujourd'hui, les jeunes sont toujours sous l'autorité des éducateurs et ils ne peuvent pas prendre des initiatives puisque tout est codifié, organisé⁵⁴⁷ ». D. Bunker et R. Thorpe⁵⁴⁸ pensent de leur côté que : « la raison pour laquelle les enseignants sont orientés vers la technique est le résultat de l'accent mis, pendant leur période de

⁵⁴¹ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 29.

⁵⁴² J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *ibid.*, p. 29.

⁵⁴³ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *ibid.*, p. 29.

⁵⁴⁴ Il s'agit de l'intelligence tactique, définie comme une adaptation situationnelle au sens Piagétien.

⁵⁴⁵ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁴⁶ N. Wallian – C-W. Chang, *Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs*, in J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, PUFC, 2007, p. 163.

⁵⁴⁷ J-C. Skréla, *Stage FPC des cadres techniques de la FFR*, 18 déc. 2009

⁵⁴⁸ D. Bunker – R. Thorpe – L. Almond, *Rethinking games teaching*, England, Loughborough University of Technology, 1986

formation, sur l'acquisition, la mesure et l'évaluation des habiletés motrices ». Nous constatons à ce sujet que les collègues en formation continue sont essentiellement demandeurs de consignes techniques relatives aux gestes sportifs à transmettre. Aux Etats-Unis, une étude menée par T. Chandler et S. Mitchell⁵⁴⁹ montre que les enseignants insistent sur l'enseignement « technique » par crainte d'être accusés de « laisser-faire » lors de l'utilisation du jeu.

Même si l'enseignement des sports collectifs s'est imprégné des discours « écologistes », « constructiviste » et de l'« approche tactique⁵⁵⁰ », nous pensons, comme dans le cas de la « démarche d'enseignement⁵⁵¹ » que c'est l'enseignant et lui seul, qui doit, au regard des contraintes et des objectifs qu'il se fixe avec la classe, utiliser les connaissances théoriques et scientifiques qu'il pense pertinentes. Nous ne pouvons que nous opposer à l'utilisation exclusive de telle ou telle « théorie de l'apprentissage » en situation d'enseignement. L'enseignant doit rester seul responsable de la construction des « stratégies d'enseignement⁵⁵² ». Il doit pour cela puiser dans ses connaissances théoriques et scientifiques et répondre au mieux à ses objectifs. Ainsi, ses « stratégies d'enseignement » (choix des supports théoriques) viennent-elles se joindre à sa « logique d'enseignement⁵⁵³ » (enchaînement et choix des situations d'enseignement), le tout articulé dans une démarche adaptée au contexte d'enseignement.

Chaque connaissance doit constituer un outil au service de l'éducation physique et sportive, de la formation et de l'émancipation des élèves. Ainsi, l'utilisation de la démonstration, de la répétition, de situations plus ou moins décontextualisées relève des choix et compétences pédagogiques. Ces techniques d'enseignement, pas plus que toutes les autres, ne peuvent jamais être exclues d'une démarche d'enseignement contextualisée.

⁵⁴⁹ T. Chandler – S. Mitchell, *Reflection on « Model of Game Education »*, JOPERD, 1990

⁵⁵⁰ P. Godbout, in J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 9.

⁵⁵¹ J-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 19.

⁵⁵² J-J. Sarthou, *ibid.*, p. 120.

⁵⁵³ J-J. Sarthou, *ibid.*, p. 92.

Sports de combat individuels

Il nous semble intéressant de nous pencher sur l'enseignement des sports de combat individuels, tels que le judo, la lutte (classés dans les sports de combat de préhension) ou la boxe (sport de combat de percussion) car de nombreuses similitudes sont à signaler avec le rugby, notamment l'essence de ces pratiques, à savoir le droit de charge, les déséquilibres, les chutes, la recherche d'évitement ainsi que les valeurs de respect qui leur sont associées. A ce sujet, P. Conquet dit que « la similitude avec les sports interindividuels est frappante : en Rugby, comme dans ces sports là, l'issue du match dépend directement de la domination dans toutes les formes d'affrontement, qui ont précisément pour caractéristique commune une farouche opposition des corps et la rudesse des contacts⁵⁵⁴ ». Si l'affrontement est rude, nous pouvons nous pencher sur les solutions proposées par certains didacticiens de ces APS pour la gestion de la sécurité.

JUDO ET LUTTE

Pour vaincre en judo, « l'élève doit gérer un rapport de force 1 contre 1 dans une situation conflictuelle d'opposition réciproque en imposant un état corporel à autrui (sans se le faire imposer)⁵⁵⁵ ». La victoire s'obtient par projection ou immobilisation de l'adversaire. Cette gestion de l'affrontement en « un contre un » est aussi omniprésente en rugby. Si l'affrontement est collectif, chaque joueur est confronté au duel. R. Deleplace intègre cette « unité tactique » dans sa systématique du jeu⁵⁵⁶ et propose une « fiche exercice » spécifique⁵⁵⁷.

Comme dans le cadre de l'utilisation du rugby, les enseignants qui s'appuient sur le judo ou la lutte sont confrontés à la même problématique sécuritaire. Si le risque zéro n'existe pas dans ces activités, on sait que la sécurité est recherchée au travers de modèles d'enseignement qui s'efforcent de respecter l'authenticité de l'activité. En judo par exemple, D. Thabot analyse les situations accidentogènes et met en avant les « trois éléments de la projection⁵⁵⁸ » : « les deux poids du corps des combattants, la hauteur de chute, la vitesse de projection »⁵⁵⁹. Il propose des aménagements didactiques, notamment « une adaptation du règlement (interdiction des techniques d'abandon - étranglement et armblock ; interdiction des encerclements de la tête avec les deux bras) ». Il propose un « apprentissage à la sécurité⁵⁶⁰ » par la maîtrise de la chute, « même si le but du combat est de l'éviter⁵⁶¹ ». Nous retrouvons cette problématique de la chute en rugby, et tout particulièrement dans le modèle socio-culturel où le plaquage est considéré comme l'un des premiers gestes à acquérir (avec la capacité à avancer). Le modèle socio-culturel fait en effet le choix de l'affrontement par le plaquage plutôt que par les « luttes à l'arrachage⁵⁶² ».

Nous retrouvons pour l'enseignement du judo le même souci que le nôtre : sur-réglementer l'activité et déléguer aux élèves la gestion de la sécurité par le respect des contraintes réglementaires et la construction de techniques corporelles spécifiques, que D. Thabot qualifie d'« applications pratiques⁵⁶³ ».

⁵⁵⁴ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 117.

⁵⁵⁵ D. Thabot, *Judo optimal*, Paris, Actio, 1995, p. 39.

⁵⁵⁶ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 62.

⁵⁵⁷ R. Deleplace, *ibid.* (fiche d'exercice n°7 : unité tactique isolable, 1 contre 1)

⁵⁵⁸ D. Thabot, *op. cit.*, p. 38.

⁵⁵⁹ D. Thabot, *ibid.*, p. 38.

⁵⁶⁰ D. Thabot, *ibid.*, p. 39.

⁵⁶¹ D. Thabot, *ibid.*, p. 51.

⁵⁶² Le rugby de combat peut être abordé dans le registre défensif suivant deux types d'affrontements : intervention sur le joueur (plaquage) ou intervention sur le ballon (arrachage).

⁵⁶³ D. Thabot, *op. cit.*, p. 23.

En comparant les consignes que nous donnons au plaqueur et au plaqué avec celles que D. Thabot impose à Tori et Uké lors de la projection, nous nous rendons compte que la préoccupation est identique dans les deux cas, à savoir : protéger les élèves dans une pratique sportive porteuse d'un pouvoir éducatif lié à la dangerosité des situations.

<p style="text-align: center;">RUGBY PLAQUEUR – PLAQUE</p>	<p style="text-align: center;">JUDO TORI – UKE</p>
<p>Lors du plaquage : Le plaqueur doit accompagner le plaqué dans son propre camp</p> <p>Le plaqueur ne doit jamais lâcher le plaqué ou le projeter</p> <p>Le plaqueur doit retomber sur le plaqué et contrôler la chute du plaqué en serrant ses cuisses ou jambes et en veillant à ne pas tourner autour de lui</p> <p>Le plaqué doit accepter de chuter : Ne pas stopper sa course Ne pas poser sa main Doit être gainé au moment de l'impact</p> <p>Orienter ses bras dans son camp, poser le ballon au sol bras tendus, replier ses cuisses sur le buste, tendre ses jambes, protéger ses cervicales</p>	<p>Lors des projections : Le dominant doit tenir le bras ou la manche du côté où il veut projeter son adversaire</p> <p>Le dominant ne doit jamais lâcher la manche ou le bras de son adversaire durant la projection</p> <p>Le dominant doit rester debout et tirer sur le bras tenu pour contrôler la chute afin d'orienter le dos de son adversaire sur le côté</p> <p>Le dominé doit accepter la chute : Ne doit pas s'agripper au dominant lors de la chute Ne doit pas poser de bras ou de mains au sol Doit être relâché lors de la projection, se gagner au moment de l'impact avec le sol, frapper avec la main libre non tenue (aide au gainage), coller son menton sur la poitrine, augmenter la surface de contact</p> <p>Orienter son dos légèrement sur le côté, écarté ses jambes légèrement tendues dans la direction du dos, les pieds dans l'axe des jambes</p> <p>Source : D. Thabot, <i>Judo optimal</i>, Paris, Actio, 1995</p>

Tableau 13 - Similitudes rugby et judo

Cette comparaison entre la didactique du judo et celle du rugby met en avant les mêmes préoccupations d'efficacité, de protection des « combattants » et de maîtrise de soi. D. Thabot présente ces deux priorités des « sports de combat de préhension⁵⁶⁴ », parmi lesquelles on retrouve des luttes dites « habillées » – judo, sambo, lutte bretonne ou Gouren – et des luttes « nues » – libre, gréco-romaine, sénégalaise. Il s'agit de gérer une double contrainte entre :

- « la recherche de l'efficacité avec un engagement intense et total directement sur le corps de l'autre ;
- et la nécessité de ne pas faire mal à cet adversaire en respectant les règles et en construisant des conduites motrices régulées émotionnellement » ; « l'efficacité est ainsi optimale [...], combativité, pugnacité et fair-play sont en même temps présents⁵⁶⁵ ».

⁵⁶⁴ D. Thabot, *Judo optimal*, Paris, Actio, 1995, p. 39.

⁵⁶⁵ D. Thabot, *ibid.*, p. 45.

Dans les deux modèles d'enseignement (rugby – SC Préhension), la sécurité passe par l'intégration de principes de sécurité lors des réalisations tactico-techniques. Le modèle socio-culturel du rugby s'appuie comme le judo lors des passages de ceintures, sur des « figures imposées » (« validations »), passages obligés en termes de maîtrise technique. Nos situations d'apprentissage en coopération s'inspirent de l'esprit des « katas⁵⁶⁶ ».

Dans les deux cas, les consignes sécuritaires ou techniques sont en étroite relation avec les valeurs et la morale. Dans les deux pratiques sportives, le fair-play et le respect s'inscrivent dans les techniques enseignées.

C'est ce souci de transmission « technique » qui nous a incités à nous tourner vers les modèles d'enseignement des sports de combat individuels.

Nous constatons d'ailleurs des similitudes importantes en termes de blessures entre le rugby et le judo, tout particulièrement lors des projections. Dans le cas du plaqué ou du « dominé », il faut accepter la chute et organiser sa motricité en conséquence tandis que le plaqueur ou le « dominant » sont responsables de l'intensité des impacts et des saisies sécuritaires sur ceux qui chutent. Ces analogies nous conduisent vers la nécessité d'un enseignement « technologique » où les consignes sont rapidement proposées aux élèves. En ce sens, l'ouvrage « Judo optimal⁵⁶⁷ » propose de très nombreux « schémas tactiques » que l'on ne peut s'empêcher de rapprocher des « arbres techniques⁵⁶⁸ » de l'enseignement programmé et des consignes d'exécution du « cognitivisme opérant ».

Dans les valeurs développées par le judo⁵⁶⁹, nous retrouvons des correspondances avec celles du rugby :

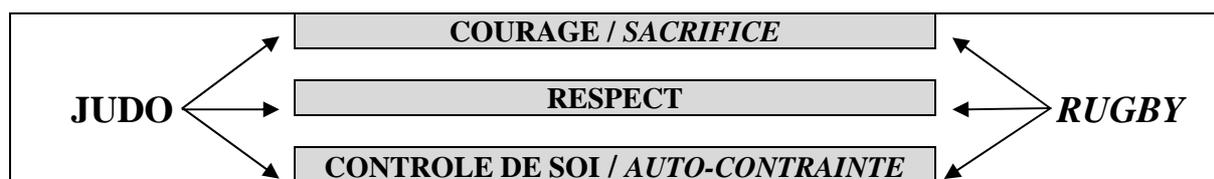


Tableau 14 - Les valeurs du judo et du rugby

Ces valeurs communes s'inscrivent dans la corrélation établie entre la dangerosité des situations et leur pouvoir éducatif.

Au-delà des SC Préhension qui impliquent l'élève dans la gestion de la sécurité lors des saisies et projections, nous pouvons nous interroger sur les sports de frappe et de percussion tels que la savate boxe-française (SBF), la boxe anglaise ou le karaté. Nous nous intéresserons en particulier à la SBF.

SAVATE BOXE-FRANCAISE

P. Legrain précise que la SBF permet de « maîtriser ses émotions et accepter l'affrontement physique direct⁵⁷⁰ ». Nous retrouvons ici les principes d'auto-contrainte et de contrôle de soi évoqués pour le rugby et le judo. Les risques corporels sont tels en SBF que le règlement doit être respecté ; d'ailleurs, comme pour le rugby, le règlement protège les élèves. Lors d'une pratique scolaire, certaines techniques corporelles sont ainsi interdites (porter des coups au visage), à l'image des « plaquages hauts » que nous qualifions de « féroces ». P. Legrain travaille sur le respect des règles et sur les principes d'auto-contrainte et de contrôle de soi au

⁵⁶⁶ Les katas (« formes fondamentales » en japonais) sont des « exercices de style » créés par le fondateur du judo Jigoro Kano ; les katas doivent refléter le degré de connaissance et la maîtrise des exécutants.

⁵⁶⁷ D. Thabot, *op. cit.*

⁵⁶⁸ C. Piard, *Fondements de la gymnastique*, Paris, Vigot, 1982

⁵⁶⁹ Le code moral du judo comporte les valeurs suivantes : amitié, courage, honneur, modestie, respect, contrôle de soi, politesse, sincérité.

⁵⁷⁰ P. Legrain, *Boxe française, apprentissage et enseignement*, Paris, revue EPS, 2001

travers des « assauts », l'équivalent des situations d'apprentissage aménagées du modèle socio-culturel, contraignantes d'un point de vue « tactico-technique ». La gestion de la « distance de touche » pour déclencher un geste en SBF peut être comparée à la gestion de la « zone à risques⁵⁷¹ » dans l'espace de l'adversaire en rugby. D. Bouthier parle pour sa part de « distances de garde et temps avant collision⁵⁷² ». Dans les deux cas, l'élève doit contrôler sa motricité sous peine de se mettre en danger. Si les réponses diffèrent dans les « techniques corporelles », la problématique de la gestion du risque est la même.

D'autres similitudes techniques existent entre les sports de percussion et le rugby, notamment dans l'alternance entre le contact et l'évitement. L'évitement consiste à esquiver pour mieux porter ses coups, ou à fatiguer l'adversaire pour le rendre plus vulnérable. L'évitement en boxe ou en karaté n'a rien à voir avec la fuite ; il faut y voir un signe d'intelligence tactique. En rugby, le jeu d'évitement est également une solution tactique pertinente, quand il n'exprime pas la peur. Le « bon boxeur » ne craint pas les coups, le « bon judoka » ne redoute pas les projections, tout comme le « bon rugbyman » (même adepte du jeu d'évitement) ne craint pas les charges, les plaquages et les chutes. Pour ces trois APS, l'acceptation des coups est un passage obligé de la formation. On ne pratique pas la boxe pour l'esquive, le judo pour combattre debout ou le rugby pour le jeu d'évitement. Par contre, apprendre à gérer les distances d'affrontement entre adversaires est primordial pour l'efficacité des actions et la sécurité de chacun. L'enseignant doit donc posséder des connaissances didactiques techniques précises lui permettant d'apprendre aux élèves à gérer ces « zones à risques » ainsi que leurs émotions. Les contenus d'enseignement que fournit P. Legrain en SBF, tout comme ceux que nous avons intégrés dans le modèle socio-culturel du rugby, conduisent à cette maîtrise.

Dans les sports de combat individuels de préhension ou de percussion, les principes d'efficacité et de sécurité sont les mêmes que ceux du rugby. Les points se marquent en éprouvant physiquement son adversaire, dans le respect des règles et de l'esprit qui anime ces sports. Dans les deux modèles d'enseignement étudiés (judo et savate boxe-française), nous retrouvons les mêmes contraintes sécuritaires, gérées au travers d'aménagements réglementaires et de solutions « techniques », systématiquement reliées aux intentions tactiques.

Ce passage par les sports de combat individuels nous permet de conforter le modèle socio-culturel et technologique du rugby, soucieux de proposer au plus tôt les solutions tactiques et techniques aux élèves. Même si cela n'est pas clairement explicité par les auteurs (D. Thabot et P. Legrain), nous pouvons considérer que les « techniques » qu'ils transmettent aux élèves sont de véritables « techniques corporelles ». Elles intègrent systématiquement le respect de l'autre et le contrôle de soi et dépassent les simples enjeux de la performance sportive. Que ce soit en judo, savate boxe-française ou rugby au niveau scolaire, il ne peut être question de blesser volontairement un adversaire ; au contraire le « tireur », « tori » ou le « plaqueur » sont responsables de la sécurité de celui sur lequel ils interviennent.

Ainsi, nous pouvons constater que les deux didacticiens des sports de combat individuels en milieu scolaire s'attachent à respecter l'authenticité culturelle des APS et proposent, pour la gestion du risque, des solutions similaires à celles que l'on trouve dans le modèle d'enseignement socio-culturel du rugby. Nous retrouvons pour le judo et la SBF, la volonté de faire acquérir aux élèves de véritables techniques corporelles scolaires, qui respectent les fondements de l'activité, et les dépassent à des fins éducatives : se maîtriser.

⁵⁷¹ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 28.

⁵⁷² D. Bouthier, *Analyse des tâches et de l'activité en sports collectifs, anticipations et décisions en rugby*, in A. Vom Hofe, *Tâches, traitement de l'information et comportements en APS*, Issy les Moulineaux, EAP, p. 192-193

Activités à risques et acrobatiques

Dans certaines activités sportives, c'est la confrontation au risque qui motive les pratiquants. La prise de risque relève de l'essence même de ces pratiques. La motivation trouve sa source dans la mise en danger physique et la capacité à gérer les situations accidentogènes. Pour D. Lebreton, le risque est volontairement recherché par les pratiquants de ces activités et relève du « sacré⁵⁷³ ». Ces activités « permettent l'apprentissage de la prise de risque et de la sécurité⁵⁷⁴ ». C'est la responsabilisation des élèves qui est visée, comme nous le retrouvons en rugby ou dans les sports de combat de préhension et de percussion. Celui qui agit est immédiatement impliqué dans une situation accidentogène pour laquelle il doit être en mesure d'organiser la sécurité, notamment au travers de techniques corporelles spécifiques. Pour D. Delignières, « l'amélioration de la précision dans l'évaluation du risque passe par la confrontation des sujets à des situations à risque réel et par l'acquisition de compétences significatives dans leur maîtrise⁵⁷⁵ ». Il ne faut donc surtout pas supprimer les risques de ces pratiques (puisqu'ils en constituent l'essence et le principal support éducatif), mais les adapter aux capacités des élèves. Si les risques corporels sont importants dans de nombreuses pratiques sportives, il nous semble essentiel de procéder à l'analyse didactique des situations et des gestes : quels sont les risques encourus par les élèves dans les situations ? Nature des risques ? Gravité des blessures ? Techniques corporelles dangereuses et/ou sécuritaires ? Le modèle socio-culturel du rugby est dans cette logique d'analyse des risques avec ses différents niveaux de transposition didactique. Les risques sont analysés et mis en avant, d'une part pour sensibiliser les élèves, et d'autre part, pour proposer des contenus d'enseignement adaptés (les techniques corporelles scolaires). Les enseignants s'appuient sur les critères de réalisation pour proposer des contenus d'enseignement individualisés.

Les pratiques sportives à risques, comme la gymnastique, l'acroport, l'escalade, présentent des modèles d'enseignement très directifs, visant la construction de techniques dotées d'efficacité et de sécurité, aussi bien en tant qu'acteur ou pareur. Les aides et parades s'avèrent essentielles pour garantir la sécurité des partenaires. Le risque est donc conjugué avec la sécurité⁵⁷⁶. La sécurité est gérée pour soi et pour les autres. Sans cette gestion préalable (prise de conscience et maîtrise technique) les élèves ne peuvent évoluer dans des situations de référence au plus près de la pratique sociale de référence.

Les erreurs « techniques » dans l'exécution pour soi ou pour l'autre se traduisent souvent par des mises en danger et des accidents. Nous le constatons souvent en rugby. Si nous considérons le rugby comme une activité à risques corporels élevés (grand nombre de situations accidentogènes), nous devrions trouver dans des activités telles que la gymnastique ou l'escalade de nouveaux axes de réflexion pour la gestion de la sécurité.

GYMNASTIQUE ET ACROSPORT

En gymnastique et acroport (ou gymnastique acrobatique), l'accent est mis sur la responsabilisation des acteurs : « dans toutes les circonstances, c'est de la responsabilité propre de l'élève que dépend la réussite ou l'échec d'une conduite⁵⁷⁷ ». Comme pour le modèle socio-culturel du rugby scolaire, T. Froissart insiste en acroport sur la responsabilité

⁵⁷³ D. Lebreton, *Les conduites à risques*, PUF, Paris, 2007

⁵⁷⁴ J-C. Castagnino, *Sécurité et prise de risque en EPS*, eduka.free.fr/eps/capeps/ecrit2/Risqetsecu.pdf, 2000

⁵⁷⁵ D. Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, revue EPS 1991

⁵⁷⁶ D. Lebreton, *op. cit.*

⁵⁷⁷ T. Froissart, *Enseigner l'acroport en milieu scolaire, au club*, Paris, Actio, 1997, p. 99.

des élèves dans les situations de coopération (aide – sécurisation – renforcement⁵⁷⁸). Il utilise la notion de « contrôle réciproque⁵⁷⁹ ». Ce contrôle réciproque est celui que nous préconisons dans les phases de coopération ou d'opposition :

- « porter » un partenaire en touche ou pousser un partenaire dans un maul (coopération)
- plaquer un adversaire (opposition).

Le contrôle réciproque s'ajoute pour le rugby à l'auto-contrôle. Il joue un rôle essentiel dans la responsabilisation des élèves envers la sécurité des autres. Nous avons déjà pu faire le parallèle avec les projections et l'accompagnement de la chute de l'adversaire en judo.

Les outils didactiques de la gymnastique peuvent permettre d'enrichir les techniques du rugby scolaire dans le registre de la sécurité. Prenons l'exemple du plaquage avec trois niveaux de contrôle :

- auto-contrôle fédéral
- auto-contrôle scolaire
- auto-contrôle réciproque.

PLAQUAGE		AUTO-CONTROLE FEDERAL
contraintes « fédérales »	Contraintes fédérales (technique sportive) <i>Plaquage club Technique sportive</i> Respecter les règles S'interdire les plaquages dangereux : <ul style="list-style-type: none"> • plaquage « cathédrale » • plaquage offensif <i>valeurs sociales</i>	Les consignes « techniques » du plaquage correspondent aux critères de réalisation que nous donnons aux élèves et qui leur permettent d'organiser leur motricité en intégrant le respect des contraintes issues du règlement Ex : Pour le plaqueur : <ul style="list-style-type: none"> • plaquer en dessous de la ligne des épaules • ne pas percuter un adversaire • ne pas renvoyer l'adversaire dans son camp Pour le plaqué : <ul style="list-style-type: none"> • lutter et s'efforcer d'avancer ; libérer au plus loin dans son camp

PLAQUAGE		AUTO-CONTROLE FEDERAL
auto-contrôle « scolaire »	Contraintes scolaires (technique scolaire) <i>Plaquage scolaire Technique scolaire</i> Respecter les sur-règlementations S'interdire les plaquages pouvant blesser « involontairement » l'adversaire : <ul style="list-style-type: none"> • plaquage « en planche » • plaquage latéral non subi • plaquage en tournant • plaquage ceinturage S'interdire les plaquages « désespérés » (quand le duel est perdu et que la situation devient dangereuse) : <ul style="list-style-type: none"> • cuillère • plongé <i>valeurs scolaires</i>	Les critères de réalisation qui viennent se rajouter aux précédents concernent les sur-règlementations provenant de l'analyse des risques de blessures autour des techniques admises en milieu fédéral mais dangereuses en milieu scolaire Ex : Pour le plaqueur : <ul style="list-style-type: none"> • plaquer sans tourner autour du plaqué • passer rapidement de la prise hanche à la prise cuisses ou jambes Pour le plaqué : <ul style="list-style-type: none"> • passer au sol et libérer dans son camp en protégeant ses cervicales

Tableau 15 - Plaquage fédéral / plaquage scolaire : auto-contrôle

⁵⁷⁸ T. Froissart, *Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, au club*, Paris, Actio, 1997, p. 14. (**aider** = faciliter une action, effectuer une manipulation, verrouiller, renforcer ; **sécuriser** = se placer ; **renforcer** = accélérer des actions, bloquer des articulations, orienter des trajectoires)

⁵⁷⁹ T. Froissart, *ibid.*, quatrième de couverture

PLAQUAGE		CONTROLE RECIPROQUE SCOLAIRE
contrôle réciproque « scolaire »	<p>Assurer la sécurité du plaqué lors de la chute (technique corporelle)</p> <p style="text-align: center;"><i>Plaquage-parade</i> <i>Technique corporelle</i></p> <p>Les plaqueurs doivent s'assurer que la chute du plaqué se réalise dans le sens de la course, que les articulations des genoux ne sont pas en danger (torsion)</p> <p style="text-align: center;"><i>valeurs ajoutées</i></p>	<p>Les critères de réalisation imposés ci-après contribuent à aller dans le sens des techniques corporelles qui, par leurs valeurs ajoutées augmentent l'humanité du geste</p> <p>Ex :</p> <p>Pour le plaqueur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • accompagner l'adversaire dans mon propre camp • ne pas lui « bloquer » l'articulation du genou • s'organiser pour « amortir » sa chute <p>Pour le plaqué :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aller au sol le plus rapidement possible quand le plaqueur réalise un serrage fort au niveau des cuisses • libérer en deux temps son ballon : « je garde le ballon près du corps lors de la chute ; je libère dans un deuxième temps en aplatissant le ballon à distance de bras tendu »

Tableau 16 - Plaquage scolaire : contrôle réciproque

La notion de « contrôle réciproque » qui vient s'ajouter aux deux premiers niveaux de sécurisation est intéressante pour le rugby scolaire, aussi bien dans les gestes de combat en un contre un (nous parlons de « plaquage parade »), que dans les phases statiques⁵⁸⁰.

Dans le cas des plaquages, ce sont les deux joueurs qui sont responsabilisés : le plaqueur et le plaqué doivent organiser leur motricité pour ne pas blesser leur adversaire. Le contrôle réciproque permet d'insister sur le rôle du plaqué, qui non seulement « subit » le plaquage, mais doit aussi favoriser la réussite de celui-ci en se contrôlant lors de la chute pour ne pas mettre en danger le plaqueur.

Les touches et les mêlées ont de leur côté les mêmes caractéristiques que les empilements ou pyramides proposés en acrosport, avec une solidarité inscrite dans les gestes des joueurs-soutiens en rugby (porteurs sur touche et piliers sur mêlée). Nous prendrons deux exemples :

- la touche en rugby avec ses deux porteurs et le sauteur
- les pyramides en acrosport avec les porteurs et le voltigeur.

⁵⁸⁰ Il est à noter que T. Froissart, comme cela est le cas dans la « systématique du jeu », développe les notions de phases statiques et dynamiques en acrosport, in T. Froissart, *ibid.*, p. 94.

Acrosport / Pyramides à 2 ⁵⁸¹		Rugby / touche à 3 ⁵⁸²	
Phase de préparation	« moyens ⁵⁸³ » « assemblage pour les pyramides classiques ou ajustement pour les éléments dynamiques » (construction du socle) ex : « augmenter les appuis au sol. Placer les appuis les plus élevés (voltigeur) au-dessus des zones solides du porteur »	critères de réalisation ⁵⁸⁴ porteurs : prise des mains en pronation sur short, jambes fléchies sauteur : jambes semi-fléchies, mains à hauteur de la tête	Phase de préparation
Phase d'action et Phase finale	« maintien ou création des trajectoires » ex : porteurs : « alignement segmentaire. Placement des chaînes motrices. Prolonger l'attitude de renvoi » voltigeur : « rapidité et légèreté des prises d'appui (vif et léger) »	porteurs : accompagner le sauteur en passant dessous pour le porteur arrière ; se rapprocher du porteur opposé bras tendus ; maintenir le sauteur sauteur : gainage ; conquête à deux mains ; tourner de 90° avant la passe au relayeur ; transmettre au relayeur sous forme de passe haute à deux mains	Phase d'action
	« démontage ou réception »	porteurs : redescendre en synergie le sauteur ; contrôler la réception sauteur : rester gainé jusqu'au contact de la réception au sol	Phase finale

Tableau 17 - Similitudes acrosport et rugby

La précision et la rigueur des « moyens » proposés par T. Froissart en acrosport sont à rapprocher des « critères de réalisation » du modèle socio-culturel, et ce d'autant plus qu'ils constituent la « priorité des conditions à mettre en œuvre pour agir en sécurité⁵⁸⁵ ». L'auteur précise que « la sécurité active est celle dont la responsabilité incombe à l'acteur⁵⁸⁶ ». Nous retrouvons ici notre souci de responsabiliser l'élève dans la gestion de la sécurité. A la vue des similitudes en termes de risques corporels entre le rugby et la gymnastique, nous pouvons intégrer dans le modèle d'enseignement la rigueur dans la transmission des contenus d'enseignement, ainsi que la technique de « validation » d'éléments gymniques avant de les intégrer dans un enchaînement. En rugby, nous proposons ces « validations » qui permettent à l'enseignant de s'assurer qu'un élève est en mesure de réaliser un geste en situation de référence.

T. Froissart va plus loin dans la gestion de la sécurité en faisant référence à la notion de « régulation » ou de réchappe, « conduite motrice d'urgence que le sujet met en place quand il

⁵⁸¹ T. Froissart, *Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, au club*, Paris, Actio, 1997, p. 61.

⁵⁸² Il est à remarquer que la précision des critères de réalisation a évolué dans notre enseignement ; cette évolution est perceptible en comparant les consignes techniques proposées dans « *A la conquête du rugby* » (p. 91) et dans « *Enseigner le rugby* » (p. 45)

⁵⁸³ T. Froissart, *op. cit.*, p. 59-p. 60.

⁵⁸⁴ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 45.

⁵⁸⁵ T. Froissart, *op.cit.*, p. 61.

⁵⁸⁶ T. Froissart, *ibid.*, p. 62.

se produit un événement imprévu ou un incident. Ces techniques qui visent à diminuer l'impact d'un éventuel accident peuvent être le fruit d'un apprentissage [...]»⁵⁸⁷. Cette notion de réchappe est à rapprocher des recommandations que nous donnons aux élèves lors de situations à risques objectifs, comme un plaquage (« désespéré ») sur un élève plongeant pour marquer, ou même lorsque nous les aidons à se protéger dans les deux « zones à risques » (« tête collée dans les zones à risques au contact des adversaires » et « allongez-vous dans les zones à risques au sol »⁵⁸⁸).

A l'image du modèle d'enseignement du rugby, T. Froissart et A. Lorrain placent « la gestion de la sécurité au premier plan des préoccupations de l'éducateur et des acteurs »⁵⁸⁹, suivie de l'efficacité⁵⁹⁰. L'accent est mis dans ces pratiques sportives sur l'analyse didactique de l'activité, débouchant sur un enseignement programmé tel que le conçoit C. Piard⁵⁹¹. C'est dans cette logique d'enseignement programmé ouvert que s'inscrit le modèle d'enseignement socio-culturel du rugby.

Que ce soit pour le rugby ou l'acrosport, les situations de coopération sont nombreuses et imposent les mêmes contraintes « techniques sécuritaires » qui orientent les enseignants vers un enseignement directif et technologique. « Dans toutes les circonstances, c'est de la responsabilité propre de l'élève que dépend la réussite ou l'échec d'une conduite »⁵⁹². Ainsi, nous pensons que la liberté créatrice de l'élève dans la construction de son geste technique ou tactico-technique n'est pas incompatible avec un enseignement rigoureux et directif qui met à jour pour l'élève l'ensemble des risques et propose des cheminements d'acquisition ainsi que des critères de réalisation. Les critères de réalisation sont utilisés par l'enseignant en fonction de l'analyse qu'il fait de la prestation physique de ses élèves. La rigueur de l'enseignement constitue à notre avis une des conditions de la création et de la performance psychomotrice. En cela, les activités acrobatiques sont riches d'enseignements.

ESCALADE

La notion de contrôle réciproque à laquelle nous attachons une grande importance est également présente en escalade au travers de l'« assurage dynamique »⁵⁹³ lors de la chute d'un grimpeur. « La technique consistant à prendre du mou pour le redonner au moment du choc est délicate et dangereuse ». Elle demande donc un apprentissage au travers de situations aménagées : « assurage dynamique lors de moulinettes ».

Ici, le parallèle est une fois de plus à faire entre la technique du « plaquage-parade » et l'« assurage dynamique » que réalise l'assureur en cas de chute du grimpeur. Les situations aménagées que nous préconisons en « un contre un » (coopération) sont très proches dans l'esprit de celles proposées en escalade pour l'apprentissage et se traduisant par une escalade en « moulinette » dans un premier temps (un grimpeur et un assureur, la corde passant par un point d'ancrage au dessus du grimpeur – sommet de la voie) puis une escalade « en tête » (l'assurage est réalisé par le bas).

Le tableau ci-dessous présente les similitudes dans la coopération lors de la chute en escalade (déséquilibre du grimpeur) et en rugby (déséquilibre du plaqué) :

⁵⁸⁷ T. Froissart, *ibid.*, p. 62.

⁵⁸⁸ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 28.

⁵⁸⁹ T. Froissart – A. Lorrain, *Enseigner les activités acrobatiques collectives en milieu scolaire (Collèges, Lycées) et au club*, Paris, Actio, 2007, p. 16.

⁵⁹⁰ T. Froissart – A. Lorrain, *ibid.*, p. 52.

⁵⁹¹ C. Piard, *Gymnastique et enseignement programmé*, Vigot, 1990

⁵⁹² T. Froissart, *Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, au club*, Paris, Actio, 1997, p. 99.

⁵⁹³ N. Glee – J.-P. Rousselet, *Escalade, initiation, progression, technique, sécurité, entraînement*, Seyssinet, Libris, 2002, p. 32.

ESCALADE situation de chute	RUGBY situation de plaquage
assurage dynamique	plaquage-parade
« Le grimpeur chute : dans la position d'assurage classique, une main sous le frein, l'autre au dessus, vous faites deux ou trois pas en avant afin d'accompagner idéalement la chute tout en serrant la corde. Votre équilibre est meilleur qu'avec les deux mains sous le frein ⁵⁹⁴ »	Le plaqué commence à chuter : Perdre ses appuis au sol et faire glisser rapidement sa prise (serrage) le long des cuisses et des jambes du plaqué ; laisser progresser le plaqué afin que la chute se termine en deçà du point d'impact et dans l'axe profond du terrain
Dans les deux cas, la principale préoccupation est liée à la gestion de la sécurité du grimpeur et de l'attaquant L'assurage dynamique ou le plaquage-parade responsabilisent les élèves, qui doivent maîtriser les techniques corporelles sécuritaires	

Tableau 18 - Similitudes escalade et rugby

Au-delà de cet assurage dynamique, la tactique est un second élément de la performance en escalade : « en escalade, la voie est l'adversaire⁵⁹⁵ » et l'adaptation tactico-technique (comme en rugby) est la clé de la réussite. En escalade, comme cela est le cas pour le rugby scolaire que nous proposons, technique et tactique sont intimement liées, clés de l'efficacité et de la sécurité, notamment au travers du « contrôle de soi⁵⁹⁶ ».

Ces notions d'efficacité, de sécurité et de contrôle de soi sont celles qui animent notre recherche en rugby. Elles sont présentes dans les modèles d'enseignement des activités à risques, systématiquement accompagnées d'analyses et références techniques. Le fait de classer le rugby parmi les activités à risques nous permet de justifier notre enseignement sécuritaire. Le sens des responsabilités est intégré dans les acquisitions motrices : l'élève apprend à conjuguer la dialectique « prise de risque – sécurité ».

Par ailleurs, passer le modèle socio-culturel au filtre des activités à risques nous a permis de préciser certaines notions et de les conceptualiser, à l'image du « contrôle réciproque » ou des « validations d'acquisitions » en situation d'apprentissage.

Nous relevons ainsi de nombreuses similitudes entre le rugby et les pratiques physiques telles que les sports de combat individuels (judo, lutte, savate boxe-française), les activités gymniques (gymnastique sportive et acrosport) ou l'escalade. Toutes ces pratiques sportives comportent des risques, à la fois sources de motivation (dépassement de soi), de connaissance de soi (auto-contrôle) et de socialisation (contrôle réciproque). Ces risques constituent une des spécificités de ces activités et doivent donc être conservés lors de la transposition didactique de l'APS. Ils constituent la base éducative de ces pratiques. Ainsi, comme pour toutes les APS à risques corporels élevés, le rugby scolaire doit être présenté dans sa logique sociale (accidentogène), tout en fournissant aux élèves les moyens de gérer le couple risque-sécurité. Cette gestion s'opérationnalise au travers de l'adaptation de l'activité (transpositions didactiques historique, réglementaire, éducative, stratégique-tactique) et la transmission-construction de techniques corporelles scolaires (transposition didactique technique). Le niveau de prise de risque sera proportionnel aux capacités des élèves. En effet, plus les élèves progresseront dans la maîtrise des techniques corporelles en jeu et plus l'enseignant pourra augmenter le niveau de risques en incluant différents ingrédients, tels que :

- de nouvelles conditions de jeu (effectifs, terrains)

⁵⁹⁴ N. Glee – J-P. Rousselet, *Escalade, initiation, progression, technique, sécurité, entraînement*, Seyssinet, Libris, 2002, p. 32.

⁵⁹⁵ N. Glee – J-P. Rousselet, *ibid.*, p. 74.

⁵⁹⁶ N. Glee – J-P. Rousselet, *ibid.*, p. 87.

- de nouvelles exigences réglementaires
- de nouveaux contenus
- une augmentation de l'intensité des impacts.

Nous notons que parmi toutes les pratiques sportives analysées, le rugby est celle qui comporte la plus grande quantité et variété de situations accidentogènes.

CHAPITRE 4 :

ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DU RUGBY

Théorisation du jeu

Analyse du jeu

Nous distinguerons ici la modélisation du jeu (technologie du rugby) de la didactique et pédagogie du rugby, plus générale qui englobe la première. En effet, si la recherche dans le domaine du rugby s'est élargie (histoire, sociologie, psychologie, anthropologie, ethnologie...), ce chapitre se limitera à l'analyse du jeu, à son évolution, à l'état actuel de la réflexion sur sa connaissance. Il s'agit donc ici d'un tour d'horizon de la modélisation du jeu, qui nous permet de mieux l'enseigner.



Fig. 24 - Passe croisée avant plaquage, Louis de Fleurac, c. 1921, Crayon noir sur papier. Coll. MNS (n°80.11.4) © MNS

Les premières « traces » de théorisation du jeu de rugby remontent à 1845 et concernent spécifiquement les règles du jeu : « au nombre de 37, elles caractérisent le *football* de Rugby⁵⁹⁷ » et visaient essentiellement à protéger les joueurs et à orienter le jeu vers un combat plus sécurisé.

A partir des années 1880 des ouvrages relatent la réglementation, le rôle des arbitres, mais proposent également une réflexion sur les positionnements initiaux des joueurs sur les phases statiques.

En France, nous trouvons des propos théoriques sur l'organisation tactique du joueur en action dès 1910⁵⁹⁸, alors que l'Afrique du sud verra naître les premières expérimentations dans les années 1950, expérimentations menées par l'universitaire et rugbyman international D. Craven⁵⁹⁹.

Ce sont ensuite les Néo-Zélandais qui théoriseront et diffuseront des connaissances relatives à la performance⁶⁰⁰ dans les années 1960 et des modèles de jeu et d'entraînement⁶⁰¹ dans les années 1970. Une des grandes innovations dans le jeu concerne la « loi des trois P » : Possession, Position, Pace (changement de rythme) ; cette fameuse loi organisatrice du jeu est relatée par R. Barran suite à une confrontation franco-néo-zélandaise⁶⁰².

Les Gallois ont modélisé le jeu en « pression attaque et défense⁶⁰³ » (1972), tandis que les Ecossais prônent un jeu de mouvement pour la formation des joueurs⁶⁰⁴ (1981).

En France, jusque dans les 1980, « la culture rugbystique hérite d'un abécédaire, d'un répertoire : le jeu est décomposé en éléments, en gestes *de base* dont on formalise les conditions mécaniques d'exécution et dont on liste les variations possibles⁶⁰⁵ ». Ce sont

⁵⁹⁷ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 20.

⁵⁹⁸ C. Gondouin, *Jordan, Le football-rugby américain association*, Paris, Pierre Lafitte & Cie, 1910

⁵⁹⁹ D. Craven, *On rugby*, 1952

⁶⁰⁰ C. Saxton, *L'ABC du rugby*, trad. H. Coupon, Grenoble, 1968. Saxton était joueur international et entraîneur de l'équipe Néo-Zélandaise.

⁶⁰¹ J. M. Wallace, *Examination of Rugby Tactics and Players*, Wellington, Redd., 1976

⁶⁰² R. Barran, *Du rugby et des hommes*, Albin Michel, 1971

⁶⁰³ B. Jones – I. Mc Jennet, *Rugby under pressure*, 1972

⁶⁰⁴ P. McLaughan – B. Dickinson, *Rugby Union, forward Play*, 1981

⁶⁰⁵ D. Féminas, *Théories du rugby et pratiques de l'entraînement en France (1960-2000). Sur les résistances à la rationalisation : contribution à une sociologie des turbulences*, STAPS, n° 78, 2007, p. 87.

essentiellement des pédagogues⁶⁰⁶ (des professeurs d'EPS, souvent entraîneurs de clubs) qui ont ressenti la nécessité de théoriser le rugby, dans le but de former des joueurs, aussi bien au club qu'à l'école, en s'interrogeant sur la relation entre la technique et la tactique. R. Deleplace est celui qui a fait évoluer l'analyse théorique de l'activité⁶⁰⁷, dans le sens où il a proposé une véritable « modélisation » de ce sport. Il publie dès 1966 *Le rugby, analyse technique et pédagogie*⁶⁰⁸, où l'on perçoit une rupture radicale avec « les conceptions classiques » de la construction de techniques individuelles pour la performance, dans un sport collectif à incertitudes spatiales-temporelles et événementielles très élevées. « Il propose une conception du jeu ancrée sur une analyse dialectique des rapports attaque-défense⁶⁰⁹ », mettant en avant la tactique par rapport à la technique, l'intelligence avant l'exécution. Le jeu est disséqué au niveau des phases statiques, de fixation et du jeu de mouvement avec sa triple variante fondamentale (groupé – déployé – jeu au pied). La relation entre les « matrices offensives et défensives⁶¹⁰ » constitue la base de formation tactico-technique du joueur, débouchant sur des principes d'enseignement opposés aux modèles d'enseignement anglo-saxons. R. Deleplace intègre les notions d'« intelligence tactique », de « technique ouverte » et de « complexification croissante des matrices offensives et défensives⁶¹¹ » dans la formation du joueur, en rupture avec les modèles d'enseignement et d'entraînement classiques reposant essentiellement sur les « skills » (habiletés motrices décontextualisées du jeu). La spécificité du langage utilisé par R. Deleplace dans son ouvrage est telle, que ses propos s'adressent à de véritables spécialistes de l'activité. Son analyse du jeu aura néanmoins des incidences très fortes sur l'enseignement du rugby contemporain, sur la formation des joueurs, sur l'organisation des entraînements, sur la relation entre la technique et la tactique, sur le rapport d'opposition dans les situations d'apprentissage. Sa démarche oriente la formation du joueur (débutant ou expert) vers davantage de polyvalence, de « collectif total ». Cette part accrue de « collectif total », associée aux notions d'« unité tactique isolable », d'« intelligence tactique » et de « technique ouverte⁶¹² » interrogera dans les années 1980 les Britanniques, qui firent appel à P. Villepreux⁶¹³ pour enrichir le jeu de leur équipe nationale. R. Barran évoque un nouveau rugby français, « rugby de mouvement, rugby de tous et pour tous⁶¹⁴ ».

L'influence de R. Deleplace ne s'est pas limitée au monde du rugby. Sa théorie de l'enseignement du rugby fut ré-exploitée pour l'enseignement de tous les sports collectifs d'opposition, au point de devenir dans les années 1990 une référence incontournable dans la formation des professeurs d'EPS.

J. Devaluez et P. Conquet ont également contribué à « théoriser » l'activité en mettant l'accent sur la spécificité historique du rugby et en dégagant des principes qu'ils nomment « les fondamentaux du rugby⁶¹⁵ ». Parmi ces fondamentaux, nous trouvons en attaque : conquérir, conserver, progresser, marquer, et en défense : s'opposer, stopper, récupérer. L'analyse de ces « fondamentaux » a fourni une des publications professionnelles majeures du rugby, au côté de celle de R. Deleplace. Il est intéressant de noter que les propositions de J. Devaluez et P. Conquet se sont attachées à définir l'essence du rugby (un sport de combat collectif) en vue de faire émerger des principes de jeu et de formation.

⁶⁰⁶ Parmi ces enseignants, D. Féminas fait référence à P. Conquet, R. Deleplace et P. Villepreux.

⁶⁰⁷ R. Deleplace a fondé et animé les stages rugby d'Arras (1960-1984) et contribué à ceux de Marciac (1988-1995).

⁶⁰⁸ R. Deleplace, *Le rugby, Analyse technique et pédagogie*, Armand Colin, 1966

⁶⁰⁹ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 73.

⁶¹⁰ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 21. « Matrice offensive : choisir de jouer soit à la main, soit au pied – matrice défensive : se distribuer collectivement entre défense sur l'homme, défense sur la balle ». Ces deux matrices agissent avec « une réciprocité logique ».

⁶¹¹ R. Deleplace, *ibid.*, p. 47.

⁶¹² R. Deleplace, *ibid.*, p. 13.

⁶¹³ P. Villepreux est un fervent défenseur du modèle Deleplacien. Il a écrit : P. Villepreux, *Formation au Rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 1993

⁶¹⁴ R. Barran, *Du rugby et des hommes*, Albin Michel, 1971

⁶¹⁵ J. Devaluez – P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby*, Paris, Vigot, 1978

Dans les années 1980, des recherches ont été menées à l'INSEP⁶¹⁶ autour de la formation du joueur et de la performance : P. Conquet⁶¹⁷, J-F. Stein⁶¹⁸, R. Antonin⁶¹⁹, P. Lagaude⁶²⁰, D. Bouthier⁶²¹, J-Y. Nérin⁶²², P. Villepreux⁶²³, M. Godemet⁶²⁴.

Des productions théoriques furent publiées dans les UEREPS⁶²⁵.

Des travaux universitaires ont été réalisés dans les UFRSTAPS. Nous pouvons citer ceux de S. Reitchess⁶²⁶, D. Bouthier⁶²⁷, B. David⁶²⁸, suivis des thèses d'A. Mouchet⁶²⁹ et G. Uhlrich⁶³⁰. En France, éducateurs, entraîneurs et professeurs d'EPS, découvraient ainsi le rugby « moderne », « total » et « de mouvement⁶³¹ ».

D'autres recherches sur la formation, l'apprentissage, l'entraînement en rugby ont également vu le jour en 2002 au sein de la cellule de recherche⁶³², rattachée à la DTN et dirigée à cette époque par D. Bouthier. Un Master européen de rugby a également été créé en 2006, associant l'université Paris-XII à l'INSEP⁶³³ et à la DTN⁶³⁴.

Dans le secteur professionnel (EPS), notamment en France, les ouvrages proposant des démarches d'enseignement ou situations d'apprentissage sont nombreux, tout comme les articles de la revue EPS portant sur le rugby. Ces publications théoriques sont en grande majorité l'œuvre d'enseignants d'EPS, souvent éducateurs ou entraîneurs. C'est le cas pour E. Billi, S. Collinet, P. Conquet, B. David, R. Deleplace, J. Devaluez, J-Y. Nérin, J-P. Peys, E. Quillis, J-J. Sarthou, J-C. Smondack, M. Ticoulat, P. Villepreux.

D. Bouthier fait une synthèse de toute cette théorisation française et anglo-saxonne dans son ouvrage *Le rugby*⁶³⁵.

Parmi toutes ces publications professionnelles et travaux universitaires, certains ont particulièrement influencé et orienté l'enseignement du rugby et des sports collectifs en France. Nous pensons au travail de R. Deleplace, se concrétisant par la « systématique du jeu » et le « tableau synoptique du référentiel commun⁶³⁶ ». Ce travail est à considérer comme la révolution copernicienne de l'enseignement du rugby en France. Les milieux universitaires

⁶¹⁶ INSEP : Institut National du Sport et de l'Éducation Physique

⁶¹⁷ P. Conquet, *La préaction en Rugby*, mémoire INSEP, Paris, 1979

⁶¹⁸ J-F. Stein, *Sports d'opposition, éléments d'analyse pour une pédagogie des prises de décision*, mémoire INSEP, Paris, 1981

⁶¹⁹ R. Antonin, *La Sensibilisation, l'initiation chez le jeune rugbyman (8-12 ans)*, mémoire INSEP, Paris, 1982

⁶²⁰ P. Lagaude, *Exigences physiologiques. Bases d'un entraînement par poste*, mémoire INSEP, Paris, 1984

⁶²¹ D. Bouthier, *Sports collectifs, contribution à l'analyse de l'activité et éléments pour une formation tactique essentielle : l'exemple du rugby*, mémoire INSEP, Paris, 1984

⁶²² J-Y. Nérin, *Discours d'avant match en sports collectifs*, mémoire INSEP, Paris, 1986

⁶²³ P. Villepreux, *Rugby de mouvement et disponibilité du joueur*, mémoire INSEP, Paris, 1987

⁶²⁴ M. Godemet, *Evaluation des contraintes physiologiques du rugbyman directement en cours de match*, mémoire INSEP, Paris, 1987

⁶²⁵ Les UEREPS (Unités d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive) ont précédé les UFRAPS et les UFRSTAPS.

⁶²⁶ S. Reitchess, *Contribution critique aux sports collectifs : un exemple, le rugby ; un cas particulier : l'appropriation du choix d'attaque « jeu groupé – jeu déployé »*. Analyse comparée des effets de l'apprentissage chez les enfants de 5-6 ans, thèse en STAPS, non publiée, université Paris V, 1986

⁶²⁷ D. Bouthier, *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*, thèse de doctorat, université Paris V, 1988

⁶²⁸ B. David, *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby*, thèse de doctorat, université Paris XI, 1993

⁶²⁹ A. Mouchet, *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby*, thèse de doctorat, université Bordeaux 2, 2003

⁶³⁰ G. Uhlrich, *Rôle des artefacts matériels et cognitifs dans le développement des compétences de l'intervenant éducatif en rugby*, thèse de doctorat, université Bordeaux 2, 2005

⁶³¹ D. Féminas, *Théories du rugby et pratiques de l'entraînement en France (1960-2000). Sur les résistances à la rationalisation : contribution à une sociologie des turbulences*, STAPS, n° 78, 2007, p. 86.

⁶³² D. Bouthier a été responsable de la cellule de recherche du rugby français de 2002 à 2006.

⁶³³ INSEP : Institut National du Sport et de l'Éducation Physique

⁶³⁴ DTN : Direction Technique Nationale (de la fédération française de rugby)

⁶³⁵ D. Bouthier, *La modélisation des formes de jeu*, in *Le rugby*, PUF, Paris, 2007, p. 67-92.

⁶³⁶ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 92-p. 93.

(UEREPS) et scolaires se sont emparés des propositions pédagogiques de R. Deleplace pour enseigner un rugby privilégiant le développement du sens perceptif et décisionnel avant l'exécution motrice, l'intelligence tactique avant la stratégie⁶³⁷, la construction d'un geste plutôt que sa reproduction. Cette théorisation du rugby s'est étendue aux autres sports collectifs français (football – handball – basket-ball, volley-ball), tout comme au rugby mondial. P. Villepreux fut fréquemment sollicité par les nations britanniques pour expliciter et appliquer cette conception Deleplacienne de la formation du joueur. C'est sous l'influence de R. Deleplace que P. Villepreux s'intéressa à des thèmes tels que la « formation tactique », l'« initiative du joueur », la « suppléance », la « polyvalence », le « contexte situationnel⁶³⁸ ». Si la communauté scientifique et didactique du rugby a adopté les thèses Deleplaciennes relatives au développement de l'intelligence tactique dans les années 1980-1990, l'axe développé par J. Devaluez et P. Conquet concernant la primauté de l'affrontement sur l'évitement dans le jeu est sans doute tout aussi important que le volet tactique. En effet, comment ne pas reconnaître à P. Conquet⁶³⁹ ce combat pour l'enseignement d'un rugby authentique et une formation des pratiquants imposant la gestion de situations respectant l'essence de ce sport ? Si la thèse de P. Conquet a connu de vives oppositions dans les années 1990, il semble que la critique se soit actuellement estompée, au point que certains théoriciens du rugby aient revu leur position quant à la définition même du rugby. Nous pensons ici en particulier à S. Collinet et J-Y. Nérin, qui, après avoir placé dans la formation du joueur le combat et l'évitement sur un même niveau⁶⁴⁰, accordent aujourd'hui une « dimension supérieure⁶⁴¹ » au combat. Ce combat est tout aussi présent dans le jeu déployé que dans le jeu groupé ; l'intelligence en rugby n'a donc de sens que dans un environnement de confrontation physique directe.

Ainsi, le modèle d'enseignement socio-culturel s'est-il construit à partir des thèses Conquésiennes et Deleplaciennes, formant les élèves dans le rude tout en développant l'intelligence tactique.

Nous nous rendons compte que si une querelle a bien existé entre R. Deleplace et P. Conquet⁶⁴², leurs travaux sont complémentaires, et ont ouvert la voie de la théorisation pour un grand nombre d'enseignants et entraîneurs.

Le débat opposant les partisans du jeu groupé à ceux du jeu déployé en initiation ne se justifie plus quand on admet que toute situation de jeu en rugby (groupé – déployé – jeu au pied) est hautement accidentogène. Le combat est omniprésent en rugby et l'erreur consisterait à laisser croire à un élève ou un joueur qu'il peut négocier toutes les situations par un jeu d'« évitement ».

⁶³⁷ Avec le recul actuel sur l'enseignement des sports collectifs, on peut contester cette primauté de la tactique sur la stratégie. En effet, la stratégie individuelle précède systématiquement l'adaptation tactique dans le jeu.

⁶³⁸ P. Villepreux, *Formation au Rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 1993, p. 69-p. 70.

⁶³⁹ P. Conquet a publié seul la deuxième version des « fondamentaux du rugby moderne ».

⁶⁴⁰ S. Collinet – J-Y. Nérin – M. Peyresblanques, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 1992, p. 14.

⁶⁴¹ S. Collinet – J-Y. Nérin, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003, p. 10.

⁶⁴² P. Conquet s'est positionné contre les propositions R. Deleplace. J. Devaluez s'est désolidarisé de P. Conquet.

Systématique du jeu

Il est à noter que le rugby français s'est longtemps montré réticent vis-à-vis de « ses meilleurs formateurs et entraîneurs⁶⁴³ ». « La FFR a tardivement intégré ces formateurs, que ce soit à la Direction Technique Nationale ou comme entraîneurs de l'équipe de France⁶⁴⁴ ».

Deux ouvrages majeurs sont à signaler pour l'analyse théorique et la didactisation du rugby :

- *Les fondamentaux du rugby*, de J. Devaluez et P. Conquet (1978)
- *Rugby de mouvement, rugby total*, de R. Deleplace (1979).

Les trois auteurs sont professeurs d'EPS, éducateurs et entraîneurs, sensibles à l'enseignement et à la formation des joueurs et des élèves.

Les deux premiers ont mis à jour toute l'importance du combat et de l'affrontement physique dans la formation du joueur de rugby. C'est au travers de principes (« nécessité, simplicité, économie, efficacité, sécurité, préaction⁶⁴⁵ ») que les auteurs nous invitent à placer au centre des situations d'enseignement le combat au corps à corps. C'est ce combat qui constitue l'essence de l'activité et permet de transmettre et développer les valeurs spécifiques du rugby.

L'élève doit être capable de répondre « affectivement » aux situations de jeu pour se montrer performant. De son côté, R. Deleplace considère l'opposition indispensable en apprentissage ou perfectionnement pour permettre des acquisitions motrices pertinentes et performantes en situation de jeu (l'accent est mis sur l'intelligence tactique). Le transfert de la situation d'apprentissage vers la situation de référence est faible ou inexistant sans sollicitation des stades perceptifs et décisionnels du système de traitement de l'information.



Fig. 25 - La mêlée, Jean Deurveilher, 1975, huile sur toile.
Coll. MNS (n°83.11.1)

Les auteurs s'appuient sur des intuitions, des convictions et un important vécu en tant qu'enseignants et entraîneurs, plus que sur des recherches ou des expérimentations. Néanmoins, on constate que les écrits des auteurs sont riches de références directes ou indirectes aux avancées scientifiques de l'époque. Les ouvrages débouchent sur des propositions didactiques et pédagogiques, aujourd'hui encore mises en application par de nombreux éducateurs, entraîneurs ou enseignants⁶⁴⁶. Ils contiennent à notre avis les clés de l'enseignement du rugby moderne. Au lieu d'opposer les didacticiens et pédagogues que sont P. Conquet et R. Deleplace, et d'alimenter la polémique autour de leurs conceptions de l'enseignement du rugby, nous les situons en complémentarité, avec une double nécessité :

- respecter l'essence de l'activité, à savoir le combat collectif au corps à corps ; il faut confronter le joueur aux problèmes fondamentaux de ce sport : la gestion des émotions dans des situations de combat hautement accidentogènes.
- respecter la double modalité décisionnelle (affrontement – évitement) dans des situations de jeu imposant la sollicitation et le développement des capacités perceptives et décisionnelles ; il s'agit de doter les gestes techniques d'efficacité motrice (on parlera alors de performance tactico-technique et d'adaptabilité

⁶⁴³ J. Coq, *Le rugby ; Analyse de la résistance à la théorisation dans le rugby français*, mémoire INSEP, Paris, 1978

⁶⁴⁴ D. Bouthier, *Le rugby*, Que sais-je, Paris, PUF, 2007, p. 82.

⁶⁴⁵ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 174.

⁶⁴⁶ Le modèle socio-culturel s'appuie sur ces deux références pour justifier l'affrontement physique rugueux (*Les fondamentaux du rugby*) et la construction de gestes tactico-techniques (*Rugby de mouvement, rugby total*).

psychomotrice), tout en permettant à chaque joueur de les personnaliser (construire son « style »).

Cette double nécessité (affective et psychomotrice) se retrouve au cœur du modèle socio-culturel et des techniques corporelles.

Nous pensons que la polémique autour des deux conceptions de l'enseignement du rugby aurait pu être en partie évitée si dans son ouvrage *Rugby de mouvement, rugby total*, R. Deleplace avait associé la notion de « capital affectif » à celle de « capital énergétique⁶⁴⁷ ». Un « oubli » que P. Conquet n'a jamais accepté.

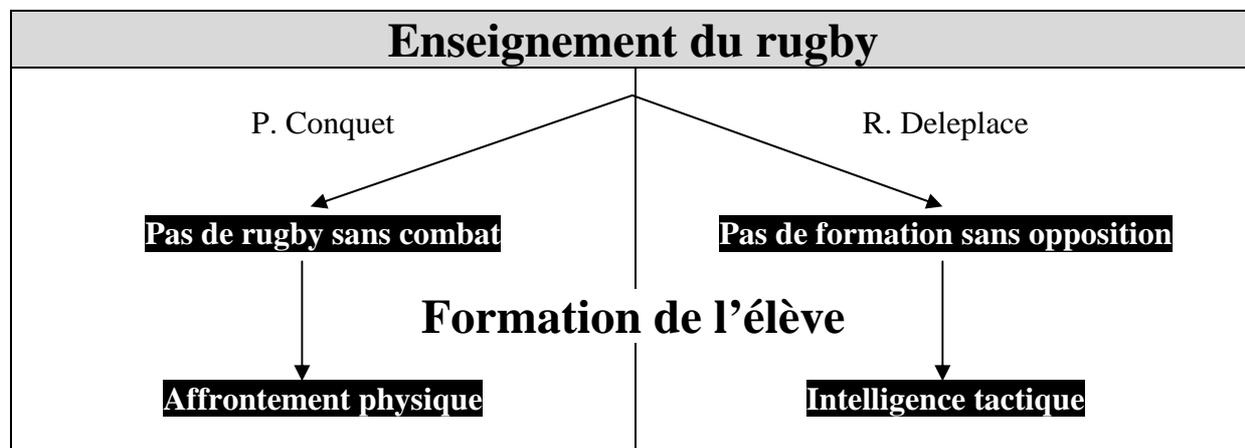


Tableau 19 - Rugby, entre affrontement et intelligence

Si l'analyse historique du rugby montre que l'essence même de l'activité est bien le « combat collectif au corps à corps », les décisions tactiques et la technique complètent la formation des joueurs. C'est une « technique ouverte⁶⁴⁸ » que l'élève ou le joueur met à disposition d'actions collectives. Cette « technique ouverte » conduit le joueur vers la « polyvalence d'action⁶⁴⁹ » qui doit être spécifiquement replacée dans un contexte de combat et de risques corporels.

Il nous semblait important de resituer le rugby dans sa composante « affective » pour appréhender à sa juste valeur « les principes du Référentiel⁶⁵⁰ » que R. Deleplace a réunis dans son « tableau synoptique » et que l'on nomme communément la « systématique du jeu ». Cet outil est mis à la disposition de tout enseignant, éducateur, entraîneur, et permet d'appréhender l'activité rugby dans ses dimensions techniques, tactiques et stratégiques.

Pour R. Deleplace, le référentiel correspond à un « système cohérent de représentation mentale de la totalité de la logique interne du jeu. Véritable *systématique* des décisions tactiques en jeu⁶⁵¹ ».

Nous présentons ci-dessous l'original de la systématique figurant dans l'ouvrage de R. Deleplace, suivi d'une simplification de celle-ci à l'usage des enseignants d'EPS, et que nous avons insérée dans l'ouvrage « Enseigner le rugby en milieu scolaire ».

⁶⁴⁷ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 11. Nous avons eu l'occasion de rencontrer R. Deleplace en juin 2006 ; il regrettait, tout autant que P. Conquet ces querelles conceptuelles qui les ont opposés.

⁶⁴⁸ R. Deleplace, *ibid.*, p. 11.

⁶⁴⁹ P. Villepreux, *Formation au Rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 1993, p. 34.

⁶⁵⁰ R. Deleplace, *op.cit.*, p. 94.

⁶⁵¹ R. Deleplace, *ibid.*, p. 21.

Systématique du jeu

Original du tableau synoptique du référentiel commun ⁶⁵²

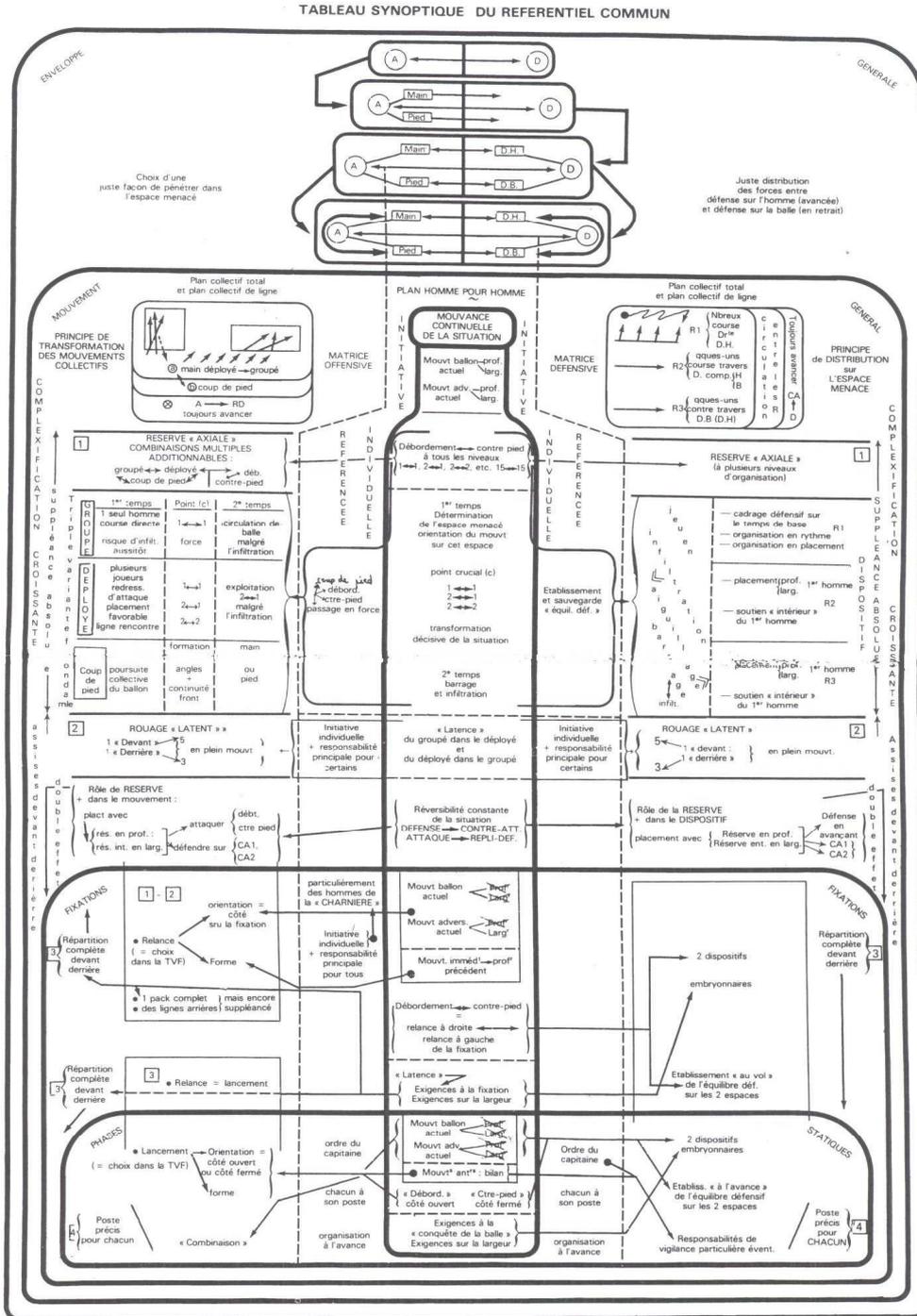


Fig. 26 - Tableau synoptique du référentiel commun

⁶⁵² R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 92-p. 93.

Systématique du jeu simplifiée⁶⁵³

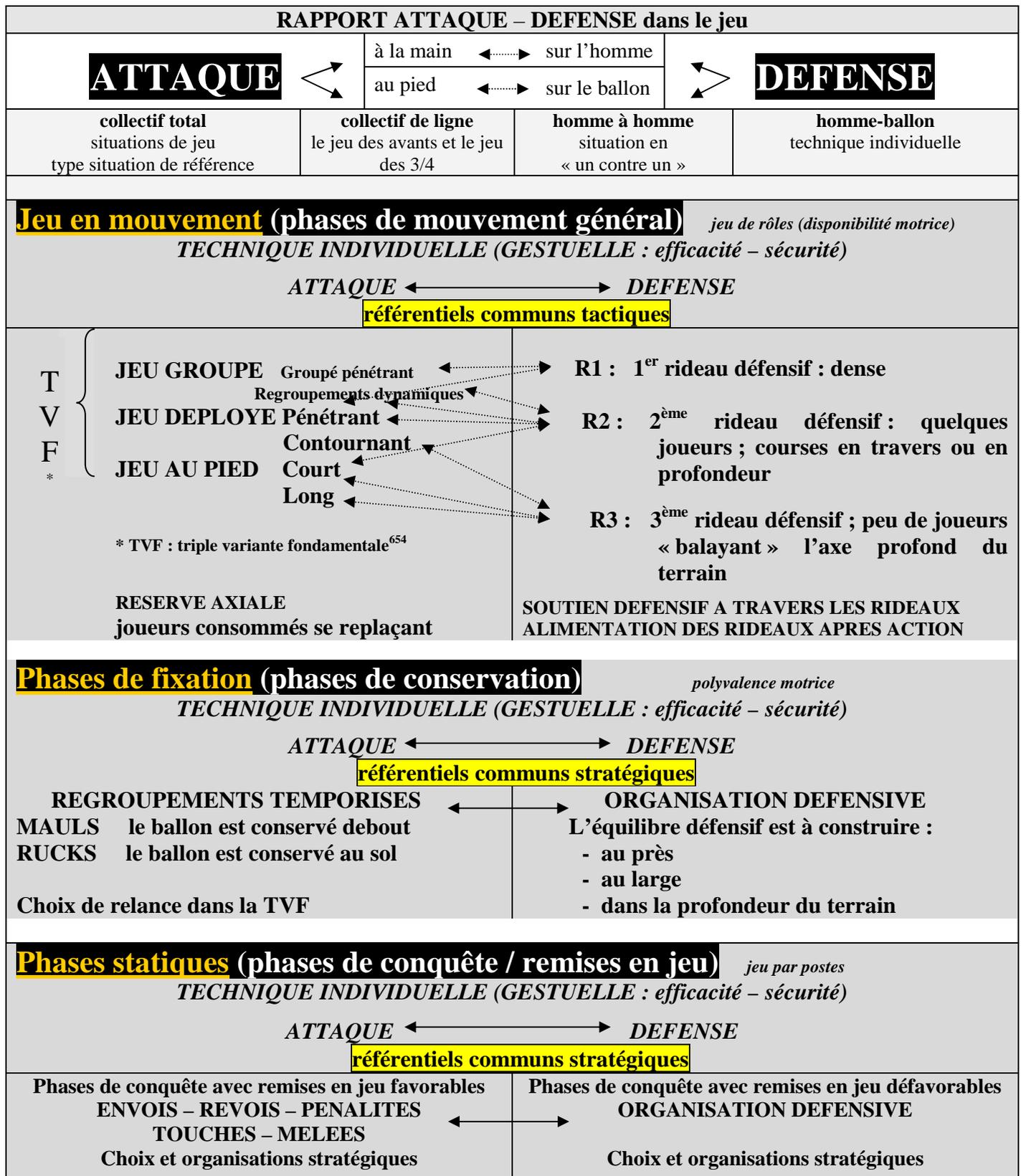


Fig. 27 - Systématique du jeu simplifiée

⁶⁵³ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire ; compétences, contenus d'enseignement, évaluation... en toute sécurité*, Paris, Actio, 2006, p. 15.

⁶⁵⁴ La TVF est le terme employé par R. Deleplace pour présenter les choix de jeu possibles en rugby afin de répondre à sa logique interne (conquérir du territoire pour se mettre en position de marque) ; les joueurs peuvent progresser en « jeu groupé » (affrontement direct), « jeu déployé » (contournement au près ou au large des zones de conquête), et « jeu au pied » (lober les rideaux défensifs ou déplacer le jeu dans les espaces libres).

Comme nous l'avons écrit à propos de cette systématique du jeu⁶⁵⁵, son utilisation est multiple. Elle peut constituer à la fois un support conceptuel, un modèle réflexif pour les différentes cultures rugbystiques, un modèle d'analyse et de critique du jeu produit par des équipes, un outil didactico-pédagogique ou un outil permettant de concevoir et programmer des entraînements.

Si le modèle socio-culturel est avant tout en prise directe avec l'essence de l'activité et la gestion de l'affrontement physique (développement de techniques corporelles scolaires), la réflexion menée par R. Deleplace est tout aussi fondamentale dans la construction de techniques sportives (et scolaires) « ouvertes », soucieuses du développement de l'« intelligence tactique⁶⁵⁶ ».

La systématique permet de prendre conscience de l'importance du rapport attaque / défense dans la formation des élèves, des jeunes joueurs et dans l'entraînement des joueurs de haut niveau. La logique du rugby se caractérise par trois phases de jeu spécifiques :

1. les phases de jeu en mouvement (mouvement général)
2. les phases de fixation
3. les phases statiques.

1. Le mouvement général se définit par le mouvement continu des joueurs et du ballon. Il donne la possibilité à chaque joueur d'agir selon sa perception de la situation de jeu en cours. Les joueurs ne sont plus (ou pas) dans une dynamique de jeu au poste, mais dans un registre de jeu de rôles, recherchant le déséquilibre offensif (jeu dans le dos de l'adversaire ou création de surnombre au large) et le rééquilibrage défensif. P. Villepreux dit au sujet du jeu de mouvement qu'il « doit être présent dans chaque situation d'initiation ou de perfectionnement⁶⁵⁷ » et qu'il conduit le joueur à « suppléer dans n'importe quel rôle provisoire que le jeu exige, acceptant en fonction du *contexte situationnel* de prendre à tout moment l'initiative qui s'impose et ce, quel que soit le type d'action dans lequel il est impliqué⁶⁵⁸ ».
2. Les phases de fixation (rucks, mauls) sont représentées par les arrêts accidentels ou volontaires du ballon durant une phase de jeu. Les joueurs sont en mouvement, en cours de remplacement offensif et défensif, à la recherche d'un déséquilibre ou d'un rééquilibrage des forces. Si P. Villepreux considère ces phases de jeu comme « un mal nécessaire⁶⁵⁹ », elles sont aujourd'hui devenues essentielles dans la construction de la victoire à haut niveau. Plus qu'un mal nécessaire, elles doivent à notre avis rentrer dans des programmations stratégiques de jeu. De plus, elles constituent un support pour développer des valeurs telles que la solidarité.
3. Les phases statiques (mêlées, touches, coups d'envois et de renvois, coups francs, pénalités) organisent le jeu quand les joueurs et le ballon sont à l'arrêt. Ce sont des phases de conquête ou de remise en jeu avec des joueurs placés au poste. P. Conquet les considère comme fondamentales dans le sens où elles constituent la base du jeu : un affrontement collectif pour la conquête de l'objet du jeu, avant même l'objectif de conquête de territoire. Il est à noter que ces phases de jeu constituent l'essence même du rugby au travers du combat collectif au corps à corps. La mêlée en est l'illustration la plus symbolique puisqu'elle permet lors d'un « en-avant », de retourner à

⁶⁵⁵ J-J Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 16.

⁶⁵⁶ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 13.

⁶⁵⁷ P. Villepreux, *Formation au Rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 1993, p. 39

⁶⁵⁸ P. Villepreux, *ibid.*, p. 70.

⁶⁵⁹ P. Villepreux, *ibid.*, p. 40.

l'affrontement physique collectif (l'essence du rugby)⁶⁶⁰. Si ces phases de jeu peuvent ne pas constituer une priorité en initiation (le combat peut être proposé ailleurs et autrement), elles sont restées ancrées dans le rugby fédéral (et notamment le rugby professionnel) malgré les risques encourus par les joueurs. On peut à ce sujet se demander si le rugby à XV survivrait à la suppression des mêlées... ou des mauls⁶⁶¹. Certains didacticiens s'inquiètent des nouvelles réglementations autour de la mêlée limitant la poussée en mêlée à quelques secondes et mètres (le temps du talonnage)⁶⁶².

La hiérarchisation des trois phases de jeu reste discutée dans le cadre de l'enseignement et de l'entraînement. Doit-on privilégier les phases statiques (celles relatives à la conquête et à la stratégie individuelle et collective) ou les phases de jeu en mouvement (celles qui impliquent le joueur dans des décisions tactiques et des choix individuels au service d'une action collective) ?

R. Deleplace considère pour sa part que les phases de jeu de plein mouvement constituent la « phase mère » du jeu, sur laquelle viennent se greffer tous les enchaînements du jeu. « Il faut aller du mouvement avec suppléance absolue et circulation totale sans aucun poste précis (mais circulation logique : notion de rôle momentané) vers les postes conçus comme des points de départ vers le mouvement et non comme des positions d'où l'on ne s'écarte pas, autour desquelles on rayonne très prudemment et jamais très loin⁶⁶³ ». C'est une position qui est aujourd'hui plutôt majoritaire dans l'analyse du jeu, alors que jusqu'aux propositions de l'auteur, le rugby subissait une hiérarchisation inverse : des phases de conquête et de lancement vers le jeu de mouvement, avec toutes les conséquences sur la formation des joueurs (de la spécialisation vers la polyvalence – de la technique vers la tactique – de la stratégie collective vers l'initiative individuelle). Le jeu de mouvement, base de la formation des joueurs semble aujourd'hui acquis, grâce en particulier à la reprise des travaux de R. Deleplace par les milieux enseignants et fédéraux⁶⁶⁴.

C'est l'intelligence tactique en jeu qui constitue l'objectif prioritaire de formation : l'apprenant doit acquérir des gestes techniques qu'il a construits en cohérence avec la spécificité de l'activité : agir et réagir en fonction d'un ou plusieurs adversaires et partenaires. Cette systématisation du rapport attaque / défense garantit la construction d'une motricité adaptative en situation de jeu. Ainsi, c'est un joueur polyvalent et « intelligent » dans ses choix qui est formé. Toutefois, cette intelligence tactique doit s'inscrire dans une relation d'affrontement physique qui impose la maîtrise des réactions émotionnelles. Le bon choix tactique en rugby ne peut se construire hors du contexte socio-affectif que P. Conquet nous rappelle dans ses « fondamentaux du rugby ». Nous constatons d'ailleurs de notre côté que la non maîtrise des émotions en rugby joue un rôle inhibiteur sur le développement de l'intelligence tactique. Ce déficit d'adaptation situationnelle augmente considérablement les risques corporels. C'est l'exemple du joueur qui réalise une passe « à l'aveugle » et engage alors partenaires et adversaires dans une situation dont les risques ne sont pas maîtrisés et se traduisant par des accidents corporels.

Si l'enveloppe générale du « tableau synoptique du référentiel commun⁶⁶⁵ » de R. Deleplace intègre le développement de l'intelligence tactique, elle doit de son côté, être en prise directe

⁶⁶⁰ Tous les « en-avant » sont sanctionnés par une remise en jeu sous forme de mêlée (sauf lorsque l'arbitre décide de laisser « l'avantage ». Il en va de même pour de nombreuses fautes de jeu : coup d'envoi sorti directement en touche – ballon quittant l'aire de jeu derrière l'en-but – maul immobile – touche non réglementaire – hors-jeu sur jeu au pied – contact entre deux partenaires...

⁶⁶¹ Un début de réponse a été apporté par la FFR avec l'interdiction de l'effondrement des mauls en 2009, après une expérience malheureuse en 2008 où l'autorisation avait été donnée aux défenseurs d'écrouler un maul.

⁶⁶² Ces contraintes ne s'adressent pas au très haut niveau.

⁶⁶³ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 29.

⁶⁶⁴ G. Uhlrich, *Rôle des artefacts matériels et cognitifs dans le développement des compétences de l'intervenant éducatif en rugby*, thèse de doctoral, Bordeaux, 2005

⁶⁶⁵ R. Deleplace, *op. cit.*, p. 92-p. 93.

avec l'essence de l'activité (le combat collectif) et « l'opposition réciproque au corps de l'adversaire⁶⁶⁶ ».

Cette réflexion théorique sur le rugby nous a accompagné durant notre formation d'enseignant et à tous les niveaux scolaires et associatifs de nos interventions. Elle a nourri notre réflexion et nous a progressivement permis de construire, proposer et diffuser un modèle d'enseignement⁶⁶⁷ qui intègre les contraintes affectives et perceptivo-décisionnelles du jeu en début de formation.

⁶⁶⁶ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 180.

⁶⁶⁷ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006

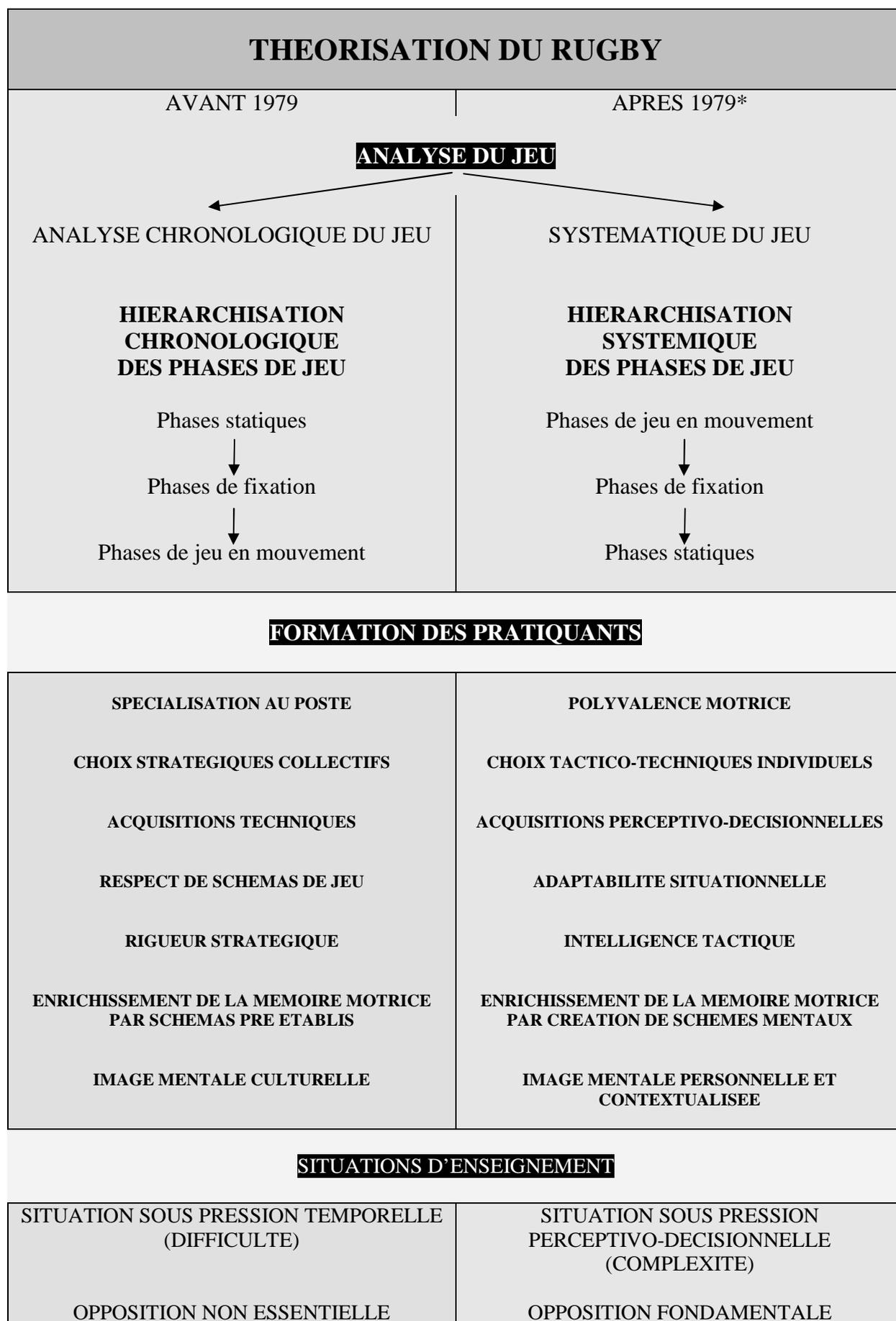


Tableau 20 - Théorisation du rugby et formation

* 1979, année de publication de *Rugby total, rugby de mouvement* nous semble être la date qui marque la rupture avec l'enseignement traditionnel et techniciste du rugby.

Histoire de l'enseignement du rugby dans le monde

Nous proposons un tour d'horizon de la diffusion du rugby dans le monde. Toutes les recherches historiques s'accordent aujourd'hui à reconnaître que le rugby est officiellement né du football⁶⁶⁸ et que ses origines sont avant tout britanniques.

Le football fut intégré dans le système d'éducation des publics-schools britanniques. Ce fut le cas dans le prestigieux collège de Rugby par l'intermédiaire du pédagogue et directeur de l'établissement Thomas Arnold⁶⁶⁹. Ce dernier accordait une place primordiale au sport dans la formation générale des élèves se destinant aux plus hautes fonctions de l'état. Ce sont les élèves eux-mêmes qui rédigèrent les premières règles du football pratiqué à Rugby.



Fig. 28 - Le collège de Rugby fondé en 1567

Cette pratique sportive était un dérivé du football, où la prise du ballon à la main donnait le droit de charge sur le porteur de balle, pour le plaisir de l'affrontement physique.

Il est donc possible de considérer que le rugby tel que nous le connaissons aujourd'hui est né dans un contexte historique autour de deux volontés :

- celle d'élèves désirant s'éprouver physiquement dans un sport de combat collectif
- celle d'un pédagogue soucieux d'éduquer ses élèves par le biais du sport, de ses vertus (canalisation de l'énergie) et valeurs (respect, solidarité, responsabilité, auto-gestion).

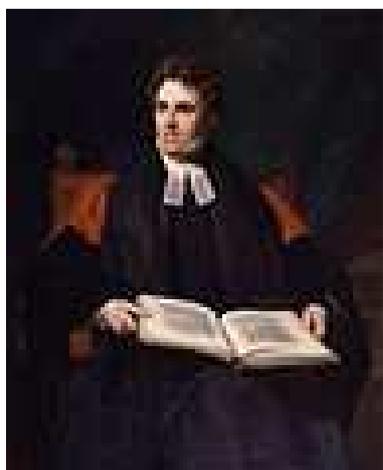


Fig 29 - Thomas Arnold (1839)
National Portrait Gallery, London

Le rugby est en prise directe avec un système d'éducation conçu et organisé autour de la formation de la future élite d'une nation. Le football-rugby du collège de Rugby ne s'enseignait pas, il s'apprenait. Il est ainsi logique de retrouver dans le rugby britannique pratiqué hors du système scolaire (les clubs) une population identique à celle produite par le système éducatif : des joueurs « amateurs » appartenant aux classes sociales aisées. Le rugby s'est ainsi diffusé dans les universités britanniques, puis « le jeu gagne rapidement l'Ecosse et l'Irlande dans les universités d'Edimbourg, Glasgow et Saint-Andrews d'une part, et au Trinity Collège de Dublin comme au Queen's College de Belfast d'une autre⁶⁷⁰ ». « Les étudiants de retour dans leurs villes et installés comme notables ou capitaines d'industrie n'hésitent pas à former des équipes et des clubs, et à organiser les fédérations et les championnats⁶⁷¹ ».

Le rugby s'est diffusé dans l'empire britannique, « en fonction de l'importance des conditions sociopolitiques propres à chaque territoire⁶⁷² ». Si les rugbys australiens, sud-africains ou sud-américains se sont montrés élitistes (souvent intégrés dans les écoles des « blancs », le travail anthropologique réalisé à Samoa par J. Clément révèle un rugby singulier malgré la

⁶⁶⁸ Notre chapitre sur l'historique du rugby en donne de nombreuses illustrations.

⁶⁶⁹ Thomas Arnold fut directeur du collège de Rugby de 1828 à 1841.

⁶⁷⁰ J-P. Augustin – H. Joncheray, *Le rugby en Australie et en France : des diffusions et des implantations différenciées*, in J-Y. Guillaïn – P. Porte, *La planète est rugby, regards croisés sur l'Ovalie*, tome 2, Atlantica, Biarritz, 2007, p. 162.

⁶⁷¹ J-P. Augustin – H. Joncheray, *ibid.*, p. 162.

⁶⁷² J-P. Augustin – H. Joncheray, *ibid.*, p. 169.

colonisation. J. Clément précise que le « rugby de Samoa⁶⁷³ » n'est pas le rugby originel anglais et qu'il s'en distingue dans son appropriation culturelle. Si l'« intelligibilité du jeu⁶⁷⁴ » est identique entre le rugby des Îles Britanniques ou de Samoa, l'intelligence développée par les joueurs « en jeu » est spécifique à l'environnement socio-culturel. Ainsi, le « 1 contre 1 » ou le « 2 contre 1 » ne se gèrent-ils pas avec les mêmes repères d'efficience. Les enjeux diffèrent autour des mêmes techniques corporelles. La férocité du rugby des Samoans trouve ses racines dans leur culture, mais aussi sans doute (il faudrait le vérifier) dans la relation à l'envahisseur britannique. A Samoa, les peuples autochtones se sont approprié le jeu, pratiquant le rugby, hors cadre scolaire, mais en lui attribuant un très fort pouvoir éducatif. Le jeune samoan, comme le jeune néo-zélandais se forme socialement et se développe physiquement au travers d'un rugby extrêmement rugueux.

Pour la France, « la promiscuité géographique avec l'Angleterre semble avoir été l'élément déclencheur de l'arrivée du rugby à XV, par l'intermédiaire non pas de prisonniers ou de colons, mais d'étudiants ou hommes d'affaires anglais⁶⁷⁵ ». Si l'enseignement du rugby en Angleterre était scolaire et universitaire, ce sont essentiellement les clubs qui organisèrent la formation des joueurs en France. Ainsi, « la différence essentielle entre le gentleman rugbyman britannique et son homologue continental tenait à ce que le joueur britannique ne comptait pas sur la pratique du rugby pour asseoir sa place dans la société. Au contraire, par son image, il apportait un plus à son employeur. Le rugbyman français, lui, profitait de sa pratique du rugby pour intégrer le tissu social⁶⁷⁶ ».

Notons que si le rugby comporte des fondamentaux ancrés au plus profond de son essence et de sa logique interne, le rendant reconnaissable à travers le monde, des singularités stratégiques, tactiques et techniques se sont construites en fonction des environnements sociaux et éducatifs des pratiquants. Ce constat va dans le sens du modèle d'enseignement socio-culturel qui présente le rugby comme un objet culturel potentiellement éducatif, mais dont les effets ne peuvent provenir que des choix réalisés par l'enseignant au niveau de la transposition didactique. Un des gestes fondamentaux et commun à tous les pratiquants du monde est le plaquage ; s'ils se ressemblent tous, une analyse anthropologique (comme celle réalisée par J. Clément à Samoa) permet de mettre à jour des techniques corporelles locales très spécifiques, relevant d'enjeux liés aux « scènes sociales⁶⁷⁷ ». Les travaux de J. Clément vont dans le sens de ce que nous envisageons avec le rugby scolaire puisqu'il pense que l'« activation différentielle des gestes acquis⁶⁷⁸ » relève des enjeux de la scène sociale. Ces enjeux se retrouvent dans l'enseignement scolaire du rugby qui diffère en fonction des pays. Ainsi, ce sont des « hexis corporelles⁶⁷⁹ » que tout élève se construit ; l'hexis corporelle correspond, selon Bourdieu à un « schéma postural solidaire de tout un système de techniques du corps et d'outils et chargé d'une foule de significations et de valeurs sociales ».

Ce rapide passage par l'ethnologie et l'anthropologie montre à quel point les techniques corporelles et leur enseignement sont à resituer dans leurs contextes.

Ainsi, il ne peut exister une méthode d'enseignement du rugby, puisqu'il existe d'une part « des rugbys », et d'autre part une multitude de « scènes sociales ».

⁶⁷³ J. Clément, *Le rugby de Samoa : les techniques du corps entre fa'aSamoa et mondialisation du sport*, thèse de doctorat, Marseille, Université de Provence, oct. 2009

⁶⁷⁴ A. Menaut, *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*, Bordeaux, Presses Universitaires de Talence, 1998, p. 12.

⁶⁷⁵ J-P. Augustin – H. Joncheray, *Le rugby en Australie et en France : des diffusions et des implantations différenciées*, in J-Y. Guillain – P. Porte, *La planète est rugby, regards croisés sur l'Ovalie*, tome 2, Atlantica, Biarritz, 2007, p. 176.

⁶⁷⁶ M. Pousse, *Rugby : mythe ou réalité*, in J-Y. Guillain – P. Porte, *La planète est rugby, regards croisés sur l'Ovalie*, tome 2, Atlantica, Biarritz, 2007, p. 355.

⁶⁷⁷ J. Clément, *Le rugby de Samoa : les techniques du corps entre fa'aSamoa et mondialisation du sport*, thèse de doctorat, Marseille, Université de Provence, oct. 2009, p. 394.

⁶⁷⁸ J. Clément, *ibid.*, p. 401.

⁶⁷⁹ P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Droz, 1972, p. 189-p. 190.

Histoire contemporaine de l'enseignement du rugby en France

Nous situons l'époque moderne de l'enseignement du rugby en France dans les années 1970, avec notamment l'année de publication des ouvrages de R. Deleplace et de P. Conquet & J. Devaluez (1979). Avant cette époque, le rugby s'enseignait essentiellement dans des situations technicistes et décontextualisées. Les trois auteurs ont théorisé l'enseignement du rugby à partir de leurs expériences professionnelles (professeurs d'EPS, formateurs et entraîneurs)⁶⁸⁰. Leurs écrits sont le reflet d'une réflexion plus pragmatique que « scientifique » (l'éducation physique et sportive n'avait pas encore intégré l'université) pour P. Conquet et J. Devaluez, alors que R. Deleplace était de son côté déjà engagé dans des travaux universitaires (titulaire d'un DEA de Psychologie – projet de thèse sur travaux). La valeur théorique de leurs publications n'est à ce jour pas remise en question et, trente ans après, nous constatons qu'elles sont toujours d'actualité dans les univers fédéraux, universitaires et scolaires. Ces écrits ont constitué un tournant dans l'enseignement du rugby, aussi bien au niveau fédéral que scolaire. La technique est passée au second plan tandis que le développement du sens tactique devenait la priorité dans la formation du joueur et de l'élève. D'une méthode essentiellement techniciste, l'enseignement moderne du rugby s'orienta progressivement vers une formation tactico-technique, laissant derrière lui « la théorie techniciste⁶⁸¹ » et les situations d'enseignement décontextualisées en initiation.

Des querelles verront toutefois le jour entre deux des trois auteurs, notamment autour des contenus prioritaires dans la formation du joueur ou de l'élève. Deux courants s'affrontent :

- le courant Conquésien : attaché à la formation du joueur de rugby par et dans le combat au corps à corps
- le courant Deleplacien : plaçant le développement de l'intelligence tactique en priorité de formation.

Ces deux courants ne partagent pas les mêmes visions du rugby et de formation initiale du joueur. Si P. Conquet voit dans l'essence du rugby un affrontement physique direct, R. Deleplace considère le rugby comme un sport collectif d'affrontement. Si pour le premier la formation initiale du joueur doit se faire au plus près de l'authenticité du rugby (la gestion de la dimension affective dans la rusticité du combat), le second pose comme priorités la formation tactique et la notion de choix dans les situations de jeu (« affronter ou éviter »).

Le débat sur l'enseignement du rugby s'est déplacé dans les années 1990. Il ne se situe plus sur l'opposition « technique – tactique », mais sur « combat-évitement ». Ce débat est toujours d'actualité, que ce soit au niveau scolaire, fédéral ou didactique puisque l'on y retrouve les mêmes acteurs⁶⁸². La réponse de P. Conquet à G. Uhlrich et S. Eloi à propos d'un article sur l'enseignement et la définition du rugby, en est une illustration. Nous en livrons un extrait particulièrement significatif : « *Pour Eloi, Uhlrich et un plus large courant didactique (PMDT), le rugby n'est pas, aujourd'hui encore (alors que ce débat est tranché depuis longtemps), un jeu de combat collectif. Les auteurs préfèrent imaginer voire inventer un rugby, sans histoires et sans Histoire ; cela semble plus commode que de prendre à bras le corps les contradictions d'une réalité multidimensionnelle⁶⁸³* ». J. Gleyse reprend à son compte cette querelle dans son article *Métissages et dominations en EPS* : « *vers une analyse*

⁶⁸⁰ Pour R. Deleplace, cette théorisation a commencé avec la publication de : *Le rugby, analyse technique et pédagogie*, Paris, Armand Colin, 1966. Pour P. Conquet : *Contribution à l'étude technique du rugby*, Paris, Vigot, 1964

⁶⁸¹ P. Villepreux, *Formation au rugby de mouvement*, Cépaduès, Toulouse, 1993, p. 43.

⁶⁸² Il est intéressant de noter que les enseignants d'EPS, spécialistes de la didactique du rugby, ont toujours été impliqués à tous les niveaux de l'enseignement et de la réflexion sur le rugby (école – fédération – université).

⁶⁸³ P. Conquet, *discussion de l'article « Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du volley-ball et du rugby », de Serge Eloi et Gilles Uhlrich ou misère d'une pédagogie*, *Staps* 3/2002 (n° 59), p. 120-136.

anthropologique (2005)⁶⁸⁴ : l'activité culturelle de référence n'a visiblement pas le même sens pour tous. Dans deux numéros récents de la revue STAPS G. Uhlrich et S. Eloi s'affrontent à P. Conquet sur cette perspective. Les premiers pensent que l'essence de l'activité sportive rugby est « réglementaire » alors que le second, construction historique à l'appui montre qu'elle est d'abord anthropologique et liée au combat au corps à corps qui remonte aux origines de l'humanité, en quelque sorte. Dans les deux cas, bien évidemment l'enseignement qui en découle ne saurait être identique. Dans les deux cas, il s'agit de choix idéologiques fondamentaux en termes de valeurs. Le deuxième pose les principes avant les règles, les autres les règles avant les principes. Dans ce débat, chaque acteur peut trancher, lui-même en fonction de son système de valeur ».

Un certain nombre de publications est venu alimenter le débat relatif à l'enseignement du rugby. Ainsi, les auteurs peuvent-ils être classés en deux catégories : ceux qui conçoivent le rugby avant tout comme un sport de combat (Billi, Brunet, Conquet, Devaluez, Deléris, Sarthou) et ceux qui y voient dès l'initiation un sport d'opposition collective (Collinet, Deleplace, Nérin, Villepreux). Ces deux visions du rugby débouchent sur des approches divergentes en initiation :

1) Quand P. Conquet voit dans le rugby proposé aux débutants « un jeu d'opposition au corps, un jeu de combat collectif⁶⁸⁵ », il ne peut s'agir d'« un jeu d'opposition au ballon, ni interpénétré, ni de renvoi ». L'approche pédagogique doit développer « en priorité » des « capacités liées au combat (physiques, psychologiques, intellectuelles) ». C'est cette notion de priorité qui est à retenir au regard de la conception défendue par l'auteur. « L'incertitude de combat met en question la préservation de l'être⁶⁸⁶ » et toute la logique du jeu est organisée autour de cette incertitude de combat. Ainsi, « le problème le plus important pour le débutant est la peur :

- du choc avec l'adversaire,
- du choc avec le sol,
- de se trouver en situation d'échec par rapport au jeu en général, pour ces raisons là⁶⁸⁷ ».

Sur ce même registre de la gestion affective, nous pouvons citer les propos de C. Deléris pour qui : « le bain affectif majeur qui enveloppe l'affrontement libre au travers des lois fondamentales du jeu, représente l'obstacle à franchir pour libérer le jeune et l'autoriser à prendre du plaisir dans l'ivresse d'une course rectiligne ou d'une lutte farouche pour reconquérir un ballon⁶⁸⁸ ». Le rugby doit rester pour l'élève un « sport de combat où le défi physique et psychologique demeurent au centre du débat⁶⁸⁹ », où le droit de charge représente le « problème fondamental de départ à traiter pour engager l'apprenant à développer des stratégies de progression du ballon⁶⁹⁰ ». Ce point de vue est partagé par E. Billi qui considère que l'entrée dans l'activité doit se faire par « son aspect le plus spécifique, d'une utilisation de l'activité dans sa dimension la plus porteuse sur le plan éducatif, d'une confrontation immédiate du pratiquant avec le problème fondamental le plus prégnant (le combat groupe à groupe)⁶⁹¹ ». M. Brunet insiste également sur la gestion du combat, en intégrant dans ses propositions didactiques des « niveaux d'appréhension des contacts et des

⁶⁸⁴ J. Gleyse, http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php?id_article=373

⁶⁸⁵ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 611.

⁶⁸⁶ P. Conquet, *ibid.*, p. 611-p. 612.

⁶⁸⁷ P. Conquet, *ibid.*, p. 613.

⁶⁸⁸ C. Deléris, *Un combat commun à l'école et au club*, Paris, Vigot, 1993, p. 27.

⁶⁸⁹ C. Deléris, *ibid.*, p. 27.

⁶⁹⁰ C. Deléris, *ibid.*, p. 31.

⁶⁹¹ E. Billi – F. Colinot – L. David, *1000 exercices et jeux de Rugby*, Paris, Vigot, 1993, p. 17.

chutes⁶⁹² ». En fonction de leur niveau, les élèves seront confrontés à des chocs plus ou moins rudes.

Ainsi, « le rugby que nous proposons aux débutants (quel que soit leur âge) se construit autour de quatre impératifs :

- l'engagement physique et le combat au corps à corps,
- le développement de l'intelligence tactique dans le jeu en mouvement,
- la construction de gestes efficaces et sécuritaires,
- la transmission de valeurs sportives : respect et fair-play⁶⁹³ ».

IMPERATIFS DU MODELE D'ENSEIGNEMENT DU SOCIO-CULTUREL	
1	ENGAGEMENT PHYSIQUE ET COMBAT AU CORPS A CORPS
2	DEVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE TACTIQUE DANS LE JEU DE MOUVEMENT
3	CONSTRUCTION DE GESTES EFFICIENTS ET SECURITAIRES
4	TRANSMISSION DE VALEURS : RESPECT – FAIR-PLAY – SOLIDARITE

Tableau 21 - Impératifs du modèle d'enseignement socio-culturel

2) En opposition à ce courant prioritairement basé sur un enseignement de la gestion émotionnelle et sécuritaire du combat au corps à corps, s'est développé le courant Deleplacien pour lequel « l'initiation, comme le perfectionnement se rapportant à la décision tactique modulée en jeu reste toujours le fondement de tout le travail⁶⁹⁴ ». Le premier moment de l'initiation « est une exploration, une découverte des possibilités diverses du jeu⁶⁹⁵ ». Dans la lignée de cette position, S. Collinet, J. Y. Nérin et M. Peyresblanques préconisent un enseignement du rugby, une formation du joueur où ce dernier suivra une « progression d'apprentissage » et des « étapes d'enseignement » respectant « les deux choix d'action fondamentaux possibles : combattre/éviter ». « Quel que soit le niveau de jeu, l'élève aura toujours le choix de l'une ou l'autre modalité qui constituent l'essence même du rugby, sa justification et sa valeur⁶⁹⁶ ».

La notion d'essence telle qu'elle est définie par ces auteurs (choix entre deux modalités de progression : combattre/éviter) est révélatrice de l'opposition qu'elle fait naître avec le premier courant pour lequel l'essence du rugby ne peut se situer ailleurs que dans le combat au corps à corps. « Ce qui compte, c'est la lutte des hommes, c'est elle qui est première⁶⁹⁷ ». Le ballon est avant tout « un catalyseur de lutte⁶⁹⁸ ».

⁶⁹² M Brunet, *Rugby, enseignement et apprentissage – une autre idée du « french flair »*, Paris, Amphora, 2009, p. 144.

⁶⁹³ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 5.

⁶⁹⁴ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 12.

⁶⁹⁵ R. Deleplace, *ibid.*, p. 21.

⁶⁹⁶ S. Collinet – J-Y. Nérin – M. Peyresblanques, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 1992, p. 14.

⁶⁹⁷ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 32.

⁶⁹⁸ P. Conquet, *ibid.*, p. 32.

J. Devaluez, qui s'est un temps « désolidarisé » de P. Conquet au niveau de la définition du rugby, revient à ses premiers « fondamentaux » et rappelle « car ceci est maintenant largement connu, que le rugby, par l'affrontement corporel qu'il suppose, pose d'abord des problèmes liés à cette dimension. Ces problèmes, qui se traduisent soit par des blocages, des inhibitions ou au contraire par des comportements de domination pouvant aller jusqu'à une certaine violence, doivent faire l'objet d'un traitement prioritaire. Sans la maîtrise relative à l'affrontement et de l'incertitude de combat, il ne pourra y avoir de participation lucide et d'efficacité gestuelle...⁶⁹⁹ ».

Actuellement, le débat semble s'être sensiblement apaisé, aussi bien au niveau de l'EPS, qu'entre l'EPS et le monde fédéral. Les programmes actuels de collège et lycée, tout en classant le rugby parmi les activités duelles (CP4⁷⁰⁰), mettent au premier plan de l'enseignement la gestion de l'affrontement physique. De même, des auteurs comme S. Collinet, J. Y. Nérin reviennent sur leurs positions initiales en précisant pour leur démarche d'enseignement que la dimension combat « est supérieure à celle de l'évitement et du contournement⁷⁰¹ ». La gestion de l'affrontement physique au corps à corps est replacée au cœur de la problématique de l'enseignement du rugby pour le débutant. Ce recentrage autour du combat permet de concevoir des entrées dans l'activité aussi bien par le jeu groupé que le jeu déployé. La voie univoque d'entrée dans l'activité ne se justifierait plus dès lors que l'affrontement physique est intégré comme une donnée fondamentale du jeu groupé et du jeu déployé. « Combat et évitement » se déroulent tous deux dans un contexte de risques corporels élevés. Nous avons d'ailleurs constaté lors de notre travail en DEA que les entrées par la « double modalité » ou « l'évitement » (flag-rugby) conduisaient à une augmentation des situations accidentogènes. Cette augmentation des risques corporels ne devrait pas constituer un problème, dès lors que des solutions sont proposées au travers de transpositions didactiques sécuritaires (gestion de l'agressivité, réglementation, techniques corporelles).

Au niveau fédéral, il est intéressant de constater que la fédération française de rugby s'est attachée à rédiger un « plan de formation du joueur⁷⁰² ». « Les constats actuels concernant nos joueurs internationaux font apparaître des carences qui sont le fruit d'une absence d'harmonisation des conceptions de jeu et des pratiques d'entraînement. L'objectif de la FFR est de permettre à tous les joueurs d'atteindre leur meilleur niveau possible et aux meilleurs d'entre eux d'accéder au plus haut niveau de performance, accompagnés dans leur apprentissage au sein de structures spécialisées. Tout joueur entrant dans un club doit être considéré comme un international en puissance, et a donc droit aux meilleures conditions de formation possible. L'émergence du talent n'est pas fortuite et dépend pour l'essentiel de l'organisation dans laquelle chacun des acteurs doit être en mesure de repérer et de suivre l'évolution des jeunes présentant les meilleures qualités. Loin de prétendre uniformiser les pratiques, il s'agit au moins de dégager des constantes, des éléments fondamentaux qui couvrent l'ensemble des facteurs de la performance et leur gestion, aussi bien dans les contenus que dans les modalités pédagogiques⁷⁰³ ».

Les différentes étapes fédérales sont organisées de la manière suivante :

- la sécurité du joueur : les exercices préparatoires
- l'accueil des moins de 7 ans
- découverte et sensibilisation : les moins de 9 ans
- exploration et fidélisation : les moins de 11 ans
- exploration et fidélisation (suite) : les moins de 13 ans

⁶⁹⁹ J. Devaluez, *Le rugby, formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron, 2002, p. 84.

⁷⁰⁰ Compétence propre à l'EPS n°4 : conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009 (programmes de lycée).

⁷⁰¹ S. Collinet – J-Y. Nérin, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003, p. 10.

⁷⁰² *Plan de Formation du Joueur*, FFR/DTN, tome 1 : *Généralités*, tome 2 : *moins de 13 ans*, tome 3 : *13 /17 ans*, 2006

⁷⁰³ http://www.ffr.fr/index.php/ffr/dtn/formation/plan_de_formation

- perfectionnement : les moins de 15 ans
- perfectionnement : les moins de 17 ans.

Dans ce plan de formation du joueur de rugby, nous retrouvons des constantes dans les contenus et « objectifs de travail⁷⁰⁴ » : porter la balle (avancer vers l'avant) ; conserver le ballon au contact ou le récupérer (lutter pour gagner le ballon, accepter de tomber). Nous retrouvons également une préoccupation sécuritaire (la sécurité doit être toujours assurée ; ne pas faire mal ; ne pas se faire mal ; ne pas se laisser faire mal).

Pour le niveau 2, « la démarche doit être totalisante, l'activité proposée implique les différents plans de l'individu (affectif, cognitif, moteur), elle n'est pas dénaturée, elle est aménagée pour être sécurisante⁷⁰⁵ ». On retrouve à ce niveau la préoccupation liée à « la gestion des contacts et des luttes ».

Pour chacun des niveaux, « les enfants s'imprègnent des valeurs de l'activité » dans « le jeu total ». Nous notons la similitude d'approche « totalisante » entre le milieu fédéral et scolaire. C'est dans un rugby authentique que les jeunes développent les valeurs spécifiques du rugby. Les objectifs et contenus scolaires et fédéraux annoncés sont sensiblement les mêmes et de nombreux partenariats sont engagés entre la FFR et l'éducation nationale (USEP – UGSEL – Planète Ovale). On trouve ainsi des propositions pédagogiques orientées vers une « philosophie du rugby dans laquelle les règles du jeu mettent en harmonie :

- les principes de jeu : égalité des chances, parti pris athlétique, liberté d'action sur le ballon, loyauté, ballon toujours libre pour le mouvement.
- les principes fondamentaux tactiques : avancer en continuité, s'opposer, soutenir, presser, en conservant ou en récupérant le ballon pour marquer.
- les principes sociologiques : sécurité pour le joueur, évolution sociale (de la soule au Board), spectacle, plaisir dans et autour de l'action⁷⁰⁶ ».

Nos propres préoccupations éducatives et pédagogiques s'inscrivent dans cette « philosophie du rugby », notamment au travers « de la loyauté et de la sécurité des joueurs ». Dans la « conception éducative » proposée par la fédération, l'enfant est responsabilisé en tant qu'« acteur dans son projet⁷⁰⁷ ». Cette notion de responsabilité est celle que nous avons mise en avant dans le modèle socio-culturel. Toutefois, il est important de noter que si le thème de la responsabilité est le même, les secteurs et niveaux d'exigences sont différents. Si la responsabilité d'un joueur de club consiste à respecter les règles, celle de l'élève lui impose la gestion de la sécurité de l'adversaire et de ses partenaires.

⁷⁰⁴ *L'Accueil des moins de 7 ans (les grands débutants) ; Plan de Formation du Joueur*, extraits du document FFR/DTN, tome 2, 2006

⁷⁰⁵ L'accueil des moins de 9 ans (découverte et sensibilisation) in *Plan de Formation du Joueur*, extraits du document FFR/DTN, tome 2, 2006

⁷⁰⁶ UGSEL/FFR, *Le rugby à l'école - acteur en rugby, acteur dans la vie*, partenariat UGSEL-FFR, mars 2005

⁷⁰⁷ UGSEL/FFR, *Le rugby à l'école - acteur en rugby, acteur dans la vie*, partenariat UGSEL-FFR, mars 2005

Technique ou tactique

« L'enseignement et l'apprentissage du rugby ne peut se concevoir que dans un contexte de jeu. La réalité impose avant tout d'être confronté avec l'élément ; en ce qui nous concerne, cet élément est le jeu⁷⁰⁸ ». R. Barrière parle de polyvalence gestuelle dans les années 1980 pour montrer à quel point « jeu groupé, jeu déployé ou jeu au pied » ne sont pas l'exclusivité de quelques spécialistes au poste.

Le joueur de rugby « moderne » doit se former dans l'exigence de la polyvalence. Cette notion de polyvalence apparaît dans le milieu du rugby dès la publication des travaux de R. Deleplace en 1966 puis 1979⁷⁰⁹, provoquant une véritable révolution de l'enseignement des sports collectifs. De l'époque techniciste, nous passons progressivement à celle de l'adaptation situationnelle et du développement de l'« intelligence motrice⁷¹⁰ ».



Fig. 30 - Souvenir de France – Irlande, Paul Ordner, 1954, gouache sur papier. Coll. MNS (n°D.II.446)

Dans les faits, nous pourrions dater ce changement d'époque aux alentours des années 1970 (formation au stage d'Arras et enseignement à l'IREPS de Paris), soit une dizaine d'années avant la publication de l'ouvrage : *Rugby de mouvement, rugby total* (1979). Les travaux de R. Deleplace mettent en avant la notion de « décision tactique » dans la formation du joueur. Cette notion était jusque là peu (ou pas) formalisée dans les entraînements ou dans les situations de formation. Au sujet de l'existence d'une « imbrication⁷¹¹ » et d'une « implication réciproque⁷¹² » entre « décision tactique, technique et capital énergétique⁷¹³ », R. Deleplace affirme que c'est « le niveau de décision tactique qui reste toujours le niveau premier, la source de tout, d'où certaines conséquences dans la façon de travailler tant en initiation qu'en perfectionnement⁷¹⁴ ». Si la technique vient « avant la prise de conscience claire et caractérisée des éléments de l'évolution tactique en situation, son intériorisation n'a aucune chance de produire autre chose qu'un effet pas même nul, mais profondément négatif⁷¹⁵ ». Ainsi, « l'exercice » doit être conçu comme un « couple : représentation mentale, action physique s'effectuant ». La technique en rugby se veut donc « ouverte⁷¹⁶ », adaptative dans l'action et évolutive au cours de la vie sportive du joueur. La technique ne peut rester figée ; elle doit pour cela être dotée de capacités d'évolution. Ces capacités d'évolution dépendront en grande partie du style d'enseignement reçu par l'élève ou

⁷⁰⁸ R. Barrière, *Le rugby et sa valeur éducative*, Paris, J. Vrin, 1980, p. 29.

⁷⁰⁹ R. Deleplace, *Le rugby*, Paris, Armand Colin, 1966 - *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979

⁷¹⁰ P. Villepreux dans la préface de R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 3.

⁷¹¹ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 11.

⁷¹² R. Deleplace, *ibid.*, p. 11.

⁷¹³ R. Deleplace, *ibid.*, p. 11.

⁷¹⁴ R. Deleplace, *ibid.*, p. 11.

⁷¹⁵ R. Deleplace, *ibid.*, p. 13.

⁷¹⁶ R. Deleplace, *ibid.*, p. 13.

le joueur. Il faut ici que le formateur maîtrise les techniques d'enseignement proposées par les différentes théories de l'apprentissage.

P. Conquet pour sa part pense que « chaque joueur est un générateur d'initiatives, celui qui impulse l'action. Le système collectif est, lui, le support sur lequel il s'exprime, l'acte créateur de chaque joueur est le moteur de l'action collective⁷¹⁷ ».

R. Deleplace et P. Conquet accordent tous les deux une grande importance à la formation tactique du joueur, le premier l'exprimant en termes d'« intelligence tactique » ou « technique ouverte », le second en termes d'« initiative », de « créativité » ou d'« intelligence opérationnelle⁷¹⁸ ». La position de ces théoriciens du rugby est confirmée par les recherches d'A. Menaut dans le domaine du football. Ses travaux de thèse de doctorat portaient sur le thème de l'intelligence tactique et ont donné lieu à une publication où sont développés les thèmes de la « créativité » et de la « pensée tactique⁷¹⁹ ».

R. Deleplace cherche pour sa part à développer chez le joueur « un processus illimité de transformation réciproque⁷²⁰ » (le joueur agit sur l'action, autant que la situation n'agit sur lui). Ses travaux débouchent non seulement sur des concepts théoriques de jeu (matrice offensive et défensive, enveloppe générale du jeu, référentiels communs, systématique), des concepts didactiques (technique ouverte, cascade de décision, exercice couple, exercice avec ou sans opposant), mais au-delà, des propositions didactiques concrètes, une « démarche pédagogique⁷²¹ » au service de la formation du joueur. Dans la lignée des travaux de R. Deleplace, P. Villepreux a été le porteur de l'« intelligence motrice en situation de jeu », aussi bien pour la formation du débutant que le perfectionnement du joueur de haut niveau. Ses travaux sont consultables dans son mémoire de l'INSEP⁷²² et dans son ouvrage : *Formation au Rugby de mouvement*⁷²³. P. Villepreux défend l'idée selon laquelle « la réalité du rugby n'est pas la gestion du joueur isolé mais bien la gestion optimale du système complexe dans lequel celui-ci évolue⁷²⁴ ». On est très proche des thèses actuellement avancées par les théories situées. C'est dans la complexité sociale de la situation que l'élève construit sa réponse motrice. Le joueur est le pilote de son jeu, qu'il doit bien évidemment replacer dans la logique interne de l'activité. Il faut rechercher dans la formation du joueur, et dans les situations proposées le développement d'une « véritable efficacité intellectuelle⁷²⁵ ». P. Villepreux propose lui aussi « une méthode de travail avec des exercices adaptables du débutant au plus haut niveau » ; « en sports collectifs et en rugby, le modèle souhaitable est donc souple ; il utilise l'opposition⁷²⁶ ». Le joueur est mis en situation globale aménagée avec recherche d'efficacité (débutant) et de performance (expert). Le jeu conserve donc une certaine complexité sans laquelle le progrès ne serait pas possible. Dans le cas de P. Villepreux, entraîneur, enseignant, joueur de rugby, adepte du jeu de $\frac{3}{4}$ et de la « relance⁷²⁷ », le « jeu de mouvement » et l'« initiative individuelle » dans la formation et l'entraînement ne pouvaient que recevoir un accueil favorable. P. Villepreux a mis en application ses conceptions à tous les niveaux de la formation, et en particulier au plus haut niveau national et international. Il a contribué à l'évolution du jeu, des entraînements et de la formation dans les années 1980, avec des résultats sportifs confirmant le bien-fondé de sa démarche (trois fois champion de France avec Toulouse en 1985, 1986 et 1989).

⁷¹⁷ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 275.

⁷¹⁸ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 178.

⁷¹⁹ A. Menaut, *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*, Bordeaux, Presses Universitaires de Talence, 1998

⁷²⁰ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 13.

⁷²¹ R. Deleplace, *ibid.*, p. 19.

⁷²² P. Villepreux, *Rugby de mouvement et disponibilité du joueur*, Paris, Mémoire INSEP, 1987

⁷²³ P. Villepreux, *Formation au Rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 1993

⁷²⁴ P. Villepreux, *ibid.*, p. 42.

⁷²⁵ P. Villepreux, *ibid.*, p. 43.

⁷²⁶ P. Villepreux, *ibid.*, p. 43.

⁷²⁷ Cette spécificité du jeu est nommée dans le monde du rugby : le « beau jeu ».

D. Bouthier s'est également engagé dans la lignée des travaux de R. Deleplace, donnant une valeur scientifique à la notion de « décision tactique » au travers de ses modèles d'enseignement dont la « pédagogie des modèles de décision tactique » (PMDT)⁷²⁸. Son étude se proposait de comparer trois modèles d'enseignement autour d'une action de jeu en « 2 contre 2 ». Les modèles étudiés étaient les suivants :

- pédagogie des modèles auto-adaptatifs : PMAA
- pédagogie des modèles de décisions tactiques : PMDT
- pédagogie des modèles d'exécution : PME.

Si la PMDT s'est avérée une formule pertinente pour l'acquisition d'habiletés motrices dites « ouvertes »⁷²⁹, il n'en demeure pas moins vrai que chaque « pédagogie » est exploitable aux différents moments de l'apprentissage :

- la PMMA permet de confronter les élèves à l'esprit du jeu et au NCR
- la PMDT impose les choix tactiques dans un contexte de jeu en mouvement
- la PME contribue à la construction des techniques gestuelles.

Ces travaux sont précieux dans le sens où ils donnent une validité « scientifique » aux thèses de R. Deleplace et à l'intuition de P. Villepreux. La formation du joueur ne peut s'effectuer que dans la primauté de la tactique sur la technique. Aujourd'hui, ces thèses sont largement présentes dans l'univers de l'EPS et des apprentissages moteurs.

P. Conquet, dans cette même logique d'adaptabilité du joueur en situation de jeu, propose le concept d'« intelligence opérationnelle », intégrant dans la réalisation du joueur en action six principes⁷³⁰ :

1. principe de nécessité : réaliser dans l'action que ce qui est nécessaire et uniquement ce qui est nécessaire ; « ce qui n'est pas nécessaire est superflu et donc non pertinent »
2. principe de simplicité : « atteindre l'objectif par la voie la plus directe »
3. principe d'économie : « atteindre l'objectif aux moindres frais (énergie, temps...) »
4. principe d'efficacité : « ne réaliser que ce qui est pertinent au regard de l'objectif »
5. principe de sécurité : « toutes les activités comportent des risques ; le risque est relatif à la capacité à le maîtriser »
6. principe de préaction : « la préaction concerne le projet en cours de réalisation ; elle est dans l'action même, l'application nécessaire harmonieuse et continue des cinq principes précédents, qu'elle régule dans une synthèse motrice permanente ».

Cette conception « tactique » de la formation fait l'unanimité dans les publications à caractères didactique ou scientifique⁷³¹ autour du rugby. Elle s'insère dans une vision plus générale de l'enseignement des sports collectifs, décrite par J-F. Gréhaigne⁷³². Elle a d'ailleurs été reprise par de nombreux entraîneurs et enseignants d'EPS. Les publications professionnelles actuelles sont révélatrices de cette tendance tactico-technique de l'enseignement du rugby. De B. David⁷³³ à A. Mouchet⁷³⁴, en passant par S. Collinet⁷³⁵, C. Deléris⁷³⁶, J-Y. Nérin⁷³⁷ ou M. Ticoulat⁷³⁸ la formation décisionnelle du joueur est la même :

⁷²⁸ D. Bouthier, *Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs*, in *EPS, contenus et didactique*, SNEP 1985

⁷²⁹ D. Bouthier, *Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs*, in *EPS, contenus et didactique*, SNEP, 1985

⁷³⁰ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 173-178.

⁷³¹ A. Mouchet, *Dynamique de production du jeu de mouvement en rugby : tendances communes et particularités au niveau international*, Science et motricité n° 64, fév. 2008, p. 93-102.

⁷³² J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

⁷³³ B. David, *Initiation au cours élémentaire*, revue EPS n°204, 1987

⁷³⁴ A. Mouchet, *Combattre ou éviter ?* revue EPS n°285, 2000

⁷³⁵ S. Collinet, *Rugby, niveaux 1 et 2*, Paris, Amphora, 2006 & *Rugby, niveaux 3 et 4*, Paris, Amphora, 2006

⁷³⁶ C. Deléris, *Rugby, Un combat commun à l'école et au club*, Paris, Vigot, 1993

⁷³⁷ J-Y. Nérin, *L'enseignement dans les classes de 4°/3°*, Paris, revue EPS n° 226, 1990

donner la priorité à l'intention tactique et l'adaptation du joueur sur la technique. Dans le champ scientifique, le constat est le même au travers des recherches de B. David⁷³⁹, S. Reitchess⁷⁴⁰, J-F. Stein⁷⁴¹ ou A. Mouchet⁷⁴². Comme le rappelle A. Menaut, il ne faut pas perdre de vue que « le joueur qui opère un choix tactique combine sa liberté d'action avec des exigences collectives⁷⁴³ ».

Si l'adaptation en jeu constitue la base de la formation du joueur de rugby pour tous les « théoriciens » contemporains, c'est au « jeu de mouvement dynamique⁷⁴⁴ » et au « contexte situationnel⁷⁴⁵ » qu'ils se réfèrent tous pour immerger l'apprenant dans « la réalité de l'opposition vécue en jeu⁷⁴⁶ ».

Nous sommes en accord avec cette vision « technico-tactique » ou « tactico-technique » du joueur et de l'élève à condition de ne pas négliger deux aspects fondamentaux de la formation :

1. si nous savons que l'intelligence tactique ou opérationnelle est la clé de la réussite et de la performance en rugby, il n'en demeure pas moins vrai que ces adaptations tactiques en situation de jeu sont à mettre en relation avec des choix stratégiques individuels et collectifs. En effet, le jeu impose une relation dialectique entre stratégie et tactique.
2. l'intelligence tactique en rugby doit se développer dans un contexte d'affrontement physique au corps à corps ; la dimension affective du combat ne doit pas constituer un frein dans le traitement de l'information (perception et décisions tactiques). En effet, un élève craintif, ne sachant gérer ses émotions, ne pourra jamais se montrer performant lorsqu'il sera confronté à la rudesse du jeu. Il deviendra même dangereux pour ses partenaires.

Le rugby scolaire est donc bien tactico-technique, mais à replacer dans un environnement fortement chargé d'un point de vue affectif. Il ne peut pas plus se dispenser des premières intentions stratégiques, à la base des premières actions de jeu. Par la suite, le rugby scolaire (niveau Association Sportive) pourra même devenir « physiologique » en intégrant la préparation physique.

⁷³⁸ M. Ticoulat, *Intelligence des actions individuelles et collectives*, revue EPS n°210, 211, 212, 1988

⁷³⁹ B. David, *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby*, thèse de doctorat, université Paris XI, 1993

⁷⁴⁰ S. Reitchess, *Contribution critique aux sports collectifs : un exemple, le rugby ; un cas particulier : l'appropriation du choix d'attaque « jeu groupé – jeu déployé »*. Analyse comparée des effets de l'apprentissage chez les enfants de 5-6 ans, thèse en STAPS, non publiée, université Paris V, 1986

⁷⁴¹ J-F. Stein, *Sports d'opposition, éléments d'analyse pour une pédagogie des prises de décision*, mémoire INSEP, Paris, 1981

⁷⁴² A. Mouchet, *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby*, thèse de doctorat, université Bordeaux 2, 2003

⁷⁴³ J. Wittwer, préface de l'ouvrage d'A. Menaut, *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*, Bordeaux, Presses Universitaires de Talence, 1998, p. 9.

⁷⁴⁴ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 98.

⁷⁴⁵ P. Villepreux, *Formation au Rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 1993, p. 70.

⁷⁴⁶ R. Deleplace, *op. cit.*, p. 98.

Combat ou évitement

Si comme nous venons de le constater, tous les théoriciens du rugby s'accordent à préconiser une formation initiale par le « jeu en mouvement », le débat est vif sur le plan des modalités d'action initiales à proposer aux joueurs et aux élèves.

La formation doit-elle s'inscrire dans une démarche de combat au corps à corps (tendance du rugby proposé par P. Conquet⁷⁴⁷ ou nous-mêmes⁷⁴⁸), dans l'évitement et un jeu de passes comme le proposent les démarches axées sur l'évitement (conception de P. Villepreux, du flag-rugby, du touch-rugby ou de la balle ovale), dans un registre de « double modalité⁷⁴⁹ » (combat et évitement) ? Comme E. Billi, nous pensons que « jouer à combattre » et « jouer à éviter⁷⁵⁰ » font partie intégrante du rugby.



Quelle que soit la préférence d'entrée dans l'activité (combattre ou éviter), c'est la performance et la pertinence des choix tactico-techniques qui importent en situation de référence, et ce, quel que soit le niveau de pratique. La problématique autour du combat et de l'évitement ne se trouve donc pas dans la finalité de formation du joueur, mais bien dans le moment de présentation de ces thèmes durant la formation du joueur. A haut niveau, la préférence entre le « combat » et l'« évitement » pour un match relève de choix stratégiques collectifs et individuels (points forts d'une équipe ou d'un joueur au poste). A ce niveau, la discussion porte surtout sur l'opposition entre le « beau jeu » et le « bon jeu⁷⁵¹ ». Le beau jeu est souvent associé chez les spectateurs non-initiés au jeu déployé, alors que le bon jeu se traduit par la pertinence des choix d'une équipe en fonction de ses points forts et des points faibles des adversaires. Il faut accepter qu'un match de rugby se gagne avec une utilisation préférentielle du « jeu groupé » ou du « jeu au pied » sur le « jeu déployé ».

Pour ce qui est de l'enseignement du rugby chez le débutant, ce sont des « conceptions philosophiques » du jeu qui opposent plusieurs théoriciens du rugby français, R. Deleplace et P. Villepreux à P. Conquet notamment. Ce dernier reproche aux deux premiers de minimiser la part du combat au corps à corps dans leurs propositions didactiques en formation initiale. Contrairement à A. Mouchet⁷⁵², nous estimons que le débat est encore vif en initiation autour du « combattre-éviter ». Si cette opposition combat-évitement n'a pas lieu d'être à haut niveau (il faut savoir affronter et éviter dans un environnement rude), nous pensons que les éducateurs et enseignants doivent s'interroger sur les conséquences de leurs choix didactiques. Ainsi, la présentation du rugby peut s'envisager « par le combat » ou « par l'évitement ». Dans le premier cas, les problèmes seront avant tout affectifs et dans le second perceptivo-décisionnels⁷⁵³. Pour ce qui est du niveau débutant, P. Conquet se positionne clairement : « toute éducation fondée prioritairement sur le rapport joueur-ballon est dangereuse à terme parce qu'elle fait passer le combat au second plan et néglige la sécurité du

⁷⁴⁷ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995

⁷⁴⁸ J.-J. Sarthou, *A la conquête du rugby*, Paris, PUF, 1997

⁷⁴⁹ S. Collinet – J.-Y. Nérin, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003, p. 10.

⁷⁵⁰ E. Billi, *Rugby, didactique et pédagogique*, <http://lomu.unice.fr/billi/pedarugby/>

⁷⁵¹ P. Conquet, *op. cit.*, p. 147.

⁷⁵² A. Mouchet, *Combattre ou éviter ?*, revue EPS n°285, 2000

⁷⁵³ E. Billi, *op. cit.*

joueur⁷⁵⁴ ». L. Duffieux⁷⁵⁵ fonde lui aussi son enseignement sur l'historicité et la rudesse du jeu.

C'est parce que les points de vue divergent sur l'essence⁷⁵⁶ du rugby, que les « entrées » s'opposent. Si P. Conquet définit le rugby comme un « sport de combat collectif⁷⁵⁷ », il place les problèmes moteurs liés à l'affrontement physique au premier plan de l'apprentissage. S. Collinet et J-Y. Nérin définissent, dans la lignée des travaux de R. Deleplace le rugby comme un « sport collectif à double modalité décisionnelle de combat et d'évitement en attaque et à modalité unique de combat en défense⁷⁵⁸ ». Ils placent alors la notion de choix tactique au centre de leurs préoccupations pédagogiques, en acceptant qu'un élève puisse, au nom de la liberté de choix, opter pour la systématisation de réponses motrices dans le jeu d'évitement. Cette approche n'est pas acceptable pour P. Conquet.

Nous l'avons déjà dit, J. Gleyse attribue la divergence de point de vue sur l'« essence » du rugby entre G. Uhlrich – S. Eloi et P. Conquet à « des choix idéologiques fondamentaux en termes de valeurs ». « Les premiers pensent que l'essence de l'activité sportive rugby est « réglementaire » alors que le second, construction historique à l'appui montre qu'elle est d'abord anthropologique et liée au combat au corps à corps qui remonte aux origines de l'humanité⁷⁵⁹ ».

Ces deux conceptions du rugby (combat et évitement) correspondent néanmoins toutes les deux à la réalité du rugby où la « double modalité décisionnelle » doit être maîtrisée par le joueur. Il faut toutefois s'assurer qu'un joueur ou élève qui opte pour un choix d'évitement ne le fait pas par crainte du contact. Ces choix tactiques réalisés dans la peur provoquent souvent des situations dangereuses.

C'est la volonté d'enseigner le rugby et la nécessaire « simplification » pour les débutants, qui a conduit les théoriciens à opérer des choix et des priorités de formation :

- le combat et la gestion de l'affrontement physique au corps à corps pour les uns
- les décisions tactiques et la gestion de l'affrontement dans la double modalité décisionnelle pour les autres.

Ces divergences conduisent à trois types d'« entrées » :

- entrée par la « bataille », mettant en avant l'affrontement physique
- entrée par l'alternative de choix tactique, mettant en avant l'intelligence tactique
- entrée par l'évitement, mettant en avant la technique d'esquive.

Chaque entrée poursuit des priorités que nous déclinons ci-après, en les accompagnant de leurs justifications.

⁷⁵⁴ P. Conquet, *op.cit.*, p. 153.

⁷⁵⁵ L. Duffieux, *Le rugby, une activité riche en valeurs éducatives. Construire des situations d'apprentissage de règles et de jeux*, TDC SCEREN CNDP, 2007, p. 31-34.

⁷⁵⁶ La notion d'essence de l'activité a été introduite dans le rugby par P. Conquet en 1976 ; elle « procède de la volonté et de l'action humaine de créer et de pratiquer une activité, ayant le sens voulu par les hommes qui la créent » in P. Conquet, *ibid.*, p. 112.

⁷⁵⁷ P. Conquet, *ibid.*, p. 117.

⁷⁵⁸ S. Collinet – J-Y. Nérin, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003, p. 10.

⁷⁵⁹ J. Gleyse, http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php?id_article=373

APPROCHES, PRIORITES ET JUSTIFICATIONS								
entrée par le combat au corps à corps			entrée par les modalités décisionnelles			entrée par l'évitement		
1		combat	1		tactique	1		technique
2		technique	2		combat	2	↓	tactique
3	↓	tactique	3	↓	technique	L'élève est confronté à une des réalités du rugby, celle de l'évitement		
Ce sont l'affrontement physique au corps à corps et les risques corporels encourus qui conditionnent la démarche. En imposant un certain degré de rusticité, l'élève développe conjointement une motricité sécuritaire, efficace et porteuse de valeurs			La « liberté » de choix tactique développe les capacités décisionnelles de l'élève dans un environnement respectueux de la logique interne du rugby : combat - évitement La motricité est construite par l'élève					
Situations de jeu didactisées pour l'affrontement physique direct : terrains étroits			Situations de jeu didactisées pour les choix tactiques : terrains relativement larges			Situations de jeu didactisées pour le jeu déployé : terrains larges		
RESPONSABILITE SOCIALE			RESPONSABILITE DECISIONNELLE			RESPONSABILITE TECHNIQUE		

Tableau 22 - Entrées dans l'activité et responsabilités

Ces entrées visent toutes une formation à l'excellence. Elles font le pari que leur cheminement conduit à la performance et à la polyvalence. Les problèmes auxquels sont confrontés les apprenants ne sont toutefois pas les mêmes :

- gestion des problèmes affectifs pour l'entrée par le combat
- gestion des problèmes tactiques pour l'entrée par les modalités décisionnelles
- gestion des problèmes techniques pour l'entrée par l'évitement.

entrée par le combat au corps à corps	entrée par les modalités décisionnelles	entrée par l'évitement
Gestion des paramètres affectifs de la situation	Gestion des paramètres tactiques de la situation	Gestion des paramètres techniques de la situation

Tableau 23 - Entrées dans l'activité et incidences

Si notre conception est orientée vers un rugby éducatif (socialisateur et responsabilisant), c'est l'essence même du jeu (sa rusticité) que nous devons conserver. La gestion de la sécurité, et à travers elle, la responsabilisation des élèves viennent répondre à la dangerosité des situations. Cette démarche de formation est aujourd'hui partagée par S. Collinet et J-Y. Nérin qui affirment que « le combat est partout, tout le temps et partout ». Ils en déduisent même que « cette dimension est supérieure à celle de l'évitement et du contournement⁷⁶⁰ ». Nous avons déjà fait remarquer que cette position n'était pas la leur lors de leur première

⁷⁶⁰ S. Collinet – J-Y. Nérin, *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003, p. 10.

publication⁷⁶¹. J. Devaluez insiste également sur l'étape du « jeu à se battre⁷⁶² » dans sa proposition d'enseignement. E. Billi quant à lui pose « la charge, comme le problème fondamental du rugby⁷⁶³ ».

Ainsi, c'est un rugby rustique et éducatif que nous préconisons en initiation, un rugby où l'étape « affective » constitue la priorité. La responsabilisation du joueur sera sous-jacente, nous permettant de garantir la sécurité des pratiquants. Toute la formation (technique, tactique, stratégique, physique) du joueur viendra se greffer sur des fondations affectives, permettant de gérer les émotions. Cette étape affective permet de libérer progressivement le canal du traitement de l'information, de le libérer de tout « bruit⁷⁶⁴ ». Aucun élève ne peut s'engager dans l'activité globale (groupé – déployé – jeu au pied), s'il ne maîtrise pas le plaquage, les « percussions » et les chutes en situations aménagées. C'est une fois les contenus relatifs à l'étape du « rugby-combat⁷⁶⁵ » acquis, que l'élève pourra envisager l'étape du « rugby de passes ».

Le modèle d'enseignement socio-culturel, issu du « courant Conquézien » pour la partie combat n'en demeure pas moins fidèle aux conceptions « Deleplaciennes » en ce qui concerne l'intelligence tactique, ou à la notion de beau jeu à la française chère à P. Villepreux (le « french flair » et la prise de risque individuelle). Ces trois auteurs, tous enseignants d'EPS et entraîneurs ont d'ailleurs fortement influencé notre propre formation.

L'expérience de terrain nous montre quotidiennement que ce sont en grande partie les problèmes liés à l'affrontement physique qui mettent les partenaires et les adversaires en danger (situations accidentogènes). Dans ces problèmes, nous incluons aussi bien les joueurs craintifs que ceux qui n'ont pas intégré les contraintes sécuritaires de l'étape 1 du modèle d'enseignement (contrôle de soi dans l'affrontement physique et gestion de la sécurité des autres). Il faut apprendre à se contrôler, à surmonter ses craintes et à gérer sa force physique, sous peine de s'exposer ou d'exposer ses partenaires et adversaires à la blessure. Parmi les comportements interdits :

- un porteur de balle réalisant une passe à l'aveugle ; ballon transmis sans regarder le partenaire
- un défenseur craintif ; danger pour lui-même dans les regroupements et lors de plaquage
- un défenseur qui ne se montre pas responsable (appréciation de la situation – réalisation du geste) ; danger pour l'adversaire plaqué
- un soutien qui regarde son partenaire PdeB, sans se proposer au près.

Ainsi, le choix du modèle socio-culturel s'est-il tourné en initiation vers la maîtrise du combat au corps à corps, en proposant du jeu groupé. L'alternative combat/éviter apparaît dès que l'élève est capable de maîtriser ses émotions et sa motricité. Ce choix décisionnel est placé à l'étape 2 de la modélisation, dans une logique d'enseignement sécuritaire. C. Deléris partage ce point de vue : « le bain affectif majeur qui enveloppe l'affrontement libre au travers des lois fondamentales du jeu, représente l'obstacle à franchir pour libérer le jeune et l'autoriser à prendre du plaisir dans l'ivresse d'une course rectiligne ou dans une lutte farouche pour reconquérir un ballon⁷⁶⁶ ». La maîtrise des techniques du combat au corps à corps, aussi bien en tant qu'attaquant que défenseur garantit la sécurité de tous les joueurs. Cette sécurité est

⁷⁶¹ A cette époque, on pouvait lire : « assimiler le rugby à un sport de combat nous semble être en contradiction avec la règle elle-même qui n'impose en aucun cas qu'il faille être en contact pour pouvoir jouer » in S. Collinet, J.-Y. Nérin – M. Peyresblanques, *Rugby, de l'école aux associations*, revue EPS, 1992, p. 13.

⁷⁶² J. Devaluez, *Le rugby ; formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron, 2002, p. 86.

⁷⁶³ E. Billi, *Rugby, didactique et pédagogique*, <http://lomu.unice.fr/billi/pedarugby/>

⁷⁶⁴ Nous empruntons ce terme de « bruit » à Waren Weaver (linguiste américain), pour qui le bruit correspond à l'ensemble des éléments venant parasiter une intention.

⁷⁶⁵ J.-J. Sarthou, *A la conquête du rugby*, Paris, PUF, 1997, p. 69-89.

⁷⁶⁶ C. Deléris, *Rugby : un combat commun à l'école et au club*, Paris, Vigot, 1993, p. 27.

tout aussi indispensable durant les phases d'affrontement direct (« jeu groupé ») que durant les phases d'affrontement indirect (« jeu déployé pénétrant et contournant ») et lors des phases « statiques » ou de « fixation ». Durant les premiers temps de l'enseignement du rugby, l'élève intègre les principes de sécurité dans les intentions tactiques et les réalisations gestuelles. Les élèves « craintifs », assurés de la responsabilisation de leurs adversaires et partenaires acceptent plus facilement de s'engager dans le combat, et ce d'autant plus que le niveau d'engagement physique (les impacts) est adapté à leur niveau de jeu.

Plutôt que d'opposer les notions de combat et d'évitement inhérentes à l'activité rugby, nous préférons utiliser celles d'affrontements physiques directs et indirects durant lesquelles les élèves engagent leur intégrité physique et celle d'autrui. Nous ne souhaitons pas dans le modèle socio-culturel entretenir une ambiguïté qui laisserait penser que l'on peut éviter les chocs, les chutes et pratiquer un rugby d'évitement. Même dans la recherche de l'affrontement physique indirect (l'« évitement »), les risques de contacts et de chutes sont omniprésents. L'élève doit être prêt à les subir pour ne pas se mettre en danger ou provoquer des situations accidentogènes pour les autres.

Dans le modèle socio-culturel, les affrontements se livrent progressivement, dans une logique sécuritaire : de l'affrontement au corps à corps à l'affrontement indirect⁷⁶⁷. C'est une gestion du jeu groupé (jeu axial) qui est proposée avant le jeu déployé (jeu latéral). Nous pensons que les impacts physiques sont moins dangereux dans des situations de jeu groupé aménagées (largeur du terrain, effectifs, hors-jeu) que dans des situations de jeu déployé où les élèves prennent de la vitesse ou se déplacent latéralement. Le jeu groupé aménagé plonge les élèves au cœur de l'essence du jeu tout en sécurisant la pratique par des vitesses de course très limitées. Le jeu d'affrontement au corps à corps maîtrisé, l'élève abordera ensuite l'affrontement indirect et l'affrontement à distance. Chaque nature d'affrontement imposera la construction de techniques corporelles spécifiques.

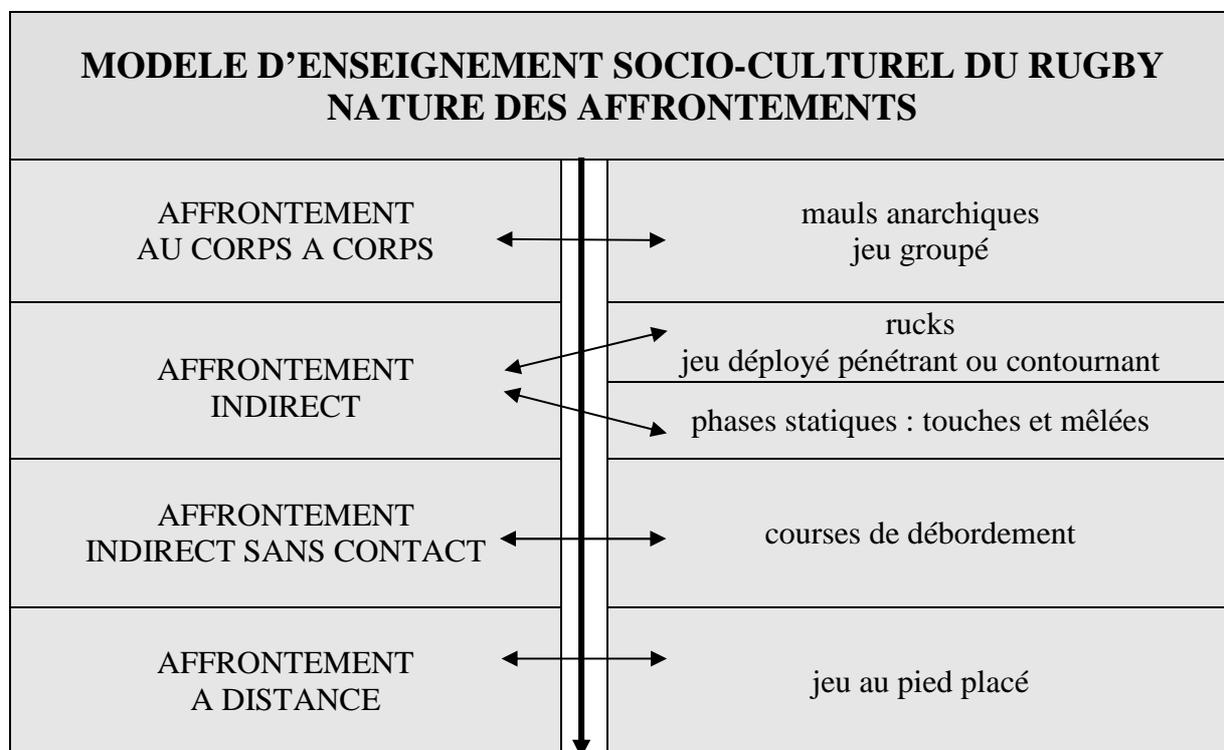


Tableau 24 - Modèle socio-culturel et nature des affrontements

Si le modèle socio-culturel propose une justification et une programmation historique des contenus (groupé – déployé – jeu au pied) consistant à permettre aux élèves de gérer leurs

⁷⁶⁷ Se reporter au tableau ci-après.

émotions en situation de risques, nous pensons que d'autres logiques de programmation sont envisageables tant que la gestion de la sécurité reste prioritaire. A ce sujet, il est intéressant de faire remarquer que la rudesse de l'affrontement physique n'est pas l'exclusivité du jeu groupé. Les contacts sont tout aussi rugueux lorsque l'on aborde le « jeu déployé pénétrant ».

Rupture et similitudes

Les contributions didactiques sont nombreuses en rugby, souvent menés par des théoriciens intervenant à la fois en milieu scolaire (professeurs d'EPS) et en milieu fédéral (entraîneurs – éducateurs)⁷⁶⁸.

Les auteurs sont nombreux : E. Billi, D. Bouthier, M. Brunet, S. Collinet, P. Conquet, B. David, R. Deleplace, C. Deléris, J. Devaluez, J-Y. Nérin, J-P. Peys, J-J. Sarthou, J-C. Smondack, M. Ticoulat, P. Villepreux. Si nous pouvons nous réjouir de ces multiples sources d'informations qui font évoluer la réflexion sur l'enseignement, il ne faut pas oublier qu'elles ont provoqué de nombreux affrontements entre pédagogues.



Fig. 31 - The England and Ireland match, H. Burges, 1898, estampe.
Coll. MNS (G.IV.100) ©MNS

Les désaccords concernent la formation du joueur, l'enseignement du rugby chez les jeunes ou l'entraînement de haut niveau. Nous ne nous positionnerons pas ici sur l'entraînement de haut niveau et nous limiterons à l'enseignement du rugby en milieu scolaire. Nous montrerons que si le désaccord est marqué en initiation, de nombreuses similitudes existent, devant inciter les enseignants d'EPS à enrichir leurs démarches d'enseignement de toutes les propositions théoriques.

Rupture

C'est autour du concept d'essence de l'activité, de « choix idéologiques fondamentaux en termes de valeurs⁷⁶⁹ » et de la définition du rugby que se sont cristallisées certaines divergences. Si le rugby est d'abord un combat collectif pour certains (en chef de file P. Conquet), il est défini et structuré autour des choix tactiques pour d'autres (R. Deleplace). Nous retrouvons ces deux « visions » du rugby qui se traduisent, comme nous l'avons déjà dit, par des « entrées » spécifiques en initiation, puisque dans un cas, c'est la gestion des problèmes affectifs et sécuritaires qui prime, alors que dans l'autre, c'est la gestion des choix tactiques. Concrètement sur le terrain, cela se traduit dans un cas par des dimensions de terrain étroites induisant le jeu groupé et l'affrontement physique direct, et dans l'autre cas par des dimensions de terrain bien plus larges permettant aux élèves d'utiliser le jeu déployé et l'évitement. Sur un terrain étroit l'élève est contraint d'aller au combat ; sur un terrain large, il peut systématiser l'évitement (et même la « fuite »).

Le modèle socio-culturel pour sa part est profondément imprégné de la pensée Conquésienne. Le rugby se caractérise avant tout par la notion d'affrontement physique au corps à corps. La relation à l'essence de l'activité est « historique et anthropologique⁷⁷⁰ ». Ce positionnement initial permet de définir le rugby et les priorités d'apprentissage (la gestion des émotions). La pensée Deleplacienne enrichit le modèle dans le secteur du développement de l'intelligence

⁷⁶⁸ La professionnalisation du rugby (et ses nouveaux enjeux) a eu comme conséquence une tendance à la séparation et à l'opposition entre milieu scolaire et fédéral.

⁷⁶⁹ J. Gleyse, *Culture du corps, Métissages et dominations en EPS : vers une analyse anthropologique*, 2005, http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=373

⁷⁷⁰ P. Conquet, Discussion de l'article : *Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du Volley-ball et du Rugby* de Serge Eloi et Gilles Uhlrich ou *Misère de la pédagogie*, Staps 3/2002 (n° 59), p. 120-136.

tactique. Si le modèle socio-culturel ne peut se passer des deux éclairages, un choix a été fait en ce qui concerne leur ordre de présentation dans la formation du joueur ou de l'élève. « Dans ce débat, chaque acteur peut trancher, lui-même en fonction de son système de valeur⁷⁷¹ ».

Si ces positionnements « philosophiques » opposent les auteurs, il n'en demeure pas moins vrai que de nombreuses similitudes sont à signaler dans le traitement d'un certain nombre de thèmes éducatifs ou didactiques.

Similitudes

Parmi les similitudes et rapprochements entre auteurs, nous pouvons citer : les situations de référence, l'alternance situation de référence-situation d'apprentissage, la primauté de la tactique sur la technique, le développement de l'intelligence tactique, la logique des acquisitions au sein de la systématique, la gestion de la sécurité et l'éducation aux valeurs de l'activité. Nous développons chaque thème ci-dessous :

- les situations de référence : elles se veulent toutes en relation avec la « pratique sociale de référence⁷⁷² ». C'est le jeu de mouvement qui prime au travers d'effectifs réduits. Ainsi, le jeu à 7 (8 ou 9) est celui que l'on retrouve le plus fréquemment. Ce sont essentiellement les dimensions du terrain qui diffèrent et imposent des styles de jeu spécifiques. Le terrain étroit impose le jeu groupé quand le terrain large ouvre sur le jeu déployé et l'évitement.
- l'alternance situation de référence – situation d'apprentissage : quels que soient les auteurs, tous s'accordent pour faire émerger les besoins de l'apprentissage de la situation de référence et construire les solutions motrices dans des situations d'apprentissage.
- la tactique : c'est bien le sens tactique (ou intelligence motrice : l'adaptabilité) que se proposent de développer tous les enseignants. Une acquisition n'a de valeur que replacée (et construite) dans son contexte de référence.
- la technique vient se greffer sur la tactique : elle est au service des choix du joueur. C'est bien l'intelligence motrice et l'efficacité motrice qui sont poursuivies.
- la logique des acquisitions dans la « systématique du jeu » : tous les auteurs s'accordent pour respecter les trois étapes suivantes dans la formation du joueur : jeu de mouvement – phases de fixation – phases statiques. Les divergences apparaissent essentiellement au niveau du jeu de mouvement où certains privilégieront le jeu déployé et d'autres le jeu groupé. Pour ce qui est du jeu au pied, sa maîtrise est plutôt programmée en fin de formation.
- la sécurité des pratiquants est rappelée à travers tous les modèles d'enseignement, incontournable, gérée par des moyens didactiques variés (suppression des contacts et des plaquages, application du règlement, sur-réglementation ou responsabilisation de l'apprenant lors de l'exécution des gestes techniques et tactico-techniques).
- l'éducation aux valeurs de l'activité consiste à transmettre les attitudes liées au rugby, aussi bien pendant le jeu, qu'autour du jeu : respect, solidarité, responsabilité. Dans ce registre, tous les auteurs s'accordent pour penser que la « construction du sens⁷⁷³ » passe par la gestion du combat. En fonction des approches le combat est plus ou moins direct, plus ou moins raisonné.

Les similitudes se situent sur le plan des techniques d'enseignement, sans aucun doute liées à des formations professionnelles communes. En effet, les quinze auteurs cités sont tous des

⁷⁷¹ J. Gleyse, *Culture du corps, Métissages et dominations en EPS : vers une analyse anthropologique*, 2005, http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=373

⁷⁷² C. Cohen-Azria, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2007

⁷⁷³ J.-P. Augustin – A. Garrigou, *Le Rugby démêlé*, Bordeaux, Le Mascaret, 1985

professeurs d'EPS, impliqués dans le secteur fédéral. Le modèle d'enseignement socio-culturel est en accord avec les sept points de convergence présentés.

Dans le cadre de l'EPS, il faut retenir que des orientations nous sont fournies pour l'enseignement du rugby, par les programmes d'accompagnement de collège et de lycée. Ces textes préconisent l'enseignement d'un rugby aussi authentique que possible. Ils présentent les situations de référence et les « connaissances⁷⁷⁴ » fondamentales de l'activité, sans pour autant les hiérarchiser. L'enseignant est responsable de la transmission de ces contenus et s'organise comme il l'entend. Sa « liberté pédagogique⁷⁷⁵ » est, et doit rester totale. Un modèle d'enseignement, tout comme les programmes de la discipline constituent simplement des repères (didactiques et institutionnels) au service de la démarche d'enseignement.

Pour conclure sur les ruptures et similitudes, il nous semble important que les enseignants prennent conscience que le choix de l'enseignement d'un rugby authentique leur impose, quels que soient les contenus sélectionnés, le traitement des risques corporels dans les situations d'affrontement.

⁷⁷⁴ Ce terme de connaissance est celui utilisé dans les programmes scolaires pour désigner les contenus de l'activité.

⁷⁷⁵ Mission du professeur, B.O. n° 22 du 29 mai 1997

Risques et sécurité

C'est parce que le rugby est un sport à risques que son potentiel éducatif est élevé. C'est dans le combat, l'affrontement physique et les risques corporels que s'expriment les valeurs de ce sport. Tout l'enjeu didactique autour du rugby-scolaire est de trouver un équilibre entre le risque (nécessaire) et la sécurité (indispensable). Comme P. Conquet, nous pensons que « passer sous silence l'existence des risques d'une activité, c'est encourir le risque – pour le pratiquant – de les voir augmenter⁷⁷⁶ ». Si les accidents et les blessures ont longtemps accompagné la pratique du rugby comme des fatalités (les blessures étant fièrement présentées par les pratiquants), l'évolution du seuil de tolérance à la violence dans nos sociétés a modifié ces perspectives fatalistes. Que ce soit en milieu fédéral ou scolaire, la sécurité est devenue la priorité. Cette gestion de la sécurité constitue la garantie de la pérennité et de l'expansion de ce sport.

Au niveau fédéral, dans les différentes étapes de la formation, c'est « la sécurité du joueur qui prime⁷⁷⁷ ». Cette priorité est d'ailleurs rappelée par P. Villepreux dans un ouvrage faisant état des travaux réalisés au sein de la fédération française de rugby entre 2002 et 2006⁷⁷⁸.

Au niveau scolaire (programmes et publications professionnelles), il en va de même. Cette préoccupation est rapportée dans les ouvrages de P. Conquet, S. Collinet, J. Devaluez, J-P. Peys, J-J. Sarthou, P. Villepreux.

La gestion de la sécurité du pratiquant est toutefois diversement traitée :

- la FFR a durci les sanctions liées à la violence ; des secteurs de jeu comme la charge sur joueur en l'air ou les entrées en mêlée ont subi de nouvelles réglementations sécuritaires
- au niveau des programmes de l'EPS, des gestes dangereux comme le plaquage peuvent être remplacés par un « toucher »
- P. Conquet préconise l'intégration de principes de sécurité, quand P. Villepreux met en avant la responsabilisation des joueurs.

Le modèle d'enseignement socio-culturel intègre toutes les adaptations et traitements didactiques favorisant la sécurité des pratiquants. Nous pouvons citer :

- le règlement fédéral : le NCR a pour fonction de protéger les pratiquant dans les limites fixées par les instances fédérales ; l'enseignant doit connaître les fonctions de chaque règle du jeu pour savoir si elles sont adaptées au niveau de pratique de ses élèves
- la sur-réglementation : il s'agit de contraintes imposées aux élèves en relation avec les règles du jeu et les droits et devoirs des joueurs (ne pas blesser) ; ces sur-réglementations sont souvent à l'initiative de l'enseignant
- les contenus : il s'agit de choisir dans la systématique du jeu les thèmes d'apprentissage correspondant au niveau des élèves
- la responsabilisation individuelle : les joueurs doivent se montrer responsables de la sécurité de leurs partenaires et de leurs adversaires dans chaque action ; le niveau de responsabilité en acte est fixé par l'enseignant : techniques corporelles autorisées, niveau d'engagement physique toléré
- les principes techniques : ceux-ci constituent le complément des intentions tactiques et permettent de réaliser le geste à la fois efficient et sécuritaire (pour soi et pour les

⁷⁷⁶ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 177.

⁷⁷⁷ *Plan de Formation du Joueur*, extraits du document FFR/DTN, tome 1, 2006

⁷⁷⁸ P. Villepreux – F. Brochard – M. Jeandroz, *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs - évolution, apprentissage*, Paris, Vigot, 2007, p. 72.

autres) ; ici aussi, c'est l'enseignant qui dicte les principes d'efficacité et de sécurité, en confrontant les contenus à acquérir aux capacités des élèves.

Les adaptations que nous refusons dans le traitement didactique du rugby en milieu scolaire sont celles qui conduisent à une dénaturation excessive de l'activité, et qui ne permettent plus de confronter les élèves au sens profond de l'activité. C'est le cas lorsqu'un enseignant décide de supprimer les plaquages ou d'autres types de contacts (percussions, mauls). Nous ne sommes alors plus en relation avec l'essence de l'activité. Les risques disparaissent et avec eux le pouvoir éducatif du rugby (déficit de valeurs).

Si nous adhérons au discours sécuritaire autour des activités à risques, il nous semble incohérent de proposer un rugby sans luttes, sans plaquages, sans chutes. La culture du rugby s'inscrit dans le combat. Nous avons opté pour le maintien d'un risque corporel élevé, fondamental pour le développement des valeurs du rugby et les transformations comportementales des élèves. Le modèle socio-culturel fait de chaque situation de jeu ou d'apprentissage, une situation à risques et par conséquent une situation éducative. Nous exploitons ces risques pour éduquer les élèves : les techniques corporelles qui leur sont proposées répondent à la gestion de la sécurité et augmentent leur niveau de civilité. L'élève doit apprendre à se contrôler dans ses réalisations motrices. Il est donc important que l'enseignant connaisse pour chaque situation les risques encourus par ses élèves, ainsi que les solutions (les critères de réalisation des techniques corporelles). Le modèle d'enseignement socio-culturel fait état de ces risques corporels en leur associant les critères de réalisation que l'enseignant transformera en contenus d'enseignement. En effet, il nous semble important de préciser que la gestion des risques et de la sécurité ne se limite pas à une simple application de critères de réalisation. C'est au travers des contenus d'enseignement⁷⁷⁹ que l'enseignant fixera les seuils d'engagement physique et autres exigences comportementales.

Les contenus, risques associés et critères de réalisation des gestes du rugby se trouvent dans le chapitre « indicateurs comportementaux » du modèle d'enseignement.

Nous faisons le pari de l'équilibre « risque-sécurité » en explicitant les risques corporels aux élèves et en leur présentant au plus tôt les exigences des techniques corporelles scolaires (les principes d'efficacité et de sécurité). La sécurité est d'autant mieux assurée qu'elle est intégrée dans l'action. Les élèves doivent apprendre à se maîtriser.

Le modèle d'enseignement que nous défendons s'oppose aux démarches qui suppriment volontairement les risques, ainsi qu'à celles qui les ignorent :

- risques supprimés : nous avons déjà signalé que les programmes de l'EPS proposaient de « remplacer [...] dans la première phase de l'initiation le placage par un tenu ou un simple *touché*...⁷⁸⁰ ». Dans ce cas, les risques disparaissent et le rugby perd sa fonction éducative. Si nous concevons qu'il est possible d'aborder le rugby par des thèmes moins engagés physiquement que les percussions, les plaquages ou les mauls, nous ne pensons pas qu'une pratique sans affrontement physique réponde aux finalités éducatives du rugby. Le rugby sans affrontement physique n'est pas du rugby ; « toucher » ou « tenir » un adversaire relève du contact quand plaquer est associé au combat. Nous avons relevé dans notre travail de DEA que les élèves ayant abordé le rugby sans combat étaient plus exposés aux blessures que les autres. En « touchant » ou en « saisissant » un adversaire, les attitudes de protection (éloignement du visage de l'adversaire) s'opposent aux principes de sécurité du plaquage (placement de la tête au contact de l'adversaire).
- risques ignorés : nous trouvons dans un ouvrage à vocation pédagogique la description du « geste juste » pour le plaquage, consistant par exemple à « plaquer à deux : un

⁷⁷⁹ Nous distinguons le critère de réalisation (consigne technique « générale » pour un geste) du contenu d'enseignement (adaptation de ce même critère pour un élève en situation d'apprentissage).

⁷⁸⁰ Dossier EPS n° 46, *Risque et sécurité*, 1999, p. 62.

joueur en bas et l'autre en haut. C'est le plaquage *double-lame*⁷⁸¹». Dans notre analyse des blessures, nous avons établi que ce plaquage était un des plus accidentogènes. Avec l'autorisation de ce « plaquage double lame », le rugby devient extrêmement dangereux pour les élèves. Nous avons interdit ce plaquage dans la pratique scolaire (niveaux de complexité et de difficulté trop élevés), même si nous pensons que nous pourrions l'aborder avec des élèves de très bon niveau, en leur proposant des contenus d'enseignement sécuritaires et un engagement physique raisonné.

Ces deux exemples de traitement didactique du rugby correspondent à des orientations de rugbys dans lesquelles nous ne reconnaissons pas, parce que trop éloignées de l'essence du rugby pour la première, et trop dangereuse pour la seconde. Le modèle socio-culturel s'attache pour sa part à concilier un véritable rugby (risques corporels élevés) dans des situations sécurisées (sécurité optimale).

⁷⁸¹J. Leclercq, *Je fais du rugby ; la technique, la pratique, les champions*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2010

Rugby et EPS

Le professeur d'EPS désireux d'enseigner le rugby doit dans un premier temps se référer aux programmes de sa discipline. Ces programmes présentent les situations de référence ainsi que les contenus à transmettre. Si les situations de référence sont imposées pour les classes à examen (baccalauréat), les programmes d'accompagnement doivent être considérés comme des repères.

Les programmes présentent les spécificités de l'activité au travers des situations de référence. En collège (niveau 1), la situation se définit ainsi : « dans un jeu à effectif réduit et sur un terrain de largeur limitée, rechercher le gain d'un match par des choix pertinents permettant de conserver et de faire avancer le ballon jusqu'à l'en-but adverse face à une défense qui cherche à freiner ou bloquer sa progression. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression du ballon. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre⁷⁸² ».

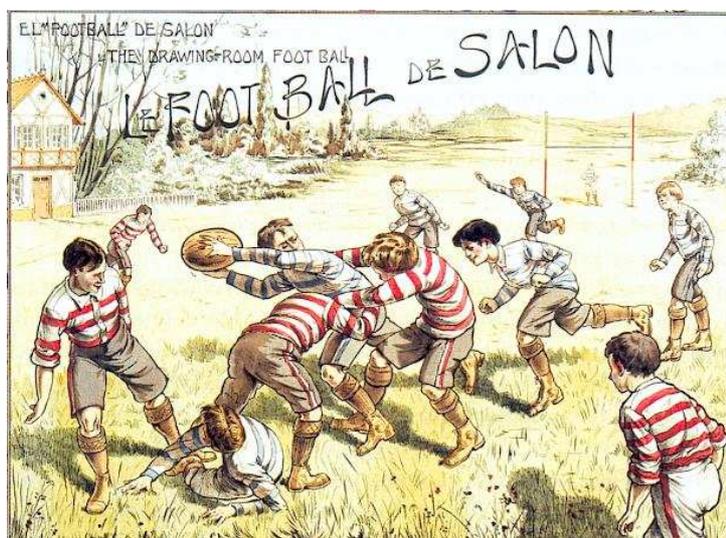


Fig. 32 - Le football de salon, Saussine, c. 1900, jeu de salon. Coll. MNS (n°G.IV.96), Photo G. Poncet 2006

En lycée (classe de 2^{nde}), il s'agit d'« obtenir le gain d'une rencontre en utilisant prioritairement l'espace de jeu pour créer et utiliser le déséquilibre en perforant et/ou en contournant la défense qui cherche à maîtriser les changements de tâches imposés par les changements de statut (défenseur - attaquant). Les élèves intègrent de façon rigoureuse les règles liées au contact corporel et aux différentes modalités de blocage et placage⁷⁸³ ».

La lecture des textes nous indique que le rugby proposé au collège et au lycée intègre la spécificité de l'activité : le combat collectif au corps à corps. Ce combat est favorisé en collège par « un terrain de largeur limitée » (l'affrontement physique est inévitable) ; en lycée « l'intégration rigoureuse des règles liées au contact corporel et aux différentes modalités de blocage et placage » permet de gérer l'affrontement physique direct. Les textes de collège et de lycée font référence à la « gestion affective ».

Le modèle socio-culturel est en adéquation avec les attentes institutionnelles puisqu'il préconise un rugby « authentique » et que les contenus prioritaires sont ceux liés à la gestion de l'affrontement physique direct.

Les programmes de l'EPS préconisent des effectifs allant de 6 à 8 joueurs par équipes. On retrouve ces mêmes effectifs dans le modèle socio-culturel, évoluant sur des terrains plus ou moins étroits, induisant les comportements attendus.

Les contenus sont déclinés en « techniques d'action » (collège) et « connaissances techniques et tactiques » (lycée). Les programmes ont un souci de transmission culturelle, de respect des pratiques sociales de référence. Le modèle socio-culturel s'inscrit dans cette dynamique culturaliste, avec toutefois une volonté émancipatrice très marquée, perceptible dans les programmes à travers la notion de « compétence » (culturelle et méthodologique). L'objectif

⁷⁸² B.O. spécial n°6 du 28 août 2008

⁷⁸³ B.O. hors série n°6 du 29 août 2002

n'est pas la simple acquisition de la technique sportive, mais son dépassement au travers de la construction de techniques corporelles.

Pour la sécurité, seule la « maîtrise de l'engagement physique » est signalée en classe de 2nde. Nous constatons ici que le modèle socio-culturel propose des contenus en relation avec la gestion des risques corporels. Ils préviennent les accidents. La gestion de la sécurité est intégrée dans l'action motrice.

La richesse éducative de l'activité et la transmission de valeurs sont peu abordées par les programmes, à l'exception du lycée où l'on note le développement de « conduites sociales » et « d'attitudes citoyennes ». Il s'agit là de finalités éducatives que l'enseignant devra traduire en objectifs opérationnels. Si nous nous reportons aux finalités de l'EPS, nous pouvons considérer que ce travail sur l'APS consistant à la rendre éducative relève des compétences et choix de l'enseignant.

Au regard de cette rapide analyse, nous pouvons dire que l'esprit du rugby (son essence) est respecté au travers des programmes tout comme dans le modèle socio-culturel. C'est un rugby authentique que les élèves doivent pratiquer en EPS, un rugby sur lequel viennent se greffer des finalités éducatives (formation d'un citoyen respectueux et responsable).

Le travail didactique et pédagogique concernant la gestion de la sécurité et l'enrichissement de l'APS relève des compétences professionnelles de l'enseignant. Il doit savoir agir sur les différents temps de la transposition didactique. C'est ainsi qu'il ne doit pas attendre des programmes des directives rigides, mais bien des orientations. Les modèles d'enseignement sont alors à sa disposition pour lui permettre de transformer un objet culturel en objet d'enseignement, une pratique sportive en pratique physique scolaire, des techniques corporelles sportives en techniques corporelles scolaires.

Le modèle socio-culturel constitue donc, en complément des orientations institutionnelles, un outil didactique au service de la construction d'une démarche d'enseignement.

Nous présentons ci-après l'ensemble des textes relatifs à l'enseignement du rugby dans le second degré⁷⁸⁴.

⁷⁸⁴ Si des programmes sont définis pour le collège et le lycée, ce n'est pas le cas pour la maternelle et l'élémentaire ; ce sont les enseignants qui didactisent l'activité au regard des objectifs qu'ils se fixent avec leurs élèves.

EN COLLEGE

Les textes de collège en vigueur sont ceux de 2008, opérationnels pour la rentrée 2009-2010. Le programme présente chaque activité, en imposant un cadre de structuration des connaissances à acquérir (les contenus sont à la charge des équipes EPS) ; seules les situations de référence sont imposées sur deux niveaux de pratique :

B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008

Niveau 1

Dans un jeu à effectif réduit et sur un terrain de largeur limitée, rechercher le gain d'un match par des choix pertinents permettant de conserver et de faire avancer le ballon jusqu'à l'en-but adverse face à une défense qui cherche à freiner ou bloquer sa progression.

S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression du ballon. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.

Niveau 2

Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain d'un match en enchaînant des actions offensives basées sur l'alternative de jeu en pénétration ou en évitement face à une défense qui cherche à bloquer le plus tôt possible la progression du ballon.

S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié au franchissement de la ligne d'avantage. Observer et co-arbitrer.

Ci-après les textes de collège en vigueur jusqu'en 2008.

(ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 1997 (CNDP) page 81)

MISE EN ŒUVRE :

Pour la classe de 6^{ème} :

Les élèves jouent un match en 6 contre 6 ou 8 contre 8 sur un terrain réduit (de 40m x 20m à 40m x 40m). Ce dispositif doit faciliter l'apparition d'organisations valorisant la pénétration groupée ou le jeu déployé, ainsi que des formes d'opposition qui s'y rattachent.

Le temps de jeu est variable et le règlement est adapté :

- la marque : le ballon doit être déposé dans l'en-but adverse.
- la règle du hors-jeu : ne pas jouer "en avant" du PdeB
- le contact : seul le PdeB peut être plaqué ; l'action sur ce dernier doit se situer en dessous du niveau des bras
- le jeu au pied est interdit
- toutes les remises en jeu s'effectuent en "gratte-poule" (pas de touches ni de mêlées)
- l'équipe adverse se situe à 5 mètres minimum de la remise en jeu.

Les équipes peuvent être homogènes ou hétérogènes, mais les rapports de force doivent être équilibrés. Chaque équipe porte un maillot de couleur différente.

COMPETENCES SPECIFIQUES A ACQUERIR et CONTENUS A TRANSMETTRE

Conduites initiales rencontrées :

Les actions de progression alternent avec des arrêts de jeu fréquents où la balle change régulièrement d'équipe. La progression s'effectue à partir d'échappées solitaires ou de contournement. Les phases statiques sont nombreuses dues à une dispute anarchique de la balle.

Les conduites oscillent entre s'approprier la balle et s'en défaire. Le comportement en défense est souvent organisé autour de l'évitement du PdeB ou de son accrochage aux épaules.

Le but du jeu n'est pas véritablement intégré. La lecture du jeu est conditionnée par des contacts à éviter.

La lecture du jeu est altérée par des appréhensions ou la nécessité de conserver des ballons. Il s'agira de transformer les composantes affectives. Les élèves s'agrippent ; les saisies sont à acquérir.

"Ce qu'il y a à faire" : compétences spécifiques

"Ce qu'il y a à faire pour faire" : contenus

Compétences liées à l'espace de marque (en-but) : compétences 1

- faire avancer la balle vers l'en-but en la transportant, avec ou sans lutte, ou en la faisant circuler.

- l'élève devra choisir le mode de progression en fonction des situations.

Contenus :

- objets à prendre en compte pour décider :

Pour l'équipe :

- la nature du jeu fixé à l'avance par l'enseignant (jeu groupé dit de "combat" ou jeu déployé dit d'"évitement").

Pour le PdeB :

- la disponibilité dans le couloir de jeu direct

- l'adversaire direct pour : le défier physiquement (jeu direct) ; conserver la balle dans le tenu debout et attendre le soutien

- libérer la balle en arrière (jouer en soutien).

Pour le Non Porteur de Balle (NPdeB) :

- la progression du porteur (soutien au loin) ; le porteur tenu (soutien au près) ; la ligne de hors-jeu.

Techniques d'action sur balle :

Pour la transporter seul l'élève utilisera ses propres ressources pour :

- orienter sa course selon l'axe longitudinal du terrain ; pousser, repousser l'adversaire ; continuer à progresser en étant accroché.

Pour la transporter à plusieurs :

- passer en arrière de son sens de déplacement ; recevoir et relancer la balle en conservant son axe de course.

Pour le joueur tenu au sol :

- s'orienter vers son camp en chutant ; libérer le ballon pour un soutien potentiel.

Pour le joueur debout :

- attendre en restant debout et s'orienter vers son camp pour libérer le ballon (notion de corps-obstacle).

Mises en relation à établir :

- la conservation du ballon et sa progression

- le déplacement de la balle et sa transmission vers l'arrière en soutien

- la concentration de l'espace de jeu effectif et la perforation de la défense adverse (jeu groupé)

- l'agrandissement de l'espace de jeu effectif et la dispersion des défenseurs (jeu déployé).

Compétences liées à l'action de marque : compétences 2

Le jeu au pied n'est pas essentiel. La marque (aplatir dans l'en-but adverse ne demande pas de capacités particulières).

Contenus :

- les habiletés usuelles suffisent.

Compétences liées à la conquête du ballon : compétences 3

Récupérer la balle à l'arrêt ou en mouvement, soit en la ramassant, soit dans un défi physique (plaquage, opposition collective au jeu groupé adverse), dans le respect de la règle du hors-jeu.

Contenus :

Objets à prendre en compte pour décider :

- le déplacement du porteur dans son espace proche.

Techniques d'action sur balle :

- pour le défenseur plaqueur : plaquer l'adversaire et se laisser glisser en tenant fermement.
- pour les autres défenseurs : soutenir le partenaire qui a porté le plaquage ; récupérer la balle et relancer l'attaque.

Mises en relation à établir :

- le trajet du PdeB et le trajet du défenseur, à l'arrêt, en mouvement, ou par combinaison des deux
- la charge au près et le jeu groupé
- l'attente de l'engagement et le jeu déployé.

Compétences liées à l'application du règlement : compétences 4

Réagir et appliquer la décision correspondante (arbitrage à plusieurs) : la marque, le hors-jeu, le tenu.

Contenus :

- la marque
- le hors-jeu
- le tenu.

Leur acquisition ne peut se dissocier de l'acquisition de trois autres compétences. Autrement dit, ces contenus seront abordés par l'élève tout au long des situations d'apprentissage permettant la construction des compétences précédentes.

EN LYCEE⁷⁸⁵

Voie générale et technologique ; série Accompagnement des programmes ; Éducation physique et sportive

Classes de seconde, première et terminale

Seconde applicable à la rentrée 2000 ; Première et terminale applicable à la rentrée 2001

Le rugby et le lycéen

Tout en étant une pratique sportive reconnue et médiatisée, le rugby reste une activité physique scolaire peu proposée comme support des contenus d'enseignement et de formation. Elle est perçue comme une pratique essentiellement masculine, alors que les formes de jeu à effectif réduit permettent à tous de la pratiquer. Elle offre à tous les lycéennes et lycéens la possibilité de s'engager dans une pratique collective où l'ensemble des ressources caractéristiques des sports collectifs est sollicité. De plus, la dimension affective en relation à la gestion de l'incertitude due à autrui et au contact imposé par des percussions, des placages et des regroupements en fait une activité physique qui engage le lycéen en tant que citoyen.

Le rugby et les compétences du programme

L'expérience corporelle représentée par la pratique du rugby met en jeu des compétences et des connaissances organisatrices de l'activité motrice des élèves, telles qu'elles sont définies dans les programmes. Elles s'actualisent par la compétence à coopérer pour conduire un affrontement collectif afin d'obtenir le gain d'une rencontre.

Seconde

Obtenir le gain d'une rencontre en utilisant prioritairement l'espace de jeu pour créer et utiliser le déséquilibre en perforant et/ou en contournant la défense qui cherche à maîtriser les changements de tâches imposés par les changements de statut (défenseur - attaquant). Les élèves intègrent de façon rigoureuse les règles liées au contact corporel et aux différentes modalités de blocage et placage.

Niveau 1

Obtenir le gain d'une rencontre par la mise en place d'une organisation collective qui privilégie l'enchaînement d'actions par relais avec ou sans regroupements et « déblayages » après blocage du joueur qui a perforé pour surpasser une défense collective en ligne qui veut reconquérir le ballon. Les élèves sont capables de recueillir des informations pour élaborer un projet collectif.

Niveau 2

Obtenir le gain d'une rencontre par la mise en œuvre de choix tactiques collectifs fondés sur la continuité du mouvement en augmentant la vitesse d'exécution et de remplacement pour créer et exploiter un surnombre ; fixer et donner dans l'intervalle ou percuter, libérer ; passer à des joueurs en mouvement qui avancent. Les élèves utilisent de façon optimale leurs ressources au regard des modalités d'actions élaborées.

Chaque situation intègre les compétences qui se déclinent du point de vue méthodologique par des connaissances liées à la gestion collective de l'activité des élèves, la sécurité pour soi et pour les autres, et qui attestent de la capacité à planifier, réguler et évaluer les actions individuelles et collectives. Les compétences motrices construites autour des connaissances tactiques et stratégiques intègrent, au cours du cursus, les connaissances méthodologiques en établissant une priorité. Il va de soi que cette hiérarchisation dépend du contexte d'enseignement. Le parti pris de privilégier les savoir-faire sociaux en classe de seconde

⁷⁸⁵ De nouveaux textes sont parus pour le lycée, allant dans le sens de l'harmonisation terminologique avec le collège, sans remettre en question les contenus de la discipline : Programmes EPS du lycée, B.O. n° 4 du 29 avril 2010

répond à la nécessité d'intégrer dans une même démarche des élèves issus d'horizons différents. Ensuite, la construction de connaissances visant à la mise en œuvre d'un projet collectif d'action caractérise le niveau minimum de ce que tous les élèves doivent avoir acquis à la fin de leur scolarité au lycée. Enfin, pour le niveau 2 du cycle terminal, le développement des connaissances de soi, afin d'optimiser l'investissement moteur individuel dans un projet collectif d'action, répond à la nécessité de proposer aux élèves les plus motivés par cette APS des contenus adaptés.

Situation proposée en classe de seconde

Description

Une rencontre arbitrée à 7 contre 7, sur un terrain de 50 m sur 40 m, se déroulant en deux mi-temps de 8 minutes avec 2 minutes de récupération. Il s'agit d'obtenir le gain de la rencontre. Un essai vaut 5 points (pas de transformation). Les règles sont adaptées sur celles du règlement fédéral. Le jeu au pied indirect en touche est seulement autorisé. La mêlée et la touche sont remplacées par un coup franc joué à la main. Toutes les pénalités sont jouées à la main. La troisième infraction d'équipe, liée à la règle définissant la libération de la balle, est sanctionnée d'un carton jaune. Elle donne lieu à une exclusion temporaire de 1 minute. Cette dernière adaptation permet une sensibilisation collective autour des conduites non réglementaires envers l'adversaire.

Remarque – Il est important de prendre en compte les apprentissages en relation avec le jeu au pied. Ce mode de progression impose la perception de l'espace à conquérir et, par conséquent, la « lecture » des points forts et des points faibles des collectifs en présence. Il ne peut être question de supprimer ce rôle. Cette situation est à mettre en relation avec la compétence attendue en classe de seconde. Il s'agit de privilégier la progression rapide par le franchissement de la ligne d'avantage dans le respect de l'adversaire et des règles. Ce choix comme moyen privilégié et systématique répond à la volonté de construire une stratégie commune afin de déstabiliser la défense sur son point faible et d'exploiter par la continuité offensive les situations de surnombre. La composition des équipes est stable.

Adaptation possible :

La situation se déroule en plusieurs tiers temps de 20 possessions de balle pour chaque équipe. Cela permet, en temps réel, de situer (en termes de pourcentage) les équipes les unes par rapport aux autres, à partir des observations réalisées.

Relation entre les connaissances

La mise en place de cette situation lors de l'évaluation initiale permet de dresser un bilan.

On voit :

- des joueurs qui courent vers la balle sans prendre d'informations sur les autres joueurs
- des réceptionneurs qui reçoivent la balle en commettant la passe en avant) ou reçoivent le dos tourné à l'espace de marque ; des fautes de main, de placement
- des porteurs de balle qui portent excessivement le ballon en course latérale
- des transmissions qui n'atteignent pas les joueurs
- des porteurs de balle qui ne décident pas de manière pertinente entre passer et percuter ; des porteurs de balle au maniement du ballon hésitant ; des transmissions hasardeuses ou n'atteignant pas les joueurs
- des non-porteurs qui ne se replacent ni en soutien (réorganisation et continuité), ni en appui (pression pour avancer)
- des non-porteurs qui font des fautes sur les regroupements ; ils jouent la balle en venant du camp des défenseurs
- des défenseurs qui font de nombreuses fautes de placement (hors jeu), dans les regroupements, en ne contrôlant pas leur course
- des arbitres qui sifflent rarement et indiquent peu la nature des fautes réalisées
- des élèves qui reproduisent un échauffement proposé.

Thème d'étude

Prendre de vitesse le système défensif en exploitant un surnombre

Il répond à une volonté stratégique d'utiliser un point faible de la défense par la mise en place de contraintes spatiales pour les défenseurs. Les conduites sociales des élèves sont à mettre en relation avec la connaissance du règlement, afin de ne pas faire de fautes envers l'adversaire. Elles doivent permettre, à partir de l'analyse du recueil des données de l'observation, de cultiver les notions d'entraide et de rigueur. Elles sont associées, sur le plan moteur, à l'équilibrage, la dissociation (vision, préhension et course réactive), la perception simultanée des éléments clés que sont la balle, les actions des partenaires et des adversaires, et l'identification de leurs trajectoires possibles au regard de la cible.

Un exemple de situation d'enseignement

La situation est un 7 contre 7. Il s'agit pour l'équipe A de marquer. L'espace d'entrée en jeu est le signal qui détermine le point faible défensif. La perception des zones où pénètrent les défenseurs doit orienter la forme de jeu utilisée par les attaquants. Dans un premier temps, il faut fixer les trois premiers défenseurs, décider ensuite de la forme la plus appropriée. Dans l'exemple, un jeu en groupé pénétrant ou en passes courtes côté fermé semble le plus approprié.

On veut :

- un arbitrage très rigoureux des règles autorisant le contact corporel
- la coordination collective à partir de la perception commune du signal de positionnement de la défense et des rôles inhérents à cette action de jeu. Cela concerne le porteur et la différenciation des tâches des non-porteurs afin que la continuité de jeu soit réelle.

RUGBY

COMPETENCES ATTENDUES

SECONDE

Obtenir le gain d'une rencontre de rugby en utilisant prioritairement la montée rapide de la balle face à une défense qui cherche à la récupérer le plus rapidement possible dans le respect de l'autre et des règles.

CONNAISSANCES : informations	Techniques et tactiques	CONNAISSANCES : procédures Connaissance de soi	Savoir-faire sociaux
<p>Les choix prioritaires apparaissent en caractères gras. Ils sont à moduler selon le contexte (classe, élèves)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indices à prélever et analyser pour faire des choix efficaces • Importance du relationnel et de l'affectif dans une activité collective de contact compétitive et ludique • Nécessité et moyens de la maîtrise de l'engagement physique • Principes généraux d'attaque et de défense et de leur interaction • Règlement, sa logique, son évolution • Gestion des ressources durant la rencontre • Evolution du rugby • 	<p>Le joueur décide rapidement de la modalité de progression (perforer ou contourner) pour franchir la ligne d'avantage</p> <p><u>Attaque :</u> L'équipe utilise l'espace de jeu pour créer et utiliser le déséquilibre en perforant et/ou en contournant la défense, en conservant la balle le plus longtemps possible. Il faut par l'enchaînement d'actions avancer dans l'axe du terrain pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • transmettre très rapidement le ballon par des relais pour perforer ou contourner • enchaîner les gestes fondamentaux : libérer la balle pour la conserver et la faire progresser, transmettre en course.... • enchaîner les rôles dans les phases offensives (se grouper, pousser, se déployer, fixer, donner, s'engager...) <p><u>Défense :</u> Utilise les moyens adaptés pour arrêter la progression de l'adversaire (plaquer, bloquer, arracher, intercepter, pousser)</p> <p>L'ensemble des connaissances nécessite de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • maîtriser les changements de tâches imposés par les changements de statut (attaquant-défenseur) • 	<p>Les choix prioritaires apparaissent en caractères gras. Ils sont à moduler selon le contexte (classe, élèves)</p> <p>Avant la rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se prépare physiquement (échauffement général et spécifique). Coopère, avec un partenaire, pour la réalisation d'exercices spécifiques <p>Pendant la rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • maîtrise l'ensemble des réactions émotionnelles ; d'agressivité envers l'ensemble des joueurs et arbitres, d'appréhension liée à la distance de charge, d'affectivité due au contact <p>A la fin de la rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprécie objectivement le niveau de sa prestation <p>Pendant la rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilise de façon optimale les ressources possédées au regard des modalités d'actions possibles et autorisées • adapte ses choix à l'évolution du jeu • 	<p>Les choix prioritaires apparaissent en caractères gras. Ils sont à moduler selon le contexte (classe, élèves)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intègre de façon rigoureuse les règles liées au contact corporel et aux différentes modalités de blocage et de placage • Observe : recueille les données pour élaborer un projet collectif • Construit collectivement des règles propres au fonctionnement de l'équipe (accepter la défaite, accepter et respecter les décisions de l'arbitre, faire et accepter les critiques constructives, respecter l'adversaire, accepter les erreurs de ses partenaires...) • Respecte l'adversaire, l'arbitre et les règles en tant que spectateur • Se forme au rôle d'arbitre (règlement, placement, gestes, attitude) • Se concerte et analyse pendant et après l'action pour être efficace •

SITUATION PROPOSEE

Rencontre arbitrée à 7 contre 7, sur un terrain de 50m sur 40m, se déroulant en 2 mi-temps de 8mn avec 2mn de récupération. Il s'agit d'obtenir le gain de la rencontre. Un essai vaut 5 points (pas de transformation). Les règles sont celles du règlement fédéral et sont adaptées. Le jeu au pied indirect en touche est seulement autorisé. La mêlée et la touche sont remplacées par un coup franc joué à la main. Toutes les pénalités sont jouées à la main.

Situation proposée en cycle terminal : niveau 1

Dans la première partie de ces deux années, il faut proposer un premier cycle d'apprentissage fondé sur les stratégies collectives défensives avant de renforcer jusqu'à la fin de la classe terminale la phase offensive. Une défense qui impose la pression crée toutes les conditions pour récupérer le ballon. L'organisation défensive est un calque individualisé qui vise à augmenter la pression sur le porteur et les non-porteurs premiers appuis (rôles de bloqueur, plaqueur). De plus, il est important de développer le rôle de soutien en tant que réorganisateur qui assure la continuité de l'action offensive (approche du rôle de « déblayeur ») ou récupérateur de la balle jouée par l'équipe qui subit la pression.

On voit :

- un harcèlement et une pression forte sur le porteur de balle
- une somme d'actions individuelles
- une augmentation des pertes de balles et une baisse de l'efficacité.

Thème d'étude

Les actions du soutien collectif au porteur pour la construction d'un espace de manœuvre

Les connaissances à mobiliser sont de même nature qu'en classe de seconde. Il faut mettre l'accent sur la nécessité d'arbitrer de façon très rigoureuse les règles liées à la libération de la balle au sol (joueur plaqué), aux appuis des joueurs jouant le ballon ; de manager en prélevant des indicateurs révélateurs des choix et de les analyser. La construction des connaissances liées au recueil de l'information et à son traitement peut amener chaque équipe à adapter son organisation offensive (jeu au pied) au cours de la rencontre, soit après la mi-temps soit au cours de la rencontre. À ce sujet, il peut être intéressant de valoriser la victoire acquise en fonction de la nature des actions : une progression rapide qui se conclut par un essai en moins de quatre transmissions vaut 3 points, les autres 1 point, etc. Sur le plan moteur, il faut rechercher l'enchaînement d'actions seul et avec l'aide des partenaires, chercher à augmenter la vitesse d'exécution, à optimiser le temps de prise de décision, à augmenter le travail sur la base des dissociations segmentaires (les ceintures, le regard et le bras porteur, etc.) pour protéger la balle et varier les transmissions.

Un exemple de situation d'enseignement

Cet exemple illustre le principe stratégique d'organisation collective qui vise au soutien et à la conservation du ballon pour enchaîner les actions, lorsque la défense s'oppose à la progression sur l'axe choisi.

Deux équipes sont constituées, pour le premier temps de la situation, de deux groupes de 4 joueurs, dont 1 joueur relais pour les attaquants). La balle est donnée à un groupe qui joue en avançant pour perforer (groupé pénétrant), et lorsque le porteur est bloqué, il libère la balle pour le joueur relais, celui-ci joue avec le second groupe pour marquer. Dès qu'il transmet à l'un des joueurs de ce groupe, tous les joueurs peuvent participer.

On veut :

- un arbitrage rigoureux
- un projet collectif d'action qui se traduit par l'analyse des actions entreprises
- des élèves qui s'échauffent de façon autonome et adaptée à leurs possibilités
- la continuité entre les différents temps de jeu
- une équipe utilisant un espace de jeu offensif maximal par la continuité des actions grâce à :
 - la conservation du ballon dans les phases de progression
 - l'organisation systématique du soutien collectif au porteur pour libérer le ballon
 - le remplacement des joueurs en appui et en soutien de la continuité du jeu
 - la course du joueur porteur, course qui permet l'organisation du soutien

- la disponibilité motrice et perceptive, en particulier pour ce qui concerne l'enchaînement des tâches : courir pour percer et s'organiser pour donner
 - l'engagement pour chercher la rupture directe.
- des équipes possédant la maîtrise des changements de tâches imposés par le changement de statut (défenseur - attaquant).
- une diminution des fautes liées à la libération et à la récupération de la balle.
- Variables et évolution :
- jouer sur la forme défensive (entrée latérale) dans le premier temps de la situation
 - jouer sur la densité des joueurs dans le premier temps de la situation.

Situation proposée en cycle terminal : niveau 2

Les connaissances de niveau 2 se structurent autour de l'approfondissement et de l'affinement des connaissances acquises au niveau 1. Il n'est pas proposé d'illustrations spécifiques des niveaux de connaissances à faire élaborer. Au niveau 2, un premier cycle concerne les connaissances à faire construire à partir du système défensif ; un second propose l'élaboration à partir du secteur offensif. Les connaissances de la composante méthodologique sont de même nature que celles évoquées au niveau 1.

Les savoir-faire sociaux s'affinent autour des rôles d'arbitre et de manager. L'engagement et l'intensité qu'exige ce niveau requièrent une connaissance de soi qui doit s'appuyer, en particulier pour la gestion des efforts, sur des connaissances élaborées en relation avec d'autres APS. Les axes de complexification des connaissances techniques et tactiques à faire construire sont déterminés par les relations des systèmes défensif et offensif. Les propositions doivent s'orienter vers un affinement de la coordination des organisations offensive et défensive. La défense s'organise en imposant une pression de plus en plus forte sur le porteur. Les principes généraux d'attaque à proposer sont respectivement : pour le premier, privilégier la circulation et la conservation du ballon pour avancer rapidement et, pour le second, le remplacement des joueurs afin d'organiser le soutien au porteur de balle sur les phases de regroupement pour libérer le plus vite possible la balle. De plus, la pression exercée par la défense impose l'augmentation du potentiel d'action (assurer la passe tout en étant plaqué), la plus grande vitesse d'exécution et l'enchaînement des actions en faisant varier le nombre des appuis pour transmettre le ballon.

On veut :

En défense :

- freiner, harceler le porteur le plus haut possible de la zone de marque, gêner les relations entre les non-porteurs et le porteur de balle, et dissuader pour faire reculer et occuper l'espace défensif adverse pour récupérer le ballon
- s'opposer à la progression rapide directe en ne mobilisant que le nombre de joueurs nécessaire afin de ne pas créer d'autres points.

En attaque : la combinaison des sous-rôles, afin de :

- recevoir et passer immédiatement à un partenaire, et rester disponible pour enchaîner
- pénétrer pour recevoir à hauteur et toujours en course pour créer le déséquilibre
- être disponible pour pénétrer, aller croiser ou changer de secteur offensif
- se replacer pour équilibrer la continuité et offrir plusieurs solutions de relance
- botter pour occuper l'espace défensif en offrant le moins de solutions possibles de relance.

Annexe 2
RÉFÉRENTIEL NATIONAL D'ÉVALUATION DE L'EPS
RUGBY

COMPÉTENCES ATTENDUES		PRINCIPES D'ÉLABORATION DE L'ÉPREUVE		
<p>NIVEAU 1 Rechercher le gain d'une rencontre par la mise en place d'une organisation collective qui privilégie l'enchaînement d'actions par relais avec ou sans regroupements et "déblayages", pour surpasser une défense collective en ligne qui veut reconquérir le ballon. Les élèves sont capables de recueillir des informations pour élaborer un projet collectif.</p> <p>NIVEAU 2 Rechercher le gain d'une rencontre par la mise en œuvre de choix tactiques collectifs fondés sur la continuité du mouvement en augmentant la vitesse d'exécution et de remplacement. Les élèves utilisent de façon optimale leurs ressources au regard des modalités d'actions élaborées.</p>		<p>Matches à 7 contre 7 sur un terrain de 50m sur 40m opposant des équipes dont le rapport de force est équilibré a priori (1). Chaque équipe dispute plusieurs rencontres de 8 minutes. Les règles essentielles sont celles du rugby à 7. Il est demandé aux équipes d'adopter avant chaque match un projet d'organisation collective en attaque et en défense.</p>		
		NIVEAU 1 NON ATTEINT	DEGRÉ D'ACQUISITION DU NIVEAU 1	DEGRÉ D'ACQUISITION DU NIVEAU 2
POINTS À AFFECTER	ÉLÉMENTS À ÉVALUER			
05/20	Organisation collective (2)	Projet d'organisation limité et vague. L'équipe ne parvient pas à adopter et maintenir une organisation collective. Les actions individuelles prédominent.	L'organisation adoptée est identifiable. Elle repose sur une répartition des rôles et des tâches. Le projet collectif permet l'occupation de l'espace et favorise les actions tactiques simples. L'équipe peut se réorganiser entre les matchs.	L'organisation adoptée tient compte de l'équipe adverse (points forts, points faibles). Les actions d'attaque sont variées (alternatives, combinaisons,...). L'organisation défensive est efficace. L'équipe peut s'adapter en jeu pour rester structurée en attaque et en défense.
05/20	Actions individuelles du porteur de balle	Avance jusqu'au contact ou contourne la ligne défensive. Assure la conservation du ballon en passes courtes et précises en arrière ou sur le côté. Joue au pied pour éviter la pression défensive.	Passé dans la course d'un partenaire. Peut être perforateur si la ligne de défense est perméable. Privilégie jeu groupé ou jeu déployé. Utilise le jeu au pied pour jouer dans des espaces libres.	Alterne jeu groupé – jeu déployé en fonction du projet et du dispositif adverse. Joue au contact ou dans l'intervalle. Produit un jeu au pied stratégique et décisif.
05/20	Actions individuelles du non porteur de balle	Aide le porteur stoppé ou attend à proximité la passe. Se place en arrière du porteur dans l'avancée de balle.	Organise ses déplacements en fonction du trajet du porteur de balle dans le respect du projet d'attaque et du règlement.	Prend en compte dans ses déplacements l'organisation défensive adverse (repérage des pressions exercées).
05/20	Actions individuelles du défenseur	Attend en barrage ou poursuit le porteur de balle. Ralentit ou bloque le porteur de balle par ceinturage, sans rechercher l'amenée au sol.	Bloque le porteur de balle, souvent frontalement, avec amenée au sol. S'oppose à plusieurs à l'avancée adverse.	Produit des placages diversifiés et efficaces, même sur un porteur de balle en course. Participe au soutien et aux rideaux défensifs.

Tableau 26 - Evaluation rugby au lycée

COMMENTAIRES : (1) Dans toute la mesure du possible les équipes constituées seront homogènes en leur sein (joueurs sensiblement de même niveau à l'issue du cycle d'enseignement).

(2) L'évaluation de cet élément est collective, mais une variation de plus ou moins 1 point peut permettre de distinguer la contribution individuelle de chaque joueur dans l'organisation collective (de « rôle prépondérant » : +1 à « passif » : -1), sans que la part de l'élément à évaluer « organisation collective » puisse excéder 25% de la note finale.

En ce qui concerne l'UNSS, la pratique du rugby se décline également en effectifs réduits ; si des préoccupations éducatives existent au travers de la formation de « jeunes officiels », c'est la performance qui est avant tout recherchée dans les différentes formules de championnats. Ci-dessous les formes de jeu préconisées :

RUGBY UNSS	MINIMES Nés en 1994-1995	CADETS Nés en 1992-1993	JUNIORS / SENIORS
SURCLASSEMENT	Néant	Néant	Néant
QUOTAS	2 C1 maximum sur la feuille de composition d'équipe	2 J1 maximum sur la feuille de composition d'équipe	J1, J2, S1, S2
CONDITIONS DE PARTICIPATION	Exclusion Sections Sportives Scolaires, Pôles Espoirs, Pôles France et liste fournie par la FFR		Sauf Pôles Espoirs et Pôles France
JEUNES OFFICIELS	Un par équipe qualifiée (le JA est non joueur)		
TYPE DE JEU	à 7	à 7	à 7
BALLONS	Taille 4	Taille 5	Taille 5
NOMBRE DE JOUEURS MINIMUM SUR LE TERRAIN	6	6	6
NOMBRE DE JOUEURS PAR MATCH	13	13	13
MIXITÉ	Pas de mixité		
DURÉE D'UN MATCH EN TOURNOI	2 x 6'	2 x 6'	2 x 7'
DURÉE TOTALE DE JEU DANS LA MÊME JOURNÉE	50'	60'	60'
SURFACE DE JEUX	55m (+ ou - 5m) de long 40m de large sans les en but	55m (+ ou - 5m) de long 45m de large sans les en but	Terrain normal moins 5m en largeur

Tableau 27 - Le rugby à l'UNSS

Les conditions de jeu proposées en UNSS sont proches de celles du rugby scolaire que nous défendons. Le modèle d'enseignement socio-culturel est donc respectueux de l'essence de l'activité telle qu'elle est définie par l'UNSS, trait d'union entre la pratique sportive scolaire

et fédérale. Une différence notoire avec les situations que nous proposons concerne la mixité, qui est exclue en UNSS. De notre côté, nous considérons qu'elle constitue une valeur-ajoutée. Si la mixité est difficile à gérer dans un contexte compétitif, nous pensons que c'est avant tout lié à une volonté de ne pas développer ce genre de pratique. Les sur-réglementations que nous appliquons au travers du modèle socio-culturel pourraient tout à fait s'appliquer au monde fédéral. Mais ce dernier ne souhaite pas s'orienter vers des formes de pratiques mixtes. Elles supposeraient une nouvelle formation des joueurs et du corps arbitral...

Théories de l'apprentissage

Le modèle socio-culturel présente deux impératifs qui peuvent sembler difficilement conciliables à première vue :

- un enseignement « directif », nécessaire pour la gestion de la sécurité des élèves et leur socialisation ; l'accent est mis sur la compréhension des enjeux autour des techniques corporelles scolaires en situation « socialisée »
- une liberté dans l'apprentissage, indispensable pour la construction de techniques corporelles efficaces et émancipatrices.

Nous pensons qu'un équilibre peut être trouvé entre ces deux contraintes en s'appuyant sur une dévolution didactique⁷⁸⁶ orchestrée dans un cadre sécuritaire et socialisé. Des théories de l'apprentissage telles que le socio-constructivisme et le cognitivisme opérant nous semblent répondre à ces conditions. Les deux courants insistent particulièrement sur l'importance de l'implication de l'élève dans la construction et la compréhension de ses connaissances (c'est l'élève qui apprend et lui seul) et sur celle de l'enseignant au travers d'un soutien actif, dépassant le simple encouragement (l'enseignant doit rendre le savoir accessible, en utilisant des techniques de guidage et de guidance). L'accompagnement se traduit dans le modèle d'enseignement par des critères de réalisation, des choix tactiques et stratégiques prédéterminés ainsi que des situations d'apprentissage relativement standardisées. Les interventions de l'enseignant s'inscrivent dans une « logique d'enseignement⁷⁸⁷ » extrêmement rigoureuse. C'est dans cette nécessaire rigueur didactique que les théories de l'apprentissage trouvent leur place, en complémentarité, au service du progrès des élèves. Si nous faisons le choix de supports socio-constructivistes ou néo-béhavioristes, nous n'excluons aucune technique d'enseignement, et notamment celles proposées par les théories écologistes ou socio-cognitivistes qui peuvent s'inscrire dans les contraintes de l'enseignement du rugby en milieu scolaire.

Si la dévolution didactique est réelle dans le modèle d'enseignement, nous ne pouvons pas laisser l'élève dans un processus de création totale qui l'exposerait inéluctablement à la blessure. Notre positionnement va dans le sens de celui de J-F. Gréhaigne, P. Godbout et D. Bouthier⁷⁸⁸, notamment au regard de la dangerosité d'une pratique authentique du rugby. Nous pensons que le rôle de l'enseignant est de baliser l'accès au savoir en élevant le niveau de conscientisation autour des risques corporels. Cette conscientisation (métacognition régulatrice), bien que coûteuse en temps agit sur la qualité des apprentissages et l'autonomisation des élèves.

Dans le cas de l'enseignement d'un rugby authentique en milieu scolaire, nous utilisons donc des « stratégies d'enseignement⁷⁸⁹ » qui permettent de transmettre rapidement l'ensemble des principes : « principes d'action sécuritaires, principes d'efficacité⁷⁹⁰ ». Parce que le « pourquoi » précède toujours le « comment », le modèle socio-culturel s'appuie principalement sur les théories socio-constructivistes- interactives⁷⁹¹ et néo-béhavioristes

⁷⁸⁶ Selon G. Brousseau, la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème à résoudre. La dévolution crée des responsabilités à différents niveaux (dans ou autour de la situation).

⁷⁸⁷ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 92.

⁷⁸⁸ J.F. Gréhaigne, P. Godbout, D. Bouthier, *The foundations of tactics and strategy in team sports*, Journal of Teaching in Physical Education, 1999

⁷⁸⁹ J-J. Sarthou, *op. cit.*, p. 120.

⁷⁹⁰ J-J Sarthou, *ibid.*

⁷⁹¹ P. Jonnaert, *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

(cognitivism opérant⁷⁹²). Toutefois, un enseignant utilisateur du modèle pourra intégrer dans sa démarche le type de stratégie d'enseignement qu'il jugera utile. Nous agissons ainsi nous-mêmes en fonction des contextes d'enseignement (type de public et conditions d'enseignement). Nous ne refusons aucune théorie pouvant proposer des outils didactiques. C'est un point de vue que nous avons développé dans un des chapitres de l'ouvrage « Enseigner l'EPS en milieu scolaire » : « les théories de l'apprentissage et l'efficacité pédagogique⁷⁹³ ». Nous nous positionnons en affirmant que « l'exclusivité scientifique conduit aussi bien l'enseignant que l'élève à l'échec⁷⁹⁴ ».

Processus d'apprentissage

Notre position éducative vise l'implication et la responsabilisation de l'élève dans ses apprentissages. Celui-ci doit comprendre le sens de ses actions et les rendre à la fois efficaces et sécuritaires. Le modèle socio-culturel fixe cette responsabilisation de l'élève dans le plaisir du jeu. C'est par le jeu que nous intervenons prioritairement sur la motivation « hédoniste », puis d'« accomplissement » et d'« affiliation⁷⁹⁵ ».

L'expérience de terrain nous montre en effet que la situation de référence est le moment le plus attendu des élèves. Au-delà de l'aspect ludique, la situation de référence crée les besoins de l'apprentissage et permet de stimuler les processus d'apprentissage en situation d'interactivité⁷⁹⁶.

La construction des techniques corporelles se réalise alors en relation avec leur sens. Les processus cognitifs (perceptifs et décisionnels) sont sollicités au plus près de l'essence de l'activité ; l'élève prend conscience de la dangerosité du jeu et de l'importance de la responsabilité qu'il engage dans chaque situation.



L'élève construit sa motricité de rugbyman dans l'opposition et sous pression affective. L'enseignant le « stimule » au travers des situations de référence, fait émerger les problèmes et aide en fonction des besoins et des capacités d'apprentissage de chacun. L'élève est accompagné par l'enseignant qui connaît le cheminement des acquisitions « stratégiques, tactiques et techniques ». L'élève construit ses techniques corporelles en passant par les trois phases que constituent : « la découverte, l'appropriation et le renforcement⁷⁹⁷ », le tout dans un cadre parfaitement socialisé, réglementé et sécurisé. Si nous stimulons les élèves sur les processus affectifs, perceptifs et décisionnels nous leur faisons part de la dangerosité des situations et des risques corporels encourus. Comme P. Conquet, nous pensons que l'ensemble des stimulations doit s'effectuer dans un contexte de jeu authentique, rustique et donc dangereux.

Les interventions ciblées sur les processus affectifs, perceptifs et décisionnels de la conduite motrice permettent à l'élève de construire des techniques dotées d'adaptabilité motrice. Cette adaptabilité ou « plasticité cognitive⁷⁹⁸ » sera d'autant plus importante que les situations

⁷⁹² M. Minder, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999 (8^{ème} édition actualisée), p. 7.

⁷⁹³ J.-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 108-120.

⁷⁹⁴ J.-J. Sarthou, *ibid.*, p. 120.

⁷⁹⁵ J. Nuttin, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980

⁷⁹⁶ J.-F. Gréhaigne – M. Billard – J.-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

⁷⁹⁷ J.-J. Sarthou, *op. cit.*, p. 110.

⁷⁹⁸ J. Paillard, *Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action*, Paris, Actio, 1986

intègrent un maximum de variables didactiques telles que : « simplicité, complexité, difficulté, diversité⁷⁹⁹ ». J-F. Gréhaigne s'appuie sur cette notion de plasticité (lui préférant le terme de « malléabilité ») pour justifier l'unicité de chaque geste sportif en apprentissage. L'enseignant « aide l'élève à découvrir les aspects pertinents de la tâche et à s'engager dans la construction d'une stratégie adéquate ou plus opératoire⁸⁰⁰ ». Face à la situation, chaque élève construit sa solution. Elle ne s'impose pas (même si dans notre cas, certains principes, notamment sécuritaires, sont à respecter et à intégrer au plus tôt dans la motricité).

L'élève « expérimente », vit les situations sous la vigilance de l'enseignant et s'approprie progressivement les contenus d'enseignement. Pour marquer la « liberté » accordée à l'élève dans la construction de ses techniques corporelles, nous distinguons dans nos interventions les critères de réalisation des critères de suggestion⁸⁰¹. Si les critères de réalisation se posent en tant qu'éléments de réponse à la situation, les critères de suggestion les précèdent et se traduisent par des interrogations et propositions (« Ne faudrait-il pas ? Ne pourrait-on pas ? As-tu essayé de... »).

L'apprentissage tel qu'il est préconisé prend le temps du dialogue :

- dialogue « élève-situation »
- dialogue « élève-enseignant »
- dialogue « élève-élève ».

Ces dialogues deviennent effectifs au travers de la « situation de débat d'idées, pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs⁸⁰² ». C'est grâce à l'échange que l'élève peut s'exprimer sur les raisons qui le poussent à agir, décrire ce qu'il se propose de faire, exprimer ce qu'il pense avoir réalisé et envisager ce qu'il pourrait faire. Les différentes étapes de la métacognition sollicitées durant la construction des techniques corporelles sont :

- les processus métacognitifs descriptifs (description de ce que je fais)
- le jugement métacognitif (évaluation de ce que j'ai réalisé)
- la décision métacognitive (régulation au travers d'un nouveau projet d'action).

Les trois étapes citées conduisent à la « métacognition régulatrice⁸⁰³ », que l'on peut associer dans notre modèle à un degré élevé de responsabilité.

Dans l'optique d'un rugby éducatif, les processus cognitifs seront souvent sollicités de manière consciente, au travers de questionnements sur le pourquoi et le comment de la réalisation technique. C'est ce que J-F. Gréhaigne nomme la « mentalisation⁸⁰⁴ » et J-P. Pourtois la « psychologisation⁸⁰⁵ ». Cet aspect conscient du processus d'apprentissage nous semble important pour échanger avec l'élève et nous assurer que les enjeux éducatifs autour des gestes sont pris en considération dans leur construction. Nous savons qu'au fur et à mesure que les automatismes se construisent, « une partie des problèmes sera traitée en tâche de fond, sans que le canal cognitif conscient ait à intervenir, sauf alerte⁸⁰⁶ ». Ce niveau de maîtrise dans l'exécution motrice correspond à l'automatisme.

La construction des techniques corporelles (notamment les « habiletés ouvertes ») impose un temps d'apprentissage relativement long qui intègre les essais, les erreurs, les dialogues, les régulations. L'enseignant doit intervenir sur le projet d'action de l'élève en l'actualisant et en s'assurant que le cheminement emprunté par l'élève est celui de l'efficacité motrice, de la

⁷⁹⁹ J-J. Sarthou, *op. cit.*, p. 72-74.

⁸⁰⁰ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 1999

⁸⁰¹ J-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 64.

⁸⁰² J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *op. cit.*

⁸⁰³ B. Noël, *La métacognition, l'art d'évaluer ses performances*, in J-F. Dortier (coordonné par...), *Le cerveau et la pensée*, Sciences Humaines, Auxerre, 1999, p. 282.

⁸⁰⁴ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *op. cit.*

⁸⁰⁵ J.-P. Pourtois – H. Desmet, *L'éducation post-moderne*, Paris, PUF, 1997

⁸⁰⁶ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *op. cit.*

sécurité et de l'intégration de valeurs. L'enseignant s'assure de l'adéquation entre le projet qu'il a conçu pour l'élève et celui que ce dernier a construit⁸⁰⁷.

En donnant la parole à l'élève, nous nous rendons compte que les causes de l'échec sont bien plus nombreuses que celles que l'on imagine d'un seul point de vue didactique. Pour le plaquage par exemple, c'est en discutant avec l'élève que l'on peut savoir si les raisons d'un échec sont affectives, cognitives, sociales, psychomotrices, énergétiques. L'échec peut être la conséquence de :

- la crainte de la chute au sol (ou de se salir dans certains cas)
- la peur de se blesser au niveau du visage
- la peur de blesser l'autre
- la non compréhension de l'intérêt du ceinturage, ou plus généralement du geste lui-même ; les élèves se « contentent » de bloquer l'adversaire
- la non compréhension du côté de placement de la tête
- la zone d'intervention (sur quelle partie du corps de l'adversaire cibler son intervention ?)
- l'ordre des actions musculaires (coordination et/ou synchronisation)
- la difficulté de rythmer son geste (à quel moment accélérer le geste ?)
- la puissance à développer pour agir (intensité du serrage à maintenir).

Nous organisons l'apprentissage autour du concept de « projet d'action personnel actualisé » (PAPA)⁸⁰⁸ :

- un *projet d'action* pour une situation
- un projet *personnel* pour chaque élève dans cette même situation
- un projet systématiquement *actualisé* (régulé) pour chaque élève.

Cette prise en considération de chaque élève impose une organisation didactique différenciatrice, qui peut parfois se matérialiser par des situations pouvant paraître rigides et lentes au premier abord. Paradoxalement, cette rigidité et cette lenteur recherchent la construction d'automatismes, de « modèles internes⁸⁰⁹ » qui permettent aux joueurs de déclencher les gestes les plus efficaces et sécuritaires en fonction des variables de la situation.



Nous souhaitons que les techniques corporelles construites par chaque élève soient complémentaires dans le jeu et trouvent un rôle dans les référentiels communs tactiques (perceptifs, décisionnels) et stratégiques⁸¹⁰.

Procédures d'enseignement

Notre positionnement éducatif nous conduit à proposer des situations d'apprentissage contextualisées⁸¹¹ dans lesquelles l'élève retrouve la double contrainte motrice et éducative (être responsable d'une action en termes d'efficacité et de sécurité pour les autres). Les valeurs sont présentes dans chaque acquisition. En cela, nos procédures d'enseignement

⁸⁰⁷ J-J. Sarthou, *op. cit.*, p. 93-p. 94.

⁸⁰⁸ J-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 94.

⁸⁰⁹ J. Paillard, *L'intégration sensori-motrice et idéo-motrice*, in M. Richelle – J. Requin – M. Robert, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, PUF, 1994

⁸¹⁰ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, revue EPS, 1979

⁸¹¹ Nous sommes ici très proche des théories de l' « action située » où l'apprentissage est considéré comme « une façon d'être dans le monde social et non simplement de savoir à propos de celui-ci », in J-F. Desbiens, *L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage*, eJRIEPS, 2010

s'inspirent des théories de l'« action située ». Les situations d'enseignement que nous proposons sont conçues au service d'« unités tactiques isolables⁸¹² ».

L'élève doit maîtriser ces unités tactiques en situation d'apprentissage, les consolider et les automatiser en situation de perfectionnement pour les exploiter en situation de référence.

Nos situations d'apprentissage sont des « situations-problème ». Elles correspondent à « l'organisation d'un dispositif d'apprentissage répondant aux caractéristiques suivantes :

a) il enclenche chez l'élève un désir d'apprendre

b) le sujet (l'élève) doit y accomplir une tâche qui constitue pour lui un problème, au sens fort du mot

c) laquelle tâche l'oblige (par une série de contraintes matérielles et de consignes) à effectuer un apprentissage

d) cet apprentissage revient à construire l'opération mentale correspondant au savoir recherché

e) l'objectif d'apprentissage est compris comme objectif-obstacle

f) les contraintes structurelles de la tâche définissent des passages obligés dans la construction des savoirs mais doivent pouvoir intégrer une différenciation des stratégies⁸¹³ ». Elles favorisent les interrogations, le dialogue et l'auto-construction. L'enseignant s'implique dans des rôles d'éducateur, de guide, de médiateur, de contrôleur et de régulateur.

En fonction du besoin d'aide (ou de la nécessité de « directivité »), les situations d'apprentissage peuvent être orientées vers la « découverte » ou « l'accompagnement tactico-technique⁸¹⁴ ». C'est lorsque l'élève a pris conscience du sens de la « technique » qu'il s'engage dans l'action, que la situation peut devenir plus « fermée », axée sur le « perfectionnement technique⁸¹⁵ ».

Nos situations d'enseignement sont fortement imprégnées des conceptions écologistes, mais surtout socio-constructivistes⁸¹⁶, de la « pédagogie des modèles de décision tactique⁸¹⁷ » et du cognitivisme opérant⁸¹⁸. Elles nous permettent de mettre l'accent sur ce qui nous semble fondamental en rugby : le sens de l'action, les valeurs associées aux techniques corporelles (prise de conscience de la dangerosité des situations, respect des consignes, responsabilité) et l'auto-construction de celles-ci.

Nos procédures d'enseignement s'inscrivent dans le respect de la logique des processus d'apprentissage (découverte – guidage – automatisation) et dans la recherche de l'auto-socio-construction des techniques corporelles.

Ces procédures d'enseignement s'efforcent de respecter la logique d'enseignement⁸¹⁹ suivante :

1. pédagogie de la découverte réglementaire
2. pédagogie de la découverte contrôlée
3. pédagogie du guidage ouvert
4. pédagogie du guidage total
5. pédagogie du guidage bio-mécanique
6. pédagogie du renforcement technique.

Afin de répondre à notre préoccupation d'accompagnement tactico-technique, nous nous appuyons sur des « outils didactiques » issus de l'« enseignement programmé⁸²⁰ » : bases

⁸¹² R. Deleplace, *ibid.*

⁸¹³ Nous empruntons ici la définition de P. Meirieu (1988), reprise par M. Fabre, *Situations problème et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999, p. 101-102.

⁸¹⁴ J.-J. Sarthou, *A la conquête du rugby*, Paris, PUF, 1997, p. 55.

⁸¹⁵ J.-J. Sarthou, *ibid.*, p. 55.

⁸¹⁶ P. Jonnaert, *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

⁸¹⁷ D. Bouthier, *Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs*, in *EPS, contenus et didactique*, SNEP, 1986

⁸¹⁸ M. Minder, *Didactique fonctionnelle*, Paris-Bruxelles, 8^{ème} édition actualisée, De Boeck Université, 1999

⁸¹⁹ J.-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 50-52.

d'orientation et arbres techniques. Ces outils, essentiellement conçus pour des habiletés fermées sont tout à fait transposables dans le cadre d'habiletés ouvertes, à condition que l'enseignant respecte une certaine logique d'enseignement et une personnalisation des techniques. A l'instar de C. Piard pour la gymnastique sportive, nous pensons qu'« il est bon de prévoir plusieurs degrés de guidage afin d'orienter immédiatement les élèves en difficulté vers le guidage le plus rigoureux⁸²¹ ».

Nous précisons ci-après les différentes « pédagogies » de la logique d'enseignement préconisée.

Quelle que soit la nature de la technique corporelle à construire (« habileté ouverte ou fermée »), il est conseillé en initiation de proposer une situation faisant émerger un problème dans son contexte social. L'élève doit prendre conscience de la nature du problème et de ses enjeux. La situation d'apprentissage doit initialement interroger l'élève (que faut-il faire et pourquoi ?). C'est ce questionnement qui donne son sens à la situation et qui permet de responsabiliser l'élève. Ce sens intégré (les responsabilités liées à l'efficacité de l'action et à la sécurité), l'apprenant doit découvrir et construire la solution motrice (technique ou tactico-technique). La découverte et la construction s'intéressent aux deux premiers stades du système de traitement de l'information (les phases perceptives et décisionnelles de l'action), dans un contexte que l'on souhaite chargé socialement et émotionnellement. Pour assurer une recherche de solution technique sécurisée en rugby, l'enseignant doit aménager le milieu, sur-réglementer les situations d'apprentissage, les dénaturer sans qu'elles ne perdent l'authenticité du jeu, le combat collectif réglementé.

Rechercher la solution est source de motivation intrinsèque. C'est ce que proposent les « pédagogie de la découverte réglementaire » et « pédagogie de la découverte contrôlée », en valorisant le rôle de l'erreur. Nous sommes ici très proches de la pédagogie des modèles auto-adaptatifs de D. Bouthier et des théories de l'apprentissage écologistes. L'élève engage une véritable auto-construction de ses techniques corporelles.

Les limites de cet enseignement se situent essentiellement sur le temps d'apprentissage et le nombre d'élèves par classes.

Si l'échec persiste, par manque de temps, par blocage ou dans le cas d'une prise de risque trop élevée, l'enseignant fournit la ou les solutions. Il passe à l'utilisation des « pédagogies du guidage ouvert ou total ». Il fournit la solution à l'élève et lui permet de construire sa technique corporelle. Si le besoin s'en fait sentir, l'enseignant peut se tourner vers la « pédagogie du guidage bio-mécanique ». Il aide l'élève dans la construction technique, soit à base de démonstration, soit en suggérant ou en verbalisant les critères de réalisation.

L'élève est véritablement pris en main par l'enseignant qui l'aide à construire une réponse motrice personnelle : construction-assistée.

Dans chacune de ces étapes de l'apprentissage, l'enseignant est responsable des gestes réalisés par les élèves et de leur sécurité. Il s'assure de la pertinence de la construction des techniques corporelles et les valide lors des situations d'apprentissage. Cette notion de validation est intéressante pour la gestion de la sécurité et de la motivation des élèves.

Quand ces étapes de la compréhension du problème, des enjeux de la situation et de la technique corporelle à construire sont franchies, l'enseignant propose aux élèves des situations de perfectionnement technique. La technique corporelle acquise, personnalisée, sera répétée en vue d'une meilleure gestion de la difficulté : stade du perfectionnement et de l'automatisation. La situation s'intéresse dans ce cas à la phase exécutive du geste. Les situations d'enseignement sont alors souvent dénaturées.

Pour aider les enseignants « volontaires » lors de l'expérimentation du modèle socio-culturel, nous indiquons les situations accidentogènes, les causes de blessures. Nous proposons les

⁸²⁰ N.F. Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Lille, PUL, 1980

⁸²¹ C. Piard, *Gymnastique et enseignement programmé*, Paris, Vigot, 1990

critères de réalisation et consignes permettant de construire des techniques corporelles efficaces et sécuritaires. Il est important que chaque enseignant intègre dans ses situations d'apprentissage le sens que chaque élève devra accorder à sa technique corporelle. Si le modèle d'enseignement socio-culturel propose des situations d'enseignement « type », elles ne doivent constituer que des repères à dépasser. Nous n'imposons ni les stratégies ni les logiques d'enseignement. Celles-ci relèvent de la liberté pédagogique. Cela ne nous empêche pas de mettre l'accent sur les problématiques posées par les acquisitions motrices en rugby.

Le temps de *travail* de l'apprenant sur les situations d'apprentissage est fonction de quatre facteurs :

- la durée dont dispose l'enseignant pour présenter les situations ; c'est une des contraintes fortes de l'enseignement de l'EPS
- les capacités d'apprentissage des élèves en fonction des processus sollicités dans les situations
- le niveau de dangerosité des techniques corporelles à construire
- la motivation des élèves.

Il est à remarquer que les « pédagogies du guidage » offrent d'excellentes garanties de construction, de stabilisation et de transfert des techniques corporelles en situation de référence.

Si une logique d'enseignement peut être proposée en théorie, il n'en demeure pas moins vrai que la vérité pédagogique est dictée par un contexte et surtout les caractéristiques des apprenants.

TABLEAU RECAPITULATIF DES CHOIX DE PROCEDURES D'ENSEIGNEMENT

LOGIQUE D'ENSEIGNEMENT	PROCEDURES D'ENSEIGNEMENT	
	Situation d'enseignement	Type de « pédagogie »
	SRP 1A auto-construction	Pédagogie de la découverte réglementaire
	SRP 1B auto-construction	Pédagogie de la découverte contrôlée
	SRP 2A construction-guidée	Pédagogie du guidage ouvert
	SRP 2B construction-guidée	Pédagogie du guidage total
	SRP 2B' construction-assistée	Pédagogie du guidage bio-mécanique
	SREP T construction-imposée	Pédagogie du modèle *
SRENF T automatisation / perfectionnement	Pédagogie du renforcement	

Tableau 28 - Procédures d'enseignement

* Procédure d'enseignement fortement déconseillée lorsqu'il s'agit d'imiter le modèle

C'est à partir de la logique d'enseignement que nous venons de présenter (fondée sur des procédures d'enseignement) que chaque enseignant construit sa propre démarche d'enseignement. Notre logique d'enseignement n'est en effet pas rigide et nous savons que les conditions d'enseignement nous conduisent souvent à faire preuve de flexibilité.

Les spécificités de l'activité nous imposent par moments (notamment en phase de construction) l'emploi d'organisations pédagogiques pouvant sembler rigides et lentes. C'est par exemple le cas pour le plaquage ou la fixation-passe lorsque nous utilisons le traditionnel « travail par vagues » et les « validations d'acquis ». Ainsi comme le disent F. Olivier et M. Cloes, « si les approches modernes préconisent plutôt un enseignement tactique, il ne faut pour autant négliger des méthodes plus instructives, et ce, particulièrement lorsque les élèves font appel à cette forme d'assistance⁸²² ». Ce n'est pas tant l'organisation qu'il faut juger mais bien plus cette même organisation au service d'objectifs.

Nous pouvons mettre en parallèle la logique d'enseignement que nous préconisons avec la logique d'apprentissage des élèves :

LOGIQUE D'APPRENTISSAGE	↔	LOGIQUE D'ENSEIGNEMENT
Découverte de la nécessité d'un geste	↓	Situation de découverte tactico-technique Il peut s'agir de la situation de référence ou d'une situation à résolution de problème spécifique Variables : complexité, difficulté, diversité
Construction de la réponse motrice		Situation d'accompagnement tactico-technique Variable : complexité, diversité
Stabilisation de la réponse motrice		Situation de perfectionnement tactico-technique Variable : diversité
Automatisation de la réponse motrice		Situation de perfectionnement technique Variable : difficulté

Tableau 29 - Logique d'apprentissage et logique d'enseignement

Nos situations d'apprentissage, si elles respectent la logique de l'activité, sont adaptées à la pression temporelle et à l'intensité des impacts. En effet, nous savons que pressions et impacts sont deux des facteurs limitant la prise de décision. Notre préoccupation dans le premier temps de l'apprentissage est orientée vers l'analyse de la situation (la perception) et la prise de

⁸²² F. Olivier et M. Cloes, *Placer les élèves au centre de leurs apprentissages, Le socio-constructivisme : une approche enseignante émergente*, Institut Supérieur d'Education Physique et de Kinésithérapie Université de Liège, Janvier 2007

décision (la tactique). Pour cela, les pressions de la situation sont diminuées, tout comme les charges corporelles. Ainsi, les apprenants peuvent construire les bases de leurs gestes tactico-techniques.

CHAPITRE 5 :

ANALYSE DE LA PLACE ET ROLE DES TECHNIQUES CORPORELLES

La technique – les techniques

La technique est omniprésente dans l'évolution des sociétés, puisqu'elle en constitue un des éléments les plus représentatifs. Son étude a d'ailleurs donné naissance à une science, la technologie, définie comme « la science qui prend pour objet les techniques...⁸²³ ». F. Sigaut parle à ce sujet d'« école française de technologie⁸²⁴ », avec comme article fondateur « La technologie, science humaine » dans la revue « La pensée ».

En 1964, A-G. Haudricourt définit la technique comme étant « l'ensemble des gestes appris, hérités socialement, caractérisant un groupe humain déterminé⁸²⁵ ». Nous pouvons donc considérer que les gestes sportifs correspondent à cette définition ; ce sont de véritables techniques corporelles culturelles. Pour M. Combarous les activités techniques correspondent aux aptitudes des hommes à résoudre des problèmes concrets de façon originale⁸²⁶. Si A-G. Haudricourt met en avant le caractère culturel et transmissible de la technique⁸²⁷, M. Combarous insiste sur l'originalité de celle-ci.

A. Leroi-Gourhan précise pour sa part que la technique est, de toutes les activités humaines, « la seule qui ne revienne jamais à son point de départ⁸²⁸ ». « L'analyse des techniques montre que dans le temps, elles se comportent à la manière des espèces vivantes, jouissant d'une force d'évolution qui semble leur être propre [...]⁸²⁹ ». Elles sont source de progrès humain, permettant d'agir sur le monde et de le faire évoluer. Si « leur connaissance a une valeur culturelle et intellectuelle⁸³⁰ », « elles doivent être étudiées comme des faits sociaux⁸³¹ ». Elles doivent donc être transmises autour de leur raison d'être (leur fonction), construites dans un souci de personnalisation, de dépassement, d'innovation et de création (phénomène d'« appel à l'innovation⁸³² » de nos sociétés).

G. Simondon considère par ailleurs que l'homme ne doit être ni inférieur ni supérieur aux objets techniques, mais « entretenir avec eux une relation d'égalité, de réciprocité d'échanges : une relation sociale en quelque sorte⁸³³ ». Ce point de vue est partagé par M. Combarous qui distingue la technique de la « technicité⁸³⁴ ». Si la *technique* est associée à l'immobilisme, au *statique*, la *technicité* est mise en relation avec la créativité, l'évolution. P. Rabardel nous éclaire sur la technique en se référant au concept d'artefact. Les artefacts « doivent ainsi être analysés dans leurs cadres d'utilisation », d'où la nécessité de considérer la technologie « d'un point de vue historique⁸³⁵ ». La technique ne peut être décriée en tant que telle, puisque sa valeur est liée à la fonction que l'homme lui associe. Nous pouvons ici reprendre l'exemple de la table : « voici une table. Elle peut être étudiée du point de vue mathématique, elle a une surface et un volume ; du point de vue physique, on peut étudier son poids, sa densité, sa résistance à la pression ; du point de vue chimique, ses possibilités de

⁸²³ F. Sigaut, *La technologie, une science humaine*, in Entretiens menés par R. Scheps, *L'empire des techniques*, Paris, Editions du Seuil, 1995, p. 52.

⁸²⁴ F. Sigaut, *ibid.*, p. 52. « L'école française de technologie » regroupe des personnalités et auteurs et tels que M. Mauss, A. Leroi-Gourhan, A-G. Haudricourt.

⁸²⁵ A-G. Haudricourt, *La technologie science humaine*, éd. de la Maison des Sciences, Paris, 1987, p. 43.

⁸²⁶ M. Combarous, *Les techniques et la technicité*, Paris, Les éditions sociales, 1984

⁸²⁷ A-G. Haudricourt, *op. cit.*, p. 72.

⁸²⁸ A. Leroi-Gourhan, *Milieu et techniques, Evolution et technique*, Paris, Albin Michel, 1945

⁸²⁹ A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole, technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964, p. 206.

⁸³⁰ F. Sigaut, *op. cit.*, p. 59.

⁸³¹ F. Sigaut, *Les points de vue constitutifs d'une science des techniques ; essai de tableau comparatif*, in J. Perrin (coordonné par...), *Construire une Science des Techniques*, Limonest, L'interdisciplinaire, 1991, p. 31.

⁸³² A. Leroi-Gourhan, *op. cit.*, p. 241.

⁸³³ G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier-Montaigne, Coll. Analyse et saisons, 1969, p. 88.

⁸³⁴ M. Combarous, *op. cit.*

⁸³⁵ P. Rabardel, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 27.

combustion et de dissolution par les acides ; du point de vue des sciences humaines, l'origine et la fonction de la table pour les hommes ». Il est délicat dans le domaine de l'enseignement d'aborder les techniques sans leur associer leur fonction axiologique initiale ou celle que l'enseignant se propose de transmettre par leur intermédiaire (la technique en tant que support d'éducation). « Le choix d'une fin à l'action suppose un choix de valeurs, une attitude morale, qu'ils soient ou non explicites⁸³⁶ ». Ces spécificités de la technique se retrouvent au niveau de la motricité (techniques corporelles) où le corps est à la fois l'outil et l'objet de la création, porteur de valeurs. Nous sommes ici au cœur de l'objet de notre étude.

Pour M. Mauss, les techniques corporelles constituent un système complexe composé d'éléments biologiques (le potentiel physique), psychologiques (les processus cognitifs) et sociologiques (l'environnement social) que chaque individu utilise pour agir et réagir face à son environnement. Elles font partie de la « mémoire collective⁸³⁷ », correspondent à un processus de socialisation⁸³⁸ et leur enseignement s'impose (se mouvoir, porter, se nourrir, se laver, communiquer, saluer, fabriquer, jardiner...). Comme le précise E. Morin à leur sujet, il faut faire preuve de la plus grande vigilance et s'assurer que les techniques sont placées au service de l'émancipation et du bien-être de l'individu, car « *la technique* est aussi ce qui permet d'asservir les humains à la logique déterministe, mécaniste, spécialisée, chronométrée de la machine artificielle...⁸³⁹ ». La technique doit être formatrice, notamment dans le cas d'une discipline d'enseignement comme l'EPS.

G. Vigarello considère pour sa part les techniques sportives comme « les moyens corporels explicitement transmissibles mis en place pour atteindre le mieux possible un but donné⁸⁴⁰ ».

Qu'elles soient « corporelles » (M. Mauss) ou « sportives » (G. Vigarello) les techniques du corps remplissent différentes fonctions :

- elles répondent à des problèmes psychomoteurs (de la vie quotidienne : professionnelle, familiale, associative, récréative...)
- elles appartiennent au patrimoine culturel
- elles participent à la socialisation des futurs citoyens (« le corps est socialisé, porteur d'une culture⁸⁴¹ » et de valeurs)
- elles contribuent à l'émancipation de l'individu en l'incitant à la critique.

Dans tous les cas, la construction des gestes, qu'ils soient sportifs ou non sportifs, est sociale⁸⁴². En effet, il faut considérer que « l'objet technique est inséparable de l'activité humaine qui le met en œuvre⁸⁴³ ».

D. Bouthier ajoute pour sa part qu'« il n'est pas légitime de réduire la partie transmissible (des habiletés) que constituent les techniques aux seules formes extérieures des gestes efficaces. Bien d'autres composantes de l'action sont généralement engagées⁸⁴⁴ », et notamment leur signification sociale. Ce positionnement sur la technique est à mettre en relation avec son analyse du rugby et « des rugbys⁸⁴⁵ ». Il insiste particulièrement sur la complexité de la technique et de son enseignement. La technique, pas plus que le rugby, n'est spontanément éducative.

Dans le prolongement de cette réflexion sur l'histoire et l'anthropologie des techniques sportives, L. Robène et Y. Léziart, affirment que « la technique ne peut être réduite à la

⁸³⁶ A. Lebeau, *L'engrenage de la technique*, Paris, Gallimard, 2005, p. 261.

⁸³⁷ A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole : Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964

⁸³⁸ M. Mauss, *Sociologie et anthropologie, les techniques du corps*, Paris, PUF, 1966 (Article originalement publié dans : *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934)

⁸³⁹ E. Morin, *Pour une politique de civilisation*, Paris, Seuil, 2008, p. 14.

⁸⁴⁰ G. Vigarello, *Les techniques corporelles et les transformations de leurs configurations*, revue STAPS, n°13, 1986

⁸⁴¹ S. Breton (sous la direction de...), *Qu'est ce qu'un corps ?* Paris, Flammarion, 2006

⁸⁴² G. Bruant, *Anthropologie du geste sportif. La construction sociale de la course à pied*, Paris, PUF, 1992

⁸⁴³ M. Godelier, *Construire une Science des Techniques*, Limonest, L'interdisciplinaire, 1991, p. 13.

⁸⁴⁴ D. Bouthier, *L'EPS et son rapport aux techniques*, Spirales n°8, 1995, p. 96-98.

⁸⁴⁵ D. Bouthier, *Le rugby, Que sais-je*, Paris, PUF, 2007, p. 3.

simple expression déshumanisée et désocialisée de la fabrication ou pour mieux dire du fabriqué⁸⁴⁶ ». La technique « exprime dans le jeu, plus qu'un jeu⁸⁴⁷ ». Les techniques sportives sont à englober dans l'ensemble des « techniques du corps⁸⁴⁸ », et à ce titre constituent des savoirs à enseigner. Elles doivent être transmises pour elles-mêmes (patrimoine culturel), tout en constituant des supports « éducatifs⁸⁴⁹ ».

Dans le monde de l'éducation (et de l'éducation physique), la technique doit toujours être envisagée « au service de... ». Elle sera porteuse d'un sens et de valeurs (valeurs et « valeurs ajoutées ») en relation avec les finalités et les objectifs de l'EPS.

A l'image de toutes les techniques, les techniques sportives sont « mouvantes », au gré des évolutions sociales ou scientifiques. On repère au cours de l'histoire pour chaque activité des évolutions plus ou moins perceptibles, plus ou moins rapides. Ce sont parfois de véritables révolutions (« techniques ») ; c'est le cas pour le saut en hauteur (passage d'une technique ventrale à dorsale), pour le javelot (de la rotation à la translation), pour la natation (virage dos), pour le handball (tir – roulette)... Pour le rugby, les innovations techniques ne manquent pas, plus ou moins spectaculaires au cours du temps ; il en va ainsi de la passe, du coup de pied vissé ou du coup de pied de dégagement sur la base du ballon, du lancer en touche (par le haut à deux mains), des percussions (en rotation dans le jeu de ligne), de la passe au pied dans l'en-but, du plongeon-glissé pour marquer. J. Vincent propose une analyse historique de l'évolution des techniques rugbystiques en quatre phases⁸⁵⁰ :

- « une phase de recherche et de développement », correspondant à la période de création technique » (comme par exemple le jeu de passes)
- « une phase de socialisation » (construction de la technique)
- « une phase d'extension » (installation progressive de la technique)
- « une phase de démocratisation » (transmission du « standard technique »).

Poussé par la performance, le progrès technique est sans limites. Utilisée à des fins émancipatrices, la technique peut conduire vers l'autonomie sociale.

Cette recherche réalisée sur l'évolution sociale des gestes rugbystiques⁸⁵¹ constitue pour l'EPS un point d'appui intéressant pour didactiser les « techniques corporelles sportives » en « techniques corporelles scolaires ». Il s'agit de connaître les différentes étapes de la création et de l'évolution des techniques sportives pour en proposer une transposition didactique technique soucieuse d'une transmission culturelle (partie instructive de l'EPS) et engagée dans la voie de l'émancipation de l'élève (partie formatrice de l'EPS).

⁸⁴⁶ L. Robène – Y. Léziart, *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 14.

⁸⁴⁷ L. Robène – Y. Léziart, *ibid.*, p. 14.

⁸⁴⁸ Nous devons cette expression des techniques du corps à M. Mauss (*Sociologie et anthropologie, les techniques du corps*, Paris, PUF, 1966 - Article originalement publié dans : *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934).

⁸⁴⁹ Nous utilisons le terme « éducatif », sans référence aux valeurs qui peuvent être associées aux techniques.

⁸⁵⁰ ⁸⁵⁰ J. Vincent, *Une histoire revisitée du rugby : une cohérence dans les évolutions techniques*, in *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 2, Paris, Chiron, 2007, p. 136-139.

⁸⁵¹ J. Vincent, *Au centre du rugby : une évolution des gestes et des formes rugbystiques. Une histoire des techniques de 1845 à 1981*, thèse de doctorat, Université Claude Bernard, Lyon, 2003

Débats et enjeux

La technique est souvent abordée avec méfiance, que ce soit de manière générale ou en EPS. Certains enseignants l'associent au technicisme (considéré alors comme standardisant, aliénant, uniformisant et déshumanisant). « C'est une conception réductrice de la technique qui a amené, sous prétexte de rejet du technicisme, une part importante de la profession à nier les apprentissages techniques en EPS⁸⁵² ». Comme G. Simondon, nous pensons que « l'opposition dressée entre la culture et la technique, entre l'homme et la machine, est fautive et sans fondements ; elle ne recouvre qu'ignorance ou ressentiment⁸⁵³ ». La technique n'a que la valeur que son utilisateur veut bien lui donner. Elle dispose du même potentiel émancipateur qu'exclavasigeant. Le pari d'une démarche technologique⁸⁵⁴ est donc de la considérer comme un fait culturel progressiste, émancipateur, porteur de créativité.

On assiste depuis quelques années dans le champ des STAPS et de l'EPS⁸⁵⁵ à « une réhabilitation de la technique au travers de productions qui prennent, d'un côté, la technique pour objet d'étude, de l'autre, des productions didactiques qui mettent l'accent sur l'objet culturel que constitue chaque APS, et dont il s'agit, dans le cadre scolaire, de proposer une mise en forme acceptable⁸⁵⁶ ». Cette mise en forme acceptable des APS suppose qu'elles représentent pour les enseignants d'EPS « un contenant culturel dont il faut extraire le contenu tout en soulignant son intérêt et son utilité⁸⁵⁷ ». Ainsi, les techniques sportives sont à considérer comme « une culture corporelle historiquement signifiante⁸⁵⁸ » et dans le cadre de leur enseignement, elles doivent comporter un pouvoir émancipateur pour les élèves, qui passe par le sens (je comprends ce que je fais) et une signification sociale⁸⁵⁹ (valeur sociale ou ajoutée). La technique doit être au service de « l'action humaine qui réussit⁸⁶⁰ », « une technique au service de l'homme, une technique libératrice, à l'opposé de la « technique au service du capital (asservissement de l'homme)⁸⁶¹ ». L'apprenant en EPS doit intervenir sur les techniques sportives de manière consciente⁸⁶² et responsable, les transformant alors en « techniques corporelles » à usage émancipateur. Une double conscientisation est nécessaire pour l'apprenant :

1 – à quoi sert le geste que l'on me demande d'acquiescer ? Fonction sociale de la technique (se reporter aux finalités de l'EPS : santé, sécurité, solidarité, responsabilité, autonomie). On peut

⁸⁵² G. Bonnefoy, *Eduquer/enseigner en EPS. Réflexions à propos d'un débat réactualisé*, in *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du C.E.D.R.E., AEEPS, 1999, p. 13.

⁸⁵³ G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Alençon, Éditions Aubier, 1989 (1^{ère} édition 1958), p. 9.

⁸⁵⁴ D. Bouthier, *L'approche technologique au cœur des STAPS*, Paris, revue *Contre pied*, n°20, 2007, p. 54-p. 55.

⁸⁵⁵ Les programmes de lycée en EPS font directement référence à la notion de technique depuis 2001 : « connaissances techniques et tactiques ».

⁸⁵⁶ J.-M. Legras, *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005, p. 19.

⁸⁵⁷ C. Mauny, *Entre techniques sportives et techniques corporelles, quel objet culturel pour l'éducation physique et sportive ?* In L. Robène – Y. Léziart, *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 467.

⁸⁵⁸ L. Robène – Y. Léziart, *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 12.

⁸⁵⁹ R. Delière, *Une histoire de l'anthropologie*, Paris, Seuil, 2006

⁸⁶⁰ A.-G. Haudricourt, *La technologie science humaine ; recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987, p. 314.

⁸⁶¹ J.-M. Legras, *op. cit.*, p. 17.

⁸⁶² A ce sujet, M. Mauss parle de « domination du conscient sur l'émotion et l'inconscience » (*Sociologie et anthropologie, les techniques du corps*, Paris, PUF, 1966 - Article originalement publié dans : *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934)

également parler de « transparence opérative⁸⁶³ » qui met en avant la fonction et les valeurs de la technique.

2 – comment construire ma réponse motrice ? Je dois réfléchir à ce que je fais, écouter les recommandations de l'enseignant et des autres pour me montrer de plus en plus performant. Même si des principes d'efficacité et de sécurité me sont fournis, je peux organiser mes « propres lois d'action⁸⁶⁴ ».

Ce débat autour des enjeux de la technique (qu'elle soit motrice dans notre cas, ou plus généralement professionnelle) est présenté par P. Rabardel. Il différencie les perspectives technocentriques et anthropocentriques de la technique positionnant l'homme comme « résiduel » dans le premier cas et comme « central » dans le second⁸⁶⁵. Cet auteur met en avant la nécessité de la compréhension de ce qui est utilisé et fait référence à la notion de « modèle mental⁸⁶⁶ » pour ce que nous nommons conscientisation de l'action.

Les activités physiques et sportives, si elles constituent le support de l'éducation physique, n'en demeurent pas moins des activités « à risques ». C'est le cas du rugby, défini comme sport de combat collectif. Chaque situation de jeu est accidentogène, et doit le rester. C'est justement la relation entre le risque de blessure et la gestion de la sécurité corporelle (auto-contrôle et contrôle réciproque) qui permet d'intégrer des valeurs spécifiques dans les techniques corporelles du rugby. Un « accompagnement technique » s'impose donc, se concrétisant par des critères de réalisation traduits en contenus d'enseignement. Les critères de réalisation correspondent aux principes d'action fondamentaux des gestes sportifs, quand les contenus d'enseignement traduisent ces derniers pour les besoins d'un élève en particulier et un contexte éducatif :

- critères de réalisation = contenus didactiques (s'adressent au joueur générique)
- contenus d'enseignement = contenus didactico-pédagogiques (s'adressent aux élèves en EPS).

Si la « confrontation » de l'élève à une activité « à risques » comme le rugby suppose un accompagnement en terme de « consignes techniques », nous pouvons nous étonner du peu d'ouvrages didactiques dédiés à cette analyse technique⁸⁶⁷ de l'activité (en rugby, nous pouvons citer G. Dutheine (« Le rugby⁸⁶⁸ » - 1976), L. Girardi (« 33 gestes techniques de base⁸⁶⁹ » - 2005) et nos propres publications au travers desquelles nous faisons apparaître les critères de réussite et de réalisation des gestes de base (1997 et 2006⁸⁷⁰). L'explication est sans doute à rechercher dans l'enseignement techniciste d'une époque (avant les années 1980) et la prise en considération quasi exclusive de la partie effectrice des gestes dans leur apprentissage. Le geste sportif de haut niveau a longtemps été considéré comme le modèle à reproduire. En réaction, les modèles d'enseignement des années 1990 se sont focalisés sur l'adaptation individuelle dans les situations de jeu, en donnant une liberté créatrice importante à l'apprenant. C'est cette part de liberté accordée qui doit faire l'objet d'une analyse et d'un cadre afin de ne pas exposer l'élève à la blessure en rugby. Il nous semble que tout geste sportif (du haut niveau à l'élève débutant) comporte des incontournables en termes de sécurité. Ces incontournables constituent les critères de réalisation (ou principes d'efficacité

⁸⁶³ P. Rabardel, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 191.

⁸⁶⁴ A. Menaut, *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*, Bordeaux, Presses Universitaires de Talence, 1998, p. 313.

⁸⁶⁵ P. Rabardel, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 20.

⁸⁶⁶ P. Rabardel, *ibid.*, p. 148.

⁸⁶⁷ Nous limitons ici volontairement la technique à la partie gestuelle.

⁸⁶⁸ G. Dutheine, *Le rugby*, Poitiers, Presses d'Offset-Aubin, 1976

⁸⁶⁹ L. Girardi, *33 gestes techniques de base*, 2005

⁸⁷⁰ J-J. Sarthou, *A la conquête du rugby* (1996) et *Enseigner le rugby* (2006)

et de sécurité) que nous opposons aux consignes techniques quand elles sont proposées dans une démarche techniciste.

Nous l'avons dit, les gestes sportifs s'enracinent dans un social « qui les configure et leur donne un sens, en même temps que les techniques produites participent à produire le monde qui les produit⁸⁷¹ ». Si la technique est considérée comme « vivante », elle doit s'enseigner dans une optique évolutive. Pour cela, nous pensons que la technique construite par l'élève prend un sens si son enseignement tient compte de l'historicité de l'activité. Les techniques sont ainsi présentées en étroite relation avec l'environnement culturel qui en a commandé l'apparition⁸⁷². Elles sont à replacer dans le contexte socio-culturel de la « genèse du sport moderne⁸⁷³ ». L'enseignant d'EPS doit être en mesure de dépasser cette historicité de l'APS et de ses techniques, en leur greffant des valeurs ajoutées. C'est le passage de l'objet culturel à l'objet d'enseignement (ou objet éducatif). Ce sont effectivement les objectifs et les valeurs enracinées dans la « technique » (gestuelle) qui permettent de distinguer l'environnement scolaire de l'univers fédéral.

Une simple démarche historique ne peut suffire pour enseigner une APS en milieu scolaire.

La réflexion didactique autour des techniques sportives en EPS est triple :

1. connaître l'évolution historique des techniques de l'APS afin de les replacer dans un contexte social et culturel
2. didactiser la technique afin de la rendre accessible
3. transposer l'objet culturel en objet d'enseignement afin de le rendre éducatif (valeurs ajoutées – cf. finalités de l'EPS).

Cette triple réflexion est la condition du passage de la technique corporelle sportive à la technique corporelle scolaire (de l'OC à l'OE : du savoir sportif à la compétence motrice en EPS)⁸⁷⁴.

Cette vision de la technique dépassant le plan de la fonctionnalité et affichant ses « effets secondaires » est celle décrite par J. Baudrillard⁸⁷⁵ et que J. Legrand exploite également dans l'enseignement du Basket-ball⁸⁷⁶.

Le dépassement de l'analyse descriptive des techniques est une nécessité éducative et didactique. Il faut connaître leur histoire, leur évolution socio-culturelle (l'« essence de la technique⁸⁷⁷ ») afin de les transformer en techniques corporelles. « Le geste moral donne ainsi sa valeur au geste physique⁸⁷⁸ ».

C'est l'analyse du contexte qui permet de comprendre les enjeux autour des techniques sportives, et par voie de conséquence de mieux les didactiser dans le cadre de leur enseignement. Les approches de type historique en EPS permettent de différencier les techniques sportives des techniques corporelles. Ainsi, si le rugby fut créé en Angleterre (période Victorienne) pour servir les intérêts particuliers d'une partie de la population britannique, il véhicule aujourd'hui, en fonction des groupes sociaux qui le pratiquent, des

⁸⁷¹ L. Robène – Y. Léziart, *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 19.

⁸⁷² A-G. Haudricourt, *La technologie science humaine ; recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987

⁸⁷³ L. Robène – Y. Léziart, *op. cit.*, p. 24.

⁸⁷⁴ Ce niveau de réflexion didactique sur les techniques sportives (que l'on nomme transposition didactique technique) est à replacer dans une réflexion didactique plus large comportant les 5 niveaux de transposition didactique (culturel, réglementaire, éducatif, tactique, technique).

⁸⁷⁵ J. Baudrillard, *Le système des objets*, Paris, Gallimard, 1968

⁸⁷⁶ J. Legrand, *Basket-ball : Enseigner à partir de l'évolution historique du jeu*, in J-M. Legras, *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005, p. 216.

⁸⁷⁷ J.-F. Loudcher, *Marcel Mauss et la notion de « technique du corps » : obstacle épistémologique ou notion clé en STAPS*, p. 37. In L. Robène – Y. Léziart, *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007

⁸⁷⁸ J. Dupeyron, *La rigueur, instrument d'une libération*, in AFSVFP (Association Française pour un sport sans violence et pour le fair-play), *Esprit sportif, éthique de vie*, CNOF, Vernouillet, 2006, p. 95.

valeurs spécifiques. A l'image de toutes les techniques culturelles, les techniques du rugby sont « sans cesse travaillées, redéfinies, réinterprétées, voire détournées par ceux qui les utilisent à leur profit⁸⁷⁹ ». A partir de ce constat, nous adhérons aux propos de D. Bouthier, qui définit, non pas un seul rugby, mais bien « des rugbys⁸⁸⁰ ». Les techniques du rugby sont porteuses de sens différents en fonction de l'environnement social dans lequel elles sont utilisées. On pourrait par exemple opposer les valeurs des « techniques corporelles du rugby scolaire » que nous transmettons à celles des « techniques sportives du rugby professionnel », notamment lorsqu'il s'agit du respect de l'autre.

Le modèle d'enseignement du rugby que nous préconisons met l'accent sur le développement de valeurs, notamment la responsabilité des actes⁸⁸¹ et le respect des autres. La technique corporelle qui s'organise autour du plaquage est par exemple réalisée dans un esprit de sacrifice et de respect. La responsabilité est double, envers ses partenaires et envers l'adversaire pour lequel il faut garantir la sécurité au travers de la technique du plaquage scolaire). Cette responsabilité envers l'adversaire n'est pas présente au niveau fédéral. Si la technique du plaquage scolaire est en apparence identique à celle du plaquage fédéral, elle s'en distingue de par le niveau de responsabilité engagé dans la sécurité du plaqué.

Il nous semble qu'il est tout à fait possible de donner à la technique en EPS une importance sociale et culturelle (éducative), à condition que les enseignants maîtrisent l'histoire des techniques sportives et les techniques de leur enseignement. Nous pensons, comme P. Rabardel, que les techniques (ou « instruments ») ne sont pas neutres, qu'« elles doivent être enseignées dans leur dimension axiologique afin qu'elles soient porteuses d'une *conception du monde* qui s'impose peu ou prou à leurs utilisateurs, et influencent ainsi le développement de leurs compétences⁸⁸² ».

Les avancées dans les neurosciences et en particulier les théories de l'apprentissage nous incitent à la plus grande prudence quand nous envisageons de transmettre la « technique » du sportif de haut niveau. Il faut respecter les capacités de construction des apprenants et les confronter aux principes d'efficacité et de sécurité issus de l'analyse de la technique de l'expert. Seuls les élèves peuvent construire et maîtriser leurs gestes ; l'enseignant ne fait que « créer les conditions de l'apprentissage⁸⁸³ ». La création de ces conditions d'apprentissage constitue une des finalités du métier d'enseignant.

Comme l'avance L. Robène, « l'histoire des techniques reste [...] une histoire en devenir, certes prometteuse, mais encore vacillante⁸⁸⁴ ».

⁸⁷⁹ J.-M. Legras, *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005, p. 3.

⁸⁸⁰ D. Bouthier, *Le rugby*, Que sais-je, Paris, PUF, 2007, p. 4.

⁸⁸¹ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire (Collèges, Lycées)*, Paris, Actio, 2006, p. 25.

⁸⁸² P. Rabardel, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 213.

⁸⁸³ P. Jonnaert, *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

⁸⁸⁴ L. Robène – Y. Léziart, *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 8.

Technique et EPS

En EPS, les démarches d'enseignement peuvent être centrées sur l'objet culturel (la technique pour la technique) ou à l'opposé « fonctionnalistes » (psychomotrices – ex : la psychocinétique de J. Le Boulch⁸⁸⁵). Actuellement les textes institutionnels préconisent des démarches plus nuancées (socio-culturelles et développementalistes). La culture sportive est le support principal de l'éducation physique. La période contemporaine de l'EPS peut être qualifiée de « culturelle et développementaliste ». Comme D. Bouthier, nous pensons que « le sport n'est pas formateur en soi. Il peut le devenir dans le cadre d'une stratégie éducative éclairée et maîtrisée⁸⁸⁶ », où les techniques corporelles sportives sont transformées en techniques corporelles scolaires incluant des visées éducatives. En effet, les contenus de l'EPS ne sont pas simplement calqués sur ceux du club, même si le fond culturel reste identique (essence de l'activité et techniques corporelles). Les techniques sportives doivent nécessairement subir une transposition didactique liée aux capacités des apprenants et aux objectifs éducatifs. Les techniques proposées en EPS doivent être porteuses d'un sens et d'un pouvoir éducatif. Sens et pouvoir éducatif sont donnés par l'enseignant, en fonction de visées éducatives et en référence à des connaissances anthropologiques (l'analyse anthropologique des techniques corporelles permet de comprendre le pourquoi de l'existence des gestes). La technique n'est qu'un objet au service d'enjeux fixés par celui qui la transmet. Au travers d'une même technique sportive, des enjeux peuvent s'opposer. Nous pouvons illustrer nos propos au travers du plaquage, sans aucun doute le geste le plus reconnaissable du rugby :

- le plaquage « à la samoane » : plaquage destructeur (dont B. Lima fut un spécialiste ; il était surnommé le « chiropracteur »)
- le plaquage scolaire : plaquage parade.

Si dans le premier cas, l'objectif consiste à éprouver physiquement le joueur adverse et éventuellement à lui faire quitter le terrain sur blessure, dans le second cas, la priorité est organisée autour de la sécurité du plaqué.

Parce que la technique sportive devient un « outil » de formation en EPS, il ne faut pas s'éloigner de l'essence des APS et de leur connaissance. Les techniques corporelles scolaires (habiletés motrices) que les élèves s'approprient durant les cycles d'enseignement doivent être en prise directe avec cette essence (les techniques sportives en tant qu'éléments culturels), didactisées au service de la socialisation (respect des règles et des autres) et de l'émancipation des élèves (développement des capacités corporelles, du sens des responsabilités et de l'autonomie). Si nous les considérons comme des « objets culturels », nous nous appliquons à donner une « signification sociale⁸⁸⁷ » éducative à chaque technique corporelle.

Ces considérations autour de la technique viennent soutenir une conception philosophique de l'EPS se fixant comme finalités :

- la construction de techniques corporelles en référence aux techniques sportives (accès à la culture)
- la justification et la transmission de valeurs sociales (socialisation des élèves)
- le développement de la responsabilité individuelle (émancipation et psychologisation de l'individu : son autonomie).

⁸⁸⁵ J. Le Boulch, *L'éducation par le mouvement. La psycho-cinétique à l'âge scolaire*, Paris, Les éditions sociales françaises, ESF, 1967

⁸⁸⁶ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, Que sais-je, PUF, 2007, p. 15.

⁸⁸⁷ R. Deliège, *Une histoire de l'anthropologie*, Paris, Seuil, 2006, p. 123.

La dimension corporelle (l'éducation corporelle) prend l'ascendant sur la dimension sportive comme résultat à atteindre⁸⁸⁸ en EPS, notamment au travers de la « responsabilité du sujet dans ses actes⁸⁸⁹ ». Il devient de plus en plus autonome.

Si les techniques corporelles scolaires conservent en EPS les apparences motrices des techniques sportives, elles s'en différencient par les valeurs et objectifs éducatifs poursuivis. Dans le modèle socio-culturel, nous leur associons en particulier la gestion de la sécurité de tous. Ainsi, pour une passe, « tout joueur qui *balance* le ballon en regardant son adversaire au moment d'être plaqué trahit sa peur⁸⁹⁰ ». Une technique de passe non maîtrisée met immédiatement en danger un partenaire, de même qu'un plaquage non contrôlé est source de blessure pour un adversaire⁸⁹¹. L'adversaire en EPS doit être considéré comme un partenaire de jeu à préserver.

 <p>Photo 35</p>	<p>Deux techniques de plaquage semblables</p> <p>Des enjeux liés à deux contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - professionnel à gauche - éducatif à droite 	 <p>Photo 36</p>
---	---	--

 <p>Photo 37</p>	<p>Pour une même technique de plaquage, la volonté de blesser à gauche et celle d'éprouver physiquement à droite</p>	 <p>Photo 38</p>
--	---	--

Photos 35, 36, 37, 38 - Les techniques corporelles et leurs enjeux

Dans le modèle socio-culturel, l'élève est triplement responsabilisé dans ses réalisations techniques :

- envers ses adversaires
- envers ses partenaires
- envers lui-même.

Il doit prendre conscience des risques et répondre aux situations par des techniques corporelles sécuritaires. Ces « techniques de sécurité » sont celles sur lesquelles insiste P. Izard⁸⁹² dans le cadre de la sécurisation des situations de jeu.

⁸⁸⁸ C. Mauny, *Entre techniques sportives et techniques corporelles, quel objet culturel pour l'éducation physique et sportive ?* In *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 462.

⁸⁸⁹ N. Wallian – C-W. Chang, *Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs*, in J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

⁸⁹⁰ M. Pousse, *Rugby, les enjeux de la métamorphose*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 22.

⁸⁹¹ Un plaquage non maîtrisé fait également encourir des risques corporels au plaqueur.

⁸⁹² P. Izard, *Identification des situations à risque dans le rugby actuel*, in J-P. Hager (coordonné par...), *Pathologies du rugbyman*, Sauramps, Lyon, 2004, p. 127-135. Dans ce cas précis, P. Izard s'interroge sur les situations à risques en rugby et préconise au niveau fédéral, voire professionnel le développement de techniques de sécurité afin de « combattre sans violence, dans le respect de l'autre, tout en préservant l'intégrité physique

C'est parce que l'EPS a le pouvoir de développer des techniques corporelles particulièrement éducatives que les enseignants d'EPS doivent maîtriser les APS sur lesquelles ils vont s'appuyer. Des connaissances historiques, anthropologiques et technologiques sont nécessaires. Le respect de l'authenticité des APS lors de leur enseignement, notamment pour les débutants, est une nécessité socio-culturelle. C'est parce que l'enseignant dispose de ces connaissances qu'il peut « dépasser » le sport fédéral et le doter de valeurs-ajoutées (secteurs de la santé, de la sécurité, de la solidarité, de la responsabilité, de l'autonomie).

Le rugby scolaire ne se confond pas avec le rugby fédéral, pas plus qu'avec le rugby professionnel. S'il prend racine dans l'essence du jeu, il s'en démarque fondamentalement par les enjeux associés aux techniques. L'enseignant doit être capable d'aller contre les représentations initiales que les élèves se font du rugby : un sport dangereux où une des finalités consiste à blesser l'adversaire. Il doit proposer un rugby scolaire éducatif, risqué mais sécurisé. Cela passe par l'analyse historique du jeu, de son règlement et de ses techniques. La mise à jour des risques corporels est essentielle pour proposer des techniques corporelles scolaires sécuritaires.

L'enseignant d'EPS doit donc à la fois être un « technicien⁸⁹³ » des APS, et un spécialiste de l'éducation psychomotrice, sociomotrice, et physiomotrice.

La technique sportive est revenue au premier plan des transmissions de l'EPS⁸⁹⁴. Les techniques et tactiques sont intégrées dans les « connaissances procédures ». La technique est associée à la tactique. On peut ainsi parler de connaissances tactico-techniques (D. Bouthier). La technique n'est enseignée en EPS que dans un contexte d'intentions (tactiques ou stratégiques), en relation avec des enjeux éducatifs.

Notre conception de la technique en EPS est à rapprocher de celle de P. Rabardel lorsqu'il fait référence à la notion d'« instrument⁸⁹⁵ ». L'instrument est ainsi constitué d'un « artefact et d'un schème d'utilisation⁸⁹⁶ ». Le geste technique (l'artefact) n'a donc que la valeur que l'on veut bien lui attribuer (schème d'utilisation). L'important dans la mission éducative du professeur d'EPS est de faire comprendre le schème d'utilisation. L'élève doit être considéré comme un utilisateur éclairé et non comme un simple exécutant.

Notre position	P. Rabardel
<p style="text-align: center;">Geste sportif, technique corporelle ou « technique sportive »</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">Enjeux autour du geste en fonction du contexte</p> <p style="text-align: center;">Conscientisation Prise de conscience</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Technique corporelle scolaire ou sociale</p>	<p style="text-align: center;">Artefact</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">Schème d'utilisation Transparence opérative</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Instrument</p>

Tableau 30 - Le sens des techniques

de son adversaire ». Ce vœu est-il compatible avec les enjeux du rugby professionnel ? Nous pensons pour notre part que ces techniques de sécurité sont indispensables en EPS.

⁸⁹³ Derrière le « technicien » se trouvent l'historien, l'anthropologue, le sociologue, le didacticien c'est-à-dire l'ensemble des secteurs qui lui permettent d'être performant pour l'enseignement de l'activité.

⁸⁹⁴ Cf. textes et programmes d'accompagnement de collège (2008) et de lycée (2010)

⁸⁹⁵ P. Rabardel, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 117.

⁸⁹⁶ P. Rabardel, *ibid.*, p. 100.

Construction de la technique

Dès que le sport devient support d'éducation, la question des techniques sportives et de leur transmission se pose⁸⁹⁷. Comme F. Sigaut, nous croyons au « caractère fondamentalement humain des techniques, et sur la nécessité, pour qui veut les comprendre, de les considérer comme des produits de l'esprit humain⁸⁹⁸ ». Comprendre les enjeux que véhiculent les techniques est essentiel pour leur donner un caractère éducatif. Toutes les techniques sportives ne sont pas vertueuses et certaines sont parfois conçues pour aller à l'encontre de l'éthique sportive (par exemple blesser volontairement un adversaire⁸⁹⁹). C'est le cas pour le rugby où l'on peut prodiguer des gestes particulièrement dangereux : plaquages, percussions, raffûts, jeu au pied... Nous retrouvons ces gestes à tous les niveaux de la compétition, aussi bien chez les amateurs que les professionnels.

Si l'enseignement et l'appropriation des techniques sportives en EPS se fait en relation avec « l'histoire des pratiques⁹⁰⁰ », elles doivent aussi et surtout viser le développement personnel de l'élève. Ce dernier sera donc rendu responsable de la construction et de la personnalisation de ses techniques.

Les techniques corporelles en EPS sont à situer sur deux registres ; en tant qu'« objets » et « moyens » de l'éducation. Elles doivent être :

- explicitées au regard des éléments « pré-existants » (A-G. Haudricourt)
- construites dans la recherche d'un style personnalisé
- associées aux objectifs sociaux (sécurité, respect, solidarité, responsabilité)
- mises en œuvre dans un cadre d'enseignement sécuritaire.

L'explicitation des éléments « pré-existants » correspond pour nous aux « principes d'efficacité et de sécurité » des techniques (les critères de réalisation).

La recherche d'un style personnel permet à l'élève de s'impliquer dans l'auto-socio-construction du geste. La liberté créatrice doit être encouragée ; elle nous semble être une des clés de l'« humanisation » à laquelle fait référence J-P. Pourtois⁹⁰¹.

Les objectifs sociaux constituent la spécificité de la technique sportive construite en EPS. La technique transmise est associée à des valeurs éducatives, différentes de celles de la technique rugbystique fédérale. Si la technique du « plaquage-club » consiste parfois à « démolir, découper, désintégrer, dézinguer » un adversaire, le « plaquage-scolaire » garantit la sécurité du plaqué et donne à la confrontation physique une orientation socialisatrice.

Pour trouver un équilibre entre les conditions sécuritaires et la liberté créatrice, le modèle d'enseignement socio-culturel s'appuie sur certaines théories de l'apprentissage : le socio-constructivisme⁹⁰² et le conditionnement opérant⁹⁰³. Le socio-constructivisme préconise des « situations à résolution de problème » qui permettent à l'apprenant de répondre personnellement à l'obstacle didactique (on est aujourd'hui passé d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie du problème⁹⁰⁴). Le conditionnement opérant n'hésite pas à exploiter les modèles de haut niveau dans le but d'extraire des consignes techniques de performance

⁸⁹⁷ J-M. Legras, *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005, p. 49.

⁸⁹⁸ F. Sigaut, préface d'A-G. Haudricourt, *La technologie science humain*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences, 1987, p. 29.

⁸⁹⁹ Si l'analyse des situations à risques nous a permis de mettre à jour les techniques sécuritaires, elle nous a aussi conduits à inventorier les techniques pouvant provoquer (volontairement ou involontairement) des blessures.

⁹⁰⁰ J-P. Laplagne, *Pratiques et objets sportifs ; généalogie, filiations et métamorphoses*, in L. Robène – Y. Léziart, *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 53.

⁹⁰¹ J-P. Pourtois – H. Desmet, *L'éducation post-moderne*, Paris, PUF, 1997, p. 14.

⁹⁰² P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2002

⁹⁰³ M. Minder, *Didactique fonctionnelle*, Paris-Bruxelles, 8^{ème} édition actualisée, De Boeck Université, 1999

⁹⁰⁴ M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999, p. 110.

(l'efficacité motrice que nous recherchons en EPS). Ce passage par le conditionnement opérant permet, pour une activité à risques comme le rugby, de faire comprendre la dangerosité des situations et des gestes, tout en intégrant des contenus d'enseignement sécuritaires.

Nos techniques d'intervention sont au service de la « mise en activité technique⁹⁰⁵ » consciente de l'élève. Ainsi, le dialogue est-il souvent présent dans notre enseignement. Le dialogue conduit à la présentation de contenus d'enseignement que nous situons à l'opposé de la « production d'une gestuelle formelle et décontextualisée⁹⁰⁶ ». Nous pensons que l'« accompagnement technique » est une nécessité, car « on s'aperçoit que les innovations se réalisent sur « la base des apprentissages du passé ayant donné lieu à des acquis et des routines solides⁹⁰⁷ ». Il faut ainsi analyser les techniques du passé et du présent dans leur contexte et en extraire les « principes d'efficacité et de sécurité⁹⁰⁸ ». Armé de ces principes, l'enseignant peut les utiliser sous la forme qu'il considère la plus pertinente et au moment opportun afin répondre aux attentes de l'apprenant.

Cet « accompagnement technique » se traduira chez les enseignants par un guidage plus ou moins important durant les phases d'apprentissage. Si nous sommes personnellement sensibles aux théories de l'apprentissage socioconstructivistes et néo-béhavioristes, nous ne les imposons pas aux utilisateurs du modèle socio-culturel. Elles nous permettent de sensibiliser les élèves aux risques dès le début de l'apprentissage.

Les « situations historiques » proposées dans le modèle d'enseignement socio-culturel imposent un accompagnement technique extrêmement rapide, puisque des gestes à risques comme le plaquage apparaissent en tout début de formation. Cette rapidité d'intervention sur le *comment-faire* ne nous empêche nullement de justifier et de faire comprendre le *pourquoi* des contraintes techniques (comment ne pas se blesser et/ou comment ne pas blesser un autre joueur, partenaire ou adversaire). Notre choix d'approche historique se justifie au regard de la volonté d'une construction réfléchie de la technique corporelle et ne revendique aucune espèce d'incantation⁹⁰⁹. L'essentiel est que l'élève puisse construire ses techniques corporelles, son style, dans un cadre sécuritaire lui permettant d'exploiter au mieux son potentiel. Nous pouvons ici reprendre les propos de P. Conquet, pour qui « éduquer, c'est apprendre à construire du sens et non à reproduire des formes,... même socialement reconnues⁹¹⁰ ».

⁹⁰⁵ C. Mauny, *Entre techniques sportives et techniques corporelles, quel objet culturel pour l'éducation physique et sportive ?* In *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 468.

⁹⁰⁶ J. Vincent, *Une histoire revisitée du rugby : une cohérence dans les évolutions techniques*, in *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 2, Paris, Chiron, 2007, p. 139.

⁹⁰⁷ J. Perrin, *Pour une culture technique*, in F. Bayle et R. Scheps (dir.), *L'empire des techniques*, Paris, Seuil, 1994, p. 113-121.

⁹⁰⁸ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire (Collèges, Lycées)*, Paris, Actio, 2006, p. 111.

⁹⁰⁹ J.-P. Laplagne, *Pratiques et objets sportifs ; généalogie, filiations et métamorphoses*, in L. Robène – Y. Léziart, *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volumes 1, Paris, Chiron, 2007, p. 53.

⁹¹⁰ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 621.

Technique, innovation et création

D'après A. Leroi-Gourhan, la technique est, de toutes les activités humaines, « la seule qui ne revienne jamais à son point de départ⁹¹¹ ». « L'analyse des techniques montre que dans le temps, elles se comportent à la manière des espèces vivantes, jouissant d'une force d'évolution qui semble leur être propre [...]»⁹¹² ». Les artefacts, nous dit P. Rabardel « évoluent sans cesse⁹¹³ ». La technique est donc source de progrès humain, permettant d'agir sur le monde et de le faire évoluer. Pour cela, elle doit être transmise autour de ses raisons d'être (de son sens), construite dans un souci de personnalisation, de dépassement, d'innovation et de création.

A-G. Haudricourt nous dit à ce sujet que « les inventions sont chez les uns comme chez les autres, des *imitations ratées* ». Il ajoute : « ne prenez pas ce mot de ratées dans un sens péjoratif, cela veut dire que l'imitation n'a pas été fidèle – pour une raison volontaire ou involontaire – au modèle, ouvrant la possibilité d'une autre expérience, d'un autre résultat, qui peuvent être très supérieurs aux précédents. D'ailleurs aux époques anciennes, les inventions techniques ne sont guères que des combinaisons nouvelles d'éléments pré-existants⁹¹⁴ ». Y. Léziart de son côté croit aux capacités évolutives de la technique au travers du « brassage culturel⁹¹⁵ ».

La technique sportive telle que nous la concevons en EPS s'inscrit dans le couple « technique/réflexion ». Les actions des élèves viennent s'enraciner sur une « technique signifiante ». Comme le dit A. Feenberg, le sens ne peut être exclu de la technique. Il est la condition même de la création et de l'évolution de celle-ci⁹¹⁶. Cette conception ouverte et dynamique de la technique est celle que propose F. Sigaut au travers de la technologie définie en tant que « science humaine des techniques⁹¹⁷ ».

G. Vigarello précise pour les techniques sportives que « l'innovation ne saurait être l'illumination d'un instant, un acte sans passé, une découverte sans mémoire⁹¹⁸ ». Comme nous l'avons vu précédemment, au cours de leur évolution, les techniques ne reviennent jamais en arrière.

La technique est « action sur le monde et transformation⁹¹⁹ ». « Le geste est véhicule, moyen, voie. Il est porteur de créativité⁹²⁰ ». Les techniques rugbystiques n'échappent pas à ce pouvoir créatif, avec « des opérations plus précises, des gestes inédits⁹²¹ ».

C. Bayer voit dans le « style » des sportifs « une personnalisation de la technique, une adaptation individuelle du modèle théorique, en fonction des potentialités de chacun⁹²² ».

⁹¹¹ A. Leroi-Gourhan, *Milieu et techniques, Evolution et technique*, Paris, Albin Michel, 1945

⁹¹² A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole, technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964, p. 206.

⁹¹³ P. Rabardel, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 164.

⁹¹⁴ A-G. Haudricourt, *La technologie science humaine ; recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987, p. 315.

⁹¹⁵ Y. Léziart, *Technique, science et culture*, in *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 2, Paris, Chiron, 2007, p. 17.

⁹¹⁶ A. Feenberg, *(Re)penser la technique – vers une technologie démocratique*, La découverte Mauss, 2004

⁹¹⁷ F. Sigaut, préface d'A-G. Haudricourt, *La technologie science humaine*,. Maison des sciences de l'homme, 1987, p. 11.

⁹¹⁸ G. Vigarello, *Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier... et d'aujourd'hui*, Paris, revue EPS, 1988, p. 195.

⁹¹⁹ Y. Léziart, *op. cit.*, p. 19.

⁹²⁰ H. Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis*, Paris, les Editions d'Organisation, 1987, p. 53.

⁹²¹ G. Vigarello, *Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier... et d'aujourd'hui*, Paris, revue EPS, 1988, p. 160.

⁹²² C. Bayer, *Epistémologie des activités physiques et sportives*, Paris, PUF, 1990

A-G. Haudricourt a cette même vision de la technique où « l'originalité consiste surtout dans la combinaison nouvelle d'éléments préexistants empruntés aux techniques déjà connues et en une meilleure adaptation aux circonstances locales ». La technique est ainsi « bien plus qu'une création *inspirée* à partir du néant⁹²³ » et ne peut se couper des éléments historiques et socio-culturels sur lesquels elle a vu le jour. Nous trouvons ici des arguments justifiant l'étape « historique » du modèle d'enseignement socio-culturel.

Dans l'histoire des techniques du rugby, nous pouvons constater que les gestes fondamentaux traversent le temps, mais avec des évolutions techniques significatives. Ainsi, les plaquages, les percussions, les transmissions, les coups de pied (transformation ou dégagement), les libérations de balle au sol, les lancers en touche ont subi de nombreuses innovations, et tout particulièrement ces vingt dernières années avec l'avènement du professionnalisme. La F.F.R. semble consciente de ce besoin d'évolution technique puisque les recommandations qui figurent sur Rugby-Digest sont : « faisons ensemble le pari de la vitesse, de l'initiative, de la créativité, mais aussi d'une technicité efficiente et de l'intelligence. Permettons en outre aux enfants d'oser, d'innover, d'entreprendre, sachons les conduire progressivement vers une *excellence technique* sans précipitation et les positionner dans une attitude comportementale responsable⁹²⁴ ».



Fig. 33 - Passe plongée, Paul Ordner, c. 1930, Crayon noir et bleu sur papier, Coll. MNS (n°70.6.62)



Photo 39 - Passe plongée-vrillée inversée, 2000

Qu'y a-t-il de commun entre les coups de pied de J-M. Hernandez et ceux de J-P. Romeu, entre les libérations au sol de S. Betsen et celles de J-P. Rives ?

Si certains principes d'efficacité et de sécurité demeurent, les gestes ont tous subi de logiques évolutions. Cette évolution historique des techniques rugbystiques est décrite par J. Vincent. Ce dernier montre que « la technique correspond à la mise en œuvre d'un savoir soumis à la double pression de facteurs externes (économiques, politiques, culturels, sociaux, technologiques) et de facteurs internes (dépendants de l'évolution du rapport d'opposition au cours des rencontres)⁹²⁵ ». Il ajoute que les créations techniques sont constituées de deux étapes : l'invention, puis l'innovation. Si la passe à la main relève de l'invention au tout début du football-rugby, les coups de pied de J-M. Hernandez et les libérations au sol de S. Betsen sont à replacer dans l'innovation contemporaine, voués eux aussi à être dépassés par le phénomène d'« appel à l'innovation⁹²⁶ » de nos sociétés. Si la « technicité⁹²⁷ » a toute sa place dans le rugby fédéral, elle doit être tout particulièrement encouragée dans le contexte scolaire, lui aussi porteur d'innovations.

⁹²³ A-G. Haudricourt, *op. cit.*, p. 332.

⁹²⁴ J-C. Skréla, F.F.R., Rugby-Digest, 2006, p. 7.

⁹²⁵ J. Vincent, *Une histoire revisitée du rugby : une cohérence dans les évolutions techniques*, in *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 2, Paris, Chiron, 2007, p. 132.

⁹²⁶ A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole : Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964, p. 241.

⁹²⁷ M. Combarrous, *Les techniques et la technicité*, Paris, Les éditions sociales, 1984

Toutes les techniques rugbystiques sont donc le fruit d'une longue évolution, conçues pour être dépassées, sous l'influence de différents facteurs : règlement, matériel, science, société, économie, politique... L'enseignant d'EPS, tout comme le didacticien des APS doit être ouvert à l'évolution technique. Il doit même dépasser ce stade en étant lui-même impliqué dans les évolutions au travers de ses situations d'enseignement et des prestations de ses élèves. « Ils sont tous capables, les apprenants, tous capables de chercher, d'inventer et de créer⁹²⁸ ». Ainsi, comme A. Menaut nous préconisons « l'individualité d'un message esthétique » dans le geste sportif. Il faut encourager la créativité dans « le champ de liberté qui est offert au joueur par rapport au message normal sémantique de base⁹²⁹ ». Tout comme cet auteur, nous pensons qu'éthique et esthétique sont indissociables de la pratique sportive en milieu scolaire. L'évolution de la technique sportive peut associer performance, esthétique et éthique. Si nous pouvons apprécier les gestes sportifs dans le registre des arts corporels, il faut s'attacher à les faire émerger, sans pour autant renier certains principes d'efficacité et de sécurité contenus dans les « critères de réalisation ».

Si les théoriciens du rugby (Conquet – Devaldez – Villepreux – Nérin – Collinet) ont fait preuve d'une frilosité compréhensive dans le secteur des consignes « techniques » (peur d'enfermer les pratiquants dans le technicisme), nous pensons que les contenus d'enseignement proposés aux élèves peuvent aujourd'hui associer les clés de la sécurité et de la créativité. Ce travail relève des compétences didactiques de l'enseignant et de sa capacité à s'appuyer sur l'enseignement technologique.



Photo 40 - L'expert

De l'expert au débutant, des similitudes dans les attitudes : tenue de balle, buste, bras libre, appuis, regard vers l'avant



Photo 41 - Le débutant

L'enseignant doit être capable de s'appuyer sur le « présent pour remonter au passé⁹³⁰ ». Cela permet à l'élève de comprendre le passé, de s'appuyer dessus pour s'adapter au présent et disposer d'outils pour construire son devenir. Les techniques corporelles scolaires sont donc à considérer comme des « savoirs singuliers⁹³¹ ». Leur caractère éducatif se justifie par les valeurs-ajoutées dont nous les dotons (respect, sacrifice, solidarité, responsabilité) tandis que leur originalité fait appel au potentiel créatif de chacun. Comme le pense A. Menaut, les techniques sportives peuvent ainsi être le lieu privilégié du développement des dimensions « éthique et esthétique⁹³² » de la motricité humaine. « Il faut donc s'engager à ce que l'activité créatrice, le geste créateur redevienne une fonction normale de l'être humain, qu'il n'y ait plus d'un côté des artistes, un public et de l'autre mais tout un peuple qui, à tous les échelons de la société, pratique l'art⁹³³ ». Cette finalité peut s'inscrire dans les techniques corporelles

⁹²⁸ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 611-p. 612.

⁹²⁹ A. Menaut, *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*, Bordeaux, Presses Universitaires de Talence, 1998, p. 324.

⁹³⁰ A-G. Haudricourt, *La technologie science humaine*, La pensée, 1964, p. 115.

⁹³¹ N. Wallian – C-W. Chang, *Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs*, in J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

⁹³² A. Menaut, *op. cit.*, p. 323.

⁹³³ A. Menaut, *ibid.*, p. 332. En italique, propos cités dans l'ouvrage d'A. Menaut, en référence à P. Bellugue, *A propos d'art, de forme et de mouvement*, Paris, Maloine, 1967, p. 135.

scolaires. Nous rappellerons toutefois que si la créativité est à encourager dans la réalisation motrice, il ne faudra pas oublier que celle-ci repose sur un « corpus technico-culturel », et que c'est à son contact que « s'accroissent les capacités créatrices de l'homme⁹³⁴ ». Plus l'élève disposera de techniques corporelles et plus se développera sa puissance créatrice. Nous rejoignons ici les positions philosophiques de H. Bergson sur la créativité intuitive⁹³⁵. Le modèle d'enseignement socio-culturel s'efforce de répondre à cette double exigence culturelle et créatrice.

⁹³⁴ A. Khan, *L'homme, le bien, le mal*, Paris, Stock, 2008, p. 55.

⁹³⁵ H. Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 1941

Technique et intelligence

Nous appréhendons la technique sportive en EPS sous un angle éducatif, loin d'une vision pessimiste et « technocratique⁹³⁶ » que l'on peut parfois lui attribuer. A l'instar de H. Bergson, nous considérons que « toute œuvre humaine qui renferme une part d'invention, tout acte volontaire qui renferme une part de liberté, tout mouvement d'un organisme qui manifeste de la spontanéité, apporte quelque chose de nouveau dans le monde⁹³⁷ ». Ainsi, c'est parce qu'elle sollicite l'apprenant dans la compréhension de ses différentes fonctions sociales que la technique peut être qualifiée d'émancipatrice. Elle participe à la construction d'une forme d'« intelligence générale⁹³⁸ », dans laquelle se mêlent « curiosité, discernement, connaissance de soi, des autres, de l'environnement, méthode permettant aux élèves de s'inscrire dans une dynamique de recul réflexif⁹³⁹ ». Ces capacités que nous développons « n'ont de valeur que dans leur expression sociale⁹⁴⁰ ». Nous rejoignons ici le courant « historico-culturel » de l'intelligence et notamment les travaux de J. Bruner ; ce dernier pense que « l'histoire et la culture ont un rôle central dans la formation de la pensée⁹⁴¹ ». Le pédagogue G. Mialaret, quant à lui, préconise une adaptation active de l'individu en apprentissage, afin que les « progrès techniques soient mis au service de l'Homme et non utilisés pour augmenter son esclavage⁹⁴² ». G. Vigarello quant à lui insiste sur la nécessité de mieux prendre en compte la technique dans la culture, de « la rendre plus consciente », « d'en faire un objet plus clair, plus travaillé de la transmission éducative », d'approfondir la réflexion autour de « toutes ses dimensions possibles⁹⁴³ ».

Nous faisons le pari qu'au travers d'acquisitions spécifiques en rugby, l'élève comprendra l'évolution socio-culturelle des techniques sollicitées, et développera son sens critique au regard par exemple des enjeux du Sport, des sports. Ce sens critique lui permettra de s'adapter aux situations et évolutions sociales.

Au-delà de cette autonomie sociale, l'élève construit spécifiquement en EPS une autonomie motrice. En effet, l'ensemble des techniques corporelles acquises en EPS permet à l'élève de faire face aux situations-motrices de son quotidien et de ses loisirs. C'est dans un contexte très chargé affectivement (le combat collectif) que le rugby agira sur le sens tactique des élèves. Les techniques corporelles lui permettront de faire face aux incertitudes spatiales, temporelles et événementielles grâce à la pertinence des choix tactico-techniques⁹⁴⁴ et ainsi de mieux gérer le stress et notamment celui lié à la peur de la blessure⁹⁴⁵. Comme le préconise D. Bouthier, la formation de l'élève s'organise « de la décision tactique à la réalisation

⁹³⁶ M. Dumas, *Le Cheval de César ou le mythe des révolutions techniques*, Paris, Archives contemporaines, 1991, p. 321.

⁹³⁷ H. Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 1941, p. 240.

⁹³⁸ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, p. 39.

⁹³⁹ C. Mauny, *Entre techniques sportives et techniques corporelles, quel objet culturel pour l'éducation physique et sportive ?* In *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007, p. 477.

⁹⁴⁰ B. Bril, *Une définition universelle de l'intelligence ?* In J-F. Dortier (coordonné par...), *Le cerveau et la pensée*, Auxerre, Sciences Humaines, 1999, p. 101.

⁹⁴¹ M. Duru-Bellat – M. Fournier (coordonné par...), *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre, Sciences Humaines, 2007, p. 113.

⁹⁴² G. Mialaret, *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991, p. 71.

⁹⁴³ G. Vigarello, *Culture technique et formation*, in D. Morali – M-C. Dauvisis – B. Sicard (sous la direction de...), *Culture technique et formation*, Presses Universitaires de Nancy, 1987, p. 18.

⁹⁴⁴ Cette vision de l'apprentissage tactico-technique est largement répandue et « partagée par une série d'auteurs selon lesquels le développement d'habiletés et l'approche tactique sont fondamentalement liés » (Gréhaigne, Godbout et Bouthier - 1999 ; Holt, Streat et Bengoechea - 2002 ; Kirk et MacPhail - 2002).

⁹⁴⁵ G. Missoum, *L'adaptation psychologique à la haute performance*, Actes du colloque : *Sport de Haut Niveau et Développement de la Personne*, 1989

technique⁹⁴⁶ ». La « technique ouverte⁹⁴⁷ » et la « pensée tactique⁹⁴⁸ » occupent une place centrale. La pertinence des choix de jeu, l'adaptation motrice seront considérées comme un des signes de l'intelligence motrice.

Les techniques corporelles scolaires que l'élève acquiert en EPS engagent donc l'intelligence sur deux registres :

- la critique : signification sociale des techniques
- l'adaptabilité : réponse motrice pertinente.

Pour inscrire dans les techniques corporelles scolaires ces deux formes d'« intelligence », nous faisons appel dans nos situations d'enseignement à la « métacognition régulatrice⁹⁴⁹ ». Nous encourageons la controverse au travers du conflit socio-cognitif⁹⁵⁰. Cette sollicitation mentale est très présente dans les champs théoriques auxquels nous nous référons : la neurobiologie du mouvement⁹⁵¹, la neuropédagogie⁹⁵², les théories de l'apprentissage⁹⁵³, la didactique fonctionnelle⁹⁵⁴ et les pédagogies du modèle de décision tactique⁹⁵⁵.

L'élève est ainsi doublement interrogé durant la construction de ses techniques corporelles. Pour le plaquage par exemple les questions portent sur :

- l'utilité et la fonction du geste : *A quoi sert le plaquage ? Quels sont les enjeux du « plaquage scolaire » ? Quelles en sont les contraintes réglementaires ?*
- la construction du geste : *Comment s'organiser pour réaliser un plaquage efficace en situation de jeu ?*

Il en va de même pour la passe :

- *Quelle est l'utilité de la passe en rugby ? Dans quel contexte dois-je la déclencher ?*
- *Quels sont les principes à respecter lors d'une transmission ?*

Cette double interrogation sur la fonction de la technique et sur sa construction permet de développer « l'intelligence sociale et technique⁹⁵⁶ », c'est-à-dire des capacités adaptatives en prise directe avec une réalité socio-culturelle. Ces deux niveaux d'intelligence correspondent à ceux que P. Rabardel associe à l'instrumentation et à l'instrumentalisation de la technique (ou artefact) :

- « les processus d'instrumentation sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes...
- les processus d'instrumentalisation concernent l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument⁹⁵⁷ ».

Les techniques corporelles scolaires que nous défendons sont présentées aux élèves dans un contexte éducatif tourné vers la responsabilité. Les techniques corporelles scolaires sont mises au service de la compréhension, de l'émancipation, de la socialisation, de l'efficacité, du plaisir du jeu, de la beauté du geste et de la sécurité.

⁹⁴⁶ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, Que sais-je, PUF, 2007, p. 73.

⁹⁴⁷ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 13.

⁹⁴⁸ A. Menaut, *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*, Bordeaux, Presses Universitaires de Talence, 1998, p. 113.

⁹⁴⁹ B. Noël, *La métacognition, l'art d'évaluer ses performances*, in J-F. Dortier (coordonné par...), *Le cerveau et la pensée*, Auxerre, Sciences Humaines, 1999

⁹⁵⁰ W. Doise, *Quand les interactions sociales font progresser*, in M. Duru-Bellat – M. Fournier (coordonné par...), *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre, Sciences Humaines, 2007, p. 131.

⁹⁵¹ J. Paillard, *Dialogues sensori-moteurs et représentation mentale : un problème d'interface*, in X. SERON, *Psychologie et cerveau*, Paris, PUF, 1990, p. 19-51.

⁹⁵² H. Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis*, Paris, les Editions d'Organisation, 1987

⁹⁵³ P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2002

⁹⁵⁴ M. Minder, *Didactique fonctionnelle*, Paris-Bruxelles, 8^{ème} édition actualisée, De Boeck Université, 1999

⁹⁵⁵ D. Bouthier, *Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs*, in *EPS, contenus et didactique*, SNEP, 1986

⁹⁵⁶ A. Leroi-Gourhan, *Milieu et technique*, Paris, Albin Michel, 1973

⁹⁵⁷ P. Rabardel, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 137.

Enseignement de la technique

L'école est un lieu de transmission de culture, de socialisation et d'émancipation. L'EPS est dans ce cadre plus particulièrement responsable de l'enseignement de la culture motrice et sportive de la société dans laquelle évoluent les élèves. Sur ses techniques corporelles sportives viennent se greffer des objectifs de socialisation et de créativité.

Les techniques corporelles doivent donc être transmises en EPS avec la garantie qu'elles deviennent « objets de réflexion et de pensée⁹⁵⁸ ». La particularité des techniques sportives est qu'elles sont souvent engagées dans des environnements à risques. C'est le cas du rugby. Pour trouver un équilibre entre les conditions sécuritaires, la liberté créatrice et la recherche de socialisation, l'enseignant devra s'appuyer sur des démarches d'enseignement s'enracinant dans les théories de l'apprentissage : l'écologisme, le socio-cognitivism, le socio-constructivisme ou le conditionnement opérant. Toutes les théories de l'apprentissage sont les bienvenues dans l'enseignement, à condition que leurs spécificités répondent aux besoins de l'apprenant et aux contraintes de l'enseignement scolaire.

Il s'agit de proposer des « situations à résolution de problème » (« pédagogie du problème⁹⁵⁹ ») qui permettent à l'apprenant de répondre personnellement à l'obstacle didactique. Il crée son geste. L'enseignant d'EPS, tout comme le didacticien des APS doit être ouvert à l'évolution des techniques sportives et des techniques d'enseignement. Des courants novateurs tels que « le conditionnement opérant » n'hésitent pas à exploiter les principes fondamentaux des techniques sportives de haut niveau (« principes d'efficacité et de sécurité⁹⁶⁰ »), tout en accordant sa part de créativité et de responsabilité à l'apprenant. C'est parce qu'il maîtrise la « transposition didactique technique » que l'enseignant peut jouer sur le niveau d'« accompagnement technique » : guidage et/ou guidance. Le guidage donne une direction quand la guidance « utilise des formes d'accompagnement plus *autoritaires*⁹⁶¹ », plus prescriptives. Ainsi, l'enseignement des sports à risques comme le rugby doit-il proposer un cadre rigoureux (dicté par les exigences de sécurité et de socialisation) dans lequel l'élève conserve sa liberté créatrice.

Les situations que propose l'enseignant (situations d'apprentissage – situations de perfectionnement) sont au service de la construction et de la stabilisation des « techniques », mais surtout organisées pour permettre le transfert en situation de référence. Nous devons alterner dans notre démarche d'enseignement : situation de référence (qui fait naître le besoin des techniques), situation d'apprentissage (qui permet de construire) et situation de perfectionnement (qui permet de stabiliser et de rendre plus performante les techniques).

Au regard des procédures d'enseignement préconisées et des processus d'apprentissage sollicités (auto-socio-construction – créativité – liberté d'action), nous stimulons les élèves sur le *pourquoi* et le *comment-faire* des techniques corporelles. Nous pensons que « la conscience est synonyme d'invention et de liberté⁹⁶² ». Nous faisons appel à la communication, aux interrogations et à la métacognition. Il nous semble essentiel que l'élève sache à quel point sa responsabilité est engagée dans la gestion de ses actions, dans la gestion de sa propre sécurité et de celle de ses adversaires et partenaires.

⁹⁵⁸ G. Vigarello, *Culture technique et formation*, in D. Morali – M-C. Dauvisis – B. Sicard (sous la direction de...), Presses Universitaires de Nancy, 1987, p. 18.

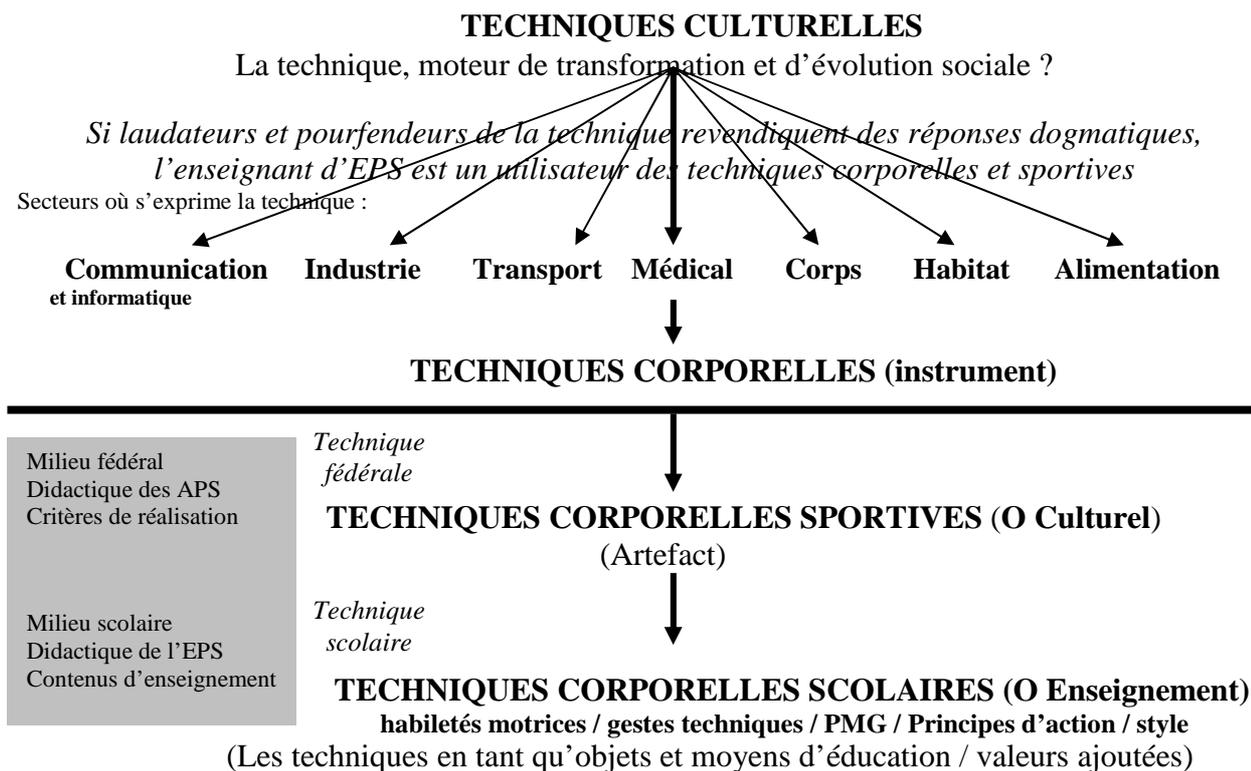
⁹⁵⁹ M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999, p. 110.

⁹⁶⁰ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire (Collèges, Lycées)*, Paris, Actio, 2006, p. 111.

⁹⁶¹ J. Ardoino, *Pour une éducation enfin reconnue métisse, Statuts respectifs de l'hétérogénéité et de l'impureté dans une telle optique*, in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, n°8 AFIRSE/Matrice, Paris, 2001

⁹⁶² H. Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 1941, p. 264.

Schéma didactique du concept de technique



	TECHNIQUE et TECHNICISME	TECHNICITE et TECHNOLOGIE
ENSEIGNEMENT DE LA TECHNIQUE	Transmission de la technique sportive Enseignement techniciste ou exécutif Instrumentalisation	Construction en EPS d'une technique (« fonctionnelle » ou poétique/création-danse) (<i>instrument</i>) Enseignement technologique - fonctionnaliste (ou opératoire) Instrumentation
	Aliénation Enfermement et dépendance Reproduction Application Interrogations sur le <i>comment-faire</i> Apprenant passif Application	Emancipation Ouverture et liberté Auto-construction Créativité Interrogations sur le <i>pourquoi</i> et le <i>comment-faire</i> Apprenant actif Utilisation

Enseigner des *techniques corporelles scolaires* suppose une implication de l'apprenant dans la construction de celles-ci (instrumentalisation) et la compréhension de sa fonction (instrumentation).

Les techniques d'enseignement doivent « créer les conditions de l'apprentissage » :

découverte – construction – renforcement – évolution

Les **techniques d'enseignement** sont à adapter aux objectifs et conditions d'enseignement.

**APPRENTISSAGE
et
CONSTRUCTION
DES
TECHNIQUES**

Quel que soit le geste à construire en EPS, l'enseignant doit respecter l'unicité et la singularité de l'élève et lui permettre de construire ses propres techniques, son style dans un cadre régi par l'efficacité et la sécurité. L'enseignant est le médiateur entre les techniques sportives et le style.
L'enseignant doit donner un sens aux techniques : « à quoi servent-elles » ; c'est la condition d'une implication « active » de l'élève. L'élève doit s'impliquer dans la construction de ses techniques corporelles et être encouragé dans la « créativité » : auto-construction (contrôlée par l'enseignant)

CHAPITRE 6 :

CONCLUSION DE LA PARTIE THEORIQUE

Problématique



Les différentes analyses⁹⁶³ que nous avons menées montrent que l'enseignement du rugby en milieu scolaire impose une double réflexion sur les effets recherchés et les moyens didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre pour parvenir à agir sur les conduites motrices des élèves. En effet, c'est essentiellement en fonction des transformations recherchées sur les élèves que l'enseignant « didactise » la pratique sportive (passage de l'objet culturel à l'objet d'enseignement par transposition didactique) et transforme les « techniques corporelles sportives » en « techniques corporelles scolaires ». En ce qui concerne l'enseignement d'un rugby « authentique » (conservant son essence et sa rusticité/dangerosité), c'est la gestion du couple risque-sécurité qui constitue l'essentiel de la réflexion des enseignants. En effet, si les professeurs des écoles et les professeurs d'EPS sont sensibles aux vertus éducatives du rugby, nous constatons différents types de gestion des risques :

- certains enseignants redoutent les accidents et sécurisent le rugby en supprimant les situations accidentogènes comme les percussions, les plaquages et les chutes⁹⁶⁴
- nous voyons également des enseignants proposer des contenus d'enseignement issus du flag-rugby ou du touch-rugby
- d'autres pensent que le règlement ou la suppression de certaines phases de jeu (comme le jeu au pied et les mêlées) suffisent à protéger les élèves⁹⁶⁵
- enfin, des collègues proposent un rugby scolaire conservant la totalité de la dimension sociale de référence⁹⁶⁶, s'en remettant au règlement fédéral pour garantir la sécurité de leurs élèves.

Si notre volonté est d'enseigner un rugby scolaire « authentique », respectueux des fondamentaux de la pratique sociale de référence, le modèle d'enseignement socio-culturel propose une méthodologie (des niveaux de transposition didactique), des contenus et des outils didactiques permettant de gérer le couple risque-sécurité, garant de la transmission des valeurs du rugby.

Nous posons pour cette recherche la problématique suivante :

Si le développement de valeurs et les transformations comportementales des élèves au travers du rugby scolaire sont indissociables de l'essence du rugby fédéral (rusticité et dangerosité

⁹⁶³ Analyses historique et anthropologique du rugby, analyse de l'enseignement des APS d'opposition et à risques, analyse de l'enseignement du rugby, analyse des techniques corporelles.

⁹⁶⁴ Dans ce cas, nous pouvons nous interroger sur la transmission des valeurs originellement liées au combat collectif au corps à corps.

⁹⁶⁵ Doit-on dans ce cas considérer la blessure comme une fatalité ?

⁹⁶⁶ Y. Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2007, p. 181.

des situations de jeu), nous pouvons nous demander comment gérer d'un point de vue didactique et pédagogique, la sécurité des élèves dans les situations d'affrontement physique nécessairement accidentogènes ?

Cette problématique interroge le formateur sur trois niveaux de transposition didactique :

- LE SAVOIR DE REFERENCE : quel rugby transmettre en milieu scolaire ? Quelle pratique sociale de référence ? Comment présenter cette activité sportive en milieu scolaire ? Comment concilier le risque (éducatif) et la sécurité ? Quels niveaux de transposition didactique opérer sur l'activité sportive ? Vers quelle « entrée » se tourner ?
- LE SAVOIR SCOLAIRE : Quels choix de contenus culturels ? Quel niveau de transposition didactique réaliser sur les techniques corporelles sportives pour qu'elles conservent leurs spécificités culturelles tout en répondant aux objectifs de l'école ? Se pose alors le problème du passage de l'objet culturel à l'objet d'enseignement, des opérations de transposition didactique à mener sur les techniques sportives.
- LE SAVOIR INTERIORISE : quelles relations établir entre l'apprenant et les contenus ? Comment permettre à l'élève de construire ses techniques corporelles ? Quels niveaux de conscientisation et de responsabilité proposer aux élèves ?

C'est un modèle d'enseignement socio-culturel qui est avancé ici comme moyen de réponse à la problématique du risque et de la sécurité dans le rugby scolaire. Ce modèle sera présenté à six enseignants et utilisé dans des contextes d'enseignement variés (primaire, collège, lycée, avec des publics plus ou moins « difficiles »). Nous espérons que cette recherche de type technologique pourra apporter un niveau de validité au modèle socio-culturel lui permettant d'investir le champ de la didactique expérimentale.

Hypothèses

Nos hypothèses de travail sont issues de trois sources :

- une pratique quotidienne de l'enseignement du rugby en milieu scolaire et universitaire pour des publics variés, allant des débutants aux experts (haut niveau)
- un premier niveau de théorisation d'une approche du rugby que nous avons conçue dans le cadre de formations professionnelles et publiée dans deux ouvrages
- les avancées occasionnées par la réflexion menée dans cette première partie de thèse.

L'entrée dans le rugby que nous proposons est socio-culturelle, soucieuse du respect de l'essence du rugby (un rugby scolaire « authentique⁹⁶⁷ », au plus près de la « pratique sociale de référence⁹⁶⁸ »), condition incontournable de la transmission de valeurs⁹⁶⁹. Cette quête d'authenticité et de rusticité (combat au corps à corps et rudesse de l'affrontement) nécessite toutefois une transposition didactique spécifique liée en particulier à la dangerosité du rugby et aux techniques corporelles employées au niveau fédéral. Nous ne pouvons nous permettre d'afficher en milieu scolaire les statiques fédérales en termes de blessures⁹⁷⁰.



Fig. 34 - Match de football, E. Vernon, huile sur toile, fin XIX^e siècle. Coll. MNS (n°2006.34.40)

Nous devons avant tout garantir la sécurité de nos élèves et adapter le rugby aux contraintes scolaires. La limite de ces adaptations didactiques se situe pour nous dans la rupture avec l'essence de l'activité. Il s'agit donc de concilier une transposition didactique (respectueuse des spécificités socio-culturelles du rugby) avec des conditions optimales de sécurité. Nous pensons que le concept de technique corporelle peut répondre à la gestion conjointe des risques et de la sécurité (prise de risque élevée – sécurité optimale).

La transmission de techniques corporelles scolaires est avancée comme solution pour l'enseignement d'un rugby scolaire au plus près de la pratique sociale de référence. Ces techniques corporelles répondraient ainsi aux exigences et contraintes scolaires :

- elles respectent le fond culturel de l'activité de référence
- elles poursuivent des objectifs éducatifs
- elles contribuent au développement « physique » et à l'émancipation de l'élève
- elles garantissent la sécurité de tous.

Nous pouvons préciser nos hypothèses dans les domaines didactiques et pédagogiques :

1. DANS LE DOMAINE DE LA DIDACTIQUE

C'est parce que l'enseignant connaît les risques inhérents aux situations de jeu qu'il peut transmettre des contenus d'enseignement techniques et tactico-techniques intégrant

⁹⁶⁷ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 15.

⁹⁶⁸ Y. Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2007, p. 181.

⁹⁶⁹ La corrélation entre le haut niveau de rusticité du rugby et le développement de valeurs constitue notre postulat de départ.

⁹⁷⁰ Le rugby fédéral déplore une blessure grave toutes les 59 minutes.

conjointement les valeurs du rugby et les conditions de la sécurité des élèves. Cette maîtrise des risques corporels en rugby doit être replacée dans une connaissance élargie du rugby : son histoire, son évolution et son règlement, sa structure (systématique du jeu) et l'ensemble des gestes techniques.

Nous émettons donc l'hypothèse que l'enseignement d'un rugby scolaire authentique et sécurisé repose sur des compétences professionnelles dans les différents secteurs de la transposition didactique :

- historique et socio-culturel
- réglementaire
- éducatif
- stratégique et tactique
- technique.

Par extension nous pouvons penser qu'un certain nombre d'accidents corporels, survenant lors de la pratique du rugby en milieu scolaire, est en relation avec des lacunes professionnelles dans un de ces cinq secteurs que nous analyserons. Nous pensons que les enseignants doivent se sentir très impliqués dans les accidents corporels, endosser un niveau de responsabilité et ne pas considérer la blessure comme une simple fatalité.

2. DANS LE DOMAINE DE LA PEDAGOGIE

La relation pédagogique doit être organisée autour de la mise à jour des risques encourus par les pratiquants. C'est parce que l'enseignant justifie la construction de techniques corporelles scolaires et fixe le niveau de responsabilité des élèves dans les actions de jeu, que la sécurité de tous est garantie.

Nous pensons que la prise de conscience du niveau de dangerosité dans les situations d'affrontement permet de construire des techniques corporelles scolaires, au sein desquelles les valeurs liées à la pratique sociale de référence (respect, sacrifice, solidarité) trouvent tout leur sens. L'élève doit être responsabilisé. L'intervention de l'enseignant auprès de ses élèves est déterminante pour que ceux-ci intègrent les différences entre les techniques corporelles sportives fédérales (TCSF) et les techniques corporelles sportives scolaires (TCSS). Les enjeux diffèrent. Ainsi, les TCSF poursuivent-elles prioritairement la performance des joueurs quand les TCSS intègrent avant tout la sécurité, la socialisation et l'émancipation des élèves.

Nous émettons l'hypothèse que les interventions de l'enseignant sont essentielles pour :

- informer les élèves des risques corporels
- les responsabiliser dans leurs réalisations motrices
- leur faire repérer le contexte d'utilisation et maîtriser les principes d'exécution des TCSS.

C'est l'utilisation du modèle d'enseignement par des enseignants de trois niveaux scolaires qui nous permettra de confirmer ou infirmer ces hypothèses.

Au-delà de cette recherche de validation d'un modèle, nous espérons que les remarques et critiques des enseignants nous permettront de rendre ce modèle plus pertinent en le faisant évoluer sur le fond et sur la forme.

PARTIE EMPIRIQUE :

PRATIQUE ET ENSEIGNEMENT D'UN RUGBY DE COMBAT EN SECURITE

CHAPITRE 7 :

METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DISCOURS ET DES PRATIQUES

Méthodologie

Si la méthodologie utilisée dans un premier travail de DEA⁹⁷¹ en Sciences de l'Éducation s'est avérée pertinente d'un point de vue du recueil des données, de leur analyse et de la validation de nos hypothèses, elle nous a toutefois incités à envisager de nouvelles modalités expérimentales. En effet, nous avons comparé dans cette première recherche trois « approches » du rugby, avec trois groupes de sujets « identiques⁹⁷² ». Nous avons géré nous-mêmes les trois cycles d'enseignement. Cette démarche met en évidence le manque de neutralité dans l'expérimentation. Si ces modalités expérimentales nous ont permis de confirmer un modèle⁹⁷³ déjà opérationnel lorsque nous le mettons en œuvre, nous ne nous sommes pas exposés à la critique des utilisateurs pour lesquels il est conçu. Au-delà de ce manque de neutralité, la démarche expérimentale utilisée en DEA nous a posé un cas de conscience puisque nous savions qu'un des groupes d'apprenants (les étudiants formés par le flag-rugby) serait impliqué dans des situations accidentogènes, sans disposer des moyens techniques et tactico-techniques permettant d'optimiser les conditions de sécurité.

C'est donc vers une approche technologique que nous nous sommes tournés pour ce travail de thèse. La méthodologie sur laquelle repose notre travail nous semble plus en adéquation avec l'éthique de l'enseignement et nos propres convictions. Ce sont en effet des enseignants-volontaires qui utiliseront le modèle d'enseignement. Notre travail consistera à analyser les effets du modèle sur la gestion de la sécurité et les acquisitions des élèves. Nous analyserons également les effets du modèle sur les démarches d'enseignement construites par les enseignants.

Cette méthodologie nous semble plus proche des préoccupations qui sont les nôtres en tant qu'enseignant-formateur et nous fournira des retours pouvant d'une part, donner une validité scientifique au modèle d'enseignement, et d'autre part faire évoluer le modèle lui-même, tant sur la forme (présentation) que sur le fond (contenus didactiques). Nous nous rapprochons des conceptions de recherches « finalisées », des recherches didactiques situées « parmi les enjeux sociétaux⁹⁷⁴ ». Notre démarche s'inscrit dans la continuité des positions d'A-G. Haudricourt qui affirme que l'évolution technologique est liée à son usage par des populations différentes. Ce n'est donc pas tant la quantité d'enseignants et d'élèves impliqués qui importe, mais bien plus la qualité des retours qui nous seront fournis. Nous proposerons donc le modèle socio-culturel à des enseignants convaincus de la nécessité de l'entrée par un rugby de combat en milieu scolaire. Nous solliciterons des enseignants susceptibles de se « livrer » sans retenue lors des entretiens semi-directifs et acceptant d'être filmés à deux reprises.

Nous limitons volontairement l'expérimentation à trois niveaux scolaires (élémentaire, collège et lycée). Six enseignants volontaires prendront part à l'expérimentation (deux par niveau). Des environnements socio-culturels variés⁹⁷⁵ nous permettront d'analyser les effets d'un rugby « authentique » sur les transformations comportementales des élèves au sein de la classe. La singularité de chaque enseignant nous permettra de tester la pertinence et la clarté de la formalisation du modèle. Les retours qui nous seront fournis par les enseignants seront extrêmement précieux pour rendre le modèle toujours plus opérationnel, répondant aussi bien à la diversité des élèves que celle des enseignants (personnalité, formation).

⁹⁷¹ *Formation du "joueur" à travers trois "conceptions" de l'enseignement du rugby en France*. Nanterre, 2000

⁹⁷² Les trois groupes étaient constitués d'étudiants STAPS – L1 (enseignements fondamentaux).

⁹⁷³ Le modèle d'enseignement socio-culturel est présenté dans l'ouvrage : J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en toute sécurité*, Paris, Actio, 2006

⁹⁷⁴ A. Durey, *Regards croisés, Impulsions 3*, GEDIAPS, Paris, INRP, 2002

⁹⁷⁵ Certains établissements se trouvent en ZEP, d'autres dans des environnements très privilégiés de la région parisienne.

Le modèle d'enseignement sera présenté en formations initiale et continue pour certains enseignants, tandis que des rencontres individuelles seront proposées pour d'autres. Nous nous tiendrons à leur disposition durant toute la durée de l'expérimentation. Nous laisserons les enseignants mener leur cycle d'enseignement⁹⁷⁶.

Nous solliciterons chacun des enseignants à plusieurs reprises :

1. questionnaire d'avant cycle : il s'agira d'interroger les enseignants avant le démarrage du cycle afin de s'assurer que leur conception de l'enseignement du rugby est bien en relation avec le modèle proposé.
2. vidéo : nous filmerons la classe en début et fin de cycle sur des situations de référence. Nous pourrions ainsi analyser toutes les situations de jeu accidentogènes et la maîtrise des techniques corporelles répondant à la gestion des risques.
3. entretien : un entretien semi-directif sera proposé quelques jours après la fin du cycle d'enseignement.
4. nous proposerons une dernière entrevue aux enseignants désireux de connaître les résultats de l'expérimentation et notamment ceux les concernant. Ce dernier temps nous semble essentiel puisque les enseignants se sont tous portés volontaires pour cette expérimentation. Les résultats leur permettront de continuer de progresser dans la maîtrise des compétences professionnelles.

⁹⁷⁶ La durée d'un cycle d'enseignement en milieu scolaire est de 12 à 15 heures de pratique.

Enseignants

Pour expérimenter le modèle d'enseignement socio-culturel du rugby, nous avons retenu des profils d'enseignants :

- ils sont volontaires
- ils ont déjà enseigné le rugby durant leur carrière
- ils enseignent un rugby de combat
- ils comptent sur le rugby pour transformer leurs élèves sur le plan social
- ils seront en confiance lors des entretiens puisque nous les connaissons tous pour avoir travaillé avec eux dans d'autres secteurs de l'enseignement ou de la vie associative.

Deux catégories d'enseignants n'ont pas été retenues pour cette recherche :

- les enseignants qui utilisent des « entrées⁹⁷⁷ » dénaturantes au niveau de l'essence du rugby. Nous considérons que la suppression de la rusticité⁹⁷⁸ et de la dangerosité fait perdre son potentiel éducatif au rugby.
- les enseignants qui n'ont jamais enseigné le rugby en milieu scolaire. Nous n'avons pas souhaité étendre l'expérimentation dans cette direction. Notre démarche se propose de « confronter » un modèle d'enseignement à des pratiques professionnelles déjà existantes. Les effets du modèle sur les pratiques enseignantes nous intéressent en tant que formateur.

Pour présenter les enseignants, nous utilisons les critères suivants :

- formation initiale :
 - quatre des six enseignants sont issus de formation STAPS (trois professeurs certifiés et un professeur agrégé)
 - deux enseignants sont professeurs des écoles ; l'un d'eux a suivi un cursus STAPS (et CAPEPS).
- ancienneté :
 - deux jeunes enseignants « débutants » : moins de cinq ans dans la profession ; tous deux ont moins de 30 ans
 - deux enseignants confirmés : entre cinq et dix ans d'ancienneté ; de 30 à 35 ans
 - deux enseignants expérimentés : plus de dix ans d'expérience ; entre 40 et 50 ans.
- sexe :
 - cinq hommes
 - une femme.
- niveaux d'intervention :
 - deux enseignants du premier degré : « élémentaire » (CM1 – CM2)
 - deux enseignants de collège (6^{ème} – 3^{ème})
 - deux enseignants de lycée (2^{nde} – T^{ale}).
- vécu dans l'activité en tant que pratiquant ou entraîneur :
 - trois enseignants pratiquent (ou ont pratiqué) le rugby en loisir
 - deux enseignants encadrent au niveau fédéral : un entraîneur et un éducateur
 - un enseignant n'a jamais pratiqué le rugby, à l'exception de matinées de formation.

⁹⁷⁷ Les différentes entrées dans l'activité rugby sont présentées par D. Bouthier dans l'ouvrage : *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 84.

⁹⁷⁸ D. Bouthier, *ibid.*, p. 11.

Les enseignants ayant accepté de participer à l'expérimentation sont les suivants :

Elémentaire :

E.G. : 33 ans, professeur des écoles. Enseigne le rugby pour la 6^{ème} année.

Ancienneté : 9 ans dans la profession.

Etablissement : Ecole primaire

Classe : CE2 / CM1 ; 22 élèves (population en « grande difficulté sociale » ; ZEP).

I.F. : 30 ans, professeure des écoles. Enseigne le rugby pour la 2^{ème} année ; cursus STAPS.

Ancienneté : 3 ans dans la profession.

Etablissement : Ecole primaire.

Classe : CE2 / 23 élèves ; mixtes : 10 garçons - 13 filles (population « difficile » ; REP).

Collège :

N.K. : 37 ans, professeur d'EPS certifié spécialiste judo. Enseigne le rugby depuis 10 ans.

Ancienneté : 12 ans dans la profession.

Etablissement : collège.

Classes : 6^{ème}, 5^{ème} mixtes ; 4^{ème} non mixtes (6 classes) ; groupes de niveau. Population difficile (ZEP).

S.P. : 29 ans, professeur d'EPS certifié, 5 ans d'ancienneté, spécialiste rugby / équitation / tennis. Enseigne le rugby depuis 4 ans.

Ancienneté : 5 ans dans la profession.

Etablissement : collège.

Classe : 5^{ème} mixte. Population sans problèmes particuliers. Banlieue aisée de Paris.

Lycée :

F.B. : 46 ans ; professeur d'EPS agrégé. Enseigne le rugby depuis 17 ans.

Ancienneté : 22 ans dans la profession / spécialiste gymnastique – ayant pratiqué le rugby – a entraîné en club.

Etablissement : lycée technique.

Classes : 2^{nde} ; 1^{ère}, T^{ale} (option rugby au baccalauréat).

P.R. : 45 ans, professeur d'EPS certifié. Enseigne le rugby depuis 14 ans.

Ancienneté : 20 ans dans la profession / option gymnastique – pratique le rugby en milieu associatif.

Etablissement : lycée technique.

Classes : 2^{nde} ; 1^{ère}, T^{ale} (mixtes mais grande majorité de garçons – filles très minoritaires ; 1 dans une classe de 1^{ère} et 3 dans une classe de 2^{nde}).

Si les six enseignants proposent une entrée dans l'activité par le combat et le jeu en mouvement⁹⁷⁹, nous pensons que les précisions apportées au travers du modèle d'enseignement leur permettront de trouver les solutions attendues dans la gestion de la sécurité, notamment dans les réalisations techniques et tactico-techniques.

Les cycles d'enseignement se déroulent en début ou fin d'année scolaire : septembre – octobre – novembre ou avril – mai – juin.

Un cycle équivaut à une durée de 10 à 12 heures d'enseignement.

Le vécu antérieur des élèves n'est pas déterminant dans notre expérimentation.

Tableau récapitulatif du profil des enseignants ayant participé à l'expérimentation :

⁹⁷⁹ Dans le jargon professionnel, les collègues associent les phases de combat au « jeu groupé » en référence à la terminologie utilisée par R. Deleplace dans la systématique du jeu.

Thèmes		Profil des enseignants						
1	Nature du rugby	Au plus près de l'essence de l'activité					Enseignants utilisant un rugby fortement dénaturé	
2	Formation initiale	Sciences de l'Education	Sciences et Technique des Activités Physiques et Sportives (STAPS)				Aucun enseignant retenu dans cette catégorie	
3	Ancienneté	Confirmé	Débutants ⁹⁸⁰		Confirmé ⁹⁸¹	Expérimentés ⁹⁸²		
4	Sexe	Masculin	Féminin	Masculin	Masculin	Masculins		
5	Niveau d'exercice	Elémentaire	Elémentaire	Collège	Collège	Lycée		
6	Expérience personnelle	Non pratiquant	Pratiquante	Pratiquant Educateur	Entraîneur Pratiquant	Entraîneur		Pratiquant
COLLEGUES		EG	IF	SP	NK	FB		PR
Grade		Professeur des écoles	Professeur des écoles	Professeur d'EPS certifié	Professeur d'EPS certifié	Professeur d'EPS agrégé		Professeur d'EPS certifié

Tableau 31 - Profil des enseignants

⁹⁸⁰ Les enseignants débutants exercent depuis moins de cinq ans.

⁹⁸¹ Les enseignants confirmés ont plus de cinq années d'ancienneté.

⁹⁸² Les enseignants expérimentés ont plus de dix années d'ancienneté dans la profession.

Population scolaire

Notre expérimentation se déroule en région parisienne.

Trois niveaux d'enseignement ont été retenus :

- école primaire (élémentaire)
- collège
- lycée.

Les particularités sociales des élèves :

En primaire :

Conditions d'enseignement très difficiles : ZEP, population en grande difficulté.

La représentation de l'activité : plutôt négative ; le rugby est considéré comme un sport violent et dangereux par les élèves et une grande partie des parents. Côté enseignants le sport constitue un élément important de l'éducation, et tout particulièrement le rugby face à ce type de public. Le rugby s'inscrit pour ces élèves dans une dynamique de gestion, voire d'autogestion de toutes les formes de violence : physique, verbale, morale, institutionnelle, sociale.

En collège :

Deux contextes d'enseignement diamétralement opposés :

- Population ZEP : des élèves particulièrement difficiles en banlieue parisienne. Les enseignants, pour des raisons de sécurité et de confort professionnel font le choix de séparer les garçons et les filles des enseignements tels que le rugby dès la classe de 4^{ème}. Ces élèves se retrouvent toutefois en mixité à l'association sportive. La grande violence (physique et verbale) constitue la principale caractéristique de ces élèves. Même s'ils vivent dans un environnement où le rugby est présent (RCF et Colombes), ils ne pratiquent pas ce sport hors du cadre scolaire, et quand ils intègrent un club comme le RCF⁹⁸³, la gestion de ces élèves est extrêmement délicate. On peut parler d'une forme de ségrégation « sociale ».

La représentation du rugby est celle d'un sport violent et sectaire.

- Population « favorisée » : des élèves de quartiers très favorisés d'un point de vue économique. La mixité est intégrée dans toutes les pratiques sportives, ne posant pas de difficultés particulières. Le rugby est une activité très prisée dans cet environnement social. L'image du rugby est celle d'un sport viril, éducatif et réservé à un certain type de population.

En lycée :

Les élèves sont ceux d'un lycée technologique. La grande majorité des élèves est masculine. Les élèves sont « remuants », « joueurs », « sportifs »⁹⁸⁴ et ne posent pas de problèmes disciplinaires en EPS. L'engagement physique est intense chez ces élèves.

Le rugby ne fait pas partie de leurs références culturelles. Ils pratiquent le football ou le basket-ball. Les élèves ne refusent pas le rugby, puisqu'ils considèrent qu'ils peuvent y exprimer toute leur masculinité (le défi physique est important chez ces élèves).

Les représentations de l'activité rugby vont de pair avec le milieu socio-culturel, d'où certains a priori et réticences de la part des élèves ou de leur environnement familial. Nous pensons en

⁹⁸³ Les enseignants d'EPS de cet établissement, tous rugbyman sont en convention avec le club local.

⁹⁸⁴ Ces caractéristiques nous ont été précisées par les deux enseignants : PR et FB.

particulier aux classes de primaire et de collège situées en ZEP. L'habitus social⁹⁸⁵, comme le dit P. Bourdieu n'est pas négligeable dans la représentation initiale d'un sport.

Cette population scolaire de ZEP véhicule toutefois un paradoxe : elle est particulièrement violente et refuse le rugby pour cause de violence... Elle ne fait pas la différence entre la violence réelle et la violence symbolique, rappelée par de nombreux sociologues⁹⁸⁶. Les professeurs des écoles (IF et EG) nous ont exposé les problèmes rencontrés dans les cours d'écoles avec la pratique du « catch ». Les élèves, notamment les garçons, ne font pas la différence entre la violence euphémisée des programmes suivis devant leur téléviseur⁹⁸⁷ et celle qu'ils viennent exprimer dans la cours de récréation. Le danger est réel durant certains jeux de récréation. Les gestes prodigués sur leurs camarades (techniques sportives vues à la télévision) sont extrêmement dangereux. Les élèves imitent les techniques corporelles sportives de spectacle (les prises de catch), sans les adapter au contexte dans lequel ils les appliquent. Ils n'ont pas conscience des risques corporels qu'ils prennent ou font prendre à leurs camarades. Ces jeux de catch ont été interdits dans les deux écoles avec lesquelles nous menons l'expérimentation. Ces interdictions sont souvent transgressées et les élèves sanctionnés. Ces problèmes de violence entrent dans le cadre de notre travail, à savoir, la prise de conscience des risques corporels encourus, la responsabilité, et les différences et similitudes entre les techniques corporelles sociales et scolaires. Il est à remarquer dans le cas du catch, les « professionnels du spectacle » sont dans le contrôle de leur motricité et la gestion de la sécurité, quand les élèves se montrent particulièrement dangereux, pour eux-mêmes et pour les autres.

⁹⁸⁵ P. Bourdieu, *Comment peut-on être sportif ?* In *Questions de sociologie*, Paris, éditions de Minuit, 1980

⁹⁸⁶ C. Pociello, *Sports et sociétés. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1981

⁹⁸⁷ Les chaînes de télévision diffusant régulièrement du catch sont NT 1 et RTL 9, à des heures plus ou moins tardives, qui ne dissuadent nullement les élèves.

Etapas de l'expérimentation

Etape 1

Questionnaire : nous recueillons des informations liées aux objectifs des enseignants et aux craintes en début d'année. Ce questionnaire nous permet d'analyser la conception de l'enseignement du rugby de chaque enseignant : proposent-ils vraiment une entrée par l'affrontement physique ? Associent-ils les risques et la dangerosité au développement des valeurs ? La gestion de la sécurité est-elle au cœur de leurs préoccupations ? Ont-ils eu à déplorer des blessures par le passé ?

Etape 2

Formation : en fonction des disponibilités et contraintes de chaque enseignant, nous leur présentons le modèle d'enseignement sous différentes modalités : formation continue théorique et pratique ; entretiens individuels ou à plusieurs ; documents à lire. Nous précisons aux enseignants que nous nous tenons à leur disposition pour toute précision ou complément d'information.

Etape 3

Vidéo (1) : nous filmons certaines situations de jeu (situations de référence) de début de cycle afin de comptabiliser et analyser les situations accidentogènes.

Etape 4

Déroulement du cycle : les enseignants gèrent leur cycle. Nous n'intervenons pas durant cette phase, sauf dans le cas de demande spécifique.

Etape 5

Vidéo (2) : nous filmons les dernières situations de référence. Nous pouvons ainsi comparer les résultats quantitatifs et qualitatifs avec ceux du début de cycle.

Etape 6

Entretiens semi-directifs : les entretiens nous permettent d'obtenir des informations sur les deux objets de notre expérimentation : les concepts de « technique corporelle » et de « modèle d'enseignement ». Nous pensons pouvoir recueillir des informations objectives grâce à la relation de confiance qui existe entre les six enseignants et nous-mêmes. Nous connaissons en effet chacun des enseignants et pensons qu'ils relateront la réalité de leurs cycles, notamment en termes de blessures.

Etape 7

Analyse des résultats.

Le temps estimé pour la mise en œuvre de la totalité des étapes du protocole expérimental est d'une année scolaire, suivie de l'analyse des résultats.

Comme nous l'avons précisé préalablement, l'expérimentation se termine par une dernière entrevue avec les enseignants désireux de connaître les résultats de cette recherche.

Analyse des situations accidentogènes

En vue de quantifier les situations à risques⁹⁸⁸ (ou accidentogènes), nous nous proposons d'utiliser la grille suivante. Nous l'utiliserons pour les situations de référence / de 6 contre 6 à 7 contre 7 / temps de jeu : 7 mn / pas de jeu au pied / phases statiques en lycée / largeur du terrain : entre 12 et 15 mètres pour les primaires ; de 20 à 25 mètres pour le collège et le lycée / profondeur du terrain : de 30 à 50 mètres.

Les situations dites à risques sont déterminées à partir des situations provoquant contacts et chutes ; elles sont issues d'analyses « fédérales » et médicales (cf. documents dans le chapitre informations et données statistiques).

Nous souhaitons quantifier le nombre de situations accidentogènes par secteur de jeu.

Nos statistiques seront établies à partir du temps de jeu réel.

Les situations considérées comme potentiellement dangereuses dans le jeu en mouvement sont les suivantes :

1) dans les situations interindividuelles de combat :

- plaquage
- chute : cela peut être le cas d'un joueur qui marque un essai, ou d'un joueur qui tombe, trébuche...
- « percussions debout » : contacts entre joueurs autour de la lutte pour le ballon – affrontement physique direct
- prise d'intervalle et débordement – affrontement physique indirect
- ramassage de ballon au sol
- « plongeon » pour la récupération d'un ballon au sol.

2) dans les situations collectives de combat :

- « ruck » : phase de jeu autour d'un plaqueur et d'un plaqué, suivi d'une action de relayeur
- « maul » : phase de jeu debout impliquant au moins trois joueurs : PdeB et deux autres joueurs
- touches en lycée.

Nous savons que les connaissances et contenus d'enseignements à faire acquérir aux élèves se trouvent autour de ces « zones à risques ». Nous analyserons les situations de référence de début et fin de cycle pour les trois niveaux d'enseignement, en les comparant au rugby moderne (rugby professionnel)..

⁹⁸⁸ La notion de situation à risques est empruntée à P. Izard, utilisée dans son article ; *Identification des situations à risques dans le rugby actuel*, p. 127-135. In J-P. Hager, *Pathologies du rugbyman*, Lyon, Sauramps, 2004

Grille d'observation quantitative / utilisée en situation de référence, début et fin de cycle

Niveau de pratique	Situations à risques / 7mn de jeu réel								
	<p>Plaquages réussis</p> <p>impliquant deux ou trois joueurs en fonction du moment de l'observation (en fin d'expérimentation, plaquages en un contre un obligatoires)</p>	<p>Plaquages tentés et non réussis</p> <p>le plaqueur saisit au maillot ou se jette</p>	<p>Chutes</p> <p>marquer ou tomber</p>	<p>Percussions</p> <p>contacts avec l'adversaire</p>	<p>Prises d'intervalles ou débordement</p> <p>« avancer »</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur plonge au sol</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur reste sur ses appuis</p>	<p>Rucks</p> <p>actions impliquant au moins un relayeur après un plaquage et deux joueurs au sol</p>	<p>Mauls (+ touches pour le lycée)</p> <p>action impliquant un porteur de balle et deux joueurs dont au moins un adversaire</p>
Quantité d'actions									

Tableau 32 - Grille d'observation des situations à risques

Analyse des blessures

L'objet de notre étude porte sur la prévention et les conditions d'une pratique sécurisée du rugby à travers l'utilisation d'un modèle d'enseignement mettant l'accent sur la responsabilisation des apprenants et l'acquisition de gestes techniques et tactico-techniques efficaces. Cette responsabilisation de la « personne en action et en situation (PAS)⁹⁸⁹ » se traduit par le déclenchement et l'exécution de techniques corporelles sportives scolaires (TCSSco). Le sens donné à ces TCSSco est à mettre en relation avec les enjeux de la situation didactisée par l'enseignant. Dans le modèle socio-culturel, sécurité, efficacité motrice et valeurs (respect, solidarité) interagissent dans l'auto-socio-construction de la technique corporelle.

L'enseignant se voit proposer un « modèle d'enseignement » du rugby en milieu scolaire. Les élèves construiront des gestes techniques et tactico-techniques (techniques corporelles) sécurisés dans le respect de l'esprit du jeu (combat et loyauté). Cela passe par la compréhension de la nécessité des exécutions techniques et tactiques (sens attribué aux intentions et gestes).

Il s'agira de présenter une interprétation de nos résultats dans deux secteurs :

- 1 – côté élèves : quantification des blessures et gestion des situations accidentogènes – construction et maîtrise des techniques corporelles ?
- 2 – côté enseignants : compréhension, interprétation et utilisation du modèle d'enseignement.

Ces deux axes d'interrogation (les élèves et leurs acquisitions – l'enseignant et sa démarche) constituent le cœur de la recherche dans la mesure où ils visent à proposer une pratique « authentique » du rugby (engagement physique dans le combat au corps à corps), porteuse de « valeurs sociales » (comportements socialisés).

⁹⁸⁹ Nous sommes ici sur un registre d'enseignement énonciatif ; ce modèle est à rapprocher du socio-constructivisme interactif. D. Masciotra – W-M. Roth – D. Morel, *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*, De Boeck Université, Bruxelles, 2008, p. 15.

Questionnaire pré-experimental

Ci-après le questionnaire utilisé en vue d'obtenir des données sur l'enseignement du rugby en milieu scolaire, en relation avec les thèmes de notre recherche :

- modèles d'enseignement
- accidentologie
- risques et sécurité
- valeurs
- techniques corporelles.

Ce questionnaire précède l'utilisation du modèle d'enseignement et fait référence au vécu des enseignants durant leur carrière.

Questionnaire ENSEIGNEMENT DU RUGBY

Enseignants premier et second degré

SARTHOU Jean-Jacques 2008-2009

Etablissement :

Nom de l'enseignant (facultatif) :

1. Enseignez-vous le rugby ? oui non

Possédez-vous un terrain de rugby ? oui non

Quelle est la période de programmation de vos cycles ?

2. Enseignez-vous le rugby en mixité ? oui non

Remarques et/ou raisons :

3. Intérêt de la pratique du rugby pour vos élèves ?

4. Considérez-vous le rugby comme une activité dangereuse d'un point de vue des risques d'accidents corporels ?

oui non

Raisons ?

5. Avez-vous eu à déplorer des accidents en enseignant le rugby ? oui non

Hématomes handicapant l'élève : oui non

Entorses : oui non

Fractures : oui non

Coupures nécessitant des points de suture : oui non

Autres (préciser) :

Nombre de blessures à déplorer : (la blessure nécessite un passage par le service médical ou un arrêt de pratique physique)

- par séance :
- par cycle :
- par année :

6. LOCALISATION des blessures (parties du corps), NATURE (entorses, hématomes, fractures, coupures...), GRAVITE (jours d'arrêt) ; ces deux dernières années scolaires.

	LOCALISATION	NATURE	GRAVITE
Tête			
Visage			
Cou			
Epaule			
Bras			
Avant-bras			
Poignet			
Main			
Doigt			
Dos			
Bassin			
Cuisse			
Genou			
Jambe			
cheville			

7. Quelles sont les situations ou phases de jeu qui vous semblent les plus dangereuses dans le jeu en mouvement (groupé – déployé – jeu au pied) ? Pouvez-vous les classer des plus dangereuses aux moins dangereuses ? Nature des blessures qu’elles vous font craindre ?

DE TRES DANGEREUX A DANGEREUX 	Situations ou Phases de jeu	Nature des blessures à craindre

8. Possédez-vous un modèle d’enseignement ? Plusieurs ? Références ?

9. Comment gérez-vous la sécurité de vos élèves ?

10. Comment gérez-vous la relation entre la technique sportive de haut niveau et celle que vous transmettez en EPS ?

Entretien semi-directif

Le guide d'entretien semi-directif a été structuré autour de la thématique suivante :

- sécurité et valeurs
- didactique du rugby
- pédagogie
- éducation et enseignement
- technique
- modèle d'enseignement.

La première partie des entretiens nous permettra de valider nos hypothèses (gestion des risques et de la sécurité).

Nous analyserons les effets du modèle sur la didactisation du rugby, la pédagogie qu'il suppose et l'enseignement.

Nous aborderons ensuite le concept de technique corporelle, pour finir sur celui de modèle d'enseignement.

1. Questions introductives :

Questions générales relatives à la pratique du rugby en EPS dans l'établissement ; intérêt du rugby dans la programmation ; position des collègues envers la pratique du rugby.

Questions classe : âge des élèves - mixité - vécu dans l'APSA rugby.

Quelle est votre conception du jeu de rugby ?

Comment concevez-vous son enseignement ?

2. Questions en relation avec la SECURITE et les VALEURS (comportement des élèves) :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

- accidents – blessures ?
- objectifs – valeurs ? modifications comportementales chez les élèves ?

3. Questions en relation avec la DIDACTIQUE DU RUGBY :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

Que retenir d'essentiel dans le modèle ?

Impacts du modèle sur la démarche d'enseignement utilisée pour le rugby en milieu scolaire ?

Qu'est ce que le modèle proposé a pu modifier ?

Y a t'il eu des modifications en relation avec :

- le risque ?

- le danger ?
- la gestion de la sécurité ?
- la mixité ?
- les valeurs : respect – solidarité ?
- la responsabilité ? celle des enseignants – celle des élèves ?
- les contenus d'enseignement ou critères de réalisation ?
- les gestes techniques et leur niveau de dangerosité (analyse des techniques sportives) ?
- la technique sportive et ses relations avec les techniques enseignées en EPS ? (vers la notion de technique corporelle...)
- la technique et ses relations avec l'intelligence du jeu ?

4. Questions en relation avec la PEDAGOGIE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

- quelles modifications ?
- votre discours auprès des élèves a t'il été modifié ?
- votre relation avec les élèves a t'elle évolué ?
- votre façon de présenter le rugby ?
- votre façon de présenter les contenus ?
- votre façon d'aménager les situations ?
- votre façon de présenter les risques encourus dans les situations ?
- percevez-vous des réactions particulières des élèves (les « craintifs », les élèves pratiquant en club, les filles, les garçons, la mixité...)?

5. Questions en relation avec l'EDUCATION et l'ENSEIGNEMENT du rugby :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

- votre façon d'enseigner le rugby a t'elle évolué ? (moins d'appréhensions ?)
- votre façon de concevoir l'EPS a t'elle évolué ?
- votre façon de didactiser les APSA ?
- votre façon de concevoir les gestes et techniques sportive en EPS ? (les CE)
- votre façon d'introduire les gestes et techniques ?
- votre façon de construire votre démarche d'enseignement ?
- votre façon de vous adresser aux élèves ? (sur quels registres ?)

6. Questions en relation avec la TECHNIQUE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

- différence entre la technique sportive et la technique scolaire ?
- relation technique et valeurs ?
- relation risque et valeurs ?
- relation technique et éducation ?
- relation technique et tactique ?

7. Questions en relation avec le MODELE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

- comment avez-vous « ressenti » le modèle ? (la présentation, le contenu du modèle ?)
- accessibilité de l'outil ? (compréhensible, complexe, difficile, raisons ?)
- complexe ? compréhensible ?
- ce que ce modèle vous a apporté ?
- ce que vous reprenez de ce modèle ? secteurs ?
- ce modèle peut-il avoir des incidences sur l'enseignement d'autres APSA ? A quel niveau ?

CHAPITRE 8 :

ANALYSE DES TRAUMATISMES CORPORELS ET DE LEURS CAUSES EN RUGBY

Informations et données statistiques

Le rugby est un sport de combat collectif, dans lequel les trois secteurs de la triple variante fondamentale⁹⁹⁰ (groupé – déployé – jeu au pied) conduisent à des situations d'affrontements individuels et collectifs. Parmi ces situations d'affrontement, le combat est parfois « direct » et « volontaire » (percussions – plaquages – mauls) ou « indirect » (un plaquage subi par un joueur qui essaie de déborder, une chute, une collision avec un joueur). A titre d'exemple, pour un match de haut niveau (France – Namibie 2007) nous avons recensé pour une séquence de jeu d'une minute pas moins de 35 contacts impliquant des joueurs⁹⁹¹. Ces 35 actions constituent autant de situations « accidentogènes ». Si nous rapportons ces 35 situations au temps de jeu réel d'un match de haut niveau, ceci nous donne approximativement (35 x 40 mn) 1400 actions de jeu durant lesquelles les joueurs cherchent à s'éprouver physiquement.

Ainsi, comme le précise S. Darbon, « le rugby est un sport des plus virils qui soient, dont les pratiquants sont exposés à d'importants risques de blessures. On est bien en présence d'une culture de l'affrontement physique – où le plaisir a sa part - que l'on peut directement relier aux règles du jeu⁹⁹² ». On sait que pour le rugby professionnel en 2004-2005, un joueur sur cinq était indisponible durant la saison, soit 120 des 610 joueurs⁹⁹³.

A titre indicatif, nous présentons la liste des blessures pour un joueur professionnel durant cinq saisons⁹⁹⁴. Il s'agit de J. Wilkinson :

« Octobre 2008 : Dislocation du genou gauche

Mai 2008 : Opération de l'épaule. Six mois d'absence et impasse sur la tournée en Nouvelle-Zélande

Septembre 2007 : Cheville tordue. Manque le premier match de la Coupe du Monde

Novembre 2006 : Touché au foie. Un mois d'absence

Septembre 2006 : Blessé aux ligaments du genou. Manque la tournée d'automne

Janvier 2006 : Déchirure aux adducteurs.

Novembre 2005 : Opération à l'aîne

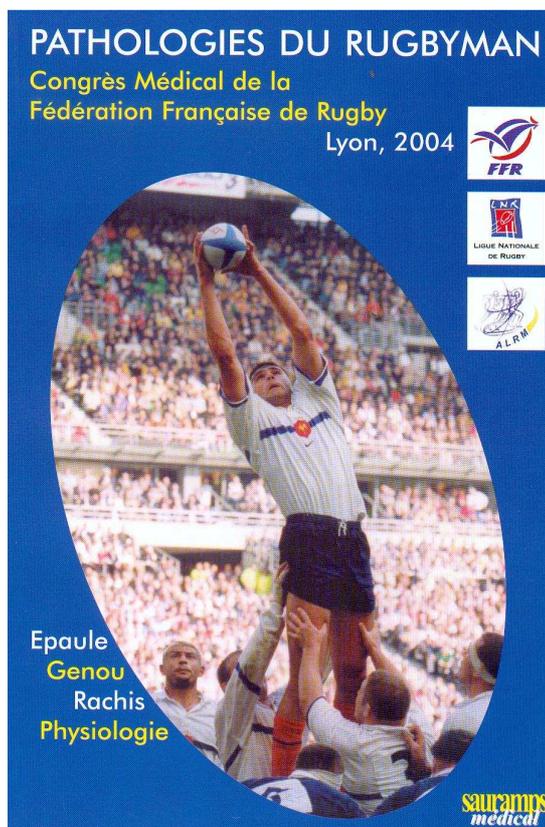


Fig. 35 - Les blessures en rugby

⁹⁹⁰ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979

⁹⁹¹ Ce sont au minimum deux joueurs qui sont concernés lors de chaque situation. Les rucks ou mauls peuvent impliquer jusqu'à une douzaine de joueurs.

⁹⁹² S. Darbon, *Un certain goût pour la castagne*, in *Rugby d'ici, une manière d'être au monde*, Paris, Autrement, 1999, p. 59.

⁹⁹³ P. Tépé, *Sport violent ou non violent, point de vue d'un acteur*, in *Le rugby*, Paris, Seuil, 2007, p. 93.

P. Tépé est médecin du sport spécialisé en ostéopathie ; il a été responsable de l'équipe première de rugby du Stade toulousain jusqu'en 2003

⁹⁹⁴ Source : <http://www.sport24.com/rugby/actualites/le-cycle-infernal-continue-200285/> par M. Le Page, le 01-10-2008

Juillet 2005 : Blessé à l'épaule
 Mars 2005 : Blessé au genou gauche
 Janvier 2005 : Touché aux ligaments du genou gauche. Deux mois d'absence
 Octobre 2004 : Blessure au bras droit. Manque les tests automnaux
 Février 2004 : Opération de l'épaule. Manque le Tournoi des VI Nations
 Décembre 2003 : Blessé à l'épaule ».

Le Congrès Médical de la Fédération Française de Rugby⁹⁹⁵ et les informations recueillies par l'intermédiaire de différentes sources nous permettront de faire un point sur la fréquence et la nature des blessures en rugby. Nous pourrons ensuite mettre en relation ces blessures avec les situations accidentogènes. Nous nous efforcerons de comparer les chiffres fédéraux avec ceux que l'on trouve en milieu scolaire. Il est à noter que « jusqu'à la moitié des années 1990, aucun chiffre sur la population de joueurs n'était fourni⁹⁹⁶ ».

En ce qui concerne la fréquence des traumatismes⁹⁹⁷ dans les sports collectifs, les chiffres avancés par P. Tépé sont éloquentes pour le rugby⁹⁹⁸ :

Traumatismes par activité pour 1000 heures de pratique	
Rugby	120
Hockey sur glace	78,4
Rugby à XIII	33, 5
Football	17

Tableau 33 - Traumatismes par activité sportive

La fédération française de rugby, même si elle a constaté une baisse significative des accidents, avance les chiffres suivants pour la période allant du 1^{er} septembre 2003 au 25 juin 2004⁹⁹⁹ :

Phases de jeu	Entrées de mêlées	Mêlées effondrées	Regroupements	Plaquages
Nombre d'accidents*	270	237	2325	6074
Pourcentages	3,03%	2,66%	26,10%	68,20%

Tableau 34 - Les accidents en rugby

* ce sont des accidents comptabilisés sur les feuilles de match

⁹⁹⁵ J-P. Hager (coordonné par...), *Pathologies du rugbyman, congrès médical de la FFR*, Lyon, Sauramps, 2004

⁹⁹⁶ B. Castinel – J-H. Tourette – D. Gutierrez – P. Turblin – K. Quarrie – P. Milburn, *Mécanismes et épidémiologie des traumatismes cervicaux graves dans le jeu de rugby*, p. 30. In J-P. Hager (coordonné par...), *Pathologies du rugbyman, congrès médical de la FFR*, Lyon, Sauramps, 2004

⁹⁹⁷ Les traumatismes correspondent ici aux blessures qui imposent la sortie du joueur. Ces « accidents corporels » sont répertoriés sur les feuilles de match.

⁹⁹⁸ P. Tépé, *op. cit.*, p. 93.

⁹⁹⁹ *La Lettre de l'économie du sport*, n°726 - 19 octobre 2004 - source Internet, 106^{ème} Congrès de la Fédération française de rugby, Tours – propos rapportés par le docteur C. Bagate, président de la commission médicale de la FFR.

Ces chiffres sont confirmés par l'étude de P. Tépé, qui comptabilise également les blessures causées par des brutalités ; elles se traduisent dans 30% des cas par des fractures (nez, face, mâchoire, dents, côtes...) ¹⁰⁰⁰.

Il fait également apparaître les accidents causés par les « déblayages » (que l'on retrouve dans les regroupements) et les « percussions » (survenant lors des plaquages). Nous avons la confirmation que toutes les situations de combat au corps à corps sont hautement accidentogènes, avec des pourcentages très élevés pour le plaquage, que le modèle socio-culturel place dans les priorités d'apprentissage.



Il est à ce sujet intéressant de noter qu'un des critères de la réussite de l'application du modèle socio-culturel est (paradoxalement) l'augmentation du nombre de plaquages au cours d'un cycle d'enseignement.

Même si la FFR, qui véhicule l'image d'un sport éducatif, n'a pas grand intérêt à divulguer ces chiffres, elle a, par l'intermédiaire de la DTN et sous la pression des compagnies d'assurance en 1996, proposé une campagne pour la sécurité des joueurs. Cette campagne qui a donné lieu à la diffusion de documents relatifs à la préparation et à la gestion de la sécurité dans les situations de jeu « traumatisantes » (mêlées, regroupements, plaquages et percussions). Cette campagne de sensibilisation se poursuit, au travers des trois volets du plan de formation du joueur ¹⁰⁰¹, des journées de formation spécifiques (« académie nationale des 1^{ère} lignes ¹⁰⁰² ») et des référents départementaux pour l'action « jouer au Rugby en Sécurité ¹⁰⁰³ ».

Le tableau ci-dessous est le récapitulatif de la quantification des situations accidentogènes en jeu (nombre de situations par minutes pour l'ensemble des joueurs), situations durant lesquelles les joueurs sont soumis à des risques corporels :

Niveau		SA*/mn * Situation accidentogène
Scolaire	Primaire mixte	11,4
	Collège mixte	36,5
	Lycée (garçons)	39,4
Fédéral	Haut niveau (match super 12 / 2008)	25,1
	Haut niveau (coupe du monde / 2007)	35

Tableau 35 - Quantification des situations accidentogènes

Précisions concernant la nature des situations accidentogènes :

Quantité / 1mn	Haut niveau (super 12)	Lycée	Collège	Primaire
Plaquages	7.1	16.8	12	4.2
Percussions	3.4	2.2	4.2	1.7
Prises d'intervalle	3.1	11.4	7.7	1.2
Ramassages de balle	1.4	3.4	3.7	1.7
Rucks	6.2	3.1	3.1	1.7
Mauls	1.1	0.8	3.1	2.4

Tableau 36 - Nature des situations accidentogènes

¹⁰⁰⁰ P. Tépé, *Sport violent ou non violent, point de vue d'un acteur*, in *Le rugby*, Paris, Seuil, 2007, p. 94.

¹⁰⁰¹ *Plan de Formation du Joueur*, tome 1, 2 et 3, FFR, 19 Juin 2006

¹⁰⁰² *Académie nationale des 1^{ère} lignes*, www.ffr.fr/index.php/ffr/historique/2008/academie_nationale_des_1ere_ligne

¹⁰⁰³ *Action fédérale jouer au Rugby en Sécurité*,

http://www.ffr.fr/index.php/ffr/historique/2009/vie_federale__27

Quel que soit le niveau de pratique, nous constatons que la situation de plaquage est la plus fréquente des situations accidentogènes.

Le ruck vient en seconde position pour le haut niveau, suivi des percussions.

En collège et lycée, ce sont les prises d'intervalles qui pointent en seconde position, dans la logique des consignes consistant à demander aux élèves de progresser. Si les ramassages de balle viennent en troisième position, nous pouvons penser que la cause est en relation avec les « maladresses » dans le jeu déployé. N'oublions pas qu'une transmission non assurée provoque immédiatement une situation accidentogène pour le joueur réceptionneur. Ce dernier se retrouve dans les deux « zones à risques¹⁰⁰⁴ » : l'espace du joueur et le sol.

En primaire, les mauls apparaissent en seconde position, ce qui semble cohérent au regard des difficultés qu'éprouvent les élèves à se décentrer du ballon et à mettre en œuvre le plaquage en début de formation (les élèves observés en primaire avaient moins de 10 heures de pratique à leur actif).

Si les situations à risques sont sensiblement les mêmes en milieu scolaire que pour le niveau fédéral, on peut faire le même constat pour leur fréquence, à l'exception du primaire où ces situations sont en moyenne trois fois moins nombreuses.

Les blessures se produisent essentiellement durant les phases de jeu suivantes¹⁰⁰⁵ :

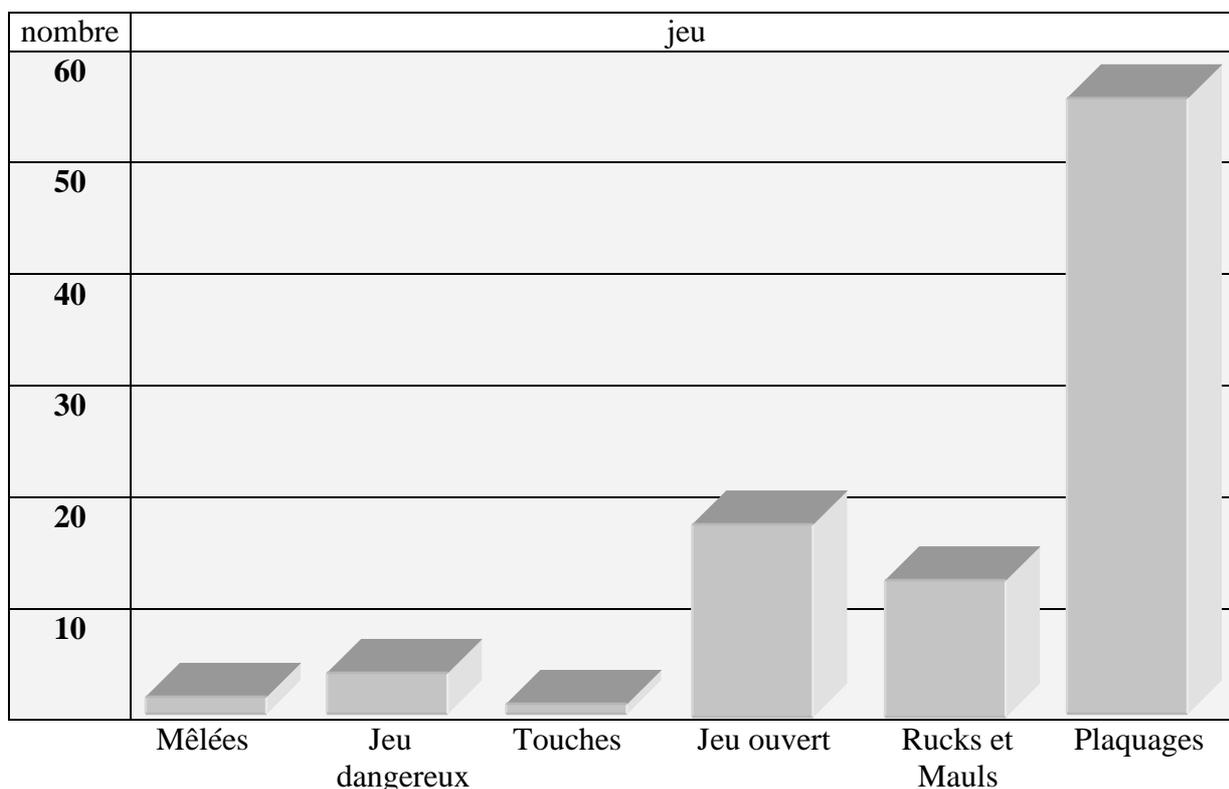


Tableau 37 - Mécanisme des blessures (Australian Elite rugby players) – 1994-2000

Les traumatismes dans le rugby professionnel surviennent dans 20% des cas à l'entraînement, conséquence d'une musculation intensive ou de lésions de fatigue, et dans 80% des cas durant les matches.

¹⁰⁰⁴ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 28.

¹⁰⁰⁵ B. Castinel – J-H. Tourette – D. Gutierrez – P. Turblin – K. Quarrie – P. Milburn, *Mécanismes et épidémiologie des traumatismes cervicaux graves dans le jeu de rugby*, p. 28. In J-P. Hager (coordonné par...), *Pathologies du rugbyman, congrès médical de la FFR*, Lyon, Sauramps, 2004

Ce sont les australiens (20 publications), les néo-zélandais (9 publications), et le royaume uni (8 publications) qui confirment l'importance des blessures. En France, les études et publications sur le sujet sont moins nombreuses (A. Rigoud et B. Thelot en répertorient 4¹⁰⁰⁶), mais confirment les résultats des études anglo-saxonnes.

¹⁰⁰⁶ A. Rigoud – B. Thelot, *L'épidémiologie des traumatismes liés à la pratique du rugby*, Institut de Veille Sanitaire, France, 2008

Les blessures en milieu fédéral

L'activité rugby est-elle vraiment traumatisante ? Comme tout sport de combat, elle l'est intrinsèquement, et sans doute bien plus que de nombreux sports de combat ou de contact, à l'exception de pratiques comme le football américain¹⁰⁰⁷. La violence de certains contacts au football américain a conduit les législateurs à modifier les règles du jeu relatives au plaquage, en interdisant dans les années 1975 le plaquage « tête première » (ou spear-tackle). Cette réglementation a fait chuter le nombre de tétraplégies (de 34 en 1976 à 5 en 1984¹⁰⁰⁸).

Le 18 juillet 2002, le ministre des sports répondait ainsi à une question posée par M. Guerry, attirant l'attention sur « la dangerosité de la pratique du rugby en France et en particulier chez les jeunes » : « M. le ministre des sports a suivi avec beaucoup d'attention les récentes évolutions du coût de l'assurance liée aux licences de la fédération française de rugby à XV. Les raisons de cette réévaluation importante sont malheureusement liées à un nombre toujours trop élevé d'accidents graves subis par les pratiquants du rugby à XV dans toutes les catégories d'âge. Le comité directeur de cette fédération s'est engagé récemment dans un processus d'évolution de la pratique au niveau des catégories jeunes et des amateurs qui demeurent les premiers concernés par ces accidents. Des aménagements ont en effet été adoptés tant au niveau médical que pour la définition des règles du jeu afin de limiter les risques précisément déterminés par une étude des accidents graves survenus lors des dernières saisons. Ces évolutions doivent permettre de réduire le nombre d'accidents liés à la pratique du rugby. M. le ministre des sports restera très vigilant vis-à-vis des résultats obtenus par cette fédération dans ce domaine ».

La fédération française de rugby organisait en 2004 son premier Congrès Médical.

Pour la coupe du monde 2007 de rugby, l'encadrement médical a été organisé de la manière suivante :

« Pour chaque rencontre, dans chaque ville, nous avons formé des équipes de vingt personnes regroupant des médecins spécialistes en orthopédie, neurochirurgie, chirurgies du rachis et maxillo-faciale, ophtalmologie et réanimation. Sont aussi présents des infirmières, un kinésithérapeute, huit secouristes et quatre ambulanciers.

Ils ont été sélectionnés pour leur excellence dans leur spécialité, mais aussi parce qu'ils avaient déjà une solide expérience dans le domaine du sport¹⁰⁰⁹ ».

Ainsi, nous pouvons dire que « les joueurs de rugby constituent une population à très haut risque de blessures¹⁰¹⁰ », et ce d'autant plus que l'on sait qu'à haut niveau les enjeux dépassent le cadre purement sportif (professionnalisation du rugby depuis 1995).



Photo 45 - L'équipe.fr 2010

Rupture des ligaments croisés

¹⁰⁰⁷ Parmi les sports de combat non collectifs extrêmement violents, notons certaines formes de boxes comme le Kick-Boxing japonais, le Muay thaïlandais ou le Full Contact Karate américain.

¹⁰⁰⁸ B. Castinel – J-H. Tourette – D. Gutierrez – P. Turblin – K. Quarrie – P. Milburn, *Mécanismes et épidémiologie des traumatismes cervicaux graves dans le jeu de rugby*, p. 28. In J-P. Hager (coordonné par...), *Pathologies du rugbyman, congrès médical de la FFR*, Lyon, Sauramps, 2004

¹⁰⁰⁹ Professeur F. Laborde, responsable de l'organisation de la couverture médicale durant la coupe du monde 2007

¹⁰¹⁰ B. Sonnery-Cottet – N. Graveleau – F. Jouve – J-P. Hager, *Rugby et traumatisme du membre inférieur : enquête épidémiologique*, p. 189. In *Pathologies du rugbyman, congrès médical de la FFR*, Lyon, Sauramps, 2004

On sait par ailleurs, qu'une blessure se produit en moyenne toutes les 59 minutes pour les professionnels¹⁰¹¹.

En tant qu'entraîneur de rugby féminin (1^{ère} et 2^{ème} division nationale), nous constatons que le nombre de blessures chez les joueuses est plus important que chez les garçons, notamment en raison de « faiblesses » anatomiques (déficit musculaire des ischio-jambiers et hyper-laxité ligamentaire) et d'un règlement inapproprié.

Au sujet des entorses du genou, il est à noter que la fréquence est de 4 à 5 fois supérieure chez les filles que chez les garçons¹⁰¹².

La blessure la plus grave en rugby concerne le rachis cervical pour le poste du talonneur ainsi que les piliers. Le talonneur est le plus exposé sur les mêlées, avec 78% des blessures¹⁰¹³. Il est à noter que les blessures en mêlée surviennent à 64% sur l'engagement contre 36% en cas d'effondrement.

Si cette blessure est souvent la plus grave, elle n'est toutefois pas la plus fréquente, fort heureusement.

Une étude sur 350 joueurs professionnels en Nouvelle-Zélande¹⁰¹⁴ faisait apparaître dès 1994 que plus d'un joueur sur deux souffrait d'au moins deux lésions durant la saison :

2 lésions	24%
3 lésions	12%
4 lésions	6%
5 lésions	8%

Tableau 38 - Lésions par saison

Les études réalisées par le congrès médical de la FFR montrent que la nature des blessures en rugby se répartit de la manière suivante pour le haut niveau¹⁰¹⁵ :

Nature des blessures	
61%	Ostéo-articulaires
32%	Tendino-musculaires
3%	Plaies
3%	Traumatismes crâniens

Tableau 39 - Nature des blessures

Toutes les parties du corps du rugbyman sont touchées et subissent des lésions¹⁰¹⁶. C'est ce que nous confirment les travaux du congrès médical de la FFR au travers de spécialistes des traumatologies du rachis, des membres inférieurs (pubalgies, genou), de l'épaule et maxillo-faciales¹⁰¹⁷.

¹⁰¹¹ N. Habib, *Rugby*, Espagne, Solar, 2007, p. 40.

¹⁰¹² Ces chiffres nous sont fournis par le P. Boxelé (clinique des Sports – Paris V^{ème}) qui suit et opère les joueuses du club de Nanterre (saisons 2005-2006-2007-2008-2009).

¹⁰¹³ B. Castinel – J-H. Tourette – D. Gutierrez – P. Turblin – K. Quarrie – P. Milburn, *ibid*.

¹⁰¹⁴ D. Gerrard - A. Waller Birdy, *The New Zealand Rugby injury and performance project*. British J Sport Med. 1994 n° 28, in *Etat des lieux de la traumatologie dans le rugby / La prévention dans le sport - l'exemple du rugby* (Les entretiens du Carla)

¹⁰¹⁵ P. Iazard, *Identification des situations à risque dans le rugby actuel*, p. 127-135. In J-P. Hager, *Pathologies du rugbyman*, Lyon, Sauramps, 2004, p. 129.

¹⁰¹⁶ La notion de lésion n'intègre pas la nature des blessures ; celles-ci peuvent s'étendre des plus graves aux moins graves (musculaires, tendineuses, ligamentaires, fractures, coupures...) ; les lésions impliquent un arrêt plus ou moins long de la pratique du rugby (de quelques jours à plusieurs mois).

¹⁰¹⁷ Ce congrès médical a été reconduit en 2009 ; en 2010 s'est tenue la *journée nationale de la Pathologie de l'Épaule*.

« Les lésions les plus fréquentes concernent les articulations et en particulier les lésions ligamentaires des genoux (25%), et les épaules (15%)¹⁰¹⁸ ».

P. Tépé¹⁰¹⁹ nous livre quant à lui les localisations des blessures sur le corps du rugbyman. Ces statistiques datent de la saison 2004/2005 dans le top 16 du rugby français :

Localisation des blessures	
40%	Membres inférieurs
30%	Membres supérieurs
15%	La tête
10%	Le rachis
5%	Le tronc
10%	Divers

Tableau 40 - Localisation des blessures

Des indications quant à la nature de la blessure en rugby nous sont fournies par une étude canadienne¹⁰²⁰ prenant en compte 866 dossiers médicaux. Il s'agit d'une étude exhaustive dans la base de données du SCHIRPT¹⁰²¹ en avril 1995, tous âges confondus. Même si elle date de 1995, cette étude fournit des informations intéressantes sur la répartition des blessures.

La répartition des blessures est la suivante :

¹⁰¹⁸ N. Habib, *Rugby*, Espagne, Solar, 2007, p. 41.

¹⁰¹⁹ P. Tépé, *Sport violent ou non violent, point de vue d'un acteur*, in *Le rugby*, Paris, Seuil, 2007, p. 93.

¹⁰²⁰ Agence de la santé publique du Canada.

¹⁰²¹ Système canadien hospitalier d'information et de recherche en prévention des traumatismes.

Nature et siège de la blessure chez le rugbyman	Nombre	Pourcentage
Éraflure, contusion, inflammation	245	28.3%
Membre supérieur	72	
Membre inférieur	68	
Tête ou cou	60	
Tronc	43	
Autre	2	
Fracture	221	25.5%
Membre supérieur	164	
Membre inférieur	31	
Tête ou cou	25	
Tronc	1	
Entorse, foulure, dislocation	219	25.3%
Membre inférieur	113	
Membre supérieur	73	
Tronc	18	
Tête ou cou	15	
Coupure, lacération, perforation ou autre lésion	68	7.9%
Tête ou cou	59	
Membre supérieur	4	
Membre inférieur	4	
Tractus respiratoire (voies respiratoires)	1	
Dislocation, sub-luxation	37	4.3%
Membre supérieur	31	
Membre inférieur	6	
Commotion cérébrale	34	3.9%
Traumatisme crânien mineur	23	2.7%
Traumatisme dentaire	3	0.3%
Hémorragie	3	0.3%
Écrasement	2	0.2%
Traumatismes multiples	1	0.1%
Autre, non précisé	10	1.1%
Aucune blessure décelée	9	
Total	866	100%

Tableau 41 - Nature et siège des blessures

Cette étude précise que 31,5 % des blessures surviennent durant une phase de plaquage.

53,3 % des blessés n'ont nécessité que des conseils ou des traitements mineurs.

43,4 % des blessés ont exigé un suivi médical après les soins d'urgence.

3,1 % des blessés ont été hospitalisés.

La comparaison avec l'étude sur les joueurs professionnels fait apparaître moins d'accidents chez les amateurs, notamment au niveau des plaquages : 30% pour les amateurs contre plus de 60% chez les professionnels.



Photo 46 - Intervention médicale sur le terrain

Les blessures chez les féminines

La blessure est bien une réalité et un des problèmes majeurs du rugby féminin de compétition. Si les statistiques officielles sont très difficiles à obtenir, notre vécu dans le milieu fédéral va dans le sens des statistiques mises à jour par les différentes études auxquelles nous avons eu accès.

A titre indicatif, sur un effectif de 55 joueuses de club (1^{ère} division féminine)¹⁰²² :

- 8 ont subi une opération du genou durant les trois dernières saisons, avec deux joueuses (26 et 27 ans) qui ont mis un terme à leur carrière (3^{ème} intervention chirurgicale pour la 1^{ère}, grande instabilité du genou pour la seconde)
- 3 ont subi une opération de l'épaule
- 1 a entamé un programme de renforcement musculaire à la place de l'opération pour terminer une saison.

En transformant ces données en statistiques, nous obtenons :

55 joueuses de rugby (1 ^{ère} et 2 ^{ème} division)*		Pourcentages
* résultats sur trois saisons		
Genou	8	14.54%
Epaule	4	7.27%

Tableau 42 - Blessures chez les féminines

21,81% de blessures très graves sont à déplorer dans un club féminin sur trois saisons. Ne sont pas comptabilisées ici les blessures (entorses, coupures, contusions...) provoquant des inaptitudes de quelques jours à quelques semaines. La nature et la gravité des blessures devraient interpeller les instances fédérales.

Si l'on ne peut accorder aucune valeur scientifique ou officielle à ces données, elles n'en demeurent pas moins le reflet d'une réalité sportive et la source d'inquiétudes et de réflexions pour tous les types de rugby, et notamment le rugby mixte que nous préconisons en milieu scolaire. Le modèle socio-culturel s'efforce donc d'apporter des solutions didactiques pour gérer les différences physiques et en particulier s'adapter aux fragilités féminines et prévenir les accidents corporels.

¹⁰²² Saison 2008-2009.

Les blessures à l'école de rugby

Pour ce qui est des blessures au niveau des jeunes (écoles du rugby) des données nationales étant particulièrement difficiles à obtenir, nous nous sommes attachés à recueillir des chiffres auprès de responsables et éducateurs des écoles de rugby de la région parisienne (Rueil-Malmaison, Puteaux, Nanterre, Courbevoie, Colombes, Neuilly, Clichy, Soisy sous Montmorency, Aulnay-sous-bois, Suresnes). Nous avons fait appel à 20 éducateurs pour obtenir la fréquence et la nature des blessures en « école de rugby » dans trois départements (78, 92, 93). Même si tous les éducateurs sollicités sont étudiants STAPS, nous pensons que les chiffres qu'ils nous livreront correspondront à la réalité. Un climat de confiance existe avec ces étudiants, puisqu'ils enseignent le rugby en milieu scolaire durant l'année universitaire suivant le modèle socio-culturel.

Le questionnaire présenté aux éducateurs est le suivant :

Nom :

Club :

Catégorie :

Nombre de joueurs :

Avez-vous eu à déplorer des blessures* avec vos jeunes dans votre catégorie cette année ?

Si oui :

Combien ?

Quel type de blessure ?

Certaines blessures ont-elles nécessité l'hospitalisation de l'enfant ?

*Nous entendons par blessures : traumatismes crâniens sérieux, fractures, entorses, coupures nécessitant la pose de points de suture ; les hématomes n'entrent pas dans la catégorie des blessures pour ce sondage...

Nous obtenons les chiffres suivants sur une saison (2008-2009), par éducateur et par catégorie :

Educateur	Catégorie	Nombre de joueurs	Blessures saison 2008-2009	Gravité
Morgane D.	- de 7 (micro-poussins)	16	1	Décollement de la malléole
Olivier P.	- de 7 (micro-poussins)	12	0	
Mathieu P.	- de 7 (micro-poussins)	14	1	Entorse du pouce
Charlotte B.	- de 7 (micro-poussins)	8	0	
Total blessures pépinière		2		
Morgane P.	- de 9 (mini-poussins)	12	1	Entorse du genou
Yoann R.	- de 9 (mini-poussins)	13	0	
Marion E.	- de 9 (mini-poussins)	11	0	
Arnaud S-M.	- de 9 (mini-poussins)	15	1	Entorse du coude
Total blessures mini-poussins		2		
Sophie E.	- de 11 (poussins)	14	0	
Pierre-Jean R.	- de 11 (poussins)	12	2	Entorse cheville Entorse poignet
Antony Z.	- de 11 (poussins)	15	1	Coupure front
Christophe B.	- de 11 (poussins)	10	1	Doigt retourné
Total blessures poussins		4		
Kaoutar M.	- de 13 (benjamins)	22	1	Entorse coude
Geoffroy T.	- de 13 (benjamins)	14	2	Traumatisme crânien Luxation coude
Arnaud G.	- de 13 (benjamins)	16	2	Deux entorses de la cheville
Marc C.	- de 13 (benjamins)	12	2	Fracture poignet Entorse coude
Total blessures benjamins		7		
Xavier F.	- de 15 (minimes)	8 (jouent avec des benjamins)	4	Entorse cheville (2) Entorse genou Ongle retourné (grave)
Tom D.	- de 15 (minimes)	18	2	Fracture fémur Double fracture avant-bras
Madjid A.	- de 15 (minimes)	16	3	Luxation épaule Traumatisme facial Entorse cheville
Damien S.	- de 15 (minimes)	22	2	Fracture clavicule Fracture doigt
Total blessures minimes		11		

Tableau 43 - Blessures à l'école de rugby

Ces chiffres, même si nous ne pouvons leur attribuer qu'une valeur relative, donnent quelques indications sur la nature et la quantité de blessures survenant au niveau des écoles de rugby.

Nous pouvons constater que le nombre de blessures augmente avec l'âge des pratiquants. Nous pouvons trouver des explications sur deux registres :

- les pratiquants et leur maturation morphologique : moins de laxité articulaire chez les 11-15 ans que chez les 6-10 ans.
- l'activité : une réglementation qui intensifie les impacts (remises en jeu) et accentue les risques (jeu au pied) pour les catégories « benjamin » et « minime ».

Nous constatons que la nature des blessures n'est pas la même en fonction des catégories d'âges. La gravité augmente avec l'âge, notamment les fractures particulièrement présentes dans la catégorie « minime ».

Nous pouvons donc en conclure que les éducateurs soucieux de l'intégrité physique de leurs joueurs doivent adapter l'activité, les contenus.

Les mêmes contraintes s'appliquent au niveau scolaire, où la gravité des blessures augmente avec l'âge des élèves.

Il est intéressant de noter que ces mêmes éducateurs, étudiants STAPS et « options rugby » encadrent des élèves (niveau CM1-MC2) durant l'année universitaire. Depuis six années que dure notre collaboration avec les écoles élémentaires de Nanterre (entre 5 et 6 chaque année, sur une durée de 8 x 1h30), aucune blessure n'est à signaler, que ce soit en initiation ou le jour du tournoi final. Il semblerait donc, puisqu'il s'agit des mêmes encadrants, que le niveau d'exigence relatif à la gestion de la sécurité ne soit pas le même en milieu scolaire et fédéral. Ce constat nous ramène à l'importance de la transposition didactique des techniques corporelles. L'agressivité n'est pas gérée en milieu scolaire comme elle l'est en milieu fédéral. Le niveau de civilité exigé (auto-contrôle et contrôle réciproque) est plus élevé en milieu scolaire.

Les blessures en milieu universitaire

A titre de comparaison, nous pouvons avancer les chiffres en milieu universitaire (STAPS). Il s'agit d'étudiants STAPS qui découvrent ou pratiquent le rugby suivant le modèle socio-culturel¹⁰²³.

En STAPS, la compétition ne constitue pas la finalité de la pratique¹⁰²⁴. Toutefois, les étudiants sont évalués sur des critères de performance en attaque et défense (progression et plaquage) leur imposant un niveau d'engagement physique élevé.

Groupes	Nombre d'étudiants	Nombre d'heures de pratique		Nombre de blessures
12 groupes de 20 personnes en L1 (débutants)	240 étudiants	144 heures (8640 mn) 12 heures de pratique / groupe		1 * * nature de la blessure : fracture de la rotule en situation d'apprentissage (genou contre genou lors d'un ruck)
		Apprentissage Entraînement 8160 mn	Jeu (4 x 10mn) 480 mn	
8 groupes de 20 personnes en L2 (vécu : 1 cycle rugby)	160 étudiants	96 heures (5760 mn) 12 heures de pratique / groupe		0
		Apprentissage Entraînement 5440 mn	Jeu (4 x 10mn) 320 mn	
1 groupe de 25 personnes en L3 (vécu : minimum 2 cycles)	25 étudiants	24 heures (1440 mn) 24 heures de pratique / groupe		0
		Apprentissage Entraînement 1400 mn	Jeu (4 x 10mn) 40 mn	
2 groupes de 16 personnes en option L1 & L2 (« spécialistes » – joueuses et joueurs de club)	32 étudiants	144 heures (8640 mn) 72 heures de pratique / groupe		0
		Apprentissage Entraînement 8480 mn	Jeu (4 x 10mn) 160 mn	
	457 étudiants	408 heures (24480 mn)		1
		Apprentissage Entraînement 23480 mn	Jeu (4 x 10mn) 1000 mn	

Tableau 44 - Blessures en milieu universitaire / UFRSTAPS Paris Ouest la Défense

Nous constatons que lorsque nous appliquons nous-mêmes le modèle socio-culturel, les pourcentages de blessures sont minimes. Ces résultats sont extrêmement importants pour nous, au regard de notre enseignement exclusif du rugby. Nous enseignons à certains moments de l'année universitaire 6 heures d'« option », 2 heures de « polyvalence » L3EM, 12 heures de « fondamental » L2. Cela fait une moyenne de 20 heures de rugby universitaire,

¹⁰²³ Année scolaire et universitaire 2008-2009.

¹⁰²⁴ Nous précisons que les étudiants STAPS sont concernés par la pratique du rugby durant leur formation universitaire, hors contexte compétitif. Au niveau FFSU, les blessures sont bien plus nombreuses puisque la pratique du rugby y est différente, basée sur le résultat purement sportif. L'agressivité tolérée est la férocité, augmentant les risques de blessures.

auxquelles se greffaient 7 heures de rugby en club (jusqu'en 2009). Avec un total de 27 heures de rugby par semaine sur un semestre, et la dangerosité de l'activité, il est évident que nous avons toujours été dans des conditions favorables pour construire un modèle d'enseignement sécuritaire. Le modèle socio-culturel nous permet en effet de conserver l'authenticité du rugby, tout en garantissant des conditions optimales de sécurité. Si ce modèle s'applique au monde universitaire, il n'est plus recevable en compétition fédérale. Nous l'avons toutefois mis en place durant les entraînements de haut niveau féminin avec une baisse très significative des blessures durant les séquences d'entraînement que nous dirigeons.

Les blessures en milieu scolaire

Si la prévention des accidents est bien une priorité de l'éducation nationale, l'Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur reconnaît avoir des difficultés à tous les répertoires, même dans le cas des accidents mortels¹⁰²⁵. Des données sont toutefois fournies :

Nous savons, grâce aux études rapportées par R. Chapuis et J-M. Schleret¹⁰²⁶ que les blessures en EPS se répartissent de la manière suivante :

L'accident se définit en milieu scolaire par la nécessité d'un arrêt d'au moins 24 heures	Primaire	Collège	Lycée
Accidents	27 288 accidents	28 883 accidents et 3410 accidents (lycées agricoles)	
	1 accident pour 232 élèves	17 077 accidents pour 3 301 800 élèves 1 accident pour 196 élèves	11 420 accidents 1 accident pour 194 élèves
Accidents EPS	13,8 % des accidents se produisent en EPS, soit 3765 accidents	60 % des accidents en EPS 56 % pour les garçons	76,8 % des accidents en EPS 72,7 % en 2 ^{nde} pour 81,2 % en T ^{ale}
En EPS	Sports collectifs : 30,1 % Athlétisme : 16,8 % Gymnastique : 10% Jeux pré-sportifs : 6,4 % Natation : 3,4 % <i>statistiques classe de CM2</i>	Gymnastique : 19 % Hand-ball : 12 % Basket-ball : 11 % En SEGPA Football : 21 %	Volley-ball : 18,9 % Basket-ball : 14,6 % Hand-ball : 13,6 % Gymnastique : 11, 6 % (en classe de 2 ^{nde} : 15%)
		65 % : traumatismes des os et des articulations 6 % : plaies Cheville : 21,4 % Doigt : 14,4 % Poignet : 10, 3 % Genou : 8,6 %	91 % : traumatismes des os et des articulations 4,6 % : plaies Cheville : 28,3 % Doigt : 19,9 % Genou : 8,6 %
		Crâne : 77,7 % Bras/avant-bras : 13,8 % Jambe/cuisse : 9,6 %	CAS PARTICULIER DES LYCEES AGRICOLES OU LES ACCIDENTS LES PLUS GRAVES SURVIENNENT EN RUGBY ET FOOTBALL

Tableau 45 - Les accidents corporels en milieu scolaire

¹⁰²⁵ R. Chapuis – J-M. Schleret, *Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur*, Paris, 2008, p. 96.

¹⁰²⁶ R. Chapuis – J-M. Schleret, *ibid.*

Il est intéressant de noter que dans ces chiffres et statistiques, l'activité rugby n'apparaît pas comme activité à risques en primaire, collège ou lycée d'enseignement général (à l'exception des lycées agricoles). Nous pouvons supposer que le rugby est une activité peu programmée en EPS par rapport aux autres sports collectifs ou sports de combat, et justement pour des raisons liées à la « violence » des chocs.

Afin de compléter ces analyses nationales, nous pouvons nous interroger au plan local :

- écoles élémentaires (classes ayant subi le modèle socio-culturel)
- collèges et lycées (avant et après l'utilisation du modèle socio-culturel).

En milieu scolaire, sur la commune de Nanterre, ont participé aux « initiations rugby » 2008-2009 les classes suivantes :

Ecole	Classe	Effectif	Encadrement	8 séances + tournoi	Blessures
E. Triolet	CE2/CM1	20	Autonome	Vendredi 14h-15h	0
J. Decour	CE2/CM1	22	Autonome	Vendredi 15h-16h	0
Joinville	CM1	26	UFRSTAPS	Jeudi 14h-16h	0
Voltaire	CM2	22	UFRSTAPS	Jeudi 14h-16h	0
Wallon	CM1	24	UFRSTAPS	Jeudi 14h-16h	0
La Fontaine	CM2	23	UFRSTAPS	Jeudi 14h-16h	0
La Fontaine	CM2	22	UFRSTAPS	Jeudi 14h-16h	0
E. Triolet	CE2	24	Autonome	Vendredi 10h-12h	0
Total élèves :		183	Total heures de pratique :	144 8640 mn	Blessures : 0

Tableau 46 - Cycles rugby et blessures (2008-2009)

Si la fréquence des blessures en milieu fédéral est de 1 blessure à l'heure, l'application du modèle socio-culturel au niveau universitaire (STAPS) affiche 1 blessure pour 391 heures de pratique¹⁰²⁷. Ce chiffre est tout particulièrement rassurant pour un professeur d'EPS qui n'enseigne que le rugby.

En ce qui concerne le milieu scolaire (« élémentaire »), aucune blessure n'est à signaler, que ce soit en situation d'apprentissage (128 heures) ou situation de jeu (tournoi, avec tous les enjeux que cela suppose pour les élèves et les enseignants : 8 heures). Les tournois scolaires se déroulent en mixité et par catégories d'âges. Le temps de jeu prévu pour les élèves est de 1 heure maximum. Nous faisons appel à trois ostéopathes pour gérer la logistique médicale.

Nous constatons que les blessures sont bien plus nombreuses dans les écoles de rugby, pourtant encadrées par les mêmes étudiants qu'en milieu scolaire (Nanterre). Comme nous le

¹⁰²⁷ Ces chiffres sont ceux de l'année universitaire 2008-2009.

disions précédemment les étudiants rencontrent un autre rugby en club et des contextes sans doute plus compétitifs et moins éducatifs. Il faut toutefois nuancer cette analyse car les temps d'enseignement et d'entraînement ne sont pas les mêmes.

Au collège et au lycée, les statistiques d'accidents en rugby sont très difficiles à obtenir au niveau national. Aussi, nous pouvons avancer les chiffres concernant les collègues qui ont accepté d'expérimenter le modèle d'enseignement ; il s'agit de blessures survenues durant les cycles qui ont précédé l'expérimentation pour 4 collèges.

Nature des blessures	4 enseignants 2 en collège ; 2 en lycée
Hématomes handicapant l'élève	3
Entorses	4
Fractures	5
Coupures (points de suture)	2
Autres : K.O., traumatisme crânien ou arrêt du jeu suite à un choc sur la tête	2

Tableau 47 - Nature des blessures en collège et lycée

Localisation des blessures		Fréquence	Nature	Gravité
Tête	I I	2	Hématomes	Bosses, oeil fermé
Visage	I I I	3	Coupures	Lèvres ouvertes
Nez	I I	2	Fracture Hématome Saignement	Plâtre
Cou	I	1	Hématomes	
Epaule	I I	2	Fractures clavicule	4 à 6 mois
Bras	I			
Avant-bras				
Poignet				
Main	I	1		
Doigt	I I	2	Entorses	1 à 3 semaines
Dos	I			
Bassin				
Cuisse	I	1	Déchirure Hématome	1 à 4 semaines
Genou	I I I	3	Entorses	
Jambe	I	1	Hématomes	
Cheville	I I I I	4	Entorses	1 à 3 semaines

Tableau 48 - Localisation des blessures en collège et lycée

Ces chiffres sont suffisamment explicites pour montrer que la blessure est aussi une réalité du rugby scolaire. Pour compléter ces informations, nous pouvons nous appuyer sur des données plus officielles. Le dossier EPS n°46¹⁰²⁸ précise que « les sports collectifs sont à l'origine du plus grand nombre d'accidents déclarés (MAIF) ». « En rugby, les accidents se produisent lors du franchissement collectif de la ligne d'en-but en aplatissant le ballon au sol ».

« Remplacer en rugby dans la première phase de l'initiation le placage par un tenu ou un simple *touché* préservera des accidents en même temps que cela pourra permettre à un élève

¹⁰²⁸ A. Derlon, *Risque et sécurité*, dossier EPS n° 46, revue EPS, 1999

timoré de participer plus volontiers ». « Pour des débutants, le *jeu groupé pénétrant* semble une source d'accident moins importante que le jeu *déployé* ; ce dernier provoque des chocs à plus grande vitesse en même temps qu'il induit des comportements craintifs d'évitement favorables aux accidents ». « Certaines techniques particulières utilisées par le haut *niveau* pourront être interdites comme le raffût ».

Si le souci de protection est bien présent à travers ces propos, nous ne partageons pas toutes les remarques et aménagements proposés (remplacer le plaquage ou supprimer le raffût), qui conduisent à une dénaturation importante de l'activité. S'il est inconcevable de supprimer le plaquage, nous sommes plus nuancés sur le raffût et pensons que les collègues peuvent choisir de l'intégrer ou pas dans leur démarche. Nous considérons pour notre part que le raffût impose le plaquage aux jambes, raison pour laquelle nous le tolérons et l'enseignons. Raffûter sans blesser suppose la maîtrise d'une technique corporelle spécifique et la transmission de contenus d'enseignement sécuritaires.

Analyse des causes de blessures

Il nous semble important de préciser que la nature des blessures n'est pas identique entre le rugby fédéral et le rugby scolaire. En effet, la mêlée (cause des plus graves traumatismes) est soit adaptée, soit supprimée en milieu scolaire, ce qui limite de fait un certain nombre de situations à risques et d'accidents très graves.

A partir de l'analyse des études fédérales, scolaires, et de notre propre expérience, nous pouvons constater que les blessures surviennent pour des raisons particulières dans le jeu :

- brutalités volontaires (agression sur joueur)
- brutalités involontaires (sur-engagement physique – férocité dans le duel)
- règles non respectées dans le NCR
- incohérences dans les choix de jeu
- gestes techniques non maîtrisés, en particulier sur les plaquages et les rucks
- attitudes contraires aux règles de sécurité sur-ajoutées
- fatigue, notamment en fin de séance, de match ou d'entraînement.

Si les compétitions fédérales et professionnelles sont porteuses d'enjeux dépassant le simple esprit sportif, il est logique que l'on relève des blessures en dehors du temps de jeu (bagarres) et en jeu, suite à des brutalités ou des gestes à la limite du règlement (les gestes « féroces » qui sont réalisés pour faire mal à l'adversaire).

Nous déplorons cette violence tous les dimanches sur les terrains de rugby. Même quand les enjeux sont moindres (exemple du rugby féminin ou de l'école de rugby), nous constatons de nombreuses blessures. Même si ces blessures n'ont pas la gravité de celles du rugby professionnel ou de l'élite, elles demeurent nombreuses et inquiétantes, notamment pour des parents tentés par l'« Ecole de rugby ». Il existe donc bien un haut niveau de dangerosité en milieu fédéral. Les risques existent et les raisons sont connues.

C'est la connaissance de ces raisons qui nous a conduits à construire un modèle d'enseignement pour un rugby éducatif, basé sur la responsabilité des pratiquants.

Si certains gestes techniques sont valorisés au niveau du rugby fédéral lorsqu'ils sont porteurs de « férocité », le rugby que nous préconisons en milieu scolaire et universitaire est à la fois authentique et sécuritaire, demandant l'intégration de valeurs-ajoutées dans l'exécution des techniques : intégrer la sécurité de ses adversaires et partenaires dans les réalisations motrices.



Photo 47 - F. Michalak, l'« éternel » blessé du rugby français. Source : www.sport.fr



Photo 48 - J-J. Sarthou 2006

Un plaquage « acceptable » en primaire, dangereux en collège ou lycée. Le genou des jeunes est bien plus « laxé » que celui des adolescents.

Ainsi, nous pensons que ce sont avant tout les compétences didactiques et pédagogiques de l'enseignant qui peuvent limiter les blessures, tout en conservant un niveau de risques propice à l'éducation morale et sociale des élèves.

Incidence des résultats

Au vu de la quantité et de la nature des blessures possibles dans le jeu de rugby (zones et situations accidentogènes), le rugby, aussi bien fédéral que scolaire doit préserver l'intégrité des joueurs et des élèves. Toutefois, si cet objectif de sécurité est clairement explicité pour les deux niveaux de pratique (fédérale et scolaire), les moyens mis en œuvre ne sont pas identiques. Le rugby fédéral a établi un seuil de tolérance à la violence moins strict qu'au niveau scolaire. Pour preuve, les programmes de l'EPS suppriment les poussées en mêlée ainsi que le plaquage dans certaines circonstances.

Comme le rappelle D. Bouthier, il existe bien des rugbys et non pas un rugby. Nous sommes sur des registres et objectifs très différents. Si le rugby fédéral met en avant la performance, nous pensons que le rugby scolaire doit aller au delà et servir de support éducatif. Pour cela, nous proposons une transposition didactique visant à transformer les techniques corporelles sportives en techniques corporelles scolaires, porteuses de valeurs-ajoutées : respecter l'autre et assurer sa sécurité.

Au niveau fédéral, la gravité des blessures a poussé la fédération à se pencher sur la sécurité des joueurs (notamment sous pression des compagnies d'assurance).

La campagne sur « la sécurité du joueur » initiée en 1996 se poursuit aujourd'hui par la mise en œuvre de 15 mesures engageant « l'action synergique de tous les acteurs : dirigeants, éducateurs, arbitres, joueurs, médecins, parents, permettra de donner un sens au mot sécurité, et d'en faire un mode de vie. Cette opération est fondamentale : bien réalisée, elle peut insuffler une véritable prise de conscience. La pratique d'un rugby de qualité passe par une sécurité du joueur maximale¹⁰²⁹ ».

Au niveau scolaire, nous avons vu que les programmes et directives préconisent la pratique d'un rugby sécurisé, quitte à lui faire perdre son essence (suppression des plaquages remplacés par un toucher). Si nous ne partageons pas cette vision excessive de la transposition didactique, la sécurité demeure notre priorité, mais ne peut s'entendre que dans le respect de l'authenticité socio-culturelle du rugby. La transposition didactique du rugby doit se faire dans le respect de l'essence de l'activité. Le passage de l'objet culturel à l'objet d'enseignement veille à ce que les contenus d'enseignement conservent leurs spécificités liées à l'affrontement physique au corps à corps ; duels, chocs et chutes constituent la base de l'éducation par le rugby. Les « fondamentaux » de l'activité doivent demeurer, même s'ils subissent des adaptations. Cette transposition didactique doit mettre à jour les zones accidentogènes et les régulations pédagogiques nécessaires pour protéger les joueurs. Ce sont cinq niveaux de transposition didactique que propose le modèle socio-culturel, contribuant chacun à proposer un rugby scolaire dont les situations respectent les enjeux de la pratique sociale de référence tout en garantissant des conditions de sécurité optimales.

L'enseignant joue un rôle extrêmement important dans la transmission des contenus relatifs à la gestion de la sécurité des élèves. Il doit faire comprendre les risques et rendre les élèves responsables de la sécurité. C'est un des objectifs fixés par le modèle d'enseignement socio-culturel du rugby que nous présentons aux six enseignants volontaires.

¹⁰²⁹ Extraits du document FFR/DTN : *Plan de Formation du Joueur*, tome 1, 19 Juin 2006

CHAPITRE 9 :

CONTENUS ET DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT DU RISQUE CORPOREL MAITRISE EN RUGBY

Pour un rugby éducatif :
des techniques sportives aux techniques corporelles



Photo 49 - Le défi par la percussión et le plaquage

« Le joueur de rugby est un guerrier qui a besoin du corps à corps pour exister. Le plaquage est son plus grand défi¹⁰³⁰ ».



Photo 50 - J-J Sarthou 2009

Le plus grand défi de l'enseignant est d'utiliser les techniques sportives au service de l'éducation des élèves.

¹⁰³⁰ L. Bénézech, *Anatomie d'une partie de rugby*, Paris, Prolongations, 2007

Spécificités du modèle d'enseignement

1. Spécificités DIDACTIQUES du modèle d'enseignement

Respect de l'authenticité du rugby dans les situations de jeu ou d'apprentissage

Les élèves doivent pratiquer un rugby « authentique » : combat collectif au corps à corps, rusticité.

Il s'agit de confronter les élèves à la dangerosité de l'activité en les sensibilisant à la notion de responsabilité, liée aux risques des situations de jeu. Chaque élève est responsable de sa propre sécurité, mais également de la sécurité de ses partenaires et de ses adversaires (qui sont, en milieu scolaire des partenaires de jeu). Cette sécurité est gérée au travers de l'évolution historique des règles du jeu, de toutes les intentions tactiques et réalisations techniques (les critères de réalisation fournis par l'enseignant).

L'élève doit se contrôler et réaliser des gestes (tactico-techniques ou techniques) intégrant la sécurité de chacun (auto-contrôle et contrôle réciproque). « Je ne me blesse pas, je ne blesse pas l'autre, je ne provoque pas de situations à risques, car je sais me montrer responsable ».

Responsabilisation de l'élève dans les choix de jeu et les techniques

L'élève doit comprendre les enjeux de l'activité. Le rugby scolaire est porteur de valeurs : respect, solidarité, sacrifice. Ces valeurs sont intégrées dans les règles du jeu et dans les gestes appris. Ces gestes se traduisent par des techniques corporelles sécuritaires autour desquelles l'élève est informé des risques encourus (techniques dangereuses) et du niveau d'engagement attendu (techniques attendues et intensité de l'engagement physique).

2. Spécificités PEDAGOGIQUES du modèle d'enseignement

Au centre de la relation pédagogique avec les élèves se trouve la notion de techniques corporelles (techniques corporelles sociales et techniques corporelles scolaires ; le plaquage fédéral ne peut être reproduit en EPS – il est trop dangereux ; il subit des aménagements « techniques ») ; c'est le cas pour toutes les situations et gestes.

Nous présentons ainsi dans le modèle socio-culturel :

- l'évolution historique des règles du jeu (leur nécessité dans la protection des joueurs)
- les situations accidentogènes et les zones à risques (risques de blessures)
- les critères de réalisation des gestes techniques et tactico-techniques
- les différences fondamentales entre les gestes réalisés en club (techniques sportives) et les gestes appris en EPS (techniques scolaires), notamment au niveau de la gestion de la sécurité (sur-réglementation scolaire).

Justification

Le modèle d'enseignement du rugby que nous préconisons s'inscrit dans un contexte scolaire guidé par des préoccupations avant tout éducatives (socialisatrices, émancipatrices) et sécuritaires. Nous intégrons le postulat suivant lequel ce sont les niveaux élevés de « rusticité » et de « risques » (gestes rugueux et dangereux) dans les situations de jeu qui rendent la pratique du rugby scolaire formatrice. Le niveau de socialisation développé par le rugby scolaire est intimement lié à celui d'un engagement physique maîtrisé. Les valeurs et le sens des responsabilités s'inscrivent dans les acquisitions « techniques », au travers de situations de jeu dotées de « configuration en tension¹⁰³¹ ». Il ne faut pas perdre de vue que « toute l'organisation du jeu de rugby le rattache à un combat¹⁰³² ». « A la différence d'autres sports (pourtant à rudes) comme le slalom à ski, qui privilégient l'esquive, on dirait que le rugby se plaît à multiplier les face-à-face guerriers, les défis¹⁰³³ ». Il n'est donc pas question de supprimer les situations à risques provoquées par l'affrontement physique individuel et collectif (percussions, raffûts, plaquages, arrachages, chutes, mauls, rucks). C'est ce que P. Villepreux confirme : « comment refuser le contact ? Ce serait priver ce sport de son originalité, il y perdrait en tous cas sa noblesse¹⁰³⁴ ». Nous nous appuyons donc sur les situations à risques pour les rendre éducatives. Il s'agit de didactiser les situations d'affrontement afin de transformer les techniques sportives en « techniques corporelles¹⁰³⁵ » et de donner une signification sociale aux gestes techniques que les élèves doivent construire. Ce modèle d'enseignement est à situer dans la continuité de la position de P. Conquet lorsqu'il dit : « on a voulu éliminer le danger, mais pas du tout la bataille, et encore moins les conditions de la bataille...¹⁰³⁶ ». Nous nous appuyons donc sur des situations de jeu respectant l'authenticité du rugby pour former les élèves, les responsabiliser et les impliquer dans la gestion de la sécurité. La responsabilisation devient effective quand les élèves accèdent à la signification sociale des techniques rugbystiques. Les élèves doivent comprendre et intégrer les enjeux portés par les gestes enseignés. Le modèle tend à lutter contre la déresponsabilisation, qui selon E. Morin, associée à la perte de la solidarité, « conduit à la démoralité (dégradation du sens moral)¹⁰³⁷ ». L'enseignant s'attache à rendre les élèves responsables de la sécurité des autres en leur faisant prendre conscience de la dangerosité des situations, et en leur proposant des contenus d'enseignement permettant de jouer sans risques. Les contenus d'enseignement auxquels nous nous référons émanent d'une réflexion didactique sur les « techniques » utilisées en rugby.

Si les situations d'affrontement sont parfois effrayantes pour des élèves craintifs, ceux-ci doivent prendre conscience qu'ils ne sont pas en danger sur le terrain et accepter la lutte. Leurs adversaires ne doivent pas les blesser, et au contraire les protéger. Les élèves non craintifs doivent aussi apprendre à agir en se montrant responsables de la sécurité de tous. Ce sont ces raisons qui nous poussent à valoriser « symboliquement » le plaquage en début d'apprentissage. Ce geste technique illustre parfaitement le modèle socio-culturel. Il contient l'ensemble des valeurs sociales que nous souhaitons transmettre en EPS. En effet, si chaque situation de plaquage représente une situation accidentogène, la sécurité de chacun ne peut être garantie que si les élèves comprennent les enjeux sécuritaires et appliquent les principes de sécurité qui leur sont transmis au travers des contenus d'enseignement. Le porteur de balle doit aller au contact en avançant et le plaqueur prodiguer un « plaquage-sécuritaire » ; les

¹⁰³¹ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994

¹⁰³² J-P. Augustin – A. Garrigou, *Le rugby démêlé : essai sur les associations sportives, le pouvoir et les notables*, Bordeaux, Le Marcadet, 1985, p. 295-298.

¹⁰³³ P. Sansot, *Le rugby est une fête, le tennis non plus*, Paris, Payot et Rivages, 2002, p. 32.

¹⁰³⁴ P. Villepreux, *Du rugby pour tous*, in J-C. Alazard, *Quels sports pour votre enfant ?* Paris, Nathan, 1989, p. 174-p. 175.

¹⁰³⁵ La technique corporelle se veut émancipatrice et socialisatrice.

¹⁰³⁶ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 35.

¹⁰³⁷ E. Morin, *Pour une politique de civilisation*, Paris, Orléa, 2008, p. 25.

élèves prennent conscience que l'on doit toujours considérer l'adversaire comme un partenaire de jeu, « comme un ami¹⁰³⁸ ».

Si notre « transposition didactique¹⁰³⁹ » du rugby s'attache à respecter l'authenticité socio-culturelle du rugby fédéral (maintien d'une « pression physique »), nous insistons tout particulièrement sur le sens des responsabilités qui accompagne l'apparente rusticité des gestes techniques. Le plaquage scolaire que nous enseignons est hautement civilisé. L'exigence d'auto-contrôle (ou auto-contrainte) est supérieure à celle fixée au niveau fédéral. Le plaquage scolaire ne peut être que sécuritaire, quand le plaquage fédéral tolère la blessure. Le modèle d'enseignement socio-culturel s'inscrit dans une recherche de civilité toujours plus grande¹⁰⁴⁰ : l'élève construit des « techniques corporelles » au sein desquelles l'agressivité est contrôlée. Si nous insistons sur une combativité responsable (« je me bats avec toi et je garantis ta sécurité »), nous nous opposons à toute forme d'agressivité pouvant mettre en danger d'autres élèves (gestes « agressifs » ou « féroces »).

Dans ce modèle d'enseignement, les élèves sont immédiatement confrontés aux origines du rugby¹⁰⁴¹, « créé pour parfaire la formation des jeunes générations », reconnu comme « le meilleur moyen d'éducation que l'on puisse trouver¹⁰⁴² ». Les règles du jeu conservent les spécificités du NCR, organisent les modalités d'affrontement, fixent les seuils de tolérance (dans l'agressivité) et imposent les règles de conduite. Tout comme S. Darbon, nous pensons que les valeurs recherchées par le rugby se trouvent au plus profond de son règlement¹⁰⁴³. C'est pour cela que nous n'hésitons pas à sur-réglementer l'activité (dans le respect de son essence). Nous insistons également sur les risques encourus par chacun dans les situations d'affrontement. Le rugby se caractérise par une succession de situations accidentogènes que les acquisitions « techniques » permettront de gérer au mieux.

Ce modèle d'enseignement est de type historique, socio-culturel et anthropologique, permettant de faire émerger les enjeux se trouvant dans la pratique de l'activité et ceux, parfois moins accessibles dans l'exécution des gestes techniques. Nous pensons que c'est parce que l'élève comprend la nécessité des règles (du jeu et d'« actions¹⁰⁴⁴ ») qu'il les respecte. De même, c'est parce qu'il connaît les enjeux autour des gestes techniques (et notamment les risques de blessures) qu'il devient responsable de leur déclenchement ou non et de leur précision. Ainsi, nous éduquons le sens des responsabilités de l'élève dans des situations de jeu didactisées à cet effet (rusticité, sécurité et valeurs se retrouvent dans toutes les situations et tous les gestes).

La transmission/construction de la technique telle que nous la concevons (émancipatrice et socialisatrice) fait appel à des procédures d'enseignement proposant un équilibre entre la rigueur de transmission et la liberté créatrice de l'élève. Le modèle d'enseignement s'efforce de concilier cette dialectique au travers d'outils didactiques tels que des situations d'enseignement et une modélisation mettant à disposition des enseignants les « critères de réalisation » des gestes techniques. Les critères de réalisation correspondent aux consignes permettant aux élèves d'intégrer dans leurs actions l'efficacité motrice et la sécurité. L'association des critères de réalisation aux valeurs correspond aux techniques corporelles. Les outils que nous proposons sont au service de l'enseignant, lui permettent d'intervenir lorsque l'apprentissage le nécessite (en cas d'échec ou de mise en danger), et de guider

¹⁰³⁸ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 154.

¹⁰³⁹ M. Verret, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975

¹⁰⁴⁰ Nous nous référons à la civilité telle que la conçoit A. Khan, in *L'homme, le bien, le mal*, Paris, Stock, 2008, p. 338.

¹⁰⁴¹ Ce modèle d'enseignement fait appel à une connaissance de l'historicité de l'activité et de ses techniques que nous retrouvons également chez J. Legrand pour le basket-ball et J. Demiselle pour le volley-ball.

¹⁰⁴² R. Barrière, *Le rugby et sa valeur éducative*, Paris, J. Vrin, 1980

¹⁰⁴³ S. Darbon, *Pour une anthropologie des pratiques sportives. Propriétés formelles et rapport au corps dans le rugby à XV*, Techniques et Culture, n° 39, 2002

¹⁰⁴⁴ La notion de règle d'action est ici utilisée dans le sens donné par J-F. Gréhaigne.

l'élève. Nous retrouvons cette volonté d'accompagnement dans le socio-cognitivism (Vygotski¹⁰⁴⁵), le socio-constructivisme interactif (Jonnaert¹⁰⁴⁶) et dans le cognitivism opérant (Minder¹⁰⁴⁷). Le sens est présent dans la technique. Il est la condition même de la créativité psychomotrice et de l'évolution de la technique¹⁰⁴⁸. Toute proposition technique se voit systématiquement précédée et accompagnée des facteurs environnementaux faisant émerger sa nécessité. « A quoi sert un plaquage ? Pourquoi réalise-t-on une passe ? ». C'est l'enseignant qui est chargé de cette justification.

Le modèle d'enseignement est proposé aux collègues dans le but de leur permettre de construire eux-mêmes, au regard des contraintes environnementales, la démarche d'enseignement la plus pertinente, dans le respect de l'authenticité socio-culturelle du rugby. La connaissance, la compréhension et l'optimisation des interventions dans l'APS rugby constituent nos priorités¹⁰⁴⁹. Ainsi, l'enseignant peut-il responsabiliser les élèves : « la responsabilisation du pratiquant, par rapport à ses actes dans le combat, incombe entièrement à l'enseignant¹⁰⁵⁰ ».

Le modèle d'enseignement ne fige pas les « techniques sportives », pas plus que les « techniques de transmission ». Il ne revendique pas un label d'« exclusivité du modèle¹⁰⁵¹ ». Il fait appel à une réflexion anthropologique, technologique, didactique et pédagogique qui doit permettre aux enseignants d'adapter leur propre démarche d'enseignement aux conditions d'enseignement locales. Nos propositions didactiques doivent systématiquement être confrontées au contexte d'enseignement qui leur donne un sens¹⁰⁵². La vérité pédagogique doit s'envisager au travers de la flexibilité didactique. Nous pensons que c'est avant tout l'enseignant qui enrichit les techniques culturelles et leur donne un sens éducatif¹⁰⁵³.

L'apprentissage se fait dans et par le jeu. Les situations de référence induisent les comportements des élèves, font émerger les problèmes et créent les besoins « techniques ». Les situations d'apprentissage constituent alors le passage obligé de la construction des habiletés motrices.

Nous laissons le soin à chaque enseignant de trouver :

- un équilibre quantitatif entre les situations de référence et les situations d'apprentissage,
- un équilibre qualitatif entre l'auto-construction des techniques corporelles et la construction guidée grâce aux critères de réalisation figurant dans la modélisation.

Ces équilibres varient au gré de la motivation des élèves, du rythme d'apprentissage, de la fatigue et des conditions météorologiques.

Si le modèle d'enseignement « socio-culturel » est le fruit de notre travail, la démarche d'enseignement est de la responsabilité de chaque enseignant. Ce dernier doit concevoir le modèle comme un outil didactique au service de sa réflexion éducative, didactique et pédagogique en EPS.

¹⁰⁴⁵ L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris La dispute, 1997 (ouvrage paru en 1934)

¹⁰⁴⁶ P. Jonnaert, *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

¹⁰⁴⁷ M. Minder, *Didactique fonctionnelle*, Paris-Bruxelles, 8^{ème} édition actualisée, De Boeck Université, 1999

¹⁰⁴⁸ A. Feenberg, *(Re)penser la technique – vers une technologie démocratique*, La découverte Mauss, 2004

¹⁰⁴⁹ Nous nous situons ici dans la lignée des propos de D. Bouthier, in *Éditorial*, Science & Motricité 2007/2, n° 61, p. 7-p. 8.

¹⁰⁵⁰ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995, p. 646.

¹⁰⁵¹ C. Lévis-Strauss, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955, p. 115.

¹⁰⁵² Nous retrouvons ces notions de « sens » et de « contexte », in R. Deliège, *Une histoire de l'anthropologie*, Paris, Seuil, 2006, p. 136.

¹⁰⁵³ Nous espérons ainsi que le modèle socio-culturel permettra aux enseignants de s'interroger sur le sens porté par les faits culturels que sont les gestes sportifs. Cette réflexion « anthropologique » est dans la lignée de celle de M. Augé.

Le modèle d'enseignement puise ses priorités dans le schéma de formation du joueur proposé par D. Bouthier :

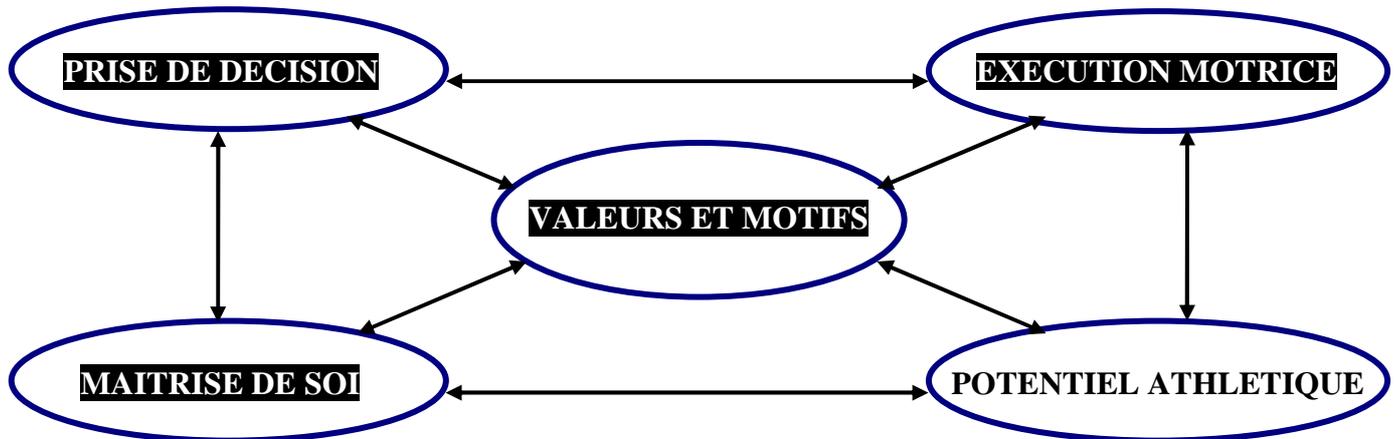


Schéma 7 - Schéma de formation du joueur proposé par D. Bouthier¹⁰⁵⁴

Nos axes de travail prioritaires sont choisis au regard d'une certaine conception philosophique du rugby¹⁰⁵⁵ et de son enseignement en milieu scolaire :

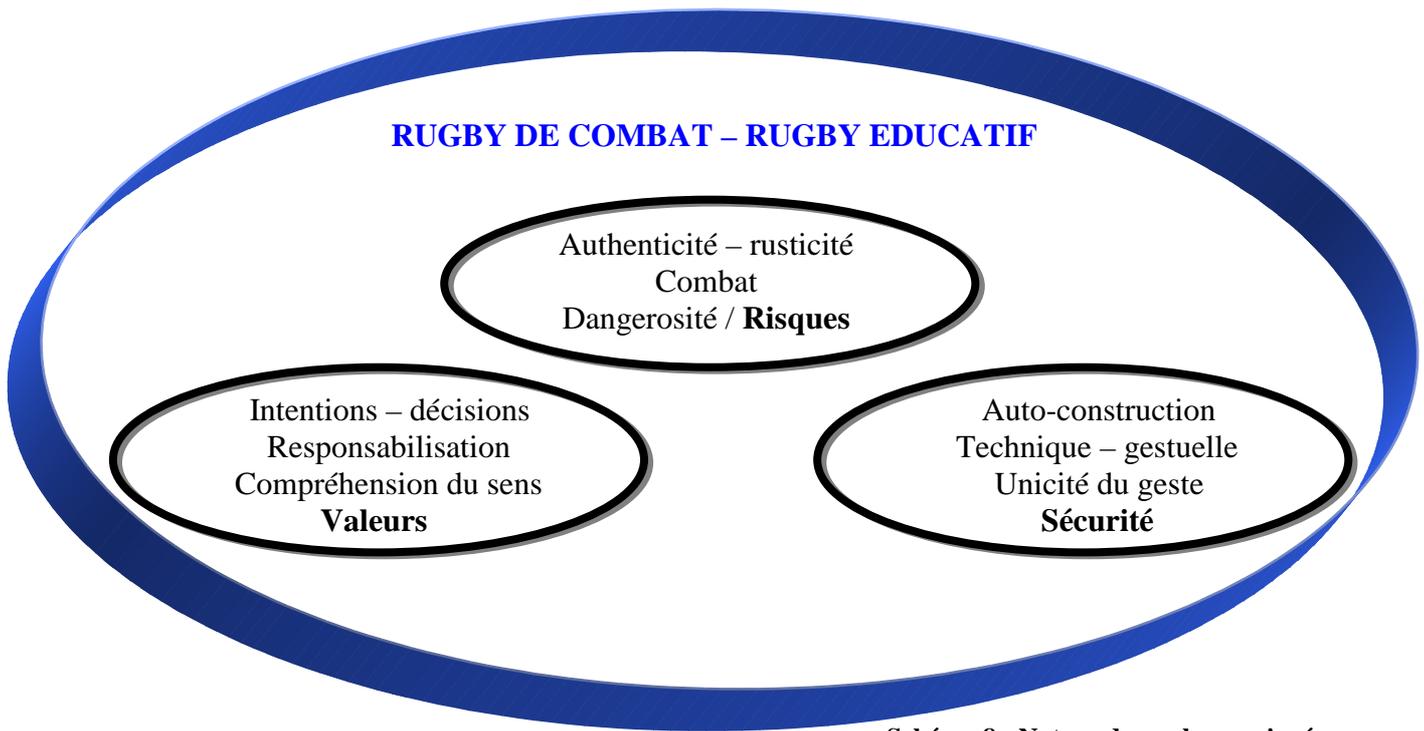


Schéma 8 - Nature du rugby enseigné

Ces priorités fixées pour le niveau débutant s'inscriront progressivement dans un processus de « formation par rotation de dominantes en spirale¹⁰⁵⁶ ». Nous ne négligeons donc aucun axe de formation, nous procédons par priorités.

¹⁰⁵⁴ D. Bouthier, *Le détail : comment se gagne une coupe du monde* ; Master class mêlée des cultures, quai Branly, oct. 2007

¹⁰⁵⁵ Cette conception est celle que nous décrivons dans « Enseigner le rugby en milieu scolaire » : un rugby où le combat collectif est le support de l'éducation des élèves.

¹⁰⁵⁶ D. Bouthier, épilogue in, P. Villepreux – F. Brochard – M. Jeandroz, *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs - évolution, apprentissage*, Paris, Vigot, 2007, p. 223.

Logique d'enseignement

Le modèle d'enseignement s'organise de la manière suivante :

1. Présentation historique et socio-culturelle de l'activité

Nous proposons aux élèves une entrée dans l'activité rugby par son histoire et son évolution socio-culturelle

Il est à noter que des élèves de CM1-CM2, comme ceux de collège ou lycée, ont la capacité de mettre en œuvre une soule aménagée permettant de comprendre l'essence du jeu, les raisons de la réglementation et de son respect absolu¹⁰⁵⁷. Nous présentons successivement le jeu de la soule et le Football-rugby pour aboutir à l'esprit du jeu et à la justification de sa réglementation. Nous sensibilisons les élèves aux valeurs qui animent le rugby et à leur relation avec la règle. Cette première partie de l'enseignement, nous permet de rendre les élèves responsables de leurs actes et de la sécurité de tous.

Nous voulons qu'ils acquièrent :

- l'esprit du combat loyal et le fair-play (combativité)
- le respect des règles du jeu et de l'intégrité physique de tous (sécurité)
- le sens de la responsabilité dans les choix de jeu et dans la solidarité (sacrifice).

2. Justification du règlement, de la sur-réglementation et responsabilisation des élèves

Les règles sont présentées dans l'ordre de la codification historique du rugby, de la « marque » au « tenu » en passant par le « hors-jeu », « l'en-avant » et les « droits et devoirs des joueurs ». Nous présentons également la règle de l'« avantage », porteuse du respect envers l'arbitre. Nous insistons tout particulièrement sur les risques et la sécurité autour du NCR.

La responsabilisation s'inscrit également dans la logique du jeu (accepter l'affrontement et avancer pour attaquer et défendre). L'élève doit s'engager dans les actions lorsqu'elles le concernent, avoir confiance en lui-même et faire confiance aux autres.

Nous présentons les zones à risques dans les situations de jeu et justifions la sur-réglementation et les acquisitions techniques. L'élève doit savoir se protéger et protéger les autres en utilisant des techniques corporelles dans les situations d'affrontement. Avant de déclencher un geste, l'élève doit analyser la situation, évaluer les risques pour lui-même, ses adversaires ou ses partenaires.

La responsabilité des élèves est pleinement engagée dans les situations de jeu, au travers de l'analyse situationnelle et des réalisations techniques et tactico-techniques.

3. Situation de référence

Comme J-F. Gréhaigne, nous insistons sur le caractère fondamental de l'« authenticité¹⁰⁵⁸ » des situations de jeu (la rusticité). Si nos situations de référence sont « authentiques », elles n'en demeurent pas moins « éducatives¹⁰⁵⁹ », dans le sens où l'accent est mis sur la compréhension et le sens des techniques à construire. C'est donc au travers du jeu de

¹⁰⁵⁷ L. Duffieux, *Le rugby, une activité riche en valeurs éducatives. Construire des situations d'apprentissage de règles et de jeux*, TDC SCEREN CNDP, 2007, p. 31-34.

¹⁰⁵⁸ J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

¹⁰⁵⁹ C. Moro – R. Rickenmann, *Situations éducatives et significations*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2004

mouvement (joueurs et ballon en mouvement¹⁰⁶⁰) que l'élève construit ses techniques corporelles. Les élèves sont « libres » de leurs choix tactiques. Cette notion de liberté dans le jeu est défendue par de nombreux éducateurs et en particulier P. Villepreux : « c'est au travers de la liberté qu'on laisse aux gens qu'ils apprennent¹⁰⁶¹ ». La liberté d'action renvoie inéluctablement à la responsabilité et ne peut n'envisager que dans le respect du cadre sécuritaire fixé par le règlement et les sur-règlementations.

Les situations de référence sont accompagnées d'outils d'évaluation (grilles comportementales).

Les équipes sont constituées par les élèves ou l'enseignant. Ce dernier veille à ce qu'elles soient « équilibrées » (hétérogènes en leur sein et mixtes).

4. Situations d'apprentissage

Elles sont conçues pour toute la classe, au regard des techniques corporelles à construire. Elles sont proposées dans le modèle d'enseignement socio-culturel, accompagnées des critères de réalisation de chaque geste.

L'élève est entièrement impliqué dans la construction des techniques corporelles. Il est sensibilisé aux principes de sécurité et d'efficience qui les animent.

¹⁰⁶⁰ Nous nous inscrivons dans la définition du jeu en mouvement donnée par R. Deleplace dans *Rugby de mouvement, rugby total*, revue EPS, 1979

¹⁰⁶¹ P. Villepreux, *Le rugby aide à devenir citoyen*, TDC SCEREN CNDP, 2007

Conditions de pratique

Dans les conditions de pratique, nous incluons l'ensemble des éléments annexes à la connaissance didactique et « technique » de l'activité, comme la nature du terrain, l'espace, la période de programmation, le matériel ou la tenue vestimentaire des pratiquants.

Ces éléments contribuent très largement à renforcer la sécurité. Il s'agit de la gestion de la sécurité dite « passive », correspondant à « l'ensemble des moyens mis en place pour éviter l'accident ou limiter ses conséquences sans que l'acteur réalisant *le geste*¹⁰⁶² soit directement impliqué dans le processus¹⁰⁶³ ». L'équivalent de l'« aménagement du milieu avec des tapis épais¹⁰⁶⁴ » (Acrosport) est un terrain en herbe, souple.

1. Terrain, espace

Le terrain sur lequel nous préconisons l'enseignement du rugby est obligatoirement en herbe ou en gazon synthétique homologué pour le rugby. C'est bien plus la nature de la surface qui importe que les dimensions du terrain. Pour un cycle d'initiation, nous pouvons, avec une classe de 24 élèves enseigner sur des espaces relativement restreints (dans les 22 mètres d'un terrain de rugby, ou dans l'en-but si celui-ci est de taille réglementaire).

L'herbe ou le gazon synthétique garantissent la sécurité des joueurs lors des chutes.

2. Période

La période de l'année durant laquelle le cycle rugby est programmé est importante, conditionnant l'état des terrains. L'état des terrains a d'ailleurs une grande incidence sur la sur-réglementation liée au contact : plus les terrains sont durs et plus les joueurs doivent se contrôler et maîtriser leur engagement physique.

Il est préférable de ne pas programmer l'activité rugby sur des créneaux horaires de début de journée.

3. Matériel

Le matériel utilisé durant le cycle d'initiation est le suivant :

- un vieux ballon faisant office de soule (première séance)
- un ballon de football pour le football-rugby (première séance)
- 24 chasubles réversibles
- 12 ballons de rugby (taille 4)
- 60 coupelles
- filet à ballons
- pharmacie (comprenant une bombe de froid).

4. Tenue vestimentaire

- chaussures de sport non surélevées (pas de semelles hautes) ; crampons interdits, « moulés » tolérés
- short ou jogging serré à la taille
- sweat-shirt à manches longues
- port de lunettes, bijoux et chewing-gum interdits

¹⁰⁶² *La figure gymnique*, dans le texte.

¹⁰⁶³ T. Froissart, *Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, au club*, Paris, Actio, 1997, p. 62.

¹⁰⁶⁴ T. Froissart, *ibid.*, p. 62.

- protections spécifiques rugby interdites (épaulières, coquilles, casques)
- protège-dents non nécessaire.

Echauffement et préparation au combat

Nous proposons aux collègues une trame générale d'« échauffement » dans laquelle nous intégrons en priorité des contenus en relation avec la gestion de la sécurité.

1. Prise en main de la classe

La prise en main de la classe est une occasion de rappels sur :

- l'« essence » de l'activité et les risques encourus (les zones à risques - les choix tactiques dangereux)
- l'esprit du jeu et le respect (le fair-play)
- les règles du jeu et leur relation avec la sécurité
- les sur-réglementations (affrontements garçons-filles notamment)
- la responsabilité des élèves en action ; les rôles à respecter en jeu
- l'importance de la technique vis-à-vis de la sécurité.

2. Echauffement

L'échauffement est directif, de préférence sans ballon. Il sollicite l'élève sur l'ensemble des gestes en relation avec l'affrontement direct et indirect :

- les courses et les changements d'appui
- les sollicitations articulaires (cou, ceintures scapulaire et pelvienne – poignets, coudes, genoux, chevilles)
- les contacts et percussions (par deux)
- les chutes : roulades avant, arrière
- les poussées (par deux)
- le plaquage (par deux).

L'échauffement est l'occasion de rappels liés à la sécurité et à la responsabilité de chacun.

Nous considérons ces différents moments de l'échauffement comme incontournables. L'enseignant les organise à sa convenance, en y intégrant s'il le désire des situations plus ludiques (courses, relais, combat, portés...) et dans certain cas, des ballons.

Situations de référence

Dans le modèle socio-culturel le sens donné aux acquisitions par l'élève est essentiel et lui permet de construire une motricité efficiente. La technique est construite dans la dialectique opposition/coopération, à partir de situations de jeu authentiques.

Le rugby que nous proposons se pratique à 7 contre 7, comme le préconisent les textes institutionnels. Ce rugby à 7 permet à chaque joueur de négocier un maximum de situations de jeu et d'enrichir sa mémoire motrice.

En fonction de l'effectif des classes, l'enseignant peut proposer des équipes allant jusqu'à 9 joueurs.

Le contexte de jeu au travers de l'envie de marquer ou de gagner constituera le support éducatif. Ainsi, la confrontation « sportive » (la situation de référence) sera non seulement source de motivation, de plaisir, d'engagement, d'« excitation agréable » mais également support éducatif dans le sens d'une « auto-contrainte¹⁰⁶⁵ » et d'une responsabilité individuelle.

Notre enseignement s'appuie sur des équipes hétérogènes, « qui respectent le principe de l'égalité des chances à l'inégalité du résultat¹⁰⁶⁶ ». Le « jeu », au sens du plaisir éprouvé dans la confrontation collective et la recherche de la victoire constitue l' incontournable source de motivation. Nous rejoignons ici la position de J-F. Gréhaigne, en allant dans son sens lorsqu'il insiste sur la distinction entre la compétition et l'émulation. L'émulation ayant plus une fonction comparative que discriminative¹⁰⁶⁷.

Du jeu de rugby, nous retenons le jeu de mouvement, propice au développement tactico-technique de chaque apprenant. Les phases de « fixation » et les phases statiques intervenant dans un second et troisième temps.

Nos situations de référence initiales sont axées sur le jeu de mouvement, au travers duquel le joueur pratique un « jeu de rôles » et non un « jeu par postes¹⁰⁶⁸ ». Le jeu par poste vient progressivement s'insérer dans l'« enveloppe » générale du rugby.

La présentation de la situation de référence au plus près de l'essence de l'activité se justifie ici pleinement et reste dans la logique de la « pratique sociale réelle » et des « pratiques sociales de référence » définies par J-L. Martinand¹⁰⁶⁹. En effet, le rugby conserve dans nos situations sa représentativité culturelle (son authenticité), tout en subissant des aménagements scolaires liés aux capacités des apprenants et aux besoins éducatifs.



Fig. 36 - Twickenham, Pierre Dautreleau, c. 1970, huile sur toile. Coll. MNS (n°71.6.1)

¹⁰⁶⁵ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994

¹⁰⁶⁶ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

¹⁰⁶⁷ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *ibid.*

¹⁰⁶⁸ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006

¹⁰⁶⁹ J-L. Martinand, *Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques*. In *Les sciences de l'éducation*, n°2, 1989

Nos situations de référence sont les suivantes :

situations de référence ¹⁰⁷⁰	aire de jeu et règlement	objectifs	espace latéral par joueur
Situation 1	5m x 22m ; hors-jeu : 3m Effectifs : de 6&6 à 8&8 NCR et sur-règlementations (pas de passes – pas de jeu au pied – un plaqueur prioritaire – pas d'arrachages de ballon sur filles – respect des contraintes liées à la mixité)	Compréhension individuelle de la logique du jeu (avancer en affrontant) ; vaincre les appréhensions	de 0,60m à 0,80m
Situation 2	10m x 22m ; hors-jeu : 3m Effectifs : de 6&6 à 8&8 NCR et sur-règlementations (courses axiales, sens du jeu)	Compréhension de la logique collective au travers des soutiens	de 1,20m à 1,50m
Situation 3	30m x 50m ; hors-jeu : 5m Effectifs : de 6&6 à 8&8 NCR et sur-règlementations	Compréhension de l'alternance progression – transmission	de 4,00m à 5,00m
Situation 4	40m x 50m ; hors-jeu : 10m Effectifs : de 7&7 à 8&8 NCR et sur-règlementations	Compréhension de la logique d'alternance : progression – conservation	de 5,00m à 6,00m

Tableau 49 - Situations de référence et espaces de jeu (étapes 1 et 2 de la modélisation)

Si les enseignants du second degré (collège et lycée) ont un rythme de progression rapide avec leurs élèves, nous leur proposons l'étape 3 de la modélisation, celle comportant les phases statiques (touches – mêlées). La situation de référence est la situation n°5.

Situation 5	50m x 60m ; hors-jeu : 10m Effectifs : de 8&8 à 10&10 NCR et sur-règlementations	Compréhension de la logique de conquête et de choix de jeu stratégiques	de 6,50m à 7,00m
--------------------	--	--	-------------------------

Tableau 50 - Situation de référence et espaces de jeu (étape 3 de la modélisation)

Les temps de jeu en situation de référence varient en fonction des effectifs et de la complexité du jeu. Les phases statiques permettent aux élèves de récupérer et par conséquent d'allonger

¹⁰⁷⁰ Ces situations figurent dans l'ouvrage J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby*, Paris, Actio, 2006

les temps de jeu. On peut alors passer de 2 x 5 à 6 mn (jeu de mouvement) à 2 x 7 à 8 mn (jeu avec phases statiques).

Afin de conserver un maximum d'authenticité dans la pratique du rugby scolaire (rugby à 6, 7 ou 8), il est important de conserver des dimensions de terrain garantissant le « laminage » des corps, un rapport d'opposition au corps très élevé. Ainsi, si le rugby à XV se pratique sur une largeur de 68 mètres (4,5 m par joueur), nous proposons des largeurs de terrain variant de 20 à 25 mètres dans les premiers temps de l'enseignement (soit des espaces allant de 2,5 m à 4 m par élève). Progressivement, nous octroierons des espaces de lutte théoriques allant jusqu'à 7 m.

Les situations de référence proposées, avec ou sans phases statiques, avec ou sans mauls, ne nous semblent pas accentuer le risque de blessures. Bien plus que la diversité des contenus, nous pensons que c'est leur didactisation qui garantit la sécurité. Le porté en touche doit être abordé dans la même logique sécuritaire que le plaquage ou la passe.

Première séance

La première séance est capitale dans l'approche socio-culturelle puisqu'elle fixe tous les enjeux éducatifs poursuivis au travers de l'enseignement du rugby. Elle est à adapter aux capacités de compréhension des élèves. Nous savons que certains collègues professeurs des écoles préconisent cette séance historique (de la soule au rugby) avec des élèves de CM1-CM2¹⁰⁷¹.

Notre approche du rugby par son histoire s'organise autour du phénomène d'acculturation (la rencontre du football-rugby et de la soule). L'esprit du jeu et ses valeurs du rugby s'inscrivent ainsi au plus profond de l'évolution des règles du jeu.

Nous mettons en avant la dangerosité de l'activité et les risques encourus par chacun. Cette prise de conscience a pour objet de responsabiliser les élèves. Cette responsabilisation en action minimise les risques corporels de chacun.

Nous réservons un premier temps de séance au jeu de la soule que nous codifions progressivement. Nous abordons ensuite le football-rugby et ses relations avec le jeu de la soule. A partir de ces deux pratiques physiques, nous mettons en exergue l'essence du rugby contemporain : un affrontement physique au corps à corps, dans un esprit de loyauté et de fair-play. Ces éléments nous permettent de justifier les contenus techniques que les élèves devront acquérir ainsi que les valeurs qui leur sont associées.

Cette partie de présentation historique peut s'effectuer en trente à cinquante minutes en fonction des capacités de compréhension des élèves et de leur envie de « jouer ».

Concrètement, nous demandons à la classe de se scinder en deux groupes mixtes qui représenteront les joueurs de deux villages. Nous leur expliquons qu'il s'agira pour eux de simuler une certaine forme de violence au travers d'un jeu anarchique. Nous leur rappelons à quel point le combat est profondément ancré dans la nature humaine, allant jusqu'à rappeler les scènes de sacrifice dans le jeu de balle maya (le « Pok-a-Tok »). Ce goût prononcé pour le combat se traduisait par de violents affrontements entre hommes de deux villages ou entre les hommes mariés et célibataires d'un même village. Aujourd'hui, la place de la femme a bien évolué et lui permet de pratiquer des activités exclusivement masculines à l'origine de leur création. Nous mettons souvent à profit ce moment de présentation pour rappeler (ou faire connaître) les différences de qualités physiques entre les garçons et les filles, notamment à partir des classes de 5^{ème} (Ces différences justifient certaines sur-réglementations et notamment celles liées au plaquage sur les filles et à l'intensité de l'engagement des garçons sur les filles).

L'objet du jeu est symbolique : la vessie de porc qu'il faut conquérir et ramener sur la place du village par tous les moyens. Ceci permet de justifier toutes les luttes qui mettent en valeur les « courageux » combattants. Celui qui s'engage dans le jeu sait qu'il s'expose à tous les coups ; la violence est sans limites. Celui qui refuse l'affrontement physique est dénigré.

Notre séance se déroule en extérieur, sur le terrain de rugby. L'aire de jeu n'est initialement pas délimitée, tous les coups sont autorisés sur le « porteur de balle » et les « non porteurs de balle ». Le temps de jeu n'est pas défini. Nous matérialisons deux places de villages à l'aide de coupelles et lançons l'objet du jeu (la « soule » correspondant à un ballon de rugby dégonflé et inexploitable par du jeu au pied) que les élèves doivent ramener dans leur camp. La lutte est totale. Nous demandons aux élèves de « simuler » les coups et de ne surtout pas les porter. Nous les incitons à s'organiser collectivement pour jouer à la fois, sur la soule ou sur des joueurs qu'il s'agit d'« agresser ».

Les élèves sont prévenus qu'ils doivent cesser toute forme de jeu et de combat à chaque coup de sifflet de l'arbitre (l'enseignant).

¹⁰⁷¹ L. Duffieux, *Le rugby, une activité riche en valeurs éducatives. Construire des situations d'apprentissage de règles et de jeux*, TDC SCEREN CNDP, 2007

Après avoir laissé les élèves participer à la lutte pour la soule durant deux à trois minutes, nous stoppons le jeu par un coup de sifflet.

A chaque coup de sifflet, et avec la complicité de certains élèves, nous introduisons les codifications du jeu, en les resituant par rapport à la nécessité de protection des joueurs tout en conservant la confrontation physique qui constitue l'essence du jeu.

Nous justifions successivement :

- la délimitation de l'aire de jeu et la nécessité d'un corps arbitral afin de « surveiller » les joueurs.

- la détermination d'un temps de jeu : un début et une fin de partie.

- la marque : déposer la « soule » sur ou derrière la ligne pour tenter une transformation (nous commençons par demander aux élèves de ramener la soule dans leur « village »).

- le hors-jeu : intégration d'une ligne imaginaire passant par le ballon en jeu (parallèle aux lignes d'en-but) imposant à tout joueur de se trouver en deçà de celle-ci afin de se préserver physiquement. Le hors-jeu est la première règle sur laquelle nous nous attardons véritablement pour justifier l'importance de la sécurité dans toute pratique sociale. Se trouver derrière cette ligne imaginaire garantit la sécurité des joueurs. La règle protège le joueur malgré lui. La rédaction de la règle du hors-jeu date de 1871.

- l'en-avant : il découle de la règle précédente. Tout porteur de balle ne pouvant trouver de partenaire devant lui est contraint de transmettre la soule à des coéquipiers placés derrière lui ou sur la même ligne de front. De même, et pour conserver l'affrontement physique direct, les joueurs sont « invités » à déposer la soule dans le camp adverse. Avec la règle du hors-jeu, une des finalités du jeu s'inverse : on ne ramène plus la soule dans son en-but mais on doit la déposer dans le camp adverse... On se dirige vers un jeu de conquête de territoire.

- les droits des joueurs : il s'agit de passer d'agressions individuelles et collectives à des situations où l'on « éprouve » physiquement l'adversaire. Pour cela, les joueurs ne peuvent intervenir que sur le porteur de balle (qui est prêt à subir l'affrontement). Dans ce duel au corps à corps, tous les coups dangereux sont strictement interdits (cravate, coup de pied, coup de genou, coup de poing...). Tout non porteur de balle est automatiquement protégé ; il ne doit pas subir de charge sans y être préparé. La lutte et le combat s'organisent uniquement autour du ballon.

- le tenu (adopté en 1874) : lorsqu'un joueur est mis au sol, il lâche immédiatement le ballon et permet ainsi aux autres participants de continuer la lutte. Le fait de lâcher la soule permet d'éviter tous les piétinements et autres « plonges » sur des joueurs au sol. Le tenu favorise le volume de jeu et le jeu déployé.

- l'effondrement des regroupements : lorsqu'un ballon est porté collectivement (maul), il est strictement interdit d'effondrer celui-ci sur une action défensive.

- la règle de l'avantage : elle stipule que seul l'arbitre est autorisé à stopper le jeu et à considérer qu'il peut se poursuivre malgré une faute adverse.

Les joueurs qui acceptent les règles du jeu savent que des sanctions interviennent en cas de transgression. En ce qui nous concerne, nous préconisons une « prison pédagogique » au bord du terrain. La règle n'a de valeur qu'accompagnée de la sanction.

Nous profitons de cette « soule » pour prouver à quel point l'organisation était anarchique dans les premières phases de conquête (mêlées et touches). Pour ces deux phases de jeu, nous montrons comment la réglementation a recherché la limitation de la violence et des risques corporels. Des simulations de mêlées et de touches anarchiques sont proposées.

Lorsque les élèves ont compris la nécessité de la codification de la « soule », nous leur présentons le football-rugby, ses spécificités et ses relations avec le rugby, notamment en termes de combat et de fair-play.

Le football-rugby était initialement intégré en tant que pratique éducative dans la scolarité britannique plutôt aristocratique (les publics-schools). La légende attribue à W.W. Ellis les ballons portés à la main et le défi physique du football-rugby : « si je saisis le ballon avec mes mains durant la partie, je donne l'autorisation de charge à mes adversaires et prouve ainsi mon

courage ». Le fair-play était la principale vertu développée par ce sport que T. Arnold s'empessa d'institutionnaliser dans le collège de Rugby.

Ce football-rugby est proposé aux élèves : les joueurs courent « ballon porté » ou « ballon au pied », se le passent à la main ou au pied, vers l'avant et l'arrière. Pour marquer un but, le jeu au pied est obligatoire (cible : intérieur des poteaux de rugby). Nous utilisons un véritable ballon de football.

Pour le football-rugby, c'est le fair-play qui est mis en avant, avec notamment le rappel du rôle des capitaines dans l'arbitrage. Le joueur de football-rugby n'avait initialement pas besoin d'arbitre extérieur au jeu.

Quand nos élèves ont pratiqué la soule et le football-rugby, nous leur retraçons une version historique très romancée de la rencontre entre la soule et le football-rugby dans le sud-ouest français, avec des britanniques (« fair-play et joueurs de ballon au pied ») rencontrant des français (« lutteurs et bagarreurs »). Le choix du ballon se posant, on imagine que les britanniques font une concession et acceptent la « soule » française, à condition de la gonfler (une soule gonflée – vessie de porc – prend la forme de l'actuel ballon de rugby¹⁰⁷²) ; elle peut donc être transportée (satisfaisant les joueurs de soule) et bottée (correspondant à une pratique plus britannique). Les « essais » sont conservés, donnant lieu à des tentatives de transformations au dessus de la barre horizontale.

Nous rappelons aux élèves que le rugby est avant tout un sport de combat au corps à corps régi par un code de bonne conduite (un respect absolu de la loyauté et du fair-play) et dont les règles du jeu sont conçues pour protéger les pratiquants.

Le fair-play (respect des adversaires, de l'arbitre, des règles) est une notion typiquement britannique et incontournable de l'état d'esprit des joueurs de rugby, que l'on retrouve dans le geste de remise en jeu au pied (quand les adversaires sont placés à distance réglementaire, je déclare le début de l'action en touchant le ballon avec le pied).

Les risques de blessures sont réels en rugby sur chaque situation d'affrontement. Les élèves prennent conscience de cette dangerosité par le jeu. Ils comprennent ainsi les contraintes réglementaires fédérales et scolaires (les sur-réglementations) :

- ne jamais blesser volontairement (ici, nous justifions auprès des élèves les « techniques corporelles scolaires » au regard des « techniques sportives ») et garantir la sécurité de ceux qui sont engagés avec moi dans l'action ; « je te plaque, mais j'assure ta sécurité »
- soutenir les partenaires
- ne jamais transmettre un mauvais ballon à un coéquipier (ballon dangereux) et accepter de se sacrifier pour les autres
- ne jamais tenter un geste dangereux (les élèves doivent évaluer les situations)
- respecter les sur-réglementations scolaires, notamment celles liées à la mixité.

L'approche historique et socio-culturelle du rugby produit des effets sur la nature du jeu et le comportement des élèves pour la durée du cycle :

- compréhension de la logique du jeu (avancer avec le ballon et soutenir les partenaires au plus près) ; très peu de passes sont réalisées vers l'avant et très peu de joueurs déclenchent des soutiens vers l'avant. Peu de hors-jeu sont à déplorer
- esprit de « sacrifice » et de solidarité

¹⁰⁷² Cette version des faits est historiquement fautive puisque l'on attribue la forme du ballon ovale à une volonté des élèves britanniques de le transporter plus aisément.

- respect des règles, de l'arbitre et des adversaires ; le fair-play est intégré dans le jeu ; peu de gestes « dangereux » sont à déplorer. La loyauté fait partie du jeu.

L'élève devient progressivement responsable.

Activité de l'élève

Le modèle d'enseignement que nous préconisons place l'élève au cœur de l'apprentissage et de sa propre formation (socialisation et autonomisation). Les situations sont conçues pour lui permettre de construire des « techniques corporelles ». Ces techniques corporelles font doublement sens¹⁰⁷³, autour de la recherche d'une efficacité motrice socialisée :

- l'efficacité motrice correspond à la mise en œuvre de gestes performants au regard des impératifs du jeu. « L'élève doit être capable de comprendre l'organisation du jeu et sa logique d'affrontement¹⁰⁷⁴ ». Il doit organiser sa motricité autour des « systèmes de matrices » : avancer en attaque et s'opposer en défense. Il doit progressivement créer sa propre « systématique de décisions tactiques en jeu » (sous forme d'image mentale)¹⁰⁷⁵, sur laquelle vient se greffer la technique.
- la socialisation répond à la transmission de « valeurs associées » telles que la solidarité, l'esprit de sacrifice, le respect et la gestion de la sécurité d'autrui. Ces valeurs sont intimement liées aux gestes techniques et tactico-techniques. L'élève doit être conscient des enjeux, des risques et faire preuve de responsabilité dans les situations dans lesquelles il s'engage : les poussées, les enjambements, les portés mettent en avant la solidarité ; le plaquage et la percussion symbolisent le sacrifice ; le respect se lit dans l'attitude loyale envers les adversaires et la non contestation des décisions arbitrales ; la gestion de la sécurité des autres s'apprécie dans l'utilisation de techniques sécuritaires (capacité d'autocontrôle et de contrôle réciproque ou assurance dynamique).

L'auto-socio-construction des techniques corporelles impose le développement du sens des responsabilités. En effet, tout élève n'étant pas dans une démarche d'apprentissage responsable se met en danger ou fait prendre des risques aux autres.

Ce contexte d'apprentissage impose une « activité réflexive » durant laquelle l'élève émet « ses propres hypothèses de sens¹⁰⁷⁶ » et les valide sous couvert de l'enseignant. « L'aide à la prise de décision doit permettre à l'élève, à terme, d'accéder à une gestion autonome du risque ; c'est une éducation à la sécurité active¹⁰⁷⁷ ». Nous faisons largement appel aux processus métacognitifs et plus particulièrement aux stades perceptifs et décisionnels du système de traitement de l'information. Comme nous l'avons vu dans le cas de l'acroport, l'élève apprend à agir en sécurité et développe des capacités d'analyse lui permettant de ne pas agir en cas de risque objectif pour un adversaire (ce sont les attitudes correspondant aux techniques de régulation ou de réchappe développées en acroport¹⁰⁷⁸).

Les techniques corporelles sont construites dans l'action, par l'action, dans des situations socialisantes. Elles interrogent l'élève : faut-il intervenir ? Pourquoi intervenir ? Comment dois-je intervenir ?

La responsabilisation de l'élève se fait par dévolution didactique sur trois niveaux :

¹⁰⁷³ M. Saada-Robert – K. Balslev, *Une microgenèse située des significations et des savoirs*, in C. Moro – R. Rickenmann, *Situations éducatives et significations*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2004

¹⁰⁷⁴ J-F. Gréhaigne, D. Carty, M. Billard, L. Château, *Les concepts de matrice offensive et défensive envisagés sous l'angle de la didactique des sports collectifs*, in J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs* Besançon, PUFC, 2007

¹⁰⁷⁵ J-F. Gréhaigne, (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

¹⁰⁷⁶ N. Wallian & C-W. Chang, *Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs*, in J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

¹⁰⁷⁷ J-C. Castagnino, *Sécurité et prise de risque en EPS*, eduka.free.fr/eps/capeps/ecrit2/Risqetsecu.pdf, 2000

¹⁰⁷⁸ T. Froissart, *Enseigner l'acroport en milieu scolaire, au club*, Paris, Actio, 1997, p. 62.

- 1. responsabilité sociale : respect des règles et des autres (adversaires, partenaires, arbitres)**
- 2. responsabilité décisionnelle : respect des principes de jeu dans l'action**
- 3. responsabilité « technique » : respect des critères de réalisation des gestes moteurs.**

Ces trois niveaux de délégation permettent d'impliquer les élèves dans la gestion de la sécurité en leur donnant l'occasion de comprendre la nécessité des règles, des principes de jeu et des techniques corporelles.

L'apprentissage se fait par le jeu et dans le jeu. L'élève apprend à analyser les situations d'affrontement et à utiliser de façon responsable les techniques corporelles.

Les situations d'apprentissage, si elles sont systématiquement contextualisées et socialisées, intègrent les notions de « simplicité, complexité, difficulté et diversification », importantes dans une optique de transfert d'acquisitions de la situation d'apprentissage vers la situation de référence. Ces quatre notions permettent de conserver un niveau de « vigilance » et de concentration élevé, incitant l'élève à rechercher l'excellence motrice et sociale ainsi qu'une autonomie toujours plus importante.

Classification des contenus

Les contenus correspondent aux thèmes d'apprentissage, aux actions et gestes à maîtriser en situation de référence pour les niveaux 1, 2 et 3 de notre modélisation.

NIVEAU 1

<i>Compréhension et respect des règles du jeu</i> <i>Compréhension de la logique de jeu : avancer et soutenir / s'opposer en plaquant</i> <i>Responsabilisation du joueur</i>			
Porteur de Balle	Soutien	Défenseur	Relation à la règle
Remise en jeu	Mauls en étape 1 : position de poussée	Plaquage bas ¹⁰⁷⁹ : ceinturage et descente rapide sur cuisses et/ou jambes	Se placer à 5 m
Tenue de balle en course	Rucks : soutien (liaisons et position de poussée)	Arrachage	Remise en jeu
Course dans l'axe	Soutien au près, et à hauteur	Position de poussée sur maul	Rendre le ballon à l'adversaire
Passe de la main à la main		Placement du rideau défensif sur remise en jeu	
Marquer			
Percuter			
Percuter-libérer au sol			
Conserver pour attendre le soutien			

Tableau 51 - Classification des contenus niveau 1

NIVEAU 2

<i>Compréhension de la logique de jeu collective : sens du jeu en attaque et rideau défensif</i>			
Porteur de Balle	Soutien	Défenseur	Relation à la règle
Percuter-libérer	Soutien sur ruck : enjamber, protéger le ballon	Plaquer	Les élèves respectent en priorité la règle du hors-jeu sur les rucks
Percuter-transmettre	Soutien sur maul (thème facultatif car relativement complexe, et dangereux en cas d'effondrement)	« Gratter »	
Relayeur / passeur (la passe vrillée est enseignée en fonction des capacités des élèves)	Soutien à hauteur sur jeu déployé ; soutien lancé	Organisation collective du rideau	
Passe courte			
Fixer-passer			
Prise d'intervalle			
Raffût			

Tableau 52 - Classification des contenus niveau 2

¹⁰⁷⁹ Nous privilégions symboliquement le plaquage dans le modèle socio-culturel, technique corporelle particulièrement chargée en valeurs et permettant de différencier rapidement les techniques corporelles scolaires des techniques corporelles sportives.

NIVEAU 3

<i>Passer d'un jeu de rôle à un jeu par poste</i>			
Touches	Mêlées	Organisation défensive	Relation à la règle
Lanceur Porteur Sauteur	Relayeur Talonneur Pilier	Structuration et montée du rideau défensif	Règle du hors-jeu et sur-réglementations

Tableau 53 - Classification des contenus niveau 3

Les contenus d'enseignement à acquérir s'inscrivent progressivement dans des projets de jeu collectifs. Si le premier niveau met l'accent sur le joueur dans la situation d'affrontement individuel, dès la deuxième étape, l'élève s'insère dans un jeu collectif. Il prend conscience que toutes ses actions sont conditionnées par la performance collective et la sécurité de chacun. Au niveau 3, les organisations stratégiques voient le jour.

Les techniques corporelles enseignées correspondent à des nécessités du jeu, et à des attitudes responsables. Les enjeux et les risques sont précisés pour chaque geste. Les critères de réalisation garantissent des constructions corporelles performantes dans le contexte scolaire.

Même si le modèle d'enseignement présente une hiérarchisation « historique » des contenus, chaque enseignant est libre de choisir ceux qui lui sembleront les plus pertinents au regard de ses objectifs, de ses élèves et contraintes d'enseignement.

Situations d'apprentissage

Dans le modèle d'enseignement proposé, les situations d'apprentissage sont adaptées aux capacités des apprenants (diminution des pressions et de l'intensité des charges physiques). Elles conservent toutefois un certain degré d'« urgence¹⁰⁸⁰ » au travers de la « dialectique attaque-défense¹⁰⁸¹ ».

L'apprenant peut ainsi faire appel à ses capacités perceptives et décisionnelles en toute sécurité, sans pour autant donner lieu à une disparition totale des ingrédients affectifs du rugby.

Toutes les situations sont présentées aux enseignants sous forme d'outils didactiques qu'ils adapteront aux caractéristiques de leurs élèves et aux conditions d'enseignement. Nous pensons que la façon dont l'enseignant appréhende les contenus est bien plus essentielle que les situations qu'il propose.

Les situations présentées ci-après sont conçues pour des effectifs de 24 élèves avec le souci d'une organisation fonctionnelle.

La sécurité et la qualité des acquisitions conditionneront systématiquement la gestion des effectifs, la quantité de travail et l'intensité des contacts.

Nous rappelons que notre démarche se veut avant tout socio-constructiviste, avec de très nombreuses interventions sur « le pourquoi et le comment » des techniques corporelles. L'enseignant doit régulièrement rappeler les risques de blessures sur chaque action de jeu et mettre l'accent sur le sens des responsabilités dont doivent faire preuve les élèves.

Les situations sont de trois ordres :

- « tactico-techniques » essentiellement conçues pour les deux premiers niveaux de la modélisation rugby.
- « techniques » (sécurité – efficacité)
- « stratégiques » (touches et mêlées).

Les situations sont classées :

- TYPE 1 : incontournables (technique individuelle)
- TYPE 2 : sens tactico-technique individuel et collectif
- TYPE 3 : stratégiques.

Les situations d'apprentissage sont enrichies, adaptées par les enseignants en fonction des variables suivantes :

- objectifs poursuivis
- niveau des apprenants
- nature de la situation (type 1, 2, 3 ou 4)
- aire de jeu

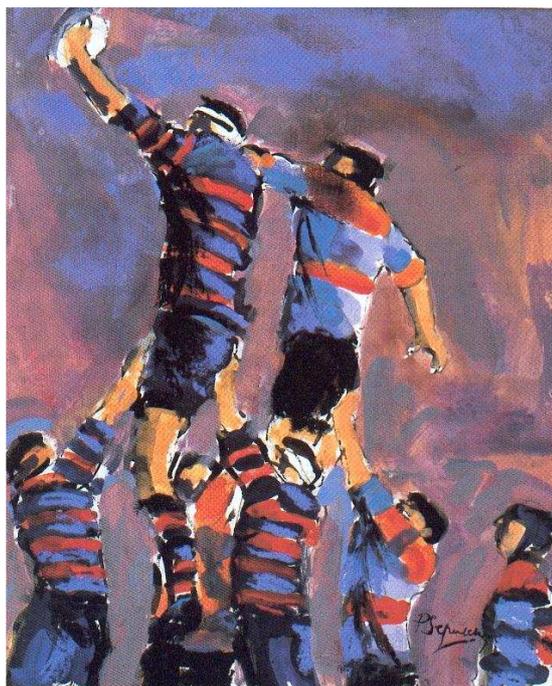


Fig. 37 - Remise en touche, Patrice Sepulchre, c. 2000, gouache sur papier. Coll. MNS (n°2006.115.5)

¹⁰⁸⁰ N. Wallian – C-W. Chang, *Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs*, in J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

¹⁰⁸¹ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

- intensité et vitesses
- répétitions
- départs d'actions
- défense (plus ou moins raisonnée).

Dans l'éventail des situations exploitables, nous aurions pu développer :

- les situations sous forme de jeu ; elles sont ludiques pour les apprenants telles que le classique « épervier-plaqueur »
- les situations de jeu à thème
- les situations en jeu dirigé
- les situations à répétitions techniques (les « skills » anglo-saxonnes)
- les parcours techniques où l'apprenant enchaîne des tâches spécifiques
- les situations nécessitant ou s'appuyant sur du matériel relativement onéreux : sacs de plaquage, « boucliers » de percussion
- les situations de technique individuelle au jeu par poste : lancers, talonnage, porters, transformations, remises en jeu...
- les situations s'appuyant sur des activités « annexes » comme le flag-rugby.

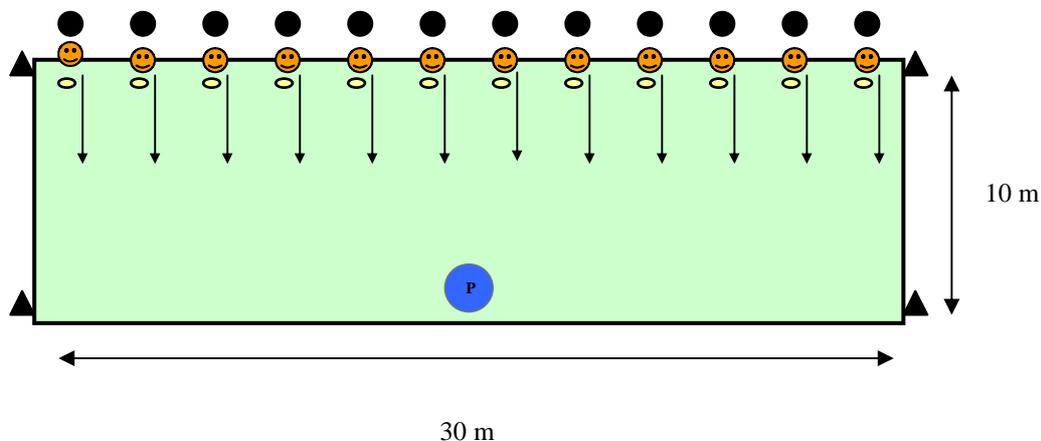
Celles qui suivent sont celles que nous utilisons régulièrement dans le cadre du modèle d'enseignement proposé.

Nous rappelons qu'il est important que les situations permettent des acquisitions techniques sur les deux côtés d'intervention de l'élève (gauche et droite).

Les situations présentées dans le modèle d'enseignement socio-culturel ne constituent que des repères. Chaque enseignant est libre de concevoir et d'organiser ses propres situations, en fonction de ses conditions d'enseignement, de son groupe classe et de ses objectifs. L'essentiel du modèle est bien plus dans son « esprit » (gestion de la sécurité dans un environnement à risques) que dans ses outils.

TRACTEUR – PLAQUEUR

Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à placer son épaule et sa tête ; serrer fermement ; accepter de perdre ses appuis
But de la tâche	Un seul atelier « tracteur : transporter le plaqueur en trotinant ; tracté : maintenir des prises fermes durant tout le trajet »
Organisation	L'enseignant indique les « départs » (en décalé) ; il peut ainsi « corriger » chaque élève. Un premier élève fait l'aller, le second fait le retour ; cette situation permet de contrôler la « technique » de chaque élève et de corriger chacun individuellement
Recommandations	Veiller à ce que les « plaqueurs » se placent en position de plaquage avant le départ de l'action ; ils ne lâchent pas prise ! ils prennent conscience du danger en cas de prise non assurée utiliser un ballon pour le « tracteur » ; le port du ballon ne lui permet pas de soutenir (au niveau de la tête) le tracté

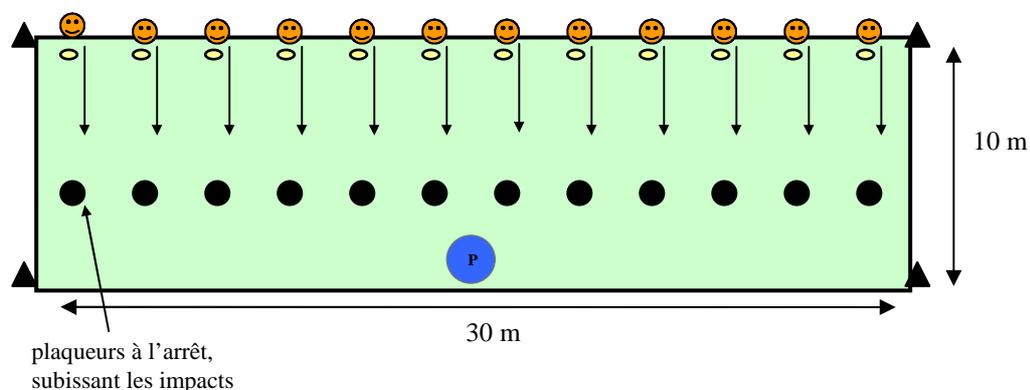


Tâche réussie quand	« je franchis la ligne en étant serré contre mon partenaire qui tracte »
Pour réussir, il faut	« maintenir une prise aux hanches, serrer fermement, laisser traîner ses appuis »

Simplifier	Diminuer les distances
Complexifier	Augmenter la vitesse de course ; augmenter la distance de déplacement ; démarrer l'action sans être lié à son partenaire ; demander au plaqueur de faire tomber son adversaire en se laissant glisser le long de ses cuisses

PLAQUEUR – PLAQUÉ

Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à se baisser avant l'impact pour placer sa tête et son épaule ; placer sa tête du côté opposé à la chute ; plaquer des deux côtés (épaule gauche – droite)
But de la tâche	Le porteur de balle marche, trotte ou court dans l'axe (à la demande de l'enseignant) ; le plaquer est à l'arrêt et utilise la course de l'adversaire pour le faire tomber
Organisation	Un atelier Les élèves sont face à face et déclenchent leur course à la demande de l'enseignant ; il s'agit pour ce dernier de vérifier la technique de chaque apprenant
Recommandations	Il est important d'insister sur la notion de « plaquage subi » ; le plaqueur accompagne le plaqué dans le sens de la course ; plaqueur et plaqué terminent leur action en deçà du point d'impact ; veiller à ce que les défenseurs n'avancent pas sur le porteur de balle ; les élèves doivent apprendre à plaquer des deux côtés (épaule gauche – épaule droite) Si l'enseignant intensifie les impacts, on passe sur un travail collectif, il faut prévoir une zone latérale de sécurité entre les binômes (de 2 à 3 m)



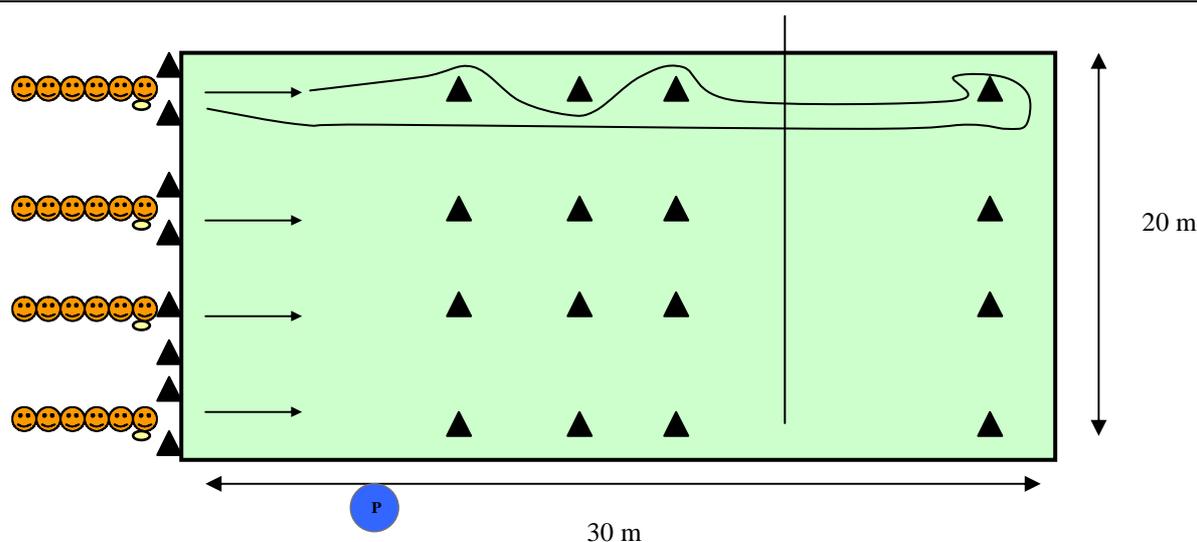
Tâche réussie quand	« je maintiens le porteur de balle au sol ; je me retrouve sur lui, tête collée aux cuisses ou jambes en fonction de ma prise »
Pour réussir, il faut	« se baisser, placer sa tête et son épaule au niveau des hanches du porteur de balle (choix du côté de plaquage), serrer, se laisser glisser aux cuisses et jambes en perdant les appuis, chuter avec et sur l'adversaire, sans jamais desserrer la prise »

Simplifier	Jouer sur la vitesse de déplacement des porteurs de balle
Complexifier	Augmenter la vitesse de course Passer d'un déplacement du porteur de balle sur une ligne à un déplacement sur des espaces latéraux : 1m ; 2m ; 3m... (attention ! l'augmentation des intensités limite le nombre de répétitions : peu de limites en situation aménagée ; 2 à 3 passages sur une situation avec engagement total (10m x 3m) Les deux joueurs courent (il s'agit de jouer un véritable 1 contre 1)

Course avec ballon ; ramassage et marque

RELAIS – RUGBY

Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à courir avec un ballon ; marquer et ramasser un ballon au sol
But de la tâche	Sous forme de relais, courir avec un ballon, slalomer entre les plots, marquer à la première ligne, continuer sa course jusqu'au dernier plot, le contourner ; ramasser le ballon sur le retour et le donner de la main à la main au relayeur en attente.
Organisation	Un atelier Quatre groupes Des équipes de 6 joueurs sont constituées
Recommandations	Pour éviter les chutes de ballon lors des relais, demander à ce que le ballon soit passé de la main à la main et non lancé



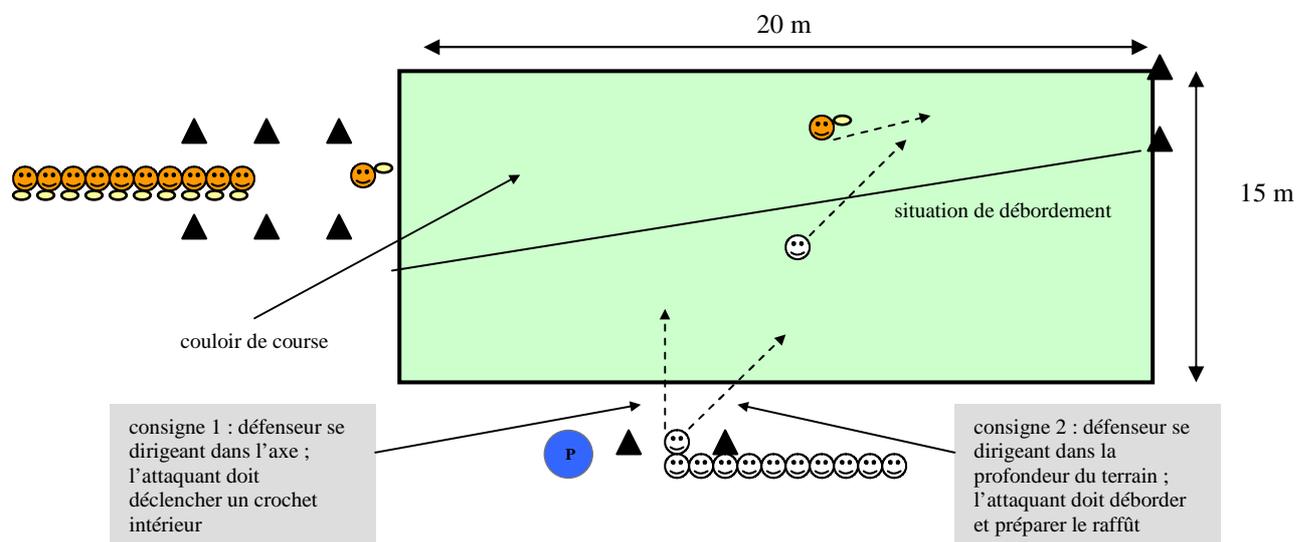
Tâche réussie quand	Course : « je parviens à courir vite, ballon tenu sous un bras » Marque : « j'ai aplati le ballon sur ou derrière la ligne » Ramassage de balle : « j'ai ramassé le ballon sans stopper totalement ma course »
Pour réussir, il faut	Course : « placer son ballon contre l'épaule » Marque : « se baisser et exercer une pression de haut en bas sur le ballon avec une ou deux mains » Ramassage de balle : « avant d'arriver à hauteur du ballon, je me place de profil en utilisant la main arrière pour ramasser (cuillère) et celle placée devant pour faire obstacle »
Simplifier	Jouer sur la vitesse de déplacement des porteurs de balle
Complexifier	Augmenter la distance de course Placer des obstacles (à contourner, à enjamber...) Rajouter un plaqueur sur le parcours des porteurs de balle

Thème d'apprentissage

Course avec ballon ; Crocheter ou déborder-raffûter

INTERIEUR-EXTERIEUR

Type de situation	TYPE 1 et 2 Technique et tactico-technique
Objectifs	Apprendre à lutter en 1 contre 1 en utilisant l'évitement
But de la tâche	Marquer en débordant ou crochétant un défenseur
Organisation	Un atelier Situation en 1 contre 1 avec changement de rôle à chaque passage L'enseignant donne les départs d'action Pas de plaquages dans un premier temps
Recommandations	Les défenseurs doivent respecter les consignes défensives données par l'enseignant avant de pénétrer dans l'aire de jeu : la vitesse de course doit être de 100% pour la consigne 1 Veiller à ce que les attaquants ne soient pas confrontés à chaque passage au même adversaire Changer le côté de débordement et de crochet Inciter les élèves à revenir se placer rapidement

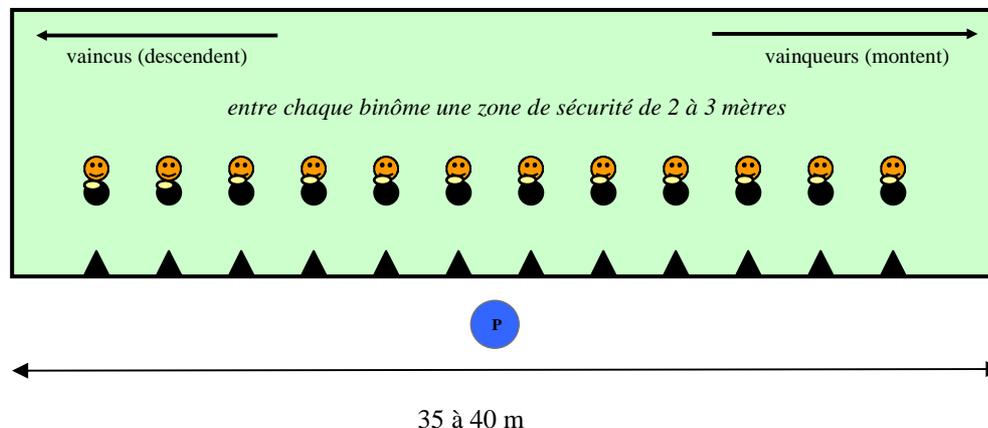


Tâche réussie quand	« l'attaquant marque en ayant débordé-raffûté ou croché son adversaire direct »
Pour réussir, il faut	« respecter les critères de réalisation des gestes techniques utilisés dans la situation »

Simplifier	Jouer sur la vitesse de déplacement des porteurs de balle ; réaliser la situation au ralenti Aménager la situation pour guider les défenseurs dans leurs courses
Complexifier	Augmenter les vitesses de course et l'intensité des contacts

MONTANTE – DESCENDANTE

Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à engager son épaule au contact, à passer ses mains et avant-bras entre le ballon et l'adversaire et « arracher » un ballon de haut en bas
But de la tâche	Au signal de l'enseignant, alors que les deux joueurs sont en possession de la balle (tenue à bout de bras pour les deux), chacun lutte pour récupérer le ballon ; tous les binômes agissent en même temps ; si un joueur tombe, il a perdu et « descendra »
Organisation	Un atelier Les élèves sont placés en ligne, espacés de 3m ; un ballon pour deux ; après la lutte, le vainqueur « monte », le perdant « descend » ; l'enseignant peut ainsi connaître ses élèves sur cette épreuve de force
Recommandations	Veiller à ce que les joueurs n'anticipent pas sur la prise de balle ; organiser la situation de façon à éviter les contacts entre binômes Inciter les élèves à s'engager dans une lutte rapprochée et éviter les « arrachages » de balle bras tendus



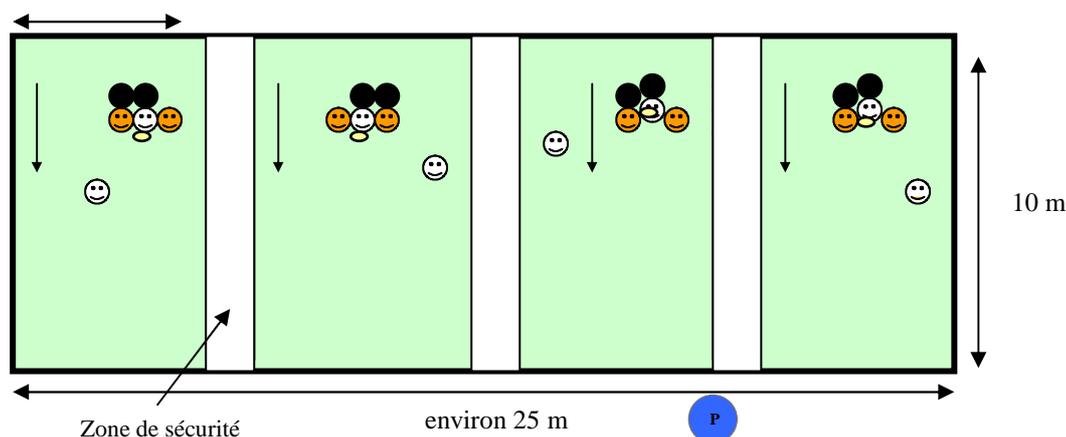
Tâche réussie quand	« j'ai récupéré le ballon à la lutte, je suis debout »
Pour réussir, il faut	« engager sa main, son avant-bras, son bras et son épaule contre l'adversaire ; exercer une pression de haut en bas »

Simplifier	Donner de l'avance à un joueur dans la prise de balle ; l'un est en possession du ballon collé au corps, tandis l'autre n'a que les mains sur le ballon
Complexifier	

Pousser dans les regroupements

POUSSER, GAGNER

Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à se baisser et à se lier pour pousser, aussi bien en attaque qu'en défense
But de la tâche	Renvoyer collectivement l'adversaire dans son camp à partir d'une situation de regroupement
Organisation	Quatre ateliers Les élèves sont placés par groupes de 6 (binômes à l'intérieur) ; un observateur qui remet en jeu et 4 joueurs en jeu ; le porteur de balle et les deux binômes qui s'affrontent ; au premier signal de l'observateur, les joueurs viennent se placer en position de poussée (offensive ou défensive) ; au second signal, ils poussent ; les joueurs ont interdiction de « jouer » le ballon
Recommandations	Il est essentiel de « travailler » en deux temps ; les élèves se placent, puis poussent ; le joueur « extérieur » à la situation gère les deux temps de jeu, vérifie que toutes les têtes sont placées au contact, que les liaisons sont bien présentes, que les dos sont « plats » ; il interdit tout jeu sur le ballon Si les élèves ne sont pas suffisamment autonomes, il est conseillé de fonctionner avec deux ateliers



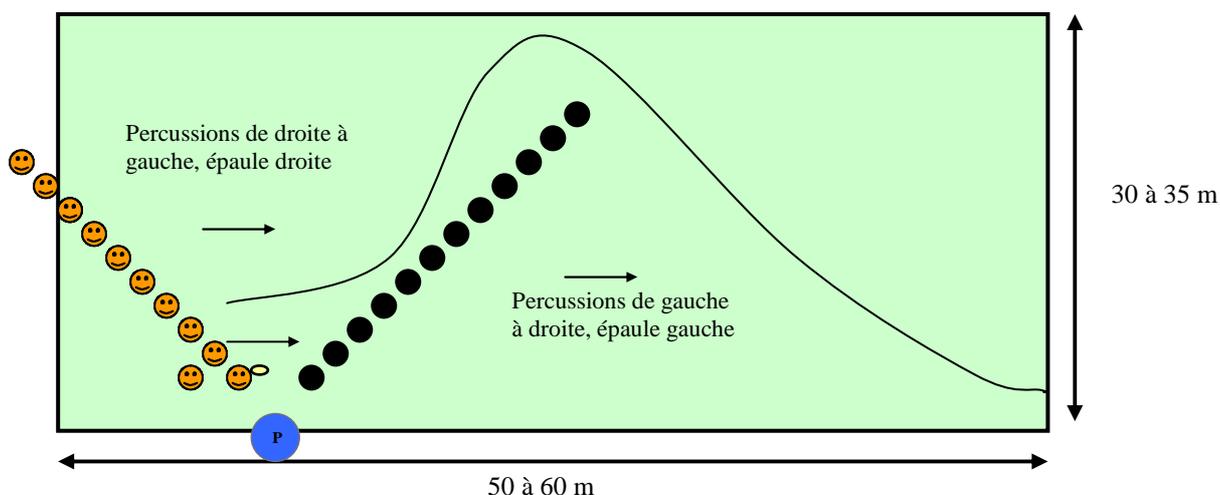
Tâche réussie quand	« les adversaires reculent ou sortent de l'aire de jeu »
Pour réussir, il faut	« se baisser, placer sa tête et son épaule au niveau des hanches du porteur de balle (comme pour le plaquage), dos droit ; se lier (prise au maillot des adversaires), pousser »
Simplifier	Les élèves n'ayant pas compris la position de poussée peuvent se voir proposer une situation en 1 contre 1 : repousser un adversaire qui est de dos
Complexifier	Augmenter le nombre de joueurs dans le regroupement Accepter la lutte au ballon

Thème d'apprentissage

Percuter-donner ; soutenir à hauteur

PERCUTER TRANSMETTRE

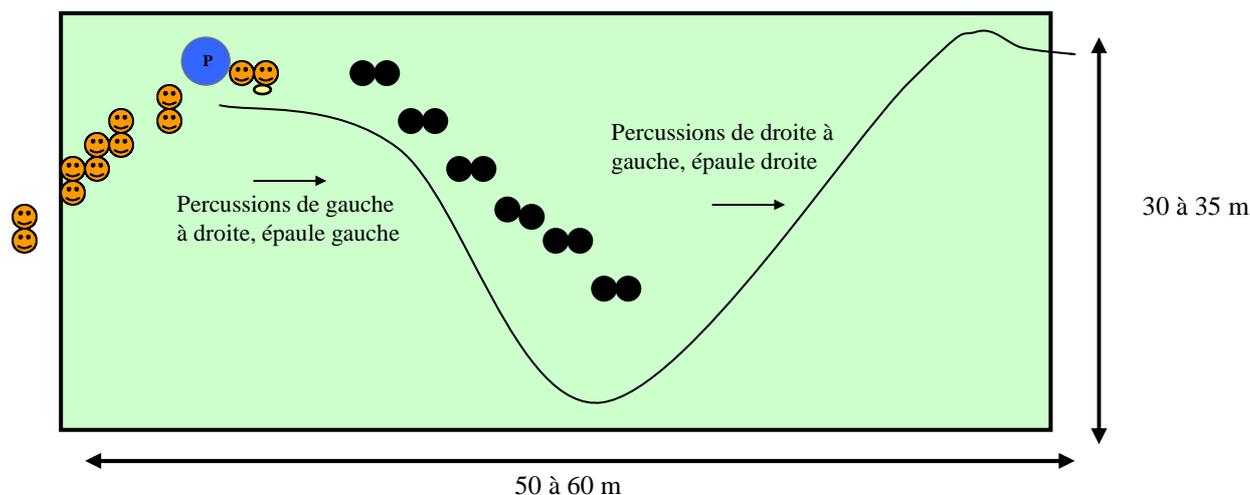
Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à percuter de profil et donner à hauteur Apprendre à soutenir à hauteur
But de la tâche	Enchaîner des percussions et des transmissions de la main à la main en respectant le sens du jeu
Organisation	Un seul atelier Les élèves sont placés par groupes de deux, avec un relayeur de chaque côté (si les élèves ne sont pas encore capables d'assurer le rôle de relayeur, c'est l'enseignant qui s'en charge)
Recommandations	Pas de défense sur le ballon ; défenseurs décalés (placés en diagonale) Un seul adversaire se met en opposition pour favoriser le travail des attaquants Veiller à ce que les élèves respectent le sens du jeu S'organiser pour que les élèves percutent côté gauche et côté droit



Tâche réussie quand	Percuteur : « je percute en respectant le sens du jeu (vers l'extérieur – à l'opposé de la conquête initiale) et conserve le ballon, prêt à le donner au soutien ; la transmission se réalise à deux mains, de la main à la main » Soutien : « je récupère le ballon à hauteur du porteur de balle et le place sous mon bras opposé à la future percusion »
Pour réussir, il faut	Percuteur : « percuter de profil, ballon tenu côté opposé à la percusion ; la percusion se réalise appuis décalés et fléchis, de bas en haut, entre le bassin et les épaules de l'adversaire sur une épaule de l'adversaire » Soutien : « je me place près du porteur de balle et tends mes bras en montrant mes mains à mon partenaire ; celles-ci servent de repère »
Simplifier	Réaliser la situation en marchant Utiliser des « boucliers » (ce sont les défenseurs qui les maintiennent) Proposer plusieurs ateliers
Complexifier	Augmenter l'intensité des impacts Accélérer les courses Demander aux défenseurs d'être de plus en plus actifs au combat

PERCUTER SOL ENJAMBER

Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à percuter et libérer son ballon au sol Apprendre à enjamber et se placer en position de poussée
But de la tâche	Enchaîner des rucks dans le sens du jeu (toujours vers l'extérieur)
Organisation	Un seul atelier Les élèves sont placés en deux groupes, 12 élèves de chaque côté en doublettes, aussi bien en défense qu'en attaque ; l'enseignant est le relayeur-passeur
Recommandations	Pas de défense sur le ballon ; le premier défenseur doit absolument plaquer ; pour le second, on peut tolérer qu'il touche le ballon pour signaler qu'il aurait pu le récupérer S'assurer que le joueur soutien enjambe et se colle vraiment au second défenseur en position de plaquage



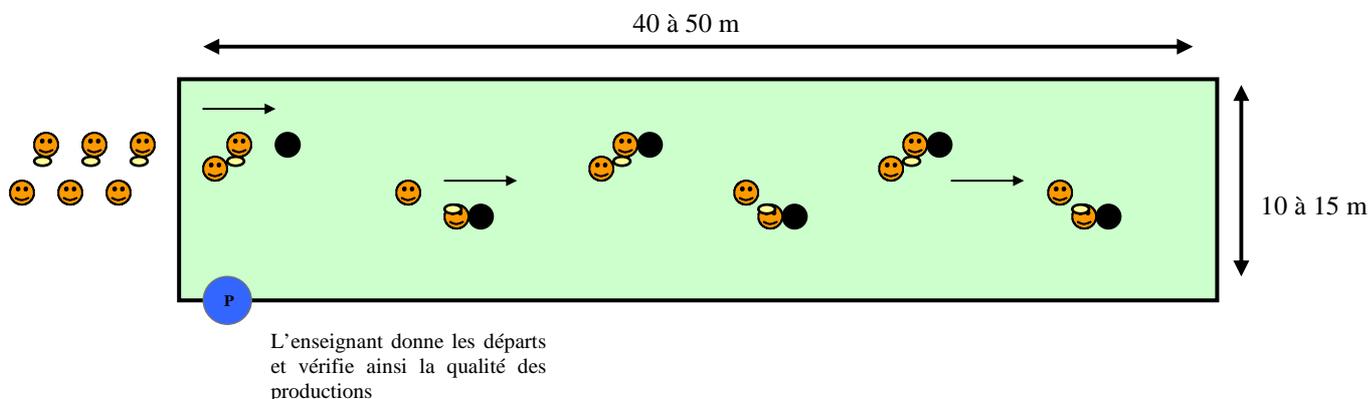
Tâche réussie quand	Percussion-libération : « le ballon est déposé au sol, immobile, orienté dans le sens du jeu » Soutien : « je suis à l'adversaire en position de plaquage, j'ai dépassé mon partenaire au sol »
Pour réussir, il faut	Percussion-libération : « je percute en respectant le sens du jeu (vers l'extérieur – à l'opposé de la conquête initiale) ; je percute de haut en bas (cible : bassin ou cuisse de l'adversaire) ; mon ballon est déposé au sol, bras tendu, puis je protège ma nuque avec mes deux main en position allongée » Soutien : « j'enjambe mon partenaire et saisis l'adversaire en position de plaquage ; mes appuis sont proches de l'adversaire »
Simplifier	Réaliser la situation en marchant Proposer plusieurs ateliers
Complexifier	Augmenter l'intensité des impacts Accélérer les courses Demander au second défenseur de pousser progressivement

Thème d'apprentissage

Passe de la main à la main Soutien à hauteur

MAIN A MAIN

Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à donner à hauteur (transmission de la main à la main) Apprendre à soutenir à hauteur
But de la tâche	Enchaîner les transmissions
Organisation	Un seul atelier Les élèves sont placés par deux en attaque ; six défenseurs sur le terrain ; changement de défenseurs tous les deux passages ; ainsi les élèves apprennent à passer « à gauche » et « à droite »
Recommandations	Les défenseurs sont immobiles ; ne défendent ni sur le ballon, ni sur le joueur

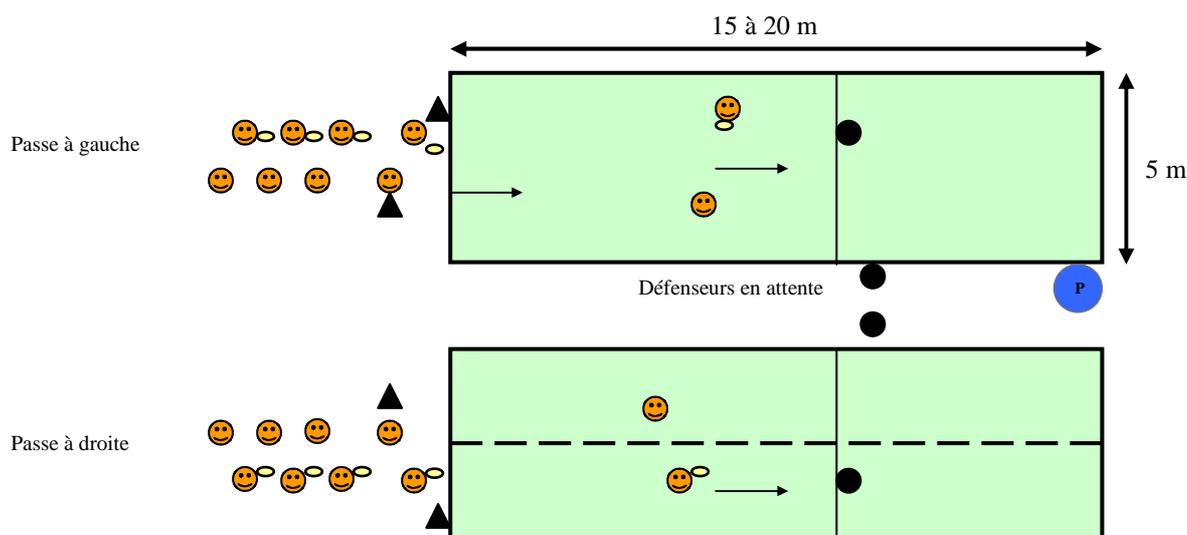


Tâche réussie quand	Passeur : « le ballon est transmis au contact ou légèrement avant le contact » Soutien : « ballon récupéré à hauteur, de la main à la main »
Pour réussir, il faut	Passeur : « se positionner de profil à l'approche du contact, regarder le partenaire et tendre les bras vers celui-ci en cherchant ses mains comme repères » Soutien : « orienter les bras vers le partenaire pour réceptionner le ballon ; accélérer à la prise de balle »

Simplifier	Réaliser la situation en marchant
Complexifier	Augmenter les vitesses de courses

FIXER-PASSER

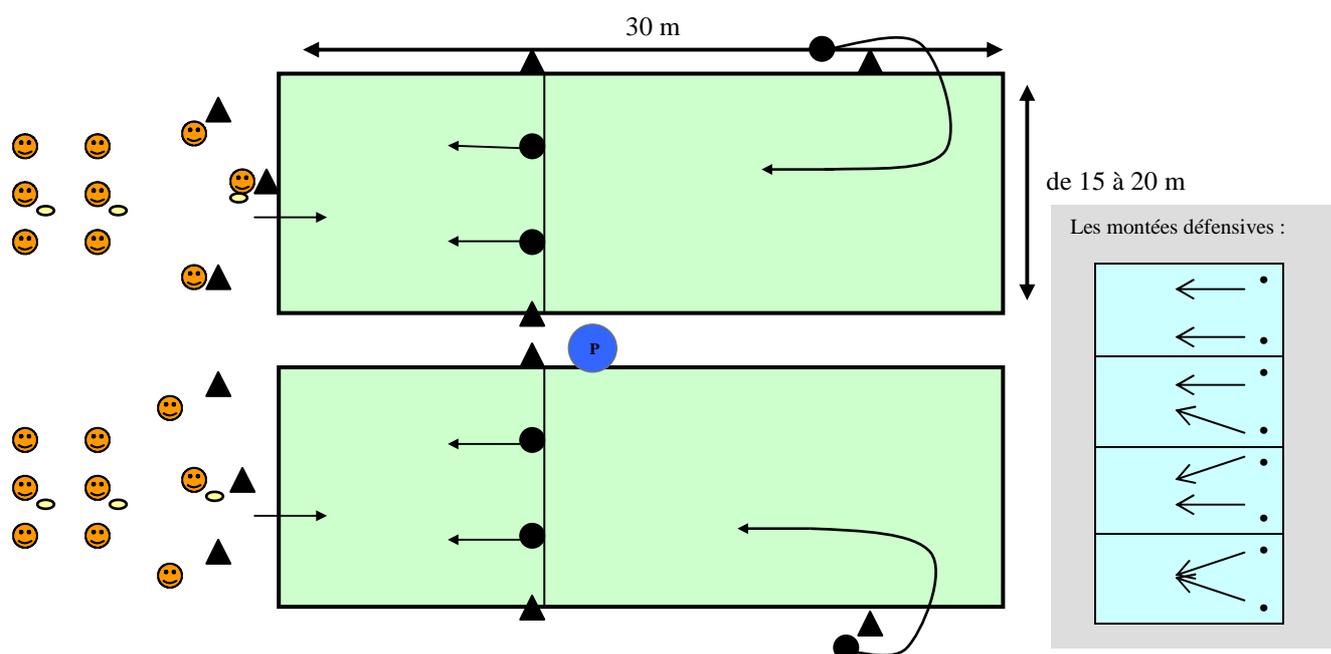
Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Apprendre à fixer un adversaire et à passer sa balle Apprendre à réceptionner un ballon lors d'une transmission
But de la tâche	Fixer et passer le ballon sans que le défenseur ne puisse intercepter
Organisation	Deux ateliers pour travailler la passe à gauche et à droite Elèves placés par binômes L'enseignant donne les départs d'action
Recommandations	La défense est raisonnée ; le défenseur attend le porteur de balle ou « monte » sur lui sans le plaquer ; c'est l'enseignant qui décide du type de défense ; il les fait évoluer en fonction du niveau des élèves Veiller à ce que les deux attaquants démarrent leurs courses en décalé



Tâche réussie quand	Fixer-passer : « le ballon est transmis avant le contact »
Pour réussir, il faut	Fixer-passer : « courir vite vers l'adversaire, mais surtout vers la touche pour libérer de l'espace au partenaire ; au moment de la passe, je regarde mon partenaire et transmets à hauteur, les deux mains parallèles ; le ballon est transmis avec une trajectoire tendue et ne tourne sur aucun de ses axes ; je déclenche mon soutien en contournant le défenseur »
Simplifier	La simplification passe par la vitesse d'exécution et la défense raisonnée Il est possible de matérialiser les zones d'évolution pour les deux attaquants (coupelles)
Complexifier	Les niveaux de complexification sont très nombreux sur cette situation : La défense intervient de plus en plus vite, de plus en plus près, de plus en plus fort (vers le plaquage) Il est possible d'ajouter des joueurs en défense : 2 contre 1 + 1 ; 2 contre 1 + 1 + un joueur à la poursuite pour accélérer le rythme de course...

Donner ou prendre l'intervalle

Type de situation	TYPE 2 Tactico-technique (prise d'information)
Objectifs	Apprendre à gérer une situation en jeu déployé à partir d'une prise d'information
But de la tâche	Avancer et trouver la solution la plus pertinente pour marquer : Passer (fixer-donner) ou avancer (prise d'intervalle) en fonction du type de montée défensive proposée
Organisation	Deux ateliers Elèves placés par trinômes pour faciliter les rotations défensives L'enseignant donne les départs d'action
Recommandations	La défense est raisonnée ; l'enseignant donne les consignes défensives aux deux premiers défenseurs qui ne reculent pas, ne naviguent pas Les plaquages sont interdits initialement afin de favoriser la prise d'information du porteur de balle Les distances de passe ne doivent pas excéder les 2 à 3 mètres

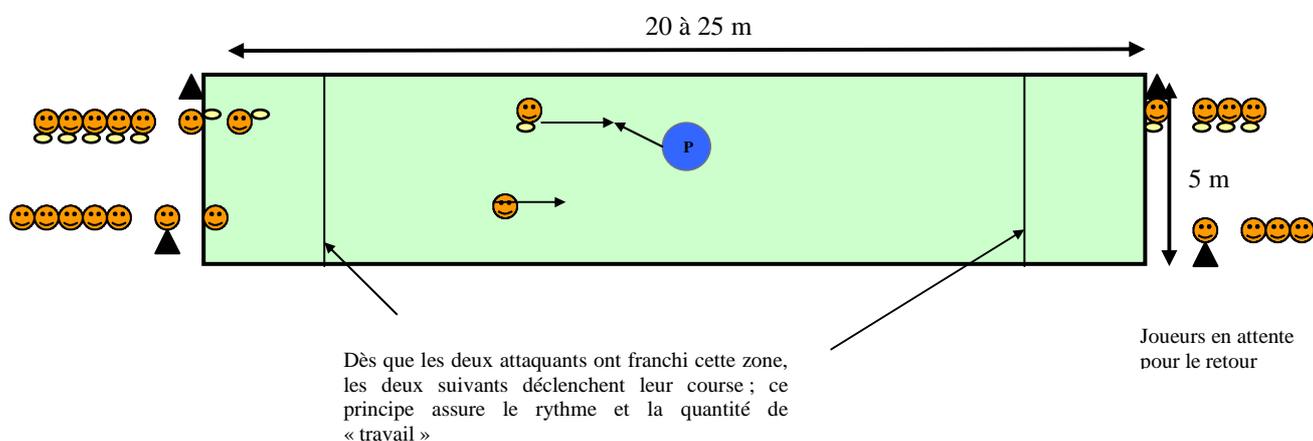


Tâche réussie quand	Porteur de balle : « le ballon est transmis ou j'ai continué ma course en accélérant »
Pour réussir, il faut	Porteur de balle : « courir vite dans l'axe ; je regarde la montée défensive proposée par les défenseurs ; je transmets à gauche ou à droite ou je conserve et continue d'avancer »

Simplifier	Demander aux défenseurs de « monter » moins vite (en marchant) Informar les attaquants du choix de montée défensive
Complexifier	Les défenseurs « montent » de plus en plus vite Les défenseurs peuvent « naviguer », revenir en arrière... Il est possible de rajouter des défenseurs (une 3 ^{ème} zone ou un poursuivant)

PASSE ET FEINTE DE PASSE

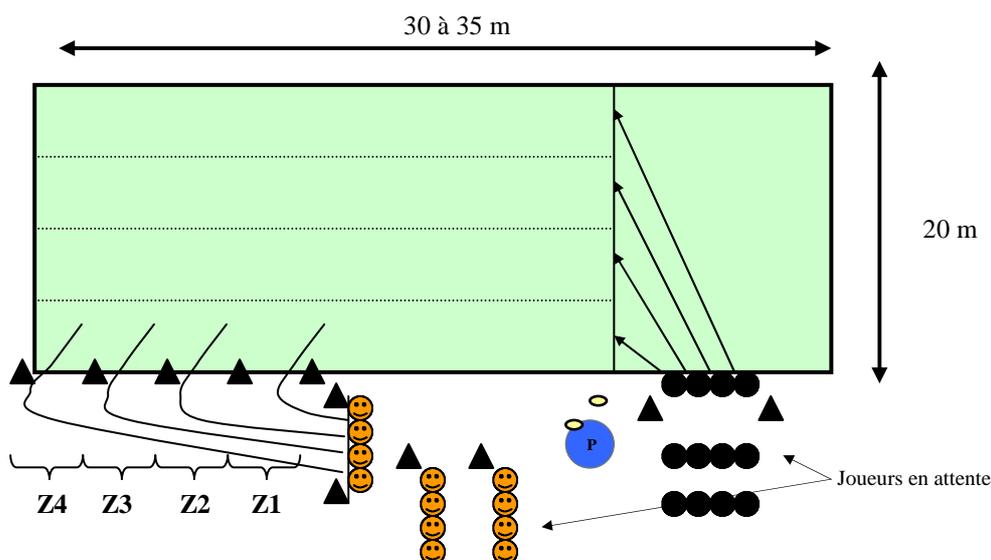
Type de situation	TYPE 2 Tactico-technique
Objectifs	Comprendre le fonctionnement de la « contre-communication », c'est-à-dire les éléments favorables à la feinte de passe (l'armé de la passe)
But de la tâche	Inciter le défenseur à s'engager dans un espace lors de l'armé de la passe et agir en conséquence : <ul style="list-style-type: none"> - le défenseur « mord » à l'armé de la passe : je garde la balle et accélère ma course dans l'axe - le défenseur monte sur moi lors de l'armé de la passe : je transmets à mon partenaire (fixer-donner)
Organisation	Elèves placés par deux Un seul atelier permet de renseigner rapidement chaque porteur de balle Quand les élèves arrivent au bout des 20 mètres, ils attendent tous les binômes avant de redémarrer en sens inverse
Recommandations	L'enseignant est placé en défense et informe sur le moment chaque porteur de balle Veiller à déclencher les départs d'action rapidement ; dès que les deux premiers joueurs ont franchi 3 mètres, le second groupe démarre Ne pas oublier de travailler la passe des deux côtés (gauche et droite)



Tâche réussie quand	« le ballon est transmis avant le contact ou je suis parvenu à continuer ma course en orientant le défenseur du côté opposé à l'armé de la passe »
Pour réussir, il faut	« courir vite vers l'adversaire ballon tenu sous un bras ; à environ 3 mètres de l'adversaire, j'arme ma passe en regardant mon partenaire ; je dois de nouveau regarder mon adversaire et : <ul style="list-style-type: none"> - s'il « monte » sur moi, je passe - s'il anticipe et s'oriente vers mon partenaire, j'accélère ma course dans l'axe (la feinte de passe est réussie) »
Simplifier	La montée défensive est plus lente L'enseignant informe les attaquants en parlant avant ou durant l'action
Complexifier	La montée défensive est moins « franche » ; le temps de navigation est plus long pour le défenseur Passer d'un 2 contre 1 à un 2 contre 1 + 1...

LE MUR DEFENSIF

Type de situation	TYPE 1 et 2 Technique et tactico-technique
Objectifs	Comprendre l'intérêt d'une organisation collective en défense Apprendre à défendre collectivement S'impliquer dans une action collective
But de la tâche	S'organiser collectivement pour construire et faire monter un rideau défensif ; plaquer individuellement dans des zones
Organisation	Un atelier Les joueurs sont placés par quatre L'enseignant est responsable des départs d'actions
Recommandations	Privilégier dans un premier temps la constitution du rideau, avant la montée de celui-ci Expliquer aux joueurs les priorités de plaquage ; chacun dans sa zone afin d'éviter les plaquages à deux sur un porteur de balle



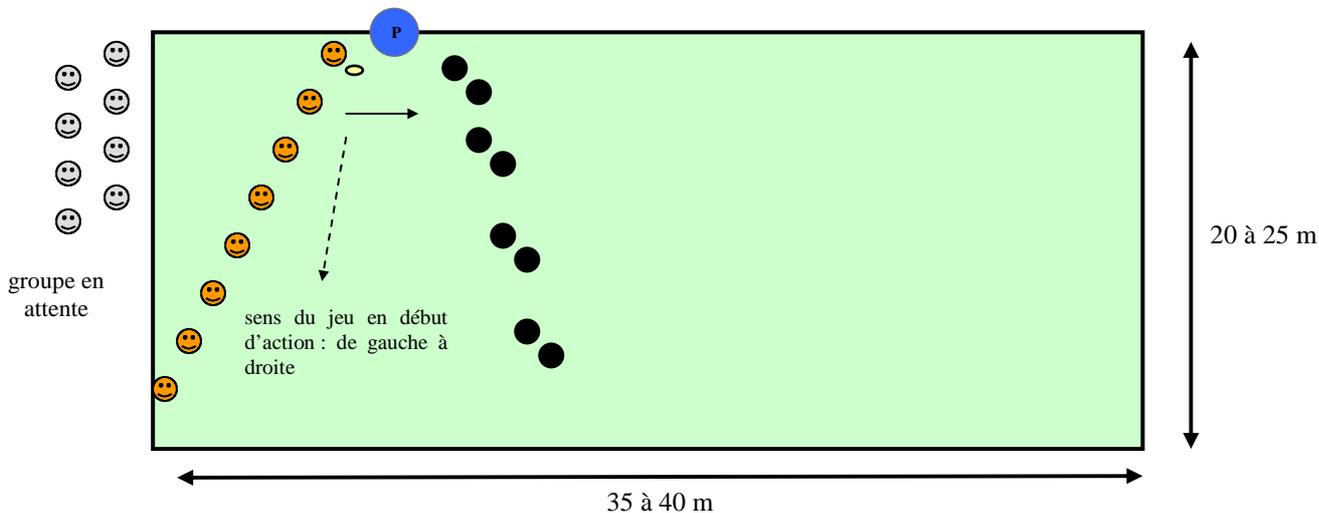
Tâche réussie quand	« le rideau s'est créé, il est monté et a permis de gérer des situations de un contre un : le porteur de balle est plaqué, le ballon sorti en touche ou les adversaires commettent une faute »
Pour réussir, il faut	« rentrer sur l'aire de jeu ; se positionner sur la ligne et progresser ensemble en respectant son espace de jeu ; chaque défenseur est responsable de sa zone » (la montée défensive est en principe commandée par le défenseur situé en face du premier « récupérateur » de ballon)
Simplifier	Placer des coupelles pour signifier les couloirs défensifs « Lancer » le groupe d'attaquants après les défenseurs Ne mettre en jeu que deux ou trois attaquants
Complexifier	Modifier les distances de départ pour les attaquants Désorganiser les défenseurs en début d'action (plots à contourner) Donner le ballon aux joueurs attaquants les plus proches de l'enseignant (Z1 ou Z2)

Thème
d'apprentissage

Sens du jeu et alternance transmission/conservation

ALTERNER : « DONNER-GARDER »

Type de situation	TYPE 2 Tactico-technique
Objectifs	Comprendre la logique de circulation de balle et de placement sur la largeur du terrain Comprendre l'alternance progression-transmission et conservation
But de la tâche	Progression et circulation de balle en jeu déployé vers du jeu de débordement ; tout joueur ne pouvant « transmettre » s'engage dans les intervalles et passe par le sol (création d'un ruck) ; les joueurs apprennent à s'organiser collectivement à travers le respect de placements sur la largeur et de rôles (passeur, percuteur, enjambeur, relayeur)
Organisation	Un seul atelier 3 équipes de 8 Deux groupes jouent tandis que la troisième observe et se prépare à jouer Un aller et retour en attaque par équipe
Recommandations	Pas de défense sur le ballon ; défenseurs placés par binômes Défense raisonnée ; plaquage subi ; rappeler aux défenseurs qu'ils font travailler les attaquants Ne pas hésiter à stopper le jeu pour bien faire comprendre le sens de libération de balle ainsi que les obligations de conservation de balle par le sol (le premier soutien sur le ruck doit enjambrer « côté ballon ») Les transmissions sont des passes courtes (2 à 3 m maxi.)



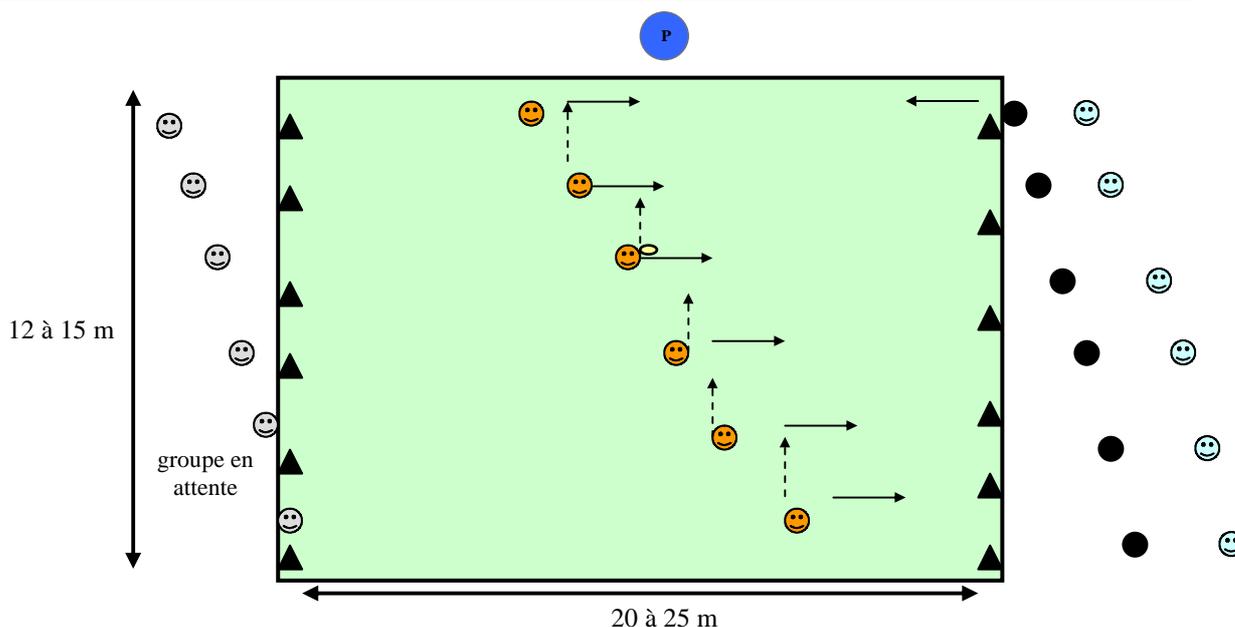
Tâche réussie quand	« je respecte le sens du jeu » « je sais alterner entre les deux solutions « tactiques » : passe courte dans le sens du jeu ou conserver au sol »
Pour réussir, il faut	« enchaîner des temps de jeu en alternant « jeu déployé dans le sens du jeu – conserver au sol » ; les joueurs doivent accepter le jeu de rôles : passeur, enjambeur, relayeur et respecter les placements sur la largeur »
Simplifier	Variables : <ul style="list-style-type: none"> • vitesses de course • vitesses et distances de transmissions • largeur du terrain • pression défensive
Complexifier	

Thème d'apprentissage

Distance de passe et circulation de balle

DISTANCE DE PASSE

Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Comprendre la logique de circulation de balle, de placement sur la largeur du terrain et de course axiale
But de la tâche	Faire circuler la balle latéralement tout en lui permettant de progresser dans l'axe profond par des courses axiales
Organisation	Un seul atelier 4 groupes de 6
Recommandations	A chaque passage, les élèves changent de poste La situation permet aux quatre groupes de fonctionner en même temps ; il faut pour cela que le dernier récepteur de l'équipe devienne premier passeur de l'équipe adverse

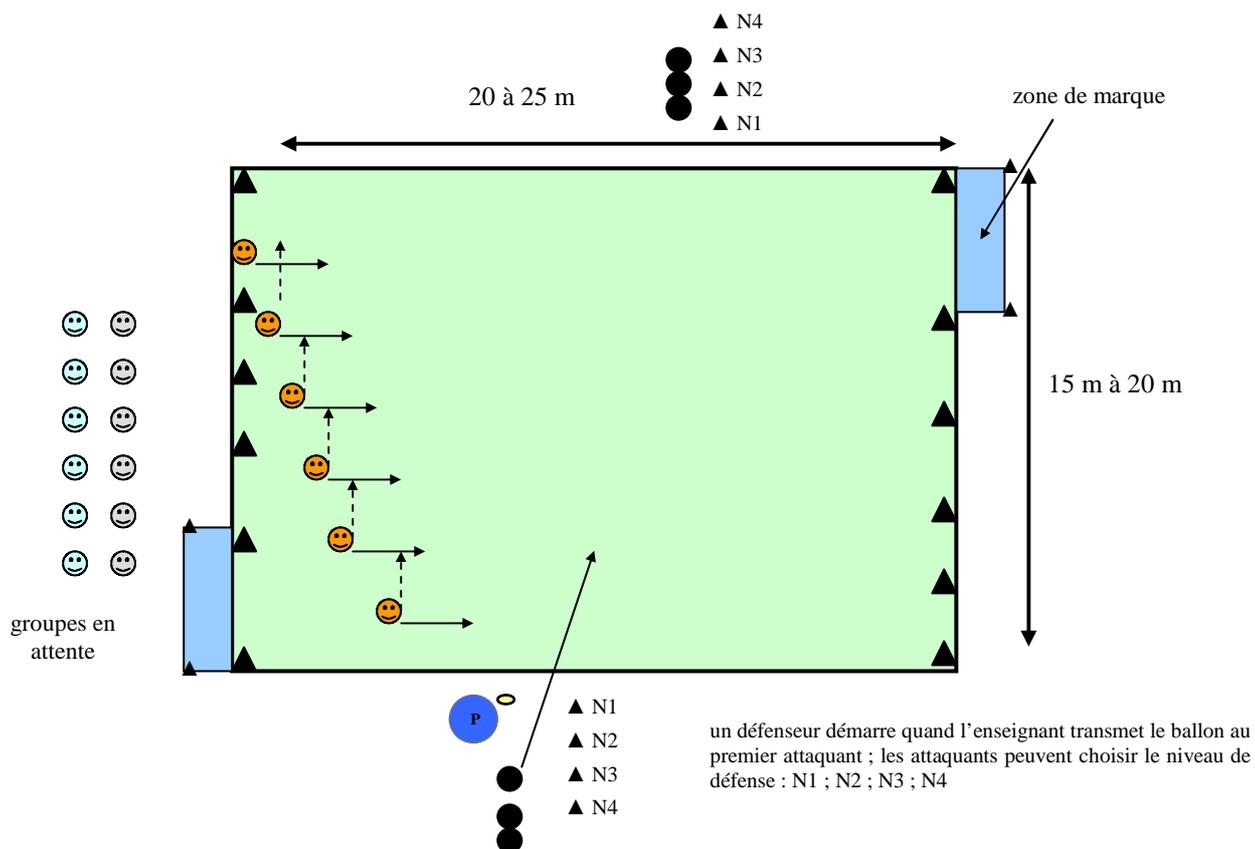


Tâche réussie quand	« la passe est réalisée à hauteur ; elle est rapide » « le dernier joueur du groupe est passeur pour le groupe en attente »
Pour réussir, il faut	« réceptionner le ballon en tendant les bras vers le passeur et donner à hauteur, de préférence sur le bon appui (sur l'appui droit pour transmettre à gauche ; sur l'appui gauche pour transmettre à droite) » « regarder le partenaire, tourner les épaules et le bassin vers celui-ci au moment de la passe »
Simplifier	Augmenter les distances en profondeur pour donner du temps aux passeurs Réaliser la situation en trottinant
Complexifier	Diminuer les distances en profondeur pour imposer des passes de plus en plus rapides

Circulation de balle et vitesse de transmission

VITESSE DE TRANSMISSION

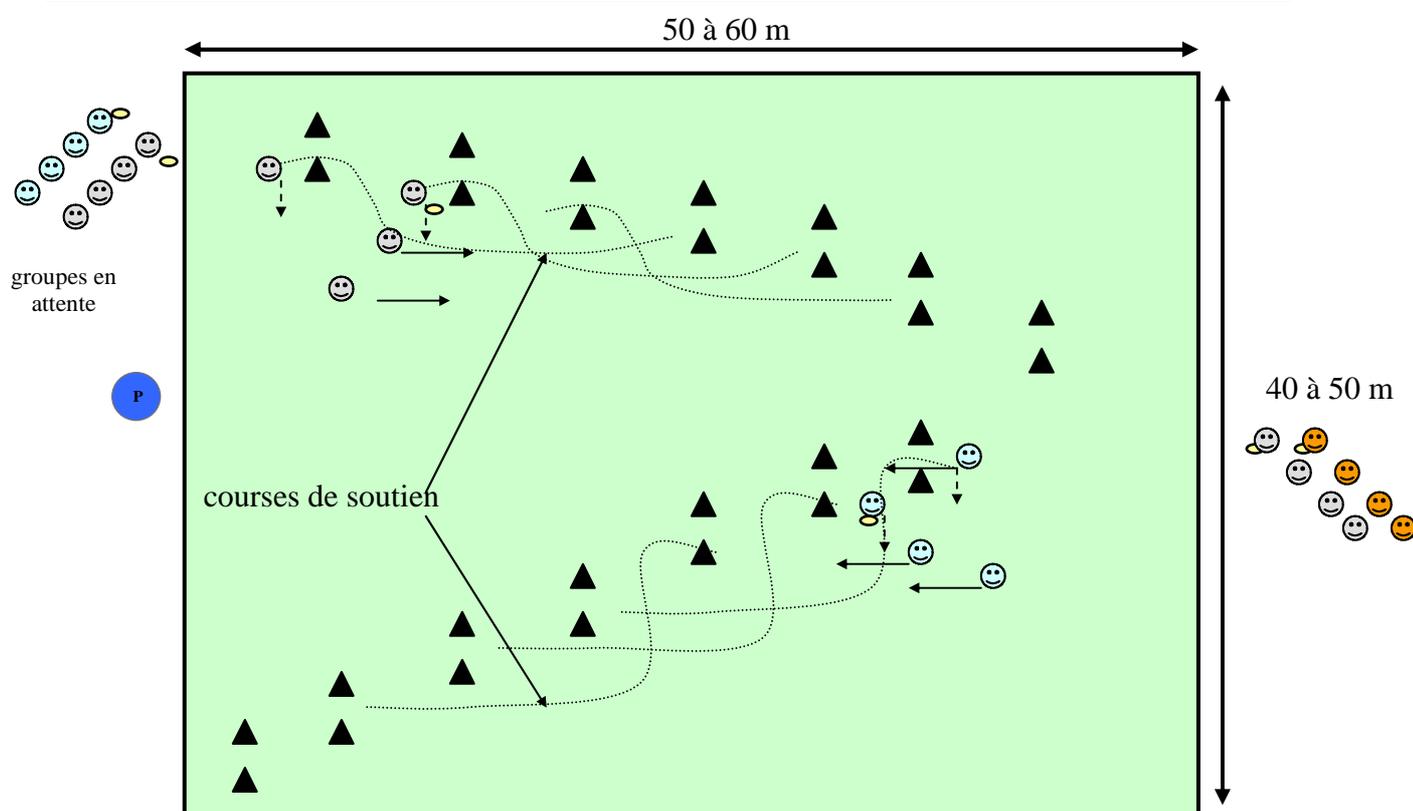
Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Passer vite à son partenaire Comprendre que le ballon se déplace plus vite en passes que « porté »
But de la tâche	Faire circuler la balle latéralement en vue de prendre de vitesse un défenseur à la poursuite
Organisation	Un seul atelier 4 groupes de 6 Les défenseurs défendent tous sur un passage, puis rotation
Recommandations	Veiller à travailler la passe des deux côtés Distance de passe : 3 mètres pour commencer Le défenseur défend sur le ballon lors des transmissions ou touche le porteur de balle L'enseignant donne le ballon au premier joueur « lancé »



Tâche réussie quand	« le dernier joueur attaquant marque dans la zone prévue à cet effet »
Pour réussir, il faut	« passer vite ; respecter les principes énoncés dans la situation précédente »
Simplifier	Défense moins rapide ou proposer des départs défensifs plus lointains (cf. N1, N2, N3, N4)
Complexifier	Diminuer les distances en profondeur pour imposer des passes de plus en plus rapides Déclencher la défense de plus en plus tôt

DONNER SOUTENIR

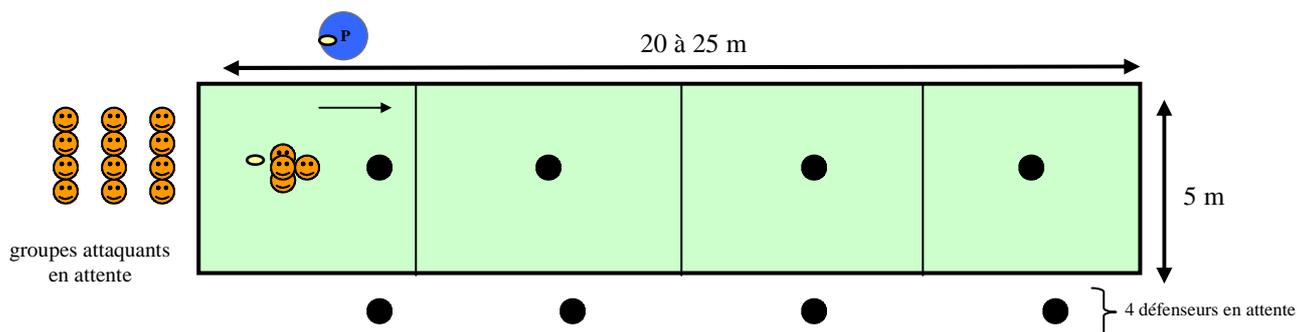
Type de situation	TYPE 1 Technique
Objectifs	Comprendre la logique de soutien extérieur en jeu déployé Comprendre la nécessité des courses « axiales » lors des transmissions et des courses « désaxées » lors des soutiens
But de la tâche	Assurer les soutiens pour faire progresser le ballon en jeu déployé
Organisation	Un seul atelier Groupes de 4 élèves
Recommandations	Alterner : transmissions à gauche et à droite



Tâche réussie quand	« la passe est réalisée à hauteur, avant le plot ; les soutiens sont assurés »
Pour réussir, il faut	« réaliser la passe à hauteur des plots et déclencher le soutien vers l'extérieur après être passé entre les deux plots »
Simplifier	Réaliser les passes en trotinant Augmenter la profondeur entre les plots pour donner du temps aux courses de soutien
Complexifier	Diminuer les distances entre les plots Demander aux élèves d'exécuter la tâche à vitesse maximale Proposer des passages par groupes de 3

GROUPE PENETRANT

Type de situation	TYPE 1 et 2 Technique et tactico-technique
Objectifs	S'organiser collectivement autour d'un « ballon porté » Respecter les rôles incombant à chaque joueur en fonction de son placement et de son arrivée dans le regroupement
But de la tâche	Faire progresser un ballon collectivement
Organisation	Un seul atelier Elèves placés par quatre en attaque Quatre défenseurs répartis sur quatre zones ; défense raisonnée (pas de plaquages – pas d'action sur le ballon) Chaque défenseur défend dans sa zone
Recommandations	Le premier défenseur ne doit surtout pas plaquer Veiller à ce que les défenseurs respectent les consignes de défense raisonnée liées à la sécurité Les groupes de défenseurs défendent une fois sur deux

**MAUL à quatre :**

- 1^{er} joueur : percute et se retourne ; « tractera » les deux derniers joueurs
- 2nde joueur : récupère le ballon et se retourne en conservant le ballon au corps (variante : le premier soutien récupère le ballon et se place en position de poussée)
- 3^{ème} et 4^{ème} joueurs : en position de poussée ; un à gauche, un à droite

MAUL à cinq :

- 1^{er} joueur : percute et se retourne ; « tractera » les deux derniers joueurs placés sur les extérieurs
- 2nde joueur : récupère le ballon et se retourne en conservant le ballon au corps (variante : le premier soutien récupère le ballon et se place en position de poussée)
- 3^{ème} et 4^{ème} joueurs : en position de poussée ; un à gauche, un à droite
- 5^{ème} joueur : récupère le ballon et se place en position de poussée

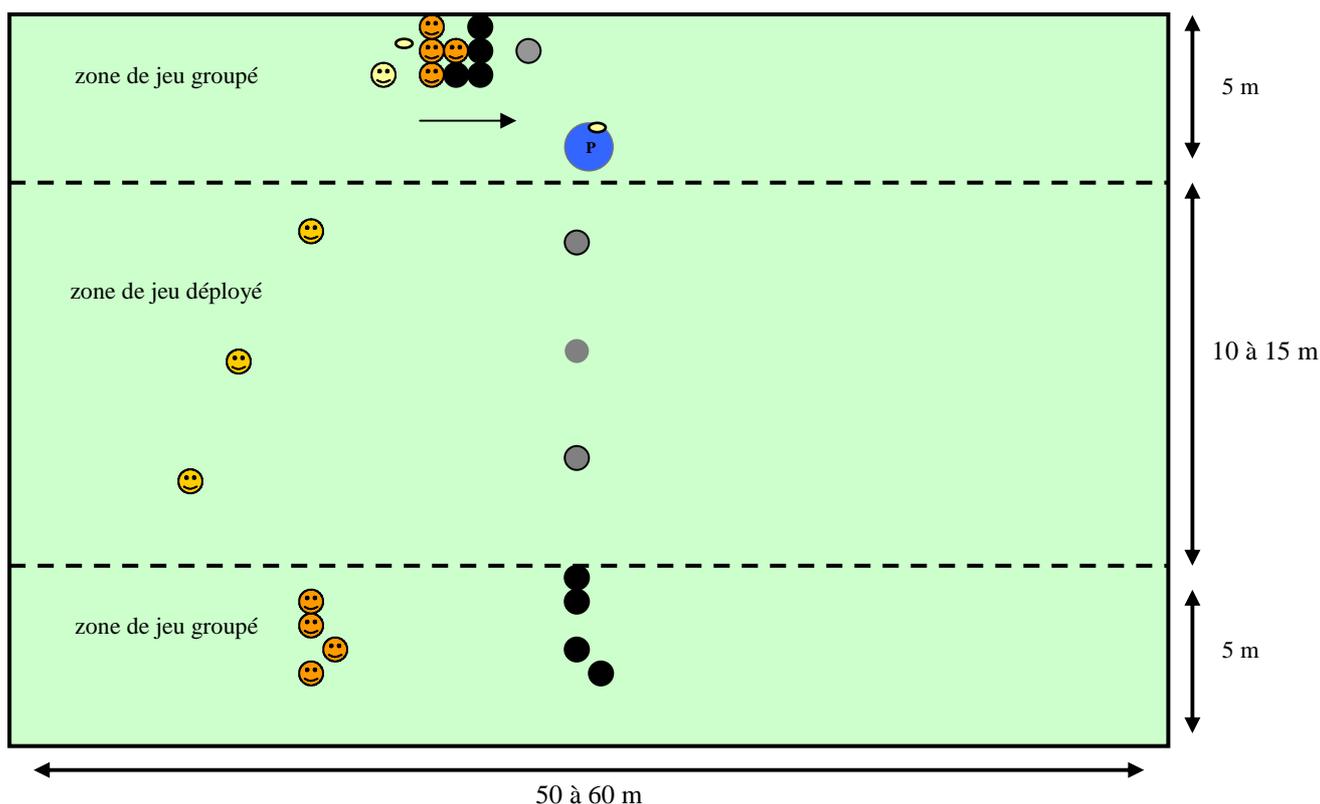
Tâche réussie quand	« le ballon est porté collectivement à travers les quatre zones »
Pour réussir, il faut	« respecter les rôles de chacun dans le regroupement : percuteur – premier soutien – pousseurs (soutiens extérieur) »
Simplifier	Défense raisonnée : diminuer les poussées (interdire les poussées désaxées) Réaliser la tâche au ralenti
Complexifier	Intensifier la défense : lutte au ballon Autoriser les premiers défenseurs à défendre sur la zone suivante Placer deux défenseurs par zone Augmenter le nombre de joueurs en attaque et en défense : on peut aller jusqu'à cinq joueurs par « maul » en attaque pour un niveau confirmé scolaire

Thème d'apprentissage

Alterner jeu groupé - jeu déployé

GROUPE-DEPLOYE

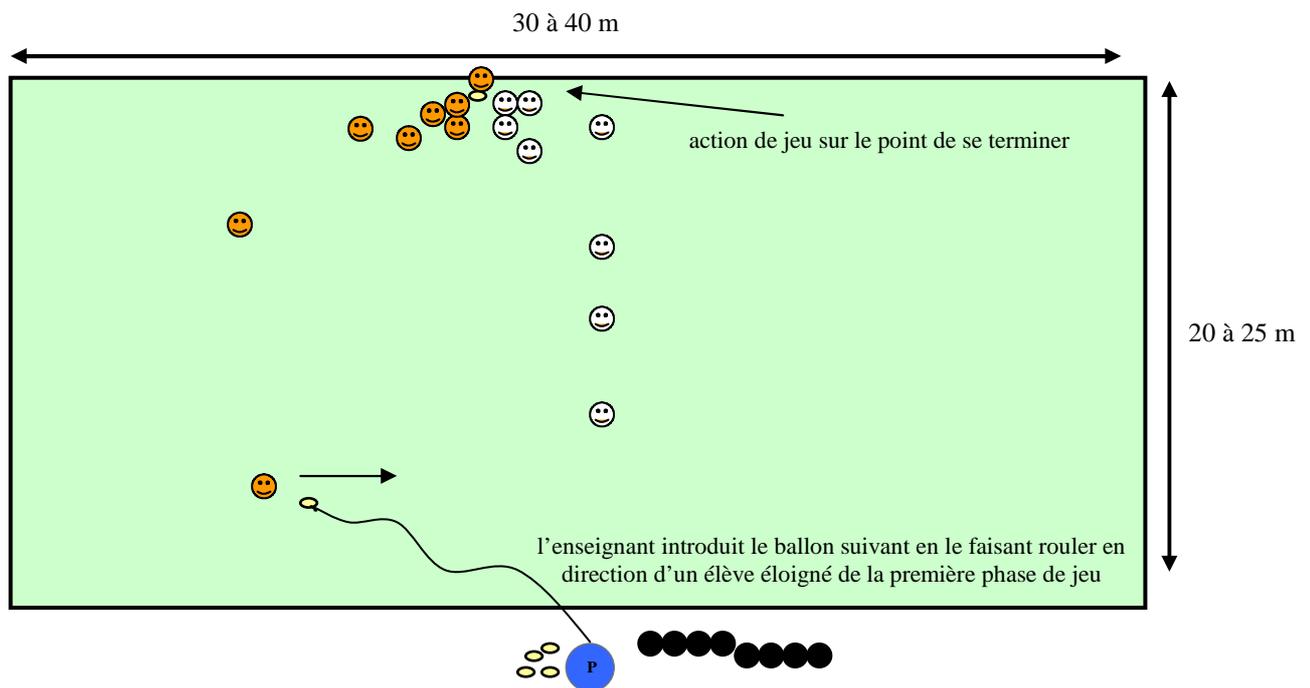
Type de situation	TYPE 1 Technique et tactico-technique
Objectifs	Respecter le type de jeu en fonction de l'aire de jeu sur laquelle l'équipe évolue
But de la tâche	Progresser ou conserver collectivement en jeu groupé ou jeu déployé En jeu groupé, l'enseignant peut imposer des rucks ou des mauls
Organisation	Un seul atelier Deux équipes de 12 Dans chaque équipe : 4 avants dans les deux zones situées à l'extérieur et trois $\frac{3}{4}$ dans la zone centrale pour le jeu déployé
Recommandations	Les groupes « tournent » sur le jeu groupé et le jeu déployé N'utiliser qu'un seul relayeur par équipe Utiliser le jeu dirigé et la défense raisonnée dans un premier temps L'enseignant dispose de deux ballons qu'il injecte dans le jeu lorsqu'il le désire



Tâche réussie quand	« les joueurs sont capables d'enchaîner des temps de jeu »
Pour réussir, il faut	« respecter les principes et critères de réalisation du jeu groupé et du jeu déployé »
Simplifier	Utiliser des défenses plus ou moins raisonnées Faire évoluer les élèves sur du jeu à thème
Complexifier	L'enseignant dirige, oriente les choix de jeu

Placement - remplacement

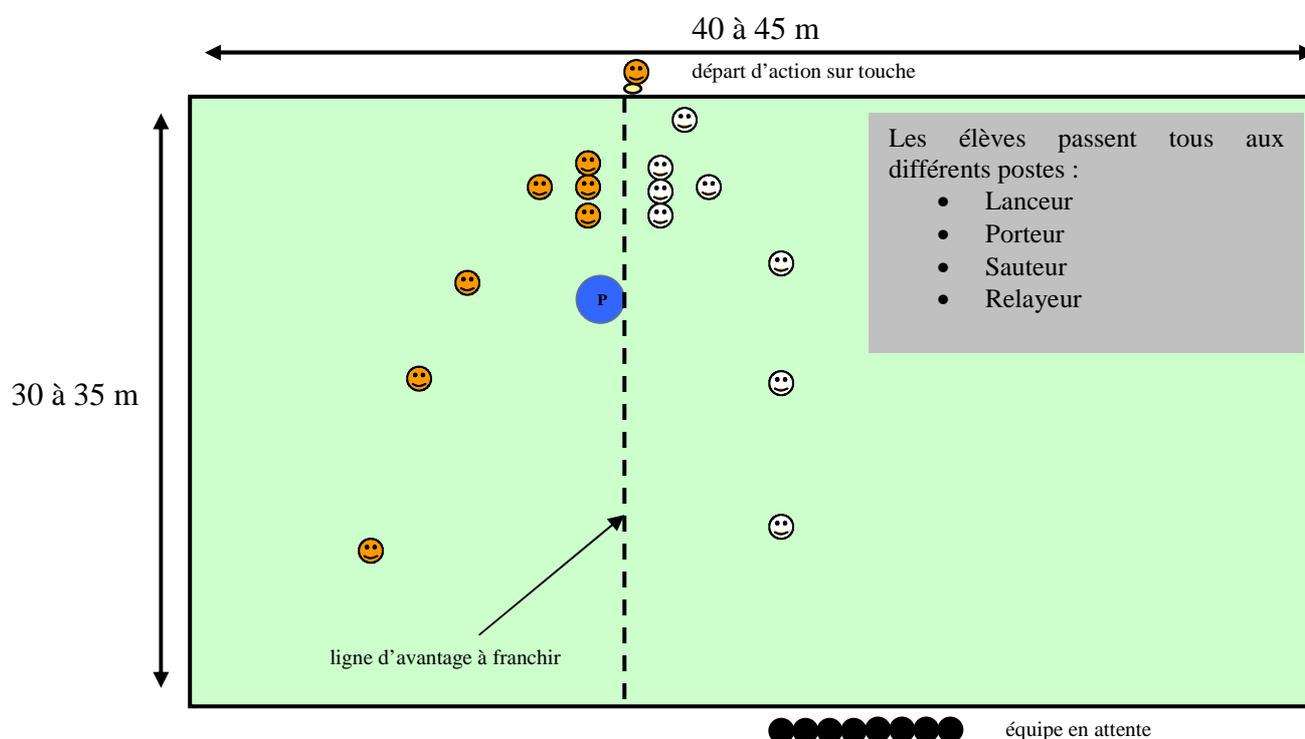
Type de situation	TYPE 2 Tactico-technique
Objectifs	Apprendre à enchaîner les actions de jeu Prendre conscience de l'importance du remplacement en attaque et défense
But de la tâche	En attaque : choisir entre « donner et créer un point de fixation » - respecter le sens du jeu - utiliser des pivots En défense : se replacer par rapport à un ou des partenaires pour créer un rideau défensif
Organisation	Un seul atelier 3 équipes de 8 Temps de jeu : de 1' à 1'30'' (max) ; pas de phases statiques dans le jeu 6 ballons à disposition de l'enseignant, injectés dans le jeu afin de créer du mouvement
Recommandations	Les groupes « tournent » ; une équipe reste « deux passages » sur le terrain Demander au dernier porteur de balle de ramener le ballon près de l'enseignant Introduire les ballons en choisissant des élèves placés dans leur camp, légèrement en retard par rapport à l'action Pas de jeu au pied pour cette situation (uniquement en évolution)



Tâche réussie quand	En attaque : « le porteur de balle « récupérateur » avance, donne ou va créer un point de fixation » En défense : « les joueurs se replacent en rideau défensif dans le jeu en mouvement »
Pour réussir, il faut	En attaque et en défense : « respecter les principes offensifs et défensifs du jeu en mouvement ; jouer en mouvement en permanence »
Simplifier	« Donner » les ballons à des joueurs plus ou moins proches des futurs rideaux défensifs
Complexifier	Introduire le jeu au pied dans la situation Augmenter les dimensions de l'aire de jeu

JEU STRATEGIQUE (en huit contre huit minimum)

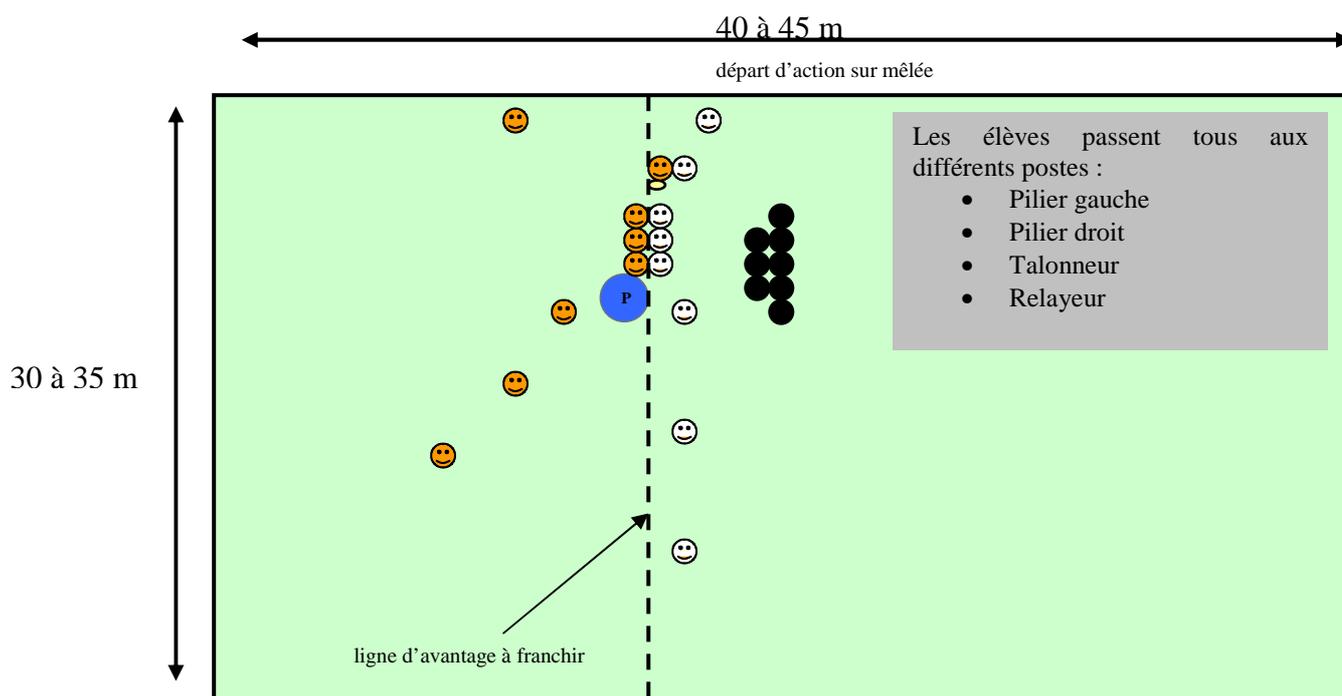
Type de situation	TYPE 3 (stratégie) Repères collectifs
Objectifs	Comprendre les placements initiaux et le rôle de chaque joueur impliqué dans la touche
But de la tâche	Conquérir le ballon
Organisation	Trois ateliers ; 3 ballons 3 équipes de 8 Chaque équipe
Recommandations	Après démonstration des « techniques » correspondant à chaque poste, les trois équipes s'organisent pour travailler, sous surveillance de l'enseignant



Tâche réussie quand	<p>En attaque ou en défense : le ballon est conquis, transmis à deux mains au relayeur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lanceur : les différentes modalités de lancer sont démontrées (passe courte, vrillée, par en haut) • Porteur : prises en pronation au short, soulever le sauteur et le garder en l'air le temps de la récupération du ballon. Ne jamais lâcher le sauteur en l'air ; jambes fléchies, puis extension au moment du saut • Sauteur : flexion-extension déclenchée par le sauteur ; gainage durant tout le saut ; conquête à deux mains ; passe au relayeur tendue (type passe basket-ball) • Relayeur : dans l'axe du sauteur ; passe vrillée à la sortie de la touche
Pour réussir, il faut	« respecter les rôles définis préalablement à l'action : postes, placements et gestes techniques »

JEU STRATEGIQUE (en huit contre huit minimum)

Type de situation	TYPE 3 (stratégie) Repères collectifs
Objectifs	Comprendre les placements initiaux et le rôle de chaque joueur impliqué en mêlée
But de la tâche	Conquérir le ballon
Organisation	Un atelier ; 1 ballon Tous les élèves sont regroupés autour de l'enseignant
Recommandations	La démonstration de tous les postes se fait en présence de tous les élèves



Tâche réussie quand	<p>En attaque ou en défense : le ballon est conquis, récupéré par le relayeur derrière sa mêlée (le relayeur adverse ne suit pas la progression du ballon)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pilier gauche et pilier droit : dos plat, distance d'entrée ; emboîtement des têtes et des épaules ; liaisons avec le talonneur et le pilier adverse • Talonneur : placement des appuis ; prises sur les piliers ; balayage avec le pied droit • Relayeur : introduction réglementaire ; ballon tenu par les bases ; le ballon roule au centre du tunnel
Pour réussir, il faut	« respecter les commandements des entrées en mêlée, les règles de sécurité correspondant à chaque poste »

Style de joueur formé

La question du joueur que nous souhaitons former est essentielle. Les enseignants qui acceptent d'expérimenter le modèle d'enseignement poursuivent des objectifs identiques aux nôtres. C'est la formation d'un élève responsable, respectueux et solidaire qui est recherchée (et non un rugbyman ou une rugbywoman de club). La différence est essentielle dans le sens où l'accent sera systématiquement porté sur la responsabilisation des élèves au travers de la construction et de l'utilisation des techniques corporelles.

Ainsi, la formation de l'élève repose sur un rugby scolaire dont les spécificités sont les suivantes :

- il respecte l'essence, l'authenticité du rugby fédéral : l'élève apprend à se battre, à gérer et à dominer ses réactions émotionnelles. C'est du combat que naissent la socialisation et la formation de l'élève.
- il respecte la hiérarchisation thématique de la systématique de R. Deleplace : l'élève apprend en situation. Il apprend à percevoir, analyser et décider avant d'exécuter. C'est au travers des situations avec opposition que l'élève construit son intelligence tactique. Le jeu de mouvement est la priorité du premier temps de la formation.
- il respecte les fondements socialisateurs du rugby : l'élève est responsabilisé dans ses actions, aussi bien en tant que porteur de balle que défenseur (vis-à-vis de ses partenaires et adversaires). C'est au travers du combat codifié que l'élève apprend à respecter les autres et à comprendre la nécessité des règles, tout comme le devoir de ne pas blesser les autres pratiquants. Il construit son « humanité » dans le combat ritualisé.

Le joueur débutant est placé face à la réalité socio-affective du rugby et construit sa motricité dans la logique interne du jeu, à savoir l'affrontement physique direct et indirect.

Les thèmes qui accompagnent la formation du joueur-débutant sont les suivants :

- responsabilisation
- gestion émotionnelle
- intelligence tactique
- adaptabilité situationnelle
- polyvalence motrice
- efficacité motrice.

L'ensemble de ces thèmes se retrouve dans les techniques corporelles qui garantissent à la fois l'atteinte des objectifs de socialisation et la sécurité de tous. Les élèves sont fortement impliqués dans la construction des techniques, notamment au travers d'interrogations concernant le « pourquoi » et le « comment » des gestes.

Les étapes de la formation sont les suivantes :

- étape affective : rugby de combat (l'affrontement codifié)

L'élève doit apprendre à gérer ses émotions, à se contrôler dans les situations d'affrontement. Surmonter la crainte du contact pour certains et s'auto-contraindre pour d'autres. Dans les deux cas, la sécurité de tous est engagée. Ce secteur de l'affectivité est celui que sollicite avant tout les situations de combat au corps à corps. Nous sommes au cœur de la spécificité du rugby et le règlement (le NCR) est de la plus haute importance puisqu'il fixe les limites de l'acceptable dans la confrontation corporelle.

- étape tactique : rugby de choix tactiques (le jeu de rôles)

La gestion « affective » libère et optimise le système de traitement de l'information¹⁰⁸². Nous insistons tout particulièrement sur l'importance de la compréhension du jeu et sur l'adaptabilité situationnelle dans la « logique » du jeu, ce que J. Devaluez et P. Conquet nomment la préaction¹⁰⁸³. Nous voulons responsabiliser l'élève dans ses choix de jeu et lui faire comprendre que ceux-ci sont indissociables de la sécurité. Une formation globale des joueurs dans le registre décisionnel et tactique s'impose¹⁰⁸⁴. Les « techniques corporelles » font une fois de plus le lien entre efficacité et sécurité, dans le sens où elles doivent être utilisées à bon escient, au regard de l'exigence des situations de jeu.

- étape stratégique : rugby de repères collectifs (le jeu par postes)

Lorsque le joueur dispose d'une formation générale suffisante dans le jeu de mouvement (sécuritaire et efficace), sa formation impose une forme de spécialisation au jeu par poste. Ainsi, il est possible d'envisager un début de spécialisation, où l'élève exprime « progressivement son propre style de jeu, en fonction de ses goûts et de ses possibilités¹⁰⁸⁵ ».

- étape physique : rugby de compétition (la préparation physique)

La dominante physique est essentielle pour un rugby de compétition. Ce secteur ne rentre pas dans les objectifs de formation de l'élève-débutant. Il peut intervenir dans le cadre d'une pratique compétitive (association sportive).

L'élève que nous nous proposons de former devient un joueur doté de capacités élevées dans l'affrontement et dans la prise en compte de la sécurité de tous. Il est doublement responsable : efficacité des actions et sécurité de tous.

Au fur et à mesure de la formation, la thématique d'apprentissage devient moins linéaire et plus systémique (formation en spirale).

ETAPES DE LA FORMATION efficacité / sécurité		
ETAPE AFFECTIVE ↓	R E S P O N S A B I L I T E	rugby de combat / l'affrontement codifié ↓
ETAPE TACTIQUE ↓		rugby de choix tactiques / le jeu de rôles ↓
ETAPE STRATEGIQUE ↓		rugby de repères collectifs / le jeu par postes ↓
ETAPE PHYSIQUE		rugby de compétition / la préparation physique et stratégique

Tableau 54 - Etapes de la formation scolaire

¹⁰⁸² A. Hotz, *Apprentissage psychomoteur*, Paris, Vigot, 1985

¹⁰⁸³ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1995

¹⁰⁸⁴ D. Bouthier, *Le rugby* Paris, PUF, 2007

¹⁰⁸⁵ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007

Rôle de l'enseignant

L'enseignant s'engage dans une relation pédagogique particulière avec ses élèves, liée à la gestion de la sécurité et à la responsabilisation des élèves. En effet, la finalité du modèle d'enseignement est de déléguer une partie de la gestion de la sécurité aux élèves. Il s'agit de « guider l'élève dans son projet technique et de performance¹⁰⁸⁶ ». L'enseignant doit assurer cette formation au travers d'une attitude associant directivité et auto-construction, autorité et dévolution didactique. C'est ce que M. Fabre nomme la « néodirectivité¹⁰⁸⁷ ».

La responsabilisation n'est envisageable que dans le cadre d'une véritable formation présentant aux élèves les situations accidentogènes et les solutions permettant d'éviter les blessures. L'enseignant ne doit pas considérer la blessure comme une fatalité, mais comme la conséquence d'une défaillance. Il doit éveiller le sens des responsabilités chez l'élève.

La sécurité sera garantie par la rigueur de la transmission des contenus et la capacité de l'enseignant à fixer un certain niveau d'exigence dans l'exécution des gestes.

La responsabilisation des élèves passe par la capacité de l'enseignant à justifier le pourquoi et le comment des techniques corporelles. Nous pensons qu'une grande partie de la sécurité des pratiquants se joue dans l'éveil du sens des responsabilités de chacun. C'est pour cela que nous pensons que l'enseignant doit connaître les risques encourus par les élèves dans les situations et les présenter. Un plaquage non maîtrisé peut entraîner une blessure grave du genou (la fameuse entorse et la rupture des ligaments croisés).

Les contraintes pédagogiques liées au modèle d'enseignement n'imposent pas une dépersonnalisation de l'enseignant. Ce dernier conserve ses styles « personnel » (personnalité de l'enseignant¹⁰⁸⁸) et « relationnel-interactionnel¹⁰⁸⁹ » (modalités de communication avec les élèves : questionneur, guide...).

L'enseignant doit s'appropriier le modèle « didactique » et l'adapter aux conditions d'enseignement, en conservant les spécificités que sont :

- la présentation historique du rugby
- la justification de l'esprit et des règles du jeu
- la nécessité d'acquisition de techniques intégrant sécurité et valeurs (techniques corporelles)
- la responsabilisation des élèves dans chacune de leurs actions.

Trois thèmes sont à mettre en avant dans le discours de l'enseignant : responsabilité, sécurité, efficacité. Dans la démarche constructiviste que nous préconisons le discours doit déboucher sur le dialogue au travers de situations de « débat d'idées¹⁰⁹⁰ ». Ces moments d'échange permettent aux élèves de comprendre la nécessité et le sens des principes de sécurité et d'efficacité en action.

Parmi les interventions de l'enseignant, nous pouvons citer :

1. les interventions « éducatives » : il s'agit de toute la justification relative au sens des responsabilités attendu durant la pratique, aussi bien en termes de choix de jeu que de technique (le danger est partout sur le terrain). L'élève ne

¹⁰⁸⁶ P. Goirand, *Donner du sens à la pratique*, Spirale n°8, 1995

¹⁰⁸⁷ M. Fabre, *Situations problème et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999, p. 81

¹⁰⁸⁸ L'enseignant enseigne plus que son savoir, puisqu'il enseigne également une partie de ce qu'il est : ses attitudes, sa façon de se mouvoir, de se vêtir... et ses « valeurs » devrions-nous rajouter.

¹⁰⁸⁹ M. Altet, *Styles pédagogiques*, Sciences Humaines, hors série n°12, 1996

¹⁰⁹⁰ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

doit ni refuser ou craindre le contact ni dépasser les limites fixées dans l'affrontement (apprécier les situations et se contrôler : déclencher le geste adapté en terme d'efficacité et de sécurité ; comme le disent F. Galthié et J. Lacouture, « le rugby est une philosophie du combat et du contrôle de soi »¹⁰⁹¹ »). L'enseignant n'hésite pas à démontrer les techniques corporelles et à signaler les zones accidentogènes. La démonstration permet de faire émerger les problèmes et de justifier les contenus d'enseignement.

2. les interventions « didactiques organisationnelles » : elles correspondent à l'ensemble des consignes relatives à la mise en place du matériel, des aires de jeu, des situations de référence, des ateliers ou situations d'apprentissage. C'est l'enseignant, qui, au travers de sa démarche impose toute la l'organisation et la planification des séquences d'enseignement. La sécurité est assurée au travers de la gestion des deux « sécurités » (active et passive)¹⁰⁹².
3. les interventions « didactiques et techniques » : l'enseignant « impose » les situations (de jeu et d'apprentissage). Ses interventions sont fréquentes en termes de régulations. Nous avons précisé que celui-ci guidait les élèves. Il connaît pour cela les principes d'efficacité et de sécurité des gestes qu'il enseigne. L'efficacité et la sécurité sont deux domaines qui conduisent l'apprenant à l'écoute du professeur. Ce n'est pas parce que nous préconisons un enseignement « rigoureux et directif » que l'élève n'a pas sa place dans la construction gestuelle, bien au contraire. L'élève peut créer son style, mais dans un cadre fixé par la sécurité. Les consignes techniques incomplètes et pouvant mettre en danger les élèves sont à proscrire (ex : « plaquez aux jambes » ; cette consigne pour un débutant nous semble très incomplète. Elle est pourtant souvent entendue durant les premières séances de rugby).
4. les interventions certificatives : il s'agit de procéder à l'évaluation de la maîtrise des gestes techniques en situation d'apprentissage. En effet, avant de déclencher et utiliser les techniques corporelles en situation de référence, l'enseignant doit s'assurer que les élèves les maîtrisent en situations aménagées. Cette évaluation certificative correspond au passage de ceinture en judo, aux étoiles en ski, aux validations en gymnastique, au passeport en escalade¹⁰⁹³... Ce moment d'évaluation permet simultanément de procéder à des régulations individuelles et de mettre l'accent collectivement sur les critères de réalisation (la technique), les attitudes attendues (la responsabilité). Les interventions certificatives (et régulatrices) conduisent au sentiment de compétence qui contribue très largement à la gestion de la sécurité.
5. les interventions « sociales » : les règles de conduite sur et hors du terrain sont à respecter. L'enseignant n'hésitera pas à sanctionner les conduites déviantes et les fautes de jeu. Il se montrera « pédagogue » en proposant une échelle de sanctions progressive, en relation avec la « gravité » des déviances et transgressions.
6. les interventions « arbitrables » : l'enseignant doit arbitrer, même s'il peut déléguer certaines tâches arbitrales. Le rôle de l'arbitre en rugby est d'une

¹⁰⁹¹ F. Galthié – J. Lacouture, *Lois et mœurs du rugby*, Varèse, Dalloz, 2007, p. 35.

¹⁰⁹² F. Vedel, *Escalade, traitement didactique de la sécurité*, revue EPS 1990

¹⁰⁹³ En escalade, le passeport « permet de situer le niveau de pratique, qui allie la technique, la sécurité [...] » ; Fédération Française de la Montagne et de l'Escalade, *Passeport escalade*, Paris, 2007

importance capitale, puisque s’instaure avec lui une relation de « complicité ». Il est en effet, celui qui garantit la sécurité de tous, celui qui assure la continuité du jeu et imprime le rythme du match. Comme se plaît à le dire J. Lacouture : « A la différence du football, où l'arbitre est un flic chargé de faire respecter les règles, au rugby c'est d'abord un chef d'orchestre. Il parle aux joueurs, les alerte avant qu'ils ne commettent une faute. L'arbitre, comme le remarque Fabien Galthié, est le propriétaire du match¹⁰⁹⁴ ». La gestuelle arbitrale est à intégrer pour l’enseignant, en plus de la connaissance des règles fondamentales et de l’esprit du jeu qui les accompagne. Dans la réglementation appliquée pour les niveaux 1, 2 et 3 de la modélisation proposée nous n’appliquerons que le NCR, c'est-à-dire l’essentiel des règles du jeu (marque, hors-jeu, en-avant, droits et devoirs des joueurs, tenu), les sur-réglementations sécuritaires (plaquage subi, sens du jeu, rucks et mauls raisonnés, touches et mêlées aménagées) ainsi que les contraintes liées à la mixité (adaptation de l’intensité des contacts). L’enseignant doit faire prendre conscience aux élèves que le rugby scolaire n’est pas le rugby fédéral et que les techniques corporelles contiennent des « valeurs-ajoutées » particulières liées au respect de l’autre et notamment : « assurer la sécurité de celui ou ceux qui sont impliqués avec moi dans une situation ».

INTERVENTIONS DE L’ENSEIGNANT	
DEBUT DE CYCLE	DURANT LE CYCLE
<ul style="list-style-type: none"> • Histoire du rugby : passage des jeux vers un sport éducatif, canalisation de la violence et éducation • Esprit du jeu : le combat collectif et l’affrontement physique « canalisé » dans le jeu de rugby sont les garants du développement de valeurs : courage, responsabilité, solidarité, respect • Justification des attentes, présentation objective des risques • Sécurité : choix tactico-techniques et réalisations motrices • Relation à la règle : respect des autres, des règles du jeu et de l’arbitre • Démonstrations : situations à risques et techniques corporelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité (rappel des règles et des principes de jeu) • Sécurité / Efficacité (consignes « tactico-techniques et démonstrations) • Evaluations formatives et certificatives • Arbitrage (rappels à l’ordre et sanctions) • Interrogations et dialogue avec les élèves

Tableau 55 - Les interventions de l’enseignant

¹⁰⁹⁴ Interview réalisée par G. Muteaud, Le Nouvel Observateur, jeudi 26 juillet 2007

Les règles du jeu et la sécurité

Les travaux de N. Elias et E. Dunning ont mis en lumière l'importance du sport dans le « processus de civilisation » des mœurs : la codification progressive des modalités de pratique, l'intériorisation des normes que celle-ci implique, une tendance nette à l'euphémisation de la violence physique et le développement d'une certaine éthique contribuent à une « pacification tendancielle de la vie sociale¹⁰⁹⁵ ».

En rugby, toutes les règles du jeu sont conçues pour « protéger » les pratiquants et permettre de respecter l'essence de l'activité (le combat collectif au corps à corps). Cet équilibre entre combat et sécurité doit être recherché et justifié par l'enseignant. Il faut pour cela connaître les règles du jeu, leur histoire, leur évolution et leur application. Concernant l'histoire du règlement, il est essentiel que la corrélation soit explicitée entre l'esprit du jeu et sa réglementation. Pas de règle qui ne favorise l'affrontement et la sécurité des joueurs.

Parmi les règles fondamentales du rugby, l'enseignant devra présenter et justifier le N.C.R.¹⁰⁹⁶ :

- la marque : cette règle donne l'essence de l'activité dans le sens où elle impose la progression vers l'avant, la conquête du territoire adverse
- le hors-jeu : il s'agit de protéger les joueurs (malgré eux à l'origine) et de leur imposer une zone de protection, située derrière la ligne passant par le ballon ou les rucks et mauls
- l'en-avant : règle découlant de la précédente ; si les partenaires ne peuvent se trouver devant le PdB, ce dernier ne peut leur passer le ballon ; la lutte est frontale en rugby
- les droits et devoirs des joueurs : les joueurs « jouent » à se battre ; s'il est possible d'éprouver physiquement un adversaire, il n'est pas envisageable de chercher à le blesser volontairement ; le lieu de la lutte se situe autour du porteur de balle et jamais au-delà. Celui qui veut se « battre » le fait à partir de l'objet du jeu (le ballon).
- le tenu : tout joueur plaqué et tenu doit lâcher le ballon afin de permettre aux autres joueurs de poursuivre la lutte. Tenir un ballon au sol est considéré comme une attitude déloyale.

Nous ajoutons au NCR la règle de l'avantage.

Ces règles fondamentales du rugby fédéral ne nous semblent pas garantir entièrement la sécurité des élèves. C'est la raison pour laquelle nous proposons une sur-réglementation sécuritaire dans laquelle nous impliquons pleinement les élèves.

La sur-réglementation sécuritaire comprend les contraintes suivantes :

- aucune attitude ou geste « brutal » ou « féroce »
- interdiction de déclencher un geste dans une situation à risque « objectif » (risque de blessure) ou déclenché (plaquage « désespéré », passe à l'aveugle, ballon « jeté »)
- « plaquage subi » et en un contre un obligatoire
- rucks, mauls, touches et mêlées aménagées
- sens du jeu à respecter et rôles de soutien sur rucks et mauls
- courses latérales interdites

¹⁰⁹⁵ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994

¹⁰⁹⁶ Aux quatre règles fondamentales du NCR citées par R. Deleplace (*Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 102.), nous ajoutons l'en-avant qui nous permet de mettre l'accent sur la nécessité du respect absolu de toutes les règles. L'en-avant nous permet de faire comprendre l'essence du rugby puisqu'après ce type de faute de jeu, la remise en jeu se fait par une mêlée (un combat collectif).

- pas de passes « sautées »
- mixité : les garçons adaptent l'intensité des contacts ; ils favorisent le plaquage des filles ; il leur est interdit d'arracher les ballons dans les mains des filles ; ils ne peuvent contourner une fille qui se trouve dans leur champ de course.

Les règles du jeu sont au cœur de la sécurité et doivent impérativement être comprises et appliquées. En fonction de la nature des transgressions (volontaires – involontaires ; dangereuses ou pas), l'enseignant sanctionne. Quel que soit le niveau de pratique des élèves, le principe de la « prison pédagogique » permet d'appliquer les sanctions. Ces dernières ne doivent pas provoquer la violence, mais au contraire être comprises et acceptées. Elles permettent à l'élève « fautif » d'apprendre à se contrôler et à la « victime » d'avoir confiance et de faire confiance en se sentant « protégée ».

L'enseignant doit endosser le rôle d'arbitre en faisant preuve d'une grande sévérité, associée à un discours pédagogique. Ce sens pédagogique lui permettra d'impliquer les élèves dans la gestion de la sécurité en les responsabilisant dans chaque situation de jeu. Cette implication se traduit chez N. Elias par la notion de « sensibilité¹⁰⁹⁷ ».

¹⁰⁹⁷ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Fayard, 1994

Indicateurs comportementaux, grilles d'évaluation

Les indicateurs comportementaux sont essentiels dans toute démarche d'enseignement pour permettre à l'enseignant d'observer les élèves, de les situer, d'analyser leur comportement et de proposer des remédiations en termes de situations ou consignes.

Les collègues disposeront d'outils d'observation et d'analyse (les indicateurs comportementaux) ainsi que de grilles d'évaluation et de notation. L'exploitation de ces outils sera laissée à leur discrétion.

1. Les indicateurs comportementaux

Nous les présentons sous forme de gestes par niveaux de modélisation, en y joignant les ressources sollicitées, les comportements caractéristiques en jeu, les comportements attendus et un certain nombre de remédiations.

2. Les grilles d'évaluation

Elles décrivent les comportements des élèves en jeu, tout en les situant sur des échelles de notation.

NIVEAU 1

GESTES TECHNIQUES OU TACTICO-TECHNIQUES	RESSOURCES SOLLICITÉES	COMPORTEMENTS « TYPIQUES »	COMPORTEMENTS ATTENDUS	REMEDATIONS
INDIVIDUELLEMENT				
Remise en jeu	Cognitives et psychomotrices	L'élève tient le ballon dans les mains, le lâche et le « botte », ce qui le conduit à faire un « en-avant »	Tenir la balle avec les deux mains et amener le pied vers le ballon pour le toucher ou poser le ballon au sol, le toucher avec le pied et s'en saisir	L'élève doit comprendre que la remise en jeu qui lui est demandée en initiation ne correspond pas à la représentation « télévisuelle » La démonstration est efficace pour faire comprendre ce geste
La marque	Cognitives et psychomotrices	Jette le ballon en pénétrant dans l'en-but Dépose le ballon sans exercer une pression et commet un en-avant S'assied en aplatissant le ballon	« Aplatir » le ballon au sol sur ou derrière la ligne avec une ou deux mains, en se baissant ou en plongeant	Il s'agit de faire une démonstration du geste attendu ; les élèves intègrent ainsi le but du jeu
Tenue de balle	Affectives et cognitives	Ballon tenu à deux mains, loin du corps, bras tendus ou ballon sous le bras	Ballon tenu fermement « à hauteur de la poitrine » avec un seul bras, coude souple et près du corps	Prise de conscience de l'intérêt du bras libre pour l'équilibre de la course et le raffût (pour la suite de l'apprentissage) Apprendre à « mouvoir » dans l'axe de la course le bras et l'avant bras qui maintiennent le ballon près du corps

<p align="center">Course vers l'avant « progresser – avancer »</p>	<p>Physiologiques</p> <p>Affectives et cognitives</p> <p>Physiologiques</p>	<p>Courses latérales ou orientées vers l'arrière</p> <p>Joueurs statiques</p> <p>Joueurs spectateurs refusant le ballon pour le porter vers la ligne d'avantage ou de front</p> <p>Courses freinées ou bloquées au contact (ou avant le contact)</p>	<p>Courir vers l'avant, avec ou sans contact (en recherchant ou en évitant le contact)</p> <p>Ne pas freiner sa course au contact</p> <p>Se protéger au contact de profil</p> <p>Accélération à la prise de balle</p> <p>L'élève doit avoir « envie » d'avancer et d'accélérer à la prise de balle</p>	<p>L'essence même de l'activité est le défi physique direct ou indirect ; il faut conquérir l'espace adverse : AVANCER !</p> <p>Il faut faire prendre conscience à l'élève que le contact est inéluctable en rugby ; plus il s'éloigne de ses partenaires, plus il se met en danger, ainsi que l'équipe par rapport au gain de terrain ; plus il avance et plus son équipe est dangereuse pour l'adversaire</p>
<p align="center">Percussion-debout (conserver)</p>		<p>Subit les contacts (non contracté sur les impacts)</p> <p>Se présente de face ou de dos (danger pour le joueur), visage crispé</p> <p>Ne se fléchit pas sur ses appuis</p>	<p>Percussion latérale de bas en haut en conservant le ballon près du corps ; accélération au contact</p> <p>Ballon tenu près du corps, côté opposé à l'impact</p>	<p>L'élève doit prendre conscience qu'il ne subit pas le contact s'il se fléchit et avance en accélérant sur son adversaire</p> <p>Il est en sécurité s'il se présente de profil lors de l'impact</p>
<p align="center">Percussion-libération au sol</p>		<p>A du mal à passer au sol</p> <p>S'assied au moment de la percussion et de la chute</p> <p>Garde son ballon près du corps ou au contraire le jette vers l'arrière</p> <p>Reste assis lors de la formation du « ruck »</p> <p>Ne protège pas sa tête après la libération au sol</p> <p>Ne s'assure pas de la stabilité du ballon lors de la libération ; celui-ci est pratiquement jeté vers l'arrière</p>	<p>Percussion de haut en bas, en allant au sol avant de se faire ceinturer</p> <p>Conserver la position allongée au sol</p> <p>Regard orienté vers son camp</p> <p>Allonger les bras pour éloigner le ballon et garder une main dessus pour stabiliser le ballon</p> <p>Protéger sa nuque quand le ruck se forme</p>	<p>Compréhension de la chute au sol (couché le plus rapidement possible au sol) et de l'axe de percussion, de haut en bas à hauteur du bassin de l'adversaire</p> <p>Le bras sur le ballon doit être tendu vers son camp pour éloigner ce dernier de l'adversaire</p> <p>L'élève doit apprendre à rester au sol et à protéger ses cervicales avec ses deux mains</p>

<p align="center">Plaquage « subi » (en deçà de la ligne de rencontre)</p>		<p>S'accroche au maillot Encerle son adversaire au niveau du buste Ne se baisse pas Ne place pas son épaule et sa tête en protection au contact N'accepte pas de tomber Essaie de plaquer avec les mains Lâche prise (serrage) au moment de la chute au sol Place sa tête du mauvais côté, le plaqué retombe sur le plaqueur Met sa jambe en barrage (type prise de judo) Pivote autour du PdeB durant le plaquage</p>	<p>Se baisser et placer sa tête et son épaule au contact (du bon côté de l'adversaire : côté extérieur) Serrage au niveau du bassin ou aux cuisses Se laisser glisser et tomber en serrant fermement son adversaire Se coller à l'adversaire (tête sur cuisse) et surtout retomber sur lui</p>	<p>Positionnement de départ : tête et épaule au contact ; l'élève doit SE BAISSER pour se placer Serrage de bras Accepter de tomber en serrant et en se laissant glisser Il faut accepter de perdre ses appuis pour aller au sol avec le plaqué Eviter de conserver une prise au niveau du bassin</p>
<p align="center">Arrachage de balle</p>		<p>Lutte avec les mains loin du contact Debout sur ses appuis, corps redressé Confond « arrachage » et « tirage du ballon vers l'arrière »</p>	<p>Aller au contact proche, se fléchir sur ses appuis en engageant main, avant-bras et bras à l'arrachage ; action de haut en bas et d'avant en arrière</p>	<p>Faire prendre conscience à l'élève de l'importance de l'engagement de l'épaule de haut en bas pour lutter efficacement ; il faut lutter au plus près de l'adversaire, en utilisant les mains, avant-bras et bras</p>
<p align="center">Conservation de balle</p>	<p align="center">Affectives et cognitives Physiologiques</p>	<p>Jette le ballon en arrière « Donne » au partenaire le plus proche, sans regarder fixement celui-ci Reste positionné de face à l'adversaire et se fait subtiliser le ballon Le ballon est loin du corps, bras allongés</p>	<p>De dos après le contact, se fléchir sur ses appuis Ballon près du corps en attendant l'arrachage du soutien ou une poussée exercée par un ou des partenaires</p>	<p>De dos (après la phase de contact), prendre conscience que le ballon est protégé près du corps L'élève doit comprendre que la position de dos est dangereuse en rugby, sauf après un contact (au corps à corps pour éloigner le ballon de l'adversaire) L'élève doit « accepter » les charges au corps à corps, de profil, puis de dos</p>

<p>Activité et efficacité (poussées) dans les regroupements</p>		<p>Regarde le regroupement Pousse de dos Pousse avec les mains Tête hors du regroupement Pousse le dos rond Pousse sur le côté du regroupement Fautes de hors-jeu</p>	<p>Engager son épaule et placer sa tête Position de poussée « dos plat », jambes fléchies prêtes à l'extension Saisir les partenaires ou adversaires pour rester lié au regroupement</p>	<p>Prendre conscience de la position initiale de poussée (épaule au contact, dos plat) et de l'action de poussée (flexion-extension des jambes)</p>
<p>Passe de la main à la main</p>		<p>Jette le ballon (en arrière) ou s'en débarrasse Ne regarde pas le partenaire Reste positionné face à l'adversaire au moment de la transmission Se place de dos pour donner Passe le ballon d'une main Ne se contracte pas pour affronter le contact</p>	<p>De profil pour transmettre Regard orienté vers le partenaire Bras près du corps et tendus vers le partenaire qui arrive à hauteur (« transmission latérale »)</p>	<p>Prendre conscience de l'importance de la contraction musculaire et de la position de profil au moment de la transmission ; l'élève PdB attend que le partenaire soit à hauteur pour « donner »</p>
<p>Soutien au près et activité dans le jeu</p>		<p>Est arrêté avant de recevoir le ballon Pas d'accélération ou de volonté d'avancer ; ne se lance pas Souvent loin du jeu (du ballon) ; intervient occasionnellement puis « regarde » le jeu</p>	<p>Arriver lancé et franchir la ligne de front ; accélération pour faire subir les contacts ou pour s'engager dans un intervalle Enchaîner les actions (les rôles : passeur – soutien ou plaqueur – soutien)</p>	<p>L'élève doit apprendre à se lancer, à orienter sa course vers le porteur de balle en voulant avancer L'élève doit prendre conscience qu'il doit se rendre disponible dans le jeu, pour la continuité ; le rugby est un sport d'enchaînement d'actions</p>
<p>COMPREHENSION ET APPLICATION DU REGLEMENT (NCR)</p>		<p>Ne lâche pas le ballon au sol Dangereux dans ses gestes offensifs et défensifs Jette le ballon vers l'avant Part au soutien immédiatement vers l'avant, devant le nouveau porteur de balle (hors-jeu) Souvent hors-jeu autour et dans les regroupements Pousse dans les regroupements sur le côté Jette le ballon dans l'en-but</p>	<p>Respect du NCR</p>	<p>Il s'agit d'expliquer les fonctions sécuritaires du NCR : marque - hors- jeu - en-avant - droits des joueurs - tenu - ne pas effondrer les regroupements La règle la plus difficile à intégrer pour les débutants est celle du hors- jeu</p>

<p>COMPREHENSION DE LA LOGIQUE DU JEU (avancer et conserver) c'est un jeu avant tout individuel qui est recherché à travers lequel le joueur doit « avancer » et « plaquer »</p>		<p>N'avance pas Attend que le ballon lui soit envoyé pour déclencher une action Regarde les autres jouer (joueur satellite) Ne fait pas la distinction entre avancer et conserver Déclenche des courses vers l'arrière en tant que porteur de balle</p>	<p>Avancer Garder et conserver quand le joueur ne peut plus avancer</p>	<p>La logique du jeu doit être comprise : AVANCER pour conquérir du terrain Montrer à l'élève les cas de conservation de balle : lorsque le soutien est absent et que le porteur de balle est dans les intervalles (dans ce dernier cas, impossibilité de transmettre)</p>
---	--	---	--	---

Pour ce niveau, ne figurent que les comportements et attitudes d'élèves en situation de référence de niveau « DEBUTANT » :

- Effectif de 6 contre 6 à 8 contre 8
- Règlement et contraintes : NCR ; Passes non autorisées – transmissions de la main à la main
- arbitrage assuré par l'enseignant
- Hors-jeu : de 3 à 5 mètres
- Terrain : 15m x 30m
- Temps de jeu : de 2 x 4 mn à 2 x 6 mn

NIVEAU 2 (pré requis : gestes du niveau 1)

GESTES TECHNIQUES OU TACTICO-TECHNIQUES Repères collectifs et logique de jeu	RESSOURCES SOLLICITÉES	COMPORTEMENTS « TYPIQUES »	COMPORTEMENTS ATTENDUS	REMEDIATIONS
INDIVIDUELLEMENT				
Percuter-libérer au sol (dans le sens du jeu)		L'élève se trompe de côté de percussion	Percussion côté opposé à la « source » ; la libération se fait dans le sens de déplacement de la balle	Faire comprendre la notion de sens du jeu
Percuter, résister pour conserver (1) ou passer (2)	Affectives et cognitives Physiologiques	(1) L'élève qui percute est de face ou de dos avant le contact (DANGER) Il percute en présentant le ballon à l'adversaire, parfois ballon tenu à deux mains et loin du corps La percussion se fait sans impact (sans puissance ni vitesse), en deçà de la ligne de front Le porteur de balle subit l'impact, recule, se fait plaquer ou conduire au sol (2) Le ballon est souvent jeté vers l'arrière	Percussion de bas en haut Se fléchir sur ses appuis avant l'impact, puis extension Ballon éloigné du point d'impact, tenu sous un bras Se retourner après l'impact pour faire « corps-obstacle » Tenir et soutenir le premier soutien qui est venu récupérer la balle Pour passer le ballon, le joueur tend ses bras (après la percussion) vers le soutien qui se propose	L'élève doit prendre conscience que le « un contre un » est un duel et qu'il doit faire reculer son adversaire direct, puis servir d'obstacle après s'être fait « arracher » le ballon L'élève doit résister à l'impact, se contracter Il doit accepter de jouer le rôle de soutien envers le joueur qui lui « arrache » la balle pour la conserver collectivement L'élève doit comprendre qu'après la percussion, il tend ses bras et le ballon sans le lâcher ; c'est le partenaire qui vient récupérer le ballon dans ses mains

<p>Passes courtes en jeu déployé</p>	<p>Cognitives (traitement de l'information) et affectives Biomécaniques organisation de la motricité</p>	<p>Tenue de balle non correcte (par les « pointes » du ballon) ; la balle tourne sur elle-même Passes dirigées vers l'arrière Transmissions sans regarder, épaules face à l'adversaire Passes trop hautes, non tendues (ballons « flottants ») « Passes à l'aveugle » (sans regarder le partenaire soutien) Blocage sur les appuis au moment de la passe ou transmission sur le mauvais appui (empêchant la rotation du buste vers le partenaire) Buste penché vers l'avant Ballon transmis trop près du rideau défensif ou dans le rideau (interceptions) Passes sur partenaires arrêtés</p>	<p>Tenir sa balle mains ouvertes et parallèles, épaules orientées vers le partenaire lors de la transmission « Fixer » l'adversaire en courant dans l'axe du terrain Regarder son partenaire avant et au moment de la transmission Passe tendue Passe réalisée sur le bon appui (appui gauche pour passer à droite – appui droit pour passer à gauche) Trajectoire rectiligne du ballon La balle parvient vite dans les bras du partenaire, elle est tendue Ne transmettre qu'à un soutien qui arrive lancé ou qui avance</p>	<p>Prise de conscience de l'importance de la qualité et de la précision de la passe : sécurité pour le réceptionneur et efficacité dans la progression L'enseignant doit regrouper ses élèves pour leur expliquer les différents cas de figure La passe se réalise avant le rideau défensif ou derrière celui-ci, quand le porteur de balle a franchi la ligne de front</p>
---	---	---	---	--

<p>Soutien en jeu et sur jeu déployé (distance de passe)</p>		<p>Joueur à l'arrêt (non « lancé ») Trop près ou trop éloigné du passeur Trop en profondeur Bras dans l'axe du corps pour réceptionner le ballon Joueur trop près du porteur de balle ou placé « devant » ce dernier Soutien en jeu non assuré : une action puis « spectateur »</p>	<p>Placement initial du soutien à distance de passe Arriver lancé au soutien et « rentrer » dans les ballons (accélération) Tendre les bras vers le partenaire, lui proposer une cible pour la passe : les mains tendues et ouvertes Course de soutien dans l'axe profond L'élève doit enchaîner des actions</p>	<p>Prendre conscience que le ballon doit continuer à avancer ; pour cela, il faut que la passe soit réalisée à hauteur et que le soutien s'engage ; avant de recevoir un ballon, se placer à distance de passe (2 à 3 mètres en fonction des capacités du passeur, « légèrement en profondeur » (1 à 2 mètres derrière le passeur) Courir avec une course orientée dans l'axe profond (consigne : « courir droit ») L'élève doit orienter ses déplacements offensifs et défensifs par rapport à ceux du ballon (« coller au ballon »)</p>
<p>Fixation en jeu déployé</p>		<p>Les élèves font du « travers » et « tuent » le jeu des partenaires Ils vont au contact ; perte de balle (passe au contact) Ils donnent beaucoup trop tôt et l'adversaire n'est pas fixé Ils transmettent en amenant le défenseur vers le soutien</p>	<p>Course droite orientée dans l'axe du terrain Amener le défenseur à l'opposé du soutien Le soutien du passeur est déclenché côté opposé à la passe</p>	<p>La capacité à fixer s'obtient grâce à une prise de conscience de son intérêt : éliminer des adversaires sur un axe pour libérer des espaces pour les partenaires L'élève doit prendre conscience que l'on fixe « à distance », et pas au contact ; pour cela, la vitesse de course est importante</p>

Prise d'intervalle	STI et affectivité	Les élèves s'engagent « droit », redressés sur leurs appuis Ils freinent leur course Ils sont de face, ballon « présenté » à l'adversaire Ils jettent le ballon ou s'en débarrassent « dans l'intervalle »	Accélération dans les intervalles et conservation du ballon tant que l'on n'est pas « sorti » de l'intervalle La course après la prise de l'intervalle se poursuit « grand côté » ; si le joueur est « pris » dans l'intervalle, il déclenche un ruck	L'élève doit comprendre que l'intervalle ne peut être franchi qu'avec conviction et accélération au moment du contact En cas de « blocage » dans l'intervalle, passe par le sol et phase de conservation (ruck) La passe ne s'effectue qu'à la sortie de l'intervalle si le joueur décide de transmettre ; passe vers l'extérieur
Raffût	Cognitives et Biomécaniques	Les élèves ont tendance à raffûter au visage et à « frapper » plus qu'à repousser Le poing est parfois fermé	Repousser le joueur adverse en s'appuyant sur lui, main ouverte, au niveau des épaules ou du buste	L'élève doit prendre conscience qu'il ne frappe pas son adversaire mais qu'il s'appuie sur lui et le repousse dans un second temps
Soutien défensif	Cognitives	L'élève est « spectateur » du jeu après un plaquage Il se place dans le jeu en fonction du ballon mais rarement en fonction de ses partenaires	Enchaîner les actions défensives Se replacer dans le rideau défensif en tenant compte de ses partenaires Chercher à créer un rideau défensif dans le jeu en mouvement	L'élève doit intégrer à ce niveau deux impératifs défensifs : Enchaîner ses actions défensives comme il le fait en attaque Se replacer par rapport au ballon en intégrant le placement de ses partenaires dans le jeu en mouvement ; il doit s'efforcer de se replacer « en rideau » pour ensuite plaquer en un contre un

COLLECTIVEMENT

Logique du jeu Sens du jeu	Cognitives Tactiques STI	Elèves en rupture, revenant sur les « intérieurs » Elèves déclenchant des courses en travers ou qui reculent et essaient de contourner systématiquement	Respecter le sens du jeu pour organiser le soutien Si la balle est conquise à gauche, elle sera orientée vers la droite et inversement	Faire prendre conscience au porteur de balle que l'orientation de son action rend le jeu efficace (soutien) et le protège. En revenant à la « source », il risque l'isolement dans le jeu et surtout la blessure
---------------------------------------	--------------------------------	--	---	--

<p>Rideau défensif</p>		<p>1^{er} rideau déstructuré chacun défend pour soi montées décalées pas de 2^{ème} rideau (pas de remplacement actif et collectif)</p>	<p>Placement collectif en début d'action ou sur des deuxièmes temps de jeu, puis montée collective Il faut avoir un partenaire à sa gauche, un à sa droite ; au minimum un partenaire sur la même ligne</p>	<p>Faire prendre conscience aux élèves que la défense est, avant d'être individuelle, une organisation collective Le premier rideau doit tout d'abord se constituer, puis « monter » pour s'opposer à la progression adverse ; l'efficacité de la défense individuelle passe par l'organisation initiale collective</p>
<p>Temps de jeu et alternance progression/conservation</p>		<p>Les élèves en fin d'action se « débarrassent » volontairement ou involontairement de la balle Ils n'attendent pas le soutien ou sortent des limites du terrain Ils s'isolent Ils transmettent le ballon dans les intervalles</p>	<p>Attendre le soutien debout ou au sol en fonction de l'action pour permettre aux coéquipiers de se réorganiser pour un temps de conservation de balle, qui conduira à un nouveau temps de jeu</p>	<p>Faire comprendre aux élèves que le jeu peut se dérouler sur plusieurs temps, et impose donc des phases de conservation ; celles-ci permettent au soutien de se réorganiser ; l'élève doit comprendre que, s'il ne peut plus avancer ou passer, il est responsable du déclenchement de la phase de conservation</p>
<p>Regroupements au sol et debout à ce niveau de l'apprentissage deux joueurs suffisent pour créer un regroupement au sol ou debout (il s'agit donc de regroupements sur-réglémentés)</p> <p>le ruck est plus accessible que le maul dans un premier temps d'apprentissage (à ce niveau d'enseignement, les deux regroupements sont aménagés d'un point de vue réglementaire)</p> <p>Passe du relayeur (imposée à la sortie du ruck ou du maul)</p>	<p>Cognitives</p> <p>Organisation collective</p>	<p>Au sol : (RUCK) celui qui enjambe passe à côté du défenseur ou reste debout Certains élèves poussent avec les bras tendus Le premier soutien enjambe sans pousser Des joueurs se placent de dos ou de profil pour pousser La jambe avant est tendue, les appuis très écartés</p> <p>Debout : (MAUL) non respect des rôles ; le premier laisse « passer » le second (l'arracheur). Pas de liaisons, pas de poussée, pas de résistance au contact Le premier PdeB ne reste pas debout L' « arracheur » tient le ballon bras tendus</p> <p>Passe approximative et/ou non vrillée</p>	<p>Au sol : (RUCK) percussion-libération du porteur de balle ; le premier soutien enjambe dans l'axe ; le second sera relayeur-passeur (obligation de respecter les rôles sous peine de sanction pédagogique : pénalité pour l'équipe adverse) Quand le regroupement est créé avec le respect des rôles (« enjambement-déblayage »), l'arbitre annonce « ruck » ! (le ballon sera conservé par l'équipe qui a été la plus efficace – la plus rapide)</p> <p>Debout : (MAUL) organiser un regroupement aménagé avec deux joueurs et un relayeur ; le premier se retourne après contact, le suivant arrache le ballon et se colle à lui ; l'enseignant crie « maul » (le ballon est conservé par l'équipe qui déclenche le maul)</p> <p>Passe longue (tendue, vrillée, plongée)</p>	<p>Au sol : (RUCK) le soutien doit comprendre l'importance de son action de protection et libération de balle pour le relayeur ; il s'agit d'enjamber et de repousser l'adversaire (placement de poussée type plaquage)</p> <p>Debout : (MAUL) faire comprendre l'importance de la construction à deux (celui qui fait corps-obstacle et celui qui arrache pour présenter la balle au relayeur lorsque le relayeur demandera la balle)</p> <p>Travail technique de la passe « longue » (tendue ou vrillée)</p>

<p>COMPREHENSION ET APPLICATION DU REGLEMENT (NCR)</p>	<p>A ce niveau les fautes sont encore nombreuses en ce qui concerne le hors-jeu, dans et autour des deux types de regroupements</p> <p>Il reste quelques gestes dangereux mais souvent involontaires</p> <p>Le jeu s'organise collectivement avec l'aménagement proposé sur les RUCKS et les MAULS</p> <p>Quelques élèves ont encore tendance à garder les ballons au sol</p> <p>L'esprit du jeu est compris, mais quelques « réflexes » subsistent, comme jouer un ballon au sol, le frapper avec le pied ou tenter des interceptions « impossibles » en frappant le ballon avec une main</p>			
<p>COMPREHENSION DE LA LOGIQUE COLLECTIVE DU JEU (progresser ou temporiser)</p> <p>DEFENSE COLLECTIVE</p>	<p>Cognitives</p>	<p>Les élèves rencontrent encore des difficultés pour réaliser les gestes techniques correspondant à la logique du jeu (de mauvaises passes)</p> <p>Le sens du jeu n'est pas systématiquement respecté</p> <p>Les temporisations existent quand l'enseignant intervient dans la sur-réglementation</p> <p>Les élèves ont encore des conduites individuelles et des courses de contournement</p> <p>La défense se traduit encore par des montées individuelles</p>	<p>Les élèves doivent être capables d'analyser leurs actions et savoir s'il faut continuer à progresser ou si le moment est venu de temporiser</p> <p>Il faut organiser et systématiser le rideau défensif à plusieurs (deux ou trois en jeu ; deux lignes sur les remises en jeu)</p>	<p>Montrer à l'élève les cas de conservation de balle : lorsque le soutien est absent et que le porteur de balle est dans les intervalles (dans ce dernier cas, impossibilité de transmettre)</p> <p>L'enseignant doit présenter et justifier l'intérêt de la défense collective par rapport à la défense individuelle</p>

Pour ce niveau, ne figurent que les comportements et attitudes d'élèves en situation de référence de niveau « DEBROUILLE » :

- **Effectifs : de 6 contre 6 à 8 contre 8**
- **Phases de regroupements aménagées (sur-réglementation pour les rucks et les mauls)**
- **NCR ; arbitrage assuré par l'enseignant / Hors-jeu : 5 mètres (et 10 mètres si la volonté est de favoriser le jeu déployé)**
- **Terrain : de 20 à 30m sur 40 à 50m**
- **Temps de jeu : 2 x 6 mn**
- **« Prison » pédagogique pour toute entrave au règlement ; durée de la sanction à l'appréciation de l'enseignant**

NIVEAU 3 (pré requis : gestes des niveaux 1 et 2)

GESTES TECHNIQUES OU TACTICO-TECHNIQUES Repères collectifs et stratégies de jeu (projets de jeu en attaque et organisation défensive)	RESSOURCES SOLLICITÉES	COMPORTEMENTS « TYPIQUES »	COMPORTEMENTS ATTENDUS	REMEDATIONS
INDIVIDUELLEMENT				
Feinte de passe	Cognitives et techniques	Les élèves déclenchent leur passe trop tôt ou trop tardivement Ils ne regardent pas leur partenaire pour « feinter » la passe Le regard reste fixé sur le défenseur	Armé de la passe lors de la fixation Regarder le partenaire avant l'armé	L'élève doit apprendre à réaliser sa passe sans la déclencher puis comprendre qu'une « feinte de passe » ne peut fonctionner que si le passeur regarde son soutien
Jeu et courses sans ballon en attaque	Cognitives	Les élèves organisent leurs actions systématiquement dans le sens du jeu ; les courses ne correspondent pas à des « faux appels » Des percussions ont lieu entre le porteur de balle et les soutiens ou les soutiens passent devant le porteur de balle	L'élève se propose sur des courses de soutien allant à l'opposé du sens de déplacement du ballon en « fixant » des adversaires	L'élève doit comprendre l'intérêt de ses courses sans ballon dans la « déstructuration » des rideaux défensifs adverses ; il doit apprendre à organiser ses actions au service du jeu et accepter le « jeu sans ballon »

<p style="text-align: center;">JEU PAR POSTE « avants »</p> <p style="text-align: center;">TOUCHES</p> <p style="text-align: center;">et</p> <p style="text-align: center;">MELEES</p>	<p style="text-align: center;">Cognitives et tactico- techniques</p> <p style="text-align: center;">Physiologiques</p>	<p>TOUCHES Les joueurs en touche ne respectent pas les alignements et espacements ; les lancers ne se réalisent pas dans l'axe Les porteurs sont peu efficaces et dangereux, n'accompagnant pas les sauteurs durant toute la phase du saut Les sauteurs ne montent, ne savent pas prendre une impulsion Le sauteur est hésitant en l'air, prend appui sur ses porteurs, détourne les ballons vers l'arrière avec un seul bras</p> <p>LANCER Le lancer est approximatif car souvent effectué en « prise haute » (influence télévisuelle) ; certains lanceurs ne savent pas que le ballon doit être lancé « droit », dans le « couloir » et faire plus de 2 m en distance par rapport à la ligne de touche (5m au niveau fédéral)</p> <p>MELEES Les mêlées sont peu structurées, les prises et les liaisons entre partenaires et adversaires n'existent pas ; des élèves poussent les mêlées ; les épaules sont en dessous du bassin Le talonnage s'effectue avec le talon (danger pour le relayeur) L'organisation des mêlées est « longue » et fait perdre du temps L'introduction est inversée ; le ballon est jeté dans le tunnel</p>	<p>Les porteurs sont efficaces dans leurs actions (prises/accroches et actions de poussée des jambes) ; ils accompagnent le sauteur en l'air et le tiennent jusqu'à sa réception au sol ; les porteurs saisissent le sauteur au short – prises à deux mains, en pronation La prise de balle se fait à deux mains, ballon conservé ou lancé directement au relayeur</p> <p>Le lancer est effectué à deux mains par « en bas »</p> <p>Se placer en tant que pilier et talonneur Le talonneur « talonne » avec l'intérieur du pied, il s'agit en fait d'un « balayage » de l'intérieur du pied</p> <p>Le relayeur tient le ballon par les bases et le fait rouler dans l'axe du tunnel</p>	<p>Les deux phases statiques (touches et mêlées aménagées) nécessitent un apprentissage extrêmement « technique » tant la sécurité entre en jeu dans ces phases de jeu</p>
<p style="text-align: center;">JEU PAR POSTE « relayeur »</p>	<p style="text-align: center;">Cognitives et tactico- techniques</p>	<p>L'introduction en mêlée n'est pas réglementaire (à l'opposé du tunnel) ; la prise du ballon n'est pas correcte lors de l'introduction ; le ballon est « lancé » alors qu'il doit rouler</p> <p>Placement trop près de la touche ou trop éloigné</p> <p>Le relayeur porte le ballon en « travers » après les conquêtes</p> <p>Passe vrillée non maîtrisée à l'arrêt, derrière les mêlées, les touches, les mauls et les rucks</p>	<p>Le relayeur doit simplement assurer les transmissions après les phases de conquête ; il est passeur et ne doit pas s'engager seul à ce niveau de l'apprentissage ; il assure la liaison entre les avants et les $\frac{3}{4}$</p> <p>Passe vrillée longue et rapide en position statique</p>	<p>Le relayeur doit comprendre que ses actions sont placées au service de l'équipe ; il passe par une attitude altruiste sur les phases de conquête ou à la sortie des regroupements</p> <p>Critères de la passe vrillée à intégrer ; ceci passe par un enseignement « technique » ; le passeur est très bas sur ses appuis au moment de la passe</p>

<p align="center">JEU PAR POSTE « 3/4 »</p>	<p>Cognitives et tactico-techniques</p>	<p>Les placements sont approximatifs et ne permettent pas la circulation : les élèves sont trop près, trop loin, trop à plat ou trop en profondeur (arrêtés) Les réceptions de balle sont mauvaises car les bras mal orientés Les passes sont approximatifs, notamment les passes vrillées, parfois réalisées à l'envers</p>	<p>Trouver la distance de passe Trouver la profondeur qui permet d'arriver lancé sur une prise de balle Réaliser des passes courtes tendues ou des passes vrillées</p>	<p>Les élèves doivent comprendre les placements en profondeur et les distances de passe</p> <p>La passe vrillée doit être « travaillée » à l'arrêt et en mouvement ; l'élève doit acquérir le sens de rotation du ballon</p>
<p>SOUTIEN et ACTIVITE</p>	<p>Cognitives et physiologiques</p>	<p>L'élève agit sur une action et devient spectateur du jeu</p>	<p>Enchaînement d'actions sur un même temps de jeu</p>	<p>Prendre conscience de l'importance et de l'intérêt de la disponibilité dans le jeu</p>

<p align="center">COLLECTIVEMENT</p>				
<p>REGROUPEMENTS DEBOUT ET AU SOL Ici, l'enseignant, en fonction du niveau de ses élèves peut supprimer la sur-réglementation ou complexifier la structuration des regroupements</p>	<p>Cognitives, affectives et « physiques »</p>	<p>DEBOUT (MAUL) : pas de respect des rôles (percuteur, arracheur, soutiens) ; liaisons mal assurées (le regroupement se déstructure) ; poussées inefficaces. Ballon tendu alors qu'il doit être conservé.</p> <p>AU SOL (RUCK) : le soutien ne « déblaye » pas, se pose et n'a aucune action sur l'adversaire</p>	<p>Le regroupement doit se structurer rapidement, doit être « compact » et pouvoir avancer si le relayeur le décide</p> <p>Le premier joueur au soutien doit saisir le premier adversaire et l'éloigner du ballon ; les suivants font de même</p>	<p>Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves des rôles de chacun en fonction du moment d'arrivée dans le regroupement. On peut ici proposer un regroupement à 4 ; percuteur – arracheur – deux protections : une à gauche et une à droite</p>
<p>STRATEGIES DE JEU</p>	<p>Cognitives stratégiques</p>	<p>Attaque : la communication ne se fait pas ; tous les élèves ne sont pas informés du projet de jeu de l'équipe</p> <p>Défense : la constitution des deux rideaux est hésitante</p>	<p>Attaque : choisir entre les différentes formes de jeu : groupé pénétrant ou jeu déployé (pénétrant ou contournant)</p> <p>Défense : construire les rideaux et faire reculer l'adversaire</p>	<p>Les temps de communication avant le début des actions de jeu doivent être suffisamment longs pour que les élèves élaborent leurs stratégies de jeu</p>

COMPREHENSION ET APPLICATION DU REGLEMENT (NCR)	<p style="text-align: center;">Peu de fautes sont à signaler à ce niveau</p> <p style="text-align: center;">Le respect du NCR est réel, sauf quelques élèves dans les regroupements qui continuent de commettre quelques fautes par rapport à la règle du hors-jeu</p> <p style="text-align: center;">L'esprit du jeu est respecté</p>		
COMPREHENSION DE LA LOGIQUE COLLECTIVE DU JEU (progresser ou temporiser) DEFENSE COLLECTIVE	<p style="text-align: center;">Cognitives Stratégiques physiologiques</p>	<p>Les élèves ont des difficultés à comprendre que les stratégies de jeu sont au service de la conquête d'un territoire adverse</p> <p>Des initiatives « malheureuses » sont prises par certains joueurs et se traduisent par des échecs et des mises en danger</p> <p>Certains élèves refusent des rôles dans le jeu comme par exemple lorsqu'il s'agit de CONSERVER la balle pour temporiser</p> <p>Les replacements offensifs ou défensifs sont lents et peu collectifs ; peu d'enchaînements d'actions</p>	<p>Les élèves doivent comprendre et appliquer les stratégies de jeu</p> <p>Les placements sur phases statiques doivent être rapides</p> <p>Les élèves doivent enchaîner leurs soutiens aussi bien offensifs que défensifs : disponibilité motrice importante à ce niveau</p> <p>C'est une compréhension du jeu collectif et stratégique qui est attendue ; les élèves doivent intégrer les stratégies de jeu (comment allons-nous avancer ou faire reculer les adversaires ?)</p> <p>Le joueur est au service de l'équipe, doit se montrer disponible et accepter tous les rôles du jeu, notamment celui de la conservation pour temporiser le jeu</p>

Pour ce niveau, ne figurent que les comportements et attitudes d'élèves en situation de référence de niveau « CONFIRME » :

- **Effectifs : de 8 contre 8 à 10 contre 10**
- **Touches et mêlées aménagées**
- **NCR ; arbitrage assuré par l'enseignant**
- **Terrain : 40m sur 50m**
- **Temps de jeu : 2 x 8 mn (hors-jeu : de 5 à 10m en fonction des objectifs)**
- **« Prison » pédagogique**

NIVEAU 4 (pré requis : gestes des niveaux 1, 2 et 3) ; ce niveau est présenté à titre d'information et ne devrait pas être abordé lors du premier cycle

<p>GESTES TECHNIQUES OU TACTICO-TECHNIQUE</p> <p>Repères collectifs et stratégies de jeu (projets de jeu en attaque et organisation défensive)</p> <p>Les trois éléments de la triple variante fondamentale sont intégrés :</p> <p>1. GROUPE 2. DEPLOYE 3. JEU AU PIED</p> <p>LES NOTIONS DE ROLES ET POSTES SONT ESSENTIELLES</p>	<p>RESSOURCES SOLLICITÉES</p>	<p>COMPORTEMENTS « TYPIQUES »</p>	<p>COMPORTEMENTS ATTENDUS</p>	<p>REMEDICATIONS</p>
INDIVIDUELLEMENT				
<p>JEU AU PIED STATIQUE</p>	<p>Techniques</p>	<p>Coup de pied de dégagement : balle frappée fort, sans technique ; trajectoires très aléatoires</p> <p>Coup de pied d'engagement : ballon frappé avec la pointe ou très fort ; de nombreux ballons sortent directement hors des limites du terrain ou ne franchissent pas les 10 mètres</p>	<p>Coup de pied de dégagement : ballon vrillé</p> <p>Drop goal pour ceux qui peuvent ou ballon frappé au sol (sur tee ou coupelle)</p>	<p>Transmissions techniques : principes d'efficacité</p> <p>Les élèves comprennent rapidement qu'ils ne peuvent jouer au pied sans l'intégration de la technique individuelle</p>
<p>JEU AU PIED EN MOUVEMENT</p>	<p>Techniques et tactiques</p>	<p>Coup de pied à ras de terre : ballon frappé trop loin de l'intervalle</p> <p>Coup de pied lobé : ballon frappé trop près de l'intervalle</p> <p>Le jeu au pied est peu utilisé</p>	<p>Coup de pied dans l'intervalle en respectant la technique</p> <p>Coup de pied devant l'intervalle, à distance ne permettant pas l'interception (technique à respecter)</p>	

RECEPTION DE COUP DE PIED	Techniques	Elèves placés de face ; de nombreux en-avant Prises de balle avec les mains	Respecter la technique de réception sécuritaire : de profil, ballon accompagné à la poitrine avec les mains, avant-bras et bras Se fléchir sur ses appuis	
PASSE VRILLEE	Techniques	PASSES peu précises PASSES manquant de distance et de puissance	Passe longue du relayeur permettant de déplacer le jeu au large (attaque) ou en profondeur (pour un coup de pied de dégagement)	
COLLECTIVEMENT				
STRATEGIES DE JEU	Cognitives Stratégiques et physiologiques	Attaque : la communication ne se fait pas ; tous les élèves ne sont pas informés du projet de jeu de l'équipe Défense : la constitution des trois rideaux est hésitante, notamment pour la constitution du second rideau	Attaque : choisir entre les trois formes de jeu : groupé pénétrant, jeu déployé et jeu au pied Défense : construire les rideaux et faire reculer l'adversaire	Les temps de communication avant les débuts d'action doivent être suffisamment longs pour que les élèves élaborent leurs stratégies de jeu Ils doivent comprendre QUAND et comment utiliser le jeu au pied en attaque et défense
COMPREHENSION ET APPLICATION DU REGLEMENT (NCR)	Les élèves à ce niveau de la modélisation respectent le NCR, à l'exception du hors-jeu sur coup de pied On voit encore quelques positons de hors-jeu autour des regroupements			

<p>COMPREHENSION DE LA LOGIQUE COLLECTIVE DU JEU (progresser, temporiser et occuper l'espace de jeu adverse)</p> <p>DEFENSE COLLECTIVE</p>	<p>Cognitives Stratégiques et physiologiques</p>	<p>La difficulté est ici de varier le jeu en fonction du placement sur le terrain et de la pression adverse ; on constate de nombreux choix non fondés, notamment dans le registre du jeu au pied ; les élèves ont des difficultés à « lever » la tête pour analyser le jeu</p> <p>C'est le second rideau, celui du remplacement qui est défectueux</p> <p>Le jeu par poste provoque des difficultés sur les orientations de soutien</p>	<p>Les élèves doivent intégrer le pourquoi et le comment de la TVF</p> <p>Ils font la différence entre une stratégie de jeu (élaborée avant l'action) et les choix tactiques (dans le jeu en mouvement en fonction de l'adversaire)</p> <p>La défense se construit autour de 3 rideaux</p> <p>Les élèves se spécialisent dans un jeu par poste et savent orienter leurs soutiens offensifs et défensifs</p>	<p>L'enseignant doit faire comprendre les exploitations possibles de la TVF et en contre partie la nécessité des rideaux (et leur réorganisation)</p> <p>Les élèves sont sur une logique de conquête de territoire</p>
--	--	--	---	--

Pour ce niveau, ne figurent que les comportements et attitudes d'élèves en situation de référence de niveau « EXPERT » :

- **Effectifs : de 8 contre 8 à 12 contre 12**
- **NCR ; arbitrage assuré par l'enseignant**
- **Terrain : 40m sur 50m ou 60m, voire plus si nécessaire**
- **Temps de jeu : 2 x 10 mn ou 2 x 12 mn**
- **Hors-jeu : 10 m**
- **« Prison » pédagogique**

EVALUATION / JEU DE ROLES

niveaux de comportements individuels en situation de référence (modélisation, niveaux 1 et 2)

THEMES D'EVALUATION

- A - ENGAGEMENT PHYSIQUE, FRANCHISSEMENT DE LA LIGNE DE FRONT ET CONTINUTE DU MOUVEMENT
 B - PLACEMENT, MONTEE DEFENSIVE ET PLAQUAGE
 C - CHOIX TACTICO-TECHNIQUE PAR RAPPORT AU MOUVEMENT QUI AVANCE
 D - BAGAGE « TECHNIQUE » INDIVIDUEL

Une note sur 20 est attribuée à chaque joueur ; les thèmes d'évaluation comportent 6 niveaux d'habileté allant de 0 à 5.
 Possibilité de moduler dans chaque niveau par des + ou - en fonction du niveau de maîtrise.

A - ENGAGEMENT PHYSIQUE, FRANCHISSEMENT DE LA LIGNE DE FRONT ET CONTINUTE DU MOUVEMENT	
de 0 à 0,5	RECOULE, REFUSE D'AVANCER ou ENGAGEMENT PHYSIQUE NON MAITRISE
1	SUBIT LE CONTACT
2	SUBIT MAIS RESISTE
3	VA AU CONTACT OU FRANCHIT LA LIGNE DE FRONT OCCASIONNELLEMENT
4	ENGAGEMENT OPTIMAL, PROGRESSION, LEGERE PERTE DE VITESSE (transmission ou continuité assurées)
5	ENGAGEMENT OPTIMAL, PROGRESSION SANS PERTE DE VITESSE, ET TRANSMISSION SI NECESSAIRE
B - PLACEMENT, MONTEE DEFENSIVE ET PLAQUAGE	
de 0 à 0,5	REFUS d'affrontement, placement inadéquat ou plaquages dangereux
1	FREINE L'ADVERSAIRE (ou l'attrape par le maillot)
2	BLOQUE L'ADVERSAIRE (au contact rapproché)
3	CEINTURE ET MISE AU SOL (placement de tête et épaule correct)
4	PLAQUAGE SUBI (EN DECA DE LA LIGNE DE FRONT)
5	PLAQUAGE SUR LIGNE DE FRONT
C - CHOIX TACTICO-TECHNIQUE PAR RAPPORT AU MOUVEMENT QUI AVANCE	
de 0 à 0,5	RUPTURES FREQUENTES, CHOIX NON PERTINENTS (accompagnés de pertes de balles) OU DANGEREUX
1	MAUVAIS CHOIX FREQUENTS (ballons conservés)
2	CHOIX INDIVIDUELS (peu replacés dans le contexte du jeu)
3	ASSURE LA CONTINUTE DU MOUVEMENT (peu d'initiatives)
4	ASSURE LA CONTINUTE TOUT EN PROGRESSANT (quelques initiatives pertinentes)
5	ASSURE LA CONTINUTE TOUT EN SE MONTRANT DANGEREUX (initiatives pertinentes)
D - TECHNIQUE INDIVIDUELLE	
de 0 à 0,5	TECHNIQUE INDIVIDUELLE TRES INSUFFISANTE OU DANGEREUSE
1	TECHNIQUE INDIVIDUELLE TRES LIMITEE
2	MAITRISE CERTAINS GESTES TECHNIQUES PROPRES A UN SECTEUR (devant ou derrière)
3	MAITRISE LA PLUPART DES GESTES TECHNIQUES RELATIFS A PLUSIEURS POSTES DANS LE JEU DE MOUVEMENT
4	MAITRISE LA PLUPART DES GESTES TECHNIQUES RELATIFS AU GROUPE, AU DEPLOYE ET AUX PHASES DE FIXATION
5	EXCELLENTE TECHNIQUE (GROUPE, DEPLOYE, PHASES DE FIXATION)
Des pénalisations sur la note peuvent être apportées en fonction de l'état d'esprit (contestations, anti-jeu) et de la dangerosité des gestes techniques	

Fig. 38 - Grille d'évaluation jeu de rôles

EVALUATION / JEU PAR POSTE

niveaux de comportements individuels en situation de référence
(modélisation, niveaux 2, 3 et 4)

THEMES D'EVALUATION

A - ENGAGEMENT PHYSIQUE, FRANCHISSEMENT DE LA LIGNE DE FRONT ET CONTINUTE DU MOUVEMENT

B - PLACEMENT, MONTEE DEFENSIVE et PLAQUAGE

C - CHOIX TACTICO-TECHNIQUE PAR RAPPORT AU MOUVEMENT QUI AVANCE

D - BAGAGE « TECHNIQUE » INDIVIDUEL

E - JEU AU POSTE ET CAPACITES STRATEGIQUES

Une note sur 20 est attribuée à chaque joueur ; les thèmes d'évaluation comportent 6 niveaux d'habileté allant de 0 à 4.

Possibilité de moduler dans chaque niveau par des + ou - en fonction du niveau de maîtrise.

A - ENGAGEMENT PHYSIQUE, FRANCHISSEMENT DE LA LIGNE DE FRONT ET CONTINUTE DU MOUVEMENT	
0	RECULE OU REFUSE D'AVANCER
0.5	SUBIT LE CONTACT
1	SUBIT MAIS RESISTE
2	VA AU CONTACT OU FRANCHIT LA LIGNE DE FRONT OCCASIONNELLEMENT
3	ENGAGEMENT OPTIMAL, PROGRESSION, LEGERE PERTE DE VITESSE (transmission ou continuité du jeu)
4	ENGAGEMENT OPTIMAL, PROGRESSION SANS PERTE DE VITESSE, ET TRANSMISSION SI NECESSAIRE
B - PLACEMENT, MONTEE DEFENSIVE et PLAQUAGE	
0	REFUS d'affrontement, placement inadéquat ou plaquages dangereux
0.5	FREINE L'ADVERSAIRE (ou l'attrape par le maillot)
1	BLOQUE L'ADVERSAIRE (au contact rapproché)
2	CEINTURE ET MISE AU SOL (placement de tête et épaule correct)
3	PLAQUAGE SUBI EN DECA DE LA LIGNE DE FRONT)
4	PLAQUAGE SUR LIGNE DE FRONT ET RECUPERATION DE BALLE
C - CHOIX TACTICO-TECHNIQUE PAR RAPPORT AU MOUVEMENT QUI AVANCE	
0	RUPTURES FREQUENTES, CHOIX NON PERTINENTS (accompagnés de pertes de balles) OU DANGEREUX
0.5	MAUVAIS CHOIX FREQUENTS (ballons conservés)
1	CHOIX INDIVIDUELS (peu replacés dans le contexte du jeu)
2	ASSURE LA CONTINUTE DU MOUVEMENT (peu d'initiatives)
3	ASSURE LA CONTINUTE TOUT EN PROGRESSANT (quelques initiatives pertinentes)
4	ASSURE LA CONTINUTE TOUT EN SE MONTRANT TRES DANGEREUX (initiatives pertinentes)
D - BAGAGE « TECHNIQUE » INDIVIDUEL	
0	TECHNIQUE INDIVIDUELLE TRES INSUFFISANTE OU DANGEREUSE
0.5	TECHNIQUE INDIVIDUELLE TRES LIMITEE
1	MAITRISE CERTAINS GESTES TECHNIQUES PROPRES A UN SECTEUR (devant ou derrière)
2	MAITRISE LA PLUPART DES GESTES TECHNIQUES RELATIFS AU JEU EN MOUVEMENT
3	MAITRISE LA PLUPART DES GESTES TECHNIQUES RELATIFS AUX PHASES STATIQUES, AUX PHASES DE FIXATION ET AU JEU EN MOUVEMENT
4	EXCELLENTE TECHNIQUE SUR LA TVF, LES PHASES DE FIXATION ET STATIQUES
E - JEU AU POSTE ET CAPACITES STRATEGIQUES	
0	NE CONNAIT AUCUNE ACTION SPECIFIQUE DU POSTE
0.5	SAIT SE PLACER EN DEBUT D'ACTION, « PERDU » DANS LE JEU (manque de repères)
1	MAITRISE LES PLACEMENTS INITIAUX ET COMMENCE A ORIENTER SES SOUTIENS
2	MAITRISE LES PLACEMENTS INITIAUX ET SES TACHES SUR REGROUPEMENT
3	MAITRISE SES ROLES SUR REGROUPEMENT ET DANS LE JEU EN MOUVEMENT. QUELQUES ERREURS
4	EXCELLENTS PLACEMENTS INITIAUX ET DANS LE JEU EN MOUVEMENT

Des pénalisations peuvent être apportées sur la note en fonction de l'état d'esprit (contestations, anti-jeu) et de la dangerosité des gestes techniques

Fig. 39 - Grille d'évaluation jeu par poste

Techniques et valeurs

Nous l'avons dit, l'éducation rugbystique de l'élève passe par l'acquisition de techniques corporelles dans un contexte de jeu à risques imposé par la réglementation de l'activité.

Chaque technique, chaque attitude suppose donc une motricité « contrôlée ». L'agressivité recherchée doit être canalisée et ne doit pas basculer dans la « férocité¹⁰⁹⁸ ». La responsabilisation de chacun est poussée au maximum de ce que permet la situation de jeu.

L'enseignement des techniques autour desquels se joue le développement des valeurs du rugby impose une connaissance des critères de réalisation ; ces critères de réalisation visent l'efficacité et la sécurité.

C'est dans chaque geste et attitude que se développent les valeurs du rugby (respect, solidarité, sacrifice). Ces valeurs s'inscrivent dans la mémoire motrice de l'élève, autour de la responsabilité et le font progresser dans la construction de son humanité. Ces « valeurs » s'expriment dans la motricité par le respect des règles imposées.

Nous présentons ci-dessous les techniques corporelles du rugby scolaire et les valeurs que nous leur associons par notre traitement didactique. Les enseignants sont libres de choisir les contenus qui leur semblent les plus appropriés en fonction de leur démarche.

EN ATTAQUE			
TECHNIQUES CORPORELLES (GESTES)	VALEURS		
	sacrifice	respect	solidarité
dans le jeu en mouvement			
<i>Tenue de balle en course</i>			
<i>Marquer</i>		X	
<i>Passe de la main à la main</i>	X		X
<i>Percuter</i>	X	X	
<i>Percuter-libérer au sol</i>	X	X	X
<i>Conserver et attendre le soutien</i>	X		X
<i>Fixer-passer</i>	X	X	X
<i>Passer</i>			X
<i>Prise d'intervalle</i>	X	X	
<i>Raffût</i>		X	

sur les phases de « fixation »			
<i>Ruck : libérer</i>	X	X	X
<i>Ruck : enjamber-protéger</i>	X	X	X
<i>Ruck : relayer-passer</i>			X
<i>Maul : percuter, se retourner</i>	X	X	X
<i>Maul : « arracher », protéger le ballon</i>	X	X	X
<i>Maul : soutenir latéralement</i>	X	X	X
<i>Maul : porter le ballon</i>	X	X	X
<i>Maul : relayeur-passeur</i>	X		X

EN DEFENSE			
TECHNIQUES CORPORELLES (GESTES)	VALEURS		
	sacrifice	respect	solidarité
dans le jeu en mouvement			
<i>Plaquage</i>	X	X	X
<i>Arrachage</i>		X	
<i>Ramassage de balle</i>	X		X

sur les phases de « fixation »			
<i>Ruck : soutenir-protéger</i>	X	X	X
<i>Ruck : enjamber-pousser</i>	X	X	X
<i>Ruck : « gratter »</i>	X	X	X
<i>Maul : pousser</i>		X	X
La défense sur phase de fixation est moins « travaillée » en termes de contenus pour ce niveau de pratique			

¹⁰⁹⁸ Lee Smith, Master class : *Le détail : comment se gagne une coupe du monde ; La mêlée des cultures*, quai Branly oct. 2007

TECHNIQUES CORPORELLES (GESTES)	VALEURS		
	sacrifice	respect	solidarité
sur les phases « statiques »			
Touche : lancer	x	x	x
Touche : sauter	x	x	x
Touche : passer	x	x	x
Touche : porter	x	x	x
Touche : relayer	x	x	x
Mêlée : soutenir-pousser	x	x	x
Mêlée : talonner	x	x	x
Mêlée : relayer	x		x
Remise en jeu		x	x

TECHNIQUES CORPORELLES (GESTES)	VALEURS		
	sacrifice	respect	solidarité
sur les phases « statiques »			
Touche : sauter	x	x	x
Touche : passer	x	x	x
Touche : porter			
Mêlée : soutenir-pousser	x	x	x
Mêlée : talonner	x	x	x
Mêlée : soutenir-pousser	x	x	x
Se placer à 5 m		x	
Placement : rideau défensif			x
Rendre le ballon à l'adversaire		x	

Tableau 56 - Les techniques corporelles et les valeurs en jeu

Techniques et sécurité

Les élèves doivent recevoir des consignes en relation avec toutes les actions, intentions et situations accidentogènes.

Les consignes ont pour objectif de responsabiliser les élèves durant toute leur pratique, aussi bien dans la réalisation technique que dans leurs intentions tactiques. Nous pensons qu'il est de la responsabilité de l'enseignant d'exprimer le « sens des actions par des mots¹⁰⁹⁹ ». Si ce sens est compris, l'élève intégrera les valeurs escomptées dans ses techniques corporelles.

Nous présentons successivement :

- les actions à risques
- les zones à risques
- les choix tactiques
- les sur-réglémentations.

1. Actions à risques

Les actions à risques correspondent à tous les gestes techniques et tactico-technique de l'activité nécessitant un apprentissage sécuritaire, parallèlement à l'efficacité de l'action. Nous mettons l'accent sur ces actions sur l'auto-contrôle et le contrôle réciproque¹¹⁰⁰.

Actions accidentogènes	Consignes « techniques » Principes bio-mécaniques sécuritaires
JEU EN MOUVEMENT	
Plaquages	<ul style="list-style-type: none">⇒ Se baisser⇒ Placement de l'épaule au niveau du nombril⇒ Serrer fermement⇒ Glisser rapidement aux cuisses et jambes⇒ Accepter la chute en perdant ses appuis⇒ Ne pas tourner autour du plaqueur⇒ Ne pas maintenir de prise aux hanches⇒ Accompagner le plaqué dans sa chute en l'orientant dans le camp défendant⇒ Ne plaquer qu'en un contre un : priorité au premier qui se baisse⇒ Toute l'action de lutte et de chute se déroule dans l'axe profond du terrain (sur une ligne)
Zone plaqueur – plaqué	<ul style="list-style-type: none">⇒ Rester vigilant, contracté et fléchi autour de la zone de plaquage
Chutes Marquer ou tomber	<ul style="list-style-type: none">⇒ S'allonger au sol et se protéger (type PLS)⇒ Attendre que l'action se soit déplacée avant de se relever

¹⁰⁹⁹ R. Delière, *Une histoire de l'anthropologie*, Paris, Seuil, 2006, p. 173.

¹¹⁰⁰ Ce concept de *contrôle réciproque* est celui qu'utilise T. Froissart dans l'activité acrosport pour la gestion de la sécurité des partenaires, *Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, au club*, Paris, Actio, 1997

Actions accidentogènes	Consignes « techniques » Principes bio-mécaniques sécuritaires
------------------------	---

JEU EN MOUVEMENT

<p>Percussions</p> <p>contacts avec l'adversaire ou des partenaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Accélérer à l'approche du contact ⇒ De profil ⇒ Fléchi sur ses appuis
<p>Prises d'intervalle et débordement</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ne jamais stopper sa course avant ou sur la ligne de front (accélérer)
<p>Transmissions (passes de la main à la main ou passes courte) – vers l'action de « fixation-passe »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Transmission de profil en regardant le partenaire (fixer du regard la « cible ») ⇒ Le ballon doit être transmis rapidement ; trajectoire rectiligne ⇒ Conserver les avant-bras et bras près du corps ⇒ Rester contracté dès que le ballon quitte les mains
<p>Réception de passe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Regarder le passeur ⇒ Tendre les mains en guise de cible pour le passeur
<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur reste sur ses appuis</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ De profil ⇒ Fléchi sur ses appuis

PHASES DE FIXATION

<p>Rucks</p> <p>actions impliquant un soutien après un plaquage et deux joueurs au sol</p>	<p><i>Pour les rucks et les mauls, la notion de soutien est fondamentale au regard du développement de l'esprit de solidarité : accepter de « faire le ménage » pour le porteur de balle et assurer ainsi sa sécurité, tout comme la conservation du ballon</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Joueur au sol : allongé et protégé, contracté ⇒ Joueur enjambant : de face, fléchi sur des appuis rapprochés et au contact de ses adversaires (prises fermes) ; « dos plat » ⇒ Le relayeur est responsable de la continuité du jeu ; il doit « attendre » le placement de ses partenaires (profondeur et « distance de passe ») ; il utilise la passe vrillée
<p>Mauls</p> <p>actions impliquant un porteur de balle et deux joueurs (dont au moins un adversaire) sur du jeu debout</p>		<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Placer son épaule et sa tête au contact des adversaires et/ou partenaires ⇒ Se lier aux adversaires et/ou partenaires

Actions accidentogènes	Consignes « techniques » Principes bio-mécaniques sécuritaires
-------------------------------	---

PHASES STATIQUES

Touches Remise en jeu après sortie de balle	<i>Pour ces phases de jeu statiques, les élèves s'inscrivent dans une dynamique collective autour d'un jeu par poste où chaque rôle conditionne la sécurité des autres</i>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Lanceur : le lanceur s'adapte au sauteur (à l'inverse du règlement fédéral) ⇒ Porteur : prises au short ou au jogging, mains en pronation, passent « sous » le porté et le maintiennent en l'air avant de le redescendre ; les prises ne sont lâchées que lorsque le sauteur s'est réceptionné ⇒ Sauteur : le saut est dynamique, le gainage est essentiel pour la sécurité des porteurs et sa propre sécurité
Mêlées Remise en jeu suite à un en- avant		<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Respect des différents commandements, des liaisons et des placements pour rentrer en mêlée ⇒ Relayeur : l'introduction est réalisée en faisant « rouler » le ballon ⇒ Talonneur : action de « balayage » ou de ratissage avec le pied droit ⇒ Pilier : rôle de soutien du talonneur

Tableau 57 - Actions accidentogènes et consignes

2. Zones à risques

Nous avons déterminé des zones à risques que l'élève peut et doit intégrer dans l'organisation de ses actions en jeu. La zone à risque correspond à « l'espace de jeu de l'adversaire dans lequel le joueur engage sa motricité¹¹⁰¹ ».

Dans le jeu en mouvement, nous comptons deux zones (« zone de combat » (1) et « zone plaqueur/plaqué » (2)) dans lesquelles les techniques corporelles respectent les principes d'efficacité et de sécurité. Les consignes sont :

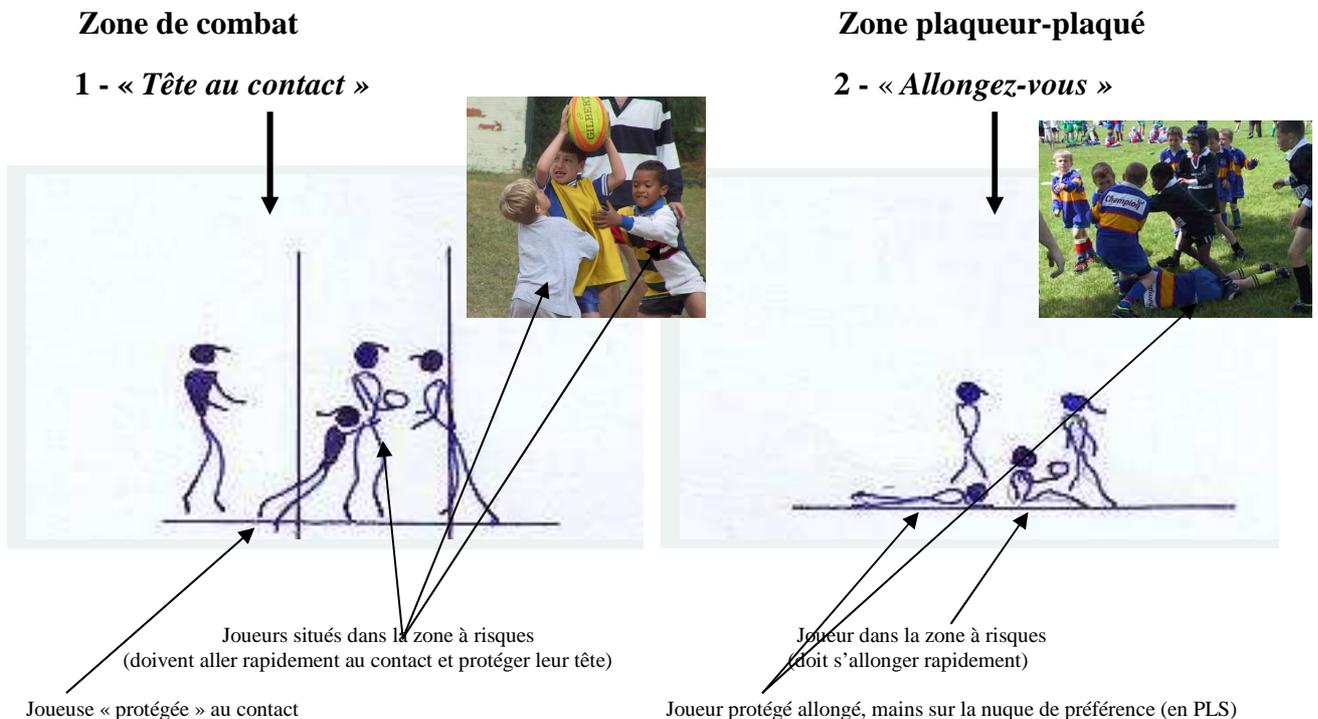


Schéma 9 - Les zones à risques en rugby

Lorsque l'élève se trouve engagé dans les zones à risques, il doit respecter les consignes lui permettant de se protéger et penser à : « coller » sa tête pour le plaquage (ou dans les mauls) et « s'allonger en PLS » lorsqu'il a libéré un ballon au sol.

3. Choix tactiques dangereux

Les intentions de jeu conduisant à des mises en danger de partenaires et adversaires correspondent à des choix tactiques erronés au regard des exigences de la situation de jeu.

Nous pouvons citer :

- la passe de « tueur » : ballon « donné » sans regarder le partenaire récepteur, ou à donner à un ballon à un joueur à l'arrêt
- le ballon « brûlant » (ou « la grenade ») : ballon jeté en arrière, le joueur s'en débarrasse sans se soucier du « devenir » des partenaires
- la course « folle » : course en arrière ou latérale
- le joueur « mou » (ou la « panne d'essence ») : joueur ne changeant pas de rythme ou s'arrêtant lorsqu'il est en possession du ballon
- le plaqueur « fou » : le joueur qui tente un plaquage sans pouvoir garantir la sécurité du plaqué.

¹¹⁰¹ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby*, Paris, Actio, 2006

La notion de choix tactique pertinent est essentielle dans le rugby que nous proposons ; l'élève apprend à être responsable pour lui, et pour les autres. Il doit accepter de « jouer » pour lui (certes), mais surtout au service de l'équipe. Il doit ainsi savoir s'il doit « avancer, passer, ou conserver (ruck ou maul) » en fonction de l'analyse qu'il fait de la situation.

4. Sur-règlementations

Si notre approche « historique » met l'accent sur le lien entre sécurité et règlement, le rugby-scolaire¹¹⁰² que nous proposons est sur-réglementé dans un souci de protection optimale. Pour cela :

- jeu au pied interdit
- plaquage « subi » obligatoire
- plaquage en un contre un ; priorité à celui qui s'annonce ou qui se présente le premier
- courses axiales
- sens du jeu à respecter
- passes sautées interdites
- orientation des courses fixée par la nature de l'adversaire (mixité)
- intensité des contacts adaptée aux adversaires (mixité)
- rucks aménagés (pas de poussées)
- mauls aménagés (poussées limitées et contrôlées)
- mêlées (de non poussées à poussées sur un mètre avec « parade »)
- remises en jeu sur touche sur le principe inverse du milieu fédéral (le sauteur déclenche l'action)
- actions jugées dangereuses interdites, notamment sur les plaquages (s'abstenir plutôt que de tenter un geste risqué).

Les élèves doivent apprendre à respecter ces sur-règlementations. Il faut pour cela que l'enseignant les justifie dans un esprit de RESPONSABILISATION des joueurs : tout joueur est responsable de sa propre sécurité, de la sécurité de ses partenaires et de ses adversaires.

¹¹⁰² Le rugby scolaire se différencie du rugby fédéral en responsabilisant les élèves autour de leur propre sécurité, de la sécurité de leurs partenaires et adversaires.

Conclusion

Le modèle d'enseignement que nous proposons s'adresse à des enseignants désireux de transmettre des contenus d'enseignement culturels et éducatifs. Si nous défendons le respect de l'essence de l'activité (le combat au corps à corps) c'est parce que nous pensons que les valeurs telles que le respect, la solidarité, le fair-play atteignent le maximum de leur développement au travers de la « dangerosité » des situations de jeu et notamment les risques de blessures. Les élèves sont responsabilisés dans le jeu et par le jeu, dans un rugby respectueux de son authenticité. Ils apprennent à se contrôler et à s'engager dans le contrôle réciproque. Ils construisent des techniques corporelles qui augmentent leur « seuil de civilisation ». Ils agissent dans des situations de combat où la violence est entièrement maîtrisée, euphémisée, au service du développement de valeurs sociales. C'est au travers du paradoxe « affrontement – coopération » dans la situation de combat que les élèves s'éduquent. Ils se « battent », s'éprouvent et acceptent des limites préservant l'intégrité physique de chacun ; ils font la différence entre brutalité, férocité et combativité/sportivité. Ils apprennent à se contrôler et à s'engager dans le contrôle réciproque ; c'est ce que N. Elias nomme « la libération contrôlée des émotions¹¹⁰³ ».

La tâche de l'enseignant n'est pas sans risques¹¹⁰⁴ et c'est pourquoi nous lui proposons des éléments de réponses didactiques et pédagogiques. Ce modèle socio-culturel ne constitue en rien une recette, une exclusivité, mais bien un outil permettant d'agir sur les conduites des élèves en leur permettant de construire des « techniques corporelles ». Comme le dit J. Devaluez, « il ne faut surtout pas sous-estimer le rôle de l'éducateur¹¹⁰⁵ ». L'auto-construction des techniques suppose une attitude pédagogique responsable, alliant directivité et liberté, au service de la sécurité et de l'émancipation des élèves. Nous considérons que si l'enseignant est responsable du bon fonctionnement pédagogique de la classe et des apprentissages, il doit aussi assumer sa part de responsabilité en cas d'accidents. Il doit se donner les moyens de minimiser ces derniers.

Si les techniques corporelles que nous enseignons respectent la rusticité du rugby, elles se différencient toutefois des techniques sportives dans le sens où elles sont didactisées à des fins éducatives et sécuritaires. Elles intègrent une responsabilisation élargie (« déléguée ») et sont donc porteuses de valeurs ajoutées. Cette distinction entre techniques corporelles et techniques sportives est éclairante au regard de la problématique existant entre les pratiques sportives et leur utilisation en milieu scolaire. L'EPS doit utiliser les pratiques sportives au service de l'émancipation et de la socialisation des élèves. C'est ce que défend le modèle d'enseignement socio-culturel, en veillant à ne pas basculer dans des dénaturations abusives qui amputent le rugby de son essence et de ses « valeurs associées ».

Nous souhaitons recueillir l'avis de collègues¹¹⁰⁶ afin d'apprécier le degré de pertinence du modèle, ses limites, et continuer de le faire évoluer, au service d'un rugby éducatif, d'une culture du rugby pour tous.

¹¹⁰³ N. Elias – E. Dunning, *Sport et civilisation ; la violence maîtrisée*, Fayard, 1986, p. 18.

¹¹⁰⁴ Nos vingt années d'enseignement du rugby (et son lot d'accidents) nous l'ont démontré.

¹¹⁰⁵ J. Devaluez, *Le rugby, formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron, 2002, p. 27-p. 28.

¹¹⁰⁶ Nous nous adressons en priorité à des enseignants qui programment régulièrement le rugby dans leurs établissements et qui s'interrogent sur le thème de la sécurité.

Cycle élémentaire

Document à destination des enseignants du premier degré.

UN RUGBY AUTHENTIQUE POUR UN RUGBY EDUCATIF

Le document qui suit présente une programmation de contenus et de situations d'enseignement en rugby pour l'école élémentaire. La démarche proposée s'inspire d'un modèle d'enseignement¹¹⁰⁷ axé sur le respect de l'authenticité du rugby (un combat collectif au corps à corps) et la transmission de valeurs éducatives (respect, la responsabilité, le fair-play). Le rugby est entièrement didactisé à des fins éducatives, tout en proposant des solutions pour gérer la sécurité de tous.

A travers le document, vous trouverez, les séances (de la première à la cinquième), les grilles d'évaluation (et d'autres outils didactiques pouvant vous permettre de poursuivre le cycle), le règlement, ainsi que le diplôme remis en fin de cycle. Ce diplôme permet de situer les élèves sur les deux versants de l'évaluation : les progrès rugbystiques et l'attitude générale en jeu.

¹¹⁰⁷ J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006

Cycle : RUGBY



SEANCES	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5
---------	-----	-----	-----	-----	-----

classes : CM / classes mixtes
lieu : stade des bords de seine (Nanterre)
horaires : 14h00-15h30

OBJECTIFS PERSONNELS

- *transmettre le goût de l'activité*
- *veiller à repérer les élèves ne s'engageant pas (par crainte ou refus)*
- *veiller à la gestion de la sécurité ; insister sur la responsabilité des élèves*
- *transmettre les règles du jeu et la logique (avancer – plaquer)*

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- *comprendre et respecter les règles du jeu*
- *comprendre que l'on est responsable de la sécurité des adversaires*
- *avancer sans craindre le contact*
- *se proposer comme soutien*
- *s'opposer aux adversaires en acceptant le défi physique*

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- *avancer*
- *plaquer*

Contenus « éducatifs »

- *règles du jeu*
- *fair-play et responsabilité au niveau de la sécurité d'autrui*

CONTENUS D'ENSEIGNEMENT : il s'agit du « comment-faire » pour les différents contenus ; on peut assimiler les contenus d'enseignement aux critères de réalisation. Il est toutefois possible de distinguer ces deux notions ; les critères de réalisation concernent la « technique générale » quand les contenus d'enseignement correspondent aux choix de l'enseignant parmi les critères de réalisation pour UN élève particulier.

DECOUVERTE DE L'ACTIVITE : première séance

Durée de la séance : environ 1h30 sur le terrain

Objectifs de la séance :

Découverte des **règles** du « jeu » et du niveau de **responsabilité** (ne pas faire mal – assurer la sécurité d'autrui)

Accepter l'essence même du rugby : le **contact** (adversaires et sol) et les **chutes**.

Buts et esprit du « jeu » : - **avancer** avec le ballon et le « donner » à un partenaire quand on ne peut plus avancer (transmission de la main à la main) ; défendre en **plaquant**.

PREMIERE SITUATION : « EPERVIER » 10 mn

Sous forme de jeu, épervier-toucher (sans ballon). Il s'agit de canaliser les enfants, de les sensibiliser à la notion d'avancer face à une opposition, tout en les « échauffant ».

DEUXIEME SITUATION : « APPRENTISSAGE DU PLAQUAGE » de 10 à 15 mn

Situations « techniques » avec apprentissage du geste essentiel que constitue le plaquage.

L'enfant doit savoir : **SE BAISSER – PLACER SA TETE – SERRER ET SE LAISSER GLISSER – RETOMBER SUR SON ADVERSAIRE ET BIEN LE SERRER.**

1) l'éducateur démontre ; les enfants sont regroupés devant lui.

2) les enfants placés par deux sur une ligne ; le 2 se fait tracter par le 1 (2 x chacun sur 5 mètres en marchant puis trotinant) ; puis plaquage à la poursuite en marchant, trotinant et courant (le plaqueur est déjà placé en position de plaquage).

3) face à face, par 2, à 5 mètres l'un de l'autre ; plaquages en marchant (2 chacun), en trotinant (2 chacun), en courant (2 chacun).

TROISIEME SITUATION : « EPERVIER PLAQUEUR » 10 mn

2 à 3 passages en jeu ; le but étant de mettre en application le plaquage pour stopper ; seul le plaquage est autorisé pour « faire tomber ». L'espace de jeu est large afin d'éviter les chocs entre groupes de « combattants ».

Récupération, constitution des équipes et rappel pour tous des règles fondamentales du rugby

1 MARQUE :	« avancer pour marquer et aplatir derrière la ligne
2 HORS-JEU :	« chacun chez soi (derrière le ballon) » ; sur les remises en jeu : « à 3 mètres de la remise en jeu (ligne passant par les plots) »
3 EN-AVANT :	« seule la transmission de la main à la main (en arrière ou latéralement est autorisée) »
4 DROIT DES JOUEURS : ET DEVOIRS	« je ne fais pas mal aux autres » ; « je suis RESPONSABLE » ; « je me contrôle »
5 TENU :	« je lâche le ballon dès que je suis au sol (un genou à terre suffit) »
6 REMISES EN JEU :	« je touche le ballon avec le pied pour avertir mes adversaires ; je fais preuve de fair-play »

QUATRIEME SITUATION : « matches » d'une durée de 5 à 7 mn en fonction des enfants.

Aire de jeu : de 10 à 12m sur 30m ; pas d'en-but (une simple ligne suffit) ; hors-jeu : 3 mètres.

Recommandations arbitre : siffler rapidement les mauls qui se prolongent ; interdire les raffûts ; conseiller aux enfants de ne pas « jeter les ballons » ; leur demander d'**AVANCER** et

de **PLAQUER** ; en cas de « pleurs » suite à un contact, les relever rapidement et les relancer dans le jeu, sauf en cas de blessure « grave » (ce qui est rarement le cas).

CINQUIEME SITUATION : « **RELAIS ET TENUE DE BALLE** » de 10 à 15 mn en fonction du temps restant et de l'état de fraîcheur des enfants (situation facultative)

Il s'agit d'apprendre à courir avec un ballon « sous le bras » (tenu à un bras contre la poitrine)

- 1) relais par équipes : chaque enfant court 15 mètres aller / 15 mètres retour.
- 2) Evolution de la situation : en milieu de parcours (entre 2 plots pour chaque équipe), un plaqueur.

BILAN DE LA SEANCE : réunir les enfants et discuter de leur prestation, de leurs impressions, éclaircir certains points réglementaires ou techniques (s'assurer que les objectifs énoncés sont atteints : règles du jeu ; essence du jeu : les contacts et les chutes ; esprit du jeu : avancer – défendre ; technique de plaquage, de remise en jeu, de tenue de balle). Discuter de leurs appréhensions et insister sur le non danger si chacun se montre RESPONSABLE et sait se CONTROLER.

Cycle: RUGBY



SEANCES	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5
----------------	-----	------------	-----	-----	-----

classes : CM / classes mixtes
lieu : stade (surface en herbe)
horaires : 14h00-15h30

OBJECTIFS PERSONNELS

- *gérer le groupe (pas de débordements) et encourager les enfants*
- *individualiser les interventions lors des situations d'apprentissage*
- *connaître les enfants par leur prénom*
- *respecter les temps programmés pour les situations*

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- *connaître les règles du jeu et les respecter ; se contrôler – se montrer responsable*
- *avancer sans craindre le contact et libérer un ballon en fin d'action (moteur et affectif)*
- *se proposer comme soutien*
- *s'opposer aux adversaires (affectif et moteur)*
- *se placer collectivement avant les actions en défense et en attaque (cognitif)*

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- *plaquage*
- *progression et libération au sol – progression et transmission*
- *placement en rideau défensif*

Contenus « éducatifs »

- *règles du jeu*
- *coopération et fair-play*

CONTENUS D'ENSEIGNEMENT : il s'agit du « comment-faire » pour les différents contenus ; on peut assimiler les contenus d'enseignement aux critères de réalisation. Il est toutefois possible de distinguer ces deux notions ; les critères de réalisation concernent la « technique générale » quand les contenus d'enseignement correspondent aux choix de l'enseignant parmi les critères de réalisation pour UN élève particulier.

Déroulement prévisionnel de la séance

	Type de situation « Pédagogie » durée	contenus	Temps de travail Quantité intensité	Organisation pédagogique Placements/matériel	Consignes d'organisation Rôles élèves Rôles des enseignants	Critères de réussite Critères de réalisation	Evolutions : - Simplification - Complexification - Difficulté
1	Regroupement des élèves et présentation de la séance : rappel de ce qui a été appris la séance précédente ; constitution des équipes ; chasubles distribuées ; présentation de la séance (alternance jeu et situations) ; vérification des tenues ; ce regroupement se déroule dans la « zone de rendez-vous » ; la situation n'exécède pas les 3 minutes.						
2	Echauffement 10 minutes	Course Etirements Lutte	Les élèves s'échauffent 10 minutes Intensité croissante	Répartition des élèves en deux groupes Echauffement directif Les élèves reproduisent ce que l'enseignant a démontré	Les élèves doivent reproduire ce qui est demandé	Les critères sont démontrés par l'enseignant	Possibilité de terminer l'échauffement par une situation de jeu (épervier...)
3	Situation de référence 2x7 minutes	Avancer Plaquer Rideau défensif Règles du jeu Remise en jeu	Intensité maximale Des temps de récupération sont prévus si les temps de jeu sont trop longs.	Deux terrains de 20 m sur 7 m séparés par une zone de sécurité ; chaque terrain est géré par 5 enseignants. Une « prison » pédagogique pour les élèves qui transgressent les règles	Les élèves jouent Les enseignants sont par 5 pour un groupe de 12 élèves : - un arbitre - quatre observateurs qui repèrent les élèves en difficulté		
4	Situation de perfectionnement 15 minutes	Plaquage	15 minutes : les élèves doivent plaquer au moins 10 fois	Trois ateliers évolutifs sur le plaquage : 1. Plaquage sur ligne sans ballon 2. Plaquage à grande vitesse sur ligne avec ballon 3. Plaquage sur couloir avec ballon (2 à 3 mètres)	Les élèves sont placés par groupes de niveau : 3 à 4 élèves pour deux enseignants Les élèves pratiquent Les enseignants régulent après chaque action	Plaquage : Critères de réussite : l'adversaire est au sol, tenu, le plaqueur sur lui Critères de réalisation : se baisser, placer son épaule, serrer, se laisser glisser en perdant les appuis, coller sa tête sur la cuisse en fin de plaquage	L'évolution est prévue à travers les trois ateliers
5	Situations d'apprentissage 20 minutes	Percussion-libération Percussion-transmission	On passe d'une intensité raisonnée à une intensité maximale sur deux à trois passages Les élèves doivent percuter une dizaine de fois pour chaque geste	Percussion-libération au sol avec bouclier Percussion transmission face à un enseignant	Les élèves sont placés par groupes de niveau : 3 à 4 élèves pour deux enseignants Les enseignants peuvent se placer en opposition Les élèves pratiquent Les enseignants régulent après chaque action ; ils sont en opposition lorsque cela est nécessaire	Percussion-libération : Critères de réussite : ballon au sol, immobile joueur allongé et protégé Critères de réalisation : viser la cuisse de l'adversaire avec son épaule opposée au ballon ; en chutant poser son ballon vers son camp, bras tendu, se coucher et protéger sa nuque. Percussion-transmission : Critères de réussite : ballon transmis à hauteur au partenaire Critères de réalisation : percuter de bas en haut, de profil, tendre les bras vers le partenaire, et donner le ballon de la main à la main	La situation évolue rapidement du « un contre un » au « deux contre un »
6	Situation de référence : 2 x 10 minutes avec 5 minutes de récupération	Mise en application de ce qui a été appris en jeu	Intensité maximale	Deux terrains de 20 m sur 7 m séparés par une zone de sécurité ; chaque terrain est géré par 5 enseignants. La « prison » est toujours présente	Les élèves jouent en respectant les règles et en écoutant les consignes de l'arbitre Les enseignants observent, évaluent		
7	Situation de retour au calme 5 minutes	Etirements		La situation se déroule sur la zone de rendez-vous	Les élèves rendent leurs chasubles Ils rangent tout le matériel		
8	Bilan de séance 3 minutes	L'enseignant responsable fait le bilan avec la classe ; il commente le déroulement de la séance, l'investissement des élèves ainsi que leur application durant les situations d'apprentissage ou de référence Les élèves sont invités à donner leur avis ; ils sont interrogés sur leur compréhension des règles et sur les gestes appris.					
9	Retour au vestiaire en compagnie de l'institutrice ; bilan avec l'enseignante						

BILAN DE SEANCE

SECTEURS POSITIFS

SECTEURS A AMELIORER

ATTITUDE de l'ENSEIGNANT

autorité / prestance / rayonnement / écoute / voix / vocabulaire / gestuelle / aisance / consignes / placements / déplacements / dynamisme / disponibilité / encouragements / recueil d'informations / régulations / démonstrations.

+

SECURITE DU GROUPE

délimitation des aires d'évolution / consignes d'organisation / consignes d'exécution.

+

ORGANISATION ET STRUCTURE DE LA SEANCE

présentation / échauffement / retour au calme / regroupements / situations de référence / situations d'apprentissage / mises en activité / gestion de l'espace / gestion du temps / gestion du matériel / enchaînement des situations.

oui		non	REMARQUES
	Regroupement		
	Appel		
	Présentation		
	Echauffement		
	Situation(s) de référence		
	Situations d'apprentissage 1 : plaquage		
	Situation d'apprentissage 2 : percussions		
	Situation(s) de référence		
	Retour au calme		
	Rangement du matériel		
	Bilan		

TEMPS DE TRAVAIL EFFECTIF, QUANTITE DE TRAVAIL ET INTENSITE

intensité / temps de travail / nombre de passages par élève / recueil d'informations.

+

INVESTISSEMENT des élèves, MOTIVATION, AUTONOMIE

projets des élèves durant les situations (actualisations) / degré d'implication des élèves / intensité des actions / gestion de la motivation.

+

QUALITE du TRAVAIL

objectifs / contenus / différenciation / qualité des productions physiques / corrections individualisées / pourcentages de réussite / quantification des acquis.

QUANTIFICATION DU TRAVAIL : acquisition des élèves par rapport aux contenus proposés :

contenus	Niveau 1 nombre d'élèves	Niveau 2 nombre d'élèves	Niveau 3 nombre d'élèves	Niveau 4 nombre d'élèves	remarques
<i>plaquage</i>					
<i>progression et libération au sol</i>					
<i>progression et transmission</i>					
<i>placement en rideau défensif</i>					
<i>règles du jeu et fair-play</i>					
<i>coopération en jeu</i>					

PERSPECTIVES POUR LA SEANCE N°3 :

Personnellement :

Pour les élèves :

Cycle: RUGBY



SEANCES	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5
---------	-----	-----	-----	-----	-----

classes : CM / classes mixtes
lieu : stade (surface en herbe)
horaires : 14h00-15h30

OBJECTIFS ENCADRANTS

- *trouver sa place dans la séance*
- *ne pas gêner les encadrants qui gèrent une situation*
- *se comporter comme un enseignant (attitude relationnelle avec l'élève)*
- *rester « dans » la séance jusqu'au bout (ne pas aller jouer de son côté)*
- *évaluer les élèves (cf. grille d'évaluation en fin de séance)*

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- *renforcement sur la connaissance des règles du jeu*
- *passer sa balle ; passer d'un jeu individuel au début du jeu collectif*
- *se proposer comme soutien et faire avancer la balle*
- *s'opposer aux adversaires collectivement (rideau défensif)*
- *placement au large pour le jeu déployé*

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- *renforcement du plaquage et des deux percussions*
- *transmission de la balle de la main à la main et en passe*
- *placement en rideau défensif et montée défensive*
- *se placer au large*
- *courir avec le ballon tenu sous un bras*

Contenus « éducatifs »

- *règles du jeu*
- *coopération et fair-play*
- *se contrôler*

Déroulement prévisionnel de la séance

	Type de situation « Pédagogie » durée	contenus	Temps de travail Quantité intensité	Organisation pédagogique Placements/matériel	Consignes d'organisation Rôles élèves Rôles des enseignants	Critères de réussite Critères de réalisation	Evolutions : - Simplification - Complexification - Difficulté
1	Regroupement des élèves et présentation de la séance : rappel de ce qui a été appris la séance précédente ; constitution des équipes ; chasubles distribuées le plus rapidement possible ! ; présentation rapide de la séance (jeu et apprentissage de nouveaux gestes techniques : les passes ! vérification des tenues (ne pas garder sur soi le matériel appartenant aux élèves ; ce regroupement se déroule dans la « zone de rendez-vous » ; la situation n'excède pas les 3 minutes.						
2	Echauffement 10 minutes	Course avec et sans ballon Lutte Passes	Les élèves s'échauffent 10 minutes Intensité croissante	Répartition des élèves en deux groupes Echauffement directif sous forme ludique et rigoureuse	Les enseignants veillent à ce que chaque élève soit actif durant cette phase d'échauffement	Les critères sont démontrés par l'enseignant ; Nous attendons de la course et des passes, commencer par un relais (sans ballon, puis avec ballon)	De plus en plus vite ou de plus en plus joué
3	Situation de référence 2x 6 minutes	Avancer - passer Plaquer Rideau défensif Placement offensif Règles du jeu Remise en jeu	Intensité maximale Un temps de récupération est prévu pour que les élèves boivent	Deux terrains de 25 m sur 10 m séparés par une zone de sécurité ; chaque terrain est géré par 5 enseignants. Une « prison » pédagogique pour les élèves qui transgressent les règles et l'esprit du jeu.	Les élèves jouent Les enseignants sont par 5 pour un groupe de 12 élèves : - un arbitre - deux coaches (et uniquement deux coaches) - deux observateurs qui commencent à évaluer les élèves (cf. ; grille d'évaluation)		
4	Situation d'apprentissage de la passe 10 minutes	Passer contact et Soutien à hauteur	10 minutes : les élèves sont répartis par groupes de 6 et sont actifs durant les 10 mn ; ils sont corrigés	Passes au contact contre l'enseignant ou contre le « bouclier »	Les élèves pratiquent Les enseignants « corrigent » le plus possible ; il faut connaître les critères de réussite et de réalisation.	Passer : Critères de réussite : ballon donné à hauteur, pratiquement de la main à la main. Critères de réalisation : regarder son partenaire, tendre ses bras, donner latéralement Soutien : Critères de réussite : ballon « récupéré » à hauteur, avec vitesse élevée. Critères de réalisation : « se lancer », tendre ses bras vers le ballon, placer son ballon contre la poitrine.	
5	Situation de référence 2x 6 minutes	Avancer - transmettre Plaquer Rideau défensif Placement offensif	Situation de référence identique à la précédente				
6	Situations d'apprentissage 10 minutes	Passer et Réception de passe	L'intensité est très modérée ; les courses sont faibles (l'accent est mis sur la technique)	Passer à « vide » par deux ou trois à l'arrêt Passer à vide par deux ou trois en marchant Passer en courant par deux ou par trois passer avec opposition : deux contre un (enseignant qui se place en défense à l'arrêt).	Les élèves sont placés par groupes de deux ou trois dans un premier temps pour les placer dans une situation de réussite. Les élèves pratiquent Les enseignants régulent en permanence	Passer : Critères de réussite : ballon transmis à deux mains et à hauteur au partenaire. Critères de réalisation : courir droit ; regarder son partenaire pour passer ; tendre ses bras vers le partenaire ; se contracter au moment de la passe ; donner le ballon avec les 2 mains Réception du ballon : Critères de réussite : ballon récupéré avec les deux mains. Critères de réalisation : courir droit ; regarder son partenaire pour passer ; tendre ses bras vers le partenaire ; se contracter au moment de la passe.	Passer le plus rapidement à la situation avec opposition raisonnée.
7	Situation de référence : 2 x 10 mn avec 5 mn de récupération	Mise en application de ce qui a été appris en jeu	Intensité maximale	Deux terrains de 25 m sur 10 m séparés par une zone de sécurité. Conserver le principe de la « prison » pédagogique.	Les enseignants observent, évaluent ; il s'agit de savoir où se situent les élèves par rapport à la grille d'évaluation ci-jointe.		
8	Situation de retour au calme (5mn)	Étirements (obligatoires)		Répartition des élèves par petits groupes ; 3 ou 4 par encadrant.	Justification des étirements et démonstrations.		
9	Bilan de séance 2 minutes	L'enseignant responsable fait le bilan avec la classe ; il commente le déroulement de la séance, l'investissement des élèves ainsi que leur application durant les situations d'apprentissage ou de référence Les élèves sont invités à donner leur avis ; ils sont interrogés sur leur compréhension des règles et sur les gestes appris.					
10	Retour au vestiaire en compagnie de l'institutrice ; bilan avec l'enseignante.						

BILAN DE SEANCE

SECTEURS POSITIFS

SECTEURS A AMELIORER

ATTITUDE de l'ENSEIGNANT

autorité / prestance / rayonnement / écoute / voix / vocabulaire / gestuelle / aisance / consignes / placements / déplacements / dynamisme / disponibilité / encouragements / recueil d'informations / régulations / démonstrations.

+

SECURITE DU GROUPE

délimitation des aires d'évolution / consignes d'organisation / consignes d'exécution.

+

ORGANISATION ET STRUCTURE DE LA SEANCE

présentation / échauffement / retour au calme / regroupements / situations de référence / situations d'apprentissage / mises en activité / gestion de l'espace / gestion du temps / gestion du matériel / enchaînement des situations.

oui		non	REMARQUES
	Regroupement		
	Appel		
	Présentation		
	Echauffement		
	Situation(s) de référence		
	Situations d'apprentissage 1 : passe contact		
	Situation d'apprentissage 2 : passe et réception		
	Situation(s) de référence		
	Etirements		
	Rangement du matériel		
	Bilan		

QUANTITE DE TRAVAIL ET INTENSITE

intensité / temps de travail / nombre de passages par élève / recueil d'informations.

+

INVESTISSEMENT des élèves

projets des élèves durant les situations (actualisations) / degré d'implication des élèves / intensité des actions / gestion de la motivation.

+

QUALITE du TRAVAIL

objectifs / contenus / différenciation / qualité des productions physiques / corrections individualisées / pourcentages de réussite / quantification des acquis.

QUANTIFICATION DU TRAVAIL : acquisition des élèves par rapport aux contenus proposés :

contenus	Niveau 1 nombre d'élèves	Niveau 2 nombre d'élèves	Niveau 3 nombre d'élèves	Niveau 4 nombre d'élèves	remarques
<i>Plaquage</i>					
<i>Passe</i>					
<i>Soutien à hauteur</i>					
<i>Placement en ligne d'attaque</i>					
<i>Placement ligne défensive</i>					
<i>Respect des règles</i>					

PERSPECTIVES POUR LA SEANCE N°4 :

Personnellement :

Pour les élèves :

Cycle: RUGBY



SEANCES	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5
----------------	-----	-----	-----	------------	-----

classes : CM / classes mixtes
lieu : stade (surface en herbe)
horaires : 14h00-15h30

OBJECTIFS ENCADRANTS

- *faire respecter les règles en jeu*
- *corriger les élèves*
- *constitution des équipes pour le tournoi de fin de cycle (5^{ème} séance) ; noter les prénoms des élèves par équipe et donner un nom à l'équipe*
- *s'assurer durant l'échauffement que tous les élèves sont actifs*
- *préparer l'évaluation (diplôme)*

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- *passer sa balle au contact et après contact*
- *se proposer comme soutien efficace*
- *se placer au large sur les situations offensives*
- *déborder les adversaires sur le jeu déployé*

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- *renforcement du plaquage et des deux percussions*
- *transmission de la balle de la main à la main et en passe*
- *se placer au large*
- *courir avec le ballon tenu sous un bras et déborder*

Contenus « éducatifs »

- *règles du jeu et remises en jeu*

Règlement RUGBY **applicable pour les séances 4 et 5**

Les équipes sont constituées de 6 joueurs.

Les équipes sont obligatoirement mixtes.

6 joueurs évoluent en permanence sur le terrain.

Les remplacements (si l'équipe comporte plus de 6 élèves) s'opèrent sans prévenir l'arbitre lors des arrêts de jeu (une équipe ne peut avoir plus de six joueurs sur le terrain). Si deux équipes sont constituées de 7 élèves, elles se rencontrent à effectif complet (7 contre 7)

Les « entraîneurs » (éducateurs) des équipes ne peuvent pénétrer sur le terrain.

Les temps de jeu sont de 2 x 7mn par match, avec des temps de récupération d'environ 5 minutes.

Dimensions du terrain : 25 mètres sur 15 mètres.

Une coupelle tous les 2 mètres pour signaler le hors-jeu lors des remises en jeu (deux plots pour le placement initial des défenseurs)

La remise en jeu est effectuée par un joueur qui touche le ballon avec le pied.

Le règlement appliqué est le suivant :

- **HORS-JEU (l'arbitre doit se montrer strict sur cette règle, tout en laissant un maximum de jeu)**
- **EN AVANT**
- **DROITS DES JOUEURS (prison pour les élèves qui se montrent dangereux)**
- **TENU (extrêmement strict sur cette règle)**
- **MARQUE (les élèves doivent s'appliquer et aplatir correctement)**
- **Tout jeu au pied est formellement INTERDIT !**
Toutes les règles du jeu visent la SECURITE des pratiquants.

Déroulement prévisionnel de la séance

	Type de situation « Pédagogie » durée	contenus	Temps de travail Quantité intensité	Organisation pédagogique Placements/matériel	Consignes d'organisation Rôles élèves Rôles des enseignants	Critères de réussite Critères de réalisation	Evolutions : - Simplification - Complexification - Difficulté
1	Regroupement des élèves et présentation de la séance : pas plus de deux minutes avant que les élèves ne soient orientés vers les ateliers d'échauffement Les thèmes (travail technique de ce qui a été appris) sont précisés et justifiés en vue du tournoi de la semaine suivante						
2	Echauffement 10 minutes	Lutte, plaquages et passes	Les élèves s'échauffent 10 minutes Intensité croissante	Echauffement directif sous forme ludique et rigoureuse ; les situations sont laissées à l'appréciation des encadrants ; deux situations	Les enseignants veillent à ce que tous les élèves soient actifs durant cette phase d'échauffement	Les critères sont démontrés par les enseignants	
3	Situation de référence 2x 6 minutes	Avancer - passer Plaquer Rideau défensif Placement offensif Règles du jeu Remise en jeu	Intensité maximale Un temps de récupération est prévu pour que les élèves boivent	Deux terrains de 25 m sur 15 m séparés par une zone de sécurité ; chaque terrain est géré par 5 enseignants. La « prison » existe toujours dans la situation de référence	Les élèves jouent Les enseignants sont par 5 pour un groupe de 12 élèves : - un arbitre qui utilise le règlement ci-joint - deux coaches (et uniquement deux coaches)		
4	Situations de perfectionnement : plaquage 12 minutes		12 minutes : les élèves sont répartis par groupes de 6 et sont actif durant les 12 mn ; ils sont corrigés	Plaquage en un contre un avec une intensité modérée qui permet de perfectionner les élèves	Les élèves pratiquent Les enseignants « corrigent » le plus précisément possible	Cf. : séance n° 2	La situation évolue avec l'intensité des courses au rythme des élèves
5	Situation de référence 2x 7 minutes	Avancer - transmettre Plaquer Rideau défensif Placement offensif	Situation de référence identique à la précédente				
6	Situations de perfectionnement : Jeu déployé 12 minutes	Passé contact et Soutien à hauteur Passé et Réception de passe	L'intensité est très modérée	passes avec opposition : deux contre un (c'est l'enseignant qui se place en défense à l'arrêt ou en mouvement en fonction des capacités de chaque élève)	Les élèves pratiquent Les enseignants régulent en permanence et organisent les ateliers pour que la quantité de travail soit suffisante	Cf. : séance n° 3	Faire évoluer la situation en « jouant » sur la rapidité d'intervention de la défense
7	Situation de référence : 2 x 7 minutes avec 5 minutes de récupération	Mise en application de ce qui a été appris en jeu et arbitrage type tournoi	Intensité maximale	Deux terrains de 25 m sur 15 m séparés par une zone de sécurité. Conservé le principe de la « prison » pédagogique	Les enseignants observent et aident les élèves à se placer en attaque et défense Ce sont les règles qui seront appliquées durant le tournoi		
8	Situation de retour au calme 3 à 4 minutes (sauf en cas de pluie)	Etirements		Un enseignant responsable de ce retour au calme	démonstrations		
9	Bilan de séance 2 minutes	L'enseignant responsable fait le bilan avec la classe ; les élèves sont informés du tournoi pour la semaine suivante entre les quatre classes					
10	Retour au vestiaire en compagnie de l'institutrice ; bilan avec l'enseignante						

BILAN DE SEANCE (4)

SECTEURS POSITIFS	SECTEURS A AMELIORER
--------------------------	-----------------------------

ATTITUDE de l'ENSEIGNANT

autorité / prestance / rayonnement / écoute / voix / vocabulaire / gestuelle / aisance / consignes / placements / déplacements / dynamisme / disponibilité / encouragements / recueil d'informations / régulations / démonstrations.

SECURITE DU GROUPE

délimitation des aires d'évolution / consignes d'organisation / consignes d'exécution.

+

ORGANISATION ET STRUCTURE DE LA SEANCE

présentation / échauffement / retour au calme / regroupements / situations de référence / situations d'apprentissage / mises en activité / gestion de l'espace / gestion du temps / gestion du matériel / enchaînement des situations.

oui		non	REMARQUES
	Regroupement		
	Appel		
	Présentation		
	Echauffement		
	Situation(s) de référence		
	Situations de perfectionnement 1 : plaquage		
	Situation de perfectionnement 2 : transmissions et réceptions		
	Situation(s) de référence		
	Etirements		
	Rangement du matériel		
	Bilan		

QUANTITE DE TRAVAIL ET INTENSITE

intensité / temps de travail / nombre de passages par élève / recueil d'informations.

+

INVESTISSEMENT des élèves

projets des élèves durant les situations (actualisations) / degré d'implication des élèves / intensité des actions / gestion de la motivation.

+

QUALITE du TRAVAIL

objectifs / contenus / différenciation / qualité des productions physiques / corrections individualisées / pourcentages de réussite / quantification des acquis.

QUANTIFICATION DU TRAVAIL : acquisition des élèves par rapport aux contenus proposés :

contenus	Niveau 1 nombre d'élèves	Niveau 2 nombre d'élèves	Niveau 3 nombre d'élèves	Niveau 4 nombre d'élèves	remarques
<i>Plaquage</i>					
<i>Passe</i>					
<i>Soutien à hauteur</i>					
<i>Placement en ligne d'attaque</i>					
<i>Placement ligne défensive</i>					
<i>Respect des règles</i>					

PERSPECTIVES POUR LA SEANCE N°5 :

Enseignant :

Pour les élèves :

Cycle: RUGBY



SEANCES	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5
----------------	-----	-----	-----	-----	------------

TOURNOI ENTRE CLASSES

EQUIPES MIXTES ; 2 filles minimum par équipe

**FORMULE RETENUE :
« MONTANTE / DESCENDANTE »**

**Evaluation des élèves en vue de compléter le diplôme
(niveau de jeu ; comportement en jeu et attitude durant
les situations d'apprentissage).**

Cycle secondaire

Le présent document fait suite à une demande de collègues. En effet, ces derniers ont trouvé les premiers documents de travail trop volumineux (« modèle d'enseignement ») et le modèle d'enseignement sans doute trop directif. Ceci ne leur a pas permis de mettre véritablement en œuvre nos propositions didactiques lors de leurs premiers cycles rugby de l'année scolaire.

Nous nous sommes donc mis d'accord avec eux pour élaborer un document plus synthétique, mettant en avant l'esprit de ce modèle d'enseignement qu'ils doivent s'approprier :

1. rappel des spécificités du modèle d'enseignement.
2. présentation d'une hiérarchisation de contenus du niveau débutant jusqu'à l'expert scolaire.

Si ce document donne l'esprit du modèle d'enseignement et ses priorités, d'autres permettent progressivement d'approfondir ou d'aller rechercher des informations plus techniques.

Ainsi, nous avons soumis aux collègues une nouvelle structure didactique du modèle d'enseignement plus opérationnelle ; nous pouvons la schématiser de la manière suivante :

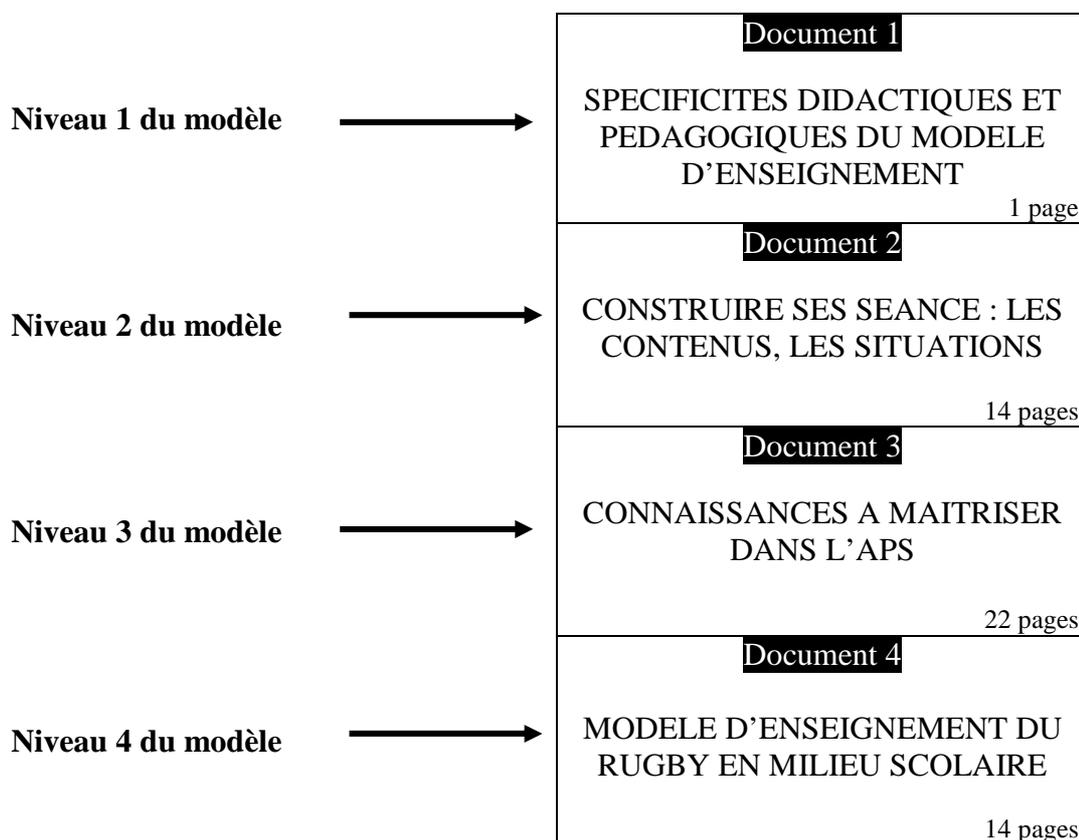


Schéma 10 - Structure du modèle d'enseignement socio-culturel

SPECIFICITES DU MODELE D'ENSEIGNEMENT

1. Spécificités DIDACTIQUES du modèle d'enseignement

Respect de l'authenticité du rugby dans les situations de jeu ou d'apprentissage

Les élèves doivent pratiquer un rugby « authentique » : combat collectif au corps à corps, rusticité.

Il s'agit de confronter les élèves à la dangerosité de l'activité en les sensibilisant à la notion de responsabilité.

Chaque élève est responsable de sa propre sécurité, mais également de la sécurité de ses partenaires et de ses adversaires (qui sont des partenaires de jeu). Cette sécurité est gérée au travers de toutes les intentions tactiques et de toutes les réalisations techniques (les critères de réalisation fournis par l'enseignant).

L'élève doit se contrôler et réaliser des gestes (tactico-technique ou techniques) intégrant la sécurité de chacun (auto-contrôle et contrôle réciproque). « Je ne me blesse pas, je ne blesse pas l'autre, je ne provoque pas de situations à risques, car je sais me montrer responsable ».

Responsabilisation de l'élève dans les intentions et les techniques

L'élève doit comprendre les enjeux de l'activité. Le rugby scolaire est porteur de valeurs : respect, solidarité, sacrifice. Ces valeurs sont intégrées dans les gestes appris. Ces gestes se traduisent par des techniques corporelles sécuritaires. L'élève est informé des risques encourus sur les différentes actions de jeu ; il en va de même pour les réalisations « techniques ».

2. Spécificités pédagogiques du modèle d'enseignement

Au centre de la relation pédagogique avec les élèves se trouve la notion de techniques corporelles (techniques corporelles sociales et techniques corporelles scolaires ; le plaquage fédéral ne peut être reproduit en EPS – il est trop dangereux ; il subit des aménagements « techniques »).

Nous présentons ainsi :

- les situations accidentogènes et les zones à risques (risques de blessures)
- les critères de réalisation des gestes techniques et tactico-technique
- les différences fondamentales entre les gestes réalisés en club (techniques sportives) et les gestes appris en EPS (techniques scolaires), notamment au niveau de la gestion de la sécurité.

LES CONTENUS DE L'ACTIVITE

Il s'agit des thèmes que vous pouvez aborder avec vos élèves ; ils sont en relation avec les programmes de l'EPS. La classification est proche de celle des programmes de lycée.

CONNAISSANCES				
N1 et N2 : jeu de rôles ; jeu de mouvement et phases de fixation (rucks et mauls)				
INFORMATIONS			SAVOIR-FAIRE SOCIAUX	
<ul style="list-style-type: none"> • La partie historique choisie et transmise • NCR : marque / hors-jeu / en avant / droits et devoirs des joueurs / tenu • Règle de l'avantage 			<ul style="list-style-type: none"> • Respect (arbitres, esprit du jeu, adversaires, partenaires) • Auto-contrôle • Contrôle réciproque (gestion de la sécurité d'autrui) • Responsabilité • Arbitrer (si des rôles sociaux sont décidés) : arbitre de champ, touche, en-but 	
TECHNIQUE ET TACTIQUE				
acquisitions à maîtriser à droite et à gauche				
individuellement			collectivement	
porteur de balle	soutien	défenseur	attaque	défense
<ul style="list-style-type: none"> • Remise en jeu • Avancer • Tenue de balle • Raffût • Percuter • Passe courte • Chuter 	<ul style="list-style-type: none"> • Pousser • Soutien à hauteur en se dirigeant vers PdeB 	<ul style="list-style-type: none"> • Plaquer • Arracher un ballon • Pousser • Repousser 		<ul style="list-style-type: none"> • Rideau défensif (R1)
<ul style="list-style-type: none"> • Libération au sol (ruck) • Enjambrer • Passe vrillée du relayeur • Feinte de passe 	<ul style="list-style-type: none"> • Enjambement • Se placer sur la largeur du terrain (largeur – profondeur) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enjambement • Se placer sur la largeur en rideau 	<ul style="list-style-type: none"> • Sens du jeu • Soutien extérieur • Ligne 	<ul style="list-style-type: none"> • Rideau défensif (R2)
<ul style="list-style-type: none"> • Percuter et créer un maul 	<ul style="list-style-type: none"> • Arracher et pousser 	<ul style="list-style-type: none"> • Pousser • Retourner PdeB 		
N3 et N4 : jeu par postes : phases statiques (touches, mêlées, envois, renvois, pénalités)				
individuellement			collectivement	
porteur de balle	soutien	défenseur	attaque	défense
<ul style="list-style-type: none"> • Introduction mêlée • Talonner (balayer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilier droit et gauche 		<ul style="list-style-type: none"> • Mêlée : Stratégies offensives 	<ul style="list-style-type: none"> • Mêlée : Stratégies défensives
<ul style="list-style-type: none"> • Lancer • Sauteur (passer au relayeur) 	<ul style="list-style-type: none"> • Porter 		<ul style="list-style-type: none"> • Touche : Stratégies offensives 	<ul style="list-style-type: none"> • Touche : Stratégies défensives
Jeu au pied				
<ul style="list-style-type: none"> • Botter : rasant, vrillé-vissé, chandelle • Droper • Transformer 		<ul style="list-style-type: none"> • Réceptionner • Contrer • Bloquer, ramasser 		<ul style="list-style-type: none"> • Rideau défensif (R3)

Tableau 58 - contenus à acquérir par niveau

Cycle: RUGBY



SEANCE	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6
---------------	------------	-----	-----	-----	-----	-----

classe : gestion théorique d'un effectif de 28 élèves – classe mixte ou non mixte
lieu : stade ; terrain de rugby en herbe indispensable, condition première de la pratique du rugby
horaires : séance de 2h00 avec pratique effective de 1h30

OBJECTIFS PERSONNELS

- Transmettre l'histoire du rugby
- Transmettre les règles du jeu et la logique du jeu (avancer – plaquer)
- Repérer les élèves ne s'engageant pas (par crainte ou refus)
- Veiller à la gestion de la sécurité
- Dédramatiser la perception que certains élèves se font du rugby et insister sur le niveau de responsabilisation attendu

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- Comprendre et respecter les règles du jeu
- Comprendre les spécificités du rugby (combat, lutttes, chutes, loyauté et responsabilité)
- Avancer sans craindre le contact
- Se proposer comme soutien
- S'opposer aux adversaires en acceptant le défi physique
- Apprendre à se protéger au contact
- Accepter le contact intime lors des plaquages

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- Avancer et transmettre (donner de la main à la main) – Remise en jeu
- Soutenir à hauteur – pousser dans un regroupement
- Arracher un ballon (qui ne constituera pas notre priorité)
- Plaquer – rideau défensif

Contenus « éducatifs »

- Règles du jeu
- Fair-play

DEROULEMENT DE LA SEANCE

PRESENTATION DE LA SEANCE : (5mn)

Les élèves sont réunis dans la zone de rassemblement ; appel et présentation du cycle et de la séance (objectifs, thèmes d'apprentissage, organisation, évaluation) ; constitution des équipes pour la séance (4 équipes de 7) ; distribution des chasubles.

ECHAUFFEMENT : (10mn)

L'échauffement est relativement bref, mais en relation avec les risques du rugby ; nous imposons une préparation au combat stricte, sans ballon. Il s'agit d'un échauffement type : course et changement d'appuis, roulades et chutes avant et arrière, percussions, gainage, tractage-ceinturage).

PREMIERE SITUATION : (15mn)

Présentation du jeu de la **SOULE**.

De la Soule, les élèves doivent retenir l'engagement physique, la dangerosité de l'activité et la nécessité des règles.

Le jeu évolue de l'anarchie à la codification, du risque à la sécurité, de l'insouciance à la responsabilité. Les élèves comprennent les gestes techniques actuels et leur codification.

2 équipes de 12 à 14 joueurs (pour les deux premières situations), 1 ballon dégonflé (= soule) ; chasubles.

Nous sifflons chaque action « dangereuse » et justifions le NCR et les dimensions du terrain.

Le jeu se déroule sur un terrain de rugby. Les élèves apprennent déjà à se protéger (au sol ou au contact des adversaires et partenaires).

DEUXIEME SITUATION : (15mn)

Présentation du football pratiqué dans le collège de rugby : le **FOOTBALL-RUGBY**.

Du football-rugby, les élèves retiendront le fair-play, l'auto-arbitrage.

2 équipes, 1 ballon de football ; les élèves s'auto-organisent (gardien, défenseurs, attaquants).

Le jeu se déroule sur la totalité du terrain de rugby ; les poteaux de rugby servent de cages.

L'arbitrage est géré par les élèves et les deux capitaines.

REGROUPEMENT DES ELEVES : (10mn)

Nous réunissons les élèves et leur expliquons la rencontre des joueurs de soule et des footballeurs de Rugby. La fusion de ces deux activités donnant le rugby, la forme du ballon et les formes de jeu (« groupé, déployé, jeu au pied »). Nous ré-insistons particulièrement sur les risques encourus par chacun et la nécessité de jouer en se contrôlant.

TROISIEME SITUATION : (15mn)

« APPRENTISSAGE DU PLAQUAGE »

Situations « techniques » avec apprentissage du geste essentiel que constitue le plaquage.

Utilisation de situations d'apprentissage « technique » ; élèves par deux, face à face ; démonstrations ; validations des plaquages (le plaqueur n'est pas dangereux) ; il s'agit de « voir », d'évaluer chaque élève.

Nous insistons sur les plaquages dangereux, les plaquages interdits. Les critères de réalisation que nous imposons laissent une liberté très relative aux élèves pour construire leur geste.

Successivement : situation du tracteur-tracté – situation du tracteur-plaqué – situation plaquage de face (toujours en coopération), côté gauche et côté droit. Nous « validons » les plaquages de chaque joueur ; ceci nous permet de vérifier la maîtrise « technique » de chacun.

La quantité de plaquage pour progresser : au moins 3 plaquages de chaque épaule.

QUATRIEME SITUATION : (20mn)

Situation de référence : 2 à 3 passages en situation de jeu sur terrain étroit (30m x 15 à 20m) ; temps de jeu 5 à 6mn ; 6 contre 6 ; deux équipes observent les joueurs (rôles sociaux : quantification plaquages, nombre de ballons touchés, perdus...) ; traçage du terrain avec coupelles, placées tous les 3 ou 5m. Pas de jeu au pied (justification sécuritaire).

NCR ; arbitrage : enseignant ; les élèves doivent jouer en mixité et en non mixité si l'effectif le permet ; cette organisation est coûteuse en temps, mais la compensation est « éducative » et motivationnelle.

MARQUE : « aplatir sur ou derrière la ligne »

HORS-JEU : « chacun chez soi (derrière le ballon) » ; sur les remises en jeu : « à 3 ou 5 mètres de la remise en jeu (ligne passant par les coupelles) » ; la distance de hors-jeu est choisie par l'enseignant. Elle permet d'éviter les courses trop rapides dans un 1^{er} temps

EN-AVANT : « seules les transmissions courtes sont autorisées, latérales ou en arrière » (de la main à la main dans un premier temps, puis « courtes »)

DROITS ET DEVOIRS DES JOUEURS : « je ne fais pas mal aux autres, j'assure leur sécurité » (je prends conscience que mes adversaires sont des partenaires de jeu

TENU : « je lâche le ballon dès que je suis au sol, tenu par un adversaire »

REMISES EN JEU : « je touche le ballon avec le pied pour avertir les adversaires (fair-play), puis passe le ballon » (le relayeur est passeur)

REGLE DE L'AVANTAGE : « je joue, même si je constate une faute ; je laisse le soin à l'arbitre de juger l'opportunité d'un avantage »

BILAN DE SEANCE : (5mn)

Réunir les élèves ; discussion autour de l'activité rugby ; rappel des règles, des contenus, des risques, du niveau de responsabilité de chacun. Retour sur les modalités d'évaluation et de notation pour le cycle.

Cycle : RUGBY



SEANCE	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6
---------------	-----	------------	-----	-----	-----	-----

classe : gestion théorique d'un effectif de 28 élèves – classe mixte ou non mixte

lieu : stade ; terrain de rugby en herbe indispensable, condition première de la pratique du rugby

horaires : séance de 2h00 avec pratique effective de 1h30

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- *Comprendre la notion de sens du jeu*

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- *Tenue de la balle en course et raffût*
- *Course dans l'axe (nous insistons sur cette notion, en argumentant sur les risques encourus sur les courses en travers ou fuyantes)*
- *Percuter*
- *Libération au sol*
- *Passe courte (fixer-donner)*
- *Réception de passe*
- *Montée du rideau défensif*

Contenus « éducatifs »

- *Rôles dans l'arbitrage*
- *Gestes de l'arbitre de touche, de l'arbitre d'en-but*
- *Gestion de l'échauffement*
- *Rangement du matériel*

DEROULEMENT DE LA SEANCE

PRESENTATION DE LA SEANCE : (5mn)

Les élèves sont réunis dans la zone de rassemblement ; appel et présentation de la séance ; constitution des équipes pour la séance ; distribution des chasubles.

ECHAUFFEMENT : (5mn)

L'échauffement est le même que celui de la première séance ; il est géré par un responsable de groupe, sous surveillance de l'enseignant.

PREMIERE SITUATION : (5 à 10mn)

Situation de relais permettant d'apprendre à courir avec le ballon à l'épaule, à gauche et à droite. Nous en profitons pour justifier les courses axiales « droites ». Les relais proposent des variantes : 2 équipes, 4 équipes, sans opposition, avec opposition, avec ou sans obstacles, avec ou sans chutes (roulades...). La notion de raffût est présentée : l'élève doit comprendre qu'il s'agit de repousser, sans blesser un défenseur ; le raffût sera autorisé en dessous de la ligne des épaules.

DEUXIEME SITUATION : (20mn)

Situation de référence : 30m x 20 à 25m ; NCR ; temps de jeu : 5 à 7mn en fonction du rythme de la séance.

TROISIEME SITUATION : (15mn)

« APPRENTISSAGE DE LA PERCUSSION-LIBERATION »

Situation « technique » dans un premier temps ; les élèves viennent percuter et libérer contre l'enseignant (possibilité d'utiliser du matériel : boucliers).

Application de la percussion-libération (il s'agit en fait d'une libération après plaquage) en jeu raisonné.

Les élèves apprennent le « sens du jeu » ; ils libèrent des deux côtés du terrain (gauche et droite). Il est possible de faire travailler toute la classe sur une même situation, en 12 contre 12, puis scinder les groupes en 2.

QUATRIEME SITUATION : (15mn)

« APPRENTISSAGE DE LA PASSE COURTE » et DE LA RECEPTION DE PASSE

En situation aménagée travail de la fixation-passe (le transfert sera très difficile en situation de référence, mais les élèves prennent conscience de l'importance de la technique, et notamment des repères : regarder son partenaire avant de transmettre). Si nous parlons de « fixation-passe », c'est pour que les élèves réfléchissent sur l'intérêt de la fixation et du geste qui en découle : la passe. Nous travaillons également la réception de passe, avec le placement initial du joueur (en profondeur), la prise de balle à hauteur et le repère à donner (les mains).

CINQUIEME SITUATION : (20mn)

Situation de référence. Application en jeu des acquisitions de la séance.

BILAN DE SEANCE : (5mn)

Réunir les élèves ; discussion autour des contenus acquis et perspectives pour la séance à venir : les rucks et un rugby qui passe du comportement « individualiste » à des attitudes collectives : le joueur au service des autres et du jeu (esprit de sacrifice) – début de jeu de poste avec un relayeur et des thèmes imposés, comme la libération de balle au sol et l'enjambement.

Cycle : RUGBY



SEANCE	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6
---------------	-----	-----	------------	-----	-----	-----

classe : gestion théorique d'un effectif de 28 élèves – classe mixte ou non mixte

lieu : stade ; terrain de rugby en herbe indispensable, condition première de la pratique du rugby

horaires : séance de 2h00 avec pratique effective de 1h30

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- *Comprendre l'intérêt du jeu collectif*
- *Comprendre les notions de « sacrifice » et de solidarité dans le jeu*
- *Prendre conscience de la nécessité d'anticipation dans le placement en jeu déployé (se détacher du ballon et du « jeu en grappe »)*

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- *Ruck : libération de balle au sol et enjambement*
- *Passe vrillée (sur le bon côté de passe pour le rôle de relayeur)*
- *Le passeur (remise en jeu) doit réaliser une passe vrillée*
- *Placement en anticipation sur le jeu déployé (largeur et profondeur)*
- *Soutien extérieur en relation avec le sens du jeu*
- *Constitution et montée du rideau défensif*

Contenus « éducatifs »

- *Rôles dans l'arbitrage (possibilité de proposer des arbitres de champ en plus de la touche et de l'en-but)*
- *Observation et quantification d'actions*
- *Gestion de l'échauffement*
- *Rangement du matériel*

DEROULEMENT DE LA SEANCE

PRESENTATION DE LA SEANCE : (5mn)

Zone de rassemblement ; appel et présentation des contenus et situations ; les élèves récupèrent leurs chasubles par équipe.

ECHAUFFEMENT : (5mn)

4 élèves gèrent l'échauffement de leur équipe, sans ballon ; le modèle d'échauffement est toujours le même.

PREMIERE SITUATION : (10 à 12mn)

« APPRENTISSAGE DU RUCK »

Les élèves apprennent à enjamber sur une phase de ruck ; ce travail technique s'effectue comme en séance 2 sur l'aire de jeu réservée à la situation de référence, en situation aménagée ; l'équipe qui défend fait travailler celle qui attaque ; il est possible de gérer la totalité des élèves de la classe dans cette même situation.

DEUXIEME SITUATION : (15mn)

Situation de référence : 40m x 30m ; avec rôles sociaux (arbitrage) ; il est possible de fournir des sifflets aux arbitres de champ et des drapeaux aux arbitres de touche et d'en-but.

TROISIEME SITUATION : (15mn)

« APPRENTISSAGE DE LA PASSE VRILLEE »

Situation « technique » ; les élèves se placent par deux et travaillent la passe, après que nous nous soyons assuré de la maîtrise du sens de rotation du ballon. Apprentissage « statique » mais très motivant ; les meilleurs élèves travaillent sur leurs deux côtés de passe.

QUATRIEME SITUATION : (20 à 30mn)

Situation de référence : 40m x 30m : application en jeu des acquisitions de la séance ; les dimensions du terrain sont les mêmes qu'en début de séance. Les élèves apprennent à se placer sur la largeur du terrain, notamment ceux qui se retrouvent sur le poste d'ouvreur (au moins 5 mètres du relayeur). Le sens du jeu est à respecter.

BILAN DE SEANCE : (5mn)

Réunir les élèves ; discussion autour des contenus acquis et perspectives pour la séance à venir : les mauls et les « feintes de passe », les choix de jeu (groupé ou déployé – sens du jeu ou contre sens).

Cycle : RUGBY



SEANCE	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6
---------------	-----	-----	-----	------------	-----	-----

classe : gestion théorique d'un effectif de 28 élèves – classe mixte ou non mixte

lieu : stade ; terrain de rugby en herbe indispensable, condition première de la pratique du rugby

horaires : séance de 2h00 avec pratique effective de 1h30

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- *Elaborer des choix de jeu derrière les rucks*
- *Choisir entre jeu groupé et jeu déployé sur lancement de jeu*

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- *Maul (rôles de percuteur, arracheur, protecteur, relayeur)*
- *Placement sur jeu de ligne (concéder de la profondeur par rapport au partenaire)*
- *Passe et feinte de passe (passer ou ne pas passer en jeu) ; la feinte de passe s'apprend*

Contenus « éducatifs »

- *Arbitrage en jeu et autour du jeu (touche, en-but)*
- *Tâches d'observation ; quantification d'actions*
- *Gestion de l'échauffement*
- *Installation et rangement du matériel*

DEROULEMENT DE LA SEANCE

PRESENTATION DE LA SEANCE : (5mn)

Zone de rassemblement ; appel et présentation de la séance ; constitution des équipes pour la séance ; distribution des chasubles et du matériel. Le traçage du terrain peut être pris en charge par les élèves.

ECHAUFFEMENT : (5 à 10mn)

L'échauffement est toujours le même pour la partie sans ballon ; il est géré par un responsable de groupe, sous surveillance de l'enseignant ; nous greffons une situation avec ballon en fin d'échauffement : par deux, passes vrillées.

PREMIERE SITUATION : (15 à 20mn)

Situation de référence : 40 à 50m x 30m. Les élèves sont informés que le sens de jeu n'est pas systématique et qu'ils peuvent choisir en fonction du jeu à condition que le n°10 se trouve à distance de passe.

DEUXIEME SITUATION : (15mn)

« APPRENTISSAGE DE LA FIXATION-PASSE associée à la FEINTE DE PASSE (passer ou ne pas passer) ; le SOUTIEN SE PLACE EN PROFONDEUR »

Situation « tactico-technique » en 2 contre 1 + 1 ; en fonction des capacités des élèves, on complexifie (nombre de joueurs) et on augmente la difficulté (vitesse d'exécution).

En fonction du temps restant, possibilité de revenir à la situation de référence avant de passer à la situation d'apprentissage du maul.

TROISIEME SITUATION : (15mn)

« APPRENTISSAGE DU MAUL »

Situation « technique » en 7 contre 1 + 1 + 1 (4 dans le maul, 1 relayeur, 1 ouvreur, 1 centre). Les élèves apprennent à construire le maul (contre 1 adversaire), puis à le faire progresser dans l'axe ; sur les mauls (comme sur les rucks), la défense est très raisonnée. Ces deux phases de jeu (ruck et maul) sont sécurisées. Le travail est réalisé à vitesse réduite, en marchant lors des premiers passages.

QUATRIEME SITUATION : (20 à 25mn)

Situation de référence : 40 à 50m x 30m ; application en jeu des acquisitions de la séance :

Jeu par poste (le relayeur peut ne pas être systématiquement passeur ; il peut prendre l'initiative de jouer pour lui)

Choix de sens de jeu

Choix entre jeu groupé et jeu déployé

Possibilité d'intégrer les passes longues (« sautées »).

BILAN DE SEANCE : (5mn)

Réunir les élèves ; discussion autour des contenus acquis et perspectives pour la séance à venir : le jeu au pied et les réceptions.

Cycle : RUGBY



SEANCE	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6
---------------	-----	-----	-----	-----	------------	-----

classe : gestion théorique d'un effectif de 28 élèves – classe mixte ou non mixte
lieu : stade ; terrain de rugby en herbe indispensable, condition première de la pratique du rugby
horaires : séance de 2h00 avec pratique effective de 1h30

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- Prendre conscience du niveau de responsabilité engagé sur les phases statiques
- Choix stratégiques en concertation
- Acceptation de contacts particulièrement intimes

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- Phases statiques :
- Touche : lanceur, porteur, sauteur, relayeur, ouvreur
- Mêlée : talonneur, pilier, relayeur, ouvreur
- Passes sautées, longues

Contenus « éducatifs »

- Règles du jeu
- Fair-play
- Arbitrage et autres rôles sociaux (observation)

DEROULEMENT DE LA SEANCE

PRESENTATION DE LA SEANCE : (5mn)

Les élèves sont réunis dans la zone de rassemblement ; appel et présentation de la séance ; constitution des équipes pour la séance ; distribution des chasubles.

ECHAUFFEMENT : (5mn)

L'échauffement est rapide, les élèves le connaissent ; la première partie sans ballon, puis passes par 2 ; la fin de l'échauffement intègre un ballon par équipe : jeu de ligne « à vide » (se transmettre le ballon en respectant les consignes pour PdB et soutien).

PREMIERE SITUATION : (15 à 20mn)

Situation de référence : 40 à 50m x 30 à 35m (jeu par poste, mais sans spécialisation ; tous les élèves sont sollicités sur les phases statiques ; le relayeur n'est pas systématiquement passeur).

Durant ces situations de référence, les touches sont intégrées (2 porteurs – 1 sauteur) ; elles sont démontrées une première fois, puis travaillées par chaque équipe (apprentissage en groupe) ; tous les élèves endossent les rôles de :

- Lanceur
- Porteur
- Sauteur
- Relayeur
- Ouvreur

Les touches sont aménagées au niveau réglementaire ; ce n'est pas le lanceur qui déclenche les sauts, mais l'inverse. Elles se jouent en mixité ou non mixtes ; le choix est laissé à l'équipe qui bénéficie de la remise en jeu.

DEUXIEME SITUATION : (15 à 20mn)

Situation de référence : 40 à 50m x 30 à 35m.

Durant ces situations de référence, les mêlées sont intégrées (à 3 contre 3) ; elles sont démontrées une première fois, puis travaillées en équipe ; deux équipes travaillent ensemble. Tous les élèves endossent les rôles de :

- Talonneur
- Pilier
- Relayeur (1/2 de mêlée)
- Ouvreur

Les mêlées sont aménagées pour des raisons de sécurité ; poussées interdites (ou poussées sous condition – 1m, et en présence de l'enseignant pour soutenir la structure). ATTENTION ! Cette phase de jeu est la plus dangereuse du rugby lorsque les poussées sont intégrées. Les mêlées se jouent en mixité ou non mixtes, au choix de l'équipe qui introduit. La poussée est déconseillée par les programmes.

TROISIEME SITUATION : (15mn)

« APPRENTISSAGE DE LA PASSE SAUTEE »

En situation aménagée travail de la fixation-passe en 3 contre 2 ; l'élève apprend à réaliser un choix en fonction du placement de l'adversaire ; le joueur « sauté » dans la ligne apprend à se placer en profondeur et en soutien.

QUATRIEME SITUATION : (20mn)

Situation de référence : 40 à 50m x 30 à 35m ; application en jeu des acquisitions de la séance.

BILAN DE SEANCE : (5mn)

Réunir les élèves ; discussion autour des contenus acquis et perspectives pour la séance à venir : les différentes possibilités pour jouer au pied.

Cycle : RUGBY



SEANCE	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	------------

classe : gestion théorique d'un effectif de 28 élèves – classe mixte ou non mixte

lieu : stade ; terrain de rugby en herbe indispensable, condition première de la pratique du rugby

horaires : séance de 2h00 avec pratique effective de 1h30

OBJECTIFS POUR LES ELEVES

- *Intelligence de jeu : passer du jeu de combat au jeu de conquête de territoire (le jeu au pied devient une « arme » d'occupation de terrain et de défense de territoire)*
- *Le rugby devient un jeu stratégique*

CONTENUS POUR LA SEANCE

Contenus « moteurs ou sportifs »

- *Les différents coups de pied « accessibles » pour les élèves : rasant – chandelle – dégagement (nous n'aborderons pas les drops, ni les transformations)*
- *La réception de coup de pied*
- *R1 et R3*

Contenus « éducatifs »

- *Arbitrage délégué en totalité*
- *Observations*
- *Echauffement*
- *Installation et rangement du matériel*

DEROULEMENT DE LA SEANCE

PRESENTATION DE LA SEANCE : (5mn)

Les élèves sont réunis dans la zone de rassemblement ; appel et présentation de la séance ; constitution des équipes pour la séance ; distribution des chasubles. L'accent est porté sur le passage d'un simple rugby de combat à un rugby de conquête de territoire ; présentation du jeu au pied.

ECHAUFFEMENT : (5 à 10mn)

L'échauffement est réalisé par les élèves, en autonomie ; répétition de l'échauffement type, avec et sans ballon : course – chutes – percussions – poussées (par 3 ; 2 pousseurs, 1 vérificateur) – sauts (par 3), plaquages – passes vrillées (par 3) – passes longues et courtes (par 3). Nos échauffements intègrent progressivement les thèmes abordés d'une séance à l'autre.

PREMIERE SITUATION : (20mn)

Situation de référence ; 50 à 60m x 35 à 40m (jeu par poste).

Durant ces situations de référence, le jeu au pied est intégré, au bon vouloir des élèves.

DEUXIEME SITUATION : (25 à 30mn)

« APPRENTISSAGE DES DIFFERENTS COUPS DE PIED »

Par deux, les élèves apprennent le jeu au pied ; démonstration et présentation des critères de réalisation pour chaque « technique » :

- Jeu au pied rasant
- Chandelle et réception de chandelle ; nous profitons de ce coup de pied pour insister sur les risques d'accidents sur réception de jeu au pied
- Coup de pied de dégagement (« vissé »).

Les élèves utilisent leur « bon pied ».

TROISIEME SITUATION : (20 à 25mn)

Situation de référence (50 à 60m x 35 à 40m) et mise en œuvre du jeu au pied. Aménagement particulier pour le jeu au pied : priorité au joueur se proposant de récupérer un ballon à la main (interdiction de shooter dans un ballon au sol si un adversaire ou partenaire se propose de le récupérer à la main).

Les remises en jeu après « essai » se font au pied, non pas en drop, mais en coup de pied type chandelle ou dégagement.

BILAN DE SEANCE : (5mn)

Réunir les élèves ; discussion autour des contenus acquis et perspectives pour la séance ou le cycle à venir, pour l'évaluation. Nous n'avons pas intégré dans cette programmation de séances les temps d'évaluation et de notation ; une grille d'évaluation générale est fournie ci-après.

Le jeu au pied constitue sans aucun doute la partie la plus « technique » du rugby. En milieu scolaire, le bon sens voudrait que le jeu au pied ne soit utilisé que sur certaines phases de jeu :

- lors de coups de pied d'envoi
- lors des pénalités (chandelle ou trouver une touche)
- lors de situations de jeu difficiles (une équipe pressée sur sa ligne qui doit dégager).

Il est ensuite possible d'intégrer le jeu au pied « derrière » une phase statique en tant que choix collectif.

Puis, derrière une phase de fixation, un maul ou un ruck.

Enfin, le jeu au pied peut être laissé à l'appréciation du joueur dans le jeu en mouvement (initiative personnelle) ; cela relève de compétences particulières et sans doute réservées pour des élèves pratiquant en club.

Pour ce qui est des transformations, elles ne posent pas de problèmes si l'enseignant dispose d'un véritable terrain, avec poteaux.

Le drop-goal est le coup de pied le plus difficile, réservé aux « spécialistes » ou joueurs pratiquant le football.

GRILLE D'EVALUATION ET DE NOTATION

6 NIVEAUX DE JEU permettant de situer des élèves ; cette grille est à la fois certificative et formatrice ; elle est proposée à la demande de certains collègues.

Les niveaux de jeu sont conçus autour de 5 thèmes d'évaluation, en relation avec :

l'engagement physique en attaque ; la technique en attaque et défense (gestuelle) ; l'implication dans le collectif ; la capacité à élaborer des choix (prise d'information) ; la capacité à créer du danger.

La notation est modulable en fonction du vécu des élèves, de la classe ; le niveau 4 peut par exemple être celui de l'excellence pour une classe de 5^{ème}.

NIVEAU NOTE	COMPORTEMENT EN JEU	BESOINS
Niveau 1 00 à 03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Peur du contact 2. Gestes refusés ou non réalisés par crainte de l'affrontement physique 3. Loin du jeu, non investi ; fuite latérale ou en arrière dès possession du ballon 4. Regard fixé sur les adversaires 5. Joueur jamais dangereux ballon en main, s'en débarrasse 	« DEBLOCAGE AFFECTIF »
Niveau 2 04 à 06	<ol style="list-style-type: none"> 1. Engagement refusé à proximité de la ligne de front 2. Pas de geste défensif au plaquage ; souvent des gestes de refus dès proximité de la ligne de front ; peur de passer par le sol 3. Difficultés à s'insérer dans le jeu collectif (souvent trop près en jeu déployé et non replacé dès que le jeu s'accélère ; ruptures par rapport à la logique ; de nombreuses courses en arrière ou latérales) 4. Prise d'information essentiellement dirigée vers l'avant 5. Joueur non dangereux, transmet en deçà de la ligne de front 	GESTION DES CONTACTS AVANCER COMPREHENSION DE LA LOGIQUE DU JEU COLLECTIF
Niveau 3 07 à 09	<ol style="list-style-type: none"> 1. Engagement physique présent mais « subi » 2. Les gestes techniques sont peu ou pas efficaces, notamment dans le secteur défensif ; les passes sont parfois hasardeuses (et donc dangereuses pour les partenaires) 3. Des ruptures fréquentes sont constatées dans la logique du jeu par non compréhension des notions de : conservation et sens du jeu 4. Prise d'information sur les adversaires et partenaires, dans un « petit périmètre » ; pas ou peu de vision périphérique 5. Joueur facile à contrer ballon en main, assure essentiellement la « continuité » 	ENGAGEMENT PHYSIQUE TECHNIQUE LEVER LA TETE : LIRE LE JEU COMPREHENSION DU JEU COLLECTIF (conservation et sens du jeu)
Niveau 4 10 à 12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Engagement physique maîtrisé dans un des deux secteurs (att. ou déf.) 2. Les gestes techniques sont maîtrisés au corps à corps ; quelques difficultés en fonction de l'impact et de la pression exercée par l'adversaire 3. La compréhension de la logique du jeu est acquise ; seuls les gestes techniques font (parfois) défaut pour la mettre en œuvre 4. Prise d'information périphérique avant l'action, puis centrale : petit périmètre durant l'action ; ne cherche pas les solutions « au large » (« œillères ») 5. Joueur créant occasionnellement le danger et assurant le plus souvent la continuité du jeu 	ENGAGEMENT PHYSIQUE TECHNIQUE LEVER LA TETE POUR RECHERCHER L'INFORMATION AU LARGE
Niveau 5 13 à 15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Engagement physique maîtrisé en attaque et défense : volonté d'avancer et de faire reculer 2. Les gestes techniques sont maîtrisés dans le corps à corps (percussions debout et au sol, plaquages), et le jeu déployé court ; moins performants dans le jeu déployé long et souvent inexistants en jeu au pied 3. Insertion dans la logique du jeu (maîtrise le sens du jeu, les distances de passe, la profondeur, arrive lancé sur les ballons d'attaque, sait se placer en rideau défensif) 4. Prise d'information au large ; regard balayant le jeu (groupé et déployé) 5. Joueur créant souvent le danger ballon en main <p style="text-align: center;">JOUEUR CAPABLE DE S'INTEGRER SUR UN JEU PAR POSTES</p>	VOLUME DE JEU ENRICHISSEMENT TECHNIQUE S'ORIENTER VERS LES POSTES A RESPONSABILITES RECHERCHER DES SOLUTIONS EN PROFONDEUR
Niveau 6 16 à 20	<ol style="list-style-type: none"> 1. Engagement physique maximal et contrôlé en attaque et défense (franchissement systématique de la ligne de front) 2. Maîtrise les différents gestes techniques liés à la triple variante fondamentale (groupé – déployé – jeu au pied) 3. Capable de gérer le jeu, d'élaborer des choix tactiques et stratégiques pour le groupe ; organise le jeu, place ses partenaires 4. Prise d'information au près, au large et en profondeur 5. Joueur créant systématiquement le danger ballon en main <p style="text-align: center;">JOUEUR MAITRISANT UN POSTE SPECIFIQUE</p>	AFFINEMENT DE LA TECHNIQUE INDIVIDUELLE JOUER DE PLUS EN PLUS VITE ENDOSSER DES POSTES A RESPONSABILITES

Tableau 59 - Niveaux de comportement en jeu

CHAPITRE 10 :

ANALYSE DES RESULTATS : QUESTIONNAIRES, VIDEOS ET ENTRETIENS

Réponses au questionnaire pré-expérimental

Nous présentons ci-après les résultats et l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire avant la présentation du modèle d'enseignement.

LIEU DE PRATIQUE

Tous les enseignants pratiquent le rugby sur des surfaces adaptées : « herbe » pour 5 d'entre eux et un « terrain synthétique spécifique rugby » pour l'un d'eux.

PROGRAMMATION DES CYCLES

Les cycles sont tous programmés en début d'année (septembre – octobre – novembre) et fin d'année scolaire (avril – mai – juin) pour des raisons météorologiques et de disponibilité des installations.

MIXITE

Le rugby est enseigné en mixité par trois collègues sur six :

FB : T^{ale} : groupe de garçons « option rugby ».

PR : 1^{ère} : une seule fille dans la classe. Rôle social attribué à l'élève (arbitrage).

NK : 4^{ème} : choix de groupes non mixtes dans le collège à partir de la classe de 4^{ème}.

INTERET DE LA PRATIQUE DU RUGBY

Parmi les valeurs citées par les 6 collègues :

VALEURS CITEES	
SOLIDARITE	5
RESPECT	4
COURAGE, DEPASSEMENT	3
RESPONSABILITE	2
GESTION DES EMOTIONS	1
DECISIONS, CHOIX, STRATEGIES	3

Tableau 60 - Valeurs citées par les enseignants

La hiérarchisation des valeurs est la suivante :

1 – la solidarité vient trois fois en première position et deux fois à la seconde place

2 – le respect : deux fois en première place, deux fois à la seconde place.

On peut estimer que les enseignants qui font le choix du rugby recherchent le développement des valeurs culturelles du rugby. Cette recherche suppose donc la pratique d'un rugby authentique où les situations d'affrontement font émerger les comportements attendus.

NIVEAU DE DANGEROUSITE DU RUGBY EN MILIEU SCOLAIRE

L'activité rugby est considérée comme une activité à risques corporels élevés par tous les enseignants, avec le judo pour deux collègues, l'escalade pour deux autres, la gymnastique pour l'un d'entre eux, l'acroport pour un dernier. Un seul enseignant sur les six place une activité devant le rugby en termes de dangerosité (le judo debout). Un dernier collègue place à égalité de risques le rugby et la gymnastique.

Ces informations confirment que les collègues considèrent le rugby comme une des activités les plus dangereuses en milieu scolaire. Il est intéressant de noter que le modèle socio-culturel proposé aux collègues durant l'expérimentation s'est nourri d'outils didactiques puisés dans le champ de la didactique des APS citées par les collègues.

PERCEPTION DES RISQUES

Nombre de collègues considérant que les risques de blessure sont en relation avec	
Le respect des règles	3
La violence	3
La vitesse	2
Les contacts corps à corps	1
Les gestes non maîtrisés	2

Tableau 61 - Perception des risques

Cette perception des risques est juste ; elle est confirmée par les études fédérales sur la traumatologie du rugbyman.

ACCIDENTS ET NATURE DES BLESSURES

Les 6 collègues concernés ont chacun eu à déplorer des accidents lors de cycles rugby l'année ayant précédé l'expérimentation du modèle d'enseignement :

Nature des blessures	Nombre d'enseignants concernés : 6 (sur 6)
Hématomes handicapant l'élève	6*
Entorses	6
Fractures	5
Coupures (points de suture)	2
Autres : K.O., traumatisme crânien ou arrêt du jeu suite à un choc sur la tête	2

Tableau 62 - Nature des blessures

* il est à préciser qu'un des enseignants ne considère pas ces « hématomes » comme des accidents (P.R. enseignant en lycée)

Si la quantité de blessures recensée (21) nous semble très élevée au regard de nos propres statistiques, avec bien plus d'heures d'enseignement consacrées au rugby, nous pouvons également nous interroger sur la gravité des blessures.

Nous notons que les blessures les plus graves (fractures, traumatismes crâniens) se situent en lycée et à un moindre degré en collège. Les élèves pratiquant en primaire semblent épargnés par ce type de blessures.

FREQUENCE DES ACCIDENTS

par séance / par cycle / par année

Si les accidents sont une réalité, avec à la clé des blessures plus ou moins graves, leur fréquence n'a pas de régularité ; un enseignant nous décrit deux entorses durant la même séance, un autre un nez cassé et une épaule déboîtée en l'espace de deux séances. Un collègue nous décrit des « séries » et des années sans aucune blessure. Un dernier collègue nous parle d'événements « non logiques ».

BLESSURES : LOCALISATION, NATURE, GRAVITE (pour les deux dernières années scolaires et pour les 6 collègues)

LOCALISATION	FREQUENCE	NATURE	GRAVITE
Tête	III	3	Hématomes Bosses, oeil fermé
Visage	III	3	Coupures Lèvres ouvertes
Nez	III	3	Fracture Hématomes /saignement Plâtre
Cou	I	1	Hématomes
Epaule	II	2	Fracture clavicule 4 à 6 mois
Bras	I		
Avant-bras			
Poignet			
Main	I	1	
Doigt	III	3	Entorses 1 à 3 semaines
Dos	I		
Bassin			
Cuisse	II	2	Déchirure / Hématome 1 à 4 semaines
Genou	III	3	Entorses
Jambe	I	1	Hématomes
Cheville	IIII	5	Entorses 1 à 3 semaines

Tableau 63 - Localisation des blessures

SITUATIONS DE JEU JUGEES DANGEREUSES

<p>DE TRES DANGEREUX A DANGEREUX</p> 	Situations ou Phases de jeu	Nombre d'enseignants ayant cité la phase de jeu (sur 6)	Nature des blessures à craindre
	Plaquages	5	Thorax (plaquage offensif) Visage Arcades Cervicales si tête mal placée Têtes lors de plaquages à plusieurs Genoux
	Rucks	4	Ecrasements Coups Déblayage violent
	Mauls	4	Effondrements (torsions – écrasements – entorses) Coups au visage
	Jeu au pied sur ballon au sol	1	Traumatismes mains et doigts
	Mêlées*	1	Cervicales

* Il s'agit d'un des deux enseignants de lycée qui a placé la mêlée en 1 **Tableau 64 - Situations dangereuses**

Nous constatons que majoritairement, les enseignants placent le plaquage et le ruck en tête des situations accidentogènes. Ceci est en adéquation avec les statistiques fédérales et les différentes études médicales. Le groupe d'enseignants est donc conscient du niveau de dangerosité de ces situations. On peut se demander alors s'ils évaluent les risques réellement encourus par les élèves et s'ils possèdent les contenus d'enseignement susceptibles de sécuriser ces situations.

MODELE D'ENSEIGNEMENT

Parmi les 6 enseignants, 4 parlent de démarche d'enseignement construite à partir d'auteurs :

- P. Conquet pour l'un d'entre eux, en valorisant le combat et les fondamentaux.
- D. Bouthier pour un autre, en mettant en avant les modèles d'apprentissage.
- J-J. Sarthou pour le troisième (primaire), à partir d'une formation professionnelle d'une demi-journée.

L'un d'entre eux avance le fruit d'un travail collectif dans son établissement.

Un dernier avoue ne posséder aucun modèle¹¹⁰⁸.

GESTION DE LA SECURITE

Eléments cités pour la gestion de la sécurité	
Le règlement	5
Sanctionner les gestes dangereux	3
Bien échauffer les élèves	3
Rappeler les dangers	2
S'appliquer dans les gestes, les maîtriser	2
Adapter le jeu aux filles en lycée (« ne pas leur faire mal »)	2
Supprimer les mêlées	2
Supprimer le jeu au pied	1
Temps de jeu adaptés	1

Tableau 65 - Eléments permettant de gérer la sécurité

Nous pouvons constater que les enseignants comptent avant tout sur le règlement de l'activité pour gérer la sécurité des élèves : 8 citations pour le règlement et les sanctions. Or, nous savons que la simple réglementation fédérale ne peut suffire pour minimiser les risques corporels. Il semblerait donc que la démarche d'enseignement proposée repose sur une transposition didactique que nous pourrions qualifier de « culturaliste ». En effet, nous savons que la sécurité dans une activité à risques comme le rugby suppose plusieurs niveaux de transposition didactique et notamment celui auquel les enseignants font peu référence : la « transposition didactique technique ».

Les aménagements didactiques de l'APS (OC en OE) apparaissent 6 fois, sans précisions sur la nature de la transposition didactique.

La notion de « geste technique » est citée à deux reprises, tout comme le « rappel des dangers ».

Nous constatons donc que les enseignants proposent avant tout une gestion « externe » du risque (« règlement » et « sanctions »), puis des aménagements didactiques, et enfin des contenus d'enseignement.

¹¹⁰⁸ L'enseignant en question est celui qui déplore « deux accidents en 8 jours » : un nez cassé et une entorse acromio-claviculaire.

RELATION TECHNIQUE SPORTIVE ET TECHNIQUE SCOLAIRE

Relation entre la technique sportive et la technique scolaire	
Enseignant 1 (primaire) EG	« La technique du haut niveau est un modèle pour les élèves »
Enseignant 2 (primaire) IF	« La technique est un besoin, une référence et peut s'avérer dangereuse pour les élèves »
Enseignant 3 (collège) SP	« La technique doit être aménagée aux besoins des élèves, en fonction de leur expertise »
Enseignant 4 (collège) NK	« Il existe deux techniques différentes : la technique scolaire et la technique fédérale »
Enseignant 5 (lycée) PR	« On ne prend pas tout le rugby fédéral, mais on conserve les mêmes principes »
Enseignant 6 (lycée) FB	« La technique de haut niveau est une image qui n'a rien à voir avec les attentes du milieu scolaire »

Tableau 66 - Relation technique sportive et technique scolaire

Nous constatons que les enseignants sont tous sensibilisés à la notion de technique, même en primaire. Pour chacun d'entre eux, nous percevons la dualité de la technique, à la fois « référence » et « modèle » (aux « principes » communs) et pourtant « différente », pouvant s'avérer « dangereuse » et devant être « aménagée » en fonction du public.

Les enseignants sont conscients des enjeux de la technique et de la nécessité de son adaptation. Si la prise de conscience est réelle, nous pouvons noter un décalage entre celle-ci et les moyens que se donnent les enseignants pour répondre à cette problématique professionnelle. Le modèle d'enseignement socio-culturel répondra-t-il à leurs attentes ?

Quantification et analyse des situations accidentogènes

Les résultats qui suivent sont issus de l'analyse des vidéos réalisées durant les cycles d'enseignement (début et fin) pour trois enseignants (EG – SP – FB) pour lesquels nous sommes parvenu à filmer des séquences de jeu très similaires entre le début et la fin du cycle :

- dimensions du terrain
- nombre de joueurs
- équipes relativement stables
- terrains souples, propices au plaquage.

Les résultats sont comptabilisés sur des séquences de jeu réel de 7 minutes pour les niveaux de pratique suivants :

- primaire
- collège
- lycée
- haut niveau.

Les grilles d'observation figurent en annexe 1.

Il s'agit de quantifier le nombre total de situations potentiellement accidentogènes en début et fin de cycle d'enseignement. Nous connaissons également les variations pour chaque technique corporelle.

Les situations que nous comptabilisons sont les suivantes :

- plaquages réussis
- plaquages manqués
- chutes
- percussions
- prises d'intervalles ou débordements
- ramassages de ballon en se jetant
- ramassages de ballon en restant sur ses appuis
- rucks
- mauls.



Photo 61 – I. Teissier 2010

Situation de jeu, situation accidentogène

Nature et quantification des situations accidentogènes

niveau de pratique	total	plaquages réussis	plaquages manqués	chutes	percussions	prises d'intervalles	ramassages plongeon	ramassages debout	rucks	mauls + T&M (h.n.)
haut niveau (15-15) grand terrain	176	40	10	8	24	22	6	4	44	18

Tableau 67 - quantité et nature des SA haut niveau : 7mn de jeu effectif

niveau de pratique	total situations	plaquages réussis	plaquages manqués	chutes	percussions	prises d'intervalles	ramassages plongeon	ramassages debout	rucks	mauls
début primaire	62	3	13	5	9	9	5	8	3	7
fin primaire	91	20	10	6	12	9	2	10	12	10
début collège	160	12	59	7	17	24	3	16	5	17
fin collège	258	40	44	28	30	54	8	18	22	14
début lycée	234	33	75	8	14	66	3	14	12	9
fin lycée	282	54	64	10	16	80	4	20	22	12

Tableau 68 - quantité et nature des SA niveau scolaire : 7mn de jeu effectif

Début de cycle	total situations	plaquages réussis	plaquages manqués	chutes	percussions	prises d'intervalles	ramassages plongeon	ramassages debout	rucks	mauls
primaire	62	3	13	5	9	9	5	8	3	7
collège	160	12	59	7	17	24	3	16	5	17
lycée	234	33	75	8	14	66	3	14	12	9

Tableau 69 - SA début de cycle

Fin de cycle	total situations	plaquages réussis	plaquages manqués	chutes	percussions	prises d'intervalles	ramassages plongeon	ramassages debout	rucks	mauls
primaire	91	20	10	6	12	9	2	10	12	10
collège	258	40	44	28	30	54	8	18	22	14
lycée	282	54	64	10	16	80	4	20	22	12

Tableau 70 - SA fin de cycle

Analyse comparative des SA : les différents rugbys

Avant même d'analyser les situations de jeu en rugby et leur évolution entre le début et la fin du cycle, il est intéressant de signaler que la moyenne de SA en rugby (haut niveau) est de 25,1 à la minute quand elle est de 10 SA / mn en football (duel entre deux joueurs)¹¹⁰⁹. Nous avons là des chiffres qui permettent de comprendre la différence fondamentale de traitement didactique entre deux sports collectifs, un sport de combat pour le premier et un sport de contact pour le second.

Nous avons donc comptabilisé le nombre de situations accidentogènes en rugby pour des séquences de jeu de 7mn. Le temps de jeu est effectif. Les arrêts de jeu n'entrent pas dans les 7mn.

Les résultats sont les suivants pour quatre niveaux de pratique : scolaire (primaire : EG, collège : SP, lycée : FB) et fédéral (professionnel)¹¹¹⁰ :

niveau de pratique		SA / 7 mn (jeu effectif)	SA / mn
scolaire	primaire mixte	91	13
	collège mixte	258	36,5
	lycée (garçons)	282	40,2
fédéral	haut niveau	176 (166 + 10 T-M-Mauls)	25,1

Tableau 71 - Situations accidentogènes suivant le niveau de pratique en rugby

Qu'en est-il des SA pour les différents rugbys ?

- le rugby fédéral :

On pourrait s'étonner des résultats concernant le milieu fédéral. Les résultats sont en effet inférieurs à ce que nous trouvons en collège et lycée. Toutefois, ces résultats trouvent leur explication dans :

- le nombre de joueurs : 15 en milieu fédéral au lieu des 7 à 8 en milieu scolaire ; les joueurs touchent moins souvent le ballon à haut niveau
- les dimensions du terrain : 100m sur 60m au niveau fédéral / 20 à 25m sur 40 à 50m en milieu scolaire ; la largeur et la profondeur du terrain conduisent à l'utilisation de techniques de jeu axées sur l'occupation du terrain plus que l'affrontement direct (le jeu au pied est très présent dans le rugby professionnel)
- la maîtrise technique du jeu déployé et du jeu au pied pour le milieu fédéral qui provoque davantage de jeu d'évitement
- les enjeux des matches : le très haut niveau et le niveau professionnel imposent des choix de jeu stratégiques portés sur l'occupation de l'espace (jeu au pied), bien plus que sur la prise de risque (jeu à la main, contre-attaque). Les phases statiques sont donc proportionnellement plus nombreuses.

- le rugby scolaire :

Pour le milieu scolaire, nous constatons que le nombre de SA en fin de cycle est en augmentation du primaire au lycée, avec pour le collège et le lycée une quantité de SA dépassant très largement celle du niveau fédéral. Même si l'explication se trouve dans la structure du jeu (15 contre 15 et grand terrain pour le milieu fédéral), ces chiffres indiquent que le rugby scolaire proposé répond à l'authenticité de l'activité. Ce sont de très nombreuses situations accidentogènes (potentiellement éducatives) qui sont proposées aux élèves, et au

¹¹⁰⁹ Nous avons vérifié ces chiffres en analysant des séquences de jeu de matches de football de ligue 1 (championnat de France).

¹¹¹⁰ Match du Super 14 : Brumbies (Australie) – Sharks (Afrique du sud) - 2006

travers desquelles ils doivent apprendre à se maîtriser, notamment par le biais des techniques corporelles sportives scolaires. Si le rugby en « élémentaire » propose une moyenne de 13 SA à la minute, ces moyennes passent à 36,5 pour le collège et 40,2 pour le lycée. Ce sont des chiffres très élevés comparés au niveau fédéral (25,1). On peut considérer qu'avec le même type d'engagement fédéral, transposé dans les situations de référence scolaires (7 contre 7 sur terrain étroit), les accidents seraient extrêmement nombreux pour les joueurs de haut niveau.

Cette augmentation des risques corporels souhaitée impose donc une transposition didactique technique sécuritaire des gestes sportifs adaptée aux capacités des élèves. Nous pouvons signaler que cette transposition didactique est d'autant plus importante que les qualités physiques des élèves augmentent avec l'âge, accentuant les risques corporels. Nous pensons tout particulièrement aux enseignants de lycée qui exposent davantage les élèves que leurs collègues de collège ou de l'école primaire.

Afin d'analyser la nature des SA pour chaque niveau, nous proposons les tableaux récapitulatifs suivants :

quantité / 7mn	haut niveau	lycée	collège	primaire
plaquages	50	118	84	30
percussions	24	16	30	12
prises d'intervalle	22	80	54	9
ramassages de balle	10	24	26	12
rucks	44	22	22	12
mauls	8	12*	14	10
chutes	8	10	28	6

6 touches sont intégrées dans les mauls pour le lycée

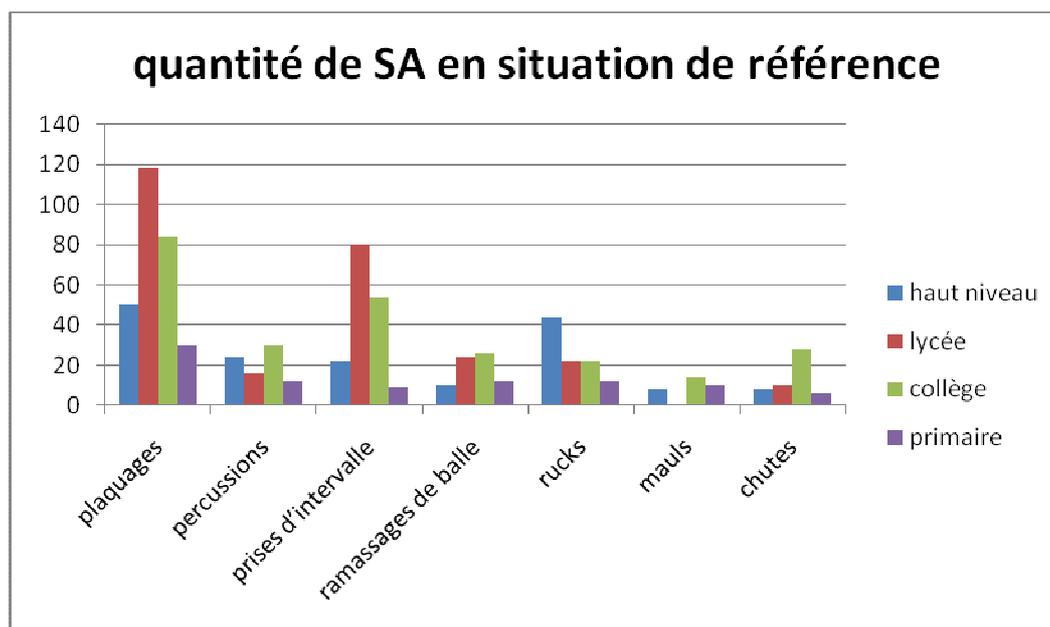


Tableau 72 - Quantité de SA par secteur de jeu en situation de référence

pourcentage / total SA	haut niveau	lycée	collège	primaire
plaquages	28.4%	42.7%	32.5%	37.5%
percussions	13.6%	5.8%	11.6%	15%
prises d'intervalle	12.5%	29%	20.9%	11.2%
ramassages de balle	5.6%	8.7%	10%	15%
rucks	25%	7.9%	8.5%	15%
mauls	4.5%	2.1%	8.5%	21.5%
chutes	4,5%	3,4%	10,8%	6,5%

Tableau 73 - Pourcentage de SA par secteur de jeu

quantité de SA / 1mn	haut niveau	lycée	collège	primaire
plaquages	7,1	16,8	12	4,2
percussions	3,4	2,2	4,2	1,7
prises d'intervalle	3,1	11,4	7,7	1,2
ramassages de balle	1,4	3,4	3,7	1,7
rucks	6,2	3,1	3,1	1,7
mauls	1,1	0,8	3,1	2,4
chutes	1,1	1,4	4	0,8

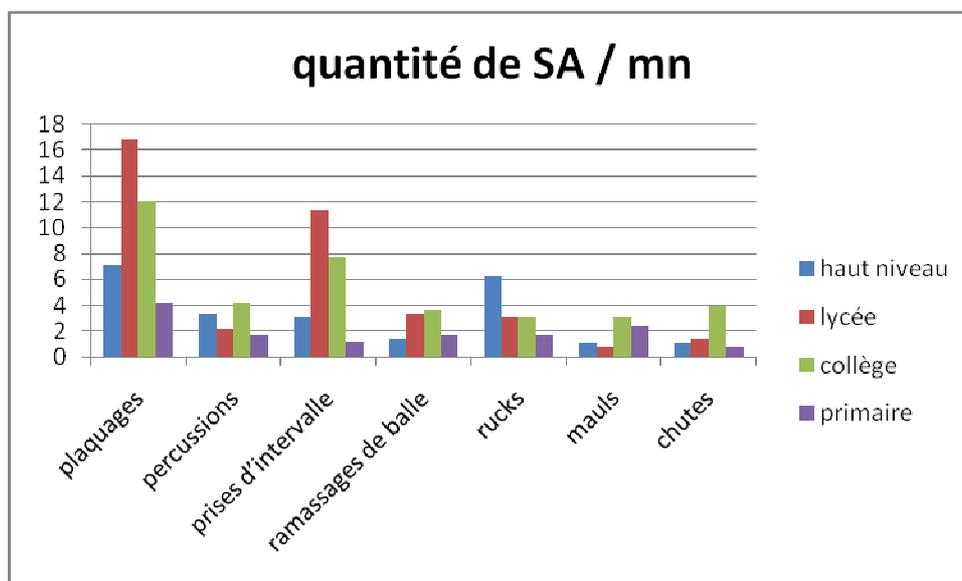


Tableau 74 - Quantité de SA par secteur de jeu à la minute

Pour ce qui est de la nature des situations à risques¹¹¹¹, nous constatons qu'en milieu scolaire, tout comme à haut niveau les SA les plus fréquentes concernent le plaquage. Elles englobent plus du ¼ des actions de jeu. Si « 55% des accidents en rugby surviennent dans les situations de plaquage¹¹¹² », le modèle socio-culturel augmente considérablement le facteur risque pour les élèves. Les résultats sont spectaculaires en lycée et collège avec 16,8 et 12 plaquages par minutes. Là encore, le rugby proposé par le modèle socio-culturel répond à la recherche de rusticité dans le jeu. Les élèves sont confrontés à la technique corporelle défensive la plus utilisée dans le rugby fédéral ; elle est la plus risquée et dispose donc d'un potentiel éducatif très élevé.

Les élèves acceptent la situation de plaquage, au point de présenter un taux d'échec relativement important.

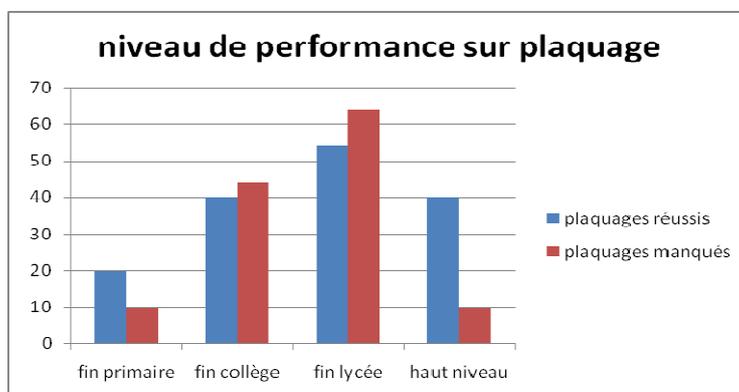


Tableau 75 - niveau de performance sur plaquage

¹¹¹¹ A l'exception des mêlées.

¹¹¹² N. Habib, *Rugby*, Espagne, Solar, 2007, p. 41.

Ces chiffres montrent que les élèves s'impliquent dans les duels au corps à corps. Ils sont en confiance, agissent dans le jeu, déclenchent les gestes défensifs et acceptent l'échec dans l'action.

SR 7mn	plaquages réussis	pourcentages réussite	plaquages manqués	pourcentages échec
fin primaire	20	66,6%	10	33,3%
fin collège	40	45,4%	44	52,3%
fin lycée	54	45,7%	64	54,2%
haut niveau	40	80%	10	20,0%

Tableau 76 - Pourcentages de réussite et d'échec sur plaquage

A haut niveau, les pourcentages de réussite sont proches des 80%. Cela va dans le sens du rugby moderne (professionnel), avec des défenses extrêmement performantes.

Si les pourcentages de réussite sont élevés en primaire, il faut tout de même noter que la quantité de plaquages est très inférieure à ce que l'on trouve en collège et lycée. La réussite relative des élèves de primaire (66,6% de plaquages réussis) peut aussi s'expliquer par la nature des terrains (très étroits) et les départs d'actions (la ligne de hors-jeu est placée à deux ou trois mètres de l'adversaire). Ces conditions imposent des courses dans l'axe du terrain et diminuent l'intensité des impacts. Les courses sont plus faciles à analyser et à contrôler pour le plaqueur.

Les situations deviennent plus complexes et difficiles en collège et lycée lorsque le jeu déployé au large est introduit (terrains larges). Cela explique les pourcentages d'échec relatif (52,3% pour le collège et 54,2% pour le lycée) qu'il faut plutôt interpréter comme un progrès, un signe d'investissement dans le jeu.

Pour le haut niveau, ce sont les rucks qui suivent les plaquages (deux fois plus nombreux qu'en collège et lycée), conséquence logique des performances défensives des joueurs et du règlement actuel favorisant la conservation collective de balle au sol. Ces remarques pour le haut niveau corroborent les analyses de P. Izard qui classe les situations à risques pour le haut niveau dans l'ordre suivant ¹¹¹³ : mêlées ordonnées, plaquages haut, déblayages sur ruck, mêlées spontanées (rucks). Les rucks constituent un indicateur intéressant pour l'enseignant afin de connaître les progrès défensifs des élèves. Plus les rucks sont nombreux dans le jeu et plus on en déduit que les défenses sont efficaces. A haut niveau les rucks se situent derrière les plaquages, avec 25% des actions.

En collège et lycée nous trouvons la prise d'intervalle en deuxième position. Ce résultat est logique à ce stade de l'apprentissage, puisque les élèves maîtrisent le jeu d'affrontement et commencent à intégrer le jeu au large comme moyen de franchissement du premier rideau. La prise d'intervalle correspond pour le lycée à l'utilisation du jeu déployé de pénétration et de contournement. Ce jeu déployé a tendance à augmenter les vitesses de courses et intensifier les impacts. Le jeu devient plus dangereux, imposant aux élèves un niveau de contrôle toujours plus élevé.

En primaire, les mauls sont placés au second plan ; ceci s'explique en grande partie par la quantité de plaquages manqués et des attitudes défensives sur le haut du corps.

Il est à remarquer que les ramassages de balle constituent une part importante des SA en milieu scolaire. Ceci s'explique par la difficulté tactico-technique rencontrée par les élèves en début d'apprentissage. Le jeu déployé n'est pas maîtrisé, les passes sont mal ajustées, parfois utilisées pour « jeter » le ballon en arrière. En effet, certains élèves se sentent en danger lorsque le ballon leur parvient dans les mains. La charge émotionnelle est telle que la solution de protection consiste à se débarrasser du ballon, sans tenir compte des conséquences du geste

¹¹¹³ P. Izard, *Identification des situations à risque dans le rugby actuel*, p. 127-135. In J-P. Hager, *Pathologies du rugbyman*, Lyon, Sauramps, 2004, p. 127.

pour les partenaires et les adversaires. On peut aussi considérer que les élèves n'ont pas encore intégré dans les choix de jeu les conservations de balle (debout ou sol). En effet, la responsabilité de l'élève doit le conduire à agir pour l'équipe en déclenchant des rucks ou des mauls (et accepter le combat). En rugby, le PdeB peut avancer, passer ou conserver.

Pour le haut niveau, nous constatons que les ramassages de balle ne concernent que 5,6% des actions de jeu.

Les pourcentages sont plus élevés en primaire (15%) qu'en collège (10%) et lycée (8,7%). On peut en déduire que les élèves de primaire sont plus maladroits, ce qui tendrait à justifier l'utilisation de terrains étroits (12 à 15m), favorisant les transmissions de la main à la main ou des passes (très) courtes et latérales. Avec des terrains larges (au-delà de 15m), les maladresses augmenteraient et avec elles la quantité de SA liées aux ramassages de ballon.

Ces chiffres et pourcentages mettent en lumière les similitudes entre les rugbys scolaire et fédéral. La quantité de SA à laquelle les élèves sont exposés prouve que ce rugby scolaire est respectueux de la pratique sociale de référence. Le modèle d'enseignement socio-culturel permet, grâce aux différents niveaux de transposition didactique de :

- créer les conditions du risque corporel pour le développement des élèves
- garantir la sécurité de tous.

Les variables risque et sécurité doivent systématiquement être passées au filtre des cinq étapes de la chaîne transpositive

Analyse comparative des SA : début et fin de cycle

Nous présentons ci-après les résultats relevés entre les situations de référence de début et de fin de cycle pour chacun des trois enseignants retenus :

situations à risques (SA)	début de cycle SR : 7mn	fin de cycle SR : 7mn	augmentation en %
ELEMENTAIRE – EG	62	91	46,7%
COLLEGE – SP	160	258	61,2%
LYCEE – FB	234	282	20,5%

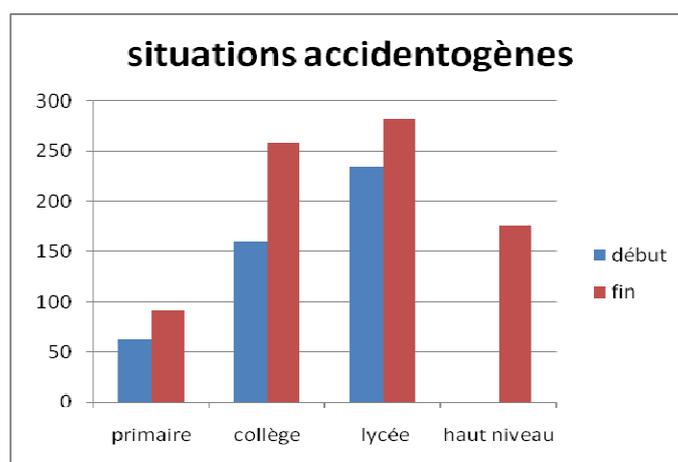


Tableau 77 - Nombre de SA entre le début et la fin du cycle en situation de référence

Nous constatons une augmentation significative des SA pour chaque enseignant et niveau d'enseignement. L'objectif qui est d'impliquer les élèves dans un grand nombre de situations à risques corporels semble donc atteint. Les élèves ont pratiqué un rugby à risques. Si l'augmentation est moins spectaculaire en lycée (20,5%) elle s'explique par un plus grand nombre de SA dès le début du cycle d'enseignement. Les élèves de lycée ont un vécu sportif et des qualités physiques supérieurs aux élèves de primaire et de collège.

Il semble que l'augmentation du nombre de SA ne suive pas une logique de l'élémentaire au lycée. En effet, c'est en collège que l'on constate la plus forte progression. Si un certain nombre de qualités physiques et techniques sont déjà présentes en lycée (et donc plus difficiles à développer), il semblerait que le potentiel d'apprentissage soit le plus élevé en collège.

Qu'en est-il de l'évolution des SA par secteur de jeu ?

Nous comparons les résultats obtenus par trois enseignants sur leurs niveaux d'enseignement respectifs. En parallèle nous présentons pour le même secteur de jeu les quantités de SA pour le haut niveau. Ce nombre de SA pour le haut niveau est à relativiser puisque, même si nous avons analysé un match professionnel durant des séquences de jeu de 7mn, il s'agissait de conditions fédérales (sur grand terrain et à 15 contre 15).

- plaquages réussis :

plaquages réussis SR : 7mn	début	fin	augmentation
primaire	3	20	566%
collège	12	40	233%
lycée	33	54	64%
haut niveau		40	

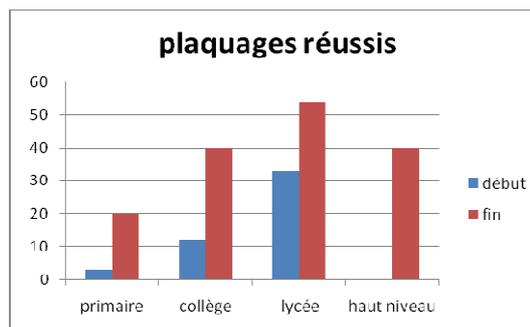


Tableau 78 - Nombre de plaquages réussis

C'est au niveau primaire que la progression de plaquages réussis est la plus spectaculaire ; cela signifie d'une part, que les élèves ont vécu un rugby authentique et rustique, et d'autre part que l'enseignant a su transmettre les contenus d'enseignement sécuritaires. Ceci est d'autant plus vrai que l'enseignant n'a signalé aucun blessé durant son cycle.

La progression est aussi significative en collège, avec un total de 40 plaquages réussis.

Il est intéressant de noter que les enseignants terminent leurs cycles d'enseignement avec une quantité de plaquages supérieure à celle du début de cycle du niveau d'enseignement suivant. On peut alors se demander quel serait le « rendement » défensif d'élèves confrontés au même type de modèle d'enseignement d'une année à l'autre et d'un niveau d'enseignement à l'autre. Si les élèves ont été confrontés à une quantité très importante de SA pour le plaquage, on peut en déduire qu'ils maîtrisent la technique corporelle scolaire correspondant à ce geste. Ils ont été « courageux », acceptant de se sacrifier dans le plaquage pour une récupération différée du ballon par un partenaire. L'action est efficace, sécuritaire et donc respectueuse de l'intégrité physique de l'adversaire (partenaire de jeu).

- plaquages manqués :

plaquages manqués SR : 7mn	début	fin	diminution
primaire	13	10	23%
collège	59	44	25%
lycée	75	64	15%
haut niveau		10	

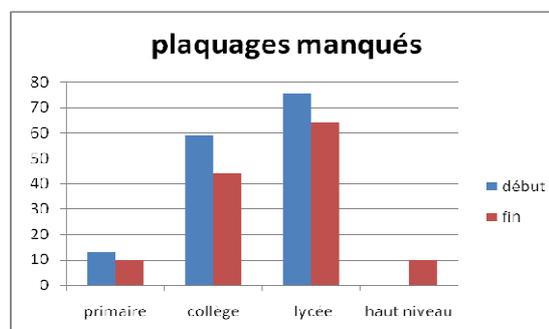


Tableau 79 - Nombre de plaquages manqués

Pour les trois niveaux d'enseignement, nous constatons une diminution du nombre de plaquages manqués, alors que le nombre total augmente avec l'application du modèle d'enseignement socio-culturel. Cela peut être interprété comme un début d'amélioration technique du plaquage scolaire.

- comparaisons plaquages réussis - plaquages manqués :

plaquages / mn	réussis	manqués
primaire	2,85	1,42
collège	5,71	6,28
lycée	7,71	9,14
haut niveau	5,71	1,42

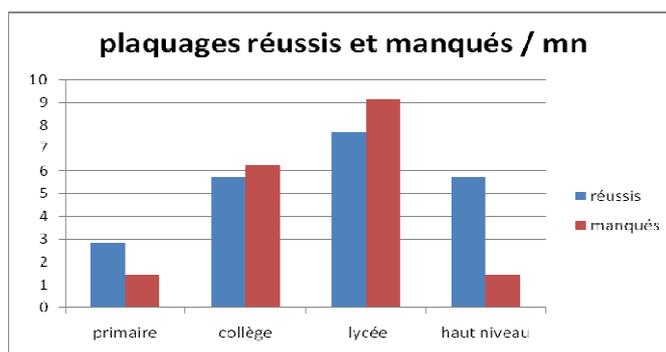


Tableau 80 - Comparaison plaquages réussis et manqués

Ces chiffres montrent que s'il faut tendre vers des pourcentages de réussite élevés, l'échec reste présent, même à haut niveau.

On peut considérer que les échecs sur les situations de plaquage indiquent que le niveau de dangerosité est important pour les élèves (risques de blessures). Toutefois, il faut aussi relativiser ces échecs en apprentissage ; la technique du plaquage est en cours de construction et ces « échecs relatifs » peuvent être interprétés comme un signe de performance au niveau de la gestion de la sécurité. Même si le plaquage n'est pas parfaitement maîtrisé dans le registre de l'efficacité, le fait que les élèves ne se blessent pas ou ne blessent pas leurs adversaires indique qu'ils savent se maîtriser. Sans doute faudrait-il analyser plus précisément chacun des plaquages manqués pour apprécier les déterminants de la protection lors de l'exécution de ce type de technique corporelle.

- chutes :

chutes SR : 7mn	début	fin	augmentation
primaire	5	6	20%
collège	7	28	300%
lycée	8	10	25%
haut niveau		8	

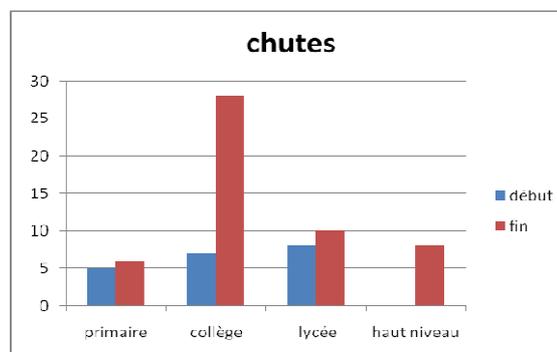


Tableau 81 - Nombre de chutes

Si les situations de référence proposent du combat, il est logique que cela se traduise par davantage de chutes dans le jeu. Celles-ci sont « involontaires » ou « subies » dans des actions de jeu. Ces chutes engagent l'élève vers des risques de blessures, lors de la chute ou après la chute lorsque l'action de jeu se déplace vers le joueur au sol. Le modèle d'enseignement met l'accent sur ces situations en fournissant aux élèves les contenus d'enseignement de leur sécurité. Ils apprennent à se protéger durant la chute, tout comme lorsqu'ils se retrouvent au sol.

C'est pour la classe de collège que l'on trouve la plus forte augmentation des chutes. Cette augmentation peut être mise en relation avec la confiance et le plaisir du jeu. Les élèves s'engagent dans le jeu parce qu'ils se sentent en sécurité, même lorsqu'ils chutent et se retrouvent exposés à des « piétinements ».

- percussions :

percussions SR : 7mn	début	fin	augmentation
primaire	9	12	33%
collège	17	30	76%
lycée	14	16	14%
haut niveau		24	

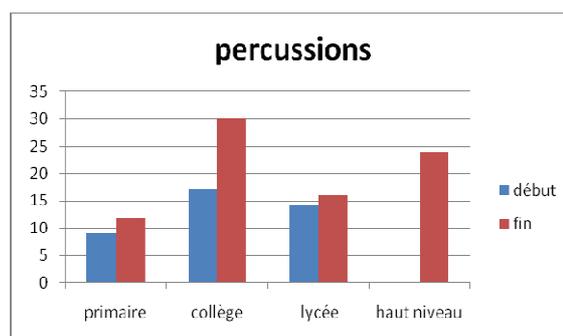


Tableau 82 - Nombre de percussions

Les percussions correspondent, comme le plaquage aux gestes fondamentaux du rugby dans le registre du combat au corps à corps. Le modèle d'enseignement socio-culturel préconisant des situations de référence sur des terrains « relativement » étroits, il est cohérent de constater une augmentation du nombre de situations d'affrontement direct. C'est en collège que cette augmentation est la plus significative, dépassant même la quantité de percussions du haut niveau. Ici encore, nous disposons de résultats nous permettant d'affirmer que le rugby scolaire présenté est bien en relation avec l'essence du jeu : un affrontement physique dans le rude que les élèves doivent gérer d'un point de vue sécuritaire.

- prises d'intervalles :

prises d'intervalles SR : 7mn	début	fin	augmentation
primaire	9	9	0%
collège	24	54	125%
lycée	66	80	21%
haut niveau		22	

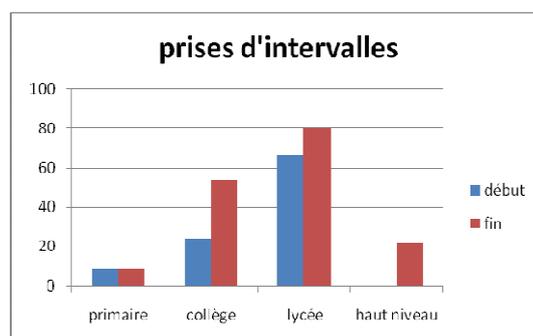


Tableau 83 - Nombre de prises d'intervalles

L'augmentation du nombre de prises d'intervalles, notamment en collège, montre que les élèves ont amplifié les choix tactiques permettant de « progresser ». « Avancez ». Cette consigne est celle sur laquelle nous insistons en initiation. Pour être confronté aux fondements culturels du rugby, l'élève doit avancer. Il y est encouragé dans le modèle socio-culturel, avec des sur-réglémentations imposant l'axe profond du terrain comme axe de déplacement prioritaire.

Malgré les largeurs de terrain (terrains étroits) il est intéressant de signaler qu'en collège et lycée les choix tactiques des élèves se portent majoritairement sur le « jeu déployé » (cf. tableau ci-après).

Choix de jeu des élèves et joueurs entre affrontement (percussion) et évitement (intervalle) :

choix de jeu fin de cycle SR : 7mn	affrontement percussion	évitement prise d'intervalle
primaire	12	9
collège	30	54
lycée	16	80
haut niveau	24	22

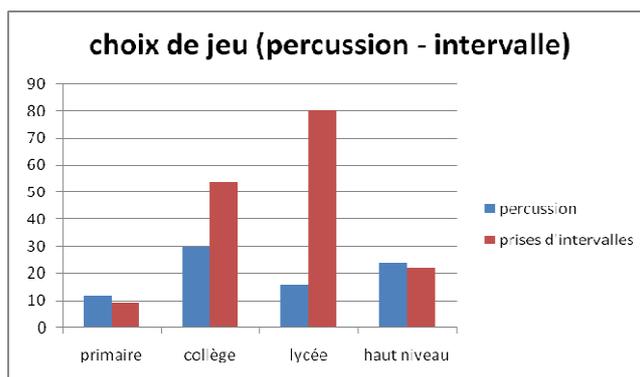


Tableau 84 - Répartition des choix de jeu

Si les prises d'intervalles sont moins nombreuses en primaire, cela ne remet pas en question l'affrontement physique au corps à corps. L'explication de cette stagnation trouve sa source dans les dimensions du terrain, très étroites (de 10 à 12m). La situation induit l'affrontement physique direct. Les élèves disposent de très peu d'espaces pour rechercher un affrontement physique indirect, par contournement ou pénétration dans les intervalles.

A haut niveau, les joueurs alternent entre la prise d'intervalle et la percussion ; nous sommes à quasiment 50% d'utilisation pour chacune d'entre elles. Nous notons que cela n'est pas le cas en collège et lycée où l'utilisation du jeu dans les intervalles est bien supérieure à celle des percussions. En lycée, nous sommes à plus d'un quart des choix tactiques orientés vers les prises d'intervalles. Cela ne veut pas dire que les élèves refusent le contact. Les résultats concernant les plaquages en sont la preuve. Ce sont les lycéens qui tentent, réalisent et réussissent le plus grand nombre de plaquages.

- ramassages de balle en se jetant :

ramassages plongeon SR : 7mn	début	fin	augmentation
primaire	5	2	-60%
collège	3	8	167%
lycée	3	4	33%
haut niveau		6	

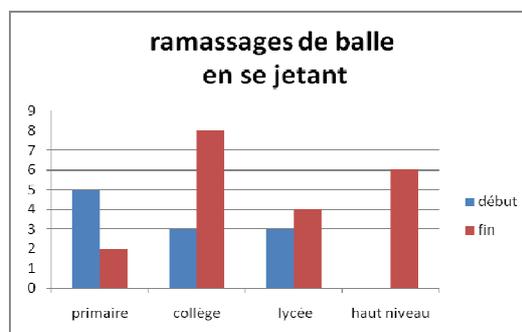


Tableau 85 - Nombre de ramassages de balle en se jetant au sol

Les élèves de primaire ont en début de cycle tendance à se jeter sur les ballons au sol, emportés par leur enthousiasme et leur insouciance. Si certains craignent le sol, les chutes, d'autres prennent du plaisir à se jeter, sans voir le danger pour les autres ou eux-mêmes. Dans un souci de gestion de la sécurité, il est cohérent de noter une diminution de « ramassages de balle » en se jetant au sol.

Cette logique ne se vérifie pas en collège avec une augmentation importante du nombre d'actions consistant à se jeter au sol pour conquérir un ballon. Si l'enseignant ne déplore aucun blessé sur ce type de situation, c'est parce qu'il est sans doute parvenu à les sécuriser. La sécurisation passe par des contenus d'enseignement relevant par exemple, comme pour le jeu au pied, de priorités : le premier des joueurs qui se jette au sol n'est pas chargé par

l'adversaire tant qu'il n'a pas récupéré le ballon et se trouve sur ses appuis ; l'adversaire doit attendre qu'il se relève avant de lutter.

Ces situations de jeu sont extrêmement accidentogènes et doivent recevoir un traitement didactique précis.

- ramassages de balle debout :

ramassages debout SR : 7mn	début	fin	augmentation
primaire	8	10	25%
collège	16	18	13%
lycée	14	20	43%
haut niveau		4	

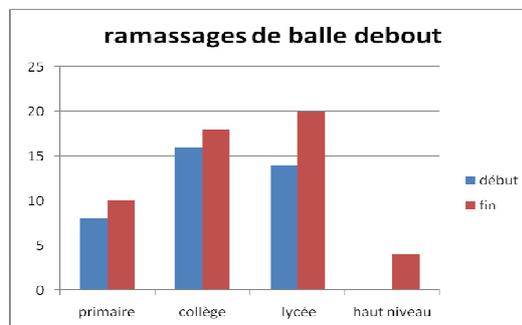


Tableau 86 - Nombre de ramassages de balle debout

Les ramassages de balle debout augmentent, en relation avec le nombre de plaquages réussis. Plus les plaquages sont nombreux et plus les élèves peuvent venir récupérer le ballon près du plaqué en restant sur leurs appuis. Ces techniques de ramassage ont donné lieu à un apprentissage. Si leur augmentation est relativement faible on peut supposer qu'elle est liée au travail du ruck.

- rucks :

rucks SR : 7mn	début	fin	augmentation
primaire	3	12	300%
collège	5	22	340%
lycée	12	22	83%
haut niveau		44	

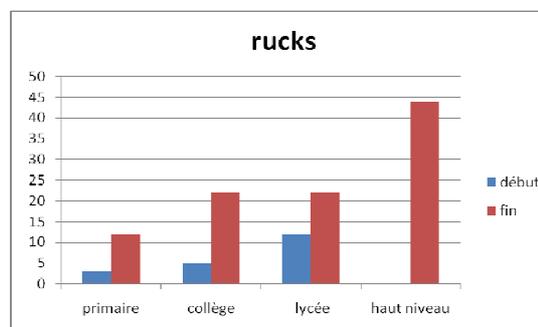


Tableau 87 - Nombre de rucks

L'augmentation du nombre de rucks vient justifier les résultats obtenus pour les ramassages de balle au sol et les « plongeons ». Les ramassages sont moins nombreux parce que les enseignants abordent le ruck et l'enjambement du ballon par le premier soutien du porteur de balle. Ces résultats confirment que les élèves acceptent d'endosser des rôles dans le jeu durant lesquels ils ne touchent pas le ballon. Le ruck est l'action de jeu où s'exprime l'esprit de solidarité : j'enjambe le ballon pour le conserver au service de mon équipe et pour une utilisation décalée dans le temps.

- mauls :

mauls SR : 7mn	début	fin	augmentation
primaire	7	10	43%
collège	17	14	-18%
lycée	9	12	33%
haut niveau		8	

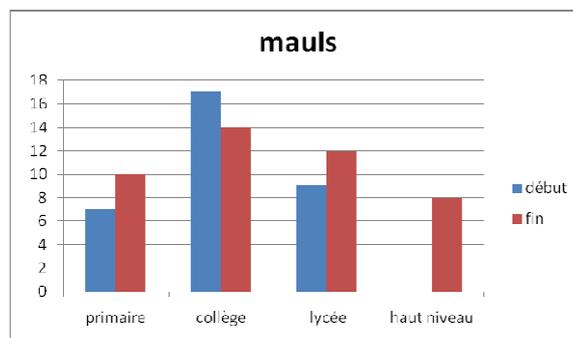


Tableau 88 - Nombre de mauls

Les mauls structurés sont très difficiles à mettre en œuvre sur le terrain, même pour le haut niveau. D'ailleurs, il est à noter que le maul peut être considéré comme la conséquence d'une lacune défensive. Si le premier joueur concerné par une action défensive se « sacrifie » au plaquage, intervient sur le joueur et non le ballon, l'équipe adverse ne peut plus construire de maul. Si les mauls sont donc peu nombreux (ils diminuent en collège alors que les élèves sont de plus en plus impliqués dans le jeu), la raison se trouve dans la proposition de contenus du modèle socio-culturel. Le ruck est programmé avant le maul. Cette démarche permet de sensibiliser au plus vite les élèves aux risques et notamment ceux du plaquage. Le plaquage aux jambes impose le ruck, quand la défense sur le ballon conduit au maul.

Pour aborder le maul en initiations, nous préconisons dans le modèle des aménagements réglementaires permettant le déclenchement et la construction de cette action de jeu.

L'ensemble de ces résultats montre que les enseignants ont mis en œuvre les principes du modèle d'enseignement socio-culturel conduisant les élèves à la gestion de situations accidentogènes. Le rugby scolaire proposé se traduit bien par des situations à risques corporels très élevés. Ce rugby est respectueux de l'authenticité culturelle de la pratique sociale de référence. Au-delà de l'attachement à la transmission culturelle, ce rugby scolaire est particulièrement éducatif puisque les élèves, malgré l'augmentation des situations accidentogènes parviennent à répondre aux exigences du jeu par des techniques corporelles scolaires sécuritaires.

Avec ce rugby scolaire, la gestion de la sécurité reste la priorité de l'enseignant. Même si le risque de blessure est une réalité en EPS, l'enseignant d'EPS doit trouver les moyens de sécuriser ses situations de jeu tout en conservant l'essence du rugby¹¹¹⁴. Il s'agit bien pour l'enseignant d'exploiter les SA en tant que supports éducatifs, de mettre l'accent sur une « dangerosité relative » de ces mêmes situations et de proposer les conditions de la sécurité des élèves au travers des contenus d'enseignement (la construction de techniques corporelles scolaires). Nous pensons que les résultats relatifs aux blessures confirment l'efficacité du modèle socio-culturel dans la gestion du couple risque-sécurité.

¹¹¹⁴ Il n'est pas possible de faire prendre des risques objectifs aux élèves en EPS, et encore moins de faire appel aux pompiers lors de chaque séance de rugby.

Synthèse des entretiens

Nous présentons ci-après la synthèse de l'ensemble des entretiens figurant en annexe 2.

ACCIDENTS ET GESTION DE LA SECURITE

ELEMENTAIRE

Aucun accident ou blessure grave n'est à signaler au niveau élémentaire, alors que les deux enseignants attendent un investissement physique intense de leurs élèves ; « l'accent est mis sur le courage et le plaquage » (EG). Une coupure à la lèvre est signalée pour le CE2/CM1 et de « petits bobos » (IF) correspondant à des « bleus » (hématomes) au genou par exemple. IF tenait à nous signaler une entorse (de la cheville) pour l'année ayant précédé l'expérimentation.

La gestion de la sécurité est en grande partie garantie par la maîtrise de l'activité (savoir stopper une situation dangereuse : les mauls notamment pour EG). La connaissance des gestes dangereux est également mise en avant avec leur gestion au travers des démonstrations et des consignes. Quand les enseignants font référence aux gestes dangereux, ils citent le plaquage.

COLLEGE

Un des enseignants (SP) signale des blessures au niveau de l'AS (dont une grave fracture au niveau du fémur) et pour des classes n'ayant pas participé à l'expérimentation. Aucune blessure pour sa classe de 5^{ème} durant le cycle expérimental. Il précise que les accidents surviennent essentiellement durant les phases de plaquage. Ceci confirme les statistiques fédérales.

Pour le second enseignant, NK (confronté à une population particulièrement violente), aucune blessure, malgré les chocs, les impacts et la pratique d'un rugby extrêmement rugueux.

LYCEE

Le premier enseignant (FB) ne signale aucune blessure pour ses trois niveaux d'enseignement (2^{nde}, 1^{ère} et T^{ale})¹¹¹⁵, alors qu'il fait état de blessures « très graves » les années précédentes. L'action mise en cause est là-aussi le plaquage. Cet enseignant précise que la blessure peut être évitée en anticipant et en intégrant la sécurité dans les consignes (c'est ce que nous préconisons au travers des critères de réalisation et de la construction de techniques corporelles). FB a progressivement intégré la responsabilisation dans les gestes de ses élèves.

Le second enseignant (PR) signale deux blessures graves durant son cycle. Il s'agit d'une entorse du genou et d'une fracture de la clavicule. Après analyse des situations de jeu, l'enseignant précise que l'entorse du genou a été provoquée par un violent plaquage réalisé par un « judoka ». Ce dernier était montré en exemple durant le cycle pour la qualité de ses plaquages. La clavicule est aussi fracturée sur plaquage.

SYNTHESE

Sur six enseignants, un seul déplore des blessures graves pour son cycle rugby de l'année en cours :

- entorse du genou avec rupture des ligaments croisés
- fracture de la clavicule.

Si les cinq autres enseignants ont respecté les principes du modèle d'enseignement, notamment ceux en relation avec la sécurité, cela n'a pas été le cas pour PR qui, parce qu'il n'avait jamais eu à déplorer d'accidents en rugby par le passé n'a pas jugé utile d'appliquer le principe de responsabilité¹¹¹⁶ de l'élève dans l'exécution des gestes techniques. Il ne juge pas

¹¹¹⁵ FB a expérimenté le modèle d'enseignement pour tous ses cycles rugby.

¹¹¹⁶ Il s'agit de la responsabilité envers autrui.

utile de signaler dans sa démarche d'enseignement les risques corporels et les situations et zones accidentogènes. En fin d'entretien, cet enseignant s'est interrogé sur sa part de responsabilité dans les blessures des élèves.

Si le risque est une nécessité éducative par rapport aux objectifs poursuivis en rugby, la sécurité doit lui être associée. La « prise en charge » du risque par les élèves devient un indicateur d'éducation et de socialisation. L'enseignant doit pour cela connaître les risques encourus par les joueurs en action, les signaler et transformer les techniques sportives en techniques corporelles scolaires. L'élève doit être responsabilisé et l'enseignant doit se doter des moyens didactiques et pédagogiques afin de gérer le couple risque-sécurité. Nous avons proposé comme trait d'union la notion de technique corporelle scolaire (les valeurs sont intégrées dans les réalisations motrices et l'élève est informé des enjeux ainsi que des exigences comportementales).

Nous pouvons dire que les résultats de l'expérimentation confirment nos hypothèses relatives à la gestion de la sécurité lors de la pratique du rugby en milieu scolaire :

- cinq enseignants ayant mis en application le modèle d'enseignement ne signalent aucune blessure¹¹¹⁷.
- l'enseignant qui n'a pas respecté les principes sécuritaires du modèle d'enseignement (notamment au niveau de la transposition didactique des techniques corporelles sportives) déplore deux blessures graves pour lesquelles il reconnaît une part de responsabilité.

Si nous étions personnellement convaincus du bien fondé du modèle d'enseignement, les résultats de cette expérimentation tendent à prouver qu'un rugby éducatif « authentique » et « accidentogène » en milieu scolaire est tout à fait compatible avec la gestion de la sécurité, à condition que les enseignants disposent d'outils didactiques et pédagogiques leur permettant de didactiser l'activité à tous les niveaux et d'intervenir efficacement dans les régulations didactico-pédagogiques. Le modèle socio-culturel que nous préconisons intègre ces niveaux de transposition didactique, propose des interventions sur l'essence et la logique interne de l'activité, sur le règlement (NCR et sur-réglementations), sur le choix des contenus (systématique) ainsi que sur les techniques corporelles (passage des techniques corporelles fédérales aux techniques corporelles scolaires). Tous ces niveaux d'interventions permettent aux élèves de pratiquer un rugby sécurisé, respectueux de l'authenticité et de la rusticité de la pratique sociale de référence. Au-delà, de l'efficacité dans la gestion du couple risque-sécurité, cette approche « sécurisée » permet à tous les élèves de se livrer dans le jeu en confiance et en éprouvant du plaisir. Le ludique prend le pas sur les appréhensions. Peu d'élèves refusent le rugby par le biais de cette entrée historico-culturelle, et c'est plutôt un engouement que nous décrivent les enseignants.

Nous pouvons déjà préciser face aux résultats obtenus que l'enseignant d'EPS ne peut faire l'économie d'aucun des cinq niveaux de transposition didactique et encore moins de celui relatif aux techniques corporelles. La sécurisation du rugby proposé en EPS est le fruit du travail didactique de chaque enseignant. Ce travail didactique suppose une formation professionnelle de qualité qui permet de proposer des situations à risques corporels élevés sans qu'il y ait mise en danger des élèves.

¹¹¹⁷ Nous verrons par la suite que des élèves ont été confrontés à des situations durant lesquelles les risques n'étaient pas maîtrisés, notamment en lycée.

TRANSMISSION DE VALEURS ET MODIFICATIONS COMPORTEMENTALES

ELEMENTAIRE

Les modifications comportementales constatées par EG au sein de la classe :

- « développement de la tolérance dans les relations garçons-filles » (le courage est valorisé à travers le plaquage et les filles parviennent à maîtriser ce geste « sans problèmes »)
- solidarité et coopération au sein de la classe. Les élèves « acceptent de travailler ensemble », « ils s'entraident »
- « respect envers l'enseignant, les règles et les autres ».

IF fait le même constat au sein de sa classe : « respect » (« quasiment un jeu en auto-arbitrage ») et « partage » (coopération). Ceci conduit vers la « cohésion » de la classe (« les insultes et moqueries disparaissent »). Les élèves se contrôlent davantage et font moins référence au « physique » en classe ou dans la cour. On relève moins d'insultes et d'altercations. La pratique du rugby a de véritables incidences sur l'ambiance de classe.

COLLEGE

C'est le respect qui est avancé par NK avec un constat objectif et observable : « moins de bagarres, ils comprennent qu'il ne faut pas blesser ou se venger ». Ils se contrôlent en parlant, discutant sans passer par la violence habituelle. Ils coopèrent davantage. Le rugby constitue un plus pour les conditions de travail, notamment dans le « respect envers l'enseignant » (« une année plus tranquille »). Ils se « contrôlent mieux » quand l'accent est mis sur la « responsabilité ».

Avec une population plus « privilégiée » de banlieue parisienne, SP met l'accent sur un haut niveau de responsabilité, aussi bien dans le jeu qu'autour du jeu (arbitrage). Le respect et la confiance s'installent entre enseignant et élèves.

LYCEE

Confronté à une population particulièrement « individualiste », PR signale davantage de « solidarité » et de « coopération ». Le rugby responsabilise les lycéens. Ils respectent l'autorité et sont alors moins portés vers la contestation habituelle.

FB met en avant le « contrôle de soi », la « gestion de son agressivité ». Il signale également des évolutions dans la solidarité entre élèves et le respect mutuel. Ils sont plus responsables après le rugby, notamment grâce au « cérémonial » proposé autour de l'activité (serrage de mains, ne pas faire mal, capitaines gérant les conflits et en référant à l'enseignant). Ce cérémonial est l'équivalent d'un code de bonne conduite.

SYNTHESE

Au niveau élémentaire, les incidences du rugby dans la classe sont nombreuses en termes de socialisation. Un climat plus respectueux s'installe, propice au travail. Les deux enseignants y voient un excellent moyen d'« intégration des filles » alors qu'elles sont spontanément rejetées dans ces milieux difficiles. IF qualifie les filles de « tueuses au plaquage », signe de confiance et de courage.

Ces incidences sont signalées en collège avec des élèves qui apprennent à se contrôler et se montrent plus responsables (ces comportements sont d'autant plus perceptibles que l'on se trouve en milieu difficile - ZEP).

En lycée, des modifications sont constatées au niveau de la solidarité et du respect de l'autorité.

Ainsi, le rugby scolaire pratiqué dans l'esprit du modèle socio-culturel, lorsqu'il conserve ses spécificités, son authenticité (un combat collectif codifié) répond aux attentes des enseignants et développe les valeurs associées au rugby fédéral. Ces valeurs se traduisent par des modifications comportementales liées au respect, à la solidarité, à la responsabilité, à la tolérance et au courage. Les élèves apprennent à se contrôler, à se responsabiliser. Comme le

dit IF la coopération devient une nécessité : « ils ne peuvent jouer seuls et ont besoin des autres ». Cette solidarité de terrain est transférée dans la classe, tout comme la tolérance. Cet état de fait est très significatif pour les élèves d'« élémentaire ». Ces transformations transférables au sein de la classe sont telles qu'EG préconise l'enseignement de ce rugby éducatif en début d'année scolaire. Les enseignants de lycée apportent une confirmation en signalant de véritables modifications comportementales sociales entre les élèves durant les séances d'EPS : respect, solidarité, contrôle de soi et en particulier de l'agressivité. Les « débordements physiques » sont moins nombreux après la pratique du rugby.

Les propos de l'ensemble des enseignants confirment que le rugby a le pouvoir de modifier les comportements des élèves. Il faut pour cela qu'il conserve ses spécificités (rusticité – dangerosité) et que l'enseignant associe un « sens » aux actions de jeu et au règlement. L'élève progresse ainsi dans le secteur de la responsabilité.

A partir de l'analyse des vidéos, nous pouvons confirmer les remarques des six enseignants, et ce, indépendamment du niveau de pratique ou de l'environnement socio-culturel :

- absence de contestations arbitrales et de brutalités
- implication dans les rôles sociaux
- respect des attitudes en jeu (fair-play)
- respect des différences (dans le cas de pratiques mixtes)
- utilisation de techniques corporelles apprises¹¹¹⁸
- et plaisir de jouer¹¹¹⁹.

La double analyse des vidéos et des entretiens semi-directifs, nous permet de confirmer la portée éducative du modèle d'enseignement socio-culturel. Les techniques corporelles rugbystiques intègrent les valeurs sociales quand l'activité est didactisée à cette fin. Ces valeurs se développent dans et autour du jeu ; les enseignants constatent qu'elles se prolongent dans la classe et dans la sphère éducative.

Le potentiel éducatif du rugby s'opérationnalise au travers des compétences didactiques des enseignants dans les différents niveaux de transposition didactique de l'activité.

¹¹¹⁸ Des précisions seront apportées ultérieurement sur le thème des techniques corporelles.

¹¹¹⁹ Ce plaisir du jeu au travers d'un rugby rugueux n'est pas gagné d'avance en EPS, notamment dans certains milieux dits défavorisés, où le rugby ne jouit pas d'une image positive. Contrairement au club, la motivation est à conquérir en EPS.

DIDACTISATION DU RUGBY EN MILIEU SCOLAIRE

ELEMENTAIRE

EG retient avant tout l'importance de la gestion de la sécurité. Il précise qu'il a « toujours en tête la blessure ». A chaque contenu est associé un sens. Ce sens est intéressant pour les élèves « difficiles » qui ont besoin de « comprendre les règles ». Si EG endosse la responsabilité des accidents, il s'organise pour responsabiliser également l'élève ; celui-ci doit savoir ce qu'il fait, pourquoi et comment il le réalise. EG parle de « développement de l'intelligence » en rugby.

IF met en avant la nécessité du contact et le contrôle de soi (« ne pas se comporter comme des voyous »). Elle fait aussi référence au sens et à la compréhension des gestes qui permettent d'éviter les accidents. Pour cela l'enseignant doit maîtriser les gestes techniques et cette collègue reconnaît que le modèle lui fournit des solutions : « on a tout sous la main ». Cela permet de présenter les risques et de leur associer des conduites responsables (les techniques corporelles scolaires).

Comme le rappelle IF, la sécurité est au cœur de l'enseignement et il faut donc faire apparaître les risques objectifs, informer les élèves, les sensibiliser.

COLLEGE

NK signale que le rugby préconisé par le modèle socio-culturel contribue à « canaliser » les élèves et à leur transmettre des valeurs. En insistant sur les risques et les accidents l'enseignant parvient à responsabiliser ses élèves (« ils se contrôlent davantage »). Pour insister sur les risques l'enseignant doit parfaitement connaître les techniques. Si NK connaît la majorité des critères de réalisation, le modèle met en avant les risques encourus qui viennent justifier les contenus d'enseignement.

SP fait le même constat pour la gestion de la sécurité. Il faut mettre à jour les risques, puis se « dédouaner » en responsabilisant les élèves. Cet enseignant a particulièrement misé sur la dévolution didactique.

LYCEE

FB se reconnaît dans le modèle d'enseignement socio-culturel, notamment au niveau de la « gestion de l'agressivité ». Il demande aux élèves de se contrôler à partir de la compréhension des risques en situation de jeu. Il remarque que ce modèle permet, au travers de la responsabilisation, de développer un esprit de solidarité. S'il se reconnaît dans l'approche du modèle, cet enseignant n'a pour autant pas été jusqu'au bout de la lecture des documents : risques encourus et critères de réalisation de certains gestes. C'est notamment le cas du plaquage, qu'il dit maîtriser alors que la vidéo et l'entretien prouvent le contraire. Ses élèves sont exposés à des situations de jeu où le risque objectif les expose à l'accident. Ce risque objectif deviendrait subjectif et tout à fait acceptable si l'enseignant proposait un niveau de transposition didactique technique suffisant (sécuritaire et éducatif). La sécurité qu'il propose est gérée par le règlement, mais pas activement par les élèves.

Le dernier enseignant (PR) n'a pas utilisé les documents présentant le modèle socio-culturel, même dans sa seconde version simplifiée. Il est celui qui déplore deux accidents graves. Il dit avoir maintenant des appréhensions face à l'enseignement du rugby. La lecture du modèle est devenue une nécessité pour ses futurs cycles d'enseignement. Il reconnaît ne pas maîtriser tous les critères de réalisation de certains gestes, ainsi que les risques associés. Il dit découvrir des solutions didactiques et pédagogiques potentiellement intéressantes. Cet enseignant s'interroge sur ses compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement du rugby.

SYNTHESE

Le rugby scolaire doit conserver sa rusticité, comporter des risques réels sur lesquels l'enseignant s'appuie pour responsabiliser l'élève. Si la dangerosité de l'activité est présentée

comme une nécessité pédagogique, sa gestion didactique est mise en avant par les six enseignants. Les risques liés aux situations d'affrontement deviennent très relatifs (subjectifs) quand les élèves disposent des contenus d'enseignement nécessaires pour garantir la sécurité de tous les joueurs.

Les enseignants signalent l'importance de la maîtrise du plaquage, geste hautement accidentogène et porteur d'enjeux éducatifs (respect, responsabilité, contrôle de soi, solidarité lorsqu'il s'agit de se sacrifier pour l'équipe).

L'élève doit comprendre le sens de ses actions et être responsable de la sécurité d'autrui. La maîtrise des techniques corporelles sportives et de leur transformation est fondamentale dans le contexte scolaire qui ne peut, a priori, considérer la blessure comme une fatalité. L'enseignant doit connaître les risques pour mieux les prévenir au travers des contenus d'enseignement. C'est ce que propose le modèle socio-culturel en associant aux techniques corporelles les risques et les critères de réalisation. Les enseignants ont retenu qu'il était important de spécifier les risques en vue d'une responsabilisation des élèves en action¹¹²⁰. Associée à cette responsabilisation en actes, l'élève construit ses techniques corporelles scolaires.

L'enseignant qui n'a pas intégré le modèle d'enseignement dans sa démarche d'enseignement pense exploiter nos propositions didactiques pour ses prochains cycles rugby. Durant l'entretien, il s'est aperçu qu'il était passé à côté d'un modèle d'enseignement qui répond au type de rugby qu'il veut enseigner, et sans doute complémentaire de la démarche qu'il propose. En effet, nous avons tenu à le rassurer en lui précisant que l'enseignement du rugby ne se limitait pas à la transposition didactique technique et qu'il faisait état de compétences dans d'autres secteurs de la transposition didactique du rugby. Il lui faut avant tout s'interroger sur la notion de technique corporelle et approfondir le dernier niveau de la transposition didactique du rugby en milieu scolaire. Nous pensons que cet approfondissement le mènera vers une réflexion sur l'ensemble des étapes de la chaîne transpositive.

¹¹²⁰ L'enseignant PR a pris conscience tardivement de l'importance de la mise à jour des risques et de leur gestion didactique.

RELATION PEDAGOGIQUE

ELEMENTAIRE

EG signale l'importance de la justification des contenus et du dialogue pour que les élèves comprennent. Il place la sécurité au cœur du dialogue en intégrant les risques. « Pour traiter le risque, en parler ».

En insistant sur l'engagement et la sécurité, les élèves « démonstratifs » se calment, tandis que les plus timorés finissent par s'engager sans craintes.

La relation pédagogique proposée par le modèle d'enseignement permet aux élèves de « comprendre le sens des choses » (EG fait référence au catch vu à la télévision par les élèves et reproduit à l'école ; les élèves ne se rendent pas compte qu'il s'agit d'un simulacre de combat ; ils en deviennent dangereux).

IF organise également son enseignement autour du thème de la sécurité dans un « engagement physique à 100% ». Cela lui impose une attitude « directive » pour éviter les accidents. Les élèves sont responsabilisés dans et autour du jeu (attitudes en jeu et relation à l'arbitrage). C'est un premier niveau de dévolution didactique.

COLLEGE

NK, en adoptant ce modèle d'enseignement a « intégré la sécurité dans son discours ». Les « costauds » sont calmés, ce qui permet aux « inhibés » de rentrer dans l'activité. Les risques sont mis à jour afin de « responsabiliser » les élèves dans la gestion de leurs actions.

Pour SP, la responsabilisation de l'élève est aussi passée au premier plan, et les consignes sont devenues « plus sécuritaires », avec démonstrations et explications lorsque les gestes sont considérés comme dangereux. Cela ne l'a pas empêché dans le même temps d'opter pour la dévolution didactique.

LYCEE

Le discours est devenu « préventif et éducatif » chez FB, mais le modèle n'a pas fondamentalement changé la relation pédagogique qui était déjà très axée sur la gestion de l'agressivité. FB reconnaît que pour deux des élèves filmés, le rugby « n'était pas leur planète ». Nous avons constaté de notre côté un engagement très intense pour certains élèves et de nombreuses situations à risques, en particulier lors des plaquages ; nous qualifions ces plaquages de féroces, car mettant réellement en danger ceux qui les subissent. Suivant le modèle socio-culturel, ces attitudes méritaient l'intervention de l'enseignant, et sécuriseraient sans doute les deux élèves réticents.

Pour PR, le discours devrait changer après cette expérimentation. La sécurité et les risques seront dorénavant intégrés dans les contenus. La responsabilisation des élèves fera partie des objectifs, sans pour autant passer à un rugby dénaturé (« les contenus seront les mêmes »). Ce dernier enseignant organisait sa relation pédagogique sans intégrer la dangerosité des situations et actions de jeu. Il enseignait un rugby éducatif dans lequel le seuil de tolérance à l'agressivité était particulièrement élevé (il lui arrivait d'ailleurs de mettre en valeur des élèves réalisant des plaquages féroces).

SYNTHESE

Les enseignants confirment que la relation pédagogique doit inclure des temps de dialogue afin de faire comprendre les enjeux des techniques corporelles. La notion de responsabilisation des élèves devient centrale dans la démarche d'enseignement. Les risques sont intégrés aux contenus d'enseignement, associés à la gestion de la sécurité et aux valeurs dont est porteur le rugby. Cette relation permet à tous les élèves de pratiquer sans craintes. Certains élèves apprennent à contrôler leur agressivité tandis que d'autres acceptent de s'engager dans des situations rustiques et accidentogènes. Nous pensons que cet engagement général est lié à la construction de techniques corporelles scolaires par les élèves, et en

particulier aux interventions rassurantes et préventives de l'enseignant. Le socio-constructivisme trouve ici toute sa raison d'être.

Pour que cette relation pédagogique porte ses fruits (faire comprendre les risques, les enjeux et responsabiliser), les enseignants doivent maîtriser la didactisation des techniques sportives et leur transposition didactique en techniques corporelles scolaires. Il s'agit là de la condition de la dévolution didactique.

Les deux enseignants de lycée (les plus anciens dans la profession) ont été les plus « réfractaires » à l'application de certains principes du modèle proposé. Pour FB, cela se traduit par deux élèves qui ne participent pas lors de l'évaluation (des situations réellement accidentogènes qui font peur aux élèves¹¹²¹). Nous pouvons donc en déduire que certains élèves ne se contrôlent pas suffisamment durant les situations d'affrontement. Nous en avons eu la confirmation lorsque nous avons filmé la situation de référence lors de l'évaluation certificative, en relevant de nombreux plaquages « non sécuritaires ». Ces plaquages dangereux doivent systématiquement être sanctionnés.

La relation pédagogique qui s'établit en rugby repose en grande partie sur la prévention, la justification et le dialogue qui permettent de faire prendre conscience des risques encourus et de la nécessité de l'auto-contrôle dans les réalisations psychomotrices.

Nous constatons que si chaque enseignant avec qui nous avons travaillé est particulièrement soucieux d'un sport éducatif, entretenant de « bonnes » relations avec leurs élèves (autorité – écoute), elles s'inscrivent dans une connaissance didactique de l'activité. C'est pour cela que nous nous garderons de mettre en relation les accidents de PR et les situations accidentogènes de FB avec une quelconque lacune pédagogique. Accidents et situations accidentogènes sont plutôt à analyser du côté de la transposition didactique technique du rugby.

¹¹²¹ Cette crainte exprimée par les deux élèves a été constatée le jour de l'évaluation certificative ; deux élèves très en retrait, craignant la blessure.

ENSEIGNEMENT DU RUGBY ET EDUCATION

ELEMENTAIRE

Confirmation de la nécessité d'un rugby de combat pour EG. C'est ce rugby qui développe les valeurs et transforme les élèves. Il signale toutefois l'appréhension de la blessure, même si sa connaissance de l'activité progresse.

IF retient l'importance de la responsabilisation des élèves et les transformations qu'elle provoque : « écoute, application ». Risque et sécurité sont intégrés dans la démarche d'enseignement et la mixité n'est à aucun moment une contrainte. Elle se révèle au contraire intéressante puisqu'elle permet aux filles de se mettre en valeur dans la réalisation de gestes techniques particulièrement « masculins » : les plaquages.

COLLEGE

NK a construit un enseignement du rugby plus « sécuritaire » et « responsabilisant », avec des gestes scolaires qui se distinguent de ceux du club. Malgré tout, son rugby conserve ses spécificités historiques.

SP précise que les critères de réalisation doivent intégrer la sécurité. S'il pense ne pas avoir modifié sa façon d'enseigner, il est devenu beaucoup plus « technologue » (précision des consignes et intégration de valeurs dans les gestes). Cet enseignant n'est pas conscient de l'évolution que constitue cette nouvelle façon d'appréhender les techniques sportives en EPS.

LYCEE

FB dit ne pas avoir changé sa vision de l'enseignement du rugby (combat et sécurité), mais s'interroge tout de même sur les « zones à risques » et les plaquages dangereux vus durant la séquence de jeu filmée. Si la mixité est problématique pour cet enseignant, il aurait pu trouver des propositions dans le modèle d'enseignement (qu'il avoue ne pas avoir lu dans sa totalité).

Cette prise de conscience des « zones à risques » devrait conduire FB vers un approfondissement du dernier niveau de transposition didactique du rugby : celui du passage des techniques corporelles sportives aux techniques corporelles scolaires. D'ailleurs, cette évolution est perceptible lorsqu'il dit que la responsabilisation des élèves est intéressante dans l'exécution des gestes. Paradoxalement, cet enseignant est celui qui réalise la transposition didactique éducative la plus importante. Il responsabilise ses élèves dans ce qu'il nomme le « cérémonial », forme de « code de conduite » contemporain¹¹²².

PR a senti la nécessité d'évoluer dans l'enseignement du rugby suite aux deux blessures survenues durant son cycle. Le modèle d'enseignement que nous lui avons présenté semble pouvoir lui apporter des solutions didactiques et pédagogiques dans la gestion des risques, en relation avec les objectifs qu'il se fixe d'un point de vue éducatif. Dans son cas, le rugby ne peut pour l'instant s'envisager en mixité... Nous espérons que la réflexion sur la gestion de la sécurité au travers d'un plus grand contrôle de soi lui permettra de revoir sa position péremptoire sur la pratique mixte. De plus, les deux accidents survenus l'ont convaincu de lire les contenus du modèle d'enseignement socio-culturel. S'il en a discuté avec nous, ce n'est toutefois pas encore le cas avec son collègue FB.

SYNTHESE

Les enseignants confirment la nécessité d'un rugby de combat pour transformer les élèves.

Insister sur la responsabilisation permet aux élèves de construire des techniques corporelles scolaires. Les enseignants sont conscients que le geste scolaire ne peut pas se confondre avec celui du club ; les techniques corporelles scolaires en rugby constituent une réponse à la gestion des risques objectifs.

¹¹²² T. Arnold avait déjà instauré un code de conduite et d'honneur dans le collège de Rugby lorsqu'il en était le directeur.

Tous les enseignants pensent que le risque et la sécurité doivent être intégrés dans l'acte d'enseignement, à base de justifications et consignes sécuritaires. Les valeurs-ajoutées aux gestes doivent être présentées préalablement à la construction de ceux-ci.

La gestion du couple risque-sécurité acquise pour l'enseignement du rugby peut être transférée dans d'autres APS.

Des enseignants comme SP, NK et FB ont modifié leur démarche d'enseignement, sans forcément prendre conscience du bouleversement que cela a constitué (la responsabilisation des élèves est devenue une priorité en rugby) quand d'autres (PR) perçoivent maintenant la nécessité de faire évoluer leur démarche d'enseignement.

Nous nous rendons compte que plus les enseignants avancent dans leur carrière et moins il est facile de les faire évoluer dans leurs démarches d'enseignement. C'est le cas pour FB qui fait prendre des risques objectifs à ses élèves et pour PR qui déplore deux blessures graves.

INTERET DE LA TECHNIQUE EN EPS

ELEMENTAIRE

EG fait clairement la distinction entre la technique corporelle scolaire et la technique corporelle sportive fédérale puisqu'il intègre dans les contenus scolaires la capacité à se contrôler, à ne pas faire mal. Le niveau d'exigence est très élevé dans la maîtrise technique, et la réussite est valorisée. Les « valeurs » éducatives sont donc bien présentes dans les techniques enseignées. Elles se transfèrent dans la classe et dans la cour de l'école. Pour ce qui est du transfert hors cadre scolaire, EG ne peut se positionner autrement qu'en espérant que cela puisse être le cas.

Pour IF l'enseignement de la technique est essentiel dans le sens où les gestes techniques assurent la sécurité. C'est l'enseignant qui doit maîtriser la « technique » des gestes à acquérir, et transmettre les consignes relatives à l'efficacité, à la sécurité et aux valeurs. Les dimensions de performance, de sécurité et d'éducation sont ainsi intégrées dans la technique et les contenus d'enseignement.

COLLEGE

NK précise que la technique scolaire « n'a rien à voir » avec la technique fédérale. Il donne l'exemple d'un plaquage vu à la télévision, qui ne peut servir de modèle en milieu scolaire. Il maintient toutefois la nécessité du risque dans les situations de jeu. Il intègre le respect dans tous les gestes que ses élèves doivent acquérir et note des changements dans les attitudes de ses élèves après les cycles rugby : des élèves « très violents à l'extérieur » qui parviennent à « se tenir » avec les enseignants d'EPS.

SP confirme la nécessité d'intégrer la responsabilité aux gestes techniques. Le sens apparaît en même temps que la mise en évidence des risques. Il faut conserver le risque pour développer les valeurs spécifiques du rugby. Elles participent à l'autonomisation de l'élève.

LYCEE

FB fait une remarque intéressante sur la technique précisant que la « technique sportive » est la « même » que la « technique scolaire », à ceci près que pour la seconde, la priorité est bien la sécurité des pratiquants. La différence est donc importante et cet enseignant s'attache à la faire comprendre, notamment au travers de ce qu'il nomme « le cérémonial ».

Le cas de cet enseignant est intéressant dans le sens où l'on a pu constater des risques réels dans ses situations de référence.

PR se rend compte après l'entretien final que la technique sportive n'est pas spontanément éducative et qu'elle doit donner lieu à une transposition didactique pour le devenir en milieu scolaire. Cet enseignant est confronté à sa contradiction concernant la gestion du risque sur deux activités sportives hautement accidentogènes (la gymnastique et le rugby). Il n'avait jusque là pas pris conscience que les risques en rugby pouvaient (et devaient) être gérés autrement que par la simple application du règlement fédéral. Le dernier niveau de la transposition didactique (passage de la technique corporelle sportive à la technique corporelle scolaire) ne lui était pas apparu nécessaire avant les deux accidents corporels et l'entretien de fin d'expérimentation.

SYNTHESE

Cinq des six enseignants font la différence entre les techniques corporelles scolaires et fédérales. Nous notons dans leurs propos une prise de conscience de la nécessité d'une transposition didactique des techniques sportives au service de l'éducation des élèves. Cette transposition didactique technique doit se réaliser dans le respect de l'essence de l'activité : conserver la rusticité et la dangerosité (risques) des gestes. FB dit à ce sujet que « c'est surtout la façon d'exploiter la dangerosité et les risques qui décuple le côté éducatif du rugby ». Nous partageons la position de SP lorsqu'il dit que « le sens apparaît en même temps que la mise en évidence des risques ».

Ces enseignants associent aux techniques corporelles scolaires un sens et des valeurs transférables (APS, classe, établissement) ; ils font la différence entre la technique sportive et la technique scolaire, entre le « technicisme » et la « technicité ».

Les techniques sont construites par rapport à une double utilité : « sportive » (dans le jeu) et « éducative » (hors cadre scolaire). Le risque doit rester présent pour développer les valeurs. « Gardons le risque » dit un des enseignants.

Nous avons toutefois noté des insuffisances professionnelles dans le secteur de la transposition didactique technique pour les deux enseignants de lycée. Leur niveau de transposition didactique reste prioritairement centré sur la performance sportive, alors que la gestion de la sécurité devrait lui être associée. Il est intéressant de souligner que FB distingue la technique sportive de la technique scolaire d'un point de vue de la sécurité, sans pour autant être en mesure d'optimiser les conditions de sécurité en jeu. Les formations professionnelles deviennent ici des urgences. FB en a pris conscience (il s'est lui-même proposé pour encadrer une formation professionnelle) et PR s'interroge sur ses compétences.

Au-delà des risques, les techniques sont au service d'intentions tactiques et construites en conséquence. La « technique est indissociable de la tactique ».

Le niveau d'exigence doit rester très élevé dans la maîtrise technique (respect des consignes d'efficacité et de sécurité). Cette exigence n'est réelle que dans le cadre de compétences professionnelles affirmées.

Les analyses vidéo mettent en évidence la corrélation entre le niveau de maîtrise gestuelle et les valeurs acquises : les élèves respectent les règles du jeu, les autres, s'investissent et s'engagent suivant les consignes des enseignants.

UTILISATION DU MODELE D'ENSEIGNEMENT

ELEMENTAIRE

EG insiste sur le fait que « vivre » le modèle d'enseignement avant de l'utiliser avec les élèves lui a permis de comprendre les enjeux autour de la technique, aussi bien d'un point de vue éducatif que sécuritaire. Le modèle lui a permis d'enseigner une activité et de transformer ses élèves sur les secteurs qu'il s'était fixés, tout en garantissant la sécurité.

IF a elle aussi trouvé dans le modèle d'enseignement les outils pour transformer ses élèves, notamment au travers des documents proposés.

Les deux jeunes enseignants ont trouvé dans le modèle d'enseignement les outils didactiques et pédagogiques leur permettant d'enseigner un rugby éducatif tout en assurant la sécurité de tous.

La sensibilité aux risques affichée par les deux enseignants est à mettre en relation avec les orientations du modèle d'enseignement.

COLLEGE

NK précise que malgré son « volume conséquent », le modèle lui a permis de trouver des solutions. Il a pris conscience des risques (« mieux perçus ») et de la nécessité de « responsabiliser » les élèves. Il pense que l'analyse des techniques réalisée en rugby peut être transférée à d'autres APS à risques.

Pour SP l'utilisation du modèle s'est traduite par une « évolution » dans la transmission des consignes en relation avec la sécurité. De même, le jeune enseignant a délégué et responsabilisé ses élèves. La dévolution didactique est devenue une technique d'enseignement pertinente face aux objectifs éducatifs et à la gestion de la sécurité. C'est avant tout le résumé du modèle qui lui a permis de construire sa démarche d'enseignement.

LYCEE

FB a adhéré à l'esprit du modèle, sans pour autant en appliquer certains principes nous paraissant essentiels. Lucide, il met en avant la nécessité d'être confronté à l'utilisation du modèle dans le cadre d'une formation professionnelle.

PR n'a pas utilisé le modèle. Une formation pratique et des échanges lui auraient sans doute permis de prendre conscience des risques encourus par les élèves lorsqu'ils pratiquent un rugby dont les techniques ne sont pas totalement sécurisées. Jusqu'à l'entretien final, PR n'avait pas pris conscience qu'il faisait prendre des risques objectifs à ses élèves et que ses contenus n'étaient pas aussi éducatifs qu'il le pensait.

SYNTHESE

Vivre le modèle permet de mieux comprendre ses spécificités et les enjeux autour du rugby scolaire.

Une simple version papier n'est pas suffisante pour mettre en œuvre le modèle ; une formation pratique devrait accompagner la version théorique du modèle d'enseignement. C'est ce qu'a apprécié EG. A moins qu'un accompagnement vidéo puisse être suffisant. Nous utilisons d'ailleurs un support vidéo lorsque nous participons à des formations professionnelles. Ce support vidéo nous permet de mettre l'accent sur les risques encourus par les joueurs, de faire des « arrêts sur images », d'analyser les risques et de proposer en direct les contenus d'enseignement.

Les deux enseignants de lycée (les plus anciens dans la profession) sont ceux qui ont rencontré le plus de difficultés pour « rentrer » dans le modèle. Une formation pratique aurait sans doute permis de mieux comprendre le rôle du modèle, d'intégrer les principes fondamentaux, notamment au dernier niveau de la transposition didactique (celle des techniques). L'objet du modèle n'est pas tant de bouleverser une démarche d'enseignement, mais bien de l'enrichir. Même si nous le mentionnons, peut-être serait-il bon de le rappeler avant toute formation professionnelle ou toute proposition d'outils didactiques.

Si l'enseignant manque d'outils professionnels, le modèle théorique permet de trouver des solutions et de construire des situations adaptées aux élèves. Deux enseignants signalent que c'est avant tout l'« esprit » du modèle qui importe. C'est ce à quoi nous nous sommes attachés lorsque nous avons présenté le modèle, et surtout lorsque nous l'avons re-formalisé¹¹²³.

Certains enseignants ont pris conscience que la transposition didactique réalisée en rugby pouvait être également l'être dans d'autres APS à risques (passage des techniques corporelles sportives aux techniques corporelles scolaires).

Le modèle fournit des principes, oriente les enseignants, qui sont responsables de la construction de leurs situations d'enseignement. Si un des principes d'apprentissage réside dans la responsabilisation des élèves, il en va de même pour l'enseignement. Le modèle ne se pose pas en méthode, il s'y oppose et propose. C'est l'enseignant qui est responsable de la mise en œuvre, de l'adaptation et de l'utilisation du modèle. Les enseignants ayant participé à l'expérimentation ne se sont vu imposer aucun outil didactique ou pédagogique et encore moins des situations d'enseignement. La construction de la situation d'enseignement, tout comme son évolution relève des compétences de l'enseignant.

Nous constatons que le modèle d'enseignement socio-culturel a contribué à former certains enseignants, à en faire évoluer deux, à se remettre en question pour l'un d'entre eux (PR), tandis qu'un dernier (FB) a répondu favorablement pour l'animation d'une formation professionnelle sur le thème de la gestion de la sécurité en rugby.

¹¹²³ Pour rendre le modèle d'enseignement théorique plus accessible aux enseignants « réfractaires » au premier document volumineux, nous l'avons formalisé une seconde fois, en proposant une synthèse présentant les objectifs prioritaires.

CHAPITRE 11 :

ANALYSE DES RESULTATS DES INTERVENTIONS EDUCATIVES PRATIQUES

Risques et sécurité

Les résultats de notre expérimentation confirment les modalités proposées par le modèle socio-culturel pour la gestion de la sécurité. Si le modèle augmente le nombre de situations accidentogènes, et ainsi le potentiel éducatif du rugby, il propose conjointement les moyens didactiques de gestion des risques corporels. La prévention doit être assurée par la mise à jour des risques et la transmission de critères de réalisation en relation avec la sécurité et le contrôle (de soi et des autres : auto-contrôle et contrôle réciproque). Cette association critères de réalisation et responsabilisation se finalise par la construction et la maîtrise des techniques corporelles scolaires. Ce niveau de transposition didactique des techniques sportives est associé à quatre autres niveaux de transposition didactique (historique, réglementaire, éducatif, tactique) que les enseignants ne peuvent ignorer.

Les enseignants ont trouvé dans le modèle d'enseignement des outils didactiques et pédagogiques susceptibles de leur venir en aide pour gérer le couple risque-sécurité. Nous nous rendons compte que les enseignants les plus anciens dans la profession sont ceux qui déplorent des accidents (deux blessures) et comptabilisent un grand nombre de situations à risques objectifs. Pour le « primaire », nous constatons que les qualités physiques des élèves assurent encore un certain niveau de sécurité, notamment lors des torsions (les enfants sont extrêmement souples, protégés « naturellement » des entorses).

Cette expérimentation technologique nous permet d'affirmer que le modèle d'enseignement est sécuritaire, à condition que les enseignants en comprennent la matrice théorique.

La gestion de la sécurité se réalise sur les cinq registres de la « chaîne transpositive¹¹²⁴ », et en particulier sur la transposition didactique des techniques corporelles sportives en techniques corporelles scolaires. L'exemple des deux enseignants de lycée montre à quel point cette compétence professionnelle (transposition didactique technique) est essentielle en EPS. Nous pourrions d'ailleurs la classer dans les priorités de formation initiale. Ainsi, la maîtrise des techniques corporelles sportives (appuyée par une connaissance historique, anthropologique et technologique) permettrait un traitement didactique de l'activité plus pertinent au regard des objectifs fixés par les programmes de l'EPS et des caractéristiques des élèves.

Nous pouvons affirmer que la gestion didactique du couple risque/sécurité est l'œuvre de l'enseignant, entièrement sous sa responsabilité. Il doit se doter des moyens didactiques et pédagogiques permettant de proposer des situations d'enseignement où prise de risques et sécurité optimale sont associées¹¹²⁵.

¹¹²⁴ A. Terrisse – M-F. Carnus (sous la direction de...), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*, De Boeck Université, Bruxelles, 2009, p. 10. Dans cette chaîne transpositive, nous avons mis à jour cinq niveaux de transposition didactique :

- 1- transposition historico-culturelle (essence et logique interne)
- 2- transposition réglementaire (au sein du NCR)
- 3- transposition éducative (enjeux autour de l'activité)
- 4- transposition tactique et stratégique (au sein de la systématique)
- 5- transposition technique (au plus près des contenus).

¹¹²⁵ Nous pensons ici tout particulièrement à PR qui n'était pas conscient des risques encourus par ses élèves lors de la pratique du rugby.

Transmission de valeurs et modifications comportementales

Chaque enseignant, en fonction des spécificités de ses élèves et de ses objectifs note des transformations comportementales au sein de la classe. Ces transformations sont en relation avec les valeurs du rugby (respect, responsabilité, solidarité). Les valeurs se traduisent en actes, dans l'action, au cœur des techniques corporelles. Nous obtenons une confirmation sur le pouvoir éducatif du rugby en milieu scolaire. Pour parvenir à ces transformations les enseignants précisent que le combat, l'affrontement, les risques, la dangerosité des situations constituent les éléments essentiels des situations. Toutefois, ces objectifs ne peuvent être atteints sans un travail didactique sur l'activité ; il n'est en effet pas envisageable de proposer des situations de jeu durant lesquelles les élèves seraient exposés à des « risques objectifs ». Le rugby fédéral n'est pas spontanément éducatif, et il doit donc subir une transposition didactique. Il s'agit donc d'associer à la pratique du rugby et aux apprentissages, des niveaux d'exigence et de responsabilisation qui passent par une conscientisation. L'élève doit comprendre les enjeux et le sens de ses actions pour se transformer ; l'enseignant doit donc justifier ses contenus d'enseignement au regard des objectifs éducatifs qui se trouvent dans le jeu (respect, coopération, sacrifice).

Ainsi, il est intéressant de signaler que si les enseignants reconnaissent un potentiel éducatif intrinsèque au rugby, ils savent que les modifications comportementales en milieu scolaire sont avant tout le fruit d'une transposition didactique de l'activité. L'exception parmi les six enseignants fut PR.

Nous avons pu observer les comportements sociaux des élèves dans les vidéos. Si le nombre de situations accidentogènes a considérablement augmenté en fin de cycle, les attitudes et les gestes techniques ou tactico-techniques sont respectueux de l'esprit du jeu et des valeurs-ajoutées. Nous n'avons noté aucune transgression volontaire, pas de mauvais geste intentionnel envers les adversaires et aucune contestation arbitrale.

Les transformations sociales hors du cadre de l'EPS sont particulièrement observables en « élémentaire », mais tout aussi réelles en collège ou lycée puisque les enseignants du second degré signalent un climat de classe plus apaisé. La pratique de ce rugby éducatif améliore à la fois les relations pédagogiques (enseignant-élèves) et les relations interpersonnelles (élèves-élèves ; garçons-filles).

D'un avis général, le rugby scolaire tel qu'il est proposé par le modèle socio-culturel contribue au processus de civilisation (N. Elias) avec un respect affiché d'autrui (camarades, enseignant), une meilleure maîtrise de soi (autocontrôle) et une plus grande solidarité. Ce rugby était déjà celui des enseignants, et le modèle socio-culturel leur a permis d'expérimenter des solutions pour la gestion de la sécurité, tout en leur faisant découvrir de nouvelles possibilités didactico-pédagogiques pour enrichir leur propre démarche d'enseignement.

Nous ne pouvons terminer sans mettre en avant le plaisir éprouvé par les élèves en pratiquant ce rugby éducatif. Si la motivation n'est pas acquise en milieu scolaire, notamment dans certaines zones dites difficiles, il est à noter que la très grande majorité des élèves adhère à ce rugby scolaire et éprouve du plaisir à le pratiquer. Les « cycles rugby » vus sous l'angle éducatif et sécuritaire rencontrent un très vif succès.

Didactisation du rugby en milieu scolaire

Les enseignants sont tous d'accord sur la nécessité de transposition didactique du rugby en milieu scolaire ; les contenus du rugby fédéral ne peuvent être ceux du rugby scolaire. Ils sont confrontés à une double préoccupation, puisqu'ils cherchent d'une part à proposer des contenus éducatifs, et d'autre part à leur associer les conditions d'une sécurité optimale. Avant l'expérimentation, nous notons trois attitudes chez les enseignants :

- les « non-spécialistes » qui faisaient état de préoccupations avant tout sécuritaires
- les « spécialistes » (enseignants de collège) pour qui la nécessité du risque impose une démarche sécuritaire
- les « plus expérimentés » (enseignants de lycée) pour qui la transposition didactique est essentiellement liée à la difficulté ou à la complexité des contenus. La sécurité est gérée par le règlement fédéral. Si les deux enseignants de lycée ont la capacité de rendre le rugby éducatif, leur rugby n'en demeure pas moins très dangereux. Les conditions de pratique ne sont pas sécurisées et de nombreuses situations de jeu comportent des risques corporels objectifs (les élèves sont en danger).

Le respect de l'authenticité et de la rusticité (les risques) est important pour que le rugby développe les valeurs dont il est porteur, et transforme les comportements des élèves. C'est par et dans le risque que le rugby scolaire contribue à l'atteinte des objectifs éducatifs. Toutefois, si le rugby scolaire s'apparente au rugby fédéral (les gestes sont similaires), il s'en démarque au travers des techniques corporelles scolaires, qui ne peuvent tolérer un seuil de violence supérieur à la « combativité » (autocontrôle et contrôle réciproque dans l'affrontement physique).

Les enseignants de lycée nous semblent proposer un engagement physique très intense, correspondant à la motivation de leurs élèves. Toutefois, les conditions de la sécurité ne sont pas optimales pour des raisons « techniques » : les techniques corporelles scolaires ne sont pas suffisamment orientées vers la double responsabilité (se protéger et protéger l'autre). Les élèves sont en danger.

En fin d'expérimentation, les enseignants ont signalé l'intérêt de notions telles que la combativité, la férocité et la brutalité permettant aux élèves de comprendre et respecter les seuils de tolérance dans l'engagement physique.

Pour répondre à la double nécessité éducative et sécuritaire, les enseignants ont pris conscience des différents niveaux de réflexion didactique, parmi lesquels :

1. la transposition didactique culturelle : connaissance socio-historique du rugby et choix du type de jeu
2. la transposition didactique réglementaire : connaissance des règles du jeu et adaptation du règlement
3. la transposition didactique éducative : connaissance du potentiel éducatif du rugby et choix des objectifs et valeurs à transmettre
4. la transposition didactique tactique et stratégique : connaissance de la systématique du jeu et contenus prioritaires pour les élèves
5. la transposition didactique technique : connaissance des techniques corporelles sportives et transformation en techniques corporelles sportives scolaires.

Les compétences didactiques attendues pour enseigner le rugby en milieu scolaire sont nombreuses. Elles se trouvent dans les cinq étapes de la transposition didactique que nous avons nommée : « chaîne transpositive ». Dans cette chaîne, les enseignants doivent choisir les secteurs sur lesquels ils interviendront et jusqu'où il est nécessaire d'intervenir (quels

niveaux de dénaturation ?). Les enseignants, chevronnés ou débutants ont tous la possibilité de progresser dans ces différents secteurs de la didactique de l'APS.

Si le modèle socio-culturel n'a pas la prétention de détenir *une* vérité, nous constatons que les enseignants (cinq sur les six) ont su l'utiliser et faire évoluer leur propre démarche d'enseignement. PR, enseignant en lycée pense pouvoir y trouver des solutions pour l'avenir.

Il est à noter que le modèle socio-culturel s'avère pertinent dans sa fonction formatrice parce que les enseignants partagent une même vision du rugby, et une conception philosophique similaire de l'EPS et de l'utilisation des pratiques culturelles.

Si le modèle repose sur une « entrée historique » (le combat collectif au corps à corps), nous constatons que les enseignants de collège et lycée sont plus intéressés par des propositions conduisant à la gestion de la sécurité ou au développement d'objectifs sociaux que par une programmation de contenus. Cette dernière répond davantage aux préoccupations d'enseignants débutants.

Relation pédagogique

Tous les enseignants notent la nécessité de justifier les contenus d'enseignement ; il s'agit de donner un sens aux acquisitions techniques. Ce sens est généralement organisé autour de la performance à laquelle le modèle socio-culturel associe la prise de conscience des risques et la gestion de la sécurité. Les élèves doivent être informés de la dangerosité de l'activité, et rendus responsables de leurs attitudes et réalisations techniques ou tactico-techniques.

Les enseignants sont conscients de la nécessité de dépasser les enjeux de performance en EPS. Le discours doit intégrer les attentes éducatives à tous les niveaux (respect des règles, des rôles sociaux, des attitudes, des choix tactiques, des réalisations techniques).

La relation pédagogique en rugby suppose donc de nombreuses prises de paroles de la part de l'enseignant ; il doit prévenir, indiquer les risques, et transmettre les contenus d'enseignement. La relation pédagogique en rugby est plutôt en concordance avec les théories socio-constructivistes, socio-cognitivistes et « opérantes » (cognitivism opérant).

Certains enseignants ont appliqué le principe de dévolution didactique, en faisant partager les responsabilités aux élèves : arbitrage, attitudes, choix tactiques, réalisations techniques.

Enseignement du rugby et éducation

Les enseignants adhèrent au postulat selon lequel leurs objectifs éducatifs (« les valeurs du rugby ») seront d'autant plus accessibles que l'activité conservera un haut niveau de rusticité. Cette rusticité dans l'affrontement physique entraîne la dangerosité (les risques corporels), socle de la construction des techniques corporelles.

C'est la capacité de gestion du risque acquise par les élèves qui confirme l'atteinte des objectifs affichés : respect des règles, des autres, sacrifice, solidarité, responsabilité en action. Ces objectifs éducatifs spécifiques du rugby ne peuvent s'envisager qu'au travers d'un rugby rugueux, où le risque de blessure est nécessairement présent dans les situations. Les contenus d'enseignement constituent la réponse à la gestion du couple risque-sécurité. Ils incluent le sens des responsabilités et la maîtrise des techniques corporelles scolaires.

Chaque enseignant est libre, au regard des besoins de ses élèves, de mettre l'accent sur une des valeurs spécifiques du rugby. Ainsi, certains privilégieront-ils le respect des règles, quand d'autres développeront la coopération ou le sacrifice. Autour de ces priorités, des techniques corporelles sportives sont exigées, ainsi que des conduites autour du jeu.

La gestion du niveau de dangerosité des situations relève des compétences de l'enseignant, de sa capacité à mener de front les cinq niveaux de transposition didactique (historico-culturelle, réglementaire, éducative, tactique et technique).

Le choix des contenus relève ainsi des mêmes compétences professionnelles ; quel que soit le type de contenu proposé aux élèves (groupé, déployé ou jeu au pied), l'essentiel est qu'il s'inscrive dans une volonté de gestion des risques corporels dans des situations conservant l'authenticité et la dangerosité propre au rugby. Si nous préconisons à travers le modèle une programmation « historique » (du groupé vers le jeu déployé), les enseignants peuvent organiser d'autres programmations de contenus.

La responsabilisation permanente des élèves remplit une double fonction en rugby :

- fonction éducative car l'élève progresse dans sa socialisation et le contrôle de ses émotions
- fonction sécuritaire car l'élève agit dans le souci de ne pas blesser, d'assurer la sécurité de tous les pratiquants.

Si la « fonction éducative » est souvent maîtrisée par les enseignants, nous avons constaté des lacunes dans le domaine de la gestion de la sécurité, en particulier lorsqu'il s'agit des gestes techniques ou tactico-techniques, et ce quel que soit le secteur du jeu.

Cinq des six enseignants ayant participé à l'expérimentation ont fait évoluer leur démarche d'enseignement en exploitant des propositions didactiques et pédagogiques qu'ils ignoraient ou n'utilisaient pas jusqu'alors. Les deux enseignants de lycée ont trouvé dans le modèle socio-culturel une confirmation du bien-fondé de leur démarche. Le modèle leur a permis de prendre conscience qu'ils pouvaient approfondir le potentiel éducatif du rugby en exploitant les propositions relatives à la transposition didactique technique. Les conditions de sécurité et le niveau éducatif n'en seront que meilleurs. La gestion optimale de la sécurité pourra sans doute diminuer, non seulement les blessures, mais également le nombre d'élèves refusant de pratiquer le rugby scolaire¹¹²⁶. Comme le dit D. Bouthier, le rugby n'est pas spontanément éducatif et la réflexion didactique est nécessaire pour en exploiter toute sa quintessence.

¹¹²⁶ Si FB s'étonnait et s'interrogeait sur les raisons du refus ou du peu d'investissement de certains élèves lors de « cycles rugby », nous pensons qu'une partie des réponses se trouve dans la gestion de la sécurité.

Technique et EPS

La technique est intégrée comme un élément au service d'intentions tactiques. Elle est donc construite dans un contexte de jeu tactico-technique. Ce premier niveau de réflexion sur la « technique » permet de placer l'apprenant au centre de la construction de son geste. Pour autant, la réflexion doit dépasser cette simple analyse technique et s'orienter vers des considérations plus éducatives en confrontant les techniques corporelles sportives (TCSp) aux techniques corporelles scolaires (TCSc). Le sens que l'on donne aux TCSc est différent de celui recherché en club ; il est tributaire d'enjeux fixés par le contexte. Cette différence se traduit par des « valeurs-ajoutées » en EPS. Pour cela, l'enseignant doit disposer de connaissances didactiques dans le domaine des techniques corporelles. C'est ce que le modèle socio-culturel propose au travers des opérations relatives à la transposition didactique technique.

Cinq des enseignants sur les six participant à l'expérimentation ont utilisé ces connaissances didactiques présentées dans les documents accompagnant le modèle socio-culturel.

FB ne s'est pas penché sur le niveau de transposition didactique technique du modèle pensant maîtriser ce secteur. Il a tout de même exploité dans ses cours d'EPS la responsabilisation des joueurs envers leurs adversaires.

PR de son côté est resté persuadé durant son cycle que la réglementation fédérale de l'activité suffisait à protéger les élèves. Nous pensons que l'entretien mené en fin d'expérimentation a provoqué un désir de réflexion sur les techniques rugbystiques en milieu scolaire.

Si tous les enseignants font la distinction entre les gestes sportifs fédéraux et les gestes sportifs scolaires, nous pouvons dire que les compétences dans ce secteur s'avèrent parfois insuffisantes, pouvant conduire à la mise en danger des élèves et aux accidents corporels.

Utilisation du modèle d'enseignement

L'intérêt du modèle socio-culturel est reconnu avant tout pour ses perspectives éducatives¹¹²⁷. Il vient dans ce sens conforter les enseignants dans leur démarche.

Son utilisation a toutefois varié en fonction de la « sensibilité¹¹²⁸ » de chacun, de sa formation initiale, de son expérience :

- les enseignants du niveau élémentaire ont appliqué le modèle et utilisé les outils didactiques et pédagogiques proposés. La notion de technique corporelle et la distinction entre TCSp et TCSc est intégrée comme un facteur essentiel de la gestion de la sécurité. Ces enseignants se sont montrés particulièrement intéressés par les contenus proposés pour la construction des techniques corporelles scolaires. Ce dernier niveau de transposition didactique technique a été précieux pour proposer des conditions d'apprentissage sécurisées.
- pour les jeunes professeurs d'EPS de collège, l'esprit du modèle d'enseignement a confirmé les démarches d'enseignement tout en proposant des évolutions. Les contenus d'enseignement ont été exploités et des techniques d'enseignement comme la dévolution didactique ont été utilisées, permettant d'insister sur la responsabilisation des élèves.
- pour les enseignants expérimentés de lycée, le modèle est venu conforter une conception du rugby scolaire. Il s'est toutefois heurté à des savoir-faire professionnels dont l'efficacité n'est pas facile à remettre en question, même dans le cas de mises en danger ou d'accidents.

Nous constatons que la présentation du modèle est importante pour sa compréhension. Les enseignants ayant vécu le modèle (les deux enseignants en élémentaire) ont apprécié la formation pratique. Cette dernière permet de mettre l'accent sur les principes du modèle, notamment lorsque nous listons et présentons les situations accidentogènes ou les différents niveaux de transposition didactique. Les jeunes enseignants de collège, à la recherche de « solutions didactiques et pédagogiques » ont apprécié le modèle malgré son volume, notamment parce qu'il leur propose de nouveaux outils didactiques, sans remettre en question, leur conception de l'EPS ou leur démarche d'enseignement. Les enseignants de lycée n'ont pas utilisé le modèle d'enseignement la première année de l'expérimentation (2007-2008). Il nous aura fallu les relancer l'année suivante, simplifier le modèle et en présenter les axes fondamentaux. Malgré tout, un des enseignants n'aura pas utilisé le modèle socio-culturel. Ce sont les deux blessures survenues durant l'année 2009 qui l'auront incité à se pencher sur le modèle.

L'utilisation du modèle dépend de l'intérêt que lui porte l'enseignant : s'il est un outil essentiel pour le débutant, l'expert s'y réfère avant tout pour se rassurer, et éventuellement s'interroger. Ceci ne remet pas en question l'utilité des modèles d'enseignement, bien au contraire. Les modèles permettent avant tout aux enseignants de s'interroger sur leur démarche d'enseignement et d'affiner leurs compétences dans les différents secteurs de la transposition didactique de l'activité.

Au final, cette expérimentation montre que :

- quatre enseignants adhèrent au modèle proposé et l'exploitent dans ses grands principes ; les situations de jeu conservent un niveau de dangerosité élevé auquel les techniques corporelles scolaires apportent une réponse
- un enseignant adhère à la philosophie du modèle, sans exploiter la totalité des niveaux de transposition didactique (FB) ; il compte faire évoluer sa propre démarche

¹¹²⁷ Les six enseignants adhèrent aux finalités du modèle.

¹¹²⁸ Sensibilité aux risques corporels et aux accidents en particulier.

- un enseignant adhère au rugby éducatif, mais conserve sa démarche, sans même la confronter à celle du modèle socio-culturel ; les deux blessures survenues en 2009 le dirigeront peut-être vers le modèle socio-culturel et les techniques corporelles.

L'« échec » concernant les deux enseignants de lycée est à relativiser et à analyser. Ces deux collègues enseignent depuis plus de quinze ans le rugby, et ont construit des démarches d'enseignement tout à fait pertinentes au regard des objectifs éducatifs¹¹²⁹. Leurs démarches d'enseignement sont de ce point de vue là tout à fait pertinentes, à tel point que FB propose un traitement didactique éducatif original et efficace. C'est au regard de la gestion de la sécurité « technique » (risques et accidents corporels sur les situations de plaquage, engagement physique trop intense, niveau d'agressivité trop élevé) que nous leur conseillons d'approfondir leurs connaissances, notamment dans le registre de la transposition didactique technique : le passage du geste sportif à la technique corporelle sportive scolaire.

¹¹²⁹ Nous pourrions d'ailleurs mettre en avant certaines solutions didactiques proposées par FB au niveau de la transposition didactique éducative.

CHAPITRE 12 :

DISCUSSION

A l'issue des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus au travers des vidéos et des entretiens semi-directifs, nous proposons une discussion autour de la problématique de notre recherche et de nos objets d'étude.

La discussion s'organisera en quatre temps. La gestion du couple risques-sécurité fera l'objet de notre première partie puisqu'il s'agissait avant tout de s'interroger sur la validité d'un modèle d'enseignement au regard des préoccupations sécuritaires posées par l'enseignement du rugby en milieu scolaire. Dans un second temps, nous aborderons la problématique des compétences professionnelles nécessaires dans le cadre de l'enseignement de pratiques sportives à risques en milieu scolaire. La troisième partie sera consacrée au concept de techniques corporelles et à la nécessité du travail didactique sur celles-ci en vue de les rendre éducatives (socialisatrices et émancipatrices). Enfin, le dernier temps de la discussion portera sur les modèles d'enseignement en EPS et leurs effets sur les pratiques professionnelles.

Ces quatre temps de discussion seront suivis de notre bilan :

- **la « gestion du couple risques - sécurité »**
- **les « compétences didactiques »**
- **les « techniques corporelles »**
- **les « modèles d'enseignement ».**

Gestion risques et sécurité

Les résultats de cette recherche technologique permettent de confirmer nos hypothèses concernant l'enseignement du rugby en milieu scolaire et attestent que la gestion du couple risque / sécurité est envisageable au travers d'une réflexion didactique approfondie sur la pratique sociale de référence et les techniques corporelles qui la composent. Il est ainsi possible de conserver les fondements culturels de l'activité (un niveau de rusticité élevé dans l'affrontement collectif), porteur de valeurs spécifiques et de transformations comportementales sociales tout en garantissant la sécurité de tous les élèves.

Le modèle d'enseignement permet de faire face à tout type de public et toutes conditions d'enseignement en présentant des niveaux de transpositions didactiques. Il permet par ailleurs d'augmenter le nombre de situations accidentogènes (et les risques corporels) sans pour autant mettre en danger les élèves.

Sur les six enseignants ayant participé à l'expérimentation, un seul (PR) signale des blessures graves (une fracture de la clavicule pour un élève et une rupture des ligaments croisés du genou pour un autre). Les deux élèves n'appartenaient pas à la même classe. Cet enseignant, après entretien et prise de conscience des différents niveaux de transposition didactique, reconnaissait une part de responsabilité dans les blessures de ses élèves, alors qu'il les attribuait dans un premier temps à la fatalité. Pour lui, le règlement fédéral protégeait les élèves de la blessure.

Pour FB, nous avons déjà précisé que ses élèves étaient placés dans des situations de jeu où les risques de blessures étaient réels, notamment parce que les opérations de transposition didactique technique étaient insuffisantes. Ce fut le cas pour le plaquage. Même si ce geste est le plus dangereux (les deux blessures se sont produites sur des plaquages), le rugby scolaire ne peut s'en passer pour des raisons culturelles. Il faut donc savoir le transformer en technique corporelle sportive scolaire. C'est ce que semblent avoir fait les quatre enseignants de primaire et collègue. Si le modèle socio-culturel présente ce geste en début de formation, il nous semble qu'il permet d'orienter le traitement didactique technique de tous les autres gestes offensifs et défensifs. Cette première réflexion didactique peut ensuite inciter les enseignants à se pencher sur les quatre autres niveaux de la chaîne transpositive.

Cette recherche apporte la confirmation que la connaissance historique, anthropologique et didactique du rugby permet non seulement d'optimiser les conditions didactiques de sécurité, mais au-delà d'enseigner et de pratiquer sans appréhensions.

Le rugby scolaire peut donc associer des risques corporels élevés à des conditions sécuritaires optimales. La sécurité se gère au travers des cinq niveaux de transposition didactique que nous avons mis à jour, et suppose des connaissances rigoureuses dans la chaîne transpositive :

1. la connaissance historique du rugby permet de comprendre la relation entretenue par ce sport avec la violence, l'agressivité. Le rugby, dès son origine a poursuivi des objectifs éducatifs relevant du contrôle de soi (le self-control). C'est ainsi que l'auto-contrôle et le contrôle réciproque peuvent être utilisés en milieu scolaire pour augmenter le niveau de civilité des élèves. Le modèle socio-culturel exploite les trois niveaux d'agressivité¹¹³⁰ (« brutalité, férocité, combativité ») pour faire comprendre aux élèves le seuil de tolérance à la violence.
2. la connaissance historique du règlement et de son évolution permet de faire comprendre la nécessité des règles. Celles-ci contribuent avant tout à protéger les joueurs. Elles favorisent ensuite le jeu et responsabilisent les joueurs. Sécurité, volume de jeu et initiatives personnelles sont sous la responsabilité de l'arbitre. C'est parce

¹¹³⁰ L. Smith, *Le détail : comment se gagne une coupe du monde* ; Master class : *La mêlée des cultures*, quai Branly oct. 2007

qu'il connaît la fonction des règles du jeu que l'enseignant peut les faire appliquer. Quand l'élève a compris les enjeux sécuritaires, il respecte les règles et ne pense pas à les transgresser.

3. la connaissance sociale et culturelle du rugby permet d'extraire des éléments annexes (rôles sociaux par exemple) et de les exploiter dans des perspectives éducatives scolaires¹¹³¹.
4. l'analyse tactique et stratégique du jeu permet de retenir des contenus prioritaires et d'exclure ceux qui peuvent présenter des risques ou un intérêt moindre par rapport au niveau des élèves, comme le jeu au pied ou les phases statiques chez le débutant.
5. la connaissance des gestes sportifs permet de conserver les spécificités culturelles, de les adapter au contexte scolaire et d'intégrer la sécurité et des valeurs-ajoutées¹¹³² dans les techniques corporelles scolaires.

Ces connaissances permettent de réaliser les transpositions didactiques nécessaires pour la gestion de la sécurité en fonction des caractéristiques des élèves (âge, sexe, niveau). Si l'enseignant parvient à didactiser le rugby scolaire, en conservant un haut niveau de rusticité, dans un contexte de sécurité optimale, il obtient un support culturel (un objet d'enseignement) particulièrement éducatif. Chaque enseignant fixe ses propres limites et exigences au regard de ses élèves et de ses conditions d'enseignement. Le modèle n'a pas pour vocation de prescrire des niveaux d'engagement, des règles du jeu, des choix de jeu tactiques ou stratégiques, des rôles sociaux ou des techniques. Sa vocation est de permettre à chaque enseignant d'adapter ses niveaux d'exigences dans les cinq rubriques en veillant à proposer une pratique culturellement authentique, sécuritaire et éducatives. L'élève s'enrichit, se socialise et gagne en responsabilité.

Cette recherche montre que la totalité des enseignants a pris conscience de la nécessité des cinq niveaux de transposition didactique pour gérer la sécurité, même si les niveaux de compétences sont disparates. Chacun a évolué dans la gestion de la sécurité en fonction de ses compétences initiales. Nous avons relevé trois niveaux de compétences pour les différentes étapes de la transposition didactique :

- N1 : un traitement didactique insuffisant (TDI). Des lacunes sont perceptibles dans le traitement didactique. Ces insuffisances augmentent considérablement les risques corporels ; la sécurité des élèves n'est donc pas garantie d'un point de vue didactique.
- N2 : un traitement didactique effectif qui peut être perfectible (TDE). Ce niveau de correspond à une prise de conscience liée à l'utilisation du modèle socio-culturel et à une compétence en cours de construction et de maîtrise. Les élèves ne nous semblent pas en danger pour ce niveau.
- N3 : un traitement didactique performant (TDP). L'enseignant maîtrise le secteur didactique et les élèves sont placés dans des conditions de sécurité optimale.

Ces niveaux de compétences (N1 : TDI - N2 : TDE - N3 TDP) peuvent être présentés sous forme de tableau :

¹¹³¹ Les rôles sociaux et le cérémonial de FB ou l'auto-arbitrage d'IF nous rappellent les exigences de T. Arnold au travers de son « code de conduite et d'honneur ».

¹¹³² Ces valeurs sont celles que chaque enseignant se propose de mettre en situation.

compétences		EG	IF	SP	NK	FB	PR
Niveau 1 Culturel	Définition APS	N3	N3	N3	N3	N3	N3
	Essence et enjeux	N2	N3	N2	N2	N3	N3
	Logique interne	N3	N3	N3	N3	N3	N3
Niveau 2 Règlement	NCR	N2	N2	N1	N1	N1	N1
	Histoire et évolution	N2	N2	N1	N1	N2	N1
	Sur-réglementation	N2	N2	N2	N2	N2	N2
Niveau 3 Educatif	Rôles sociaux sur le terrain	N1	N3	N1	N1	N3	N1
	Rôles sociaux autour du terrain	N1	N3	N1	N1	N3	N1
	Attitudes	N3	N3	N2	N3	N3	N2
Niveau 4 Stratégique Tactique	Systématique du jeu	N1	N3	N3	N3	N3	N3
	Interrelations contenus	N1	N3	N2	N3	N3	N3
	Modélisation des contenus	N1	N2	N2	N3	N2	N3
Niveau 5 Technique	Principes d'efficience	N1	N2	N2	N2	N2	N2
	Principes de sécurité	N2	N2	N2	N2	N1	N1
	Valeurs ajoutées	N1	N2	N2	N2	N2	N1

N1: TDI (traitement didactique insuffisant)

N2 : TDE (traitement didactique effectif)

N3 : TDP (traitement didactique performant)

Tableau 89 - Niveaux de compétences

Ces résultats sont le reflet d'une double analyse :

- analyse du discours des enseignants durant l'entretien semi-directif
- analyse des situations de référence de fin de cycle¹¹³³.

Un seul profil d'enseignant est sans lacunes ; celui d'IF.

Si le profil d'EG fait quant à lui, apparaît de nombreuses lacunes, il est à remarquer que cet enseignant n'a eu à déplorer aucun accident. Il est extrêmement sensible à la sécurité, endossant la responsabilité des blessures. Il a trouvé dans les « principes de sécurité » des techniques corporelles scolaires la solution à ses interrogations.

FB est un enseignant confirmé, maîtrisant de nombreux secteurs didactiques du rugby. Ses élèves sont pourtant en danger physique dans les situations de « un contre un » (plaqueur – plaqué). Il ne maîtrise pas suffisamment le secteur de la transposition didactique technique (niveau d'engagement physique toléré et principes sécuritaires des techniques d'affrontement physique ; ces lacunes apparaissent notamment dans le cadre de l'enseignement du plaquage et des percussions). PR est dans le même cas, avec des insuffisances supplémentaires au niveau de la transposition didactique éducative. Cet enseignant faisait peu de distinctions entre le rugby fédéral et le rugby scolaire en début d'expérimentation. Le rugby fédéral pouvait à son avis s'enseigner en EPS avec un minimum de transposition didactique.

SP et NK ont su mettre l'accent sur la transposition didactique technique, en responsabilisant leurs élèves et en imposant un seuil d'engagement physique ne dépassant pas la combativité.

Il est intéressant de noter que la gestion du couple risque – sécurité ne dépend pas exclusivement du nombre de secteurs didactiques maîtrisés par l'enseignant. Au vu des résultats nous constatons que le dernier niveau de la transposition didactique est celui dont les incidences sont les plus importantes pour la sécurité. Cette « transposition didactique technique » comprend trois niveaux d'analyse interdépendants :

¹¹³³ Les grilles d'observation des séquences de jeu en situation de référence se trouvent dans l'annexe, dans la rubrique : quantification des situations à risques.

1. l'« analyse des facteurs de performance » permet de fixer les principes d'efficacité et les niveaux d'engagement. Que doit réaliser l'apprenant pour que son geste soit performant au regard de l'exigence de la situation ? Quelle est l'intensité autorisée dans les contacts ? La réponse correspond aux contenus d'enseignement que nous présentons dans le modèle d'enseignement socio-culturel sous forme de critères de réussite et de réalisation. Nous pensons que l'exhaustivité des consignes ne peut être proposée dans un modèle. Ces consignes sont en relation avec les besoins des élèves et les compétences de l'enseignant. Ce dernier doit savoir analyser les pratiques sociales de références ainsi que les gestes qu'elles comportent pour fixer ses propres exigences.
2. l'« analyse des facteurs sécuritaires » consiste à prévenir les risques corporels encourus lors de l'exécution des gestes. Il s'agit de présenter les risques aux élèves et de les minimiser grâce à la prise de conscience et à l'application de principes d'action sécuritaires. Ces principes sécuritaires émanent de l'analyse des techniques corporelles et des valeurs dont l'enseignant veut les doter. Nous pensons que l'enseignant doit informer les élèves des risques liés aux réalisations techniques et tactico-techniques afin que ceux-ci intègrent les limites de déclenchement (« dans cette situation, mieux vaut ne pas déclencher tel geste »), l'intensité tolérée et les principes sécuritaires moteurs (« le sens apparaît en même temps que la mise en évidence des risques¹¹³⁴ »).
3. l'« analyse des facteurs éducatifs » a pour fonction d'associer des valeurs aux gestes techniques. Pour cela, l'enseignant présente les enjeux et le niveau de responsabilité attendu lors de l'exécution des gestes. Chacun est responsable de la sécurité de celui qui est engagé dans une même situation. Cette analyse éducative fixe par exemple le seuil de tolérance à la violence (« quel niveau d'agressivité accepter avec ses élèves ? »), greffe des attitudes sur et autour des gestes (« quand je plaque : je dois réaliser un contrôle réciproque ; je dois me préoccuper de mon adversaire, le relever »). Ce troisième niveau d'analyse permet de donner une fonction socialisatrice et émancipatrice à toutes les techniques corporelles culturelles¹¹³⁵.

Les trois niveaux d'analyse sont gérés par l'enseignant. Sa connaissance des élèves et des techniques corporelles sportives doit lui permettre de proposer les contenus d'enseignement les plus appropriés.

Plus les connaissances de l'enseignant sont importantes dans les cinq secteurs de la transposition didactique et plus les conditions de sécurité didactiques sont garanties.

Nous pouvons conclure en précisant que la sensibilisation des enseignants à la notion de technique corporelle en formation permet d'optimiser très rapidement les conditions de sécurité. La réflexion sur les techniques corporelles a des répercussions sur tous les secteurs de la transposition didactique. Ce constat conforte les priorités axiologiques fixées par le modèle d'enseignement socio-culturel et notamment la responsabilisation des élèves, avant, pendant et après l'action.

Pour responsabiliser les élèves, le modèle socio-culturel s'appuie sur les situations accidentogènes, explicite les risques corporels, fixe des limites et impose des principes d'action sécuritaires. Le discours de l'enseignant doit être à la fois préventif et extrêmement exigeant dans les réalisations motrices.

C'est donc un vaste champ de compétences didactiques que l'enseignant doit développer durant sa formation initiale. Ces compétences lui permettent de réaliser des transpositions didactiques pertinentes face à la diversité des contextes d'enseignement, tout en ayant à sa disposition une grande variété de modalités d'interventions didactico-pédagogiques.

¹¹³⁴ SP durant l'entretien semi-directif.

¹¹³⁵ Le transport du matériel, le rangement du matériel peuvent ainsi donner lieu à un apprentissage scolaire.

Compétences didactiques

Le modèle d'enseignement socio-culturel a mis à jour et confirmé plusieurs secteurs de compétences didactiques nécessaires pour enseigner un rugby éducatif et sécurisé en milieu scolaire. Ces secteurs de compétences peuvent être présentés sous forme de modélisation de compétences (ou chaîne transpositive) :

1. niveau « historico-culturel » : il correspond aux capacités de l'enseignant à analyser l'essence de l'activité, sa logique interne et les enjeux de son évolution historique et culturelle. Il s'agit d'extraire les éléments culturels et développementalistes les plus adaptés aux objectifs poursuivis. Une connaissance historique, sociologique, anthropologique et technologique de l'activité est nécessaire pour ce premier niveau d'expertise. L'analyse des enjeux du rugby de haut niveau permet par exemple de différencier le rugby scolaire du rugby fédéral (amateur et professionnel). L'enseignant d'EPS ne peut confondre ces rugbys. D. Bouthier¹¹³⁶, G. Carcassonne¹¹³⁷, P. Villepreux et D. Herrero¹¹³⁸ se sont positionnés sur l'évolution du rugby et leurs analyses doivent permettre aux enseignants de connaître et transformer la pratique sociale de référence en pratique scolaire. L'objet culturel ne peut être enseigné sans être soumis à ce premier niveau d'analyse didactique.
2. niveau « réglementaire » : il s'agit de maîtriser le règlement (et tout particulièrement le NCR et ses quatre règles fondamentales¹¹³⁹), sa fonction, son évolution et de l'adapter aux capacités des apprenants et au type de rugby enseigné. Les enjeux sont nombreux autour du règlement puisque celui-ci contient les données historiques de « l'esprit du jeu¹¹⁴⁰ », les finalités de ce sport ainsi que son évolution contemporaine. Nous pensons en particulier à la gestion de l'agressivité et autres effets attendus. La plus grande des attentions doit être accordée à cette compétence, puisque comme le dit R. Deleplace, les règles et leur application déterminent l'esprit du jeu. Autour de cet esprit du jeu, il est particulièrement intéressant de s'appuyer sur des spécificités historiques telles que la fonction de l'arbitre, la règle de l'avantage, le rôle des capitaines, le fair-play... Les règles du jeu participent ainsi au développement des objectifs éducatifs. La réflexion sur le règlement conduit souvent à la mise en œuvre de sur-réglémentations¹¹⁴¹ en milieu scolaire.
3. niveau « éducatif » : il s'agit de faire émerger dans et autour de la pratique les éléments pouvant constituer un support éducatif. Cette réflexion éducative est en relation avec les connaissances historiques et socio-culturelles de l'activité. L'enseignant exploite les différentes attitudes et rôles sociaux liés au rugby en fonction de ses besoins et de son inventivité¹¹⁴². C'est ici que s'exerce la liberté pédagogique et que s'exprime la créativité didactique des enseignants. C'est un

¹¹³⁶ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007

¹¹³⁷ G. Carcassonne, *L'évolution du sport, l'évolution du monde*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007

¹¹³⁸ P. Villepreux et D. Herrero ont fait part de leurs analyses sur l'évolution du rugby lors de l'Université Populaire du 01.09.07 au musée du Quai Branly autour du thème : « *La fabrique du rugby* ».

¹¹³⁹ NCR : noyau central du règlement : il s'agit des quatre règles fondamentales présentées par R. Deleplace : « marque, hors-jeu, droits et devoirs des joueurs, tenu », in R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 102.

¹¹⁴⁰ R. Deleplace, *ibid.*, p. 102.

¹¹⁴¹ Dans le modèle socio-culturel nous proposons une sur-réglémentation sécuritaire, in J-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 25.

¹¹⁴² Nous avons pu constater que deux des enseignants (IF et FB) avaient tout particulièrement mis l'accent sur ce niveau de transposition de l'activité en proposant pour l'un de l'auto-arbitrage et pour l'autre un certain nombre de rituels (se serrer la main, faire appel aux capitaines pour gérer des différends, haie d'honneur). C'est après avoir discuté avec FB que nous avons expérimenté dans nos propres cycles d'enseignement l'attitude consistant pour le plaqueur à relever le plaqué.

secteur de compétences qu'il faut développer chez les enseignants. La spécificité des publics auxquels ils s'adressent le permet et l'exige. Chaque enseignant, à l'image de T. Arnold élabore un « code de conduite » pour les élèves de sa classe.

4. niveau « tactique et stratégique » : il s'agit de maîtriser la systématique du jeu, ses exigences dans la relation attaque – défense, et de faire émerger des contenus pertinents au regard du niveau des élèves (choix des contenus au sein des différentes « enveloppes » de l'activité : « phases de jeu en mouvement, phases de fixation, phases statiques¹¹⁴³ »). Nous sommes ici au cœur de la complexité du rugby, avec ses exigences techniques, tactiques, stratégiques dans le rapport attaque-défense. La transposition didactique « tactique et stratégique » met en relation les contraintes internes de l'activité et les capacités des élèves (logique interne de l'APS ↔ logique interne de l'élève). Les travaux de R. Deleplace sont particulièrement éclairants pour la pertinence de ce niveau de réflexion didactique. C'est la raison pour laquelle le modèle socio-culturel présente les contenus de l'enseignement suivant la structure de la systématique du jeu¹¹⁴⁴. Cette structure est intégrée dans une approche que nous avons qualifiée d'« historique », mais que les enseignants sont libres de suivre ou pas en fonction de leurs intentions et/ou convictions.
5. niveau « technique » : il s'agit pour ce dernier niveau de connaître les enjeux, les principes d'efficacité, les difficultés de construction des techniques corporelles fédérales, et de savoir les transformer en techniques corporelles scolaires accessibles pour les élèves concernés. La connaissance des risques encourus, des critères de réalisation et des enjeux éducatifs de chaque geste est indispensable pour garantir l'efficacité, la sécurité, ainsi que la transmission de valeurs et valeurs-ajoutées. Cette connaissance des techniques corporelles a souvent été associée au « technicisme », incitant les didacticiens du rugby à ne pas aborder cette problématique dans leurs publications. Nous pensons que les enseignants d'EPS sont capables, à partir de critères de réalisation incluant des principes de sécurité et d'efficacité, d'adapter chaque geste aux besoins des élèves, dans le respect de la culture dont le geste est porteur. Il ne s'agit pas d'imposer des gestes à reproduire, mais bien de proposer une démarche de construction de techniques corporelles scolaires. Il ne s'agit pas plus d'imposer des « valeurs », mais de laisser à l'enseignant le choix de celles qu'il veut associer aux gestes sportifs. Ainsi, le modèle socio-culturel liste les acquisitions techniques et tactico-techniques¹¹⁴⁵ du rugby au travers de quatre niveaux d'apprentissage. Pour chaque acquisition, il présente les ressources, les comportements typiques, les risques, les comportements attendus et les remédiations¹¹⁴⁶. La richesse des gestes (leur potentiel éducatif) est également présentée. Ces indicateurs ne sont pas normatifs ; ils sont à exploiter en tant qu'outils didactiques et pédagogiques au service d'intentions éducatives.
Ces précisions sont importantes et permettent d'insister sur le rôle fondamental de l'enseignant dans la didactisation des APS. C'est lui et lui seul qui donne un pouvoir éducatif aux APS, aux techniques corporelles sportives.

C'est un véritable approfondissement didactique que propose un modèle d'enseignement. Il doit permettre à l'enseignant d'enrichir ses compétences. Plus la maîtrise est importante dans les différents secteurs et plus l'enseignant est à même de proposer des contenus d'enseignement respectueux de l'essence de l'activité, éducatifs et garantissant la sécurité de tous. Dans ces conditions, il est possible de conjuguer pour l'élève la rigueur de l'apprentissage, sa formation et le plaisir du jeu.

¹¹⁴³ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979

¹¹⁴⁴ J.-J. Sarthou, *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006, p. 17.

¹¹⁴⁵ Pour cette recherche nous avons choisi le qualificatif « tactico-technique » pour les acquisitions motrices à incertitudes spatiales, temporelles et événementielles.

¹¹⁴⁶ J.-J. Sarthou, *op. cit.*, p. 37-50.

Nous présentons ci-après, sous forme de tableau, les secteurs de compétences didactiques à maîtriser pour enseigner le rugby en milieu scolaire.

Tableau de compétences didactiques

compétences		Niveaux d'interventions didactiques et pédagogiques		Compétences professionnelles
OC Objet culturel ↓ OE Objet d'enseignement	Niveau 1	Niveau historico-culturel	1. Définition de l'activité 2. Essence de l'activité (enjeux) 3. Logique interne de l'activité	Entrée dans l'activité, choix de l'approche
	Niveau 2	Niveau réglementaire	4. NCR 5. Historique du règlement 6. Sur-réglementations	Connaissance du règlement et de son évolution / adaptation au type de rugby
	Niveau 3	Niveau éducatif	7. Rôles sociaux en jeu 8. Rôles sociaux autour du jeu 9. Attitudes en jeu	Connaissance des rôles sociaux, responsabilités et attitudes associés à l'activité
	Niveau 4	Niveau tactique et stratégique	10. Systématique de l'activité 11. Interrelations des contenus 12. Modélisation des contenus	Choix des contenus ; modélisation et logique d'apprentissage
	Niveau 5	Niveau technique	13. Principes d'efficience 14. Principes de sécurité 15. Valeurs ajoutées	Connaissance technique des gestes : dangerosité, critères de réalisation, consignes

Tableau 90 - Compétences professionnelles et niveaux d'interventions

Ce tableau nous permet de tracer un profil de compétences didactiques des enseignants. Les domaines d'interventions maîtrisés (M), exploités et perfectibles (EP) ou insuffisamment maîtrisés (IM) sont ainsi mis à jour.

Les critères que nous pouvons utiliser pour évaluer les compétences des enseignants sont en relation avec les objectifs de l'enseignement du rugby en milieu scolaire : les « acquisitions culturelles et méthodologiques¹¹⁴⁷ » et la gestion de la sécurité.

Ci-après, les secteurs de compétences et le niveau de maîtrise des six enseignants :

¹¹⁴⁷ Nous nous référons à la terminologie en vigueur au niveau des programmes de l'EPS en lycée (Programmes de 2^{nde}, 1^{ère}, T^{ale} ; B.O. du 31 août 2001). Les acquisitions culturelles correspondent aux connaissances théoriques et pratiques et les acquisitions méthodologiques à l'ensemble des objectifs éducatifs.

compétences		EG	IF	SP	NK	FB	PR
Niveau 1 Culturel	Définition APS	M	M	M	M	M	M
	Essence et enjeux	EP	M	EP	EP	M	M
	Logique interne	M	M	M	M	M	M
Niveau 2 Règlement	NCR	EP	EP	IM	IM	IM	IM
	Historique	EP	EP	IM	IM	EP	IM
	Sur-réglementation	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Niveau 3 Educatif	Rôles sociaux sur le terrain	IM	M	IM	IM	M	IM
	Rôles sociaux autour du terrain	IM	M	IM	IM	M	IM
	Attitudes	M	M	EP	M	M	EP
Niveau 4 Stratégique Tactique	Systématique du jeu	IM	M	M	M	M	M
	Interrelations contenus	IM	M	EP	M	M	M
	Modélisation des contenus	IM	EP	EP	M	EP	M
Niveau 5 Technique	Principes d'efficience	IM	EP	EP	EP	EP	EP
	Principes de sécurité	EP	EP	EP	EP	IM	IM
	Valeurs ajoutées	IM	EP	EP	EP	EP	IM

M : maîtrisé

EP: exploité – perfectible

IM: insuffisamment maîtrisé

Tableau 91 - Secteurs de compétences et niveaux de maîtrise

Sur les quinze compétences attendues, nous obtenons les résultats suivants :

enseignants →	EG	IF	SP	NK	FB	PR	Totaux sur 90 compétences
compétences ↓							
M	3	8	3	6	8	6	34
EP	5	7	8	5	5	3	33
IM	7		4	4	2	6	23

M : maîtrisé

EP : exploité – perfectible

IM : insuffisamment maîtrisé

Tableau 92 - Compétences maîtrisées

La transformation de ces résultats en pourcentages :

enseignants →	EG	IF	SP	NK	FB	PR	Moyenne des 6 enseignants
compétences ↓							
M	20 %	53,3%	20 %	40%	53,3%	40%	37,7%
EP	33,3%	46,6%	53,3%	33,3%	33,3%	20%	36,6%
IM	46,6%		26,6%	26,6%	13, 3%	40%	25,5%

M : maîtrisé

EP : exploité – perfectible

IM : insuffisamment maîtrisé

Tableau 93 - Pourcentages de compétences maîtrisées

Ces chiffres et pourcentages fournissent des données intéressantes au regard de nos préoccupations de formateur :

- un seul des six enseignants intègre et maîtrise les 15 niveaux de la chaîne transpositive dans sa démarche d'enseignement (IF). Cette enseignante a bénéficié du modèle en formation professionnelle ; elle a su intégrer 7 compétences dans sa démarche d'enseignement.
- l'ancienneté des enseignants ou le nombre de cycles rugby déjà réalisés, pas plus que la formation initiale ou le vécu personnel dans l'activité, ne peuvent être considérés comme des garanties de compétences professionnelles.
- tous les enseignants ont acquis de nouvelles compétences ou perfectionné un certain nombre d'entre elles durant l'expérimentation. 36,6% de compétences sont en cours d'acquisition et 25,5% potentiellement perfectibles dans un avenir proche. Ces 25,5% de compétences non maîtrisées constituent un facteur aggravant des risques corporels en rugby.

Nous pouvons avancer que la formation professionnelle continue est une nécessité et que celle-ci permet aux enseignants de progresser dans la maîtrise des outils didactiques et pédagogiques. Nous constatons que moins les formations professionnelles sont fréquentes et plus il est difficile de faire évoluer les enseignants dans leurs démarches d'enseignement. Cela s'est vérifié avec FB et PR. Cette difficulté n'est toutefois pas réhibitoire puisque plusieurs discussions après l'expérimentation et l'entretien montrent que les deux enseignants envisagent d'utiliser certains outils didactiques à l'occasion de futurs cycles d'enseignement du rugby, en abaissant le niveau d'engagement physique dans un premier temps, puis en responsabilisant leurs élèves ; l'intensité des impacts peut augmenter, notamment en lycée, mais à la seule condition que la protection de l'adversaire soit associée à cet engagement physique. L'un des deux enseignants (FB), intéressé par la didactique du rugby et l'enseignement a décidé de répondre à un appel d'offre pour une formation professionnelle intitulée : « *Rugby en collège et lycée, mixité, sécurité* ».

Catégorisation des enseignants

Nous rappelons à travers ce tableau le profil des enseignants qui ont accepté de participer à l'expérimentation¹¹⁴⁸ :

¹¹⁴⁸ Ce tableau figure dans le chapitre de présentation du protocole expérimental.

Thèmes		Profil des enseignants ayant participé à l'expérimentation						
1	Nature du rugby	Au plus près de l'essence de l'activité					Rugby fortement dénaturé	
2	Formation initiale	Sciences de l'Education	Sciences et Technique des Activités Physiques et Sportives (STAPS)				Aucun enseignant retenu dans cette catégorie	
3	Ancienneté	Confirmé	Débutants ¹¹⁴⁹		Confirmé ¹¹⁵⁰	Expérimentés ¹¹⁵¹		
4	Sexe	Masculin	Féminin	Masculin	Masculin	Masculins		
5	Niveau d'exercice	Elémentaire	Elémentaire	Collège	Collège	Lycée		
6	Expérience personnelle	Non pratiquant	Pratiquante	Pratiquant Educateur	Entraîneur Pratiquant	Entraîneur		Pratiquant
COLLEGUES		EG	IF	SP	NK	FB		PR

Tableau 94 - Catégorisation des enseignants

Nous proposons une analyse approfondie de l'utilisation du modèle d'enseignement socio-culturel au regard du profil des enseignants. Nous nous appuyons sur les thèmes mis à jour dans le tableau de catégorisation :

- nature du rugby
- formation initiale
- ancienneté
- sexe
- niveau d'intervention
- vécu dans l'activité.

- nature du rugby

Les six enseignants étaient convaincus des bienfaits du rugby pour leurs élèves. Ils ont tous constaté des modifications comportementales satisfaisantes à plus ou moins long terme (dans la séance, le cycle, en EPS, et au-delà durant la scolarité dans l'établissement). En jeu (situation de référence), l'augmentation du niveau de civilité des élèves (la responsabilité) s'apprécie dans le respect des règles, des autres, la solidarité et surtout dans l'utilisation de techniques corporelles scolaires¹¹⁵². Les violences et altercations sont beaucoup moins nombreuses dans les milieux très difficiles (constat confirmé par EG, IF, NK). Les transformations comportementales sont concrètes en jeu et la corrélation entre rusticité/dangerosité et transmission de valeurs est confirmée par tous les enseignants. Si le rugby proposé en EPS doit rester au plus près de son essence, la principale préoccupation des enseignants est bien celle de la gestion de la sécurité. Le modèle socio-culturel s'inscrit dans cette dynamique de rugby authentique, en fournissant aux enseignants des outils (dont une programmation de contenus) permettant de créer les conditions de l'apprentissage et de la sécurité,

¹¹⁴⁹ Les enseignants débutants exercent depuis moins de cinq ans.

¹¹⁵⁰ Les enseignants confirmés ont plus de cinq années d'ancienneté.

¹¹⁵¹ Les enseignants expérimentés ont plus de dix années d'ancienneté dans la profession.

¹¹⁵² Les techniques corporelles scolaires sont porteuses de « valeurs-ajoutées » (attitudes exigées en action).

tout en proposant des modalités d'observation, d'analyse et des interventions didactico-pédagogiques.

Les enseignants confirment de par les transformations observées dans la classe, la nécessité d'enseigner un rugby au plus près de son essence. On peut affirmer que son pouvoir éducatif s'inscrit dans la dangerosité des situations de jeu.

- formation initiale

Les enseignants ont suivi différentes formations (Sciences de l'Éducation et STAPS¹¹⁵³) et un passage commun par l'IUFM. Nous notons chez les six enseignants une volonté de didactiser le support culturel au service d'objectifs éducatifs. Ces enseignants perçoivent dans l'APS un support éducatif qui doit nécessairement subir une transposition didactique¹¹⁵⁴, respectueuse des spécificités culturelles de l'APS. C'est le niveau de transposition didactique qui diffère selon les enseignants, avec chez certains des compétences tout à fait remarquables dans les domaines éducatifs et pédagogiques. Les retombées éducatives sont d'autant plus recherchées que le milieu d'enseignement est « difficile » (trois des six enseignants exercent en ZEP). Les transformations comportementales obtenues sont importantes puisqu'elles conditionnent l'ambiance de la classe et créent les conditions de l'apprentissage. Tous les enseignants font état de ces transformations à l'issue du cycle rugby. Ces préoccupations éducatives et didactiques¹¹⁵⁵ affichées par les six enseignants sont intéressantes à signaler face à certains discours qualifiant parfois les enseignants de technocentristes. La formation professionnelle délivrée nous semble performante dans ce domaine.

Il est important de noter que c'est du côté de l'analyse didactique technique que des insuffisances sont ressenties par certains enseignants (EG et IF notamment). Si le pouvoir éducatif des APS est connu, ce sont les compétences didactiques « techniques », « tactiques et stratégiques » qui font défaut. Ces enseignants ont besoin de formation pour acquérir des connaissances culturelles (connaissance de l'APS) et des compétences didactiques (transpositions didactiques techniques et tactiques).

Pour d'autres enseignants, issus de l'ancienne filière STAPS (FB et PR), les insuffisances didactiques se situent sur le registre de la transposition didactique technique, non pas dans la maîtrise de l'objet culturel, mais dans leur capacité à agir sur les « principes de sécurité » et les « valeurs ajoutées » de chaque technique corporelle sportive enseignée. Ces enseignants ont eux aussi besoin de formation professionnelle continue pour perfectionner leurs démarches d'enseignement et optimiser les conditions de sécurité.

Même quand les formations initiales sont communes (filière STAPS), nous constatons que chaque enseignant possède sa conception de l'enseignement du rugby, en relation avec sa conception philosophique de l'éducation et sa représentation sociale de la pratique sociale de référence. Ces différences se traduisent par des utilisations singulières du rugby, mais toujours dans un souci éducatif. Le rugby n'est pas enseigné exclusivement pour lui-même (même si chacun s'attache à respecter son essence) et ce sont les compétences de chaque enseignant et les contextes d'enseignement qui conduisent à la présentation d'un rugby singulier. Chacun transforme la pratique sociale de référence et les contenus au regard de ses compétences, de ses contraintes, de ses élèves et de ses objectifs.

Nous pouvons signaler que les formations initiales ne sont pas suffisantes pour former des enseignants compétents. Les lacunes constatées dans certains secteurs de la

¹¹⁵³ Deux enseignants d'EPS (FB et PR) ont suivi une formation en UEREPS.

¹¹⁵⁴ Il faut ici nuancer pour un des enseignants : PR.

¹¹⁵⁵ Des préoccupations visant à transformer l'objet culturel en objet d'enseignement.

transposition didactique en sont le reflet. A ce sujet, nous notons que tous les enseignants n'attachent pas le même intérêt aux différents secteurs de la transposition didactique. C'est une enseignante de primaire qui intègre les cinq niveaux de transposition didactique dans sa démarche, tandis que les deux plus anciens (professeurs d'EPS certifié et agrégé) n'accordent pas une attention suffisante à la transposition didactique technique.

Nous constatons chez les enseignants de « primaire » une demande plus importante en termes de démarche, de situations et surtout de contenus d'enseignement. Ils sont conscients de leurs lacunes dans la maîtrise de l'activité¹¹⁵⁶, extrêmement soucieux de la sécurité des élèves, quand les enseignants issus de la filière STAPS possèdent un niveau de connaissances plus élevé, mais une sensibilité moindre à la sécurité. La blessure est souvent considérée par les professeurs d'EPS comme une fatalité, un « accident » alors que nous pensons qu'elle devrait interroger l'enseignant sur ses compétences professionnelles.

Un des enseignants du second degré est professeur agrégé. S'il dispose de compétences de haut niveau dans les secteurs de transpositions didactiques historico-culturelles, réglementaires et éducatives, il n'est pas le plus performant dans le secteur de la transposition didactique technique. Il est dans la lignée des deux enseignants du premier degré pour les intentions éducatives.

Le secteur de la réflexion éducative n'était pas la priorité de tous les enseignants d'EPS en début d'expérimentation et notamment de SP, confronté à un public scolaire qu'il qualifie de « facile ». Il a évolué durant l'expérimentation¹¹⁵⁷.

Ces constats nous conduisent à nous interroger sur les formations initiales, et notamment celle des professeurs d'EPS : comment concilier une formation équilibrée entre les contenus disciplinaires (APS) et les contenus scientifiques, didactiques et pédagogiques nécessaires pour se positionner sur l'éducation physique et disposer de compétences dans le secteur des interventions didactiques et pédagogiques ? La technologie ne pourrait-elle pas constituer le lien entre les préoccupations disciplinaires, théoriques et éducatives ?

- ancienneté

Le fait le plus marquant concerne la difficulté des enseignants expérimentés à faire évoluer leur démarche d'enseignement, alors même qu'ils sont au départ demandeurs. Si les modèles ou démarches d'enseignement construits au cours d'une carrière professionnelle évoluent, ils sont rarement remis en question par des interventions extérieures. Les deux enseignants de lycée travaillent dans le même établissement et sont amis dans la vie, sans pour autant s'imposer une réflexion commune autour de l'enseignement des APS. Chacun enseigne le rugby de son côté, alors que nous avons perçu des motivations éducatives communes et des savoirs professionnels qui contribueraient à un enrichissement mutuel. Ces attitudes confirment que de nombreuses « croyances sont tacites, enkystées, reliées aux pratiques, peu sensibles à l'argumentation, difficilement modifiables¹¹⁵⁸ ». Les arguments avancés par PR sont de cette nature.

Les enseignants de primaire et de collège ont fait preuve d'une curiosité didactique et pédagogique plus importante que les deux enseignants de lycée, sans que nous relevions pour autant une culture du travail en équipe dans le domaine de la didactique des APS.

¹¹⁵⁶ Ce qui n'est pas le cas des enseignants d'EPS.

¹¹⁵⁷ Cette évolution est particulièrement visible dans les secteurs de la transposition didactique éducative et technique.

¹¹⁵⁸ C. Amade-Escot, *De l'usage des théories de l'enseignant*, in *Le génie didactique*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 40.

Nous constatons que l'ancienneté n'est pas un critère recevable pour l'évaluation des compétences d'un enseignant. C'est la plus jeune des enseignants qui, en fin d'expérimentation, répond aux cinq niveaux de transposition didactique. Par contre, des enseignants plus expérimentés comme FB ont un niveau d'expertise bien supérieur dans le registre des transpositions didactiques historico-culturelle, éducative ou le relationnel pédagogique (autorité).

Nous pensons que ces constats sont avant tout révélateurs d'un système de formation continue à améliorer.

- sexe

Une seule enseignante s'est proposée pour participer à l'expérimentation. Notons que peu de professeures d'EPS enseignent le rugby, à l'exception de « spécialistes¹¹⁵⁹ » ; c'est le cas de l'enseignante en question. Option rugby au CAPEPS, échouant aux épreuves d'admission, elle est devenue « professeur des écoles ». Ce parcours explique en grande partie l'ensemble des compétences affichées par IF en fin d'expérimentation.

Ce sont majoritairement des hommes qui enseignent le rugby en EPS. Nous sommes avec IF dans l'exception, même si nous constatons que de plus en plus d'étudiantes STAPS, de professeures des écoles et d'EPS s'impliquent dans le rugby, en le pratiquant ou en l'enseignant. Les formations professionnelles que nous animons en région parisienne se féminisent. Nous comptons de 30 à 40% de public féminin pour le second degré. Pour le primaire, la tendance est inversée avec 75 à 80% de public féminin¹¹⁶⁰ ; ces enseignantes interviennent le plus souvent en ZEP et viennent chercher à travers la pratique du rugby une forme de paix sociale, une paix scolaire (le respect).

- niveau d'intervention

Nous avons constaté qu'une grande partie des compétences didactiques sur le rugby dépendait avant tout de la formation initiale¹¹⁶¹. Les enseignants issus de la filière STAPS se sentent capables de gérer une classe dans l'activité rugby alors que les enseignants de « primaire » sont demandeurs de formations ou d'« intervenants extérieurs » pour les aider à gérer les effectifs, les situations et surtout les contenus d'enseignement. Quel que soit le niveau d'intervention, les compétences didactiques et pédagogiques exigent la maîtrise de la sécurité dans l'activité. Nous avons constaté que les enseignants du niveau élémentaire sont les plus soucieux des blessures, s'estimant entièrement responsables d'éventuels accidents. Les professeurs d'EPS n'ont pas la même analyse de la blessure, lui attribuant plus aisément une part de fatalité¹¹⁶², alors que les qualités physiques de leurs élèves augmentent considérablement les risques dans des activités proposant une confrontation physique directe.

Le niveau d'enseignement (primaire, collège, lycée) est un facteur important de la gestion de l'agressivité et du niveau d'engagement physique toléré. Plus les élèves avancent dans leur scolarité et plus nous pouvons considérer que leur potentiel physique est important (puissance, force, vitesse), mais également fragile. L'âge des élèves impose une gestion particulière du potentiel physique, notamment au travers d'un niveau d'engagement spécifié. Nous avons constaté que les contraintes et sur-réglementations sont moins indispensables en primaire que dans le second degré, alors même que les enseignants raisonnent à l'opposé. Quand les risques objectifs sont les

¹¹⁵⁹ Nous entendons par « spécialiste » des enseignants qui ont choisi le rugby en tant qu'option sportive durant leur formation, ou des enseignants diplômés au niveau fédéral (brevet fédéral 1^{er} ou 2^{ème} degré).

¹¹⁶⁰ Les chiffres sont à relativiser en primaire car cette profession est majoritairement féminine (4/5).

¹¹⁶¹ Nous pouvons ajouter à la formation initiale, la volonté de se former.

¹¹⁶² Ce point de vue est particulièrement présent chez les deux enseignants de lycée.

plus élevés (lycée), nous trouvons les enseignants les moins préoccupés par les blessures. Pourtant, le rugby au lycée nécessite des aménagements plus importants qu'en collège, liés notamment aux différences anatomiques et physiologiques entre filles et garçons, mais également entre garçons.

- vécu dans l'activité

Cinq des six enseignants s'étant prêtés à l'expérimentation font part d'un vécu dans l'activité rugby en tant que pratiquants, éducateurs ou entraîneurs. La sensibilité à la blessure est présente pour quatre d'entre eux, avec une recherche de sécurisation des situations. Le dernier enseignant (PR) n'ayant jamais été blessé en tant que pratiquant pensait disposer d'une démarche d'enseignement sécuritaire. Il n'en est rien, et les deux blessures graves durant son cycle le prouvent¹¹⁶³. La prise de conscience de l'implication et de la responsabilité personnelle dans ces blessures n'est intervenue que durant l'entretien.

Nous notons que les enseignants éducateurs et entraîneurs sont soucieux de la gestion de la sécurité, avec toutefois des insuffisances dans la transposition didactique technique. Ces enseignants se reposent davantage sur la réglementation de la pratique fédérale que sur leurs propres interventions didactiques pour gérer la sécurité. Ces interventions ne sont pas assez poussées dans le cas de FB. Le niveau de transposition didactique technique est insuffisant dans la gestion des principes de sécurité et des valeurs-ajoutées.

L'enseignant (EG) qui organise la totalité de son enseignement autour de la sécurité est le seul à ne jamais avoir été pratiquant, à l'exception de formations professionnelles que nous animons. Nous pensons que ces formations professionnelles sont le moment privilégié permettant d'insister sur les priorités et les principes qui guident l'enseignement d'une activité. Ce sont les risques de blessures et la sécurité que nous mettons en avant lors de ces formations. Ces thèmes sont omniprésents et prioritaires dans le discours d'EG.

Etre pratiquant en club ou entraîner en milieu associatif ne constitue pas nécessairement un atout pour enseigner le rugby en milieu scolaire. Nous pensons que le moyen le plus pertinent pour former les enseignants est de leur proposer la pratique du rugby scolaire, celui que pratiqueront leurs élèves. Ce vécu, cette pratique scolaire permet d'éclairer les enseignants sur les risques réels du rugby fédéral. Nous insistons ici sur la nécessité des formations professionnelles. Vivre l'activité permet de se rendre compte de sa rudesse et de l'intégrer par la suite dans sa démarche d'enseignement, aussi bien comme objectif que comme repère d'investissement. Nous pensons ici aux formations professionnelles que nous animons pour le premier degré. Après avoir pratiqué et vécu les impacts, les chutes, les souffrances du rugby, les enseignants apprécient plus objectivement les prestations de leurs élèves. Il faut être en confiance et courageux pour pratiquer un rugby authentique. Nous pensons qu'il faut l'avoir vécu pour porter un jugement sur un pratiquant ou lui proposer des remédiations.

Si la qualité de l'enseignement en EPS suppose des compétences scientifiques, théoriques et didactiques, il ne faut pas que celles-ci prennent le pas sur l'expérience motrice de l'enseignant. Ce dernier doit vivre durant sa formation initiale les APS qu'il enseignera. La culture physique doit rester au cœur de la formation des enseignants d'EPS.

Si les professeurs des écoles et d'EPS ont comme mission l'éducation des élèves, ils s'appuient sur des disciplines d'enseignement pour atteindre leurs objectifs. L'EPS, en tant que discipline d'enseignement leur offre des contenus culturels sur lesquels ils peuvent

¹¹⁶³ Il s'agit d'une entorse du genou (avec rupture des ligaments croisés) et d'une fracture de la clavicule.

s'appuyer. C'est dans cet esprit qu'œuvrent les six enseignants qui ont expérimenté le modèle socio-culturel. Les progrès affichés par leurs élèves le prouvent. Autour de cette volonté éducative commune, les compétences professionnelles didactiques à maîtriser sont multiples (cinq niveaux de transposition didactique) et diversement maîtrisées. Elles sont organisées autour des « cognitions, croyances, convictions, valeurs, théories de chacun¹¹⁶⁴ ». Ces compétences se construisent et permettent les choix d'« actions didactiques » et le passage de l'objet culturel (OC) à l'objet d'enseignement (OE). La structure du modèle d'enseignement socio-culturel pourrait constituer une base de réflexion pour l'organisation de formations professionnelles continues.

¹¹⁶⁴ C. Amade-Escot, *De l'usage des théories de l'enseignant*, in *Le génie didactique*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 40. - C. Amade-Escot renvoie pour l'ensemble de ces données personnelles à l'épistémologie professionnelle de l'enseignant.

Techniques corporelles

Le concept de technique corporelle¹¹⁶⁵ était au cœur de notre expérimentation, avancé comme solution didactique pour appréhender l'activité dans toutes ses dimensions¹¹⁶⁶ et enseigner un rugby éducatif en milieu scolaire¹¹⁶⁷. Le rugby proposé par le modèle socio-culturel se veut authentique, rustique, éducatif et sécurisé :

- *authentique* puisqu'il respecte le « fond culturel¹¹⁶⁸ » du rugby : le combat au corps à corps et « la puissance attractive du risque¹¹⁶⁹ ». Il s'agit donc de « donner et de partager dans le rude¹¹⁷⁰ ». L'essence du rugby et sa logique interne constituent les socles de la construction des techniques corporelles rugbystiques en EPS. Le modèle socio-culturel s'inscrit pour sa part dans une présentation « historique » des contenus : du « jeu groupé » au « jeu au pied » en passant par le « jeu déployé ».
- *rustique* car « les conditions de la bataille¹¹⁷¹ » sont conservées, avec des situations accidentogènes, un niveau d'engagement physique élevé et adapté aux capacités des élèves. La rusticité des contacts se fixe comme limite la combativité¹¹⁷². L'intensité des contacts est fixée par l'enseignant au regard des qualités physiques de ses élèves.
- *éducatif* au travers de ses contenus d'enseignement. Ce rugby poursuit des objectifs éducatifs en relation avec des valeurs et des comportements attendus :
 - les valeurs spécifiques : « courage physique, solidarité physique, accompagnées du sens de l'humilité et du sacrifice »
 - les valeurs plus générales de la compétition et des sports collectifs : « intelligence, dépassement de soi, motivation, capacité à vivre et à assumer ses émotions, respect des autres¹¹⁷³ ».

Si le modèle socio-culturel met à jour l'ensemble de ces valeurs et les contextualise au travers des situations et des techniques corporelles, sa vocation n'est pas de les imposer, mais bien de proposer les conditions de leur opérationnalisation. Chaque enseignant est libre de choisir ses objectifs au regard des besoins de ses élèves.

Sur le pôle éducatif, nous pensons qu'au-delà des valeurs recherchées, l'enseignant a le pouvoir d'émanciper les élèves en leur donnant la possibilité de comprendre le sens des gestes et de s'impliquer pleinement et consciemment dans leur construction.

- *sécurisé* : la sécurité de tous est garantie par la capacité de chacun à se contrôler. Informés des risques, des critères de réalisation de chaque geste tactico-technique et des exigences comportementales dans et autour du jeu, les élèves sont tenus pour responsables de leurs actions motrices en jeu. Nous pensons que cette responsabilité déléguée s'exprime au travers des techniques corporelles scolaires (choix tactiques, réalisations techniques, auto-contrôle et contrôle réciproque) et participe à l'élévation du niveau de civilité des élèves.

¹¹⁶⁵ Nous empruntons ce concept à M. Mauss : *Sociologie et anthropologie, les techniques du corps*, Paris, PUF, 1966 (article originalement publié dans : *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934)

¹¹⁶⁶ Nous pensons aux dimensions historiques, ethnologiques, politiques, sociales, anthropologiques et technologiques.

¹¹⁶⁷ Comme D. Bouthier, nous pensons que le rugby scolaire, ne constitue qu'un des rugbys parmi toutes les formes possibles et que le rugby est aussi varié que les enjeux poursuivis par ses pratiquants ou gestionnaires.

¹¹⁶⁸ J. Devaluez, *Le rugby, formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron 2002, p. 22.

¹¹⁶⁹ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1994, p. 63.

¹¹⁷⁰ D. Herrero, in D. Bouthier, *Les valeurs et les vertus éducatives du rugby*, <http://crdp.ac-bordeaux.fr/rugby/pdv/pdv07.pdf>

¹¹⁷¹ P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1994, p. 35.

¹¹⁷² La combativité correspond au seuil de tolérance à la violence dans le jeu (violence relative) ; les brutalités ou la férocité sont sanctionnées.

¹¹⁷³ J. Devaluez, *Le rugby, formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron 2002, p. 24-25.

Au regard des différents secteurs de la transposition didactique, cette recherche montre que celui concernant les techniques sportives est primordial pour assurer la sécurité d'une part, et envisager des transformations comportementales d'autre part (transmettre des valeurs : respect de la règle, nécessité de solidarité ou de « sacrifice »).

Les enseignants d'EPS doivent donc maîtriser les techniques corporelles dans leur double configuration sociale et scolaire :

- les techniques corporelles sportives (TCSp)
- les techniques corporelles scolaires (TCSc).

Les techniques corporelles sportives constituent les éléments culturels qui subissent une transposition didactique visant à leur donner une fonction éducative. Il s'agit de ne pas les dénaturer à l'excès. Comme le dit P. Conquet les gestes (les techniques corporelles) que nous utilisons servent à « construire du sens¹¹⁷⁴ » dans un contexte éducatif. Ainsi, même si les techniques corporelles sportives et scolaires disposent d'un ancrage culturel commun (défini par l'essence de l'activité) et visuellement très proches¹¹⁷⁵, elles se différencient clairement au niveau des priorités :

- la performance pour les TCSp : l'excellence sportive
- l'éducation pour les TCSc : l'excellence éducative.

Les enseignants doivent mener une triple réflexion sur les techniques sportives, en relation avec l'éducation, l'efficacité motrice et la sécurité. Ce travail de transposition didactique est fondamental en EPS et devrait être proposé très tôt en formation initiale. Il permettrait notamment d'éviter un certain nombre d'accidents¹¹⁷⁶. Les techniques sont donc « sans cesse travaillées, redéfinies, réinterprétées [...] par ceux qui les utilisent à leur profit¹¹⁷⁷ ». Le modèle socio-culturel s'inscrit dans cette démarche, permettant à l'élève de prendre conscience de l'intérêt, de la dangerosité et du sens des gestes. Il gagne en responsabilité et en autonomie. Il sait :

- dans quel contexte est réalisé le geste (responsabilité sociale)
- quelle est la fonction du geste (responsabilité situationnelle)
- s'il doit (ou pas) déclencher le geste (responsabilité tactique)
- comment réaliser le geste (responsabilité technique).

Nous pouvons reporter les propos de D. Bouthier (« le rugby n'est pas formateur en soi¹¹⁷⁸ ») sur les techniques corporelles du rugby. Elles ne sont pas spontanément formatrices, et supposent une transposition didactique spécifique (« technique »), « une stratégie éducative éclairée et maîtrisée¹¹⁷⁹ ». C'est l'enseignant qui donne sa valeur sociale au geste appris. Cinq des six enseignants qui appliquaient déjà cette transposition didactique technique l'ont accentuée ou ont pris conscience des différents niveaux auxquels elle pouvait s'appliquer. Deux enseignants n'ont toutefois pas poussé la réflexion sur les techniques corporelles suffisamment loin pour garantir des conditions de sécurité optimales (« principes sécuritaires » et « valeurs-ajoutées »). Ces deux enseignants voient pourtant dans la pratique et les gestes du rugby un haut pouvoir éducatif :

- FB, conscient de la dangerosité des gestes, ne disposait pas de tous les outils didactiques permettant de garantir des conditions de pratique sécurisées. En effet, nous avons relevé de nombreuses situations dangereuses pour ses élèves¹¹⁸⁰ en situation de référence. Cet enseignant n'a pas utilisé les propositions concernant le plaquage dans

¹¹⁷⁴ P. Conquet, *op. cit.*, p. 621.

¹¹⁷⁵ Hors de leur contexte d'exécution (école – club) les similitudes sont saisissantes entre un plaquage réalisé par un enfant et un sportif professionnel (cf. illustration « modèle d'enseignement »).

¹¹⁷⁶ Nous pensons ici aux accidents survenus avec PR ou aux situations non sécurisées de FB.

¹¹⁷⁷ J-M. Legras, *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005, p. 3.

¹¹⁷⁸ D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, 2007, p. 15.

¹¹⁷⁹ D. Bouthier, *ibid.*, p. 15.

¹¹⁸⁰ Chacune de ses situations de « un contre un » (plaquage) confronte les élèves à des risques objectifs.

le modèle socio-culturel (principes de sécurité et valeurs-ajoutées), alors qu'elles l'auraient guidé vers une généralisation de la sécurité.

- PR ne « voyait » pas le danger dans les gestes et se satisfaisait d'une sécurisation par la réglementation fédérale. Il est aujourd'hui convaincu de sa part de responsabilité dans les blessures de ses élèves, notamment celle liée à un plaquage où l'agressivité exprimée dépassait le seuil tolérable en milieu scolaire.

Si nous utilisions avant le début de notre recherche des termes tels que « connaissances techniques ou tactiques, gestes sportifs, objets culturels et objets d'enseignement, programmes moteurs, habileté motrice (ouverte ou fermée), actions motrices, gestes technico-tactiques », en relation avec des champs disciplinaires ou théoriques de proximité (EPS, monde sportif, sociologie, neurobiologie, biomécanique, didactique des sports collectifs), c'est le concept de technique corporelle qui nous a semblé le plus pertinent pour caractériser la motricité préconisée par le modèle d'enseignement socio-culturel. Ce concept de technique corporelle s'est imposé à nous lorsque nous avons abordé le champ de la technologie en tant que science humaine des techniques. Nous nous sommes aperçus à l'occasion de discussions informelles, tout comme durant les entretiens semi-directifs que cette clarification terminologique donnait tout son sens au modèle d'enseignement socio-culturel, et que les enseignants la trouvaient particulièrement éclairante et « opérationnalisable » dans leur pratique quotidienne.

La transposition didactique technique s'impose en milieu scolaire dans les trois dimensions que sont :

1. la performance sportive : recherche d'un haut niveau d'expertise
2. la sécurité : gestion de l'intégrité physique des personnes impliquées dans la situation motrice
3. l'éducation : auto-construction, choix et association de valeurs et valeurs-ajoutées.

Nous avons constaté que les enseignants ont exploité de façon très inégale les outils proposés pour la « transposition didactique technique ». Notre but n'était pas de leur imposer une méthodologie, mais de les conduire vers une réflexion et une exploitation personnelle.

Ci-dessous la schématisation de la logique de transposition didactique technique mettant en lumière les enjeux des TCsp et des TCsc.

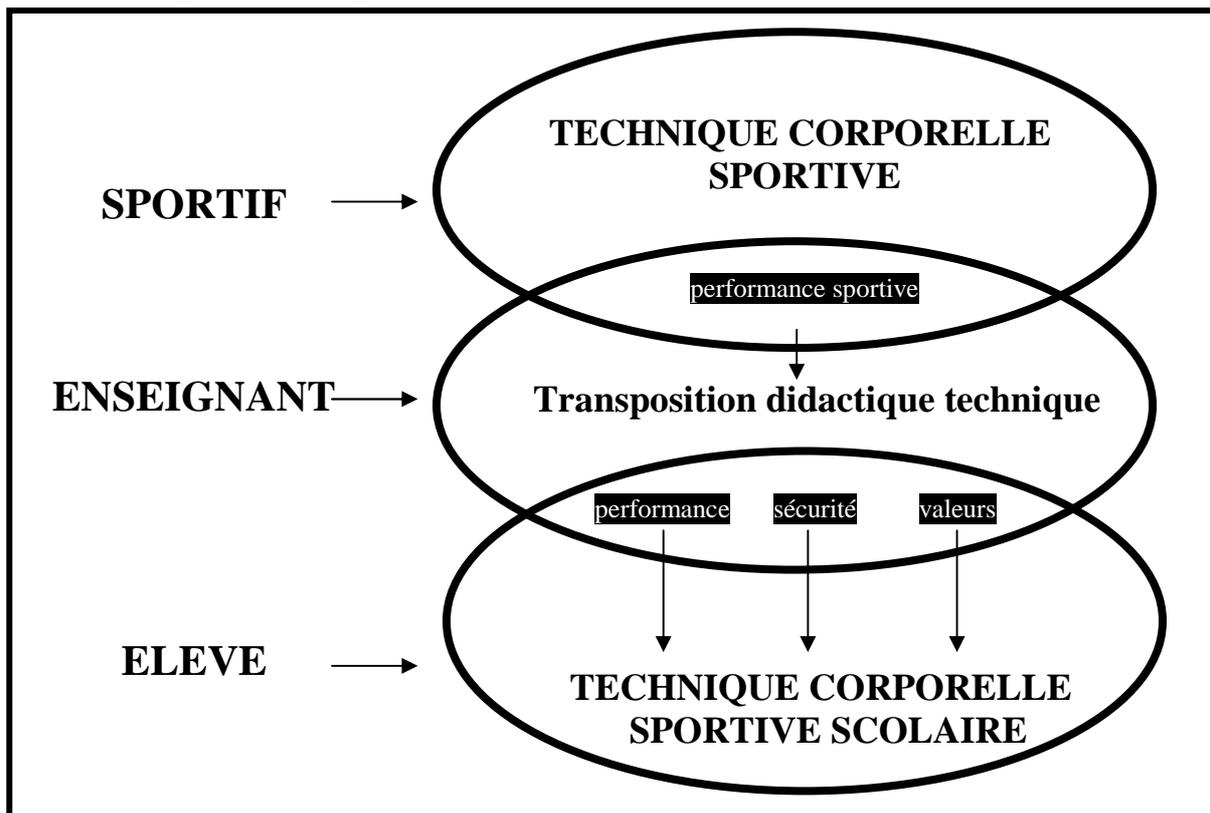


Schéma 11 - Transposition didactique technique

Nous reprenons les exemples du plaquage et de la passe pour montrer les fondements de la distinction entre une technique corporelle sportive et une technique corporelle scolaire. Ces documents pourraient trouver leur place à l'occasion de formations professionnelles.

Geste	PLAQUAGE	
Contexte	Contexte fédéral	Contexte scolaire
Nature de la technique	Technique corporelle sportive T. C. Sportive	Technique corporelle scolaire T. C. Scolaire
Finalité /objectifs	Performance plaquer pour « détruire » une action et/ou éprouver un joueur (plaquer à deux est toléré, voire encouragé)	Education savoir déclencher ou ne pas déclencher un plaquage
Règlement	Fédéral : par catégories et niveaux de pratique Quelques plaquages interdits	Scolaire : sur-réglementation : contraintes + responsabilité : contrôle réciproque Tous les plaquages dangereux sont interdits
Risques	Objectifs (très importants) : risques de blessures	Subjectifs (sécurité assurée)
Responsabilité	Performance Se protéger L'action est la finalité : déclencher le geste quels que soient les risques ; les risques encourus par l'autre ne sont pas pris en considération ; si possible « éprouver » l'adversaire	Protéger l'autre (assurer la sécurité de l'autre : contrôle réciproque) Se protéger (autocontrôle) L'action n'est qu'un moyen : déclencher ou ne pas déclencher le geste ; le réaliser en assurant la sécurité de l'autre
Valeurs	Les valeurs intrinsèques et historiques du rugby ; valeurs portées par le milieu dans lequel se pratique le rugby Valeurs fédérales Performance motrice	Les valeurs sélectionnées, ajoutées par l'enseignant Valeurs scolaires Augmentation du niveau de civilité de l'élève
Attitude	Férocité encouragée	Combativité (seule attitude tolérée)
Consignes	Critères de réalisation : Performance + sécurité personnelle	Contenus d'enseignement : Performance + sécurité + valeurs ajoutées
Connaissance du geste	Au regard des objectifs, aménager, adapter le plaquage ; connaître les éléments conduisant à la performance (puissance, rapidité)	Connaître les plaquages dangereux ainsi que les situations à risques Principes de sécurité Plaquer en 1 contre 1 Ne pas plaquer « haut du corps » ou « jouer le ballon » Plaquages interdits : <ul style="list-style-type: none"> - offensif - haut du corps - cuillère - en tournant - de côté (aux genoux) - ceinturage - à deux

Tableau 95 - Transposition didactique du plaquage

Geste	PASSE	
Contexte	Contexte fédéral	Contexte scolaire
Nature de la technique	Technique corporelle sportive T. C. Sportive	Technique corporelle scolaire T. C. Scolaire
Finalité /objectifs	Performance	Education
Règlement	Pas de passe en avant	Passes interdites sur joueur arrêté Interdiction de « jeter » un ballon
Risques	PdeB : dans l'intervalle, en passant les bras Réceptionneur : si un défenseur anticipe une passe longue	Très élevés pour le réceptionneur ou pour le passeur qui ne se protège pas (technique de passe : « par en bas, de profil, appuis fléchis... »)
Responsabilité	Performance (continuité de l'action) L'action est la finalité : déclencher le geste quels que soient les risques pour soi ou pour l'autre	Certaines passes sont proscrites (ou très fortement déconseillées) : - dans l'intervalle - en « passant les bras » - sur joueur ne tendant pas les bras - « à l'aveugle » - « haute » L'action n'est qu'un moyen : déclencher ou ne pas déclencher le geste ; le réaliser en assurant la sécurité de l'autre
Valeurs	Les valeurs intrinsèques et historiques du rugby ; valeurs portées par le milieu dans lequel se pratique le rugby Performance motrice, continuité de l'action et solidarité : on dit du passeur qu'il fait « don de sa personne » lors du geste de la passe	Les valeurs sélectionnées et/ou ajoutées par l'enseignant dans l'exécution du geste Augmentation du niveau de civilité de l'élève : sacrifice, solidarité et responsabilité (passer ou ne pas passer)
Attitude	Vitesse d'exécution	Responsabilité dans le déclenchement du geste
Consignes	Critères de réalisation : Performance + sécurité personnelle	Contenus d'enseignement : Performance + valeurs ajoutées + sécurité
Connaissance du geste	Connaissance des passes conduisant à la performance : - courte - vrillée - chistera - à une main - volleyée - à l'aveugle - croisée	Connaître les passes dangereuses : - sur joueur arrêté - en arrière (profondeur) - haute Maîtriser les principes de sécurité

Tableau 96 - Transposition didactique de la passe

Si les techniques corporelles scolaires doivent conserver un ancrage culturel fort, elles se distinguent des références sociales lorsqu'elles font appel à une recherche d'augmentation du niveau de civilité des élèves (« je me contrôle, je contrôle l'autre en participant à la gestion de sa sécurité dans une situation particulièrement accidentogène ») ou quand elles s'inscrivent dans un processus d'autonomisation. Si la forme du geste fait apparaître de très nombreuses similitudes, les finalités peuvent prendre des directions opposées, choisies par l'enseignant, au service de l'émancipation des élèves. Tous les enseignants concernés par l'expérimentation ont pris conscience de l'importance des trois temps de l'intervention sur ce dernier niveau de transposition didactique, sans aucun doute le plus important pour comprendre les enjeux, les similitudes et les différences entre les objets culturels et les objets d'enseignement. Ce niveau de transposition didactique englobe également une part importante de la gestion de la sécurité. Nous pensons qu'un premier niveau d'analyse anthropologique des gestes sportifs peut être le déclencheur pour les enseignants d'EPS d'analyses multidirectionnelles des pratiques sportives¹¹⁸¹. Ces réflexions doivent enrichir les contenus, les contenus d'enseignement, les situations de référence et d'apprentissage, les évaluations et les médias que l'enseignant organise au service d'une action didactique¹¹⁸² performante.

Enfin, le concept de technique corporelle peut aussi permettre, dans le cadre de l'enseignement du rugby, d'apaiser les querelles entre les partisans de telle ou telle « entrée » dans l'activité (combat – double modalité – évitement). Si les situations de référence respectent l'essence de l'activité, la problématique autour de la gestion du risque et de la sécurité reste la même. Il s'agit pour tout enseignant de proposer des conditions de pratique sécurisée et la construction par les élèves de techniques corporelles socialisantes et émancipatrices.

¹¹⁸¹ Parmi ces champs d'analyse : l'histoire, la politique, la philosophie, la sociologie, l'ethnologie, l'anthropologie, la technologie ; autant de sciences qui enrichissent les compétences de l'enseignant.

¹¹⁸² E. De Corte, *Les fondements de l'action didactique*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 3^{ème} édition, 1996

Modèle d'enseignement

De la présente recherche « anthropologique, technique, didactique¹¹⁸³ », des éléments de réflexion émergent autour du concept de « modèle d'enseignement », parmi lesquels :

- le concept de modèle
- la construction du modèle
- la fonctionnalité du modèle
- l'utilisation du modèle
- les effets du modèle sur les pratiques enseignantes
- la formation des enseignants

- le concept de modèle

Comme le dit B. Sarrazy, « la première vertu d'un modèle est de produire de la connaissance¹¹⁸⁴ ». Ces connaissances sont agencées au service d'actions didactiques et pédagogiques. Un modèle doit ainsi se situer en rupture avec l'idée de méthode d'enseignement et être présenté comme un outil didactique au service de l'enseignement d'une activité et non comme une recette applicable en toutes circonstances. Le modèle socio-culturel tel qu'il est conçu et présenté aux enseignants est à situer dans son acception « moderne et scientifique¹¹⁸⁵ » reprise par Y. Reuter (modèle didactique¹¹⁸⁶) : le modèle associe l'indispensable rigueur didactique, à la « souplesse et approximation¹¹⁸⁷ » imposées par la diversité des interventions éducatives. J-F. Gréhaigne parle de « plasticité¹¹⁸⁸ ». Cette conception du modèle, en opposition à la « méthode » est également celle que défend A. Marchive dans le domaine des sciences de l'éducation¹¹⁸⁹. Il oppose le « modèle empirique » (en tant qu'objet à reproduire) au « modèle théorique ». Ce modèle théorique est un « modèle formel de représentation de la réalité », comparable à une « cartographie » au service de l'utilisateur. A ce sujet, B. Sarrazy précise que le modèle présente « une description et non la description¹¹⁹⁰ ». C'est un principe que s'efforce de respecter le modèle socio-culturel du rugby, qui ne revendique aucune forme d'exclusivité pour l'enseignement du rugby en milieu scolaire. Il s'agit d'un modèle parmi une pluralité de possibles.

L'objectif de cette recherche méthodologique était de donner un certain niveau de scientificité à une approche historique du rugby et de lui permettre de rentrer dans la catégorie des modèles d'enseignement, avec des finalités propres, explicitées afin que les enseignants déterminent eux-mêmes la nature de l'utilisation.

¹¹⁸³ D. Bouthier, *L'approche technologique au cœur des STAPS*, in *Former les enseignants d'EPS*, Paris, revue Contre pied, n°20, 2007, p. 54-55.

¹¹⁸⁴ B. Sarrazy, *Modèles et statut des modèles dans la pratique du conseil pédagogique*, http://www.canalu.tv/producteurs/universite_victor_segalen_bordeaux_2_dcam/dossier_programmes/sciences_de_l_education/modeles_et_statuts_des_modeles_dans_l_enseignement_et_la_formation_des_enseignants/les_modeles_dans_la_pratique_du_conseil_pedagogique, 2004

¹¹⁸⁵ G. Mialaret, *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991, p. 11.

¹¹⁸⁶ Y. Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 141-144.

¹¹⁸⁷ J-F. Gréhaigne (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, PUFC, 2007, p. 73.

¹¹⁸⁸ J-F. Gréhaigne – M. Billard – J-Y. Laroche, *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 31.

¹¹⁸⁹ A. Marchive, *Modèles et statut des modèles*, in canalu.tv, université Victor Segalen, Bordeaux 2 (http://www.canalu.tv/producteurs/universite_victor_segalen_bordeaux_2_dcam/dossier_programmes/sciences_de_l_education/modeles_et_statuts_des_modeles_dans_l_enseignement_et_la_formation_des_enseignants/modeles_et_statuts_des_modeles), 2004

¹¹⁹⁰ B. Sarrazy, *Modèles et statut des modèles dans la pratique du conseil pédagogique*, in http://www.canalu.tv/producteurs/universite_victor_segalen_bordeaux_2, 2004

Dans l'univers de l'EPS et des STAPS la tendance est plus à l'opposition qu'à la complémentarité des approches ou entrées. Ces approches ou entrées ne peuvent d'ailleurs prétendre au qualificatif de modèle tel que nous l'avons défini. Nous avons eu l'occasion de montrer durant la partie théorique de notre travail que ces oppositions étaient nombreuses entre auteurs et courants de pensée pour l'enseignement du rugby en milieu scolaire¹¹⁹¹.

Si les confusions existent autour du sens attribué au « modèle », la méfiance des enseignants face à des propositions théoriques est réelle, sans doute parce que les « approches » semblent trop souvent présenter des recettes pédagogiques à appliquer. Les interventions de l'enseignant sont avant tout conditionnées par le contexte d'enseignement. La problématique de l'enseignement doit être traitée prioritairement à partir des éléments du terrain (conditions d'enseignement et caractéristiques des élèves). Le raisonnement inverse conduit inéluctablement à l'échec pédagogique.

Ainsi, le modèle correspond à un ensemble de propositions didactiques, organisées autour d'une réflexion multidirectionnelle¹¹⁹², que l'enseignant doit confronter à l'épreuve de sa réalité. Le modèle se veut donc émancipateur pour l'enseignant en lui fournissant des outils permettant de construire et de faire évoluer une démarche d'enseignement. Il fournit « la connaissance de l'action, pour l'action¹¹⁹³ ». Dans le cas du modèle socio-culturel du rugby, sa posture « socio-historique¹¹⁹⁴ » accentue le « rôle structurant des construits historiques et sociaux comme orientateurs des processus de construction des significations dans la situation¹¹⁹⁵ ». Il propose une assistance théorique et scientifique permettant d'utiliser et de construire des « réponses pragmatiques » face à l'urgence des situations pédagogiques.

Les enseignants doivent venir chercher des réponses et non des solutions. Malgré ces précautions, nous avons constaté que deux d'entre eux (FB et PR) avaient accueilli le modèle avec la plus grande « méfiance ». « Trop volumineux » nous ont-t-il dit. Ce constat nous laisse penser que c'est en partie dans cette direction que le modèle peut progresser, et plus précisément dans sa présentation et sa structuration. Présenté suivant les cinq étapes de la transposition didactique, le modèle aurait permis à chaque enseignant d'en comprendre la fonction et de trouver des réponses aux problématiques personnelles de terrain, sans avoir l'impression de subir une démarche extérieure.

Le modèle d'enseignement socio-culturel du rugby s'inscrit dans une double dynamique de réflexion éducative et de conception de séances d'EPS¹¹⁹⁶ :

- réflexion éducative : le modèle interroge les enjeux socio-culturels et historiques du rugby, ses évolutions réglementaires, techniques, tactiques et stratégiques. Ce type de modèle socio-culturel doit permettre à l'enseignant de présenter à ses élèves un rugby scolaire comportant des enjeux véritablement éducatifs. C'est l'enseignant qui doit choisir les contenus et leur donner le sens et les valeurs les plus adaptées au contexte d'enseignement.
- conception de séances : si le modèle présente une enveloppe théorique, des principes¹¹⁹⁷, il propose des outils didactiques et des modalités d'interventions que l'enseignant adapte et utilise au service de ses objectifs. Ainsi, le modèle relève d'une fonction « interactive¹¹⁹⁸ ». Il instaure une relation systémique entre l'enseignant, l'activité et le contexte d'enseignement (conditions et population).

¹¹⁹¹ Se reporter au chapitre : *Enseignement du rugby : combat ou évitement*.

¹¹⁹² Histoire, politique, philosophie, sociologie, ethnologie, anthropologie, technologie.

¹¹⁹³ A. Marchive, *Modèles et statut des modèles*, in canalu.tv, université Victor Segalen, Bordeaux 2, 2004

¹¹⁹⁴ C. Moro – R. Rickenmann, *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck Université, 2004, p. 11.

¹¹⁹⁵ C. Moro – R. Rickenmann, *ibid.*, p. 11.

¹¹⁹⁶ Il s'agit bien de la construction de séance, que nous distinguons de la leçon (« contenu prêt à l'emploi »).

¹¹⁹⁷ Principes d'efficacité et de sécurité.

¹¹⁹⁸ J-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 87.

Si nous avons perçu l'intérêt du « modèle » dans le cadre de notre statut de formateur¹¹⁹⁹, l'expérimentation nous a permis de préciser la structure et les fonctions d'un modèle d'enseignement socio-culturel en milieu scolaire. Cette structure s'organise autour de cinq axes de réflexion :

I - Réflexion didactique historico-culturelle :

- Définition de l'activité
- Essence de l'activité (enjeux)
- Logique interne de l'activité.

II - Réflexion didactique réglementaire :

- NCR
- Histoire et évolution du règlement
- Sur-réglémentations.

III - Réflexion didactique éducative :

- Rôles sociaux en jeu
- Rôles sociaux autour du jeu
- Attitudes en jeu.

IV - Réflexion didactique stratégique et tactique :

- Systématique de l'activité
- Interrelations des contenus
- Modélisation des contenus.

V - Réflexion didactique technique :

- Principes d'efficience
- Principes de sécurité
- Valeurs ajoutées.

Cette structure de modèle socio-culturel pourrait être exploitée pour l'enseignement d'autres APS en EPS. Elle peut aussi être utilisée dans le cadre d'une évaluation formative en formation continue (secteurs et niveaux de compétences de l'enseignant)¹²⁰⁰. C'est une fonction que B. Sarrazy attribue d'ailleurs au modèle¹²⁰¹. Cet auteur précise que le modèle doit être « opératoire, critiquable, reproductible et falsifiable ». Nous pensons que le modèle socio-culturel utilisé dans cette recherche répond à ces critères. L'expérimentation consistait à donner avant tout une validité « scientifique », dans le respect des conditions de falsification.

¹¹⁹⁹ Nous avons publié deux ouvrages sur le thème de l'enseignement du rugby dans lesquels nous présentions des modalités d'enseignement. Nous avons également publié un ouvrage didactique et pédagogique dans lequel nous analysons la notion de « modélisation », in *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 86-89.

¹²⁰⁰ ¹²⁰⁰ Nous avons testé la structure du modèle d'enseignement socio-culturel du rugby en la généralisant pour les sports collectifs afin d'évaluer les compétences et besoins didactiques d'enseignants-stagiaires sur l'académie de Paris : « Speed-tutoring » du 19 octobre 2010 organisé par B. Trehet, IA-IPR EPS.

¹²⁰¹ B. Sarrazy, *Modèles et statut des modèles dans la pratique du conseil pédagogique*, in canal.uv, université Victor Segalen, Bordeaux 2, 2004

Structure du modèle d'enseignement socio-culturel du rugby		
Niveau 1	Réflexion historico-culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de l'activité • Essence de l'activité (enjeux) • Logique interne de l'activité
Niveau 2	Réflexion réglementaire	<ul style="list-style-type: none"> • Noyau central du règlement • Historique du règlement • Sur-réglementations
Niveau 3	Réflexion éducative	<ul style="list-style-type: none"> • Rôles sociaux en jeu • Rôles sociaux autour du jeu • Attitudes en jeu
Niveau 4	Réflexion tactico-stratégique	<ul style="list-style-type: none"> • Systématique de l'activité • Interrelations des contenus • Modélisation des contenus
Niveau 5	Réflexion technique	<ul style="list-style-type: none"> • Principes d'efficience • Principes de sécurité • Valeurs ajoutées

Tableau 97 - Structure du modèle d'enseignement socio-culturel

Cette structure tend à prouver qu'il n'existe pas un modèle pour enseigner une activité sportive, mais bien des modèles, relevant chacun d'enjeux spécifiques. « Le modèle neutre est donc un mythe¹²⁰² », tout autant que le modèle unique. Des choix sont réalisés en arrière plan, ayant de réelles répercussions sur les différents secteurs de la transposition didactique. Dans le cas du modèle d'enseignement socio-culturel du rugby, la recherche du respect de l'authenticité culturelle de l'APS constitue une priorité, associée à une volonté éducative et à une optimisation de la sécurité. C'est ce dernier thème qui a guidé cette recherche technologique en vue de donner un certain niveau de « scientificité » au modèle. Il semble donc important que l'enseignant utilisateur soit systématiquement informé de l'enveloppe théorique du modèle et incité à construire et formaliser sa propre démarche d'enseignement. D'une démarche à l'autre, si les secteurs d'interventions didactiques sont identiques (les cinq niveaux de la chaîne transpositive), la nature du travail réalisé sur chaque niveau relève des choix de l'enseignant.

- la construction du modèle

Un modèle théorisé ne répond pas spontanément aux besoins du terrain. C'est son niveau de fonctionnalité qui permet aux enseignants de l'exploiter au service d'un contexte d'enseignement (caractéristiques des élèves et conditions d'enseignement) et d'objectifs éducatifs. Pour cela, il faut doter le modèle d'une structure qui le rend accessible. Dans le cadre de notre recherche, la structure du modèle a subi des adaptations en cours d'expérimentation. Face aux réticences ou difficultés de certains enseignants à utiliser le modèle, nous avons proposé une formalisation simplifiée du modèle.

A l'issue de l'expérimentation et des entretiens nous pensons que la structuration d'un modèle doit intégrer les trois exigences suivantes :

- compréhension : il s'agit de justifier les fondements théoriques, la philosophie, l'historique et les enjeux du modèle, ainsi que son degré de reconnaissance institutionnelle, fédérale, théorique ou scientifique.

L'enseignant doit être informé des enjeux gravitant autour du modèle afin de se positionner en utilisateur éclairé et non passif.

¹²⁰² A. Marchive, *Modèles et statut des modèles*, in canalu.tv, université Victor Segalen, Bordeaux 2, 2004

- accessibilité : il s'agit de présenter une formalisation fonctionnelle, permettant aux enseignants de trouver les réponses à leurs interrogations didactiques et pédagogiques. Dans cette accessibilité, nous plaçons aujourd'hui les différents temps de la transposition didactique (au nombre de cinq et permettant aux enseignants de cibler leurs recherches), mais également ce qui a fait défaut en début d'expérimentation : un résumé de l'esprit du modèle, accompagné des grands principes. Nous avons intitulé ce document : « spécificités didactiques et pédagogiques du modèle ». Ce document synthétique a favorisé l'accès aux outils proposés par le modèle, notamment parce que les enseignants réticents ont alors perçu la différence entre le « modèle » et la « méthode¹²⁰³ ».
- plasticité : le modèle doit laisser à l'enseignant toute sa liberté pédagogique, aussi bien dans le choix des contenus que dans la manière de les présenter. Le modèle doit porter en lui la plus grande rigueur didactique, associée à l'entière liberté de son utilisateur. Si les fondements théoriques du modèle sont construits dans la plus grande rigueur et considérés comme incontournables, l'utilisation du modèle est totalement libre. Dans le cas du rugby, il faut laisser à l'enseignant le choix de ses contenus d'enseignement (niveau de transposition didactique tactique et stratégique). Il lui revient de proposer une cohérence dans sa programmation.

La confrontation du modèle aux enseignants et le suivi au travers de l'expérimentation nous auront permis de faire évoluer la structure et de rendre ce modèle plus fonctionnel.

Les résultats de cette recherche, notamment dans son déroulement, confirment la nécessité de la mise en garde face à l'utilisation des outils didactiques issus d'une recherche. Un modèle d'enseignement doit être construit dans des perspectives relatives et évolutives :

- relatives, parce que la vérité « pédagogique » est systématiquement liée à un contexte d'enseignement
- évolutives, parce que les sciences ne sont pas figées et qu'elles viennent progressivement enrichir les réflexions, tout comme le praticien peut orienter la réflexion du chercheur¹²⁰⁴.

Le modèle n'appartient pas à celui qui l'a conçu, mais à ceux qui l'utilisent. Ces utilisateurs peuvent d'ailleurs contribuer à l'évolution du modèle¹²⁰⁵. Nous sommes donc en présence d'un modèle d'enseignement que nous pourrions aussi qualifier de technologique.

- la fonctionnalité du modèle

La fonctionnalité du modèle a été remise en cause par les enseignants. En effet, la présentation théorique initiale sous forme de « livret de formation » n'a pas reçu l'accueil escompté, notamment chez les professeurs d'EPS, retardant l'expérimentation d'une année. La raison avancée fut celle du volume du document. Nous avons alors régulé en présentant une version simplifiée du modèle (document format A4) dans lequel figuraient les spécificités didactiques et pédagogiques du modèle. Cette version fut appréciée par trois des quatre enseignants concernés.

A posteriori, nous avons analysé les réticences des enseignants et mieux cerné les raisons incombant au modèle et celles que l'on peut attribuer à leur propre formation. Plus que le volume, c'est la présentation et la fonction du modèle qui ont posé problème. En effet, malgré les mises en garde initiales, les professeurs d'EPS ont eu le sentiment que c'était une application méthodologique qui était attendue.

¹²⁰³ Si nous avons prochainement l'occasion de publier un ouvrage didactique sur le rugby, peut-être pourrions-nous envisager une table des matières organisée autour des cinq étapes de la structure du modèle.

¹²⁰⁴ Ces deux notions de relativité et d'évolution sont très présentes dans la démarche de recherche technologique.

¹²⁰⁵ FB propose des rôles sociaux particuliers et IF une gestion originale des règles du jeu.

Il nous a fallu préciser que la programmation des contenus, les situations d'enseignement ou les modalités d'interventions didactiques et pédagogiques ne constituaient que des propositions à utiliser en cas de nécessité. L'enseignant ne doit retenir du modèle que les ingrédients qui correspondent à ses intentions.

Le modèle d'enseignement est donc d'autant plus fonctionnel qu'il n'est pas présenté comme une méthode mais comme un ensemble de solutions didactiques face à des problématiques de terrain. Il faudrait par ailleurs que tout modèle d'enseignement marque ses limites et les fixe dans le champ de la didactique. La mise en œuvre pédagogique ne concerne que l'enseignant-utilisateur. La prescription ne peut être associée au concept de modèle. Nous pensons que cette mise en garde n'a pas été suffisamment exprimée en début d'expérimentation, contribuant à éloigner certains enseignants du modèle.

Il nous semble que l'utilisation de la vidéo et de l'informatique pourraient constituer un support complémentaire pour présenter un modèle d'enseignement dans le cadre de la formation professionnelle. Nous exploitons régulièrement des vidéos de présentation de l'activité rugby pour des élèves de primaire que les professeurs des écoles appréciaient pour sa fonctionnalité. Concevoir ce même type d'outil pour le second degré fut un de nos objectifs durant l'année scolaire 2009-2010 ; nous avons ainsi pu présenter le modèle socio-culturel à l'occasion de deux formations professionnelles et trois préparations aux concours de l'EPS, en nous appuyant sur des séquences filmées.

- **L'utilisation du modèle**

Si les enseignants sont à la recherche de solutions didactiques et pédagogiques, et donc spontanément animés par l'envie de « tester » de nouveaux outils ou techniques d'enseignement, ils se sont montrés particulièrement méfiants¹²⁰⁶ face au modèle socio-culturel, qu'ils ont initialement perçu comme prescripteur, alors que nous le considérons comme « une planification ouverte de contenus¹²⁰⁷ ». Les enseignants du second degré n'ont utilisé le modèle qu'après une relance de notre part. Cette attitude confirme les remarques de C. Amade-Escot (« il y a une spécificité irréductible de l'acte de praticien¹²⁰⁸ ») et fait qu'on ne peut imposer des outils didactiques. Ils seront toujours soumis à l'« autonomie » et aux « compétences créatrices » des enseignants. « L'ignorer expose à bien des déconvenues¹²⁰⁹ ». L'exploitation du modèle a finalement varié en fonction des enseignants et de leurs besoins. Nous pouvons décrire quatre grandes catégories d'utilisateurs lors de cette recherche :

- les utilisateurs exclusifs : ce sont les enseignants du primaire (EG et IF). Ils ont trouvé dans le modèle les moyens de construire une démarche conforme à leurs attentes et ont exploité tous les outils proposés par le modèle. L'un d'eux s'est montré particulièrement performant dans les différents secteurs de la transposition didactique (IF). Cette enseignante a suivi une formation en STAPS (Science et Technique des Activités Physiques et Sportives) qui lui permet de réaliser une transposition didactique à la fois très large (dans la chaîne transpositive) et très concentrée (rigueur pour chaque niveau de transposition didactique). Ses compétences didactiques ne s'appliquent toutefois qu'au niveau « débutant », contrairement à des enseignants tels que FB et PR, capables de proposer une démarche d'enseignement pour des niveaux débrouillé, confirmé, expert en milieu scolaire. Ces utilisateurs exclusifs devront apprendre à maîtriser le modèle (c'est le cas pour EG qui exprime des inquiétudes), le dépasser, et le faire évoluer eux-mêmes dans le respect des objectifs visant la gestion du risque et de la sécurité. Ils devront aussi s'intéresser aux niveaux « débrouillé, confirmé et expert scolaire ». IF était déjà dans une démarche créatrice en prenant des

¹²⁰⁶ Les enseignants les moins réticents ont été les professeurs des écoles.

¹²⁰⁷ J.-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 87.

¹²⁰⁸ C. Amade-Escot, *De l'usage des théories de l'enseignant*, in *Le génie didactique*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 32.

¹²⁰⁹ C. Amade-Escot, *ibid.*, p. 32.

initiatives sur l'arbitrage (les élèves s'auto-arbitraient durant les situations de référence). Nous pensons que ces initiatives sont à encourager et à valoriser dans le cadre de formations professionnelles afin que chaque enseignant perçoive la nécessité de la personnalisation des démarches d'enseignement.

- les utilisateurs nuancés : ce sont les deux enseignants de collège (SP et NK). Tout en conservant leur vision de l'enseignement du rugby scolaire¹²¹⁰, ils puisent dans le modèle des éléments auxquels leur réflexion ne les avait pas conduits. Le modèle est dans ce cas, force de proposition, source d'innovation. Avec ces jeunes enseignants (5 et 10 ans d'ancienneté), le concept de modèle répond à sa fonction puisqu'il contribue à les faire progresser, sans remettre en question leurs compétences initiales.
- les utilisateurs résistants : une mauvaise perception du modèle, une présentation insuffisante, une lourdeur dans la formalisation, des années d'expérience ou de manque de formation continue montrent que ces enseignants, d'accord sur le principe d'utilisation du modèle, ne l'ont pas exploité (même dans sa seconde version - PR) ou exploité en partie (FB). Nous pensons que ce problème est lié au fait que les enseignants n'ont pas vécu le rugby scolaire, et qu'au delà, leur représentation initiale du modèle était celle de la méthode. Nous avons constaté durant l'entretien que ces enseignants ne sont pas hostiles au modèle, mais que celui-ci doit leur être présenté dans un contexte d'échange et de justification, dans le respect le plus absolu de leurs propres démarches. D'ailleurs, nous avons relevé très peu de « lacunes » chez FB, même si le secteur sur lequel il doit consolider ses compétences nous semble fondamental pour la gestion de la sécurité des élèves. Cet enseignant possède de nombreuses compétences pour enseigner le rugby dans le second degré, aussi bien pour un niveau débutant que débrouillé, confirmé ou expert. Il maîtrise les champs d'interventions didactiques « historico-culturelles », « réglementaires » et « stratégico-tactiques » du rugby.
- les utilisateurs réfractaires : ce sont les enseignants qui viennent chercher des confirmations dans le modèle, mais peu disposés à explorer de nouveaux champs didactiques. Un enseignant est à classer dans cette catégorie : PR, enseignant expérimenté, peu habitué à la remise en question professionnelle. Suite aux deux blessures survenues durant son cycle rugby, cet enseignant a montré un intérêt pour une future réflexion sur l'enseignement du rugby.

La présentation d'un modèle d'enseignement est une donnée importante dans la relation que l'enseignant entretiendra avec celui-ci. En effet, l'expérimentation montre que les enseignants (de lycée notamment), n'avaient pas saisi la fonction du modèle. Cette relation initiale de non compréhension trouve une partie de ses raisons dans la formation des enseignants, mais également dans la formalisation du modèle. Avec le recul actuel, nous pouvons considérer que la première version présentée était trop prescriptive, manquant de mises en garde.

Un modèle n'a pas pour vocation de se substituer au savoir-faire professionnel des enseignants. Il fait des propositions par rapport à une problématique à laquelle ils adhèrent et leur permet de rendre plus performante leur démarche d'enseignement. Le concept de modèle doit inciter à une exploitation personnelle et circonstanciée des différents niveaux de transposition didactique. La variété des objectifs que se fixent les enseignants avec leurs élèves impose une démarche de « recontextualisation¹²¹¹ » du modèle. Cette mise en garde est importante et doit, nous semble t'il, figurer en début de présentation du modèle, au même titre que ses finalités. L'enseignant doit savoir ce que signifie le concept de « modèle » en didactique et ce qu'il peut lui apporter dans sa réflexion éducative et ses interventions.

¹²¹⁰ Leur conception de l'enseignement du rugby scolaire est en relation avec les spécificités de leur population scolaire.

¹²¹¹ B. Sarrazy, *Modèles et statut des modèles dans la pratique du conseil pédagogique*, in canal.uv, université Victor Segalen, Bordeaux 2, 2004

- les effets du modèle sur les pratiques enseignantes

Nous avons constaté que les effets du modèle sur les pratiques enseignantes s'opéraient sur trois temps :

- 1^{er} temps - durant l'expérimentation : les enseignants font évoluer leur pratique après avoir pris connaissance du modèle. Ils font évoluer les secteurs de la transposition didactique pour lesquels ils attendaient des réponses. C'est le cas pour les enseignants débutants et confirmés, en primaire et collège.
- 2^{ème} temps - durant l'entretien : à partir de certaines remarques, les enseignants envisagent de continuer de faire évoluer leur démarche d'enseignement. Cette volonté est perceptible pour tous les enseignants, plus ou moins marquée en fonction du niveau de maîtrise des enjeux éducatifs du rugby. PR est l'enseignant qui aura éprouvé le plus d'inquiétudes quant à sa pratique lors de l'entretien, alors qu'il a été le seul « utilisateur réfractaire ».
- 3^{ème} temps - l'année scolaire suivante : ayant eu l'occasion de revoir tous les enseignants lors de rencontres programmées pour réaliser (s'ils le souhaitent) un « bilan de compétences¹²¹² » dans le domaine de la transposition didactique du rugby, nous avons relevé de nouvelles évolutions dans la réflexion didactique, notamment en ce qui concerne la gestion de la sécurité (les techniques corporelles et la responsabilisation des élèves) et la volonté de se tourner vers un rugby toujours plus éducatif (socialisation et autonomisation des élèves). Dans ce dernier registre, nous constatons que plus les enseignants sont expérimentés et plus ils s'engagent vers des objectifs socialisants et autonomisants où l'élève est de plus en plus impliqué dans ses apprentissages. L'expérimentation a amplifié la volonté éducative générale, celle-ci venant se greffer au sein même des contenus culturels de l'activité. Les enseignants savent en effet que chaque technique corporelle peut être didactisée au service de la formation et de l'émancipation des élèves.

Les effets d'un modèle ne sont pas immédiats, et il serait vain de l'espérer ; la vocation du modèle est aussi d'interpeller et d'interroger l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques et ses connaissances didactiques de l'APS.

- la formation des enseignants

Cette recherche nous a permis de faire plusieurs constats sur la formation des enseignants. Nous rappelons que la notion de modèle ne constitue qu'un des éléments de la formation professionnelle¹²¹³. Nous pouvons avancer les réflexions suivantes :

- le concept de « modèle » n'a pas encore suffisamment pénétré l'univers de la formation professionnelle. Il est souvent assimilé à la « méthode » dont la fonction perçue est celle de l'imitation et de l'application. Il faut donc former, informer les enseignants, promouvoir ce concept en lui associant sa fonction formatrice et émancipatrice. L'enseignant n'est pas un exécutant et les outils didactiques qui lui sont proposés sont avant tout au service des problématiques de terrain. Les « modèles d'enseignement » doivent l'aider à construire ses propres solutions éducatives, didactiques et pédagogiques, et au-delà affirmer ses convictions, sa « conception philosophique de l'éducation », qui lui permet de « donner un véritable sens à l'action éducative¹²¹⁴ ». Les modèles didactiques sont au service de la construction des démarches d'enseignement. Il nous semble qu'il serait intéressant d'encourager la

¹²¹² Nous n'avons pas utilisé le terme de « compétences » avec les enseignants. Nous leur avons proposé de faire un nouveau point.

¹²¹³ Le modèle didactique doit être replacé dans la réflexion éducative et didactique ; nous proposons une schématisation de cette réflexion dans l'ouvrage : J-J. Sarthou, *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003, p. 89.

¹²¹⁴ G. Mialaret, *La pédagogie*, Paris, PUF, 1991, p. 53.

diffusion de ces modèles tout comme leur formalisation. Ils constituent un socle important de la formation professionnelle que leurs concepteurs pourraient faire partager dans le cadre de formations continues ou au travers de publications. Ces expériences initiées dans les années 1990 commencent à faire leur apparition dans la littérature de l'EPS¹²¹⁵. Il reste à analyser les effets de ces publications sur la profession et leur poids au sein des STAPS.

- la formation professionnelle semble plus efficace quand le modèle didactique est vécu par les enseignants. Le formateur peut présenter, confronter et justifier le modèle tandis que l'enseignant prend conscience qu'il n'est pas question de lui imposer un modèle, mais de lui proposer des outils, de lui présenter des solutions au service de sa propre efficacité didactique et pédagogique, dans un contexte d'enseignement donné. Il pourra mieux comprendre et apprécier les enjeux de l'enseignement d'une APS en milieu scolaire, et répondre alors aux obstacles ou blocages vécus par ses élèves.
- la formation professionnelle continue (FPC) nous semble essentielle pour permettre à l'enseignant de s'interroger sur ses modalités d'enseignement. Il faut lui permettre de prendre connaissance des différents modèles et/ou approches. B. Sarrazy milite pour la diffusion des modèles dans le cadre des formations professionnelles¹²¹⁶. Ces modèles présentent des solutions didactiques émanant de finalités, d'analyses et d'exploitations contextualisées dont tout enseignant peut s'enrichir. La formation professionnelle doit en cela être assurée par des professionnels de l'enseignement¹²¹⁷.

Cette recherche montre que la réflexion sur son propre enseignement est fondamentale pour se perfectionner dans chacun des cinq domaines de la transposition didactique. Nous avons par exemple constaté qu'un des enseignants de lycée (FB) avait développé des compétences très inégales dans le domaine de la didactisation du rugby. Excellent dans le secteur de la transposition didactique historico-culturelle (connaissances historiques) ou éducative (rôles sociaux et attitudes exigées), il est encore, malgré son expérience, conscient de pouvoir progresser au niveau de la « transposition didactique technique ». C'est pour cette raison qu'il a accepté la prise en charge d'une Formation Professionnelle Continue sur le thème : « *Rugby en collège et lycée, mixité, sécurité* ». Pour préparer son intervention, il s'est appuyé sur sa propre conception de l'enseignement du rugby et le modèle que nous lui avons soumis. Il a complété ses contenus en interrogeant cinq enseignants et appuyé sa formation sur le thème de la gestion de la sécurité. Cette formation s'adressait à 34 collègues de collège et lycée.

Comme B. Sarrazy, nous défendons l'idée que le monde de l'éducation et de l'éducation physique et sportive, doit encourager la formalisation des modèles, leur diffusion théorique et pratique. C'est d'ailleurs ce que nous signalions dans l'introduction de notre recherche, lorsque nous justifions le choix d'une recherche de type technologique au sens défendu par D. Bouthier. La scientification, la théorisation et la formalisation des modèles offrent aux enseignants des outils didactiques au service de leurs interventions¹²¹⁸.

Si nous nous sommes appuyés sur la didactique et la technologie dont nous aurions pu tout aussi bien qualifier le modèle, nous avons opté pour le qualificatif « d'enseignement » (modèle d'enseignement socio-culturel), nous semblant plus en concordance avec sa fonction dans l'univers scolaire. Au-delà des positionnements terminologiques, nous espérons que la

¹²¹⁵ A. Terrisse – M-F. Carnus (sous la direction de...), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*, De Boeck Université, Bruxelles, 2009

¹²¹⁶ B. Sarrazy, *Modèles et statut des modèles dans la pratique du conseil pédagogique*, in canal.uv, université Victor Segalen, Bordeaux 2, 2004

¹²¹⁷ Vaste débat au sein des UFRSTAPS à l'heure de la Masterisation de la formation professionnelle.

¹²¹⁸ D. Bouthier, *Les sens du sport*, in P. Duboscq (coordonné par), *Rugby, parabole du monde*, L'Harmattan, 1998, p. 114.

nature de notre travail s'inscrive dans la « professionnalisation du métier d'enseignant¹²¹⁹ ». Les enseignants d'EPS ont tout aussi besoin d'une formation « académique » (les savoirs de la recherche fondamentale) que d'une formation pédagogique, didactique ou technologique (les savoirs de la recherche appliquée). Les modèles d'enseignement des APS peuvent permettre aux enseignants d'EPS de devenir des spécialistes des APS, condition de transpositions didactiques performantes.

¹²¹⁹ P. Perrenoud, *Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante*, p. 284. In R. Hofstetter – B. Scheneuwly, *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boëck Université, 2009

CONCLUSION

CHAPITRE 13 :

**BILAN DE RECHERCHE ET
PERSPECTIVES**

Bilan de recherche

La technologie

En tant que « science qui prend pour objet les techniques...¹²²⁰ » et « science humaine des techniques d'intervention pour agir de façon rationnelle sur le réel¹²²¹ », la technologie est au croisement des deux objets d'étude de notre recherche : les techniques corporelles et les modèles d'enseignement. Les *techniques corporelles* soulèvent dans notre cas la question de la transposition didactique du geste sportif en EPS, quand les *modèles d'enseignement* interrogent les conditions de la transmission et des interventions ainsi que celles de l'appropriation des contenus d'enseignement.

Cette recherche technologique sur l'enseignement du rugby nous a permis de proposer une validation « externe¹²²² » d'un modèle d'enseignement socio-culturel. Mis à la disposition des enseignants pour la construction et la gestion d'un ou plusieurs cycles d'enseignement, le modèle a été utilisé suivant les contraintes contextuelles de chacun (conditions matérielles, niveau de pratique et caractéristiques sociales des élèves, profil des enseignants). Il s'agissait pour les enseignants d'exploiter le modèle au regard de leurs besoins et contraintes, et non de se livrer à une application de celui-ci. Ils étaient informés de la finalité de l'expérimentation ainsi que des différentes étapes de celle-ci. L'éthique de cette forme de recherche appliquée correspond à celle que défend J-M. Van der Maren et dans laquelle nous nous sommes reconnus¹²²³. Ce sont les effets du modèle sur les différentes démarches d'enseignement qui nous intéressaient, ainsi qu'en retour les incidences des démarches sur le modèle lui-même. Les utilisations du modèle ont confirmé sa pertinence dans la gestion des risques et de la sécurité lors de l'enseignement d'un rugby authentique en milieu scolaire. Au-delà de la validation des hypothèses, cette expérimentation de type technologique, ayant accepté de « reconnaître la prééminence de l'acteur¹²²⁴ » (l'enseignant), a eu des répercussions sur la structure et la richesse du modèle. Elle nous a permis :

- d'approfondir les fondements théoriques, notamment dans les secteurs historiques, anthropologiques, sociologiques et technologiques
- d'obtenir un niveau de validité objectif et distancié sur le thème de la gestion de la sécurité
- de confirmer les effets socialisateurs sur les comportements des élèves en classe ou en EPS
- de restructurer le cadre de présentation en le rendant plus accessible
- d'enrichir les contenus didactiques au contact de pratiques professionnelles singulières
- et enfin de confirmer le statut de modèle au service d'interventions didactiques entièrement à la charge des enseignants.

Si l'expérimentation technologique nous dépossède un temps du modèle, contrairement à la recherche que nous avons menée en DEA, elle permet de l'enrichir, de se le réapproprier dans un second temps, et d'assurer une diffusion plus efficace par la suite. Le modèle poursuit même son évolution au travers des enseignants-utilisateurs : deux professeurs des écoles se sentent aujourd'hui capables de présenter le rugby en formation continue, quand un enseignant de lycée a accepté d'encadrer une formation professionnelle sur le rugby scolaire en juin 2010.

¹²²⁰ F. Sigaut, *La technologie, une science humaine*, in Entretiens menés par R. Scheps, *L'empire des techniques*, Paris, Editions du Seuil, 1995, p. 52.

¹²²¹ D. Bouthier, in P. Villepreux – F. Brochard – M. Jeandroz, *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs - évolution, apprentissage*, Paris, Vigot, 2007, p. 222.

¹²²² Nous qualifions cette validation d'externe pour la distinguer de celle que nous avons menée à l'occasion de notre DEA en sciences de l'éducation ; nous avons nous-mêmes géré le protocole expérimental.

¹²²³ J-M. Van der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003, p. 220.

¹²²⁴ J-M. Van der Maren, *ibid.*, p. 9.

Le passage par une réflexion de type technologique aura accentué chez le formateur que nous sommes un certain nombre d'attitudes :

- la prudence et la nuance, essentiellement vis-à-vis des outils que nous proposons dans les formations ; d'autres « entrées » et d'autres modèles sont possibles pour enseigner ce rugby ou d'autres rugbys
- la distance vis-à-vis des modalités d'utilisation du modèle ; il faut que chaque enseignant exploite lui-même le modèle, loin de l'application dogmatique
- la critique et l'auto-critique, sources d'évolution permanente et de dépassement
- l'écoute et l'échange, porteurs d'enrichissement pour le modèle, ses utilisateurs et le concepteur.

Enfin, la technologie en EPS contribue, par l'intermédiaire de recherches empirico-scientifiques, tout comme la didaxologie, à « élaborer un système cohérent de prescriptions vérifiables, concernant l'optimisation de l'action didactique¹²²⁵ ». La recherche technologique, même si elle s'inscrit dans un « critère d'utilité sociale¹²²⁶ », n'a pas pour finalité de fournir des réponses toutes prêtes aux questions de la pratique. Elle présente des propositions d'interventions qui ont reçu un niveau de validation dans des contextes d'enseignement variés. Tout en renforçant les bases théoriques et la rigueur didactique du modèle, cette recherche nous aura permis de prendre le recul nécessaire pour rendre les propositions d'interventions didactiques et pédagogiques moins prescriptives. Ce n'est finalement pas la nature du contenu proposé aux élèves qui importe (nous pensons à la traditionnelle querelle « groupé – déployé »), mais le traitement didactique de celui-ci. Ainsi, la perception finale du modèle est-elle plus celle d'une trame didactique orientatrice et moins celle, initialement perçue par les enseignants, d'une exclusivité méthodologique ou d'un dogme pédagogique.

La recherche technologique en STAPS

Elle nous apparaît aujourd'hui comme une des solutions possibles face aux évolutions que subit la formation des professeurs d'EPS et tout particulièrement la maîtrise des métiers de l'enseignement, avec son adossement à la recherche. Le manque de recherches appliquées dans l'univers des STAPS risque de livrer les futurs enseignants à une formation excessivement théorique et scientifique, souvent éloignée des problématiques de terrain. Par manque de formation pratique, technologique et didactique, les professeurs d'EPS s'exposent dans les premières années d'enseignement à l'échec pédagogique. Derrière cet échec pédagogique se trouve le devenir des élèves, leur formation, leur santé et le plaisir de la pratique physique ou sportive.

La technologie doit progressivement s'imposer dans le champ des STAPS, et en particulier dans les filières menant aux métiers de l'enseignement, en tant que science humaine des techniques d'intervention. « La perspective technologique la plus prometteuse aujourd'hui » nous semble, à l'instar de D. Bouthier, être celle qu'il qualifie « d'anthropo-techno-didactique. *Anthropo.* parce qu'elle part des origines des techniques en les contextualisant. *Techno.* parce qu'on va modéliser la pratique en termes de connaissances scientifiques intégrées, de connaissances professionnelles et même d'intuitions et d'expériences personnelles et intuitives. *Didactique* parce que les techniques sont accumulées dans une perspective de transmission¹²²⁷ ». Elle offre aux futurs enseignants et enseignants en activité, des modèles d'enseignement qui peuvent leur permettre de construire et adapter leurs propres démarches, contenus d'enseignement et modalités d'intervention dans les situations

¹²²⁵ E. De Corte, *Les fondements de l'action didactique*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 3^{ème} édition, 1996, p. 18.

¹²²⁶ J. Metzler, « Spirale », une revue, un groupe de recherche en didactique de l'EPS, bilan et perspectives de fonctionnement, in, C. Amade-Escot – J-P. Barrue – J-C. Bois – F. Dufour – M. Dugrand – A. Terrisse, *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Paris, revue EPS, 1998, p. 421.

¹²²⁷ D. Bouthier, *L'approche technologique au cœur des STAPS*, in *Former les enseignants d'EPS*, Paris, revue Contre pied, n°20, 2007, p. 54.

d'enseignement. Outiller les futurs enseignants sur le plan de la didactique des APS est essentiel afin qu'ils puissent faire face aux contraintes matérielles et temporelles ainsi qu'aux caractéristiques sociales des élèves. Nous pensons que plus le niveau d'expertise est élevé dans la maîtrise didactique de l'APS, et plus l'enseignant peut créer « les conditions de l'apprentissage¹²²⁸ ». Il peut alors prendre de la distance par rapport aux situations et gérer plus efficacement les régulations didactico-pédagogiques ainsi que les relations pédagogiques (souvent fragiles, tendues et parfois violentes dans certains milieux).

La technologie en STAPS peut aider les enseignants d'EPS à dissocier clairement la pratique sportive scolaire (l'EPS) du sport fédéral. Les missions attribuées à « Jeunesse et Sport » et à l'EPS sont différentes, même si le support culturel est identique. Sans être opposées, les deux formes de pratiques peuvent être complémentaires. Chacune doit se positionner au regard de ses finalités : performance sportive pour les unes et éducation pour les autres. Ne pas marquer et affirmer ses différences peut conduire l'EPS à sa disparition dans le champ des disciplines d'enseignement. L'intégration de l'EPS en tant que discipline d'enseignement est récente (1981) ; ceci explique sa fragilité au sein du système éducatif et son instabilité universitaire.

Nous pouvons nous demander quelle est aujourd'hui la place de l'EPS et des techniques sportives dans les UFRSTAPS. Nous pensons que la technologie peut enrichir le débat sur l'universitarisation de l'EPS et donner une crédibilité et une reconnaissance sociale à la recherche en STAPS. « La technologie culturelle des pratiques sportives doit être placée au service de la réflexion didactique en EPS. [...] C'est la connaissance des conditions sociales, culturelles d'apparition des pratiques sportives et l'histoire de leurs techniques qui peut aider les enseignants à doter les élèves d'outils d'analyses et de connaissances explicatives de leur propre efficacité technique¹²²⁹ ».

Si la recherche technologique a sa place en STAPS, au côté d'autres types de recherches plus fondamentales, elle doit être encouragée et considérée comme une nécessité par la profession. Les enseignants d'EPS devraient être sollicités pour mener des expérimentations de cette nature. La profession s'enrichirait ainsi de connaissances disciplinaires pouvant revendiquer un statut scientifique au sein de l'université et se positionner face à certains discours dogmatiques s'opposant à la recherche appliquée en STAPS ou minorant la place de la formation professionnelle dans les nouveaux Masters menant aux métiers de l'enseignement. Par rapport au travail que nous avons mené en DEA, la présente expérimentation nous aura permis de nous engager dans une validation plus distanciée et donc plus objective, avec de nouveaux apports pour le modèle, émanant d'un approfondissement théorique (historique, anthropologique, technologique) et de pratiques professionnelles (celles des six enseignants). De plus, la méthodologie utilisée répond au respect tel que nous le concevons des personnes impliquées dans les situations d'enseignement (élèves et enseignants).

Le croisement de données issues de vidéos et d'entretiens semi-directifs permet également de s'immerger au plus près des interventions des enseignants.

Si la mise en œuvre d'entretiens semi-directifs ne nous a pas posé de difficultés particulières, cela n'a pas été le cas pour les vidéos pour lesquelles nous avons restreint notre analyse comparative à trois enseignants par rapport aux six programmés en début d'expérimentation. En effet, pour trois d'entre eux, les conditions de pratique de fin de cycle s'éloignaient sensiblement de celles attendues (dimensions de terrain, effectifs, équipes, sol).

Le concept de modèle

Il peut par moments inquiéter les enseignants. Confondu avec la méthode, son utilisation relève souvent de l'application et prive l'élève et l'enseignant de leur liberté (liberté créatrice pour le premier et liberté pédagogique pour le second)¹²³⁰. Il est important de définir ce concept, d'explicitier sa fonction didactique pour lever toute les ambiguïtés et suspicions. Il

¹²²⁸ P. Jonnaert, *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999

¹²²⁹ G. Bonnefoy, *Eduquer/enseigner en EPS. Réflexion à propos d'un débat réactualisé*, in *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du C.E.D.R.E., AEEPS, 1999, p. 16.

¹²³⁰ Nous attribuons d'ailleurs le retard de la mise en œuvre du protocole expérimental à ces craintes.

nous aura d'ailleurs fallu du temps (une année scolaire supplémentaire), une réflexion personnelle et des discussions pour que les enseignants comprennent et intègrent la fonction du modèle d'enseignement dans leur pratique professionnelle. Le modèle ne devait pas se substituer à ce qu'ils proposaient jusqu'alors, mais venait en complément, au service de problématiques professionnelles personnelles, et tout particulièrement celle de la gestion de la sécurité lors de l'enseignement d'un rugby se voulant authentique et éducatif. Le modèle ne fournit pas de démarche d'enseignement, il en permet la construction en fonction des besoins de l'enseignant et propose des contenus et modalités d'interventions.

La construction d'un modèle d'enseignement repose sur une réflexion multidimensionnelle (historique, philosophique, sociologique, anthropologique, didactique, technologique) et une expérimentation, lui permettant en retour d'argumenter et d'affiner l'enveloppe ou matrice théorique. L'enseignant l'utilise comme un outil didactique (décontextualisé) qui doit subir une réflexion éducative, didactique, pédagogique en fonction du public auquel il s'adresse. Si le modèle fait des propositions didactiques, il n'impose donc pas l'action didactique (« objectifs, situation de départ, formes de travail didactique, médias, formes de groupement, contenus, évaluation¹²³¹ »), pas plus que les relations pédagogiques. Il permet de les construire. Utilisé dans cet esprit, le modèle incite à l'innovation pédagogique et à la critique constructive des pratiques enseignantes. Une démarche d'enseignement peut ainsi recourir à plusieurs modèles d'enseignement, permettant de construire et de proposer des situations, des contenus d'enseignement et des modalités d'intervention de circonstance.

Il faut aussi retenir l'idée que le modèle est conçu pour dépasser son concepteur. Il est livré à la communauté éducative qui le fait vivre. Nous avons par exemple constaté que des enseignants tels que IF ou FB utilisaient tout ou partie du modèle en restant fidèles à certains de leurs objectifs ou modalités de fonctionnement¹²³².

Il faut également accepter qu'un modèle ne rencontre pas l'approbation de certains enseignants, notamment pour des raisons philosophiques.

Tout enseignant peut construire un modèle d'enseignement à partir de sa propre expérience professionnelle et envisager de lui donner une validité scientifique. Il peut aussi analyser et critiquer un modèle d'enseignement existant. Pour cela, il doit posséder une structure d'analyse qui pourrait s'articuler autour des thèmes suivants :

- la matrice théorique
- les définitions de l'APS
- la richesse intrinsèque de l'activité, ses enjeux, son évolution historique
- les obstacles classiques pour l'acquisition des habiletés motrices
- les situations de référence
- les objectifs et les contenus du débutant à l'expert
- les situations d'apprentissage, de remédiation, de perfectionnement
- les critères de réussite et de réalisation
- les outils ou modalités d'observation et d'évaluation.

Un enseignant équipé de cette structure d'analyse sera par exemple plus à même de se positionner face aux propositions issues des différentes approches ou entrées pour le rugby scolaire. Trop souvent présentées dans un contexte de guerres méthodologiques, les approches deviendraient alors une richesse didactique au service d'une démarche d'enseignement performante¹²³³. Si le rugby est multiple, son enseignement l'est tout autant.

¹²³¹ E. De Corte, *Les fondements de l'action didactique*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 3^{ème} édition, 1996, p. 20.

¹²³² Parmi ces nouvelles solutions, celles utilisées par FB autour des « capitaines d'équipes » (rôles sociaux).

¹²³³ La plus ancienne querelle théorique du rugby français est celle qui a opposé P. Conquet à R. Deleplace. Elle a été suivie par celle qui a opposé P. Conquet et P. Villepreux (P. Conquet, *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie Moderne, 1994, p. 252-253.). Plus près de nous, nous retrouvons P. Conquet face à S. Collinet ou G. Uhlich (P. Conquet, *discussion de l'article « Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du volley-ball et du rugby », de Serge Eloi et Gilles Uhlich ou misère d'une pédagogie*, Staps 3/2002 -n° 59, p. 120-136.).

Il faut que l'enseignant sache ce qu'il attend du rugby pour construire une démarche d'enseignement de circonstance. Il réalise sa propre transposition didactique et propose le rugby de son choix à ses élèves, dans le respect des fondements culturels de cette activité support.

Il est à noter que notre engagement dans une recherche de type technologique aura permis de faire évoluer l'approche que nous qualifions d'historique lors de notre précédent travail en DEA. Elle nous semble ainsi pouvoir assumer le statut de modèle d'enseignement tel que nous l'avons défini en introduction :

- un modèle s'inscrivant dans des finalités éducatives spécifiques (gestion des risques dans des situations accidentogènes)
- un modèle ayant été expérimenté avec un certain niveau d'extériorité (modèle utilisé par des enseignants neutres vis-à-vis de sa conception)
- un modèle ayant reçu un niveau de validité scientifique relatif (quantité et variété des contextes d'enseignement)
- un modèle au service d'interventions didactiques et pédagogiques contextualisées et personnalisées (prise en compte de la diversité des publics et respect de la liberté pédagogique).

Le modèle d'enseignement socio-culturel du rugby

Il est à considérer comme un ensemble de propositions didactiques et non comme un « prêt-à-porter didactique¹²³⁴ ». Si les propositions didactiques relatives à la gestion du risque ont reçu un niveau de validité scientifique dans des contextes d'enseignement spécifiques, le modèle socio-culturel réfute une quelconque exclusivité méthodologique. L'enseignant-utilisateur doit systématiquement l'adapter à son propre contexte d'enseignement (conditions matérielles, population, objectifs), à ses compétences du moment et construire sa propre vérité pédagogique. Nous pensons que le respect de l'« activité créatrice et adaptative¹²³⁵ » de l'enseignant garantit une utilisation éclairée du modèle et contribue à son évolution potentielle.

Dans un souci de diffusion et de publication professionnelle, nous avons qualifié ce modèle d'historique. Cette appellation nous permet d'insister sur l'importance des fondements historiques et culturels de la pratique sociale de référence dans toute démarche d'enseignement en EPS. Pour le rugby, ces fondements sont :

- engagement physique et combat au corps à corps
- développement de l'intelligence tactique dans le jeu de mouvement
- construction de gestes efficaces et sécuritaires
- transmission de valeurs sportives : respect et solidarité.

Pour cette recherche, nous avons choisi de qualifier le modèle de socio-culturel, nous permettant de mettre en avant la culture, la culture pour tous, comprise et utile pour chacun. Cette transmission culturelle s'effectue dans un contexte social (l'école) qui impose une réflexion historique et anthropologique. L'élève doit comprendre le sens de ses acquisitions et les enjeux dont elles sont porteuses. Les enjeux correspondent notamment aux valeurs et comportements que l'enseignant choisit d'associer aux gestes techniques.

La transmission des techniques corporelles sportives suppose donc un niveau de transposition didactique permettant de répondre à cette double mission : transmettre à tous le patrimoine culturel sportif (contenus et situations au plus près de la pratique sociale de référence) et lui donner une fonction éducative (socialisatrice et émancipatrice).

Le modèle d'enseignement socio-culturel propose des outils didactiques permettant de répondre à ces exigences. Les cinq niveaux de transposition didactique que nous avons mis à

¹²³⁴ D. Bouthier, postface, in *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*, A. Terrisse – M-F. Carnus (sous la direction de...), De Boeck, Bruxelles, 2009, p. 164.

¹²³⁵ C. Amade-Escot, *De l'usage des théories de l'enseignant*, in *Le génie didactique*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 33.

jour reposent sur une matrice théorique : un rugby authentique (au plus près de la pratique sociale de référence), proposant des situations de jeu à risques dans lesquelles les techniques corporelles constituent les réponses.

Les cinq niveaux que nous avons mis à jour sont organisés autour de la chaîne transpositive suivante et peuvent aider les enseignants à proposer à leurs élèves un rugby authentique, éducatif, performant et sécurisé :

1. transposition didactique historico-culturelle : il s'agit de l'analyse de l'essence de l'activité, de sa logique interne ainsi que des enjeux de son évolution historique et socio-culturelle contemporaine. La connaissance historique, sociologique et anthropologique est ici essentielle pour comprendre l'intérêt des différents rugbys et proposer des contenus d'enseignement adaptés aux transformations scolaires visées.
2. transposition didactique réglementaire : la connaissance des règles du jeu, de leur fonction et de leur évolution permet de les adapter aux élèves, et de leur donner un sens. Les règles sont à envisager sur le versant sécuritaire mais également éducatif.
3. transposition didactique éducative : il s'agit de comprendre les enjeux éducatifs initiaux de la création du rugby, ainsi que tous ceux qui sont venus se greffer au rythme de l'évolution sociale de ce sport. Nous avons souvent rappelé que le rugby n'est pas spontanément éducatif et que ce sont les choix et aménagements de l'enseignant dans et autour du jeu qui donnent une valeur éducative à la pratique du rugby.
4. transposition didactique tactique et stratégique : il s'agit de maîtriser la structure du jeu dans toute sa complexité stratégique et tactique, et de la confronter aux caractéristiques des élèves (âge et niveau). Les contenus sont alors retenus par l'enseignant. Ce dernier doit maîtriser le jeu en mouvement, les phases de fixation, les phases statiques pour former un joueur performant dans ses choix stratégiques et tactico-techniques. Cette connaissance spécifique de la « systématique du jeu¹²³⁶ » permet de développer chez les élèves des programmes moteurs variés et adaptatifs. La « polyvalence d'action¹²³⁷ » prend le pas sur le « jeu par postes » dès le début de la formation. La spécialisation au poste intervient dans un temps ultérieur. On peut dire que c'est l'intelligence motrice (l'adaptation situationnelle) qui est recherchée au travers de la pratique du rugby.
5. transposition didactique technique : il s'agit ici de maîtriser les techniques corporelles dans leur contexte d'exécution. Si les techniques corporelles de l'élève comportent de nombreuses similitudes avec celles du joueur de rugby professionnel (un socle culturel commun) elles s'en distinguent au regard des finalités éducatives. Si la priorité de l'entraîneur ou de l'éducateur est le développement de l'efficacité du geste par l'agressivité, l'enseignant donne à ce même geste une orientation éducative avec le développement de la responsabilité, de la solidarité, du respect et de la gestion de la sécurité. Cette orientation éducative n'exclue pas l'agressivité de la technique corporelle scolaire ; elle la situe à niveau inférieur de celui préconisé par le milieu fédéral. Ce dernier niveau de transposition didactique permet de finaliser le passage de l'objet culturel à l'objet d'enseignement, et de donner tout son sens aux actions¹²³⁸.

Ces différentes étapes constituent des repères pour les enseignants. Chacun se réfère à un ou plusieurs domaines de la transposition didactique, organise sa propre chaîne transpositive et intervient autant que nécessaire sur chaque niveau de transposition didactique. Le contexte d'enseignement et les caractéristiques des élèves imposent ces opérations.

¹²³⁶ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979

¹²³⁷ P. Villepreux, *Formation au rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès, 1993, p. 34.

¹²³⁸ G. Bonnefoy, *Eduquer/enseigner en EPS. Réflexion à propos d'un débat réactualisé*, in *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du C.E.D.R.E., AEEPS, 1999, p. 16.

Si le modèle socio-culturel affiche son culturalisme et son respect de l'« essence » de l'activité (sa rusticité), il n'en demeure pas moins vrai qu'il s'est avéré efficace dans la gestion de la sécurité et dans l'atteinte d'objectifs éducatifs (transformations comportementales dans le respect, la responsabilité et la solidarité). Les résultats de cette recherche confirment les hypothèses de départ quant à la possibilité de proposer un rugby authentique, rustique¹²³⁹, performant et éducatif, garantissant la sécurité des élèves. L'« approche historique » du rugby en milieu scolaire a donc acquis un niveau de validité supplémentaire (validité externe)¹²⁴⁰ dans le champ de la didactique expérimentale, qui permet de lui attribuer le statut de modèle d'enseignement.

Si ce modèle socio-culturel prend bien racine aux sources du rugby (présentation historique au travers de la soule et du football-rugby ainsi que l'apprentissage de tous les gestes fondamentaux dans un contexte d'affrontement physique direct), ses finalités ne peuvent se confondre avec d'autres rugbys (professionnel, haut niveau amateur...). Le rugby scolaire privilégie l'éducation, la sécurité de tous et refuse la blessure comme une fatalité, un accident ou la conséquence d'une expertise (performance) dans l'exécution d'un geste « féroce¹²⁴¹ ».

Le modèle d'enseignement socio-culturel tel que nous l'avons présenté aux différents enseignants met à jour les spécificités d'un rugby scolaire authentique et propose des outils didactiques permettant de minimiser les risques de blessures. L'authenticité du rugby dans le modèle réside avant tout dans l'affrontement physique au corps à corps dans des situations de référence ludiques. Si nous proposons une programmation des contenus reposant sur une approche historique¹²⁴², nous pensons que chaque enseignant peut concevoir sa propre entrée et modélisation des contenus. Ce ne sont pas tant la nature de l'entrée (historique, jeu moderne) ou le type de contenus (groupé ou déployé) qui importent, mais bien la façon de les proposer aux élèves. Les risques corporels doivent être présents dans les situations de jeu. Ils sont aussi élevés dans le jeu groupé que le jeu déployé ou le jeu au pied ; cela se vérifie aussi pour les trois niveaux de la systématique (jeu de mouvement, phases de fixation, phases statiques)¹²⁴³. Que les affrontements soient directs ou indirects, la problématique de la gestion du risque doit rester la même. Si le risque est partout au niveau fédéral, il doit en être de même au niveau scolaire.

Ainsi, même si le modèle socio-culturel propose une entrée de type historique pour présenter la nécessité des règles et l'évolution des techniques corporelles, il peut trouver son utilité dans des démarches d'enseignement s'appuyant sur des entrées proposant un jeu moderne, le jeu déployé avant le jeu groupé. Nous avons à ce sujet accepté d'encadrer une formation professionnelle¹²⁴⁴ dont le thème était : « Proposez une entrée dans l'activité rugby en adaptant un jeu traditionnel en jouant sur les variables : règles, espace, matériel, nombre de joueurs, temps,... de manière à mettre en jeu les fondamentaux de cette activité ». Cette expérience nous a confortés dans le bien-fondé du concept de modèle didactique :

- la trame théorique précise les enjeux de l'enseignement de l'activité en milieu scolaire
- la chaîne transpositive fournit les étapes et les outils de la transposition didactique.

¹²³⁹ La rusticité du rugby scolaire se traduit par un niveau d'agressivité correspondant à la combativité ; l'intensité de l'engagement physique dépendra de l'âge des élèves, du niveau de classe et surtout du niveau de maîtrise des techniques corporelles. Plus la maîtrise technique est importante et plus on peut élever le niveau d'engagement physique.

¹²⁴⁰ Nous avons utilisé le terme de validation « externe » ; cette validation vient s'ajouter à celle que nous avons menée dans le cadre de notre recherche en sciences de l'éducation (*Formation du "joueur" à travers trois "conceptions" de l'enseignement du rugby en France*, DEA sciences de l'éducation, Paris X, 1999).

¹²⁴¹ L. Smith, *Le détail : comment se gagne une coupe du monde* ; Master class : *La mêlée des cultures*, quai Branly oct. 2007

¹²⁴² L'approche historique présente les contenus du « jeu groupé » avant ceux du « jeu déployé » et du « jeu au pied ».

¹²⁴³ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 92- p. 93.

¹²⁴⁴ Matinée de formation des enseignants du 1^{er} degré (9^{ème} et 10^{ème} circonscription de Nanterre) du 13 octobre 2010 en collaboration avec les CPC-EPS M. Breyton et T. Hussong.

Ce cadre de réflexion permet d'explorer et d'exploiter différentes entrées dans l'activité sportive, tenant par exemple compte du vécu des élèves, de leurs craintes, de leurs motivations. Ainsi, c'est à partir d'une structuration initiale de situations de jeux traditionnels (connus des élèves) que nous sommes intervenus pour proposer des évolutions vers le rugby. Il s'est donc agi d'intégrer l'affrontement physique individuel et collectif dans les situations de jeu initiales : le jeu de l'horloge, la balle au capitaine, le jeu du loup et de la brebis, la passe à 10. La gestion de cette problématique a permis aux enseignants de mieux saisir les enjeux du rugby et notamment ceux liés à la gestion de la sécurité dans des situations devenant accidentogènes. L'intégration progressive du combat fait apparaître la dangerosité du rugby et la nécessité de la gestion du couple risque-sécurité au travers des techniques corporelles sportives scolaires. Ainsi, les jeux se sont-ils progressivement transformés pour aboutir après réflexion didactique aux situations suivantes :

- le jeu de l'horloge permettant, sur le retour du PdeB, de le plaquer dans une zone déterminée
- la balle au capitaine intégrant le ceinture dans un premier temps, puis le plaquage quand les PdeB ont compris qu'il fallait progresser
- le jeu du loup et de la brebis mettant en évidence la formation d'un maul et la poussée des coéquipiers
- la passe à 10 avec la contrainte des zones de combat : plaquage dans le jeu en mouvement et « arrachage de ballon » sur les plots.

Cette démarche allant du jeu traditionnel au rugby scolaire permet de mettre l'accent très rapidement sur le niveau de transposition didactique technique pour lequel nous avons relevé durant notre expérimentation une nécessité de formation professionnelle. En effet, cette entrée par les jeux traditionnels, confronte les enseignants aux spécificités culturelles du rugby. Nous pouvons donc dire que l'essentiel pour l'enseignement d'une APS n'est pas l'« entrée » proposée, mais bien de s'attacher à préserver ses fondements socio-culturels.

Cette formation professionnelle nous a personnellement permis de relativiser l'importance que nous accordions initialement à l'approche historique (Soule et Football-rugby).

Nous avons constaté que les enseignants sont sensibles aux contenus d'enseignement permettant de gérer la sécurité quand :

- ils se sentent responsables des blessures de leurs élèves (EG – IF)
- ils ont eu à déplorer des blessures (FB – SP)
- ils ont vécu le modèle d'enseignement socio-culturel en pratique (EG – IF).

Avoir été sensibilisé au modèle en tant que pratiquant permet de mieux intervenir sur ses élèves. Pour comprendre ce que ressent l'élève dans une situation (un obstacle à franchir ou un blocage), il est préférable d'avoir été soi-même confronté à la situation. Les régulations et les remédiations¹²⁴⁵ sont alors plus pertinentes.

Parce que les adaptations didactiques sont multidirectionnelles en cours d'EPS (sur les cinq domaines de la transposition didactique), il nous semble intéressant à l'avenir d'essayer de présenter en formation professionnelle le modèle d'enseignement socio-culturel suivant la structure formalisée durant cette recherche (cf. tableau 90).

Si nous savons que nous ne pouvons demander à chaque enseignant d'avoir vécu toutes les situations qu'il propose à ses élèves, nous pensons qu'il doit en vivre un maximum en formation initiale et continue¹²⁴⁶. C'est à ce prix qu'il maîtrisera l'enseignement des techniques corporelles sportives.

Concernant les nombreux outils proposés en formation (entrées, modélisations de contenus, situations, séances), ceux-ci ne doivent pas alourdir le modèle d'enseignement, ni la démarche

¹²⁴⁵ La régulation consiste à agir sur les variables de la tâche motrice alors que les remédiations se proposent d'agir directement sur la conduite motrice de l'élève.

¹²⁴⁶ Nous revenons ici sur la nécessité de la pratique sportive pour la formation professionnelle. Les APS les plus enseignées dans le domaine scolaire devraient être proposées en formation dans les UFRSTAPS. Ce n'est malheureusement pas le cas.

d'enseignement. Pour cela, il semble important de préciser leur fonction au regard des enjeux de la matrice théorique du modèle.

Les techniques corporelles

Les techniques corporelles sportives sont considérées comme des faits ou objets constituant une « culture technique¹²⁴⁷ ». Nous les retrouvons à ce titre dans les programmes de la discipline EPS. En primaire¹²⁴⁸ et au collège¹²⁴⁹ elles font partie du patrimoine culturel à transmettre. Elles sont présentées au lycée en tant que « connaissances (informations – techniques et tactiques)¹²⁵⁰ » au service du développement de « compétences culturelles et méthodologiques¹²⁵¹ ». Éléments de l'instruction, les techniques corporelles sportives sont utilisées au service du développement psychomoteur, de la performance motrice, de la socialisation et de l'émancipation des élèves. Le débat entre laudateurs et pourfendeurs de la technique dans le milieu scolaire pourrait donc s'apaiser, à condition que soit mise en avant une vision éclairée du concept de technique, distinguant clairement la technicité¹²⁵² du technicisme et les techniques corporelles sportives des techniques corporelles scolaires.

Ainsi, les actions didactiques exercées par l'enseignant sur les techniques corporelles en EPS doivent-elles s'attacher à conserver les spécificités culturelles tout en leur associant des enjeux éducatifs :

- la performance sportive : excellence motrice (j'augmente et enrichis mon potentiel physique)
- la socialisation : valeurs sociales (j'apprends à vivre avec les autres et à prendre du plaisir en pratiquant)
- l'émancipation : technicité (j'interviens dans la construction de mon geste ; j'en comprends le sens et l'utilité immédiate ou différée).

Cette transposition didactique technique a été mise à jour dans notre recherche, constituant le cinquième niveau de réflexion dans la chaîne transpositive de l'APS. Les différences entre le plaquage fédéral et le plaquage scolaire et les modalités de leur construction constituent pour les enseignants une illustration particulièrement éclairante de la nécessité de ce travail didactique. Parce que les enjeux sont différents dans les deux milieux, un contenu commun ne s'enseigne pas pour les mêmes raisons, ni dans les mêmes conditions. Les processus d'apprentissage sollicités et les modalités d'enseignement retenues donnent sa valeur éducative à l'acquisition.

Les « perspectives historico-culturelles¹²⁵³ » de la technique favorisent une « construction sociale des fonctions psychiques¹²⁵⁴ » et une élévation du niveau de civilité des élèves. Pour la technique rugbystique scolaire, ce n'est donc pas tant l'intensité du combat qui importe, mais bien la capacité à gérer cette intensité. Plus le niveau de maîtrise technique est élevé, et plus l'intensité peut croître. Ainsi, il n'est pas exclu de proposer le plaquage offensif (réalisé dans l'axe profond du terrain) en collège ou lycée. C'est lorsque l'enseignant pense que ses élèves peuvent intégrer une plus grande intensité de combat qu'il peut proposer des contenus d'enseignement de complexité, difficulté et dangerosité supérieures.

¹²⁴⁷ D. Bouthier, *Les sens du sport*, in P. Duboscq (coordonné par), *Rugby, parabole du monde*, L'Harmattan, 1998, p. 117.

¹²⁴⁸ *Programmes d'enseignement de l'école primaire*, Arrêté du 25/01/02, JO du 10/02/02

¹²⁴⁹ *Programmes de l'enseignement de l'éducation physique et sportive*, B.O. spécial n°6, du 28 août 2008 - Arrêté du 8-7-2008 – J.O. du 5-8-2008

¹²⁵⁰ *Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle terminale des séries générales et technologiques*, Arrêté du 20/07/01 – J.O. du 04/08/01. – B.O. n°5 du 30 août 2001, p. 23.

¹²⁵¹ B.O. hors série n°5, du 30 août 2001, *op.cit.*

¹²⁵² M. Combarous, *Les techniques et la technicité*, Paris, Ed. Sociales, 1984

¹²⁵³ C. Moro – C. Rodriguez, *Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale*, in *Situations éducatives et significations*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2004, p. 225.

¹²⁵⁴ C. Moro – C. Rodriguez, *ibid.*, p. 224.

Pour aider les enseignants, il nous semble important d'encourager la diffusion de modèles d'enseignement des APS allant dans le sens d'une EPS à la fois culturaliste et développementaliste, où les techniques sportives sont livrées avec leurs enjeux sociaux et leur pouvoir éducatif. Mieux comprendre les techniques corporelles permet de mieux les enseigner et surtout de les didactiser à bon escient. Il s'agit de leur donner une fonction éducative adaptée aux problématiques de terrain.

Nous avons proposé au travers du modèle d'enseignement socio-culturel l'ensemble des gestes techniques et tactico-techniques, accompagnés d'une analyse, faisant état des risques corporels et présentant les critères de réalisation (en relation avec la performance et la sécurité)¹²⁵⁵. Nous avons également mis à jour le potentiel éducatif de ces gestes (les valeurs que l'on peut leur associer). L'enseignant qui maîtrise ce niveau de transposition didactique technique peut proposer des contenus d'enseignement pertinents. Ces contenus d'enseignement répondent donc à la triple interrogation didactique :

- sur la performance sportive : quels sont les contenus d'enseignement en relation avec l'efficacité motrice ?
- sur la gestion de la sécurité : quels contenus d'enseignement sécuritaires proposer au regard du caractère accidentogène des situations ?
- sur le caractère éducatif : quelles valeurs et comportements intégrer dans les contenus d'enseignement ?

Disposant de cette connaissance didactique technique, les démarches d'enseignement (comment transmettre et permettre à l'élève de construire sa motricité ?) peuvent être organisées autour de l'éducation, des bienfaits et du plaisir des élèves et non au service de simples reproductions gestuelles dénuées de sens d'une part, et dangereuses d'autre part.

La technique sportive est bien au cœur de l'EPS, et nous pensons que la compétence professionnelle passe par une véritable spécialisation dans les APS. Le professeur d'EPS doit être formé comme un véritable professeur d'APS, capable d'analyser les gestes techniques, de les adapter et de leur donner un sens en fonction des besoins de ses élèves. Il faut que l'enseignant maîtrise ces gestes techniques sur différents niveaux de pratique scolaire (débutant, débrouillé, confirmé, expert).

L'approfondissement de la connaissance des techniques corporelles sportives (objet culturel de référence en STAPS) passe aussi par des disciplines telles que l'anthropologie, la didactique ou la technologie. Ces disciplines peuvent revendiquer une place plus conséquente dans les enseignements théoriques en STAPS puisqu'elles contribuent à former un enseignant compétent dans ses interventions didactiques et pédagogiques.

Les procédures d'enseignement et les processus d'apprentissage

Nous avons insisté sur la nécessaire rigueur dans la transmission et l'indispensable liberté que nous devons accorder à l'élève dans la construction de ses propres gestes. Il en va de même pour l'enseignant ; ce dernier est à même de faire son choix parmi les théories de l'apprentissage pour élaborer la stratégie d'enseignement lui semblant la plus adaptée.

Le rôle de l'enseignant est bien de sécuriser les situations d'apprentissage, tout en permettant à l'élève de construire son propre geste (son style). Il est donc fondamental d'agir dans un contexte d'apprentissage gestuel « intelligent¹²⁵⁶ ». La technique est placée au service de l'intention tactique, ce qui suppose un apprentissage opposé à la reproduction gestuelle décontextualisée. L'élève doit être entièrement impliqué dans son apprentissage. Ce sont les processus perceptifs, décisionnels et exécutifs qu'il doit gérer en situation d'apprentissage. Pour associer les travaux de P. Conquet à ceux de R. Deleplace, nous ajouterons que les situations d'apprentissage tactico-techniques doivent également (et surtout) solliciter en rugby l'élève sur le registre émotionnel (le contrôle de soi).

¹²⁵⁵ Ce travail didactique est le résultat de vingt cinq années consacrées à l'enseignement du rugby.

¹²⁵⁶ R. Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979, p. 11.

Au-delà des sollicitations émotionnelles et tactiques, l'enseignant doit préciser pour chaque technique corporelle les objectifs éducatifs poursuivis (les valeurs-ajoutées choisies : responsabilité, solidarité, respect... et les comportements attendus). La valeur du geste est donnée par les contraintes qu'impose l'enseignant et notamment le niveau d'agressivité fixé. Les valeurs proposées au travers des techniques corporelles du modèle socio-culturel participent à l'augmentation du seuil de civilité des élèves. Ils sont informés pour chaque technique corporelle des attentes en termes de performance (intensité) et d'attitudes (responsabilité). Le rôle de l'enseignant est ici essentiel (connaissances, capacité à justifier, à fixer des limites), et nous incite à penser que certaines blessures lors des cycles rugby sont la conséquence de situations non maîtrisées par les enseignants. Cela s'est vérifié pour PR et FB lors de l'expérimentation, puisqu'ils ont reconnu que certaines situations de jeu proposées conservaient un niveau de risques supérieur à ce qui est acceptable en milieu scolaire. PR comptabilisait deux blessures graves et FB s'est rendu compte en visionnant les situations de référence¹²⁵⁷ que les plaquages fédéraux ne pouvaient être tolérés en EPS, car beaucoup trop violents.

La violence

La violence est combattue sous toutes ses formes dans le modèle d'enseignement socio-culturel. Les cinq niveaux de transposition didactique abordent ce thème pour apprendre à l'élève à se maîtriser et augmenter ainsi son niveau de civilité. Que ce soit sur ou autour du terrain et quelle que soit sa nature (physique, verbale, d'attitude) et son niveau de conscience (volontaire, involontaire), la violence est systématiquement sanctionnée. Les élèves doivent comprendre la nécessité du contrôle de soi, des règles du jeu ainsi que les sur-réglementations liées à la gestion des risques et de la mixité. Nous avons constaté que la présentation historique du rugby constituait une solution pertinente. Les élèves comprennent très rapidement la nécessité de la règle et des sur-réglementations. Elles les protègent. Les niveaux d'agressivité constituent également de bons repères pour les élèves, qui leur permettent de différencier l'agressivité positive que l'on encourage et l'agressivité négative que l'on proscriit.

Si le modèle d'enseignement socio-culturel propose des modalités d'interventions telles que les séquences de jeu historiques (soule et football-rugby) pour confronter les élèves à la nécessité de la règle dans des conditions de pratiques dangereuses, il est aussi envisageable de s'appuyer sur des séquences de jeu moderne pour justifier l'apparition et l'évolution du règlement. Il s'agit là de propositions d'interventions auxquelles l'enseignant peut se référer pour construire sa démarche d'enseignement.

Les risques corporels doivent être réels dans les situations de jeu, surmontés grâce à la compréhension des enjeux du rugby scolaire, au respect des règles, de l'arbitre et à la responsabilité en action : l'élève sait intervenir dans une situation de jeu sans se mettre en danger ou mettre les autres en danger. Ainsi, la violence du rugby scolaire n'est-elle qu'illusion et l'agressivité contrôlée. L'agressivité déployée ne doit jamais dépasser le seuil de la combativité. C'est pour cela que nous avons ré-exploité dans le modèle d'enseignement les trois niveaux d'agressivité particulièrement explicites :

- la brutalité : volonté de blesser dans la transgression de la règle
- la férocité : volonté de blesser dans le respect de la règle ou à la limite de la règle
- la combativité : volonté d'éprouver physiquement tout en respectant l'intégrité physique de l'adversaire. Le niveau d'engagement physique peut varier en fonction de l'âge des élèves et de leur maîtrise technique. L'intensité des impacts peut donc croître sans pour autant dépasser le seuil de la combativité. C'est l'enseignant qui fixe le seuil pour ses élèves.

La violence est pour sa part considérée comme une pathologie de l'agressivité ; les brutalités ou gestes féroces sont interdits et systématiquement réprimés. Si la violence physique est à

¹²⁵⁷ FB, tout comme IF et SP ont souhaité visionner les situations de référence que nous avons filmées.

proscrire, il en va de même pour toutes les attitudes d'anti-jeu, les paroles ou gestes déplacés à l'encontre d'un arbitre ou d'un joueur. Les attitudes en jeu et autour du jeu participent à la socialisation des élèves. Il est attendu un comportement exemplaire, un esprit sportif que l'on retrouve dans des gestes tels que : relever un adversaire, rendre le ballon sur une sortie ou après un coup de sifflet, se signaler en cas de faute, serrer la main de l'arbitre et de ses adversaires en fin de rencontre... Nous avons vu que les enseignants étaient capables de faire preuve d'imagination dans ce registre, tout comme cela avait été le cas avec l'instauration d'un code de conduite et d'honneur à l'époque où T. Arnold dirigeait le collège de Rugby.

Qu'elle soit volontaire ou involontaire la violence (physique, verbale ou d'attitude) est la preuve d'une non maîtrise de soi et doit être sanctionnée ou punie. Nous préconisons ainsi une échelle de sanctions pour tout manquement aux règles du jeu et de conduite.

Ces données sur la violence et l'agressivité en rugby nous semblent importantes pour que l'élève apprenne à se connaître, à se maîtriser, toujours dans un souci d'augmentation du seuil de civilité. C'est par le contrôle extérieur (arbitre, enseignant, règlement) que l'élève développe progressivement la capacité de maîtrise de soi. Le rugby tel qu'il est proposé dans le modèle socio-culturel préconise des modalités extrêmement rigoureuses du contrôle de la violence, qui conduisent progressivement les élèves à la maîtrise de leurs émotions. Nous pouvons ici distinguer les notions de contrôle et de maîtrise. La première est une action éducative extérieure à l'élève, quand la seconde relève d'une gestion plus personnelle.

Si le rugby que l'élève voit sur son écran de télévision est objectivement très dangereux, cela n'est pas le cas du rugby pratiqué dans le cadre scolaire, puisque l'enseignant organise toutes ses actions didactiques autour du respect, de la maîtrise de soi et de la sécurité de tous.

La sécurité

Elle est omniprésente dans les interventions de l'enseignant et nous avons vu qu'elle se gérait, comme la violence sur les cinq niveaux de la chaîne transpositive du modèle d'enseignement :

- niveau historique et réglementaire : il s'agit de montrer aux élèves comment des pratiques physiques extrêmement dangereuses telles que la soule, le football-rugby et le rugby ont évolué au cours du temps. Leur institutionnalisation met l'accent sur une réglementation sécuritaire. Le N.C.R. présente les fondements du jeu (la marque) et les limites de violence tolérée (hors-jeu, droits et devoirs, tenu). Comprendre cette nécessité de sécurité permet aux élèves de respecter les règles et ceux qui les font appliquer. Ils sont aussi en mesure de comprendre et d'accepter les indispensables sur-réglementations scolaires.
- niveau éducatif : les risques corporels étant très élevés malgré la réglementation fédérale¹²⁵⁸, l'enseignant est contraint d'augmenter le niveau de sécurité par des sur-réglementations et exigences comportementales spécifiques au rugby scolaire. Certaines actions de jeu sont interdites (shooter dans un ballon, plaquer offensivement, déblayer sur un ruck...), la relation garçons-filles est codifiée, adversaires et partenaires deviennent un enjeu sécuritaire, les comportements attendus sont tournés vers le respect et la responsabilité.
- niveau tactique et stratégique : les choix tactiques et stratégiques d'un élève engagent partenaires et adversaires dans des situations où la pertinence de la réalisation tactico-technique ou stratégico-technique participe à la gestion de la sécurité. Il est important que l'élève soit guidé dans l'élaboration de ses choix de jeu afin de s'engager dans des conduites motrices efficaces et sécuritaires. Chaque technique corporelle doit être construite dans des perspectives d'utilisations collectives (offensives et défensives). Elle tient compte des référentiels communs tactiques et stratégiques.
- niveau technique : tout geste réalisé en rugby soumet l'élève aux risques corporels. Il est donc du devoir de l'enseignant de proposer des conditions d'apprentissage et d'exécution en jeu entièrement sécurisées. La connaissance des gestes techniques

¹²⁵⁸ Les statistiques confirment cette dangerosité.

s'avère ici indispensable et nous avons déjà signalé que l'intensité des contacts pouvait progressivement augmenter en EPS, à condition que les techniques corporelles sollicitées dans le combat intègrent la sécurité.

Notre étude a montré que l'optimisation des conditions de sécurité imposait une analyse de la chaîne transpositive complète, d'autant plus importante que le modèle d'enseignement socio-culturel augmente considérablement :

- le nombre de situations accidentogènes en cours de cycle
- l'intensité des contacts en fonction du niveau de pratique (débutant, débrouillé, confirmé, expert).

Au regard de ses propres compétences, l'enseignant peut cibler le niveau de transposition dont il a besoin.

Nous avons constaté que les enseignants ne connaissaient pas la totalité des risques encourus par leurs élèves dans les situations de jeu. Le modèle socio-culturel propose un traitement permanent de la sécurité. Il s'agit d'intégrer les risques¹²⁵⁹ dans chaque situation et technique corporelle, de les présenter aux élèves en leur associant des contenus d'enseignement sécuritaires. Au-delà de cette démarche, le modèle fait apparaître, grâce au travail mené sur les accidents corporels, les zones à risques, les situations accidentogènes ainsi que les gestes les plus dangereux. Dotés de ces connaissances, les enseignants peuvent proposer un rugby authentique (haut niveau de rusticité) et sécurisé. Les élèves y font preuve de responsabilité, savent « apprécier une situation de risque¹²⁶⁰ » et « gérer le rapport risque / sécurité¹²⁶¹ » grâce aux techniques corporelles acquises.

Au vu des blessures recensées à tous les niveaux de la pratique (cf. chapitre 8 « analyse des traumatismes corporels et de leurs causes en rugby »), nous pouvons aujourd'hui affirmer que le modèle d'enseignement socio-culturel répond aux préoccupations sécuritaires des enseignants et à la problématique que nous avons posée pour cette recherche.

Si le risque est considéré comme un support éducatif particulièrement riche, la sécurité constitue son indispensable complément. C'est l'enseignant qui est avant tout responsable de la sécurité des élèves qui lui sont confiés, et nous pensons qu'il doit se sentir impliqué dans les accidents scolaires. Comme dans le cas de l'élève (gravement blessé) de PR, il faut analyser et déterminer les causes de l'accident. L'analyse montre dans ce cas précis que la blessure est due à un défaut de consignes techniques, et que l'enseignant a une part de responsabilité importante dans la blessure. Plus que le choix des contenus, c'est le traitement didactique des contenus qui est ici en cause.

La responsabilité

La responsabilité est au cœur des techniques corporelles et du modèle d'enseignement, aussi bien du côté de l'élève que de l'enseignant :

- l'élève doit apprendre à se maîtriser dans ses réalisations motrices (auto-contrôle et respect des règles), tout en veillant à assurer la sécurité des personnes engagées (ou qu'il engage) dans ses choix de jeu (contrôle réciproque). Cette maîtrise se manifeste par des techniques corporelles et des attitudes dans les situations de jeu ainsi qu'autour du jeu. L'élève construit progressivement une éthique sportive telle que la définit l'AFSVFP¹²⁶².
- l'enseignant doit veiller de son côté à optimiser les conditions de sécurité en agissant sur les cinq niveaux de transposition didactique de l'APS. Il est responsable de son action didactique et de ses conséquences.

¹²⁵⁹ Nous considérons, en relation avec l'essence du rugby, que toutes les situations de jeu sont accidentogènes.

¹²⁶⁰ *Programmes d'enseignement de l'école primaire*, Arrêté du 25/01/02 - J.O. du 10/02/02

¹²⁶¹ *Programmes de l'enseignement de l'éducation physique et sportive*, B.O. spécial n°6, du 28 août 2008 - Arrêté du 8-7-2008 - J.O. du 5/8/2008

¹²⁶² L'AFSVFP (Association Française pour un Sport sans Violence et pour le Fair-Play) définit deux types d'éthiques sportives : celle qui « se fonde sur l'éthique citoyenne » et celle qui « porte sur les conditions mêmes du jeu sportif » in AFSVFP, *Esprit sportif et laïcité*, Paris, AFSVFP, 2004, p. 6.

La responsabilité s'apprend dans des contextes d'enseignement gérés par l'enseignant qui doit disposer pour cela d'outils didactiques et pédagogiques fiables. Le modèle d'enseignement socio-culturel peut être considéré comme un exemple de boîte à outils technologiques.

Nous avons pu nous rendre compte que la dévolution didactique jouait un rôle particulièrement intéressant dans la gestion de la sécurité. Trois enseignants (IF, SP et FB) ont adopté cette délégation de responsabilités en situation de jeu. Si la délégation contribue à la gestion de la sécurité et à la formation sociale des élèves, elle ne peut s'envisager qu'au travers de compétences didactiques et pédagogiques parfaitement maîtrisées par l'enseignant.

Si chacun fait preuve de responsabilité, les accidents sont évités et les blessures d'élèves deviennent exceptionnelles ou bénignes, même face à un nombre croissant de situations accidentogènes. Les résultats relatifs aux blessures lors de la présente expérimentation ont prouvé que les valeurs et les comportements d'élèves ne se décrètent pas, mais s'enseignent. Dans cet enseignement, il est fondamental que l'enseignant fixe les exigences et limites de l'engagement physique. Ainsi, le niveau de responsabilité avec des élèves d'une même classe peut-il augmenter au fur et à mesure que ceux-ci maîtrisent les techniques corporelles. On peut alors demander à des élèves de s'engager de plus en plus intensément pour une même réalisation technique.

Les valeurs

Nous nous sommes référés pour cette recherche aux valeurs que véhicule le rugby (respect, solidarité, responsabilité) et que les enseignants espèrent faire acquérir à leurs élèves. Elles sont traduites en objectifs et s'opérationnalisent dans les situations par les techniques corporelles sécuritaires. La qualité d'exécution des techniques, le respect des règles et des sur-réglementations constituent les indicateurs de l'application de ces valeurs en action. Nos observations vidéo en situation de référence et les entretiens avec les enseignants confirment les transformations comportementales attendues. Nous pouvons donc dire que les élèves ont acquis de nouvelles compétences (savoir-faire associant des savoir-être). Ces compétences motrices correspondent aux techniques corporelles scolaires associant la transmission culturelle et la socialisation. L'intégration de ces valeurs dans les réalisations techniques nous semble d'autant plus réelle que les enjeux des situations et le sens des actions sont explicités.

Si tous les élèves n'ont pas atteint le même niveau de maîtrise de ces techniques corporelles, il nous semble important de signaler que le nombre de blessures au regard de la dangerosité des situations de référence et d'apprentissage constitue un indicateur des capacités d'auto-contrôle et de contrôle réciproque construites par les élèves. Certains d'entre eux, notamment en lycée, n'ont pas reçu les mêmes contenus d'enseignement dans le domaine de la sécurité et des valeurs ajoutées¹²⁶³. Nous pensons aux contenus d'enseignement relatifs à l'engagement physique et au plaquage. Ces élèves n'ont donc pas développé la même sensibilité dans les secteurs du respect et de la responsabilité en action.

Tous les enseignants ont signalé des transformations comportementales au-delà de la simple pratique rugbystique. Ces transformations sont d'autant plus importantes que les milieux sont sensibles. L'ambiance générale de la classe, les relations entre élèves et celles avec l'enseignant évoluent positivement suite à un cycle rugby. Les élèves sont plus respectueux des règles scolaires, plus solidaires et plus respectueux des différences. Les conditions de l'apprentissage s'améliorent en même temps qu'augmente le niveau de civilité. Si nous pouvons quantifier l'atteinte des objectifs éducatifs au travers de la réalisation des techniques corporelles et des attitudes en jeu, cette présente étude n'avait pas pour objet l'évaluation quantifiée des incidences de l'enseignement du rugby hors contexte EPS. Nous avons recueilli quelques indicateurs au travers des entretiens qui pourraient éventuellement être exploités dans le cadre d'une future recherche.

¹²⁶³ Il s'agit des élèves de PR et de FB.

La mixité

Souvent considérée comme une contrainte en EPS, la mixité n'est pas un facteur limitant de la pratique d'un rugby scolaire authentique, bien au contraire. Plus les différences physiques entre les garçons et les filles sont marquées et plus les exigences sécuritaires suivent la même trajectoire¹²⁶⁴. Les élèves doivent apprendre à se maîtriser :

- les garçons doivent modérer et contrôler leur engagement physique
- les filles doivent s'engager sans appréhensions, contrôler leurs émotions.

Le rôle de l'enseignant est ici fondamental pour faire comprendre la nécessité d'une sur-réglementation. La responsabilisation qui émane des contraintes réglementaires donne au rugby scolaire mixte une valeur-ajoutée, notamment dans les registres du respect des différences, de la coopération et des capacités à se contrôler.

Certains enseignants préfèrent toutefois ne pas proposer une pratique mixte, non pas pour des raisons didactiques, mais bien plus en raison de leur propre représentation socio-culturelle du rugby¹²⁶⁵.

La formation et les compétences des enseignants

Les compétences professionnelles conditionnent le bon déroulement des cycles d'enseignement. Les enseignants d'EPS et les professeurs des écoles avec lesquels nous avons mené la recherche interviennent dans des milieux socio-culturels très différents. Ils affichent une volonté éducative plus ou moins prononcée en fonction des caractéristiques de leurs élèves. Le rugby n'est donc pas transmis pour lui-même, mais utilisé à des fins avant tout socialisatrices. Il est objet et moyen de l'éducation physique et sportive. La poursuite de ces objectifs entraîne un traitement didactique de la pratique sociale de référence. Ce traitement didactique repose sur une matrice théorique du modèle et des connaissances que nous avons énumérées dans la chaîne transpositive :

- connaissances historiques et culturelles (définition, essence et logique interne)
- connaissances réglementaires (NCR, évolution et sur-réglementations)
- connaissances éducatives (rôles sociaux et attitudes)
- connaissances tactiques (systématique du jeu et modélisation des contenus)
- connaissances techniques (principes d'efficacité, de sécurité et valeurs-ajoutées).

L'ensemble de ces connaissances est nécessaire pour sélectionner les contenus, composer les séquences d'enseignement (situations de référence, d'échauffement, d'apprentissage, de remédiation, de perfectionnement...) et programmer les interventions. Ces connaissances rugbyistiques sont alors associées aux autres variables didactiques (« formes de travail didactique, formes de groupement, médias, processus d'apprentissage, évaluation¹²⁶⁶ ») et pédagogiques (nature des « relations » et type de « médiation¹²⁶⁷ »).

Si « l'enseignement est un métier particulièrement complexe¹²⁶⁸ » de par la quantité de variables à maîtriser, les modèles d'enseignement d'APS, comme celui que nous avons expérimenté, peuvent aider les enseignants à construire leurs démarches d'enseignement. Il nous semble important de mettre ces modèles à disposition des enseignants et de les intégrer dans les formations universitaires menant aux métiers de l'enseignement. Au-delà de cette connaissance théorique, nous avons déjà précisé que la confrontation physique au modèle nous paraissait incontournable. Les enseignants peuvent ainsi percevoir la totalité des

¹²⁶⁴ Nous avons vu que les risques d'accidents augmentaient considérablement avec l'âge. Si les différences « physiques » entre les garçons et les filles sont quasiment inexistantes en primaire, cela n'est plus le cas pour le collège et encore moins le lycée. La pratique mixte est bien plus dangereuse pour les filles en lycée qu'en primaire.

¹²⁶⁵ Nous pensons au positionnement de PR, qui va jusqu'à demander aux filles de ne pas pratiquer sur le terrain, leur proposant des rôles annexes, tels que coach ou arbitre.

¹²⁶⁶ E. De Corte, *Les fondements de l'action didactique*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 3^{ème} édition, 1996, p. 20.

¹²⁶⁷ M. Altet, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997, p. 16.

¹²⁶⁸ S. Chaliès – S. Bertone (coordonnée par...), *L'enseignement*, Paris, revue EPS, 2008, p. 45.

enjeux¹²⁶⁹ et en particulier pour le rugby, ceux liés à la sécurité dans un affrontement physique rude. Les interventions de l'enseignant sont à partir de là plus pertinentes.

Si la confrontation physique au modèle est un plus pour l'enseignement de l'APS, être soi-même pratiquant ne constitue pas un gage de compétences ou de sécurité pour les élèves. PR et FB, enseignants-rugbymen, en sont l'illustration.

Pour ce qui est de la formation (initiale) des enseignants, nous avons relevé avant tout des lacunes (plus ou moins importantes) dans le champ de la transposition didactique technique. A l'heure de la maîtrise des formations professionnelles, ce constat nous incite à penser que les STAPS devraient recentrer les masters professionnels autour des enseignements disciplinaires : la technologie des APS, associée à un niveau de pratique permettant d'explorer toutes les étapes de la chaîne transpositive (du débutant à l'expert), et en particulier la transposition didactique technique. C'est sur ces spécificités disciplinaires (les techniques corporelles sportives) que doivent se greffer les réflexions scientifiques, historiques, anthropologiques, technologiques, didactiques et pédagogiques. Nous avons là toute une partie de programme à défendre pour la filière STAPS et les formations menant aux métiers de l'enseignement. Certes, l'approfondissement disciplinaire est coûteux en temps, mais il permet la construction de « cadres méthodologiques¹²⁷⁰ » et « l'autoformation pas la suite¹²⁷¹ ».

Plus les enseignants d'EPS seront formés dans le domaine de la culture sportive (pratique et théorique) et plus leurs interventions didactiques et pédagogiques permettront aux élèves de s'approprier cette même culture avec une vision éclairée. La « pédagogie de la prise de conscience¹²⁷² », conduisant à l'« apprendre à apprendre¹²⁷³ » ne peut être effective sans un très haut niveau de formation disciplinaire. Ces compétences disciplinaires permettront à l'EPS de remplir ses fonctions et de conserver une place importante au sein du système éducatif.

Il est à souligner que la culture sportive évolue et que les enseignants éprouvent le besoin de participer à des formations continues. Ces formations permettent d'actualiser leurs connaissances, de partager leurs expériences. Nous avons constaté que les enseignants font souvent preuve de créativité didactique et que malheureusement celle-ci n'est que trop peu diffusée. Il nous semble que la formation continue des enseignants devrait enfin mériter son qualificatif et passer de ponctuelle (une à deux formations annuelles) à permanente (être intégrée dans le statut de l'enseignant, permettant de lutter contre l'isolement et les « routines professionnelles¹²⁷⁴ » si préjudiciables pour les élèves).

Afin de rompre avec certaines attitudes trop passives (côté enseignants) ou trop prescriptives en formation¹²⁷⁵, il nous semble intéressant d'inciter les enseignants à prendre en charge ces formations professionnelles. Le formateur compétent nous semble être celui qui vit le quotidien de l'enseignement et s'imprègne de la réalité des élèves, dans une dynamique de théorisation de l'enseignement de sa discipline. A l'issue de l'expérimentation et de l'utilisation du modèle socio-culturel, deux enseignants se sentaient capables d'animer une formation professionnelle, alors qu'un troisième acceptait de la prendre en charge dans son bassin de rattachement sur le thème du rugby et de la sécurité.

¹²⁶⁹ Enjeux psychologiques, sociologiques, affectifs, énergétiques et mécaniques des techniques corporelles.

¹²⁷⁰ C. Pontais, *Quelle formation pour quel métier ?* In *Former les enseignants d'EPS*, Paris, revue *Contre pied*, n°20, 2007, p. 6.

¹²⁷¹ C. Pontais, *ibid.*

¹²⁷² G. Mialaret, *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991, p. 352.

¹²⁷³ G. Mialaret, *ibid.*

¹²⁷⁴ M. Durand, *Analyse des pratiques et formation continue des enseignants*, in *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du C.E.D.R.E., AEEPS, 1999, p. 42.

¹²⁷⁵ M. Durand, *Analyse des pratiques et formation continue des enseignants*, in *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du C.E.D.R.E., AEEPS, 1999, p. 42.

Perspectives

Les concepts de technique corporelle et de modèle d'enseignement ont animé notre réflexion autour de la problématique du risque et de la sécurité dans l'enseignement du rugby scolaire. La réflexion historique, anthropologique, technologique et didactique, associée à une expérimentation de terrain, confirme que ces deux concepts (technique corporelle et modèle d'enseignement) constituent des réponses possibles face aux problématiques de l'enseignement du rugby en EPS :

- assurer une transmission culturelle authentique
- garantir des conditions de pratique sécurisée
- contribuer à la socialisation et l'émancipation des élèves.

Dans la rigueur de la réflexion didactique, le modèle d'enseignement socio-culturel laisse toute sa place à l'inventivité de l'enseignant. Il l'y encourage, et nous souhaitons que les propositions d'outils didactiques (notamment les différents temps et opérations de la chaîne transpositive) lui permettent de sélectionner ses contenus culturels et de les transformer en objets d'enseignement, de concevoir les situations et les interventions les plus adaptées à son public et à ses objectifs. Tout comme dans l'acte de création du peintre devant sa toile, l'enseignant doit disposer d'un maximum de connaissances, d'outils et de compétences pour créer les conditions de l'apprentissage dans la classe, et notamment celles en relation avec la sécurité des élèves. L'art de l'enseignement exige une formation digne de l'enseignement de l'art (des connaissances académiques associées aux savoir-faire pratiques et techniques).

Convaincu du bien-fondé d'une vision historique, anthropologique, technologique et didactique des techniques corporelles sportives pour leur transmission en EPS, il s'agira de continuer d'alimenter la recherche dans ces secteurs, tout en poursuivant nos interventions dans la formation professionnelle (formations initiales et formations continues 1^{er} et 2nd degré). Si cette recherche a validé les conditions de mise en sécurité de l'apprentissage au travers de la construction de techniques corporelles scolaires, nous pourrions maintenant envisager des investigations plus précises dans le domaine de l'apport éducatif de ce rugby au sein de la classe. En effet, si notre étude portait sur une observation qualitative et quantitative de la gestion des risques corporels dans la pratique du rugby en EPS, nous pourrions envisager de quantifier les effets éducatifs de ce rugby au-delà de la séance d'EPS, notamment dans des milieux sensibles. Les propos rapportés par les enseignants laissent à penser que le rugby est doté d'un important potentiel éducatif puisqu'il parvient à transformer leur propre quotidien.

La recherche anthropologique, technologique et didactique en relation avec l'EPS et les techniques corporelles sportives peut constituer une voie de valorisation disciplinaire, notamment dans un contexte où l'EPS doit affirmer son identité et se démarquer de certaines formes de pratiques sportives. L'EPS n'est pas le sport, même si nous pensons que l'EP doit être sportive et très fortement culturelle.

A l'heure de la maîtrise de la profession, il nous semble également fondamental d'intégrer ces savoirs et enseignements dans les maquettes de diplôme de Masters conduisant aux métiers de l'enseignement. Il faut pour cela encourager les recherches appliquées en STAPS. La classe et le terrain de sport constituent nos laboratoires et les savoirs issus de ces travaux deviennent des références suffisamment fortes pour répondre aux problématiques éducatives locales. Les « interventions¹²⁷⁶ » des enseignants doivent s'enrichir de ces connaissances et recherches.

Afin de diffuser des travaux tels que celui-ci, nous envisageons des publications scientifiques et professionnelles (une actualisation du modèle d'enseignement que nous avons qualifié d'historique). La création d'un groupe de réflexion local est envisagée, permettant d'inciter des enseignants à faire part de leurs expériences de terrain, tout en les invitant à s'engager dans des recherches de type technologique (recherches appliquées), riches pour la profession

¹²⁷⁶ M. Musard – M. Locquet – G. Carlier, *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, Paris, ARIS, revue EPS, 2010, p. 245.

et l'idée que nous nous faisons de la formation professionnelle : une formation ancrée dans la culture sportive, alliant la rigueur méthodologique de la didactique et l'humanité pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

ENSEIGNEMENT DES SPORTS COLLECTIFS ET DU RUGBY

- ANDERSON (W) – DAVIDSON (J), *Nueva Imagen del Rugby*, edit. Federacion Española de Rugby, 1991
- BENEZECH (L), *Anatomie d'une partie de rugby*, Paris, Prolongations, 2007
- BERNARD (D), *Rugby mixte en milieu scolaire*, revue française de pédagogie n°110, 1995
- BEUNARD (P) – DERSOIR (G), *Education Physique Sport Collectif. Savoirs fondamentaux*, CRDP Pays de la Loire, Nantes, 1994
- BIDAL (J), *Rugby tactique ; lancements d'attaques et enchaînements de jeu*, Amphora, 2001
- BILLI (E) – COLINOT (F) – DAVID (L), *1000 exercices et jeux de Rugby*, Vigot, 1993
- BILLI (E), *Rugby, didactique et pédagogique*, <http://lomu.unice.fr/billi/pedarugby/> 2007
- BISCOMBE (T) – DREWET (P), *Rugby ; steps to success*, Human Kinetics, 1998
- BLONDIN (A), *Joies du rugby*, Paris, Hachette, 1971
- BOUTHIER (D), *Sports collectifs : contribution à l'analyse de l'activité et éléments pour une formation tactique essentielle. L'exemple du rugby*, Mémoire INSEP, 1984
- BOUTHIER (D), *Analyse des tâches et de l'activité en sports collectifs, anticipations et décisions en rugby*, in VOM HOFE (A), *Tâches, traitement de l'information et comportements en APS*, Issy les Moulineaux, EAP, 1989
- BOUTHIER (D) – DUREY (A), *Technologie des APS*, Paris, INRP, Impulsions : 94-124, 1994
- BOUTHIER (D), *Le rugby*, Paris, PUF, Que sais-je, 2007
- BOUTHIER (D), *Les valeurs et les vertus éducatives du rugby*, crdp.ac-bordeaux, 2007
- BOUTHIER (D), *Éditorial*, Science & Motricité, n° 61, 2007
- BRUNET (M), *Rugby, enseignement et apprentissage – une autre idée du « french flair »*, Paris, Amphora, 2009
- BUNKER (D) – THORPE (R), *A model for the teaching of games in secondary schools*, *Bulletin of Physical Education*, 1982
- BUNKER (D) – THORPE (R) – ALMOND (L), *Rethinking games teaching*, England, Loughborough University of Technology, 1986
- CHANDLER (T) – MITCHELL (S), *Reflection on « Model of Game Education »*, JOPERD, 1990
- COLLINET (S) – NERIN (J-Y) – PEYRESBLANQUES (M), *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 1992
- COLLINET (S) – NERIN (J-Y), *Rugby, de l'école aux associations*, Paris, revue EPS, 2003
- COLLINET (S), *Rugby, niveaux 1 et 2*, Paris, Amphora, 2006
- COLLINET (S), *Rugby, niveaux 3 et 4*, Paris, Amphora, 2006
- COLLINET (S), *Le plaquage*, revue EPS n°252, 1995
- CONNES (M) – LACROIX (M) - PUGET (M) - PUDEBOIS (J-P) - SORIANO (M) - TALABOT (J-C), *Pédagogie moderne du rugby*, Paris, revue EPS, n°208, 1987
- CONQUET (P), *Contribution à l'étude technique du rugby*, Paris, Vigot, 1964
- CONQUET (P), *La préaction en rugby*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'INSEP, Paris, 1979
- CONQUET (P) – DEVALUEZ (J), *Notre conception de l'éducation physique*, in *EPS, contenus et didactique*, Paris, SNEP, 1986
- CONQUET (P) – DEVALUEZ (J), *Les fondamentaux du rugby*, Paris, Vigot, 1979
- CONQUET (P), *Les fondamentaux du rugby moderne*, Aurillac, Presses de l'Imprimerie moderne, 1995
- CONQUET (P), *Discussion de l'article « Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du volley-ball et du rugby », de Serge Eloi et Gilles Uhlrich ou « misère d'une pédagogie »*, *Staps* 3/2002 (n° 59), p. 120-136.
http://www.cairn.info/search.php?WhatU=rugby&Auteur=&doc=N_STA_059_0120.htm&ID_ARTICLE=STA_059_0120&xb=&DEBUT=#HIA_1
- Conseil Général des Hauts de Seine, *Règles du jeu. Rugby'92*, sept. 2007
- CRAVE (D), *On rugby*, 1952

- DAVID (B), *Initiation au cours élémentaire*, Paris, revue EPS n°204, 1987
- DAVID (B), *Rugby mixte en milieu scolaire*, Paris, Revue Française de Pédagogie, n° 110, janvier-février-mars 1995
- DELEPLACE (R), *Le rugby, Analyse technique et pédagogie*, Paris, Armand Colin, 1966
- DELEPLACE (R), *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, revue EPS, 1979
- DELEPLACE (R), *La " modélisation " en sports collectifs*, in *EPS, contenus et didactique*, SNEP, 1986
- DELEPLACE (R), *La notion de matrice d'action pour les actions motrices complexes*. In D. Bouthier et J. Griffet, *Représentation et action en activité physique et sportive*, Université Paris-Orsay, 1994
- DELERIS (C), *Un combat commun à l'école et au club*, Paris, Vigot, 1993
- DELERIS (C), *Enseigner les sports collectifs en milieu scolaire (Collèges, Lycées)*, Paris, Actio, 2005
- DEVALUEZ (J), *Le rugby ; formation et enseignement au club et à l'école*, Paris, Chiron, 2002
- DEVALUEZ (J), *Rugby et apprentissage, du jeu de la « Bataille » au Rugby évolué, au club, à l'école – d'après les travaux de P. Conquet et J. Devaluez CREPS Alpes-Vivarais*, Comité Alpes de Rugby, 1993 (vidéo)
- DUFFIEUX (L), *Le rugby, une activité riche en valeurs éducatives. Construire des situations d'apprentissage de règles et de jeux*, TDC, SCEREN CNDP, 2007
- GARCIA (H) – FOUROUX (J), *Rugby, la technique, la tactique, l'entraînement*, Paris, Robert Laffont, 1984
- DUTHEIN (G), *Le rugby*, Poitiers, Presses d'Offset-Aubin, 1976
- F.F.R., *Plan de formation du joueur*, tomes I, II, III, 1996
- FFR, *RUGBY-DIGEST*, 2006
(http://www.ffr.fr/index.php/ffr/documentation/reglements_2006_2007/rugby_digest)
- GEZE (C), *Rugby, le jeu au pied ; technique, tactique, éducation, entraînement*, CRDP Poitou, 1995
- GIRARDI (L), *33 gestes techniques de base dans le jeu en mouvement*, DVD, 2005
- GIRARDI (L), *Evolution tactique et stratégique*, Toulouse, Cépaduès, 2006
- GIRARDI (L), *Rugby, formation et entraînement*, Paris, Amphora, 2009
- GONDOUIN (C), *Jordan, Le football-rugby américain association*, Paris, Pierre Lafitte & Cie, 1910
- GREHAIGNE (J-F) – BILLARD (M) – GUILLON (R) – ROCHE (J), *Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs*, in BUI-XUAN (G), *Méthodologie et didactique de l'Education Physique et Sportive*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1988
- GREHAIGNE (J-F), *Les représentations du jeu en sport collectif et leurs conséquences sur l'apprentissage*. In J. Colomb, *Recherche en didactique : contribution à la formation des maîtres*, Paris, INRP, 1992
- GREHAIGNE (J-F) – BILLARD (M) – LAROCHE (J-Y), *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999
- GREHAIGNE (J-F) – GODBOUT (P) – BOUTHIER (D), *The foundations of tactics and strategy in team sports*, Journal of Teaching in Physical Education, 1999
- GREHAIGNE (J-F) (coordonné par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007
- GREHAIGNE (J-F) (coordonné par...), GREHAIGNE (J-F) – CARTY (D) – BILLARD (M) – CHATEAU (L), *Les concepts de matrice offensive et défensive envisagés sous l'angle de la didactique des sports collectifs*, in *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007
- GREHAIGNE (J-F) (coordonné par...), GREHAIGNE (J-F) – MEUNIER (J-N) – VIGNERON (C), *Ethique, arbitrage, règles et sports collectifs à l'école*, in *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

GREHAIGNE (J-F) (coordonné par...), WALLIAN (N) – CHANG (C-W), *Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs*, in *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

GREHAIGNE (J-F) (coordonné par...), GREHAIGNE (J-F) – HALLIAN (N), *L'apport de l'approche systémique du jeu à la compréhension et à la didactique des sports collectifs*, in *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

HOLT (N.L) – STREAN (W.B) – BENGOCHEA (E.G), *Expanding the Teaching Games for Understanding Model : new avenues for future research and practice*, *Journal of Teaching in Physical Education*, 2002

KIRK, (D) – MACPHAIL (A), *Teaching Games for Understanding and situated learning : rethinking the Bunker-Thorpe Model*, *Journal of Teaching in Physical Education*, 2002

LECLERCQ (J.), *Je fais du rugby ; la technique, la pratique, les champions*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2010

LEMAIRE (P) et Co., *Avancer. Résolution des problèmes affectifs liés au contact*, Paris, revue EPS, n° 203, 2003

MORO (J-L), *Une première expérience en rugby*, in TRAVERS (M) – MASCRET (N) – REY (O) (sous la direction de ...), *L'élève débutant en EPS*, dossier EPS n°78, Paris, revue EPS, 2010

MOUCHET (A), *Combattre ou éviter ?* Paris, revue EPS n°285, 2000

MOUCHET(A), *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby*. Thèse pour le Doctorat de l'Université Bordeaux 2, 2003

MOUCHET (A), *Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby*, Division STAPS, Université Paris XII Créteil, France, Laboratoire du GEDIAPS, 2005

MOUCHET (A), *Dynamique de production du jeu de mouvement en rugby : tendances communes et particularités au niveau international*, *Science et motricité* n° 64, fév. 2008

MENAUT (A), *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*, Bordeaux, Presses Universitaires de Talence, 1998

NERIN (J-Y), *L'entraîneur de rugby*, tome 1 et tome 2, Paris, Amphora, 1989

NERIN (J-Y), *l'enseignement dans les classes de 4°/3°*, Paris, revue EPS n° 226, 1990

PEYS (J-P), *Rugby total et entraînement*, Paris, Vigot, 1990

PARLEBAS (P), *Psychologie sociale et théorie des jeux. Etude de certains jeux sportifs*. Thèse de doctorat d'état, Université de Paris V, 1984

SARTHOU (J-J), *A la conquête du rugby*, Paris, PUF, 1997

SARTHOU (J-J), *Approche didactique du rugby*, revue *Intermed* n°2, revue scientifique du sport méditerranéen, Paris, Transmed, 1999

SARTHOU (J-J), *Enseigner le rugby en milieu scolaire*, Paris, Actio, 2006

SARTHOU (J-J), *Le rugby mixte : une richesse éducative en EPS*, Paris, revue EPS n°343, 2010

SARTHOU (J-J), *Jouer ensemble, filles et garçons*, Paris, revue EPS – le cahier 12 ans et plus, n°343, 2010

SMITH (L), *Le détail : comment se gagne une coupe du monde ; Master class : La mêlée des cultures*, quai Branly oct. 2007

SMONDACK (J-C), *Le rugby en situation - Observer et intervenir*, Paris, revue EPS, 2007

SKRELA (J-C), *Rugby-Digest*, F.F.R. 2006

STEIN (J-F), *Sports d'opposition, éléments d'analyse pour une pédagogie des prises de décision*, Mémoire INSEP non publié, Paris, 1981

TICOULAT (M), *Intelligence des actions individuelles et collectives*, Paris, revue EPS n°210, 211, 212, 1988

UGSEL/FFR, *Le rugby à l'école - acteur en rugby, acteur dans la vie*, partenariat UGSEL-FFR, mars 2005

- UHLRICH (G), *Rôle des artefacts matériels et cognitifs dans le développement des compétences de l'intervenant éducatif en rugby*, thèse de doctorat, Bordeaux, 2005
- USERO (F) y otros, *Monitor*, Federacion Española de Rugby, 1998
- USERO (F) y otros, *Rugby. Nivel I*, Federacion Española de Rugby, 1998
- VIGARELLO (G) – VIVES (J), *Technique corporelle et discours technique*, Paris, revue EPS, n°184, nov. 1983
- VILLEPREUX (P), *Rugby de mouvement et disponibilité du joueur*, Paris, Mémoire INSEP, 1987
- VILLEPREUX (P), *Du rugby pour tous*, in ALAZARD (J-C), *Quels sports pour votre enfant ?* Paris, Nathan, 1989
- VILLEPREUX (P), *Le Rugby – Connaissance et technique*, Paris, Denoël, 1991
- VILLEPREUX (P), *Formation au Rugby de mouvement*, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 1993
- VILLEPREUX (P), *Internationalisation, professionnalisation, médiatisation*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007
- VILLEPREUX (P), *Le rugby aide à devenir citoyen*, TDC, SCEREN CNDP, 2007
- VILLEPREUX (P) – BROCHARD (F) – JEANDROZ (M), *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs - évolution, apprentissage*, Paris, Vigot, 2007
- WALLIAN (N) – CHANG (C-W), *Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs*, in GREHAIGNE (J-F) (coordonnée par...), *Configuration du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, PUFC, 2007

HISTOIRE, SOCIOLOGIE, ANTHROPOLOGIE EN RELATION AVEC LE SPORT ET LE RUGBY

- ADOLE (J), *Mon sac de rugby*, Atlantica, Biarritz, 2003
- AFSVFP (Association Française pour un sport sans violence et pour le fair-play), *Esprit sportif, éthique de vie*, CNOSF, Vernouillet, 2006
- ALAZARD (J-C), *Quels sports pour votre enfant ?* Paris, Nathan, 1989
- ANDRE (L), *Des kilos sans gras*, in *La mêlée des cultures*, GEO, n° 343, sept. 2007
- ARTUS (D), *Esprit sportif et civilisation*, AFSVFP (Association Française pour un Sport sans Violence et pour le Fair-Play), Dreux, CNOSF, 2008
- ATTALI (M), (sous la direction de...) *Le sport et ses valeurs*, Paris, La dispute, 2004
- AUGE (M), *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994
- AUGUSTIN (J-P) – JONCHERAY (H), *Le rugby en Australie et en France : des diffusions et des implantations différenciées*, in *La planète est rugby, regards croisés sur l'Ovalie*, GUILLAIN (J-Y) – PORTE (P), tome 2, Atlantica, Biarritz, 2007
- AUGUSTIN (J-P) – GARRIGOU (A), *Le rugby démêlé : essai sur les associations sportives, le pouvoir et les notables*, Bordeaux, Le Marcadet, 1985
- BARRAN (R), *Du rugby et des hommes*, Paris, Albin Michel, 1971
- BARRIERE (R), *Le rugby et sa valeur éducative*, Paris, J. Vrin, 1980
- BAYER (C), *Epistémologie des activités physiques et sportives*, Paris, PUF, 1990
- BELOT (F), *Les joueurs : les effets de la professionnalisation*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007
- BODIS (J-P), *Histoire mondiale du rugby*, Paris, Privat, 1987
- BODIS (J-P), *Le rugby en Afrique du sud*, Paris, Karthala, 1998
- BONNES (R), *Des lieux du stade*, in *Rugby, parabole du monde*, DUBOSCQ (P) (coordonné par...), Paris, L'Harmattan, 1998
- BONTE (P) - ISARD (M) (sous la direction de...), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1991
- BOURDIEU (P), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Droz, 1972
- BOURDIEU (P), *Comment peut-on être sportif ?* In *Questions de sociologie*, Paris, éditions de Minuit, 1980

- BOURDIEU (P), *Les héritiers* in P. Bourdieu, *son œuvre, son héritage*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008
- BOUTHIER (D), *Le détail : comment se gagne une coupe du monde ; Master-class, Mêlée des cultures*, quai Branly, oct. 2007
- BRETON (S) (sous la direction de...), *Qu'est ce qu'un corps ?* Paris, Flammarion, 2006
- BRIER (H), *La soule, ancêtre du rugby ?* Revue historique et archéologique du Maine, n°13, 1997
- BRUANT (G), *Anthropologie du geste sportif. La construction sociale de la course à pied*, Paris, PUF, 1992
- CAILLOIS (R), *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967
- CARCASSONNE (G), *L'évolution du sport, l'évolution du monde*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007
- CASTINEL (B) – TOURETTE (J-H) – GUTIERREZ (D) – TURBLIN (P) – QUARRIE (K) – MILBURN (P), *Mécanismes et épidémiologie des traumatismes cervicaux graves dans le jeu de rugby*, in HAGER (J-P) (coordonné par...), *Pathologies du rugbyman, congrès médical de la FFR*, Lyon, Sauramps, 2004
- CHARTIER (R), *Le sport ou la libération contrôlée des émotions*, in ELIAS (N) – DUNNING (E), *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994
- CLEMENT (J), *Comment est né le rugby, comment et dans quelles conditions s'est-il diffusé, en quoi la professionnalisation et la mondialisation des sports ont-elles changé le rugby ?* Table-ronde *Histoire sociale du rugby*, Musée du Quai Branly, oct. 2007
- CLEMENT (J), *Le rugby de Samoa : les techniques du corps entre fa'aSamoa et mondialisation du sport*, thèse de doctorat, Marseille, Université de Provence, oct. 2009
- COMBEAU-MARI (E), *L'invention du rugby*, Paris, Les quatre chemins, 2007
- COQ-CHORDORGE (C), *Les piliers de la tradition*, in, *La mêlée des cultures*, GEO, n° 343, sept. 2007
- CORTIE (J) – PINILLA (Y), *Des filles en ovalie*, Biarritz, Atlantica, 2005
- COUBERTIN (P. de), *L'éducation en Angleterre*, 1888
- DARBON (S), *Rugby, mode de vie*, J-M. Place, Paris, 1995
- DARBON (S), *Quand les bœufs jouent avec les gazelles – A propos de quelques stéréotypes dans les discours sur le rugby*, Ethnologie française, XXV, 1995
- DARBON (S), *Du rugby dans une ville de foot*, Paris, L'Harmattan, 1997
- DARBON (S), *Rugby d'ici. Une manière d'être au monde*, Paris, Autrement, 1999
- DARBON (S), *Une brève histoire du rugby*, Paris, L'œil Neuf, 2007
- DHERMAIN (J-Y), *La planète ovale, dans les coulisses du rugby mondial*, Tours, CLD éditions, 2007
- DE KERSAUSON (O), *Ocean's songs*, Paris, Le cherche midi, 2008
- DELIEGE (R), *Une histoire de l'anthropologie*, Paris, Seuil, 2006
- DEMISELLE (J), *Enseigner à partir de l'évolution historique du rapport attaque-défense en volley-ball*, in DINE (P), *Du collégien à l'homme (aller-retour). Rugby et masculinité en Grande-Bretagne et en France*, CAIRN, n°198, 2002
- DINE (P), *Comment est né le rugby, comment et dans quelles conditions s'est-il diffusé, en quoi la professionnalisation et la mondialisation des sports ont-elles changé le rugby ?* Table-ronde *Histoire sociale du rugby*, Musée du Quai Branly, oct. 2007
- DISTER (A), *Dans le sanctuaire de Rugby School*, in *Rugby, la mêlée des cultures*, GEO, n°343, sept. 2007
- DUBOSCQ (P), *Le rugby parabole du monde*, Paris, L'Harmattan, 1998
- DUTHEN (G), *Le rugby*, Paris, Denoël - collection connaissance et technique, 1976
- DUPEYRON (J), *La rigueur, instrument d'une libération*, in AFSVFP (Association Française pour un Sport sans Violence et pour le Fair-Play), *Esprit sportif, éthique de vie*, CNOF, Vernouillet, 2006
- EISEMBERG (F), *Dix ans de rugby professionnel : le bilan d'une révolution*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007

ELIAS (N) – DUNNING (E), *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994

FABRE (J), *Football et rugby, ces jeux qui viennent du Nord*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007

FEMENIAS (D), *Théories du rugby et pratiques de l'entraînement en France (1960-2000). Sur les résistances à la rationalisation : contribution à une sociologie des turbulences*, STAPS, n° 78, 2007

FRENCH (K. E) – THOMAS (J. R), *The relation of knowledge development to children's basketball performance*, Journal of Sport Psychology, 1987

GALTHIE (F) – LACOUTURE (J), *Lois et mœurs du rugby*, Dalloz, Varèze, 2007

GARCIA (H), *La fabuleuse histoire du rugby*, Paris, Minerva, 1993

GARETS (E. des), *Du ballon de rugby, un essai*, Floch à Mayenne, éditions Confluences, 2007

GAY (D), *La culture sportive*, Paris, PUF, 1993

GIRAUDOUX (J), *Maximes sur le sport*, Paris, Grasset, 1928

GLEYSE (J) et coll., *L'éducation physique au XX^e, approches historique et culturelle*, Paris, Vigot, 1999

GLEYSE (J), *Métissages et dominations en EPS : vers une analyse anthropologique*, http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=373, 2005

GOIRAND (P), *Culture, Sport, Education Physique*, in *L'EPS aujourd'hui, ce qui s'enseigne*, Paris, SNEP, 1989

HABIB (N), *Rugby*, Espagne, éditions Solar, 2007

HAGER (J-Ph) (sous la direction de...), *Pathologies du rugbyman – congrès de la fédération française de rugby*, Lyon, éditions Sauramps médical, 2004

HARAMBAT (J), *Une partie de Ko'so peut durer des jours*, in *La mêlée des cultures*, GEO, n°343 sept. 2007

HERITIER (F), *De la violence (tome 2)*, Paris, Odile Jacob, 2005

HERRERO (D), *L'esprit du jeu, l'âme des peuples*, Paris, La table ronde, 2001

HERRERO (D), *Dictionnaire amoureux du Rugby*, Paris, Plon, 2007

IZARD (P), *Identification des situations à risques dans le rugby actuel*, in JAURENA (C), *Le rugby*, Toulouse, Les essentiels Milan, 2007

JUSSERAND (J-J), *Les Sports et Jeux d'exercice dans l'ancienne France*, 1905, Paris (réédition Slatkine 1986)

KHAN (S), *Le bal des petits pères. Démêlés d'une équipe de rugby amateur*, Paris, Parole de Sport, 2009

LACARCE (X), *Vers l'hyperrugby ; triomphe du sport unidimensionnel*, Paris, Le bord de l'eau, 2009

LACOUTURE (J), *Le rugby, c'est un monde*, Paris, Le seuil, 1979 (réédition 2007)

LACOUTURE (J), *Voyou et gentlemen. Une histoire du rugby*, Paris, Gallimard, 1993

LABETOULLE (D), *Les règles du rugby*, in *Le rugby*, Paris, Pouvoirs, Seuil, 2007

LAPLAGNE (J-P), *Pratiques et objets sportifs ; généalogie, filiations et métamorphoses*, in ROBENE (L) – LEZIART (Y), *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volumes 1 et 2, Paris, Chiron, 2007

LEBRETON (D), *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, 1990

LEBRETON (D), *Les conduites à risques*, Paris, PUF, 2007

LEVIS-STRAUSS (C), *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955

LEZIAR (Y), *Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS*, in, MUSARD (M) – LOCQUET (M) – CARLIER (G), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, Paris, ARIS, revue EPS, 2010

LINTON (R), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1977

LOUDCHER (J-F), *La soule, ancêtre du rugby ? D'une pratique culturelle à un fait de civilisation* in *La planète est rugby*, Biarritz, Atlantica, 2007

MUSARD (M) – LOCQUET (M) – CARLIER (G), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, Paris, ARIS, revue EPS, 2010

- OBOEUF (A) – COLLARD (L), *Agressivité motrice. Habitudes et transferts dans trois sports collectifs*, Socio-logos, Numéro 3, mis en ligne le : 6 avril 2008. URL : <http://socio-logos.revues.org/document1233.html>. Consulté le 20 novembre 2008
- PARLEBAS (P), *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP, 1999
- PARLEBAS (P), *Eléments de sociologie du sport*, Paris, PUF, 1986
- PIGEASSOU (C), *Les éthiques dans le sport : voyage au cœur de l'altérité, Corps et Culture*, <http://corpsetculture.revues.org/document316.html#global>, novembre 2004
- PIVATO (S), *Les enjeux du sport*, Paris, Casterman-Giunti, 1994
- POCIELLO (C), *Sport et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1981
- POCIELLO (C), *Le Rugby ou la guerre des styles*, Paris, A.M. Métaillé, 1983
- POCIELLO (C), *Le rugby*, Paris, PUF, 1988
- POCIELLO (C), *Les cultures sportives*, Paris, PUF, 1995
- POCIELLO (C), *Combats guerriers, repas sacrificiels et fantasmes de dévoration – Essai d'anthropologie du « rugby des villages »*, in *La planète est rugby, regards croisés sur l'ovalie*, GUILLAIN (J-Y) – PORTE (P), Biarritz, Atlantica, 2007
- POUSSE (M), *Rugby, les enjeux de la métamorphose*, Paris, L'Harmattan, 2001
- POUSSE (M), *Rugby : mythe ou réalité*, in GUILLAIN (J-Y) – PORTE (P), *La planète est rugby, regards croisés sur l'Ovalie*, tome 2, Atlantica, Biarritz, 2007
- QUEVAL (I), *Les valeurs éducatives du sport : mythe ou réalité*, in VIGARELLO (G), *L'esprit sportif aujourd'hui, des valeurs en conflit*, Universalis, 2004
- REDEKER (R), *La footballisation du rugby*, in *Le goût du rugby*, Paris, Mercure de France, 2007
- RIGOUD (A) – THELOT (B), *L'épidémiologie des traumatismes liés à la pratique du rugby*, Institut de Veille Sanitaire, France, 2008
- ROUMIGUIE (S), *Le rugby à XV, une discipline sportive en constante évolution*, in *La planète est rugby, regards croisés sur l'ovalie*, GUILLAIN (J-Y) – PORTE (P), Biarritz, Atlantica, 2007
- SANSOT (P), *Le rugby est une fête, le tennis non plus*, Paris, Payot et Rivages, 2002
- SAOUTER (A), *Du masculin et du féminin dans le rugby. Jeu des oppositions et gestion des transgressions*, Thèse de Doctorat, Toulouse, 1998
- SAOUTER (A), *Etre rugby - Jeux du masculin et du féminin*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2000
- SAXTON (C), *L'ABC du rugby*, trad. COUPON (H), Grenoble, 1968
- SIMON (S), *L'esprit des mêlées, histoire du rugby français*, And Co productions, 1999 (vidéo)
- SMITH (J), *Les règles du jeu, Rugby – 1845 et 1871*, Paris, Les quatre chemins, 2007
- SONNERY-COTTET (B) – GRAVELEAU (N) – JOUVE (F) – HAGER (J-P), *Rugby et traumatisme du membre inférieur : enquête épidémiologique*, in *Pathologies du rugbyman, congrès médical de la FFR*, Lyon, Sauramps, 2004
- TEPE (P), *Sport violent ou non violent, point de vue d'un acteur*, in *Le rugby*, Paris, Seuil, 2007
- TERRET (T), *Histoire du sport*, Paris, PUF, 2007
- VARGAS (Y), *Sur le sport*, collection Philosophies, Paris, PUF, 1992
- VIGARELLO (G), *Les techniques corporelles et les transformations de leurs configurations*, revue STAPS, n°13, 1986
- VIGARELLO (G), *Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier... et d'aujourd'hui*, Paris, revue EPS, 1988
- VIGARELLO (G), *L'esprit sportif aujourd'hui, des valeurs en conflit*, Universalis, 2004
- VILLEPREUX (P) – LAFON (V), *L'esprit rugby. Pour un autre leadership*, Paris, Pearson Education France, 2007
- VILLEMUS (P), *Rugby, les noces du soleil et de la terre ; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier, Les Nouvelles Presses du Languedoc, 2007

VINCENT (J), *Au centre du rugby : une évolution des gestes et des formes rugbystiques. Une histoire des techniques de 1845 à 1981*, thèse de doctorat, Université Claude Bernard, Lyon, 2003

VINCENT (J), *Une histoire revisitée du rugby : une cohérence dans les évolutions techniques*, in ROBENE (L) – LEZIART (Y), *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 2, Paris, Chiron, 2007

TECHNOLOGIE

BAUDRILLARD (J), *Le système des objets*, Paris, Gallimard, 1968

BOUTHIER (D) – DUREY (A), *Technologie des APS*, Impulsions n° 1, 1994

BOUTHIER (D), *L'EPS et son rapport aux techniques*, Spirales n°8, 1995

BOUTHIER (D), *L'approche technologique au cœur des STAPS* (p. 54-55), Paris, revue Contre pied, n°20, 2007

COMBARNOUS (M), *Les techniques et la technicité*, Paris, Éditions Sociales, 1984

DARBON (S), *Pour une anthropologie des pratiques sportives. Propriétés formelles et rapport au corps dans le rugby à XV*, Techniques et Culture, n° 39, 2002

FEENBERG (A), *(Re)penser la technique – vers une technologie démocratique*, Paris, La découverte Mauss, 2004

HAUDRICOURT (A-G), *La technologie science humaine*, Paris, Éditions maison des sciences de l'homme, 1987

LAFONT (L), *Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive*, revue STAPS n°59, 2002

LEBEAU (A), *L'engrenage de la technique*, Paris, Gallimard, 2005

LEGRAND (J), *Basket-ball : enseigner à partir de l'évolution historique du jeu*, in LEGRAS (J-M), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005

LEGRAS (J-M), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005

LEONTIEV (A), *L'homme et la culture*, in *EPS et Société Infos* n°27 janvier 2005

LEROI-GOURHAN (A), *L'homme et la matière*, Paris, Albin Michel, 1943 et 1961

LEROI-GOURHAN (A), *Le geste et la parole : technique et langage* (vol 1), Paris, Albin Michel, 1964

LEROI-GOURHAN (A), *Milieu et technique*, Paris, Albin Michel, 1973

LOUDCHER (J-F), *Marcel Mauss et la notion de « technique du corps » : obstacle épistémologique ou notion clé en STAPS* (p. 35-45), in ROBENE (L) – LEZIART (Y), *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007

MAUNY (C), *Entre techniques sportives et techniques corporelles, quel objet culturel pour l'éducation physique et sportive ?* In ROBENE (L) – LEZIART (Y), *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007

MAUSS (M), *Sociologie et anthropologie, les techniques du corps*, Paris, PUF, 1966 (Article originalement publié dans : *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934)

MORALI (D), DAUVISIS (M-C), SICARD (B) (sous la direction de...), *Culture technique et formation*, Presses Universitaires de Nancy, 1987

MOUCHET (A) – AMANS-PASSAGA (C) – GREHAIGNE (J-F), *L'approche technologique*, in, MUSARD (M) – LOCQUET (M) – CARLIER (G), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, Paris, ARIS, revue EPS, 2010

PERRIN (J) (coordonné par...), *Construire une Science des Techniques*, Limonest, L'interdisciplinaire, 1991

PERRIN (J), *Pour une culture technique*, in Entretiens menés par SCHEPS (R), *L'empire des techniques*, Paris, Editions du Seuil, 1995

RABARDEL (P), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995

- ROBENE (L) – LEZIART (Y), *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 1, Paris, Chiron, 2007
- ROBENE (L) – LEZIART (Y), *L'homme en mouvement, histoire et anthropologie des techniques sportives*, Volume 2, Paris, Chiron, 2007
- SIGAUT (F), *Les points de vue constitutifs d'une science des techniques ; essai de tableau comparatif*, in *Construire une Science des Techniques*, PERRIN (J) (coordonné par...), Limonest, L'interdisciplinaire, 1991
- SIGAUT (F), *La technologie, une science humaine*, in Entretien menés par SCHEPS (R), *L'empire des techniques*, Paris, Editions du Seuil, 1995
- SIMONDON (G), *Du mode d'existence des objets techniques*, Alençon, éditions Aubier, 1989 (1^{ère} édition 1958)

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

- ALAIN, *Propos sur l'éducation*, suivi de *Pédagogie enfantine*, Paris, PUF, 1986
- ALTET (M), *Styles pédagogiques*, Paris, Sciences Humaines, Hors série n°12, 1996
- BELLUGUE (P), *A propos d'art, de forme et de mouvement*, Paris, Maloine, 1967
- CONQUET (P) – DEVALUEZ (J), *Notre conception de l'éducation physique*. in *EPS Contenus et didactique*, Paris, SNEP, 1985
- BARBIER (J-M), (sous la direction de...) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996
- BERGSON (H), *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 1941
- DAUMAS (M), *Le Cheval de César ou le mythe des révolutions techniques*, Paris, Editions des archives contemporaines, 1991
- DURAND (M), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF, 1996
- EINSTEIN (A), *Lettre à Freud*, 30.07.1932, *Œuvres choisies*, vol. 5, *Science, Ethique, Philosophie*, Paris, Seuil, 1991, p.188-191.
- GUICHARD (J) – MARTINAND (J-L), *Médiatique des sciences*, Paris, PUF, 2000
- HADJI (C) – BAILLE (J), *Recherche et éducation, vers une nouvelle alliance*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998
- KAHN (A) – GODIN (C), *L'homme, le bien, le mal. Une morale sans transcendance*, Paris, Stock, 2008
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION (hors série), *Guide du jeune professeur*, Paris, CNDP, 2005-2006
- MARCHIVE (A), *Statut du modèle et modélisation dans la formation des enseignants. Du modèle empirique au modèle théorique*, in MORANDI (F) – SALLABERRY (J-C) (coordonné par...), *Théorisation des pratiques. Posture épistémologique et méthode, statut des modèles et des modélisations*, Paris, L'Harmattan, 2005
- MARTINAND (J-L), *Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques*, in *Les sciences de l'éducation* n°2, 1989
- MENDEL (G), *Une anthropologie des valeurs*, Paris, La Découverte, 2004
- MIALARET (G), *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991
- MORIN (E), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000
- MORIN (E), *Pour une politique de civilisation*, Paris, Orléa, 2008
- MOSSE (G.L), *L'image de l'homme, l'invention de la virilité moderne*, Paris, Abbeville, 1997
- MUCHEMBLED (R), *Une histoire de la violence*, Paris, Seuil, 2008
- OBIN (J-P), *Les valeurs et l'école*, <http://education.devenir.free/contribution.htm>, nov. 2003, mis en ligne le 11/04/2008
- ONFRAY (M), *Antimanuel de philosophie*, Rosny, Bréal, 2001
- PIAGET (J), *Où va l'éducation*, Paris, Folio essais, réimpression, 1988
- PILOZ (L), *Maîtriser la violence à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007
- PROST (A), *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985
- REBOUL (O), *Qu'est ce qu'apprendre ?* Paris, PUF, 1980

- REBOUL (O), *La philosophie de l'éducation*, Paris, Que sais-je, PUF, 1989
 REBOUL (O), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992
 ROUSSEAU (J-J), *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966
 WUNEMBURGER (J-J), *Questions d'éthique*, Paris, PUF, 1993

DIDACTIQUE, PEDAGOGIE, SCIENCES HUMAINES

- ALTET (M), *Les pédagogies de l'apprentissage, pédagogues & pédagogies*, Paris, PUF, 1997
 AMADE-ESCOT (C), *De l'usage des théories de l'enseignant*, in *Le génie didactique*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001
 AUDIGIER (F) – TUTIAUX-GUILLON (N) (sous la direction de...), *Compétences et contenus, les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008
 BARBIER (J-M), *Rapport établi, sens construit, signification donnée*, in BARBIER (J-M) – GALATANU (O), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000
 BROUSSEAU (G), *Fondements et méthode de la didactique des mathématiques*, Grenoble, La pensée sauvage, 1986
 CAHIERS PEDAGOGIQUES, *Définition des termes essentiels*, n°280 janvier, 1990, p. 53
 CHALIES (S) – BERTONE (S) (coordonnée par...), *L'enseignement*, Paris, revue EPS, 2008
 CHEVALLARD (Y), *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985
 CHEVALLARD (Y), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991 (2^{ème} édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua)
 CHOMBART DE LAUWE (PH), *La culture et le pouvoir*, Paris, Stock, 1975
 COMBARNOUS (M), *Comprendre les techniques et la technicité*, Paris, Éditions Sociales, 1984
 CLOES (M) – OLIVIER (F), *Placer les élèves au centre de leurs apprentissages, le socio-constructivisme : une approche enseignante émergente*, Institut supérieur d'Education physique et de Kinésithérapie Université de Liège, Janvier 2007, <http://www.force.ulg.ac.be/approche%20socioconstructive.pdf>
 DE CORTE (E), *Les fondements de l'action didactique*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 3^{ème} édition, 1996
 DE LA GARANDERIE (A), *Comprendre les chemins de la connaissance, une pédagogie du sens*, Lyon, Chronique sociale, 2002
 DELIGNIERES (D), Colloque : *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?* Montpellier, 29-31 mai 1997
 DELIGNIERES (D), *Complexité et compétences*, Paris, revue EPS, 2009
 DOISE (W), *Quand les interactions sociales font progresser*, in DURU-BELLAT (M) et FOURNIER (M) (coordonné par...), *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre, Sciences Humaines, 2007
 DURU-BELLAT (M) et FOURNIER (M) (coordonné par...), *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Auxerre, Sciences Humaines, 2007
 FABRE (M), *Situations problème et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999
 FAVRE (D) – HASNI (A) – REYNAUD (C) (sous la direction de...), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008
 FAMOSE (J-P), *Tâche motrice et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Dossier EPS n°1, Paris, revue EPS 1986
 FORQUIN (J-C), *Ecole et culture*, EPS et société Infos, n°26 octobre 2004
 GARNIER (C) – BEDNARZ (N) – ULANOVSKAYA (I), *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, (2^{ème} édition), 2004
 GENETY (J) – BRUNET-GUEDJ (E), *Traumatologie du sport en pratique médicale courante*, Paris, Vigot, 1984

- HADJI (C), *Penser et agir l'éducation, de l'intelligence au développement des intelligences*, Château-Gontier, ESF, 1995
- HOFSTETTER (R) – SCHENEUWLY (B), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boëck Université, 2009
- JONNAERT (P), *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1999
- JONNAERT (P), *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2002
- MEARD (J) – BERTONE (S), *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris, PUF, 1998
- LAFONT (L), *Technique, modèles et didactique de l'Education Physique et Sportive*, <http://www.cairn.info/revue-staps-2002-3-page-57.htm>
- MARCHIVE (A), *Modèles et statut des modèles*, in canalu.tv, université Victor Segalen, Bordeaux 2
http://www.canalu.tv/producteurs/universite_victor_segalen_bordeaux_2_dcam/dossier_programmes/sciences_de_l_education/modeles_et_statuts_des_modeles_dans_l_enseignement_et_la_formation_des_enseignants/modeles_et_statut_des_modeles, 2004
- MARTINAND (J-L), *Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires*, in DELACOTE (G) – TIBERGHIE (A) (coordonné par...), *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international*, Paris, Editions du CNRS. 1983
- MARTINAND (J-L), *Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques*, Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle, n° 2, 1989
- MASCIOTA (D) – ROTH (W-M) – MOREL (D), *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*, De Boëck Université, Bruxelles, 2008
- MEIRIEU (P), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1989
- MEIRIEU (P), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991
- MEIRIEU (P), *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993
- MIALARET (G), *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991
- MINDER (M), *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Paris-Bruxelles, 8^{ème} édition actualisée, De Boeck Université, 1999
- MINDER (M), *Champs d'action pédagogique*, Bruxelles, 2^{ème} édition, De Boëck Université, 2008
- MORO (C) – RICKENMANN (R), *Situations éducatives et significations*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2004
- NUTTIN (J), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980
- PAIN (J), *Écoles : Violence ou pédagogie ?* Vigneux, Matrice, 1992
- PAIN (J), *Violences à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une comparaison européenne de douze établissements scolaires du second degré*, Vigneux, Matrice, 1997
- PIAGET (J), *La naissance de l'intelligence*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestle, 1937
- POURTOIS (J-P) – DESMET (H), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997
- RAYNAL (F) – RIEUNIER (A), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997
- REUTER (Y), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2007
- SAADA-ROBERT (M) – BALSLEV (K), *Une microgenèse située des significations et des savoirs* in MORO (C)– RICKENMANN (R), *Situations éducatives et significations*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2004
- Sciences humaines, Hors série spécial n°5 octobre-novembre 2006
- p.40 : *Sciences cognitives et pédagogie ; une alliance difficile*
- Sciences humaines, Hors série n°12 février mars 1996
- p.20 : *Les courants pédagogiques*

- p.22 : *Les méthodes en pédagogie*
Sciences humaines, n°76 octobre 1997
- p.30 : *Quelles finalités pour l'éducation et la formation ?*
SARRAZY (B), *Modèles et statut des modèles dans la pratique du conseil pédagogique*,
http://www.canalu.tv/producteurs/universite_victor_segalen_bordeaux_2_dcam/dossier_programmes/sciences_de_l_education/modeles_et_statuts_des_modeles_dans_l_enseignement_et_la_formation_des_enseignants/les_modeles_dans_la_pratique_du_conseil_pedagogique, 2004
- SARTHOU (J-J), *A propos des théories de l'apprentissage dans la réflexion didactique et l'acte pédagogique*, Intermed n°5, revue scientifique du sport méditerranéen, 2001
- TALYZINA (N.F), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Lille, PUL, 1980
- TROCME-FABRE (H), *J'apprends, donc je suis*, Paris, les Editions d'Organisation, 1987
- VAN DER MAREN (J-M), *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boëck Université, 2003
- VERRET (M), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975
- VYGOTSKI (L.S), *Pensée et langage*, Paris, La dispute, 1997 (1934 pour la première édition)

DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE DE L'EPS ET DES APS

- Actes du colloque SNEP : *Ce qui s'apprend en EPS*, 1996
- AMADE-ESCOT (C) – BARRUE (J-P) – BOIS (J-C) – DUFOUR (F) – DUGRAND (M) – TERRISSE (A), *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Paris, revue EPS, 1998
- ARNAUD (P) et BROYER (G), *La psychopédagogie des APS*, Paris, Privat, 1986
- p. 197 : *La pédagogie du projet* MARCHAL (J-C), 1986
 - p. 209 : *Qu'est ce qu'un objectif en Education Physique*, MARSENACH (J)
 - p. 241 : *La didactique de l'Education Physique*, ARNAUD (P)
 - p. 363 : *L'évaluation*, MACCARIO (B)
- BAYER (C), *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris, Vigot, 1978
- BAYER (C), *Epistémologie des activités physiques et sportives*, Paris, PUF, 1990
- BONNEFOY (G), *Eduquer / enseigner en EPS. Réflexions à propos d'un débat réactualisé*, in *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du C.E.D.R.E., AEEPS, 1999
- BONNEFOY (G), *Obstacles à l'évolution des pratiques des enseignants. L'analyse du CEDRE*, in *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du C.E.D.R.E., AEEPS, 1999
- BONNET (J-P), *Vers une pédagogie de l'acte moteur*, Paris, Vigot, 1983
- BUI-XUAN (G) – GLEYSE (J) (sous la direction de...), *Enseigner l'EPS*, AFRAPS, 1993
- p.15 : *Approche critique des usages de la notion de projet en EPS*, MENESSION (C)
 - p.27 : *Les catégories d'objectifs et leur usage en EPS*, LEGRAS (J-M)
 - p.51 : *L'enseignement de l'EPS dans les collèges ; le problème des contenus*, MARSENACH (J) – AMADE-ESCOT (C)
 - p. 141 : *Pour ne plus apprendre idiot. Fondements et modèles d'une pédagogie médiationnelle*, RENE (B.X)
- CARRASCO (R), *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*, Paris, Vigot, 1972
- CATTEAU (R) – GAROFF (G), *L'enseignement de la natation*, Paris, Vigot, 1974
- CHAPUIS (R) – SCHLERET (J-M), *Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur*, Paris, 2006
- DAVID (B), *Discipline outil et discipline objet : l'approche psycho-didactique*, actes du colloque ARIS : *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences(s) en mutation ?* IUFM Grenoble, 14-15-16 Décembre 2000
- DOSSIER STAPS 1989 :
- p. 119 : *Les stratégies d'enseignement*, AMADE-ESCOT (C)
 - p. 201 : *Vers une autre conception de l'enseignement*, GREHAIGNE (J.F)

- DURAND (M), *L'enfant et le sport*, Paris, PUF, 1987
- DURAND (M), *Analyse des pratiques et formation continue des enseignants d'EPS*, in *Etre formateur d'enseignants d'EPS*, Les cahiers du C.E.D.R.E., AEEPS, 1999
- DUREY (A), *Regards croisés, Impulsions 3*, GEDIAPS, Paris, INRP, 2002
- EPS n°3 Académie de Nantes CRDP Pays de la Loire : p. 9 → p. 42 : *Lexique conventionnel EPS, contenus et didactique* SNEP 1985 :
- p. 85 : *Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs*, BOUTHIER (D)
 - p. 91 : *Notre conception de l'éducation physique*, CONQUET (P) – DEVALUEZ (J)
 - p. 251 : *Les niveaux d'habileté*, HEBRARD (A)
 - *L'EPS aujourd'hui, ce qui s'enseigne* SNEP, 1989
 - p. 277 : *Des programmes, pourquoi ?* PAGET (D)
 - p. 281 : *Elaborer un programme : pourquoi, comment ?* METZLER (J)
- FEDERATION FRANÇAISE DE FOOTBALL AMERICAIN, *Dossier technique et pédagogique - flag*, revue EPS n°329, 2008
- FEDERATION FRANÇAISE DE LA MONTAGNE ET DE L'ESCALADE, *Passeport escalade*, Paris, 2007
- FROISSART (T), *Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, au club*, Paris, Actio, 1997
- FROISSART (T) – LORRAIN (A), *Enseigner les activités acrobatiques collectives en milieu scolaire (Collèges, Lycées) et au club*, Paris, Actio, 2007
- GLEE (N) – ROUSSELET (J-P), *Escalade, initiation, progression, technique, sécurité, entraînement*, Seyssinet, Libris, 2002
- GORIOT (G), *Les fondamentaux en athlétisme*, Paris, Vigot, 1980
- HEBRARD (A), *L'EPS, réflexions et perspectives*, Paris, revue EPS, 1986
- LAMOTTE (V), *Lexique de l'enseignement de l'EPS*, Paris, PUF, 2005
- LEFORT (B), *L'escalade sur S.A.E, son utilisation en EPS (collège et lycée)*, CDDP d'Indre et Loire, 1995
- LEGRAIN (P), *Boxe Française, apprentissage et enseignement*, Paris, revue EPS, 2001
- MONS (G) (sous la direction de...), *L'EPS d'aujourd'hui, nouveau langage, nouvelle pédagogie*, Groupe de recherche - Formation Education Physique, IUFM d'Alsace, 1995
- p.63 : *Terminologie*, HERR (M) – MENESSON (C)
 - p.95 : *La notion de compétence en EPS*, GIORDANO (L) – MONS (G)
 - p.119 : *La question des programmes en EPS*, KREMPP (Y) – MONS (G)
 - p.141 : *Définition des contenus d'enseignement*, DOILLON (J-C) – GIORDANO (L) – LETHENE (R) – MONS-SPINNE (C)
- PIERON (M), *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Paris, revue EPS, 1992
- PIARD (C), *Fondements de la gymnastique*, Paris, Vigot, 1982
- PIARD (C), *Gymnastique et enseignement programmé*, Paris, Vigot, 1990
- RECOPE (M), (coordonné par...) *L'apprentissage*, Paris, revue EPS, 2001
- SARTHOU (J-J), *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique*, Paris, Actio, 2003
- SENER (P), *La leçon d'EPS*, Paris, Vigot, 1997
- SENER (P), *Enseigner des APS, du collège au lycée*, Paris, Vigot, 1997
- TERRISSE (A) – CAMUS (M-F) (sous la direction de...), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*, Bruxelles, De Boeck Université, 2009
- THABOT (D), *Judo optimal*, Paris, Actio, 1995

APPRENTISSAGES MOTEURS ET SCIENCES BIOLOGIQUES

- ARNAUD (P) – BROYER (G), *La psychopédagogie des APS*, Paris, Privat, 1986
- BERTSH (J) – DURAND (M), *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en EPS*, Dossier EPS n°1, Paris, revue EPS, 1983
- BOUTHIER (D), *Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs*, in *EPS, contenus et didactique*, Paris, SNEP, 1986

- BRIL (B), *Une définition universelle de l'intelligence ?* In DORTIER (J-F) (coordonné par...), *Le cerveau et la pensée*, Auxerre, Sciences Humaines, 1999
- BUI-XUAN (G) – GLEYSE (J), *Enseigner l'EPS*, AFRAPS, 1993
- p. 227 : *De l'usage des conceptions dans les apprentissages*, GIORDAN (A) – CHAMPION (E) – FAMOSE (J-P), 1986
 - p. 9 : *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, FAMOSE (J-P)
- DELIGNIERES (D) – TEULIER (C) – NOURRIT (D), *L'apprentissage des habiletés motrices complexes : des coordinations spontanées à la coordination experte*, *Bulletin de Psychologie*, 62, 2009
- Dossier EPS n°3 : *Le développement des habiletés sportives*, ARNOLD (R. K), 1987
- p. 15 : *Les tâches : analyse des habiletés sportives*
 - p. 25 : *L'élève : analyse des processus d'apprentissage*
 - p. 43 : *L'enseignant : contribution au développement de l'habileté motrice*
- FAMOSE (J-P), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, INSEP, 1990
- Chapitre 1 : *Tâche – activité – performance*
 - Chapitre 2 : *Difficulté objective*
 - Chapitre 4 : *Habilité motrice*
 - Chapitre 5 : *Difficulté perçue - habileté perçue et apprentissage moteur*
 - Chapitre 7 : *Difficulté et enseignement*
- FAMOSE (J-P) – FLEURANCE (P) – TOUCHARD (Y), *L'apprentissage moteur - rôle des représentations*, revue EPS, 1991
- p. 11 : *Les enfants et l'activité physique : considérations sur l'apprentissage moteur*, SINGER (R)
 - p. 23 : *Apprentissage moteur et résolution de problèmes*, FAMOSE (J-P)
 - p. 59 : *Effort et acquisition des habiletés motrices*, DURAND (M)
 - p. 131 : *Les apprentissages décisionnels en EPS*, TEMPRADO (J-J)
 - p. 157 : *Risque perçu et apprentissage moteur*, DELIGNIERE (D)
- HAUW (D), *Enseignement et apprentissage, une vision située*, revue EPS n°298, 2002
- HOTZ (A), *Apprentissages psychomoteurs*, Paris, Vigot, 1985
- KNAPP (B), *Sport et motricité* (traduit de *Skill in Sport*), Paris, Vigot Frères, 1971
- MISSOUM (G), *L'adaptation psychologique à la haute performance*, Actes du colloque : *Sport de Haut Niveau et Développement de la Personne*, 1989
- NOEL (B), *La métacognition, l'art d'évaluer ses performances*, in DORTIER (J-F) (coordonné par...), *Le cerveau et la pensée*, Auxerre, Sciences Humaines, 1999
- PAILLARD (J), *Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action*, Paris, Actio, 1986
- PAILLARD (J), *Dialogues sensori-moteurs et représentation mentale : un problème d'interface*, In X. SERON, *Psychologie et cerveau* (p. 19-51), Paris, PUF, 1990
- PAILLARD (J), *L'intégration sensori-motrice et idéo-motrice*, in RICHELLE (M) – REQUIN (J) – ROBERT (M), *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, PUF, 1994
- SCHMIDT (R.A), *Apprentissage moteur et performance*, Paris, Vigot, 1997
- p. 189 : *Préparations et stratégies pour l'organisation*
 - p. 221 : *Organiser et programmer la pratique*
 - p. 253 : *Le feed-back pour l'apprentissage moteur*
- THOMAS (R), *Sport et sciences*, Paris, Vigot, 1982
- p. 67 : *Apprentissage moteur et tâches motrices*, FAMOSE (J-P)

INSTRUCTIONS ET TEXTES OFFICIELS (Education Nationale)

Mission du professeur, B.O. n° 22 du 29 mai 1997

Accompagnement des programmes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}, 1997

Programmes de 2^{nde}, 1^{ère}, Terminale ; B.O. du 30 août 2001

Le sport scolaire à l'école, au collège, au lycée B.O. n°25 du 20 juin 2002

Evaluation de l'EPS au baccalauréat B.O. n°25 du 20 juin 2002

Ministère de l'éducation nationale, « rugby 2007, l'école transforme l'essai »
Programmes EPS du collège, B.O. spécial du 28 août 2008
Programmes EPS du lycée, B.O. n° 4 du 29 avril 2010

DOSSIERS revue EP.S

EP.S n°7 : *Différencier la pédagogie en EPS*, sous la direction de RENE (B.X), 1989

- p. 202 : *SRP et pédagogie différenciée*, ALIN (C)
- p. 219 : *Différenciation des contenus en EPS*, AMADE-ESCOT (C)
- p. 228 : *Différencier la pédagogie en sport d'opposition*, BUI-XUAN (G)

EP.S n°8 : *Introduction à une didactique de l'EP*, PINEAU (C), 1990

EP.S n°12 : *L'action pédagogique en EPS*, LOPEZ (R), 1991

- p. 13 : *La construction du cadre didactique*
- p. 28 : *La préparation didactique de l'intervention*
- p. 42 : *La mise en œuvre de la production des apprenants*

EP.S n°33 : *Réglementation de l'EPS*, ROUZIES (C), 1997

EP.S n°36 : *Programmes et apprentissages*, VANGIONI (J), 1997

EP.S n°38 : *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves*, MEARD (J-A) – BERTONE (S), 1998

EP.S n°40 : *Enseigner l'EPS en milieu difficile*, académie de Lyon, 1998

EP.S n°41 : *La sécurité en questions*, TOUCHARD (Y) – JUNQUA (A), 1999

EP.S n°42 : *La violence, l'école, l'EPS*, TISSOIRES (D), 1999

EP.S n°46 : *Risque et sécurité*, DERLON (A), 1999

EP.S n°51 : *Responsabilités de l'enseignant*, NABE (B), 2000

EP.S n°52 : *Contenus d'enseignement en EPS pour les lycées*, (sous la direction de...) DHELLEMMES (R), 2000

EP.S n°64 : *L'EPS dans les classes difficiles*, UBALDI (J-L) (coordonné par...), 2006

EP.S n°67 : *La mixité en éducation physique*, COGERINO (G) (coordonné par...), 2006

EP.S n°70 : *6 repères pour enseigner l'EPS*, GUERIN (J) – PEOC'H (J), 2007

EP.S n°74 : *Les émotions en EPS*, BEBOIS (N) – BLONDEL (L) – VETTRAINO (J), 2007

EP.S n°78 : *Les élèves débutants en EPS*, TRAVERT (M) – MASCRET (N) – REY (O) (sous la direction de...), 2010

LEXIQUE TERMINOLOGIQUE

Le lexique terminologique ci-dessous a été conçu dans le but de permettre au lecteur d'appréhender le sens des notions et concepts utilisés dans cette recherche, ainsi que le vocabulaire spécifique de l'activité rugby.

Activité mentale :

Ensemble des processus cognitifs mis en œuvre par l'élève lorsqu'il est confronté à une situation, motrice ou non motrice. Cette activité est de l'ordre du non observable ; l'élève fait appel dans les tâches motrices à sa mémoire motrice et à son système de traitement de l'information (S.T.I.) comprenant les stades perceptifs, décisionnels, exécutifs associés à une enveloppe socio-affective.

Adaptabilité motrice :

Capacité acquise par apprentissage de mettre en œuvre un programme moteur spécifique et pertinent (efficient). Le geste moteur ou technique motrice déclenchée prend en compte toutes les variables de la situation rencontrée.

Agressivité :

Attitude verbale ou physique accompagnée d'un certain niveau de violence en vue d'atteindre un objectif. On peut distinguer trois niveaux d'agressivité en sport : la brutalité, la férocité, la combativité.

Ailier :

Poste défini sur phases statiques consistant essentiellement à gérer le jeu en débordement, aussi bien en attaque qu'en défense. Les qualités de l'ailier concernent la rapidité des courses, la vivacité et l'adresse.

Anthropologie :

Étude et description des sociétés en fonction de leurs évolutions. L'étude de l'évolution des techniques corporelles sportives peut être qualifiée d'anthropologie des cultures sportives.

Anticipation :

Capacité de déclencher un programme moteur préalablement au signal d'action. Il s'agit de lire les fluctuations du milieu, les attitudes des partenaires et adversaires, de déceler des éléments permettant d'émettre des hypothèses et d'agir de plus en plus tôt sous pression spatio-temporelle-événementielle.

Anti-jeu :

Action consistant à s'opposer de manière illicite à la progression du ballon ou aux déplacements des joueurs. Tout acte d'anti-jeu est sanctionné par une pénalité contre l'équipe du fautif et peut donner lieu à un avertissement ou à une expulsion temporaire ou définitive du coupable.

Aplatir :

Déposer le ballon dans l'en-but (ou sur la ligne) adverse pour marquer un essai.

Déposer le ballon dans son propre en-but pour relancer le jeu :

- par un coup de pied de renvoi (lorsque le ballon a pénétré dans l'en-but par une action de l'équipe attaquante).

- par une mêlée (lorsque le ballon a pénétré dans l'en-but par une action de l'équipe défendant).

Le geste est validé quand le ballon subit une pression de haut en bas.

Apprentissage :

Somme des processus psychomoteurs propres à chaque individu lui permettant de modifier de manière durable son comportement face à une situation nouvelle. La notion de durabilité comportementale est un des signes de l'apprentissage. Il y a apprentissage quand un élève exécute plusieurs fois de suite un geste qui lui permet d'être plus performant qu'il ne l'était auparavant, en situation aménagée ou en situation de jeu.

Approche (didactique) :

Conception philosophique de l'enseignement d'une activité sportive se traduisant par une programmation de contenus d'enseignement et une « entrée » spécifique dans l'activité. Plusieurs approches existent pour présenter le rugby : par le combat, par l'histoire, par l'évitement, par la double modalité, par la technique.

Arrière :

Poste défini sur phases statiques consistant essentiellement à gérer le jeu au large en attaque et à occuper l'espace profond du terrain en défense (3ème rideau). Les qualités de l'arrière concernent l'adresse, l'analyse de jeu, l'anticipation et la vitesse.

Assertion :

Un énoncé devient une assertion quand son auteur prend le parti de mettre à l'épreuve sa vérité.

Attaque :

Action de jeu consistant à avancer, individuellement ou collectivement tout en étant porteur de balle. Trois formes de jeu peuvent être utilisées pour progresser en rugby : groupé, déployé, jeu au pied (ces trois formes de jeu constituent la triple variante fondamentale : TVF).

Authenticité :

L'authenticité s'exprime au travers d'une réalité qu'il faut rechercher dans les conditions de la création et de l'évolution historique d'un « objet » culturel. Elle se caractérise par l'ensemble des éléments essentiels qui confirment que l'« objet » correspond à ce qu'il prétend être ; l'affrontement physique collectif, la rudesse, les risques corporels constituent pour le rugby des indicateurs d'authenticité.

Automatisme :

Programme moteur doté de capacités d'adaptation à la variabilité des paramètres de la situation (vitesse, nombre de participants, déplacements...). L'exécution motrice est précédée de perception et choix décisionnel pertinents.

Auto-contrainte :

Capacité d'un individu à contrôler ses émotions lorsqu'il est confronté à une situation sociale conflictuelle. Cette situation est, dans le cas du rugby, psychomotrice. L'auto-contrainte est à rapprocher de la notion de *self-control*. On peut aussi parler d'auto-contrôle quand l'individu ne subit pas de pression extérieure.

Avants :

Sont considérés comme « avants » les joueurs participant sur les phases statiques aux mêlées et touches. Les qualités physiques sont variables en fonction des postes des joueurs : la « première ligne » (n° 1, 2 et 3) et la « deuxième ligne » (n° 4 et 5) sont essentiellement combattantes sur phases statiques et phases de fixation ; la « troisième ligne » (n° 6, 7 et 8) fait appel à des qualités de combattant et de soutien rapide au large, aussi bien en attaque qu'en défense.

Axiologie :

Discipline (logos) ayant pour objet l'étude des valeurs (axis).

Blocage pédagogique :

Difficulté propre à l'apprenant rencontrée lors de la réalisation d'une tâche motrice, ne permettant pas d'organiser et de programmer mentalement une solution adaptée (le projet d'action est erroné). Le blocage pédagogique ne coïncide pas systématiquement avec l'obstacle didactique de la tâche motrice, et n'est pas toujours prévisible. C'est le dialogue avec l'élève qui peut faire émerger la nature du blocage.

Buteur :

Joueur spécialisé dans les tirs au but tels que les transformations d'essai et les pénalités. Les drop-goals rentrent dans cette catégorie de « tirs au but », même s'ils sont réalisés dans le jeu de mouvement.

Botteur :

Se dit d'un joueur prenant l'initiative de choisir dans le jeu la solution du jeu au pied placé ou d'occupation (jeu au pied court, long, haut).

Cadrage-débordement :

Action individuelle offensive consistant à « fixer à distance » un défenseur et à le déborder.

Capacités :

Ensemble des potentialités et acquisitions (cognitives, affectives, énergétiques, motrices, sociales...) disponibles en mémoire et utilisables dans de nouvelles situations.

Centre :

Poste défini sur phases statiques consistant essentiellement à gérer le jeu déployé (jeu fait de courses rapides et de passes latérales) en attaque et défense. Les qualités requises sont : vitesse, sens tactique, rapidité d'exécution dans les transmissions de balle et force de pénétration dans les intervalles ou dans les duels au corps à corps.

Chaîne transpositive :

Organisation et planification des actions didactiques sur un objet culturel (une APS) en vue de le transformer en objet d'enseignement. La chaîne transpositive que nous avons proposée pour le rugby comporte cinq niveaux de transposition didactique :

1. transposition didactique historico-culturelle
2. transposition didactique réglementaire
3. transposition didactique éducative
4. transposition didactique tactique et stratégique
5. transposition didactique technique.

Chandelle :

Geste technique réalisé au pied consistant à se « défaire » momentanément du ballon pour tenter une récupération au point de chute. Plus la trajectoire du ballon est haute et plus les partenaires du botteur ont le temps de se rendre au point de chute. Coup de pied souvent réalisé par le demi d'ouverture (communément appelé « up and under »).

Civilité :

Capacité de respecter l'ensemble des règles fixées dans un environnement social donné.

Collectif de ligne :

Organisation de travail (ou d'entraînement) consistant à séparer les joueurs évoluant spécifiquement dans le jeu d'avant et ceux spécialisés dans le jeu des lignes arrières.

Collectif total :

Organisation d'entraînement consistant à pratiquer avec la totalité des joueurs de l'équipe. Ce sont essentiellement les repères et les liaisons entre le jeu des « avants » et des « 3/4 » qui sont travaillés.

Combinaison :

Se dit d'une action de jeu préprogrammée et codifiée ; elle a pour objectif de déstabiliser la défense (ou l'attaque) adverse tout en conservant des repères collectifs pour l'équipe. Les combinaisons s'inscrivent dans des stratégies de jeu.

Complexification (de la tâche motrice) :

Augmentation des charges psychomotrices dans la tâche.

Complexité :

Notion qui se caractérise par le nombre d'informations à traiter simultanément dans une situation motrice.

Connaissance :

Acquisition mentale ou « psychomotrice » disponible en mémoire. Les connaissances sont transformées en compétences dans une situation les sollicitant.

Conquête :

Lutte individuelle ou collective pour la possession du ballon au travers de phases de jeu codifiées (envois, renvois, mêlées, touches, pénalités).

Conservation :

Capacité individuelle et collective de maintenir le ballon en sa possession dans le jeu en mouvement ou les phases de fixation.

Consignes (de jeu) :

Ensemble des recommandations techniques, tactiques ou stratégiques fournies par l'enseignant ou l'entraîneur à une équipe, visant à produire un jeu offensif ou défensif performant.

Consignes (pédagogiques) :

Informations verbales ou écrites données à l'élève, concernant l'organisation de la séance, d'un atelier ou la réussite et la réalisation d'une habileté motrice. Les premières sont les consignes d'organisation, les secondes correspondent aux consignes de réussite et les dernières sont les consignes d'exécution.

Contenus :

Ce que l'enseignant se propose de transmettre.

Ils se déclinent en :

- contenus : thèmes d'apprentissage théoriques ou pratiques (proches des connaissances).
- contenus d'enseignement : ce que l'on se propose de transmettre à un élève en particulier.
- contenus de formation : « traduction » pour l'élève des contenus d'enseignement.

Contre-attaque :

Action de jeu visant à déclencher rapidement une attaque sur récupération de balle adverse. La rapidité de déclenchement de la contre-attaque permet de bénéficier de l'inorganisation temporaire des rideaux défensifs.

Contre-communication :

Actions de jeu individuelles ou collectives consistant à fournir des informations destinées à induire l'adversaire en erreur dans ses choix.

Contrôle réciproque :

Capacité d'un élève ou d'un joueur à gérer la sécurité d'un adversaire ou d'un partenaire dans une situation d'affrontement direct.

Critères de réalisation :

Éléments qui permettent à l'apprenant de savoir comment il pourra atteindre le but de la tâche motrice. Ces critères peuvent se verbaliser, être démontrés ou schématisés.

Critères de réussite :

Indicateurs qualitatifs et quantitatifs qui permettent au professeur et à l'élève de savoir si l'action est réussie, si le but de la tâche est atteint. Ces critères peuvent se verbaliser, se matérialiser.

Crocheter :

Changement brutal d'orientation de course du porteur de balle sur une très courte distance (1 à 2 m du défenseur), ayant pour but d'orienter l'action défensive de l'adversaire à l'opposé de la trajectoire offensive. Les crochets se réalisent vers l'intérieur (« crochet intérieur ») ou vers l'extérieur (« crochet extérieur ») en fonction du placement des joueurs sur le terrain.

Croiser :

Action du porteur de balle consistant à changer de direction de course pour transmettre (ou pas) le ballon à un coéquipier qui oriente sa course de manière à croiser celle du porteur de balle, en arrière de celui-ci. Le but d'une « croisée » est d'augmenter l'incertitude pour les défenseurs.

Déborder :

Action de jeu visant à contourner individuellement et/ou collectivement un ou plusieurs adversaires.

Défense :

Action de jeu consistant à empêcher, individuellement ou collectivement la progression de l'équipe adverse. La défense s'organise collectivement, au travers de trois rideaux défensifs et de leur réorganisation dans le jeu de mouvement. Individuellement, l'action défense consiste à stopper, ceinturer, retourner, repousser, plaquer le porteur de balle.

Défense raisonnée :

Action défensive d'un ou plusieurs joueurs subissant des contraintes, comme « ne défendre que sur l'homme », « défendre sur le ballon », « subir les impacts », « défendre debout ».

Démarche d'enseignement :

Ensemble des dispositions didactiques et pédagogiques choisies et appliquées par l'enseignant dans le but de permettre à l'élève de s'approprier les contenus d'enseignement et de construire des compétences.

Demi d'ouverture :

Poste défini sur phases statiques consistant essentiellement à programmer et déclencher les stratégies de jeu et opérer les choix tactiques les plus pertinents pour l'équipe. Les qualités requises concernent essentiellement le sens tactique (analyse des situations de jeu), la technique du jeu déployé et une excellente maîtrise du jeu au pied.

Demi de mêlée :

Poste défini sur phases statiques consistant essentiellement à « trier » les ballons à l'issue de leur conquête (choix stratégiques). Les qualités indispensables du demi de mêlée concernent la rapidité d'analyse des situations, le sens des responsabilités, le dynamisme dans le jeu d'affrontement et d'évitement.

Dénaturer (dénaturation d'une APS) :

Retirer du sens ou des « ingrédients » fondamentaux à l'APS. La dénaturation est souvent une nécessité pédagogique ; elle peut s'exercer sur l'essence ou sur la logique interne de l'activité.

Deuxième ligne :

Poste défini sur phases statiques consistant essentiellement à conquérir le ballon sur touches, mêlées, coups d'envoi, de renvoi, ainsi que sur les phases de fixation (mauls, rucks). Les qualités requises sont athlétiques : force et puissance physique pour pousser en mêlée, lutter dans les regroupements, porter et sauter en touche.

Dévolution didactique :

Action de l'enseignant consistant à déléguer un certain nombre de responsabilités à l'élève dans et autour de la situation d'enseignement.

Didactique :

Réflexion précédant l'acte pédagogique qui permet de concevoir des contenus pour les apprenants ainsi que des modes de transmission et les modalités d'interventions adaptés. Le champ de la didactique peut s'adresser aux pratiques quotidiennes des enseignants (didactique pratique), aux propositions de formateurs (didactique professionnelle) ainsi qu'à des recherches scientifiques (didactique expérimentale).

Didaxologie :

Etude scientifique du processus enseignement-apprentissage (didactique scientifique).

Difficulté :

Niveau d'exigence temporel dans la réalisation d'une habileté motrice. En augmentant la difficulté, on se dirige vers l'efficacité motrice (automatisation du geste tactico-technique). Il s'agit d'être de plus en plus performant dans la tâche motrice.

Disponibilité motrice :

Le joueur est capable de s'impliquer dans une situation de jeu inhabituelle et de déclencher le geste adapté. La disponibilité des joueurs de rugby est liée au développement de leurs capacités tactico-techniques.

Diversification :

Action pédagogique consistant à faire varier les facteurs complexifiants de la tâche motrice pour les habiletés ouvertes (ou gestes tactico-techniques) afin de les doter d'adaptabilité motrice.

Double modalité (approche par la double modalité) :

« Approche » de l'activité rugby consistant à placer l'apprenant dès l'initiation dans des situations pédagogiques lui donnant la possibilité de répondre par une motricité d'affrontement ou d'évitement.

Drop-goal :

Action de jeu consistant à projeter avec le pied le ballon lors des remises en jeu (coup d'envoi, de renvoi aux 22m), lors des transformations d'essai, lors des tentatives de but dans le jeu en mouvement.

Efficacité :

Atteinte du but, quels que soient les moyens utilisés (physiques, tactiques, stratégiques, énergétiques), dans le respect du règlement.

Efficience :

Atteinte du but avec un minimum de temps et d'énergie dépensée.

Essai :

Un essai est accordé (pour une valeur de 5 points) à toute équipe qui dépose sur ou au delà de la ligne d'en-but adverse le ballon en exerçant une pression de haut en bas sur celui-ci.

Essence d'une APS :

Fondements historiques et réglementaires d'une activité sportive. Ces caractéristiques permettent de saisir le sens voulu par les hommes qui ont créé l'activité.

Feinter :

Déclencher, face à un ou plusieurs adversaires un geste tactico-technique, sans aller jusqu'au terme de l'exécution de celui-ci ; le but est de fournir des informations erronées qui induisent en erreur le ou les adversaires. Les feintes (de corps, de passe) se réalisent seul ou avec la complicité d'un ou plusieurs partenaires.

Fixer :

Action réalisée avec ou sans ballon consistant à imposer aux adversaires des déplacements sur l'axe profond du terrain ; ils ne peuvent alors plus intervenir latéralement.

Flag-rugby :

Activité physique d'opposition apparentée au rugby, permettant d'éviter les situations de plaquage (ou de contact) puisque ceux-ci sont remplacés par l'arrachage d'un des deux foulards placés à hauteur de la ceinture des joueurs. Une fédération française de flag-rugby existe en France, rattachée à la FFR.

Habilité fermée :

Acquisition motrice pour laquelle la notion de choix tactique n'est pas primordiale (ou inexistante) par rapport à l'exécution. Les habiletés fermées se déroulent dans un environnement stable ; elles sont toujours plus ou moins fermées et essentiellement techniques.

Habilité motrice :

Acquisition motrice permettant d'atteindre un objectif fixé à l'avance avec un maximum de réussite, un minimum de temps et d'énergie dépensée. Les habiletés motrices correspondent à l'ensemble des gestes techniques et tactico-techniques d'une activité sportive.

Habilité ouverte :

Acquisition motrice dont le déclenchement est précédé de prise d'information (lecture de jeu) et de choix tactiques sous pression spatio-temporelle-événementielle plus ou moins élevée. Les habiletés motrices sont plus ou moins ouvertes et répertoriées dans les gestes tactico-techniques.

Hors-jeu :

Se dit d'un joueur placé dans le camp adverse sur phase statique, phase de fixation. Le hors-jeu n'existe dans le « jeu de mouvement » que dans le cas particulier du jeu au pied.

Intelligence motrice :

Capacité de déclencher le programme moteur pertinent face à une situation motrice (le geste technique ou tactico-technique en rugby). L'adaptabilité et l'efficacité motrice peuvent être considérées comme des indicateurs de l'intelligence motrice.

Intervalle :

Espace de jeu latéral situé entre deux joueurs faisant partie d'un même rideau défensif. En jeu déployé ce sont des espaces que les attaquants tentent d'investir pour franchir la ligne d'avantage.

Intervention :

Action de l'enseignant sur le projet d'apprentissage de l'élève. Cette action peut s'appliquer directement sur l'apprenant (consignes, manipulation, démonstration...) ou indirectement (variables didactiques de la situation d'enseignement).

Jeu au pied :

Action motrice réalisée avec le pied sur phases statiques, de fixation ou dans le jeu de mouvement. Différentes techniques sont utilisées : transformation, drop-goal, chandelle, rasant, lobé, dégagement.

Jeu de mouvement :

Ensemble des actions se déroulant entre le début du jeu et le coup de sifflet de l'arbitre. Dans le jeu de mouvement, les joueurs doivent faire preuve de polyvalence motrice en étant capables de s'adapter au jeu groupé, au jeu déployé et au jeu au pied.

Jeu déployé :

Forme de progression consistant à se passer le ballon à la main dans les espaces au large ou au près. Ce jeu de passes peut se fixer comme objectifs le débordement sur les « ailes » ou la pénétration dans les intervalles.

Jeu groupé :

Forme de jeu consistant à progresser seul ou en groupe dans l'axe profond du terrain.

Joueur consommé :

Se dit d'un joueur ayant réalisé une action motrice et se retrouvant momentanément absent du jeu. Il s'agit pour ce joueur de se rendre le plus rapidement possible de nouveau disponible pour du soutien offensif ou défensif.

Ligne de front :

Ligne fictive, parallèle à l'en-but passant par le ballon durant les actions de jeu. La ligne de front est celle que les joueurs doivent s'efforcer de déplacer, individuellement ou collectivement au-delà de la ligne d'avantage.

Ligne de rencontre :

Ligne fictive, parallèle à l'en-but passant par le joueur possesseur de balle au moment du contact. Il est demandé au joueur d'assurer, soit la continuité de la progression axiale et directe, soit la continuité latérale, en fonction du placement des adversaires et des soutiens.

Ligne d'avantage :

Ligne fictive, parallèle à l'en-but passant par le ballon au moment des remises en jeu. La ligne d'avantage constitue le repère permettant d'apprécier la progression des équipes.

Logique interne (d'une APS) :

Toutes les composantes qui font l'originalité de l'activité à partir de son essence et de son règlement : les trois formes de jeu (groupé – déployé – jeu au pied = TVF) organisent la logique interne du rugby. Il est possible de distinguer différentes logiques internes pour une même APS en fonction des contextes de pratique (école, milieu fédéral).

Matrice théorique :

Ensemble des positionnements théoriques (historiques, sociologiques, anthropologiques, éducatifs...) sur lesquels repose un modèle d'enseignement.

Maul :

Regroupement de plusieurs joueurs luttant pour la conquête ou la conservation du ballon ; il se déroule avec des joueurs debout. Le maul existe réglementairement à partir de trois joueurs au contact dont au moins un adversaire.

Mêlée :

Remise en jeu sur phase statique à la suite d'une intervention de l'arbitre. La mêlée concerne les huit « avants » qui devront pousser face à huit adversaires. La remise en jeu est effectuée par le demi de mêlée ; le ballon roule dans le « tunnel ». Le ballon se gagne par une poussée collective ou par un « talonnage » (balayage réalisé avec le pied par les deux talonneurs). En milieu scolaire, les mêlées sont supprimées ou aménagées pour des raisons de sécurité.

Mêlée spontanée :

Se dit d'un regroupement qui s'organise autour d'un ballon posé au sol ; un porteur de balle s'est couché au sol, un de ses partenaires l'enjambe en se liant à un adversaire. Cette mêlée spontanée est également appelée « ruck ».

Mémoire motrice :

Ensemble des programmes moteurs emmagasinés dans le cortex, disponibles en vue d'une activité neuromusculaire. Tous les gestes techniques et tactico-techniques sont conçus et stockés dans la mémoire motrice. Plus les programmes moteurs sont nombreux et dotés d'adaptabilité, et plus on peut considérer que la mémoire motrice est riche.

Métacognition :

Capacité d'un apprenant à décrire ses activités cognitives (et motrices), à les situer et à les réguler. Nous pouvons parler de trois types de processus métacognitifs : descriptif, d'analyse et de régulation.

Méthode d'enseignement :

Technique d'enseignement d'une activité physique préconisée par un didacticien, une instance fédérale ou une institution. La méthode s'érige en modèle unique.

Modèle d'enseignement :

Ensemble de propositions didactiques permettant aux enseignants de construire des réponses pragmatiques face à l'urgence des situations pédagogiques. Le modèle est soumis à l'épreuve de l'expérimentation.

Modélisation :

Structuration et hiérarchisation d'une activité visant la mise en place de paliers d'apprentissage. C'est une programmation de l'activité allant de la simplification à la complexification des contenus ainsi que des situations de jeu et d'apprentissage, en vue d'une intégration progressive des gestes techniques, tactico-techniques et des stratégies.

Une modélisation comporte pour chaque étape :

- objectifs.
- contenus.
- situation de référence.
- situations d'apprentissage.
- critères de réussite et de réalisation pour chaque geste sportif.

N. C. R. (noyau central du règlement) :

Ensemble des règles essentielles permettant de pratiquer l'activité rugby :

- marque
- hors-jeu
- droits et devoirs des joueurs
- tenu.

Nous avons pour habitude de rajouter l'en-avant (conséquence du hors-jeu), ainsi que la règle de l'avantage.

Niveau d'habileté :

Comportement observable, hiérarchisable (pour un geste technique ou tactico-technique) permettant à l'apprenant de savoir quel est son degré de maîtrise, et à l'enseignant de proposer des situations pour que l'élève progresse et se perfectionne.

Objectif (pédagogique) :

Ce que l'enseignant se propose d'atteindre pour l'élève au travers d'une séquence d'enseignement (situation, séance, cycle). Les objectifs peuvent être d'ordre social, affectif, cognitif, moteur, énergétique et s'énoncent en termes de capacités.

Obstacle didactique :

Difficulté type ou régulièrement rencontrée par les apprenants face à une tâche motrice donnée.

Passer :

Transmettre le ballon à un partenaire avec les mains ou les pieds.

Pénalité :

Sanction infligée à tout joueur commettant une faute de jeu (en avant volontaire, plaquage à dangereux, effondrement volontaire de regroupement, brutalité...). Une pénalité donne droit à une tentative de tir au but (trois points), un dégagement direct du ballon en touche, une remise en jeu à la main ou une mêlée.

Percuter :

Entrer volontairement en contact avec un adversaire dans le but d'avancer et de conserver le ballon. La percussion est interdite en tant que geste défensif pour des raisons de sécurité.

Phases de fixation :

Se dit des phases de jeu durant lesquelles le ballon est momentanément (volontairement ou accidentellement) arrêté : maul (regroupement ballon conservé debout) ou ruck (regroupement ballon posé au sol).

Phases statiques :

Se dit des phases de jeu durant lesquelles le ballon est remis en jeu pour sa conquête et son utilisation : touches, mêlées, pénalités, envois, renvois.

Plaquage :

Geste défensif individuel consistant à faire chuter le porteur de balle par serrage des jambes ou des cuisses. Plusieurs niveaux de plaquage existent, du plaquage subi (où le porteur de balle chute dans le camp du plaqueur) au plaquage offensif (où le porteur de balle est renvoyé et accompagné dans son propre camp). En milieu scolaire, le plaquage dit « offensif » est strictement interdit. Pour des raisons de sécurité, il est conseillé de n'autoriser que le « plaquage subi ».

Polyvalence motrice :

Capacité de répondre aux exigences de tâches motrices différentes de celles rencontrées habituellement en jeu. La polyvalence motrice s'acquiert par l'enrichissement de la mémoire motrice (programmes moteurs adaptatifs et généralisables).

Postulat :

Proposition première indémontrable ou indémontrée, que l'on demande au lecteur d'accepter.

Pouvoirs moteurs :

Potentialités liées à la motricité (psychologiques, sociologiques, affectives, énergétiques, mécaniques), exploitées et développées au cours de l'apprentissage d'une habileté motrice.

Pratique sociale de référence :

Activité humaine socialement et culturellement définie, sur laquelle s'effectue la transposition didactique. Le rugby est une des pratiques sociales de référence de l'EPS.

Praxéologie :

Science de l'action efficace.

Principe d'action :

Expression théorique des fondamentaux de l'activité que tout joueur de haut niveau connaît dans l'action, sans forcément savoir les verbaliser.

Principe d'action sécuritaire :

Éléments tactico-techniques biomécaniques permettant d'assurer la sécurité des acteurs engagés dans la situation motrice. Ils sont transmis sous forme de contenus d'enseignement.

Principes d'efficience :

Ensemble des consignes menant l'élève à la réussite de la tâche tout en se montrant performant (maximum de réussite, dans un minimum de temps et avec un minimum d'énergie dépensée). Ces principes sont transmis sous forme de critères de réalisation extrêmement précis dans des situations de perfectionnement.

Procès de civilisation :

Action éducative conduisant l'individu à élever son seuil de sensibilité face à la violence sociale. Ce procès de civilisation passe par l'auto-contrainte.

Processus d'apprentissage :

Activité mentale et motrice (psychomotrice) produite par l'élève ou le joueur lors de l'acte d'apprentissage dans une tâche motrice donnée.

Programme d'apprentissage :

Ensemble des contenus que l'élève doit s'approprier. Pour le niveau 1 du modèle socio-culturel : plaquage, percussions, course avec ballon, chute au sol...

Programme moteur :

Capacités neuromusculaires mémorisées et disponibles. Elles correspondent à l'ensemble des gestes techniques et tactico-techniques appris et stockés en mémoire motrice.

Programme moteur adaptatif :

Si pour une même situation motrice les variables changent (temps, espace, pression...), le joueur est capable de répondre par un programme moteur efficient, aussi bien pour les habiletés ouvertes que fermées.

Programme moteur généralisable :

La réponse motrice acquise par apprentissage pourra être transférable dans des activités ou situations motrices comportant des similitudes.

Progrès :

Amélioration de l'efficacité ou de l'efficience motrice face à une tâche motrice donnée.

Projet :

Emission d'une intention et conception des moyens de réalisation, de régulation et d'évaluation de cette intention.

Projet d'action :

Dans le cadre de la motricité, il s'agit de la mise en œuvre cognitive d'une intention motrice, de l'élaboration et de la planification d'un programme moteur.

Le projet d'action correspond à l'intention stratégique, tactico-technique ou technique, suivant la nature de l'habileté motrice. Le projet d'action peut être de nature individuelle ou collective.

Une distinction peut être faite dans le cadre didactique entre le projet d'action réel de l'élève (P.A.R.E.) et le projet d'action formulé par l'enseignant (P.A.F.E.). La réussite pédagogique dépend de la concordance de ces deux projets.

Projet d'action individuel :

Intention liée à la motricité dans une situation proposée par l'enseignant et soulevant un problème technique, tactique ou stratégique n'engageant qu'un participant.

Projet d'action personnel actualisé :

Intention motrice actualisée (souvent suite à la « remédiation » de l'enseignant), permettant à l'élève d'essayer de mettre en œuvre une réponse motrice plus efficace.

Raffût :

Action consistant à repousser le défenseur par une pression de la main (ouverte pour des raisons de sécurité). Cette pression peut s'exercer sur tout le haut du corps. En milieu scolaire, il est conseillé d'interdire le raffût au dessus de la ligne des épaules.

Référentiel commun :

Compréhension commune des stratégies et tactiques de jeu d'une équipe par tous les joueurs la composant.

Regroupement (dynamique ou temporisé) :

Un regroupement est constitué à partir du moment où au moins trois joueurs (adversaire(s) et partenaire(s)) entrent en contact. Les regroupements peuvent s'envisager debout (maul) et au sol (ruck). Il existe des regroupements dynamiques (progression collective dans l'axe profond) et des regroupements statiques (ayant pour but de temporiser le jeu). En milieu scolaire, des adaptations « fortes » sont nécessaires pour aborder ces thèmes.

Régulation didactico-pédagogique organisationnelle :

Ensemble des adaptations décidées (en direct) par l'enseignant à partir de constats effectués dans les situations d'enseignement ; les secteurs concernés sont :

- les déplacements
- les formes de groupement
- la communication et les relations interpersonnelles
- les espaces
- les médias
- le temps
- l'intensité des efforts
- le matériel.

La régulation s'adresse à la tâche motrice et donc indirectement au projet de l'élève.

Remédiation pédagogique :

Régulation pédagogique proposée à partir de l'analyse des réponses obtenues et procédures utilisées par l'élève dans une tâche motrice. Cette « correction » a pour effet de permettre à l'élève de s'engager dans des stratégies plus pertinentes (recherche d'efficacité ou d'efficience). Elle peut revêtir différentes formes : nouvelles consignes, schémas, démonstrations. Les techniques de remédiation utilisées tiennent compte des processus d'apprentissage utilisés par l'élève.

La remédiation s'adresse directement à l'élève.

Réserve axiale :

Ensemble des joueurs ayant été consommés lors d'une action de jeu et se replaçant pour proposer des soutiens offensifs ou défensifs. La réserve axiale se réorganise rapidement afin d'assurer la continuité de l'action.

Responsabilité :

Capacité d'un individu à se conformer aux règles et normes imposées par le contexte social dans lequel il évolue. Le niveau de responsabilité attendu est en relation avec les enjeux et les contraintes de la situation.

Rideau défensif :

Dispositif défensif constitué d'au moins deux joueurs se déplaçant parallèlement aux lignes d'en-but, intervenant sur le jeu en pénétration ou le jeu de débordement. Traditionnellement, trois rideaux défensifs sont placés lors des phases statiques (R1, R2, R3), répondant respectivement aux trois types de progressions (groupé, déployé, jeu au pied) ; ils sont ensuite en réorganisation continue durant le jeu de mouvement.

Risque décisionnel :

La prise de risque décisionnelle se caractérise par une multiplicité de choix tactiques ou stratégiques en situation de jeu.

Risque corporel :

Mise en danger physique plus ou moins objective d'une personne. Les risques sont plus ou moins grands en fonction de la dangerosité d'une situation. Le rugby fédéral est constitué d'une succession de situations de jeu hautement accidentogènes.

Ruck :

Mêlée spontanée ou regroupement au sol. Le ballon est libéré au sol par un joueur ; un de ses partenaires l'enjambe et se lie à un adversaire.

Rucking :

Action de jeu consistant à libérer avec le pied un ballon retenu volontairement ou involontairement par un ou plusieurs joueurs dans un regroupement ballon posé au sol. Pour cela les joueurs peuvent utiliser leurs pieds en respectant un mouvement de haut en bas et d'avant en arrière.

Rugby :

Sport de combat collectif et d'évitement à transmission d'engin au pied et à la main, dont le but est de marquer à la main ou au pied un point de plus que l'adversaire. Trois possibilités de jeu sont offertes pour progresser : jeu groupé, jeu déployé, jeu au pied. Le rugby se décline en plusieurs versions en fonction des contextes dans lesquels il se pratique (rugby professionnel, rugby amateur (à 15, à 12, à 7), rugby scolaire, rugby masculin, rugby féminin...).

Rusticité :

Éléments historiques propres au rugby et à son évolution, concernant la rudesse et la dangerosité de la pratique : le combat collectif au corps à corps, l'intensité de l'engagement physique et la virulence des impacts.

S.R.P. :

Situation à résolution de problème technique ou tactico-technique ; mise en situation où l'apprenant est confronté à un problème et pour laquelle son activité mentale est sollicitée en perception, choix décisionnel (tactique ou technique) et effecton.

S.T.I. :

Système de traitement de l'information. Ce sigle désigne l'ensemble des processus mentaux de traitement de l'information, caractérisés par plusieurs étapes : perception (prise d'information), décision (choix et élaboration d'un programme moteur) et enfin effecton (déclenchement d'un programme moteur). Le STI correspond au contenu de l'ancienne « boîte noire ».

Sécurité :

Conditions de l'absence de danger dans une situation sociale. Les conditions de sécurité se veulent optimales dans un contexte scolaire et tout particulièrement dans des pratiques sportives à risques corporels.

Séquence de jeu :

Succession d'actions de jeu se déroulant entre une remise en jeu et le coup de sifflet de l'arbitre.

Séquence d'enseignement :

Enchaînement de situations pédagogiques se caractérisant par une durée plus ou moins longue : la situation, la séance, le cycle, le trimestre, l'année scolaire.

Simplification (de la tâche motrice) :

Diminution des charges psychomotrices dans la situation motrice.

Situation à risques (corporels) :

Situation de jeu accidentogène opposant physiquement plusieurs joueurs. Les risques de blessures sont élevés en rugby (traumatismes, entorses, coupures, fractures).

Situation d'apprentissage :

Situation construite dans le but de permettre à l'élève de s'approprier des habiletés motrices (ou techniques corporelles).

Situation de perfectionnement :

Situation construite dans le but de permettre à l'apprenant d'automatiser une habileté motrice en la dotant d'efficacité motrice. C'est une situation proche de celle dite d'entraînement, où la rapidité d'exécution est l'objectif prioritaire.

Situation de référence :

Situation à partir de laquelle émaneront les objectifs et à laquelle se référeront enseignant et enseignés pour évaluer les progrès. La situation de référence respecte au maximum l'essence et la logique interne de la pratique sociale de référence.

Situation de remédiation :

Situation présentée à l'apprenant lorsque celui-ci est confronté trop longtemps à l'échec dans une situation d'apprentissage. La situation de remédiation est la conséquence d'une analyse de l'échec de l'apprenant.

Socialisation :

Action d'une personne sur une autre visant à permettre à cette dernière d'intégrer un ensemble de règles et normes permettant de vivre en société sans se mettre ou mettre autrui en danger.

Soule :

Jeu originaire du sud-ouest français, de Bretagne, de Normandie et d'Angleterre. L'essence de jeu réside sur l'affrontement physique collectif non codifié ; il est admis que ce jeu contribua à la structuration et à la codification de l'actuel rugby.

Soutien :

Action de jeu individuelle ou collective en attaque ou défense, permettant d'assurer la continuité du jeu en attaque et la récupération de balle en défense.

Stéréotype :

Programme moteur déclenché systématiquement et sans adaptation, quelle que soit la situation.

Stratégie :

Pré-programmation individuelle ou collective d'une action de jeu. Intention motrice liée à une connaissance préalable de la situation rencontrée.

Suppléance absolue :

Un joueur spécialiste d'un poste est capable de répondre de manière efficace lors d'une situation atypique pour son poste ou ses qualités physiques de base dans le jeu de mouvement ou les phases de fixation.

Sur-réglementation :

Procédé pédagogique consistant à imposer des contraintes réglementaires supplémentaires (n'existant pas dans le jeu) afin de permettre aux joueurs d'apprendre, de s'entraîner ou de jouer en toute sécurité.

Systématique :

Décomposition et analyse théorique d'une activité. C'est une conceptualisation de celle-ci, utilisée comme outil didactique, en vue de proposer des contenus adaptés aux élèves ou joueurs.

Il s'agit d'une connaissance théorique approfondie de l'activité dans sa complexité.

Tactique :

Programmation psychomotrice suite à une prise d'information et à une décision élaborée en cours d'action.

Tactico-technique :

Se dit d'un geste ou d'une habileté dont la réalisation motrice est précédée d'une prise d'information et d'un choix tactique sous pressions spatiales, temporelles, événementielles élevées.

Le déclenchement est précédé d'une analyse.

Technique corporelle :

Ensemble des habiletés motrices acquises par apprentissage, permettant de réagir efficacement face à une situation motrice sociale. Chaque technique corporelle est guidée, en fonction du contexte d'apprentissage et d'utilisation par des enjeux et des logiques sociales, culturelles, sportives, scolaires spécifiques. L'ensemble des techniques corporelles correspond au « capital gestuel » acquis par un élève ou un joueur au cours de sa formation scolaire ou sportive.

Technique corporelle scolaire :

Ensemble des capacités motrices acquises en milieu scolaire et permettant à l'élève de mettre en œuvre une réponse motrice efficace, sécuritaire et porteuse de valeurs, en situation de référence, d'apprentissage ou de perfectionnement.

Technique corporelle sportive :

Ensemble des capacités motrices pouvant être mises en œuvre lors d'une situation de jeu et permettant au joueur de viser son plus haut niveau de performance sportive.

Technologie :

Science des activités humaines, consistant à décrire et comprendre les techniques en les mettant en relation avec les conditions de leur apparition, de leur développement et de leur transmission.

Temps de jeu :

Nombre d'actions sur une même séquence de jeu ; il s'agit de comptabiliser le nombre d'actions en jeu groupé, jeu déployé et jeu au pied pour une même équipe sur une séquence de jeu.

Tenu :

Point de règlement consistant pour tout joueur plaqué au sol (« tenu ») à lâcher et mettre le ballon à la disposition du jeu. Cette règle est apparue pour protéger les joueurs au sol et favoriser le jeu.

Tortue :

Action de jeu collectif consistant pour les « avants » à progresser liés, en groupé pénétrant ; également appelée « regroupement dynamique » ou « cocotte ».

Touche :

Phase de conquête s'organisant après que le ballon ait été porté ou envoyé au pied hors des limites latérales du terrain. Les remises en jeu peuvent se jouer rapidement (seul ou à deux sans adversaire) ou de manière ordonnée lorsque l'adversaire « marque » la touche. En milieu scolaire, les touches sont aménagées en fonction du niveau des élèves et des effectifs ; elles peuvent se jouer à deux contre deux, trois contre trois ou se limiter à une remise en jeu sous forme de pénalité jouée à la main pour les débutants.

Touch-rugby :

Activité physique, dérivée du rugby et consistant à pratiquer un rugby sans contacts ; les actions défensives sont remplacées par un simple « touché » de l'adversaire ou du ballon avec la main. Une fédération française de touch-rugby existe en France.

Transformation (du jeu) :

Action de jeu consistant à projeter le ballon entre les poteaux en utilisant le jeu au pied (ballon « posé ou tombé ») ; la tentative de transformation intervient après chaque « essai » et se réalise dans l'axe du lieu où le ballon a été déposé lors de l'essai. Une transformation rapporte deux points.

Transposition didactique :

Action exercée par l'enseignant sur une activité physique reconnue socialement, consistant à construire et proposer des contenus et des situations d'enseignement adaptés aux caractéristiques (ressources, besoins, motivations) des élèves, et permettant d'atteindre des objectifs scolaires.

Triple variante fondamentale :

Formes de progressions autorisées en rugby : groupé - déployé - jeu au pied. Cette terminologie est utilisée par R. Deleplace et aujourd'hui par l'ensemble des théoriciens du rugby.

Troisième ligne :

Joueurs occupant les flancs gauche et droit de la mêlée (n°6 et n°7) ainsi que l'axe central postérieur de celle-ci (n°8). Les joueurs occupant ces postes sont dotés de qualités de course (jeu déployé et défense au large) et de combat (plaquage et percussive).

Trois-quarts :

Ensemble des joueurs spécialisés dans le jeu déployé ; il s'agit des joueurs disposés sur la largeur et la profondeur du terrain sur les phases statiques. Demi de mêlée, demi d'ouverture, centres, ailiers et arrière font partie des 3/4.

Valeurs :

Ensemble des règles que se fixe un individu dans un contexte socialisé et qui lui permettent de donner un sens et des limites à ses actions. En EPS, ces règles sont fixées par l'enseignant et se traduisent par des comportements dans et autour des situations d'enseignement.

Violence :

Acte physique ou verbal dont le but est de blesser une personne. La violence physique en rugby se caractérise par un certain niveau de férocité ou de brutalité.

Volume de jeu :

Le volume de jeu total d'un match est calculé sur la base du temps de jeu réel ; il s'agit d'additionner la totalité des séquences de jeu.

Zone à risques :

Les zones à risques correspondent aux espaces dans lesquels des chocs et contacts sont susceptibles de provoquer des accidents corporels (l'espace de jeu de l'adversaire et le sol lors des chutes).

ANNEXE n°1 :

**ANALYSE DES SITUATIONS DE
REFERENCE**

Analyse des situations de référence « élémentaire »

Grille d'observation quantitative utilisée en situation de référence 2008-2009

Début de cycle EG : séance n°2

Niveau de pratique	Situations à risques / 7mn de jeu réel								
<p>↓</p> <p>Primaire Début de cycle (séance 2) classe mixte CM2</p> <p>enseignant : E. G. établissement : J. Decour</p>	<p>Plaquages réussis</p> <p>impliquant deux joueurs</p> <p>(parfois trois joueurs dont deux plaqueurs)</p>	<p>Plaquages tentés et non réussis</p> <p>le plaqueur saisit au maillot ou se jette</p>	<p>Chutes</p> <p>marquer ou tomber</p>	<p>Percussions</p> <p>contacts avec l'adversaire</p>	<p>Prises d'intervalles ou débordement</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur plonge au sol</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur reste sur ses appuis</p>	<p>Rucks</p> <p>actions impliquant au moins un relayeur après un plaquage et deux joueurs au sol</p>	<p>Mauls</p> <p>action impliquant un porteur de balle et deux joueurs dont au moins un adversaire</p>
<p>Quantité d'actions</p> <p>62</p>	3	13	5	9	9	5	8	3	7

Niveau de pratique	Situations à risques / 7mn de jeu réel								
<p style="text-align: center;">↓</p> <p>Primaire Fin de cycle (Séance 7) classe mixte CM2</p> <p>enseignant : E. G. établissement : J. Decour</p>	<p>Plaquages réussis</p> <p>impliquant deux joueurs</p> <p>(il est demandé de plaquer en un contre un)</p>	<p>Plaquages tentés et non réussis</p> <p>le plaqueur saisit au maillot ou se jette</p>	<p>Chutes</p> <p>marquer ou tomber</p>	<p>Percussions</p> <p>contacts avec l'adversaire</p>	<p>Prises d'intervalles ou débordement</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur plonge au sol</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur reste sur ses appuis</p>	<p>Rucks</p> <p>actions impliquant au moins un relayeur après un plaquage et deux joueurs au sol</p>	<p>Mauls</p> <p>action impliquant un porteur de balle et deux joueurs dont au moins un adversaire</p>
<p>Quantité d'actions</p> <p>91</p>	<p>20</p>	<p>10</p>	<p>6</p>	<p>12</p>	<p>9</p>	<p>2</p>	<p>10</p>	<p>12</p>	<p>10</p>

Analyse des situations de référence « collègue »

Grille d'observation quantitative utilisée en situation de référence 2008-2009

Début de cycle SP : séance n°2

Niveau de pratique	Situations à risques / 7mn de jeu réel								
<p>↓</p> <p>Collège Début de cycle</p> <p>classe mixte 4^{ème} (séance 2) enseignant : S. P. établissement : A. de V.</p>	<p>Plaquages réussis</p> <p>impliquant deux joueurs</p> <p>(parfois trois joueurs dont deux plaqueurs)</p>	<p>Plaquages tentés et non réussis</p> <p>le plaqueur saisit au maillot ou se jette</p>	<p>Chutes</p> <p>marquer ou tomber</p>	<p>Percussions</p> <p>contacts avec l'adversaire</p>	<p>Prises d'intervalles ou débordement</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur plonge au sol</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur reste sur ses appuis</p>	<p>Rucks</p> <p>actions impliquant au moins un relayeur après un plaquage et deux joueurs au sol</p>	<p>Mauls</p> <p>action impliquant un porteur de balle et deux joueurs dont au moins un adversaire</p>
<p>Quantité d'actions</p> <p>160</p>	12	59	7	17	24	3	16	5	17

Niveau de pratique	Situations à risques / 7mn de jeu réel								
<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Collège Fin de cycle classe mixte 4^{ème}</p> <p style="text-align: center;">séance 6 enseignant : S. P. établissement : A. de V.</p>	<p>Plaquages réussis</p> <p>impliquant deux joueurs</p> <p>(il est demandé de plaquer en un contre un)</p>	<p>Plaquages tentés et non réussis</p> <p>le plaqueur saisit au maillot ou se jette</p>	<p>Chutes</p> <p>marquer ou tomber</p>	<p>Percussions</p> <p>contacts avec l'adversaire</p>	<p>Prises d'intervalles ou débordement</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur plonge au sol</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur reste sur ses appuis</p>	<p>Rucks</p> <p>actions impliquant au moins un relayeur après un plaquage et deux joueurs au sol</p>	<p>Mauls</p> <p>action impliquant un porteur de balle et deux joueurs dont au moins un adversaire</p>
<p>Quantité d'actions</p> <p>258</p>	<p>40</p>	<p>44</p>	<p>28</p>	<p>30</p>	<p>54</p>	<p>8</p>	<p>18</p>	<p>22</p>	<p>14</p>

Analyse des situations de référence « lycée »

Grille d'observation quantitative utilisée en situation de référence 2008-2009

Début de cycle FB : séance n°1

Niveau de pratique	Situations à risques / 7mn de jeu réel								
<p>↓</p> <p>Lycée Début de cycle classe non mixte Terminale séance 1 2^{ème} cycle enseignant : F. B. établissement : AGORA.</p>	<p>Plaquages réussis</p> <p>impliquant deux joueurs</p> <p>(parfois trois joueurs dont deux plaqueurs)</p>	<p>Plaquages tentés et non réussis</p> <p>le plaqueur saisit au maillot ou se jette</p>	<p>Chutes</p> <p>marquer ou tomber</p>	<p>Percussions</p> <p>contacts avec l'adversaire</p>	<p>Prises d'intervalles ou débordement</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur plonge au sol</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur reste sur ses appuis</p>	<p>Rucks</p> <p>actions impliquant au moins un relayeur après un plaquage et deux joueurs au sol</p>	<p>Mauls (pas de touches)</p> <p>action impliquant un porteur de balle et deux joueurs dont au moins un adversaire</p>
<p>Quantité d'actions</p> <p>234</p>	33	75	8	14	66	3	14	12	9

Niveau de pratique	Situations à risques / 7mn de jeu réel								
<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Lycée Fin de cycle classe non mixte Terminale (séance 7) 2^{ème} cycle</p> <p>enseignant : F. B. établissement : AGORA.</p>	<p>Plaquages réussis</p> <p>impliquant deux joueurs</p> <p>(il est demandé de plaquer en un contre un)</p>	<p>Plaquages tentés et non réussis</p> <p>le plaqueur saisit au maillot ou se jette</p>	<p>Chutes</p> <p>marquer ou tomber</p>	<p>Percussions</p> <p>contacts avec l'adversaire</p>	<p>Prises d'intervalles ou débordement</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur plonge au sol</p>	<p>Ramassages de ballon</p> <p>le joueur reste sur ses appuis</p>	<p>Rucks</p> <p>actions impliquant au moins un relayeur après un plaquage et deux joueurs au sol</p>	<p>Mauls (+ touches)</p> <p>action impliquant un porteur de balle et deux joueurs dont au moins un adversaire</p>
<p>Quantité d'actions</p> <p>282</p>	<p>54</p>	<p>64</p>	<p>10</p>	<p>16</p>	<p>80</p>	<p>4</p>	<p>20</p>	<p>22</p>	<p>12 + 6 touches</p>

Analyse de situation de match « super 14 »

Grille d'observation quantitative / utilisée en situation de match

Brumbies (Australie) – Sharks (Afrique du sud) - 2006

Jeu à 15 contre 15 sur grand terrain.

Jeu déployé et jeu au pied intégrés dans le match.

Phases statiques : touches et mêlées.

Niveau de pratique	Situations à risques (sur 7 mn de jeu réel)										
↓ RUGBY professionnel match « super 14 »	Plaquages réussis	Plaquages engagés et non réussis	Chutes marquer ou tomber	Percussions contacts avec l'adversaire	Prises d'intervalles ou débordement	Ramassages de ballon le joueur plonge au sol	Ramassages de ballon le joueur reste sur ses appuis	Rucks	Mauls	Touches	Mêlées
Quantité d'actions 176	40	10	8	24	22	6	4	44	8	6	4

ANNEXE n°2 :

ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Entretien semi-directif n°1 : EG

Réalisé le : 22 juin 2009 ; durée de l'entretien 1h15.

Nom de l'enseignant : E. G. : 33 ans, professeur des écoles. Enseigne le rugby pour la 6^{ème} année.

Etablissement : Ecole J. Decour.

Classe : CE2 / CM1 : 22 élèves (population en « grande difficulté sociale » ; ZEP).

Questions introductives :

Questions générales relatives à la pratique du rugby en EPS dans l'établissement ; intérêt du rugby dans la programmation ; position des collègues envers la pratique du rugby.

Questions classe : âge des élèves - mixité - vécu dans l'APSA rugby.

La classe est mixte, avec des différences de gabarits très importantes. Le rugby n'est pas pratiqué dans ce milieu.

Pourquoi l'avoir choisi ?

Excellent moyen pour développer la tolérance dans les relations garçons-filles. Très intéressant pour la mixité. Les filles sont aussi fortes que les garçons.

Le regard des uns sur les autres change ; réussir en rugby n'est pas une question de gabarit, ni de technique comme en foot. Une autre image du sport est véhiculée.

L'accent est mis sur le courage, et notamment sur le plaquage. Secteur de jeu que les filles maîtrisent sans problème.

Une de mes filles a été élue meilleure plaqueuse du tournoi.

Tu y vois d'autres intérêts ?

Si, un rapport au corps nouveau pour ces élèves de milieu musulman.

Les familles sont inquiètes ?

Oui, mais comme ça fait quelques années que j'en fais, les gens savent et même si les mamans ont peur, il n'y a plus de problèmes. J'arrive à dédramatiser. Les familles voient dans le rugby un sport violent, même s'ils ne regardent pas les matches. Ce n'est vraiment pas leur sport. Ils sont sur le foot et en ce moment sur le catch que les enfants voient sur le câble.

Tu n'as pas eu d'accident ?

Non, jamais aucun accident grave.

Le plus grave ?

Une coupure à la lèvre... rien du tout.

C'est donc un choc de culture ?

Oui, et en plus les élèves finissent par adorer, en redemandent toute l'année ; dès que l'on peut, on va sur le parc de Jean Guimier avec ma collègue. Je ne sors jamais seul, en cas d'accident....

Questions en relation avec les ELEVES :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment les élèves ont-ils vécu CE rugby ?

Ils adorent, et en demandent tout le temps ; avec ma collègue, dès que l'on peut, on se rend sur le stade à côté, et on joue...

En apprenant des gestes tout de même ?

On suit les séances que tu nous as données. C'est pratique. Je rappelle toujours les règles et on revoit le plaquage.

modifications dans les représentations ?

Rares sont ceux qui ont peur.

C'était le cas au début ?

Non, on n'est pas en terre de rugby ici ! Et ils ne voyaient que la violence du rugby, comme le catch à la mode. Ils pensaient qu'il fallait vraiment faire mal.

Maintenant ils se contrôlent ?

Oui, même K. lorsque je le surveille ; ça se passe vraiment bien ; c'est plutôt moi qui ai peur quand je les vois s'engager comme ça.

Les filles comme les garçons ?

Sans problème.

Ce n'est donc pas une pratique « violente » ; elle produit l'inverse ?

C'est vraiment pour cela que je l'avais choisie et que je continue de l'enseigner.

modifications comportementales ?

Dans la classe, c'est sûr que ça a amélioré les relations à tous les niveaux.

C'est à dire ?

Ils acceptent de travailler ensemble.

J'ai le respect quand je parle.

Je peux les « punir » de rugby et c'est vraiment efficace... Regarde, tous les trophées rugby dans la classe. Ça a créé une dynamique.

Au point d'aller en club ?

C'est autre chose ; leur équipe, c'est leur classe et le tournoi avec classement par classe et non équipe était une bonne idée. Pour le club, se pose le problème des familles, de l'argent... et puis pour les filles, c'est encore plus dur.

A) Questions en relation avec les ACCIDENTS :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... ») puis :

accidents – blessures ?

Aucun accident.

Jamais ?

Non, depuis que je fais du rugby avec mes élèves, jamais d'accident, à part comme je disais des petits saignements ou des coupures au niveau des lèvres, mais vraiment pas grand chose.

Alors que c'est vraiment dangereux...

Oui, mais tu sais mieux que moi à quel point ils se tordent dans tous les sens à cet âge...

N'empêche qu'avec le nombre de situations accidentogènes, ils pourraient se blesser ; cela veut dire que tu y es pour quelque chose...

Oui, j'ai surtout peur sur les mauls ; quand ils se forment et que ça devient du n'importe quoi avec les hors-jeu...

C'est pourtant sur le plaquage que se produisent la majorité des accidents. Tu maîtrises ce geste ?

Je pense ; à force de le voir faire et de le démontrer...

C'est donc que tu as acquis des compétences qui font que tu assures la sécurité de tes élèves ?

De toute façon, le projet de l'école tourne autour de la sécurité ; il suffit de voir où l'on se trouve (au milieu des tours nuages de Nanterre).

B) Questions en relation avec les VALEURS et le COMPORTEMENT DES ELEVES :

objectifs – valeurs ? modifications comportementales chez les élèves ?

L'entraide me semble l'essentiel pour mes élèves, avec des retours sur l'ambiance de la classe.

???

Le respect ; des autres et des règles ; c'est vraiment important pour ces élèves de milieu très difficile.

???

La mixité comme déjà dit ; également la valorisation de certains en grand échec.

En rugby, ils doivent utiliser la technique et l'associer à la force physique ; ils en font suffisamment usage dans la cour de récréation.

Donc, la technique est importante dans ce sport ?

Oui, très importante ; elle répond à nos objectifs du projet d'école avec la sécurité. C'est moi qui la transmets.

Et tu te sens donc compétent pour transmettre cette « technique en rugby » ?

Sur le plaquage oui, et pas mal d'autres gestes ; beaucoup moins comme je disais sur le maul qui me paraît très compliqué.

Questions en relation avec la DIDACTIQUE DU RUGBY :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

Que retenir d'essentiel dans le modèle ?

Avoir toujours en tête la blessure.

Impacts du modèle sur la démarche d'enseignement utilisée pour le rugby en milieu scolaire ?

Je rassure les plus peureux, car ce sont eux qui me font peur. Même si le danger existe, en montrant les gestes, les élèves franchissent le cap et s'engagent.

Qu'est ce que le modèle proposé a pu modifier ?

Il m'a surtout conforté dans ma façon d'enseigner, en étant responsable des élèves, en les protégeant au maximum ; on me les confie et je dois les rendre aux parents indemnes.

**Y a t'il eu des modifications en relation avec :
le risque ?**

J'en parle tout le temps ; je l'ai en tête et eux aussi ; je fais tout pour les sensibiliser.

le danger ?

Je donne un sens à tous les gestes ; c'est comme sur le tableau avec les mathématiques (la géométrie que tu vois sur le tableau). Il ne faut pas ignorer les dangers ; ici (dans ce milieu), le danger est partout, il vaut mieux prévenir à tous les niveaux.

Tu penses qu'il y a transfert ?

Difficile à dire ; mais en rugby, ça marche, même avec les plus affreux, même le plus violent de la classe.

la gestion de la sécurité ?

C'est mon domaine ; je ne veux pas d'accident, et je suis donc en permanence sur eux. Je comprends leurs réactions de violence, mais ils ne doivent pas l'exprimer en blessant les autres, comme le fait K. (l'élève violent de la classe).

L'« accident scolaire », ce n'est pas un accident !!! C'est nous qui devons assurer.

la mixité ?

Le rugby est un très bon moyen pour rétablir l'équilibre dans la classe, de faire face au rejet des filles par les garçons ; les filles plaquent vraiment très bien, s'engagent, et contrairement au foot où les garçons ne les intègrent pas, ils les choisissent assez vite dans leurs équipes.

Dans ces milieux difficiles, le rugby est un moyen d'intégration des filles. Par contre, elles n'iront pas jouer en club... La pression des familles est très forte.

les valeurs : respect – solidarité ?

En rugby, la violence est canalisée ; ils sont respectueux. Et on voit apparaître des formes de solidarité dans la classe. C'est vraiment bien pour ça.

la responsabilité ? celle des enseignants – celle des élèves ?

J'endosse toute la responsabilité ; dans ces milieux, les élèves sont déjà très responsabilisés (trop) ; ils ont surtout besoin de règles, de les comprendre ; c'est le cadre qui importe le plus.

C'est spécifique à ce milieu ?

Oui, je ne fonctionnerais pas comme ça ailleurs ; ici, je crois que c'est ce dont ils ont besoin. Je ne délègue même pas l'arbitrage ; je m'en charge. Eux, ils apprennent en comprenant et en respectant.

Je mets l'accent sur la règle. Ils doivent respecter... C'est compris par quasiment tous. Il me faut surtout être très attentif si je tourne le dos à K.

Il est capable d'être violent dans le jeu ?

Oui, il n'est pas grand, mais frappe tous les autres.

les contenus d'enseignement ou critères de réalisation ?

Je pense maîtriser ce dont les élèves auront besoin ; par contre, je suis plus en difficulté sur les mauls... Les touches s'il fallait les introduire...

Oui, mais en attendant, pour un niveau initiation, tu te sens armé ; tu pourrais être formateur à l'occasion ?

Pourquoi pas, je commence à avoir de l'expérience : 6^{ème} année de rugby.

les gestes techniques et leur niveau de dangerosité (analyse des techniques sportives) ?

Je vois davantage les risques ; ce qui me pousse à les signaler ; ça calme pas mal les élèves.

la technique sportive et ses relations avec les techniques enseignées en EPS ? (vers la notion de technique corporelle...)

Les élèves ne regardent pas le rugby à la télévision... Sauf par moments quand je leur demande durant le tournoi. Ce n'est pas dans leur culture. Je leur dis quand même de faire très attention aux autres, de ne jamais utiliser la violence pour répondre. Ils finissent par se responsabiliser en jeu ; ils adoptent des attitudes plus respectueuses ; grande différence entre la cour (le catch contre lequel on lutte) et le comportement en rugby. Mettre l'accent sur la sécurité dans un sport dangereux évite les débordements ; enfin, pour presque tous les élèves ; K. en profite dès que l'on est moins vigilant... Même sur les exercices, il est capable de donner un coup de genou sur un joueur à terre.

la technique et ses relations avec l'intelligence du jeu ?

La technique est-elle vraiment importante pour toi ? Plus que tout le reste ?

Oui et je peux dire qu'ils adorent savoir faire, savoir plaquer...

Ils y parviennent ensuite dans le jeu ?

En tous les cas, c'est le but... Qu'ils y arrivent ; ils essaient et sont dans le jeu.

Tu commences donc par le plaquage ?

Oui, à chaque cycle ; c'est vraiment la base et je me sens rassuré ; je ne voudrais pas qu'ils se blessent au visage, au bras, à l'épaule. Il faut qu'ils maîtrisent...

Pour eux et pour les autres ?

Pour tous, comme j'ai dit : « pas d'accident dans mes cours ; si j'en avais un, je ne sais pas comment je ferais pour poursuivre le rugby... ». Pour le plaquage par exemple, je leur explique bien qu'il faut toujours avancer, ne pas laisser l'adversaire prendre de la vitesse, ne pas blesser.

C'est aussi développer l'intelligence que de les stimuler ainsi sur le pourquoi et les incidences de ce qu'ils choisissent de faire ou de ne pas faire ?

Oui, c'est vrai, je veux qu'ils comprennent...

Tu t'imagines commencer le rugby par une situation de jeu sans précisions techniques ?

Non, impossible ; trop dangereux, je serais angoissé.

Pourtant pour te « désangoisser » tu pourrais faire du flag-rugby ?

Autant faire du handball ; le rugby apporte tout ce que le foot ne peut leur offrir... bien qu'en voyant l'évolution du rugby (2^{ème} test-match N-Z : France du 20 juin 2009, on peut se demander si le rugby ne perd pas ses valeurs : sifflets, jets de bouteilles, agression de Bastaro...)

Questions en relation avec la PEDAGOGIE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

quelles modifications ?

Rassurant par rapport à mes angoisses d'enseignant ; je continue de mettre l'accent sur la sécurité au travers de mes consignes.

votre discours auprès des élèves a t'il été modifié ?

Non, toujours dans la justification, l'explication, la démonstration, la sensibilisation.

votre relation avec les élèves a t'elle évolué ?

Ils me font confiance.

votre façon de présenter le rugby ?

J'essaye d'être moins « passionné » ; je les encourage en hurlant et ça les excite. C'est une erreur.

Mais qui permet de transmettre la passion ?

Oui, mais il faudrait que j'apprenne à me calmer, notamment durant les matches (lors des cycles ou des tournois).

votre façon de présenter les contenus ?

Je les justifie.

Par les risques ?

Oui, par les dangers et en mettant l'accent sur la sécurité.

votre façon d'aménager les situations ?

J'ai suivi ce que tu proposes.

votre façon de présenter les risques encourus dans les situations ?

J'ai toujours les risques à l'esprit et j'en parle en permanence ; pour traiter le risque, en parler. C'est ce qui me convient dans la façon que tu as de présenter le rugby ; je repense aux formations, c'est sûr qu'ensuite on se sent plus à même de répondre aux problèmes que l'on rencontre avec les élèves ; on peut devancer les risques.

Tu parles de la formation de début d'année ? C'est utile pour comprendre ? Plus que la version papier ?

Oui, c'est très bien, on vit le rugby et on se rend compte de ce que l'on demande aux élèves. C'est épuisant ! J'en parlais avec Thierry ; on est mâché après le jeu... Quand on pense à ce que les enfants vivent le jour du tournoi !

La formation, c'est comme pour l'élève, on comprend le pourquoi des choses.

Des gestes ?

Du plaquage, des libérations...

percevez-vous des réactions particulières des élèves (les « craintifs », les élèves pratiquant en club, les filles, les garçons, la mixité...) ?

Les peureux sont les plus en danger et ils finissent par jouer sans problème.

Les élèves ne jouent pas en club.

Les footballeurs ?

Eux, ça les calme, et ils sont moins démonstratifs.

Ils ne font pas l'association entre le catch dont tu parles et le rugby ?

Non, ils ne comprennent pas que le catch c'est un spectacle ! Ils utiliseraient le catch pour montrer leur force. C'est le problème de ce milieu ; ils ne comprennent pas le sens des choses ; ils en sont dangereux.

On ne leur explique pas assez ?

Non, pas assez chez eux ; il y a une grande différence entre ce qu'ils vivent à la maison et dans la cité.

Et les filles par rapport au catch ?

Non, elles sont spectatrices ; par contre, elles n'ont pas peur des garçons ; certaines peuvent les frapper.

Il faut donc justifier, expliquer pour tout ?

Oui, et je le fais en classe pour les maths ; on est en train de les sensibiliser à l'environnement avec la création de la fresque de l'école ; pour qu'ils respectent, soient acteurs de leur quartier.

Questions en relation avec l'EDUCATION et l'ENSEIGNEMENT du rugby :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

votre façon d'enseigner le rugby a t'elle évolué ? (moins d'appréhensions ?)

Oui, je me sens de mieux en mieux, même si j'ai toujours l'angoisse de la blessure.

Ça fait partie du jeu ?

Oui, et je fais avec.

Tu restes sur un rugby de combat ?

Oui, c'est l'essentiel, c'est par le combat que naît la solidarité, l'entraide.

votre façon de concevoir l'EPS a t'elle évolué ?

votre façon de didactiser les APSA ?

votre façon de concevoir les gestes et techniques sportive en EPS ? (les CE)

Il faut les maîtriser soi-même ; les élèves adorent savoir-faire ; c'est gratifiant ; en rugby, ça permet de canaliser l'énergie.

Sur la classe, 4 à 5 élèves sont chaque année, un peu plus en difficulté que les autres ; mais il faut dire que le niveau est bon ; ils ne sont jamais fatigués.

votre façon d'introduire les gestes et techniques ?

votre façon de construire votre démarche d'enseignement ?

votre façon de vous adresser aux élèves ? (sur quels registres ?)

J'insiste sur la sécurité, mais c'est aussi parce que je suis comme ça (peut-être depuis que je suis papa), et que ça rentre dans le projet d'école.

Questions en relation avec la **TECHNIQUE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

différence entre la technique sportive et la technique scolaire ?

Pas de violence au niveau scolaire.

Tu adaptes ?

Je canalise leur énergie dans les gestes attendus.

Ils apprennent à se contrôler ?

Oui, c'est exactement ça... Ils n'ont pas le droit de sortir de la règle et ne peuvent... ne doivent pas faire mal aux autres...

relation technique et valeurs ?

relation risque et valeurs ?

Pouvoir sortir des situations de jeu est valorisant.

C'est à dire ?

Ils réussissent à exécuter le geste, le plaquage ; ils parviennent à gérer leur trop-plein d'énergie, à ne pas réagir dans la colère et la violence. Tout cela se déroule dans le geste exécuté.

relation technique et éducation ?

Indissociable ; dans le jeu, pas de débordement ; ce qui veut dire qu'ils maîtrisent nos attentes ; ce n'est pas le cas dans la rue pour eux ; même en dehors des situations de jeu (sur le retour du stade), ça peut dégénérer pour un rien, alors qu'il n'y a pas de raison apparente. Il faut respecter en rugby, et ils comprennent.

Et pour transférer ce respect ?

C'est très progressif, il faut que les familles nous aident... On n'est pas la solution à toute la violence urbaine, notamment ici.

Le transfert existe déjà au sein de la classe, je m'en rends compte, et aussi dans l'enceinte de l'école ; pour l'extérieur, c'est plus délicat.

Mais ça te semble possible ?

Bien sûr, sinon, je ne viendrais pas tous les jours travailler ici en habitant Compiègne.

relation technique et tactique ?

Difficile pour moi de répondre à une question aussi professionnelle...

Il s'agit de savoir si l'intelligence te semble devoir précéder l'exécution.

Oui, c'est ce que j'essaie de faire à tous les niveaux avec ces élèves... Pourquoi les choses existent-elles ? Où sont les risques ? Comment les éviter... Et je m'efforce de valoriser les réussites ; je les félicite et les montre en exemple lorsqu'ils ont réussi un geste difficile comme le plaquage... Ce sont des gestes difficiles qu'on leur demande... Je me souviens pendant le stage de début d'année... Ça fait mal !

Il faut être exigeant ?

Très, on n'a pas droit à l'erreur dans ce sport.

Questions en relation avec le MODELE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment avez-vous « ressenti » le modèle ? (la présentation, le contenu du modèle ?)

C'est surtout durant le stage que j'ai compris ce que l'on pouvait faire et devait faire...

C'est pratique de subir ce genre de formation...

accessibilité de l'outil ? (compréhensible, complexe, difficile, raisons ?)

En regardant faire concrètement, on percute tout de suite.

complexe ? compréhensible ?

C'est l'esprit qui importe ; faire attention et montrer les dangers ; ça me convient car je fonctionne déjà comme ça ; il me manquait un modèle, une façon d'enseigner le rugby.

Celle-ci te convient ?

Parfaitement ; c'est ce que j'espérais du rugby.

ce que ce modèle vous a apporté ?

Des solutions ; jamais je n'aurai pu me lancer là-dedans sans cette formation... Qui dure quand même depuis près de 6 ans.

ce que vous retenir de ce modèle ? secteurs ?

La sécurité.

La responsabilité ?

La mienne.

Tu penses disposer d'outils pour aller plus loin que l'initiation sans dangers ?

Il me faudrait des précisions sur certaines phases de jeu, mais cela ne me dérangerait pas si je suis une classe sur le niveau supérieur.

Il faudrait proposer un rugby plus collectif ?

Oui, car là, c'est très individuel... On doit pouvoir travailler le collectif, le jeu.

Bien sûr, il faut du temps, un autre cycle de niveau 2 que tu trouveras dans les documents.

ce modèle peut-il avoir des incidences sur l'enseignement d'autres APSA ? A quel niveau ?

Pour des APSA à risques par exemple comme l'escalade ou la gymnastique ?

Il faut absolument suivre des formations, qu'on nous indique comment gérer, comment organiser... C'est dangereux.

Et la technique ?

Qu'on puisse la justifier et la transmettre. Sans le cadre proposé (le modèle), IMPOSSIBLE d'aborder le rugby avec mes élèves. Je ne pensais même pas un jour m'en sentir capable alors que je n'ai jamais joué jeune.

Tu n'as joué que durant les formations ?

C'est ça.

Et ça t'a suffi pour prendre confiance ?

Oui, tout comme lorsque j'ai regardé les étudiants enseigner ; je ne fais que reproduire... C'est vraiment important de voir-faire.

Que retenir « à chaud » de cet entretien ?

L'accent est mis sur le courage, et notamment sur le plaquage. Secteur de jeu que les filles maîtrisent sans problème.

Une de mes filles a été élue meilleure plaqueuse du tournoi.

Nouveau rapport au corps dans ces milieux très religieux (musulman) ; le « toucher ».

Inquiétude des familles ; peur de la blessure ; craignent la violence.

Mais c'est au contraire un moyen de la canaliser.

Crainte de la blessure car conscient des risques encourus par les élèves.

Pas d'accidents en mettant l'accent sur la sécurité (et la responsabilité de l'enseignant ; pas forcément celle de l'élève, au contraire).

Le rugby leur donne un cadre, des règles...

La technique rentre dans le projet d'école, avec la gestion de la sécurité (associer la technique et une certaine représentation de la force).

Parler du risque et des dangers du rugby ; prévenir les blessures, se sentir responsable de ses élèves.

Les élèves arrivent à canaliser la violence et à la mettre au service d'actions dans le jeu, sans transgression des règles.

En rugby, ils ont de l'énergie, mais elle est canalisée par le jeu, les gestes.

L'« accident n'est pas un accident » ; c'est l'enseignant qui doit être responsable de la gestion de la sécurité.

Mixité : rugby : excellent moyen pour éviter le rejet des filles ; elles sont d'ailleurs meilleures plaqueuses dans l'ensemble.

La responsabilité entièrement du ressort de l'enseignant pour ce milieu « difficile » ; on privilégie la règle.

Les élèves finissent par se responsabiliser parce qu'on met l'accent sur la sécurité.

La technique est enseignée avant même la tactique ; on traite la sécurité avant tout le reste.

Justification des CE par la sécurité et la mise à jour des dangers.

Présentation du modèle en pratique (formation) important pour comprendre, comme l'élève.

Le rugby didactisé permet vraiment de les canaliser, d'élever le niveau de civilité, car « ces élèves ne savent pas associer le sens aux choses ».

Les gestes permettent de canaliser l'énergie en rugby, surtout dans ces milieux difficiles.

Le transfert du respect en cours (rugby – EPS) n'est pas automatique, loin de là ; les incidences se sentent au sein de la classe, dans l'école ; mais c'est possible.

Modèle « vécu » ; mieux que la théorie ; il répond aux préoccupations sécuritaires et à la façon de concevoir l'enseignement, l'éducation.

Disposer des séances et des CE est très pratique (le modèle formalisé se justifie donc)

Voir le modèle fonctionner concrètement est important ; on se rend compte, et on apprend.

Collègue qui se sent compétent après 6 années d'enseignement du rugby. Non spécialiste du rugby. Mais 00 blessure.

Entretien semi-directif n°2 : IF

Réalisé le : 23 juin 2009 ; durée de l'entretien 1h25.

Nom de l'enseignant : I. F. : 30 ans, professeur des écoles. Enseigne le rugby pour la 2^{ème} année ; ancienne étudiante STAPS

Etablissement : Ecole Gabriel Peri

Classe : CE2 / 23 élèves ; mixtes : 10 garçons - 13 filles (population « difficile » ; REP).

Questions introductives :

Questions générales relatives à la pratique du rugby en EPS dans l'établissement ; intérêt du rugby dans la programmation ; position des collègues envers la pratique du rugby.

Questions classe : âge des élèves - mixité - vécu dans l'APSA rugby.

Pourquoi le rugby ?

J'ai choisi le rugby parce que le public est difficile ; je pense que ça peut être une solution contre des travers comme : se moquer entre eux (violence relationnelle), se battre (certains sont violents ; ça va jusqu'aux pleurs) ; et ça donne un groupe classe plus uni. En plus, ça débloque certains gamins qui étaient complètement coincés en début d'année.

Tu vois donc des modifications et transformations sociales ?

Oui, et heureusement ; il y en a besoin avec ces élèves.

Et le fait que tu sois rugbywoman ?

Ça les bluffe ; ils sont « admiratifs de la maîtresse ; ils savent que je suis costaude ; encore aujourd'hui, j'en ai « soulevé » un qui me provoquait, me tenait tête...

Il était comme ça aussi en rugby ?

Au début peut-être, mais dans le jeu, ils font moins les malins.

C'est le rugby qui a ce pouvoir éducatif ou tu pourrais imaginer les mêmes effets avec un autre sport ou d'autres supports ?

Oui, ils se découvrent par le rugby (pour ceux qui sont « bloqués ») et l'ambiance générale de la classe est bien meilleure ; ils se connaissent mieux, travaillent plus facilement ensemble, sans passer par les moqueries. En rugby, même si certains sont très forts, le niveau est assez identique, filles et garçons.

Même les 4 gabarits imposants de la classe ne font pas la différence (deux garçons et deux filles).

Pour l'ultra-violent avec tout le monde, le rugby est un bon moyen de se calmer ; il est excellent en sport ; il apprend en 2''.

Tu as des cas particuliers ?

Deux :

- *celui qui a passé son temps à chercher des vers de terre et insectes dans l'herbe ; il est suivi en CMPP.*
- *celui qui est ultra-violent.*

Pour le premier, le rugby n'a rien changé. Pour l'autre, c'est intéressant.

Le rugby ne changera pas tout...

Ah, ça non... Pas pour lui.

Questions en relation avec les ELEVES :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment les élèves ont-ils vécu CE rugby ?

Ils adorent, alors qu'aucun n'avait joué.

modifications comportementales ?

Ils se respectent, cessent les vexations.

Et ils partagent plus.

C'est à dire ?

Ils coopèrent davantage, alors qu'ils n'aiment pas...

Dans le jeu ou hors du jeu ?

Partout.

Ça a des incidences dans la classe ?

Oui, ça assainit les relations entre eux ; ils font moins référence au « physique » : « petit, gros, moche... » (moins d'insultes et d'altercations).

A) Questions en relation avec les ACCIDENTS :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... ») puis :

accidents – blessures ?

Aucune blessure.

Rien du tout ?

Non, à part des « bobos ».

Quel genre de bobos ?

1 bleu au genou ; 1 petite entorse au doigt l'an dernier.

Qui a nécessité des soins ou une hospitalisation ?

Non, c'était vraiment rien...

B) Questions en relation avec les VALEURS et le COMPORTEMENT DES ELEVES :

ce qui a changé ; valeurs ?

Que leur apporte un cycle rugby ou la pratique du rugby à l'école ?

La cohésion du groupe-classe, c'est sûr ; les moqueries diminuent (plus de respect) ; sinon, ils n'arrêtent pas de se vanner, de se chambrer ; c'est méchant et gratuit.

Avec le rugby, les petits, les gros, on a besoin de tous et ils s'aident dans le jeu ; il y a la coopération qui apparaît.

D'autres points ?

Ils jouent quasiment en auto-arbitrage !

Comment fais-tu ?

Ils s'arrêtent et signalent les fautes ; bien sûr, il faut que j'intervienne, mais ils adorent pouvoir arbitrer.

C'est pour les responsabiliser ?

Oui, et c'est super pour l'ambiance pendant le jeu ; je m'arrête, on discute des fautes et de l'arbitrage, des règles...

Et ça ne pose pas de problèmes ?

Non, il suffit de bien leur faire comprendre les règles... Et ça marche, c'est vraiment un plus dans la séance.

Questions en relation avec la DIDACTIQUE DU RUGBY :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

Que retenir d'essentiel dans le modèle ?

Qu'il faut faire du rugby avec contact.

Oui, mais c'est dangereux.

Peut-être, mais si tu mets du non-contact (à toucher, ceinturer...), c'est pire et plus dangereux ; on ne s'attend pas aux contacts. Là, on se confronte aux autres, les choses sont claires et il faut y aller.

En se contrôlant ?

En respectant les règles, mais sinon, ils sont toujours à fond...

Dans les situations ?

Non, là j'explique et on réfléchit...

Impacts du modèle sur la démarche d'enseignement utilisée pour le rugby en milieu scolaire ?

Je leur demande de s'engager, d'y aller, de plaquer...

Sans craintes ?

Non, toujours dans la même logique, ils ne doivent pas se comporter comme des voyous. Le côté « physique » du rugby est vraiment intéressant pour ces élèves en manque de repères sérieux.

C'est à dire ?

Ils comprennent et respectent les règles qui ont un sens.

Qu'est ce que le modèle proposé a pu modifier ?

Peut-être le temps d'expliquer, et...

Leur donner l'arbitrage...

Les responsabiliser dans les gestes ?

C'est difficile à dire, mais ils appliquent tout ce que je demande... Sinon, prison ! Et comme ils ne veulent surtout pas y aller... Ils font attention.

**Y a t'il eu des modifications en relation avec :
le risque ?**

Je connais les risques et j'interviens le plus vite possible...

Comme par exemple ?

Le maul !!! J'ai peur quand ils les écroulent (même sans faire exprès).

Comment fais-tu ?

Je siffle le plus vite possible quand je sens que ça va tomber, mais parfois (rires...), c'est trop tard.

Tu n'as pourtant pas eu d'accident ?

Non, mais je suis vigilante...

le danger ?

J'y pense et je fais tout pour éviter les risques.

Grâce au modèle ?

Entre autre ; oui, pour les situations et les priorités ; comme le plaquage.

Ce sont les parents qui voient le danger ; ils sont fans de leurs enfants, adorent venir les voir jouer ; ne les imaginent pas aussi forts.

la gestion de la sécurité ?

Dans le jeu et au travers du plaquage. Je suis très directive, dans les situations de 1 contre 1 ; tout le monde passe.

Tu acceptes de perdre du temps.

Oui, pour en gagner (rire...) ; je corrige tous les élèves.

C'est très « technique » !

Oui, mais je ne peux pas les lâcher sans savoir qu'ils savent...

C'est un choix...

Que j'assume ; ça me permet de savoir s'ils ont vraiment mal. Au début, ça pleure, mais comme je sais qu'ils n'ont rien, je les renvoie dans le jeu (je tombe, je repars) ; ils s'endurcissent.

Tu maîtrises les consignes techniques ? Tu te sers des documents ?

Oui, au début c'est sûr, mais maintenant pour ce premier niveau, c'est bon..

Et pour un niveau 2 ?

J'aimerais bien faire plus de passes ; ce serait avec des CM2...

Et tu te sentirais capable ?

Je bosserais le « programme » (rires...).

Le modèle t'aide ?

Oui ! Je ne saurais pas où aller chercher tout ça... Là, c'est pratique, on a tout sous la main.

la mixité ?

En CE2, il n'y a pas vraiment de différences. C'est même l'inverse, les filles sont des « tueuses » au plaquage. Et en plus pas les plus gros gabarits.

Ça t'étonne ?

Non, je connais les qualités des filles (rires...).

Comment réagissent les garçons ?

Ils se font plaquer et choisissent les filles dans leurs équipes. Ce qu'ils ne feraient pas en foot.

Donc, le regard des garçons change..

Oui, et même celui des parents... impressionnés par les filles.

les valeurs : respect – solidarité ?

Oui, on note des changements sur le respect entre eux, et sur la coopération. Ils sont obligés de jouer ensemble ; ils ont besoin des autres et même des filles.

Ça change quelque chose en classe ?

Oui, des filles deviennent des leaders, ou des partenaires de choix...

Il y a donc quelques transferts dus au rugby.

Moi, je le vois en classe et c'est pour ça que je commence par le rugby.

la responsabilité ? celle des enseignants – celle des élèves ?

Ils doivent se contrôler ; ils doivent maîtriser ; ils sont responsables s'ils font mal. Ils doivent plaquer correctement ; s'ils ne contrôlent pas, c'est la prison et comme je t'ai dit, ils n'aiment pas la prison ; ils ont trop envie de jouer...

Tu envoies combien en prison par séance ?

Très peu ; ils ne veulent pas y aller.

Combien à peu près... 1, 2, 5, plus ?

1 ou 2 maximum, et ils n'attendent qu'une chose ; rejouer...

les contenus d'enseignement ou critères de réalisation ?

Ils sont assis, ils écoutent.

Je démontre avec un élève en première séance, puis, c'est un élève qui démontre avec moi à la deuxième séance (il me plaque).

Et tes commentaires ?

Je rappelle les risques pour le plaqueur et le plaqué. Ils commentent les actions, les démonstrations ; à toutes les séances ; je ne commence jamais sans ce passage par la démonstration.

Tu ne crains pas de les affoler ?

Non, au contraire, en jouant ils se sentent tous plus en sécurité.

Et si tu ne le faisais pas ?

Je ne me sentirais pas bien...

Parce que tu es responsable d'eux.

Oui, c'est moi qui assure la sécurité ; eux appliquent.

les gestes techniques et leur niveau de dangerosité (analyse des techniques sportives) ?

Le plaquage et le maul sont dangereux ; je leur donne des consignes adaptées : jamais de dos. Pour la passe, ne jamais lever les bras...

C'est sécuritaire ?

Oui, il faut qu'ils comprennent et se rendent compte.

Tu connais les risques des différents gestes ?

(rires...) Réponse : partout ! Et tout le temps.

la technique sportive et ses relations avec les techniques enseignées en EPS ? (vers la notion de technique corporelle...)

Que veux-tu dire ?

Explications...

Même si les techniques de haut niveau ne sont pas celles que je leur apprends, ils sont trop jeunes pour se rendre compte... Eux voient dans le rugby les mêlées et le jeu au pied...

Et tu ne les leur proposes pas...

Non.

Et ils pensent jouer au rugby ?

Oui, ils s'engagent très fort et je valorise le plaquage. Je leur dis que le rugby, c'est le plaquage et ça marche.

Ce décalage est gênant ?

Non, ils acceptent très vite de laisser leurs représentations.

Ils en changent...

Oui, et ils se « battent » fort, comme à la télé, sans les coups de pied, les touches et les mêlées...

la technique et ses relations avec l'intelligence du jeu ?

Je commence par la technique ; je ne m'imagine pas les lâcher dans le jeu sans qu'ils aient bossé le plaquage. Je le fais à toutes les séances.

Mais pour développer l'intelligence tactique ? (quelques précisions nécessaires pour faire comprendre le sens de la question)

C'est important aussi, mais la sécurité avant tout ; comme je démontre beaucoup, j'explique, je commente, et c'est un rituel à chaque séance ; je veux qu'ils se contrôlent.

Tu dis ça pour me faire plaisir ?

Non, mais c'est vrai, je mets l'accent sur la sécurité et tout le reste découle d'elle. Je ne peux pas lâcher les fauves sans leur rappeler les règles et la sécurité du plaquage.

Sécurité pour eux ou pour le plaqué...

(rires...) Les deux mon capitaine.

Questions en relation avec la PEDAGOGIE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

quelles modifications ?

Accent mis sur la sécurité ; je démontre beaucoup pour capter l'attention des élèves ; tous assis devant moi.

votre discours auprès des élèves a t'il été modifié ?

Je suis très directive en rugby.

Plus qu'ailleurs ?

Oui, bien plus et ils le sentent ; je mets la pression sur le groupe ; et comme ils veulent jouer ; ils font tout pour que ça se passe bien.

Ils aiment le jeu ?

Ils adorent.

Et ils s'engagent très fort, comme en tournoi ?

Je n'ai pas fait de tournoi, mais c'est toujours du 100%, jamais fatigués.

votre relation avec les élèves a t'elle évolué ?

A la fois très directive et faite de confiance ; en leur donnant l'arbitrage, je les rends plus attentifs, mieux disposés à apprendre...

Tu crois que tu peux le faire dans tous les domaines ? Sport ou autre discipline ?

Pas forcément comme en rugby ; c'est spécial de par le contact et le jeu de lutte...

Et en judo ou lutte ?

Je ne sais pas, ce n'est pas pareil, ce n'est pas collectif. Là, j'ai des retombées sur l'ambiance générale de la classe....

Et avec toi, avec ton autorité ?

Le fait que je démontre et que je sache faire aide vraiment ; c'est moi qui démontre tout, c'est moi qui envoie en prison...

votre façon de présenter le rugby ?

Par le combat, cela me convient.

Tu pourrais concevoir une autre démarche... moins « physique » par exemple, faire du flag, ou du toucher ?

Ils ne changeraient pas ! Si je fais du rugby, c'est du rugby, avec contact.

Et les risques ?

C'est le propre du jeu...

Et sans accident ?

Pour l'instant, ça marche et les enfants aiment ; je leur avais même dit qu'on ferait peut-être un tournoi ; ils sont encore plus motivés.

votre façon de présenter les contenus ?

Je les démontre, je les fais réaliser avant de faire jouer les élèves ; je vérifie tous les élèves ! C'est ma priorité.

Pas de regret sur la gestion du temps ?

Comme je disais, je crois que je n'en perds pas, et en plus ils aiment bien qu'on vienne les corriger. La démonstration est un bon moment pour la classe.

votre façon d'aménager les situations ?

Je fais celles que tu proposes, et j'adapte pour les corriger.

Tu utilises celles du modèle ?

Oui, je les consulte et les adapte en fonction des conditions ; quand il fait très froid ou qu'il pleut, on passe vite au jeu.

votre façon de présenter les risques encourus dans les situations ?

Je mets en garde, je préviens tout le temps ; il ne peut pas y avoir de blessé ! Même si on sait qu'ils ne sont pas fragiles à cet âge...

percevez-vous des réactions particulières des élèves (les « craintifs », les élèves pratiquant en club, les filles, les garçons, la mixité...) ?

Je n'ai pas d'élève qui joue en club ; par contre pour les craintifs, qui sont plus lents, je prends le temps de leur faire intégrer les gestes, comme le plaquage ; je leur explique qu'ils ne risquent rien et je leur donne les solutions : « coller la tête » par exemple ; c'est peut-être plus long, mais ils finissent par comprendre et se lancer au plaquage en jeu ; même s'ils ne réussissent pas tout le temps, je les encourage ; ils finissent par progresser... Il faut prendre le temps.

Ça peut durer longtemps ?

Pour le « roi des vers », on n'est pas prêt d'arriver... Pour certains, il faut 5 à 6 séances, et ils finissent par y aller. C'est déjà bien et je les encourage.

Et les filles craintives ?

C'est comme pour les garçons, le temps est important ; il faut les corriger et leur expliquer comment faire. Je m'aide parfois de parents...

Questions en relation avec l'EDUCATION et l'ENSEIGNEMENT du rugby :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

votre façon d'enseigner le rugby a t'elle évolué ? (moins d'appréhensions ?)

Oui, moins de peur, mais surtout le plaisir de les faire participer à l'arbitrage.

Les responsabiliser ?

Oui, ça ressemble à du jeu en auto-arbitrage ; moi, j'interviens pour trancher un litige.

votre façon de concevoir l'EPS a t'elle évolué ?

L'utilisation des APSA ?

Sans doute ce côté responsabilisant dans le jeu.

D'accord, mais alors qu'est ce qui change par rapport aux APSA « sociales », au sport vu à la télé ?

Ils sont tenus de s'impliquer davantage... Ils subissent moins (comme l'arbitre) ; ils doivent vraiment s'appliquer, et écouter plus que jouer...

Tu y pensais déjà de ton côté ?

Pas autant... J'étais aussi plus dans le jeu...

C'est cette façon de présenter le rugby qui t'y a conduit ?

Oui, sans doute, mais j'étais déjà bien influencée ; et puis il y a les élèves... Ils sont « difficiles » et c'est un bon moyen de les calmer...

votre façon de didactiser les APSA ?

Je mets plus l'accent sur la sécurité et les risques.

Sur quelles activités ?

La gymnastique par exemple.

Oui, mais précisément, un geste, une figure ?

L'ATR.

Que dis-tu ?

Je parle des risques et donne les parades pour r échapper... Pour celui qui fait et ceux qui aident...

Comme sur le plaquage ?

Oui, je les mets en garde...

votre façon de concevoir les gestes et techniques sportive en EPS ? (les CE)

???

votre façon d'introduire les gestes et techniques ?

Par la démonstration et le sérieux attendu.

Parce qu'il y a danger ... Tu en parles beaucoup ?

Oui, et ils respectent alors les règles dans le jeu ; j'ai peu de contestations, de mauvais coups.

Des réactions exubérantes ?

Pas comme dans la cour ou dans d'autres sport où ils passent leur temps à hurler ; là, c'est moi qui hurle ... Pour les encourager...

votre façon de construire votre démarche d'enseignement ?

Là, j'ai fait comme tu disais...

Et tu es plutôt satisfaite du résultat ?

(rires...) Oui, je m'amuse et ils apprennent.

Et tu éduque tes élèves ?

Ça contribue à les rendre attentifs ; je ne sais pas ensuite ce que cela donne à l'extérieur, même si je connais les familles et me doute de l'ambiance à la maison...

C'est à dire ?

Je ne vois quasiment jamais certains parents...

Même pour les réunions d'information ?

Non ; il m'arrive d'accueillir des frères ou sœurs (grands), seuls ou avec les parents pour traduire.

Mais tu confirmes que le fait de jouer au rugby à des incidences sur l'ambiance de la classe ?

Oui, c'est moins tendu, et ils ont souvent plus confiance en eux.

C'est le déblocage dont tu parlais tout à l'heure ?

Oui, c'est ça.

Et tu pourrais obtenir ce déblocage par d'autres biais ?

Il faudrait que je les ramène un par un chez moi... Non merci ! C'est déjà dur comme ça. Ils sont « gentils » mais épuisants.

Le côté « physique » du rugby te semble essentiel ?

Oui, impossible de s'en passer.

votre façon de vous adresser aux élèves ? sur quels registres ?

Je justifie peut-être plus ; en rugby, c'est sûr.

Et puis, je sais être directive, et ils me craignent plus ; ils m'obéissent davantage. Sauf l'incident d'aujourd'hui.

Pendant le rugby, je passe mon temps à hurler, je guide, je laisse ma voix à Colombes ; c'est pour la bonne cause.

Et tu es comme ça dans d'autres activités ?

Non, heureusement...

Pourquoi alors ?

Parce qu'il faut les pousser, et qu'ils peuvent tous y arriver ; la preuve « mes petites » qui n'ont peur de rien et encore moins des garçons.

Questions en relation avec la **TECHNIQUE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

différence entre la technique sportive et la technique scolaire ?

Il faut qu'ils apprennent à se modérer ; je leur parle par exemple de plaquage subi et ils comprennent.

L'intensité des plaquages est contrôlée ; ils ne peuvent faire mal.

Ils sont donc responsables de la sécurité des autres ?

Oui, de tous ; interdiction de faire mal sous peine de prison ; c'est un moyen de pression qui est efficace.

relation technique et valeurs ?

???

Quelques précisions...

Je fais en sorte qu'ils coopèrent ; il faut qu'ils aillent au charbon pour l'équipe.

Et ils y vont ?

Oui, la plupart ; même si quelques-uns ont du mal à se décentrer du ballon.

Par exemple ?

Ils ne plaqueraient pas...

Et donc ?

Je leur dis que c'est ce que j'attends surtout d'eux... Les filles sont plus attentives à cette demande... Il faut qu'ils jouent pour l'équipe, pour les autres.

Ça vient ?

Oui, ils se sentent concernés par l'équipe, surtout quand ils se choisissent.

relation risque et valeurs ?

Indissociable...

relation technique et éducation ?

L'éducation est dans les contenus, et il faut vraiment que les élèves s'appliquent pour réussir, en rugby comme ailleurs.

relation technique et tactique ?

???

C'est le jeu qui importe avant tout, ou la maîtrise des gestes techniques ?

J'ai opté pour le plaquage ; il faut que je me sois assuré qu'ils maîtrisent avant le jeu.

Questions en relation avec le **MODELE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment avez-vous « ressenti » le modèle ? (la présentation, le contenu du modèle ?)

Je l'ai vécu, et c'est ça qui me permet de proposer le rugby à ma classe sans appréhension.

accessibilité de l'outil ? (compréhensible, complexe, difficile, raisons ?)

Tu t'es servi des documents ?

Oui, pour les situations.

Et pour la technique ?

Moins, j'avais compris l'essentiel ; ça fait quand même trois ans que je fais du rugby avec mes élèves.

Tu es allée consulter les consignes, les techniques, les risques ?

Oui, j'ai lu et j'ai bien compris qu'il fallait tout faire pour ne pas avoir de blessé ; que c'était possible...

Surtout quand on voit les statistiques du rugby fédéral (je les donne).

C'est vrai que c'est inquiétant.

complexe ? compréhensible ?

Gros, mais pratique, bien classé.

ce que ce modèle vous a apporté ?

Une prise de conscience des risques.

ce que vous retenir de ce modèle ? secteurs ?

Que le sport est éducatif...

Enfin, quand on le met au service des élèves ?

Oui, il faut l'adapter...

ce modèle peut-il avoir des incidences sur l'enseignement d'autres APSA ? A quel niveau ?

Par rapport à l'activité actuellement à la mode dans les cours de récréation ?

Le catch ?

Oui, j'en ai parlé avec Erwan qui a des problèmes dans son école sur Nanterre.

Ici, c'est pareil ; ils ne font pas la différence entre le catch et le combat ; ils pensent qu'on frappe vraiment, même quand je leur dis. Ils ne comprennent pas.

Pourtant ils ont compris en rugby ?

Oui, il faut expliquer les choses... Le catch, c'est vraiment dangereux avec ce qu'ils ont en tête, ils pensent qu'ils se battent réellement à la télé et veulent faire comme ce qu'ils voient.

Ce qu'ils croient voir...

Oui, je vois où tu veux en venir avec le rugby.

Que retenir « à chaud » de cet entretien ?

Rugby intéressant en début d'année ; effet sur le groupe et sur les attitudes individuelles ; et puis davantage de respect pour l'enseignant.

Pas de bagarres durant le rugby ; ils sont calmes et se contrôlent ; pas toujours le cas en dehors du jeu.

Pour l'élève « violent », le rugby constitue un moyen de se contrôler...

Pour la classe, cohésion de groupe et coopération dans le jeu.

Déléguer l'arbitrage ; très intéressant, responsabilisant ; ils s'auto-contrôlent, discutent, réfléchissent.

Pour cela, il faut bien connaître les règles, les expliquer, les justifier.

Dans le rugby, le côté physique rend éducatif ; la règle prend un sens et elle est respectée.

Pour les contenus ; prendre le temps de justifier et d'expliquer.

Le plaquage permet de mettre l'accent sur les risques ; ils apprennent le geste juste.

Gestion du risque : connaître les zones à accident permet d'anticiper...

Par le combat, ils s'endurcissent.

La technique est essentielle ; il faut maîtriser le bon geste.

Enseignement « directif » obligatoire.

Mixité : les filles s'expriment aussi bien que les garçons, meilleures au plaquage ; le regard des garçons change sur les filles.

Transfert de solidarité du rugby dans la classe (SEULS LES INSTITUTEURS PEUVENT NOTER CE TRANSFERT – PAS LES COLLEGUES DU SECOND DEGRE).

Les élèves doivent se contrôler, ne pas faire mal (sinon prison = sanction).

CE : démonstration, intégrer la notion de risque dans les CE.

Le modèle détend le climat de la classe (moqueries) et met certains élèves en confiance (déblocage).

Modèle : prise de conscience des risques permanents.

Le rugby, c'est le combat avant tout et les élèves arrivent à changer de représentation (Rugby = mêlées et jeu au pied).

Sécurité intégrée dans tous les gestes, notamment le plaquage. Rassurant pour l'enseignant et les élèves.

Confirmation : le rugby de la télé n'est pas le rugby des élèves ; il faut le didactiser, le rendre éducatif... Même si on pense qu'il l'est automatiquement.

Utilisation de l'esprit du modèle et des situations proposées.

Le modèle conduit à justifier les contenus et fait naître du respect (autorité reconnue de l'enseignant).

La technique scolaire (plaquage) impose la retenue ; les élèves doivent se modérer.

Vivre le modèle en direct est formateur, plus que la version papier.

La version papier permet de se pencher sur les consignes techniques

Entretien semi-directif n°3 : SP

Réalisé le : 10 juin 2009.

Nom de l'enseignant : S.P. / 29 ans / professeur d'EPS / 5 ans d'ancienneté ; option rugby / équitation / tennis.

Etablissement : collège A. de Vigny. Courbevoie.

Classes : une classe de 5^{ème} mixte – 13 garçons et 13 filles.

Questions introductives :

Questions générales relatives à la pratique du rugby en EPS dans l'établissement ; intérêt du rugby dans la programmation ; position des collègues envers la pratique du rugby.

Questions classe : âge des élèves - mixité - vécu dans l'APSA rugby.

Classe de 5^{ème} mixte (premier cycle) ; 26 élèves ; 13 filles – 13 garçons ; pas de vécu dans l'activité, à l'exception d'un élève qui participait à l'AS l'an dernier.

Tu t'occupes de l'AS ?

Je l'ai montée en arrivant dans le collège, je joue aussi dans le club de Courbevoie.

Ton AS fonctionne bien ?

Oui, j'ai de plus en plus d'élèves et des contacts avec le club qui me prête matériel et terrain.

Des résultats ?

Championnat régional.

Des blessures ?

Oh !! Une grosse fracture du fémur en début d'année lors d'un tournoi !

Sinon ?

Pas plus qu'ailleurs...

Pourquoi enseigner le rugby avec tes élèves ?

Ça permet de leur faire découvrir un nouveau sport, en mixité, alors qu'ils n'y croient pas vraiment au début ; les filles sont un peu « chochottes » ; et ça les transforme.

Ça crée une dynamique de classe, des souvenirs de « guerre ». Ils aiment bien ça.

???

Et puis j'essaie de les responsabiliser ; je voulais essayer avec le rugby et voir la différence avec le club.

Sur quels plans ?

Dans le jeu, dans les apprentissages.

Questions en relation avec les ELEVES :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment les élèves ont-ils vécu CE rugby ?

Ils aiment ça, même les filles.

modifications dans les représentations ?

Ils ont changé de regard sur le rugby ? ils ont moins peur ?

Peu d'appréhensions au final.

Ce n'est pas vrai au départ ?

Non, les filles et quelques garçons ne sont pas enchantés par le rugby ; mais ils s'y mettent ; ils se rendent compte qu'on ne se fait pas mal, qu'on n'est surtout pas là pour ça. Et puis, ils ne se salissent pas avec le synthétique ; ça aide pas mal.

Ils ont peur, craignent les autres ?

Oui, peur de se faire agresser ; je leur explique que c'est l'inverse et que ce qu'on leur fera (physiquement), ne peut pas les blesser.

modifications comportementales ?

Le respect et la confiance surtout. Je peux même leur demander d'arbitrer.

Ils sont plus responsables ?

Oui, ça ne fait pas de doute ; c'est un plaisir ; j'ai beaucoup misé sur ce que tu disais au sujet de la responsabilité. Se dédouaner est intéressant et suppose la bonne transmission de consignes et l'écoute des élèves.

A) Questions en relation avec la SECURITE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... ») puis :

accidents – blessures ?

A l'AS ?

Non, en EPS avec tes 5^{ème} cette année par exemple...

Une entorse bénigne avec les 5^{ème} ; j'ai eu quelques bobos en 3^{ème}.

Graves ?

Non, des coups et des entorses.

Quel type d'entorse ?

Toutes à la cheville.

Sur quel type d'action ?

Sur les plaquages avant tout.

Et avec ta classe de 5^{ème} cette année ?

Non, rien à signaler, pas de blessure.

B) Questions en relation avec les VALEURS et le COMPORTEMENT DES ELEVES :

objectifs – valeurs ? modifications comportementales chez les élèves ?

Sur les situations d'apprentissage, j'ai mis l'accent sur la sécurité ; j'ai changé les consignes surtout sur les plaquages, car je sens que ça casse pas mal dessus... Sur le 1 contre 1, j'ai demandé aux élèves « plaqués » de franchir la ligne de front et aux « plaqueurs » de tomber en arrière (« je suis assis et je retombe en arrière »).

Sur les situations de match ?

J'ai surtout demandé aux joueurs de plaquer en 1 contre 1 ; je sentais bien que c'était dangereux de plaquer à deux, mais je ne voyais pas comment agir pour éviter les accidents....

D'autres régulations en match ?

Pas vraiment...

Tes élèves te semblent vraiment plus respectueux ?

Oui, ils le sont déjà, mais ça permet de mettre l'accent dessus, d'éviter toute casse.

Questions en relation avec la DIDACTIQUE DU RUGBY :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

Que retenir d'essentiel dans le modèle ?

La responsabilisation avant tout ; si tu blesses, c'est que tu n'as pas respecté mes consignes.

Et ?

Je me dédouane du risque.

En leur donnant des consignes ?

Oui, les consignes de sécurité.

Les critères de réalisation ?

Oui.

Tu les as lus ?

Pour le plaquage oui.

Et pour le reste ?

Je connaissais et me doutais...

As-tu conscience des zones à risques ?

Oui, partout et toujours, j'en suis conscient et je préviens...

Depuis le modèle ?

Encore plus.

Impacts du modèle sur la démarche d'enseignement utilisée pour le rugby en milieu scolaire ?

Comme je te l'ai dit, la responsabilisation des élèves ; les consignes de sécurité.

Y a t'il eu des modifications en relation avec :

le risque ?

Il existe, mais pas plus que dans d'autres APSA ; sans doute parce que je pense maîtriser ; il n'y en a pas plus qu'en gym.

Ah, bon ?

Oui, en gym, j'ai souvent peur...

Et pas en rugby ?

Moins.

Parce que tu possèdes les contenus...

Oui, je me sens plus sûr, et mieux maintenant en me dédouanant.

le danger ?

.... (silence)

la gestion de la sécurité ?

Surtout sur le plaquage en 1 contre 1.

Tu en parles beaucoup de cette situation de plaquage...

J'ai trouvé une solution qui me satisfait.

Pour d'autres gestes ?

Les percussions, les libérations au sol, les passes.

la mixité ?

Je « démixais » avant, mais cela ne plaisait pas beaucoup aux filles ; par contre, ce sont les garçons qui ont du mal à se contrôler contre les filles.

Pourtant elles sont « grandes ».

Oui, et elles leur rentrent dedans.

Il n'y a pas de danger ?

Non, je ne trouve pas.

les valeurs : respect – solidarité ?

Respect de l'arbitre et des autres.

Tous les autres ?

Oui, les partenaires et les adversaires ; je donne beaucoup de pouvoirs à l'arbitre.

?

Ils sont aussi responsables que les joueurs.

Tu arbitres ?

En dernier lieu, c'est moi qui décide ; c'est surtout moi qui gère le jeu.

les règles ?

Oui, je les présentais déjà, mais j'insiste plus sur leur raison d'être. Je fais le lien avec tout le reste du rugby.

C'est à dire ?

Je leur dis qu'ils sont responsables.

Depuis le modèle ?

Oui.

la responsabilité ? celle des enseignants – celle des élèves ?

Je délègue beaucoup plus dans le discours.

Tu leur parles davantage, tu leur exposes les risques et les dangers ?

Oui, je leur dis que si ça casse, c'est en partie à cause d'eux. Je m'épuise à parler.

C'est gênant ?

Non, car ça se passe mieux.

A quel niveau ?

J'ai davantage confiance en eux.

les contenus d'enseignement ou critères de réalisation ?

Sur les chutes et les plaquages (plaquer), « je tombe en arrière ».

les gestes techniques et leur niveau de dangerosité (analyse des techniques sportives) ?

J'ai confirmation pour le jeu au pied dangereux ; je ne l'enseignais pas...

Pourtant, il fait partie du rugby...

Oui, mais en scolaire c'est dur, même à l'AS.

D'autres gestes ?

Oui, sauter en l'air ; je l'interdis.

Pourtant, ce n'est pas dans les gestes dangereux du modèle ?

Non, mais ça me fait très peur, et je le vois souvent chez les garçons...

Et quoi d'autre ?

Les percussions de face, je corrige vite ; les regroupements aussi où je leur montre comment rentrer la tête. Je mets à jour les risques.

Tu en parles sur le maul ?

Oui, je décris les endroits où on peut se blesser ; j'en parle ; ça oblige les élèves à réfléchir ;

Et à se rendre compte ?

Oui, comme j'ai dit, je délègue, je me dédouane.

la technique sportive et ses relations avec les techniques enseignées en EPS ? (vers la notion de technique corporelle...)

Je dis bien aux élèves qu'on n'est pas à la télé, ni en club, mais j'en ai pas en club dans la classe. On ne blesse personne ; pas de plaquage offensif, pas de « cartouche » pour ceux qui comprennent.

Et ceux qui ne comprennent pas ton jargon ?

Je leur montre, je leur explique comment on peut se faire « exploser »...

Tu utilises ce terme ?

Non, je leur dis « cartouche ».

la technique et ses relations avec l'intelligence du jeu ?

Je commence par la technique du plaquage ; je règle l'affectif dans ce secteur et celui du maul (placement de la tête).

Et ça permet de jouer ?

Oui, parce que je sais qu'ils sont en sécurité.

Ils peuvent alors mieux voir le jeu et ses problèmes ?

Oui, s'ils ont peur, on n'avance pas dans le jeu ; il faut au moins passer par le plaquage.

Questions en relation avec la PEDAGOGIE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

quelles modifications ?

La responsabilisation surtout.

vos discours auprès des élèves a t'il été modifié ?

Oui, j'essaie de réguler les garçons ; les garçons n'arrachent pas les ballons, mais ils ont du mal. Ils doivent ralentir devant les filles ; là aussi ils ont du mal.

Parce que c'est nouveau ?

Dans cette activité ça me semble normal.

Pourtant les élèves ont à peu près les mêmes qualités ?

Oui, mais ça me permet d'anticiper sur la suite.

C'est vraiment utile ?

Ils m'auront entendu, mais en tous cas, je laisse ensuite monter l'intensité.

C'est donc utile ?

Je crois que oui.

vos relations avec les élèves a t'elle évolué ?

Je leur parlais beaucoup, je parle encore plus.

Mieux ?

Oui sur la responsabilisation.

vos façons de présenter le rugby ?

Mes consignes sont plus précises en défense, et je communique mieux...

vos façons de présenter les contenus ?

Plus précis dans le 1 contre 1.

Phase essentielle du jeu ?

Oui, on l'a en permanence dans le jeu.

C'est dangereux ?

Très, surtout à plusieurs et pour les genoux.

Tu maîtrises mieux ?

J'ai en tous cas l'impression.

D'autres aspects ?

Sur les mauls, j'ai modifié mes consignes en les rendant plus sécuritaires... « Je résiste sur les mauls, je ne pousse pas ; ça évite les effondrements et les chutes ».

vos façons d'aménager les situations ?

J'évalue le plaquage à part.

Tu ne le faisais pas ?

Non, mais je trouve ça plus sûr.

Et en match ?

Pas de changement.

vos façons de présenter les risques encourus dans les situations ?

J'en parle sans les affoler.

C'est à dire ?

Je leur dis tous les risques.

Tu démontres ?

Oui, tous les plaquages dangereux.

percevez-vous des réactions particulières des élèves (les « craintifs », les élèves pratiquant en club, les filles, les garçons, la mixité...)?

Je leur donne beaucoup de ballons et je leur dis qu'on ne risque rien si on s'engage.

Grâce aux partenaires ? Aux adversaires ?

A tous, mais surtout aux plaqueurs ; 1 contre 1 et subi. Il faut aussi que les élèves se familiarisent avec le contact.

La sécurité est en relation avec la technique ?

Oui, avec les gestes et avec le comportement.

Je « pousse » aussi parfois les peureux, je les accompagne dans le jeu.

Ils se sentent rassurés ?

Ils ont moins peur... Et moi aussi.

Le modèle t'a rassuré ?

Sur ces points là, oui.

Questions en relation avec l'EDUCATION et l'ENSEIGNEMENT du rugby :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

votre façon d'enseigner le rugby a t'elle évolué ? (moins d'appréhensions ?)

Oui, j'essaye d'être plus progressif...

C'est à dire ?

Je donne les consignes moins vite.

Quelles consignes ?

La technique, les critères de réalisation.

Et pour la sécurité ?

Elle est intégrée et j'insiste vraiment sur ce qui pourrait se passer en cas de non respect.

Ça ressemble à l'enseignement programmé.

Tu t'es servi du document ?

Oui pour certains gestes...

Le plaquage et le ruck ; pour le maul j'ai trouvé la solution.

votre façon de concevoir l'EPS a t'elle évolué ?

Sur ma façon de transmettre en rugby, oui.

C'est à dire ?

Je vais moins vite dans mes explications... Je me dédouane plus des responsabilités.

votre façon de didactiser les APSA ?

Oui, je responsabilise les élèves et cela me plait bien.

Dans quelle APSA ?

La gym et l'escalade.... Tout ce qui est acrobatique ; j'insiste sur les pareurs en gym (assureur et contre-assurance).

votre façon de concevoir les gestes et techniques sportive en EPS ? (les CE)

Au service de la sécurité et du développement du jeu.

Le « trop technique » ne me gêne pas.

Ah bon ?

Non, les élèves écoutent et comprennent ; ils aiment maîtriser les gestes ; ils sont mis en réussite et aiment. Moi aussi j'aime bien qu'ils maîtrisent la technique.

votre façon d'introduire les gestes et techniques ?

Par la justification...

votre façon de construire votre démarche d'enseignement ?

Pas de grands bouleversements, mais plus de temps pour justifier et pour déléguer.

Tu les responsabilises ?

Oui, de plus en plus facilement.

Il faut donc maîtriser les « techniques » ?

Sinon, ce n'est pas possible...

votre façon de vous adresser aux élèves ? (sur quels registres ?)

Je les fais réfléchir et comme je t'ai dit, je les responsabilise plus ; ne blesser personne...

Questions en relation avec la **TECHNIQUE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

différence entre la technique sportive et la technique scolaire ?

Je dis aux élèves qu'on n'est pas à la télé ?

Tu le leur disais avant le modèle ?

Oui.

Qu'est ce qui a changé ?

Je leur demande de se contenir plus et de réfléchir à ce qu'ils font ; je suis plus exigeant sur les gestes.

Parce qu'il y a du risque ?

Oui, et je le leur dis sans arrêt, comme sur le plaquage ou le maul.... Ou sauter en l'air.

Je démontre beaucoup plus, pour bien insister sur les risques.

relation technique et valeurs ?

Tu veux dire ?

Comment sont intégrées les valeurs telles que la solidarité ou la responsabilité ?

Directement, je crois qu'ils me comprennent bien quand je leur donne mes exigences...

Le geste scolaire est-il vraiment différent du geste fédéral ?

Aucun doute : plus de responsabilité en scolaire ; je pense surtout au plaquage... En milieu scolaire, on ne peut accepter la prise de risque objective.

Comment supprimes-tu donc la prise de risque objective ?

Grâce à mes mises en garde.... Aux consignes de sécurité associées aux gestes. Il faut qu'ils comprennent et ces élèves là n'ont pas trop de mal à répondre aux exigences qu'on leur donne.

relation risque et valeurs ?

???

Faut-il des risques pour développer les valeurs ?

.... Oui,

Si on supprime le danger sur les actions, le rugby est-il éducatif ?

Moins ; en tous les cas, il faut du vrai défi physique ; il faut « se rentrer dedans » ; comme en gym, sans risque peu de progrès... Je pense au foot ; ils me fatiguent avec leurs gestes où ils font les malins. Le rugby, ça les change du foot.

Autre chose ?

En rugby, ils respectent l'arbitre, ils sont moins exubérants ; en rugby, on peut marquer, puis prendre un gros carton ; ça rend humble... On a au rugby une dimension que l'on ne retrouve pas en foot ; c'est très différent...

relation technique et éducation ?

(non abordé...)

relation technique et tactique ?

Questions en relation avec le **MODELE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment avez-vous « ressenti » le modèle ? (la présentation, le contenu du modèle ?)

M'a fait évoluer, il y a pas mal de choses que je ne leur disais pas ; je n'avais pas vraiment conscience des risques ; je croyais à la chance... Pas trop de blessés et donc rien à dire.

Je donne des consignes que je ne « voyais » pas.

C'est à dire ?

Je ne pensais pas vraiment à déléguer.

C'est suite à la lecture du modèle ? Et ça te convient ?

Oui, c'est bien, et je sens que les élèves aiment.

accessibilité de l'outil ? (compréhensible, complexe, difficile, raisons ?)

C'est le résumé qui me convient ; le reste est lourd, je me croyais à la fac...

Tu n'as pas regardé ?

Si, sur les consignes...

Je t'avais dit que tout n'était pas forcément à lire...

Je sais et c'est le résumé qui m'a parlé.

complexe ? compréhensible ?

Plutôt compréhensible, mais sans le résumé, trop dur.

ce que ce modèle vous a apporté ?

Surtout l'esprit ; je responsabilise plus ; j'intègre la sécurité des autres.

ce que vous reprenez de ce modèle ? secteurs ?

ce modèle peut-il avoir des incidences sur l'enseignement d'autres APSA ? A quel niveau ?

Oui, je pense qu'on peut faire la même chose dans les activités dont on a parlé : gym, escalade, partout où il y a du risque.

Que retenir « à chaud » de cet entretien ?

Le collègue a pris conscience des risques sur le plaquage et a modifié ses consignes ; plus sécuritaires, le plaquage est subi, le plaqueur RESPONSABILISE. Il faut connaître les zones à risques pour mieux adapter ses consignes.

La technique sportive n'est pas la technique scolaire ; la technique scolaire doit être aménagée : valeurs associées (responsabilité).

Pour le modèle (comme le collègue connaît l'activité), seule la lecture du résumé lui a semblé importante, avec les zones à risques. La notion de responsabilisation et de délégation semblent avoir retenu l'attention du collègue qui les a exploitées durant le cycle et les situations.

La relation pédagogique a évolué ; parler davantage des risques et transférer les responsabilités, en tous les cas, les partager. Mettre à jour les risques.

Démonstrations pour mettre en avant les dangers.

En responsabilisant les élèves, on leur impose une grande attention ; ils savent pourquoi apprendre et l'importance des gestes.

Jeune enseignant : réceptif au modèle ; interrogations importantes autour de la relation pédagogique et des CE.

Conception éducative disposée à évoluer.

Présenter les modèles d'enseignement durant les formations initiales ; collègues plus malléables.

Présenter l'essentiel du modèle, ses objectifs... les collègues peuvent le faire évoluer ; ex. de consignes non proposées mais particulièrement intéressantes autour de la sécurité : « sur maul, en défense, je résiste mais ne pousse pas ».

Dans le jeu en mouvement : « ne pas sauter en l'air à l'approche d'un contact » (c'est une consigne que nous connaissons mais que nous n'avons pas intégrée dans le modèle.

Aller peut-être plus rapidement aux préoccupations pratiques (les consignes, les CE, les zones et situations accidentogènes ; cela interpelle les collègues...).

Mettre peut-être davantage en avant la notion de technique, la distinction entre technique sportive et technique scolaire... Transfert dans les autres APSA (gym – escalade).

Le contact et le danger (les risques) développent des valeurs telles que l'humilité.

Entretien semi-directif n°4 : NK

Réalisé le : 18 juin 2009 ; durée : 1h15.

Nom de l'enseignant : N.K.; 37 ans, professeur d'EPS, spécialiste judo.

Etablissement : collège Gay Lussac ; Colombes. ZEP

Classes : 6^{ème}, 5^{ème} mixtes ; 4^{ème} non mixte (6 classes) ; groupes de niveau.

Questions introductives :

Questions générales relatives à la pratique du rugby en EPS dans l'établissement ; intérêt du rugby dans la programmation ; position des collègues envers la pratique du rugby.

Questions classe : âge des élèves - mixité - vécu dans l'APSA rugby.

Nous proposons un rugby mixte en 6^{ème} et 5^{ème} et « démixons » en 4^{ème}, non pas pour des raisons « sociales » mais à cause des qualités physiques des garçons dans ce milieu.

C'est à dire ?

Les garçons ont des qualités bien supérieures à celles des filles et ne savent pas se contrôler dans le cas de jeu en mixité ; ils en deviennent dangereux, alors que ce n'est pas le cas jusqu'en 5^{ème} où on trouve parmi les filles 2 ou 3 joueuses qui peuvent rivaliser, et dépasser les garçons.

Vous avez testé la mixité en 4^{ème} et 3^{ème} ?

Oui, mais vraiment très difficile à gérer avec notre population déjà violente et ayant du mal à se contrôler ; trop de filles avaient peur, prenaient des coups ; elles ne s'engageaient pas avec les garçons.

Questions en relation avec les ELEVES :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment les élèves ont-ils vécu CE rugby ?

C'est celui que l'on défend au collège ; on est nombreux à être rugbyman.

Le contact leur plaît ?

Ils ont vraiment de grandes qualités ; on s'en aperçoit dès les tests de début d'année en 6^{ème}. La population est « sportive », même sans aller en club. On en récupère beaucoup à l'AS. Un engouement certain pour le rugby, et la section a bonne presse dans l'établissement ; le Racing Club de France vient même de passer une convention avec nous.

Intéressant pour les élèves ?

Oui, on va récupérer des maillots du club pour s'entraîner et des places pour les matches du top 14 ; on va encore rentrer des gamins.

Tu penses que cela peut avoir des incidences sur l'éducation des enfants ?

Oui, on les sort vraiment de la rue et du quartier. On fait de l'éducatif par le rugby... Et en plus les résultats suivent au niveau AS.

modifications dans les représentations ?

Surtout le côté respect de la règle.

Ils comprennent ? Ils ne transgressent plus ?

Ils nous respectent davantage et savent ne pas contester... Ce qui n'est pas le cas en foot. Ils sont moins exubérants. Plus solidaires aussi.

Ont-ils peur ? Les filles ?

Pas trop, alors qu'au début si. Ce n'est pas évident de voir autre chose que de la bagarre pour eux.

Ils font la différence ?

Oui, et en s'engageant correctement, on n'a pas de problèmes.

Et les filles ?

Les problèmes commencent en 4^{ème} ; en 6^{ème}, 5^{ème} ce sont des tigresses.... Après, les garçons sont vraiment très forts chez nous.

modifications comportementales ?

Surtout le respect.

De qui ? De quoi ?

De tout, des enseignants et des autres ; on a moins de bagarres spontanées. Ils comprennent que l'on ne doit pas blesser, se venger et utiliser un peu plus les mots et les explications....

Ils se raisonnent et réfléchissent plus ?

Ils se contrôlent mieux, c'est sûr. Avec le rugby en début d'année, on s'assure une année « plus tranquille » ; il faut quand même nuancer, c'est TRÈS chaud chez nous.

A) Questions en relation avec les ACCIDENTS :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... ») puis :

accidents – blessures ?

Aucun accident durant les cycles.

Vraiment rien ?

Des coups, mais les élèves reviennent dans le jeu.

Dans quelles situations interviennent les coups ?

Les chocs sur plaquages : chutes.

Quelles parties du corps ?

Les côtes et le thorax (plus rare) ; les épaules et les bras...

B) Questions en relation avec les VALEURS et le COMPORTEMENT DES ELEVES :

objectifs – valeurs ? modifications comportementales chez les élèves ?

J'ai l'impression que les élèves changent...

Impressions, c'est à dire ?

Je pense qu'ils sont plus respectueux... On programme le rugby en début d'année pour alimenter la section rugby, mais on a des cycles ensuite pendant l'année.

A part le respect, qu'est ce qui change ?

Ils se contrôlent mieux en mettant l'accent sur la responsabilité.

C'est une notion importante ?

Essentielle !

Tu lui accordais autant d'importance avant ?

Non, et maintenant je pense mieux anticiper les risques.... J'insistais déjà sur les accidents mais pas autant.

D'autres aspects ?

Ils sont plus collectifs alors que ce sont plutôt des individualistes, caractériels.

Tu notes des changements dans le « caractère » ?

Euh... Oui, ils sont plus à mon écoute, alors que je ne suis pas particulièrement autoritaire...

Donc, si je comprends bien c'est le rugby qui agit sur le respect, plus que tes remarques liées à la discipline ?

Oui, ce qui n'empêche pas des remarques.

Questions en relation avec la DIDACTIQUE DU RUGBY :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

Que retenir d'essentiel dans le modèle ?

Surtout la responsabilisation et la façon de présenter les risques pour calmer les élèves.

Les canaliser ?

Oui, ça a bien marché.

Impacts du modèle sur la démarche d'enseignement utilisée pour le rugby en milieu scolaire ?

J'ai pris le temps de présenter les contenus.

Et les dangers ?

Oui.

Par exemple ?

Surtout sur le plaquage, le geste de base.

Qu'est ce que le modèle proposé a pu modifier ?

Pas vraiment sur ma démarche puisque je m'inspire du combat et de Conquet.

J'ai insisté sur le fait qu'on doit jouer au rugby sans faire mal.

On propose dans les textes par exemple de remplacer le plaquage par un toucher... Tu pourrais proposer cela ?

Ça, pour moi, c'est « n'importe quoi » ; c'est comme le judo sans les projections et les chutes. Mieux vaut faire du Hand.

Y a t'il eu des modifications en relation avec :

le risque ?

Je n'ai pas l'impression qu'ils en aient pris plus qu'avant.

Ils en prennent plus en gymnastique ?

Je crois que oui, mais je suis plus à l'aise en rugby.

C'est donc un problème de compétences du prof ?

Oui, je me sens plus spécialiste en rugby.

le danger ?

Non plus.

la gestion de la sécurité ?

Là oui, je donne les risques. Les techniques sont précises, comme placer la tête sur le plaquage, au niveau du bassin ; je parle avant des risques.

Je les responsabilise sur les risques envers les autres. Je démontre, je sensibilise. J'en parle tout le temps et partout.

Même pour la compétition ? Par exemple quand ils sont évalués ?

Ils s'engagent plus, c'est sûr, mais pas de casse, surtout plus de coups... Ils ont appris pendant le cycle.

la mixité ?

Vraiment très difficile de canaliser les garçons en 4^{ème} ; on a pour l'instant renoncé et on a continué à « démixer ». On en a beaucoup discuté entre collègues et si on y est favorable d'un point de vue social (on le fait dès qu'on peut), ça nous complique vraiment la vie en rugby.

En 4^{ème}, 1 ou 2 filles seulement sur 10 font la différence quand elles s'engagent avec les garçons.

les valeurs : respect – solidarité ?

Je les mettais déjà sous pression, mais en les responsabilisant encore plus, c'est vraiment mieux. De toute façon, je suis intransigent en cas de dérapage.

C'est à dire ?

Avec ces élèves, je sanctionne à la base ; il ne faut rien laisser passer.

la responsabilité ? celle des enseignants – celle des élèves ?

Je suis très sécuritaire ; je l'étais déjà, maintenant encore plus. Je me sens vraiment responsable de mes élèves. Par contre, dans ma nature je ne suis pas autoritaire.

les contenus d'enseignement ou critères de réalisation ?

Je corrige, je donne la consigne, je démontre. Je montre les situations dangereuses. Exemple : le plaquage.

Tu donnes tous les plaquages dangereux ?

Ils le sont tous ; les élèves doivent apprendre à plaquer en toute sécurité les autres.

les gestes techniques et leur niveau de dangerosité (analyse des techniques sportives) ?

Tout est plus ou moins dangereux ; la technique est essentielle et répond aux situations ; je ne peux pas lâcher un élève sans qu'il ait appris le plaquage.

la technique sportive et ses relations avec les techniques enseignées en EPS ? (vers la notion de technique corporelle...)

Comme j'ai dit les consignes sont sécuritaires et sont différentes du club et de ce que l'on voit à la télé ; les élèves pensent au départ que le rugby est très violent... C'est une impression qu'ils ont très souvent chez nous (ZEP).

A l'AS, le rugby n'est pas celui de l'EPS ; c'est l'intermédiaire avec le club.

Quelle est la différence ?

Il est plus « viril, mais correct » ; c'est une expression !

Il y a donc différents rugbys et tu les distingues avec tes élèves ?

De plus en plus.

Je dissocie le rugby scolaire de celui de l'AS, et d'autant plus que mon collègue gère une classe « promotionnelle » rugby.

la technique et ses relations avec l'intelligence du jeu ?

(reformulation de la question)

Je suis garant de la sécurité ; le geste est appris pour le jeu, mais précède le jeu ; c'est le cas du plaquage.

Pour quelles raisons ?

Je ne veux pas voir de geste dangereux, je veux qu'ils se contrôlent sur le terrain et en match.

Mais la technique est à replacer dans la tactique ?

Oui, c'est sûr et je le fais en leur expliquant, en démontrant. C'est quand même un geste très dangereux. Je les mets sous pression et ils jouent le jeu.

Questions en relation avec la PEDAGOGIE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

quelles modifications ?

La sécurité est intégrée dans mon discours.

???

Dès qu'un élève se plaint, j'interviens.

Tu as donc un degré de tolérance à la « violence » très faible ?

Oui, dès qu'il y a plainte trop prononcée, je sanctionne.

Comment ?

J'avertis, ou je « sors » l'élève du terrain. Ça dégénère vite chez nous.

votre discours auprès des élèves a t'il été modifié ?

C'est ce que je viens de dire ; en parlant, ils se rendent vraiment compte des dangers.

votre relation avec les élèves a t'elle évolué ?

Je les mets en confiance et ils se sentent en confiance.

Je calme les costauds et les inhibés rentrent dans l'activité.

votre façon de présenter le rugby ?

Par la responsabilité, je mets les élèves en confiance ; je les préviens beaucoup, je démontre ; je suis très actif durant le cours, acteur et moins spectateur.

C'est ton rôle...

Oui, cela me permet de maîtriser toute la classe.

votre façon de présenter les contenus ?

Beaucoup de discussion et de démonstration.

Tu préviens des dangers sans les occulter comme certains collègues ?

Non, j'en parle et on arrive à faire passer le message.

votre façon d'aménager les situations ?

Ça n'a pas changé.

votre façon de présenter les risques encourus dans les situations ?

J'en parle beaucoup plus, je préviens.

percevez-vous des réactions particulières des élèves (les « craintifs », les élèves pratiquant en club, les filles, les garçons, la mixité...) ?

Oui, les craintifs rentrent dans le jeu ; ils savent que s'il y a violence, j'interviens.

Questions en relation avec l'EDUCATION et l'ENSEIGNEMENT du rugby :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

votre façon d'enseigner le rugby a t'elle évolué ? (moins d'appréhensions ?)

Oui, j'intègre mieux les gestes dangereux dans mes cours. J'ai l'impression de plus anticiper, ce qui met les élèves en confiance. Il y a quelques temps (quelques années), on jouait, ça cassait et on réparait.

Je fais bien plus attention à la violence et aux dangers.

votre façon de concevoir l'EPS a t'elle évolué ?

Plus sécuritaire.

Plus responsabilisante ?

Oui.

Dans les techniques ?

Dans et autour ; tout compte ; le discours doit être éducatif.

votre façon de didactiser les APSA ?

..... Pas de réponse.

votre façon de concevoir les gestes et techniques sportive en EPS ? (les CE)

Comme j'ai dit, des gestes sécuritaires ; je le faisais mais pas autant.

C'est à dire ?

Je me fais encore peur sur des actions de jeu...

Comme ?

Les rucks et certaines chutes.

Et tu disposes des solutions ?

Oui, les critères de réalisation me permettent de mieux gérer.

votre façon d'introduire les gestes et techniques ?

Avec la sécurité et la responsabilité ; pour dédramatiser le rugby et son image. Les gestes du rugby du club ne sont pas les nôtres à l'école.

votre façon de construire votre démarche d'enseignement ?

Non, mais je m'interroge chaque année pour essayer ; je tente, je fais évoluer.

votre façon de vous adresser aux élèves ? (sur quels registres ?)

Pas besoin d'autorité extrême en rugby, ils écoutent et me regardent quand j'indique les risques.

Questions en relation avec la **TECHNIQUE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

différence entre la technique sportive et la technique scolaire ?

Elles n'ont rien à voir ; elles sont spectaculaires toutes les deux, mais il ne faut pas mettre en danger ; je me souviens sur un match d'un plaquage que j'ai admiré... Avec le temps, ça me fait peur... C'était Carbonneau ou un demi de mêlée qui retournait un anglais...

Un plaquage « cathédrale » ?

Oui, super dangereux.

relation technique et valeurs ?

Le respect est dans tous les gestes.

C'est le même au niveau fédéral ?

Non, puisque l'on peut blesser dans l'action un adversaire...

relation risque et valeurs ?

Le risque est éducatif.

Le risque perçu développe le courage ; c'est bien pour ça le rugby. Le vrai risque est limité par les consignes.

Il faut qu'il y ait de la peur.

Pour développer le courage, c'est comme en judo : nécessité de la peur.

Le risque est donc vraiment nécessaire ?

Oui, il est dans l'activité et pas question de « toucher ».

Et le flag ?

On en fait aussi, mais c'est très différent !

C'est à dire ?

On est loin du rugby, du judo, de la boxe et on est plus sur du hand-ball. On fait le tournoi flag chaque année...

relation technique et éducation ?

La technique ? Le résultat de l'éducation...

???

Les élèves arrivent à se tenir dans le jeu et en dehors avec nous, alors qu'ils sont très violents pour certains à l'extérieur....

relation technique et tactique ?

Je vois, elles sont liées.

Une priorité ?

Je crois que je suis sur la technique, en commençant par le plaquage mais je veux que ça « plaque » et que ça « passe » aussi en jeu....

C'est à cause du risque que tu fonctionnes ainsi ?

Oui.

Et au handball ?

Je peux les laisser jouer et découvrir ; pas en judo ou rugby ; trop de risques.

Questions en relation avec le **MODELE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment avez-vous « ressenti » le modèle ? (la présentation, le contenu du modèle ?)

J'ai compris ce que je pouvais en tirer.

accessibilité de l'outil ? (compréhensible, complexe, difficile, raisons ?)

Pas toujours simple ; volumineux.

Et le résumé distribué dans un second temps ?

Très bien, je m'y suis retrouvé.

complexe ? compréhensible ?

Pas complexe, plutôt volumineux.

ce que ce modèle vous a apporté ?

Prendre le temps d'expliquer.

ce que vous retenir de ce modèle ? secteurs ?

La responsabilité et la prise en compte rapide des risques. Je les perçois mieux maintenant, et encore je ne dois pas tout voir.

Savoir où se trouvent les risques pour mieux les prévenir.

ce modèle peut-il avoir des incidences sur l'enseignement d'autres APSA ? A quel niveau ?

Je me sens plus spécialiste ; l'envie d'approfondir d'autres activités.

A risques ?

Oui, et les autres pour les rendre éducatives.

Didactiser les techniques par exemple ?

Oui...

Que retenir « à chaud » de cet entretien ?

La mixité est difficile à gérer en 4^{ème} et 3^{ème} dès que les qualités des garçons prennent le dessus sur celles des filles, et ce d'autant plus que ces élèves de ZEP ont beaucoup de mal à se contrôler en temps normal.

Insister sur la responsabilité permet d'anticiper les risques de blessures.

Le rugby responsabilisant les élèves et mettant l'accent sur les risques permet en ZEP d'obtenir l'adhésion des élèves face à l'autorité de l'enseignant : le respect s'installe.

Ce modèle de rugby convient aux populations difficiles, contribue à la paix sociale au sein de la classe.

En termes pédagogiques, expliciter les risques, démontrer, justifier.

La connaissance des risques et des CE fait de l'enseignant un « spécialiste ».

Pas plus d'accidents lors des situations d'évaluation malgré l'engagement physique ; les élèves connaissent le niveau d'exigence et de tolérance à la violence.

La technique est- essentielle, répond à la sécurité en rugby.

Il existe différents rugbys : scolaire, AS, club.

La sécurité est intégrée dans mon discours.

Les élèves sont rapidement mis en confiance et découvrent UN rugby, un rugby non dangereux.

Prise de conscience : anticipation quant aux risques ; les techniques répondent aux problèmes des situations.

Sensibiliser les élèves aux risques, c'est leur en parler et leur donner les incidences d'un geste non contrôlé.

Le risque est éducatif.

Le vrai risque est limité par les consignes, les techniques.

C'est l'esprit du modèle qui importe.

Meilleure perception des risques.

S'interroger sur le côté éducatif des activités et comment les didactiser.

Avec une population « défavorisée », on rééduque, on éduque, c'est un rugby très intéressant au niveau social.

Entretien semi-directif n°5 : FB

Réalisé le : 30 juin 2009, durée : 1 heure 15.

Nom de l'enseignant : F.B., 46 ans ; professeur d'EPS Agrégé.

Ancienneté : 22 ans dans la profession / spécialiste gymnastique – ayant pratiqué le rugby – a entraîné en club.

Etablissement : lycée Agora. Puteaux

Classes : 2^{nde} ; 1^{ère}, T^{ale} (option rugby au baccalauréat).

Questions introductives :

Questions générales relatives à la pratique du rugby en EPS dans l'établissement ; intérêt du rugby dans la programmation ; position des collègues envers la pratique du rugby.

Questions classe : âge des élèves - mixité - vécu dans l'APSA rugby.

Quelques élèves jouent au rugby en club (ex. Suresnes cette année), mais peu ; ici, c'est plutôt Foot et Basket.

Tu pratiques en mixité ?

Pas depuis deux ans ; on sépare les garçons et les filles, même si les filles sont minoritaires dans le lycée.

Pour quelles raisons ?

Physiologiques tout d'abord ; nos garçons sont de véritables « bombes » et s'engagent fort. Culturelles ; les garçons jouent avec leurs repères et les filles avec les leurs ; évitement surtout pour les filles et force pour les garçons, même s'ils aiment les courses...

Quelle est votre conception du jeu de rugby ?

Un sport de combat.

Pourquoi du rugby avec ces élèves ?

1 - Parce que j'aime ce sport.

Et ?

2 - Pour le rapport à la règle ; elles sont compréhensibles pour les élèves.

3 - Pour l'agressivité et le contact corporel ; c'est la seule activité de la programmation qui le permet. Les garçons doivent apprendre à se maîtriser et les filles doivent découvrir ce rapport au corps et apprendre à ne pas faire mal.

4 - Pour le soutien et la solidarité.

5 - Pour le cérémonial rattaché à l'activité : se serrer la main ; faire une 3^{ème} mi-temps... (acheter quelques boissons en fin de cycle).

Comment concevez-vous son enseignement ?

Du combat et des passes, mais pas de jeu au pied, comme dans ta démarche.

C'est la tienne !

Oui, les élèves apprennent à gérer leur agressivité et les filles découvrent un sport atypique par rapport à leur culture... Et ça change vraiment les attitudes quand on compare à ce que l'on vit en cycle foot.

Questions en relation avec les ELEVES :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment les élèves ont-ils vécu CE rugby ?

Les garçons accrochent très vite, sont pris par le jeu.

Pour les filles ?

Jusqu'à cette année, ça marchait plutôt bien, mais je suis tombé sur un groupe ingérable ; des filles très agressives, et je n'ai pas trouvé la solution. Une se battait et une autre mordait. J'ai fait des groupes de niveau, mais ça n'a pas canalisé pour autant les deux « excitées ».

Tu as sévi ?

Oui, mais la tension était quand même très forte...

Jouer en mixité aurait pu être une solution ?

Je ne sais pas ; je ne crois pas, et je n'aurais pas voulu essayer... C'était déjà assez difficile comme ça...

modifications dans les représentations ?

Ce qui change, c'est la relation à la violence ; ils se rendent compte qu'on n'est pas là pour faire mal, au contraire.

modifications comportementales ?

Très importantes et « spectaculaires ».

Ils me respectent dans mon rôle d'arbitre et reproduisent ensuite durant l'année. Ils me font confiance et me reconnaissent sans doute des compétences.

Oui, mais est-ce la même chose dans les autres APSA ?

Non.

A quoi penses-tu que cela est dû ?

.... Au combat (???)

A la dangerosité ?

Sans doute, oui... aux risques. C'est vrai que c'est une activité « accidentogène » ; j'avais déjà entendu ce terme à propos des accidents de circulation (rires...).

Et entre eux ?

Ça joue aussi... Surtout que je leur demande en permanence de s'inquiéter de leur adversaire ; le serrer la main, se relever... Ça contribue à de meilleures relations.

Le respect s'enseigne donc...

Oui.

Ce n'est pas automatique avec le rugby, c'est parce que tu le didactises comme tu veux ?

Oui, et je fais ça de plus en plus... Ça me plaît bien.

Pour les effets produits ?

Oui, les relations sont plus saines et respectueuses.

A) Questions en relation avec la SECURITE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... ») puis :

accidents – blessures ?

Pas de blessures cette année.

Et les années précédentes ?

Oui, et des très graves.

Comme...

Fracture malléole de la cheville et en même temps luxation...

Sur quel genre d'action ?

Même pas en jeu, à l'échauffement pendant les plaquages... C'est celui qui plaquait qui a avancé ; le pied de l'autre est resté bloqué au sol et le plaqueur est passé par-dessus !!! J'en frissonne encore...

D'autres ?

Oui, deux nez cassés sur un plaquage à deux... Des doigts, des épaules.

Des genoux ?

Non ! Pas pour moi, mais pour mon collègue...

Autre chose ?

Un péroné cassé... Mais c'était un élève obèse et ... Je ne sais pas si c'est vraiment à cause du rugby...

C'était en pratiquant le rugby ; comment prévenir les accidents ?

En anticipant, c'est ce que je fais en permanence ; je leur en parle tout le temps ; ça fait partie du discours.

Tu te sens responsable des accidents ?

(Hésitation) Sans doute puisque je vais les voir à l'hôpital.

Il y a donc moyen d'éviter les blessures ?

Oui, en anticipant et en éduquant à se contrôler ; la sécurité est intégrée dans toutes mes consignes.

C'était comme ça avant ?

Pas aussi marqué.

C'est parce que l'on en a discuté ?

Oui, et parce que je me reconnais dans cette façon d'enseigner, en anticipant.

Et en parlant des risques, pas comme ton collègue qui les occulte ?

Oui, c'est intégré dans mes consignes...

B) Questions en relation avec les VALEURS et le COMPORTEMENT DES ELEVES :

objectifs – valeurs ? modifications comportementales chez les élèves ?

Parle-moi surtout des modifications dans le jeu ; tu m'as déjà présenté autour de l'activité.

Dès qu'ils sont trop violents, ils doivent s'excuser ; ils l'intègrent... Avec désinvolture, puis avec sérieux ; je leur mets la pression ; ils conservent ce « protocole » chaque fois qu'ils viennent vers moi : courtoisie, discussion... Les rapports gardent la marque de l'activité pour l'année.

Le fait d'intégrer deux capitaines et de leur demander de venir s'expliquer avec moi, ou de calmer leurs équipes rend le jeu très agréable.

Tu les responsabilises ?

... Oui, les capitaines gèrent les conflits et font passer les messages. Pour le coup, ils peuvent s'inspirer du haut niveau et de la télé...

Ils se serrent la main en fin de match ; ils le font spontanément très rapidement durant le cycle...

Parce que tu l'imposes ?

Oui...

Et s'ils refusent ?

Ils ne refusent pas... Ils s'en moquent au départ, mais rentrent dans le jeu par la suite.

Tu es très strict ?

Oui, j'impose et ils doivent faire... Je leur explique le pourquoi des choses...

Tu es aussi strict et sévère dans les autres sports collectifs ?

Non, ils sont très imprégnés de la culture de l'activité, de ce qu'ils voient à la télé...

Ils rentrent dans le code de l'activité parce qu'ils le voient ou parce que l'activité est dangereuse ?

Je pense que les deux contribuent... Mais c'est vrai que je voyais moins ça sur le registre de la « dangerosité »...

C'est comme la gymnastique ou le judo, ou la lutte que tu connais...

C'est vrai... c'est plus riche avec du risque... Sans risques, c'est moins intéressant.

Les risques physiques ?

Oui, ceux là encore plus sans doute ; rien à voir avec la prise de risque décisionnelle...

Questions en relation avec la DIDACTIQUE DU RUGBY :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

Que retenir d'essentiel dans le modèle ?

Je m'y reconnais rapidement... Sans doute la gestion de l'agressivité....

Oui, elle t'incombe ?

C'est ça, c'est moi qui impose les règles ; je les fais émerger...

C'est une bonne idée ?

Je le faisais déjà... J'y passe plus de temps...

Impacts du modèle sur la démarche d'enseignement utilisée pour le rugby en milieu scolaire ?

Le fait d'insister sur la gestion de l'agressivité...

Tu connais les trois niveaux d'agressivité présentés dans le modèle ?

Non.

Brutalité, férocité, combativité... C'est cette dernière que tu développes en fait...

Oui, je leur interdis de blesser ; ils doivent se contrôler...

Qu'est ce que le modèle proposé a pu modifier ?

Il m'a surtout conforté dans ma démarche.

Y a t'il eu des modifications en relation avec :

le risque ?

Un peu, j'en parle ; je l'intègre dans les contenus ; je le faisais déjà.

le danger ?

la gestion de la sécurité ?

Elle est intégrée dans tous les gestes du rugby ; c'est ce que je pensais ; il faut vraiment s'interroger sur tout ce que l'on propose aux élèves.

Je prends le plaquage comme exemple, et comme j'ai déjà eu un accident, j'en parle pour faire de la prévention.

la mixité ?

De mon côté, et avec cette population, je pense que nous avons tout essayé et ce qui nous convient, c'est de séparer les garçons et les filles.

La mixité est ici très difficile à gérer.

Et ailleurs, avec d'autres élèves ?

Je crois qu'il faut tenter, et voir en fonction des réactions...

les valeurs : respect – solidarité ?

J'insistais déjà beaucoup sur la sécurité ; je pense que j'ai raison, et aller vers plus d'aménagements autour du respect est intéressant.

Avec le rugby « responsabilisant », chez nous, on développe ou on renforce la solidarité. Je leur demande de rentrer dans un jeu collectif.

Tu ne le faisais donc pas en début de carrière ?

Non, j'étais plus sur une EPS « technique » et « culturelle » ; très sportive... Je m'en détache vraiment.

la responsabilité ? celle des enseignants – celle des élèves ?

... Face aux accidents ?

Tout pour moi ; c'est peut-être dangereux, mais comme ça « change » les élèves, c'est plutôt un risque à prendre...

Vous pourriez-vous passer du rugby ?

Oui, mais ce serait dommage pour ces élèves...

Particuliers ?

Complètement dans la représentation de ce qu'ils voient à la télé, avec toute les dérives...

Le pire pour nous ici, le Foot.

Tu fais arbitrer par exemple des élèves ?

Non, je suis le « patron » ; je l'ai déjà fait avec un élève en partenariat... L'arbitrage et mon rôle conditionne nos relations. Pour les élèves, je leur impose des rôles, comme « relayeur ».

les contenus d'enseignement ou critères de réalisation ?

Tu t'es servi de ceux du modèle ?

Non, pas vraiment, j'ai l'impression de les connaître.

Les plaquages dangereux ?

... Hésitation ; à deux ! Puisque j'avais déjà eu un accident grave (les deux nez).

Il y en a d'autres ?

.... Aux genoux (mon collègue a eu un bel accident cette année).

Oui, tu en vois d'autres ?

..... (blanc)

les gestes techniques et leur niveau de dangerosité (analyse des techniques sportives) ?

Je suis plus attentif sans doute aux phases dites dangereuses et aux consignes ; je demande aux élèves de gérer... Et je siffle très très vite en cas de danger.

la technique sportive et ses relations avec les techniques enseignées en EPS ? (vers la notion de technique corporelle...)

Tout est minoré en terme de vitesse et la sécurité est bien plus intégrée dans le rugby de mes élèves, par rapport au club et à ce que l'on voit à la télé. Je pense à certains plaquages destructeurs... Que je refuse dans mes cours.

Les gestes scolaires sont donc très différents de ce que l'on trouve en milieu fédéral ?

Pas sur la forme ! Mais si l'on examine de très près, c'est sûr...

Sans doute à cause des valeurs ?

Oui, c'est pour cela que c'est intéressant de faire du rugby ; il y a moins à « déconstruire » au niveau des représentations qu'en football ou basket.

la technique et ses relations avec l'intelligence du jeu ?

La technique se construit dans les situations, pour les situations en jeu ; je la travaille beaucoup en jeu, et sur des 3 contre 3, des 2 contre 1, des 3 contre 2.

Comment la situes-tu par rapport à la tactique ?

Elle répond à la situation, et doit contenir la gestion de la sécurité.

Pour le plaquage par exemple, qu'est ce qui est plus important ? le geste lui-même ou la capacité à le déclencher au bon moment ?

Les deux sont indissociables, à tel point que je ne fais pas une séance sans travail sur le plaquage, en particulier à l'échauffement...

Tu laisserais un élève « découvrir » le plaquage en jeu ?

Non ! Trop dangereux ... S'il place mal sa tête, s'il prend un coup de genou, c'est pour moi...

Les consignes sécuritaires avant tout ?

Oui, gestion du risque et de la sécurité. Un discours préventif et éducatif.

Questions en relation avec la PEDAGOGIE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

quelles modifications ?

Des confirmations essentiellement, me montrant la pertinence de certains de mes choix.

vos discours auprès des élèves a t'il été modifié ?

Non, je continue et continuerai en rugby de « sacrifier » certaines fonctions, comme celle de l'entraîneur, du capitaine, de l'arbitre. Tout ce que je peux faire en rugby est précieux, ça marche, contrairement aux cycles sport collectifs classiques... Je pense aussi à la troisième mi-temps et aux fins de matches pendant lesquelles on se serre la main, on serre celle de l'arbitre.

En fait, tu utilises le support et tu le rends éducatif, car une troisième mi-temps, ce n'est pas vraiment ce que tu fais avec tes élèves ? je pense aux débordements, à l'alcool...

Oui, c'est exactement ce que je fais, je rends tout ça formateur...

Pourtant, le support est plus facile à utiliser en rugby ?

Ici, avec ces élèves, c'est évident ; ça marche ! Et je me régale.

Tu vois une particularité éducative au rugby ?

Elle inculque plus qu'ailleurs le respect ; plus que dans les autres sports collectifs. En milieu scolaire... Comme d'autres sports de combat, la boxe, la lutte, que l'on a un peu pratiqué au lycée.

Vous n'avez pas continué ?

Problèmes d'installations... Les élèves aimaient bien et cela préparait le rugby ; c'était très complémentaire.

On pourrait appliquer ce modèle à la lutte, en tous les cas, cette façon de didactiser l'activité ?

Oui, c'est aussi dangereux la lutte avec les projections, les clés, les étranglements...

vos relations avec les élèves a t'elles évolué ?

Non, je n'ai rien changé.

vos façons de présenter le rugby ?

Non pas fondamentalement ; je continue de m'interroger sur l'utilisation du rugby, et sur des solutions pour les filles du bahut ; et là, je suis vraiment en difficulté ; un échec pour l'instant ; je ne pourrais rien proposer à un collègue...

vos façons de présenter les contenus ?

Pour les règles par exemple, avec ces élèves, je ne vais pas faire une Soule, mais je leur explique vraiment la fonction des règles.

vos façons d'aménager les situations ?

Toujours aussi sécuritaires.

vos façons de présenter les risques encourus dans les situations ?

Je suis toujours dans la gestion de l'agressivité.

Et tu en parles beaucoup ?

Oui, c'est intégré comme je te disais dans mes contenus, dans les situations, dans les attitudes.

percevez-vous des réactions particulières des élèves (les « craintifs », les élèves pratiquant en club, les filles, les garçons, la mixité...) ?

Sur le groupe que tu as filmé en terminale, il y en a 2 sur 18 pour qui le rugby n'était pas leur planète...

Et comment as-tu géré ?

Groupes de niveau par moments.

Je vais les voir et les encourage.

Tu ne passes pas par les autres ? Les adversaires ?

Non, je traite en direct au plus près.

Tu aurais pu leur dire qu'ils ne risquent rien ?

Ils le savent !

Tu pourrais demander aux autres d'assurer leur sécurité, même dans les contacts et plaquages...

..... Oui, c'est vrai, mais je n'ai pas fait...

Questions en relation avec l'EDUCATION et l'ENSEIGNEMENT du rugby :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

votre façon d'enseigner le rugby a t'elle évolué ? (moins d'appréhensions ?)

Je me sens plutôt rassuré, moins seul, et content de « voir » le rugby scolaire de cette façon. Je persévère dans le rugby de combat, en essayant de le faire aimer aux élèves, et en essayant d'éviter les accidents.

votre façon de concevoir l'EPS a t'elle évolué ?

Non, je me posais déjà ces questions de « fond »...

votre façon de didactiser les APSA ?

votre façon de concevoir les gestes et techniques sportive en EPS ? (les CE)

votre façon d'introduire les gestes et techniques ?

Je suis déjà très sécuritaire...

Et pour les zones à risques sur le plaquage, car il t'en manquait...

Je potasserai...

votre façon de construire votre démarche d'enseignement ?

J'aimerais bien trouver une solution pour les filles !

Elle doit exister...

Ce n'est pas facile et par moments désespérant... Mais j'aime m'interroger et trouver des solutions...

Tu ne les as pas trouvées dans les documents ?

Je n'ai pas tout lu ... (rires...).

Mais j'aime enrichir l'aspect éducatif des activités ; en rugby, ça passe très bien... Son histoire... WWE sans doute.

votre façon de vous adresser aux élèves ? (sur quels registres ?)

Le respect appelle le respect ; en endossant les fonctions, j'obtiens ce que je veux avec ces élèves ; pourtant, certains sont gaillards et parfois en détresse...

Questions en relation avec la TECHNIQUE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

différence entre la technique sportive et la technique scolaire ?

Comme on disait tout à l'heure, la même chose, sauf que la volonté n'est pas la même ; la sécurité de l'autre est la priorité, avant la performance sportive.

Les objectifs ne sont pas les mêmes.

Et les élèves le ressentent ?

Oui, je fais passer le message, et tout le cérémonial y participe.

relation technique et valeurs ?

L'une dans l'autre.

relation risque et valeurs ?

relation technique et éducation ?

Tu penses que la dangerosité du rugby le rend éducatif ?

Ce sont surtout la façon d'exploiter cette dangerosité et ces risques qui décuplent le côté éducatif.

Apprendre, c'est risqué ; plus il y a de risques et mieux on apprend. Gardons le risque.

relation technique et tactique ?

On l'évoquait tout à l'heure ; indissociables....

Questions en relation avec le **MODELE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment avez-vous « ressenti » le modèle ? (la présentation, le contenu du modèle ?)

accessibilité de l'outil ? (compréhensible, complexe, difficile, raisons ?)

complexe ? compréhensible ?

ce que ce modèle vous a apporté ?

ce que vous retenir de ce modèle ? secteurs ?

ce modèle peut-il avoir des incidences sur l'enseignement d'autres APSA ? A quel niveau ?

Contenus pratiques ; j'ai lu les tableaux.

Je pense qu'il faut vivre l'activité pour l'enseigner.

Je pense qu'il faut s'exercer sur les gestes pour les comprendre et mieux intervenir sur les élèves dans les situations d'apprentissage.

Pour une « démarche », la présenter, puis la vivre, comme pour les formations professionnelles... Un bon 50% - 50%.

Que retenir « à chaud » de cet entretien ?

Modèle enrichi du cérémonial ; respect ; se serrer la main ; 3^{ème} mi-temps. Le collègue va plus loin que moi dans la gestion culturelle de l'activité avec la 3^{ème} mi-temps intégrée dans le cycle EPS.

Mixité ou pas ; cela dépend de plusieurs facteurs : la population, les objectifs, les envies de l'enseignant.

Un modèle d'enseignement fonctionne si l'enseignant adhère et si une certaine liberté pédagogique lui est laissée (adaptations aux contextes).

Modifications importantes dans la relation à l'enseignant et aux autres ; plus de respect et de tolérance.

Une activité comme le rugby n'est pas automatiquement « éducative » ; il faut la didactiser ; ex. du joueur qui s'inquiète de l'autre (c'est une solution à laquelle nous n'avions pas pensé...).

La sécurité doit être intégrée dans les consignes ; le modèle met l'accent dessus ; le collègue insiste aussi et de ce fait, n'a pas eu à déplorer d'accident cette année.

La blessure peut survenir aussi bien en jeu qu'en échauffement ou apprentissage (ex. du plaqueur qui avance).

Valeurs : les relations durant l'année et la suite gardent la marque de l'activité.

Remarques personnelle : l'activité est éducative à hauteur de l'investissement didactique et pédagogique de l'enseignant. Ici, le collègue n'avait pas besoin de s'entendre dire qu'une activité n'est pas automatiquement éducative... Sans doute une des grandes leçons de cette expérimentation.

Les enseignants (ici FB) ne perçoivent pas la richesse de l'activité dans sa dangerosité... Dans le risque...

Modèle : prendre le temps de justifier les règles ; les élèves les comprennent et les respectent.

Intégrer les risques dans les CE.

Franck, prof « expert » se reconnaît dans le modèle et ne le lit pas entièrement ; il s'est reconnu dedans, et n'est pas allé jusqu'aux niveaux d'agressivité. Il ne les théorise pas mais les maîtrise. Le prof de terrain est dans la « pratique empirique » et a besoin d'être rassuré ; c'est l'effet du modèle sur lui... Bon enseignant dans la gestion du risque et son utilisation « intuitive ». Les modèles dans ce cas là, confortent des positions... Et le théoricien que je suis doit rester bien modeste ; la richesse du terrain est bien là, et les modèles doivent s'en inspirer ; respect pour les profs d'EPS qui didactisent les APSA au service de l'éducation...

Un modèle peut « rassurer » un collègue ; ici, par exemple, dans le cas de Franck.

L'EPS n'est pas le SPORT et didactiser les APSA est important.

Ce modèle renforce la solidarité pour ces élèves ; en les responsabilisant autour d'un jeu collectif.

Même un prof. « expert » ne connaît pas tous les gestes dangereux ! Exemple de FB qui met l'accent sur le plaquage, les risques et la sécurité et qui ne connaît pas la totalité des plaquages dangereux !

La technique en rugby est plus facile à construire avec des valeurs (techniques corporelles) que d'autres APSA comme le foot ou le basket où les représentations sont très ancrées et parfois en décalage avec des valeurs telles que le respect, la solidarité...

On note qu'un modèle doit être à la fois théorisé (réflexion « universitaire »), mais également vulgarisé afin de le rendre accessible.

On se rend compte que les collègues n'adhèrent pas « spontanément » à certains concepts, comme celui de technique corporelle, mais lui donnent le même sens « philosophique ou éducatif ».

La « technique » doit intégrer la sécurité, le tout en relation avec un choix tactique.

Le collègue nous renvoie à la problématique suivante : comment concilier la formalisation d'un modèle et son opérationnalité auprès de collègues ?

Il y a la présentation théorique ; elle doit être accessible d'un point de vue didactique, avec une progressivité dans l'approfondissement (ce que nous avons du faire).

Il y a la présentation « pratique » ; elle correspond à une demande des collègues ; vivre le modèle pour le comprendre, puis l'utiliser.

Le modèle incite à la réflexion éducative, à la façon de didactiser les APSA ; ici, le collègue prend tout ce qu'il y a de riche dans et autour de l'activité et rend des fonctions (entraîneur, arbitre...) ou des moments (fin de match, troisième mi-temps) éducatifs...

Le modèle permet aussi de prendre conscience des fonctions ; l'approche de type historique retrace les règles ; il s'agit de les faire comprendre... Et c'est cela qui importe... Il n'y a pas une façon de parcourir l'histoire et ses faits, mais il faut la comprendre et comprendre le pourquoi de certaines règles...

Un modèle peut :

- proposer une démarche, des contenus et des situations à d'autres (EG).
- enrichir l'enseignant dans sa pratique (ex. IF) ;
- interroger certains sur leur pratique (les risques, les accidents).
- confronter des « prof. experts » à certaines notions, les inciter à s'interroger... (ex. FB et NK).

Un modèle doit donc être fonctionnel (rapidement exploitable), transmissible (formalisé), « ouvert » (fonction formatrice), diversifié (propositions multiples et non péremptoires) et non figé (intégrer de nouvelles propositions).

Entretien semi-directif n°6 : PR

Réalisé le : 9 juin 2009, durée : 1 heure 30

Nom de l'enseignant : PR. 45 ans

Ancienneté : 20 ans dans la profession / option gymnastique – pratiquant le rugby

Etablissement : lycée Agora

Classes : 2^{nde} ; 1^{ère}, T^{ale} (mixtes mais grande majorité de garçons – filles très minoritaires ; 1 dans une classe de 1^{ère} et 3 dans une de 2^{nde}).

Questions introductives :

Questions générales relatives à la pratique du rugby en EPS dans l'établissement ; intérêt du rugby dans la programmation ; position des collègues envers la pratique du rugby.

Questions classe : âge des élèves - mixité - vécu dans l'APSA rugby.

2^{nde} ; 1^{ère} (mixtes ; grande majorité de garçons – filles très minoritaires ; 1 dans une classe 1^{ère} et 3 dans une de 2^{nde}).

Age : de 15 à 22 ans.

Quelques joueurs de club, et des élèves initiés en « élémentaire » ; initiations nombreuses dans la région.

Quelle est votre conception du jeu de rugby ?

Sport de combat avant tout. Que les élèves prennent goût au rugby. Qu'ils n'en aient plus peur...

Pourquoi du rugby avec ces élèves ?

On a une majorité de garçons ; plutôt footballeurs et le rugby les change.

Ça les fait passer de l'individualisme au travail en groupe.

Et ça fonctionne ?

Oui, plutôt bien ; on se rend compte qu'ils peuvent coopérer dans le jeu, s'organiser sur des actions, ne pas briller seul ; d'ailleurs c'est dangereux pour eux... Ou alors ils se ridiculisent ; je ne me gêne pas pour le leur signaler...

Comment concevez-vous son enseignement ?

Différencié pour les filles ; aménagements dans le jeu ; je ne considérais pas le rugby comme dangereux jusqu'à cette année.... Une blessure grave causée par un judoka sur un plaquage.

Questions en relation avec les ELEVES :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment les élèves ont-ils vécu CE rugby ?

Ce sont des garçons et ils rentrent dans l'activité avec plaisir.

modifications dans les représentations ?

Certains avaient peur ?

Bien sûr, surtout du plaquage.

Et après le cycle ?

J'ai eu un accident qui a pas mal refroidi les élèves. Mais dans l'ensemble, ils aiment ; tu les as vus au tournoi de fin d'année ; ça joue bien, ça s'engage¹²⁷⁷.

modifications comportementales ?

Avec ces élèves, c'est surtout la coopération, la solidarité. Le rugby leur apporte ça, quand ils sont plutôt individualistes.

Et pour les règles ?

Le passage par le rugby leur fait le plus grand bien ; ils respectent l'autorité, sont moins dans la dérision et la contestation. C'est riche comme sport.

Tu justifies les règles ?

Oui, par la sécurité... C'est du Conquet ?

Si tu veux...

¹²⁷⁷ Une luxation du coude pour la version 2010 du tournoi de rugby du lycée Agora.

A) Questions en relation avec la SECURITE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... ») puis :

accidents – blessures ?

Un accident grave en 1^{ère} EL durant l'évaluation : une entorse grave du genou.

Une clavicule cassée sur une percussion en 2^{nde}.

L'accident du genou a été provoqué par un « judoka » pris en exemple sur le plaquage jusqu'alors. Je le mettais en valeur lors des démonstrations.

Part de responsabilité de l'enseignant et de l'élève ?

Blessure peu logique ; l'élève ne peut pas être responsable de cette blessure.

L'enseignant ?

Oui, c'est sans doute à voir de ce côté là...

Et la clavicule ?

Sur plaquage.

B) Questions en relation avec les VALEURS et le COMPORTEMENT DES ELEVES :

objectifs – valeurs ? modifications comportementales chez les élèves ?

Je pense que les modifications sont apparues sur la coopération et l'entraide.

Autre ?

La sécurité ; conserver l'intégrité physique des joueurs, des partenaires et des adversaires.

La technique est très importante, plus que le jeu ; les élèves avaient peur du plaquage.

Et maintenant ?

Ça va un peu mieux, mais c'est moi qui me pose des questions suite à la blessure au genou d'un élève.

Quel genre de questions ?

Comment faire pour éviter ces accidents ? Jusque là, je n'avais quasiment jamais de blessure.

Sais-tu quelle est la blessure la plus fréquente en rugby ?

Non.

L'entorse du genou.

Sur quel genre d'action surviennent les blessures graves ?

Non.

Sur les plaquages et les rucks en milieu scolaire et fédéral (si l'on excepte les mêlées).

Questions en relation avec la DIDACTIQUE DU RUGBY :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

Que retenir d'essentiel dans le modèle ?

J'ai pas tout à fait regardé.

Pour quelle raison ?

Parce que je n'avais pas d'accident grave jusque là.

Alors pourquoi avoir accepté de jouer le jeu du modèle et de son application ?

Par curiosité.

Curiosité à quel niveau ?

Savoir si j'étais dans le vrai rugby...

Et as-tu lu le document depuis ?

Pas vraiment en détail.

Et en discutant maintenant, penses-tu qu'il puisse t'apporter des solutions ?

Je vais le lire pour l'an prochain...

Impacts du modèle sur la démarche d'enseignement utilisée pour le rugby en milieu scolaire ?

C'est maintenant que je me pose des questions ; tant que je n'avais pas eu d'accidents, je continuais sur la même méthode.

C'est à dire ?

Eviter de trop parler des accidents...

Qu'est ce que le modèle proposé a pu modifier ?

Je me pose des questions sur les raisons de l'accident grave du genou ; était-il évitable ?

Moi, je pense que oui, et je dirais même que tu es en partie responsable, comme l'élève....

Pas l'élève !

Non, mais toi oui...

Peut-être.

Sûrement...

Si tu sais que ce plaquage est dangereux (plaquage du judoka de travers au niveau du genou), tu aurais dû anticiper...

Sans doute...

Donc, tu prends ta part de responsabilité ?

Oui.... (hésitant)

Y a t'il eu des modifications en relation avec :

le risque ?

J'ai commencé à vraiment m'interroger à partir de l'accident de genou grave.

C'est à dire ?

Je n'avais aucune crainte, et je commence à en avoir ; je ne veux pas rappeler les pompiers pour ce genre d'accident.

le danger ?

Je n'avais pas vraiment d'appréhensions en enseignant le rugby...

la gestion de la sécurité ?

Je lirai plus en détail les documents (rires !!)

la mixité ?

Je la gérais en protégeant les filles ; 33 élèves et 3 filles... « J'occupe les filles sur le terrain ».

Pratiquent-elles vraiment du rugby ?

Non...

Des solutions comme celles proposées dans le document et le modèle ?

J'ai des doutes... Je ne veux pas faire prendre des risques aux filles... je ne veux pas qu'elles se blessent...

les valeurs : respect – solidarité ?

Toujours les mêmes ... Solidarité, respect...

la responsabilité ? celle des enseignants – celle des élèves ?

La responsabilité est personnelle.

Est-ce une notion que tu abordes avec tes élèves ?

Jamais (catégorique).

Serait-ce une solution possible pour gérer les risques (comme sur le plaquage du « judoka ») ?

On doit pouvoir déléguer...

les contenus d'enseignement ou critères de réalisation ?

Je m'interroge ...

C'est à dire ?

Je pensais les maîtriser.

Pourtant le plaquage que tu prônes est très dangereux !

Oui, la preuve ce genou accidenté.

As-tu lu les contenus du modèle ?

Pas assez semble t'il...

les gestes techniques et leur niveau de dangerosité (analyse des techniques sportives) ?

Les mêlées et les touches sont dangereuses ; on les aménage ; pas de poussées en mêlées...

Les élèves parlent des risques ; moi, je n'en parle pas trop... Il y en a déjà beaucoup...

Il ne faut pas présenter les risques ?

Il ne faut pas trop insister...

Mais toi, en parles-tu ?

Le moins possible ! Je dédramatise en n'en parlant pas...

Sais-tu où sont les risques de blessure sur une touche ?

Hésitation... Sur les coups de talon du sauteur...

Et les porteurs ? Peuvent-ils mettre en danger le porté ? Comment ?

Réflexion ... (silence)...

Et les types de plaquage dangereux ?

Offensif !!!

Y en a t'il d'autres ?

Au niveau du genou, je m'en suis aperçu...

D'autres plaquages dangereux sont présentés dans le modèle d'enseignement...

Oui, sans doute...

Veux-tu que je te les donne pour le niveau scolaire ?

Oui...

(Je les présente) Cette information est-elle importante ? Aurait-elle pu éviter l'accident du genou ?

Maintenant que tu le dis, oui...

Comment aurait-tu du procéder dans la présentation du plaquage ?

En demandant à « ne pas y aller trop fort »...

En se contrôlant ?

Oui...

En étant plus responsable en plaquant ?

Oui, c'est possible.

la technique sportive et ses relations avec les techniques enseignées en EPS ? (vers la notion de technique corporelle...)

Il faut imiter, faire comme... C'est ce que veulent les élèves.

Et toi ?

Oui, aussi...

Mais alors le plaquage « destructeur » de ton judoka ?

C'était un accident...

Avec ta part de responsabilité...

Oui, bien sûr...

C'est toi qui demandais ce type de plaquage dangereux !!

Oui, mais je dois trouver des solutions pour que cela ne se reproduise plus ; et puis c'est mon plus gros accident jusqu'à aujourd'hui...

Y a-t-il une différence entre la technique scolaire et fédérale ?

En rugby, l'intensité ne peut être la même...

Et dans le cas du plaquage pour ou sur les filles ?

Là, j'adapte vraiment en supprimant les actions trop dangereuses...

Mais toutes les actions le sont ?

Oui...

Et donc, tes filles ne font pas de rugby...

Elles s'occupent...

Est ce vraiment le rôle de l'EPS ?

(rires) ...

la technique et ses relations avec l'intelligence du jeu ?

La technique permet de se libérer.

C'est à dire ?

Elle est au service du jeu.

Elle précède l'action ?

Non, elle en est la conséquence ; il faut d'abord réfléchir...

A quoi ?

Au pourquoi et au comment...

Questions en relation avec la PEDAGOGIE :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

quelles modifications ?

votre discours auprès des élèves a t'il été modifié ?

Il va changer...

Il a fallu attendre l'accident grave ?

Malheureusement...

Qu'est ce qui va vraiment changer ?

Je vais devoir contraindre les ardeurs des élèves, et tout particulièrement sur les situations d'évaluation ; les deux blessures ont eu lieu durant les évaluations finales.

votre relation avec les élèves a t'elle évolué ?

Elle va changer, c'est sûr.

A cause de l'accident ?

Oui.

Parce que l'on discute d'une autre façon de présenter les risques en rugby ?

Aussi ; je te dirai après avoir lu précisément tous les documents.

votre façon de présenter le rugby ?

Oui, parler de la sécurité...

Et donc des risques ?

Aussi.

Alors que tu n'en parlais pas jusque là ?

Oui, mais comme je n'ai jamais été blessé en rugby, je ne voyais pas le danger...

votre façon de présenter les contenus ?

Non, je vais garder les mêmes contenus...

Rien ne va donc changer ?

(hésitations) Si, les responsabiliser davantage...

Tu penses donc que l'on peut responsabiliser les élèves dans leur pratique ?

Oui...

Sur quel genre d'action de jeu ?

Sur tout ce qui est dangereux...

Mais pourtant, le danger est partout (rappel du nombre de situations accidentogènes à la minute en lycée) ?

Euh, oui, il faut leur en parler...

votre façon d'aménager les situations ?

Freiner leurs ardeurs... Mais toujours rechercher un vrai rugby...

Et ?

Les responsabiliser en situation de match.

C'est parce que je t'en parle ?

Oui, c'est une idée...

votre façon de présenter les risques encourus dans les situations ?

Pas en terminale car ils maîtrisent mieux (et donc moins de risques) ; en parler plus avec les classes de seconde...

percevez-vous des réactions particulières des élèves (les « craintifs », les élèves pratiquant en club, les filles, les garçons, la mixité...) ?

Questions en relation avec l'EDUCATION et l'ENSEIGNEMENT du rugby :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

votre façon d'enseigner le rugby a t'elle évolué ? (moins d'appréhensions ?)

Non, pas vraiment parce que je dois encore réfléchir...

Mais as-tu plus de craintes maintenant ?

Oui.

Des solutions ?

Oui, en responsabilisant et en parlant plus des dangers et des risques d'accident...

votre façon de concevoir l'EPS a t'elle évolué ?

votre façon de didactiser les APSA ?

votre façon de concevoir les gestes et techniques sportive en EPS ? (les CE)

votre façon d'introduire les gestes et techniques ?

votre façon de construire votre démarche d'enseignement ?

votre façon de vous adresser aux élèves ? (sur quels registres ?)

(discussion autour du parallèle entre l'enseignement du rugby et de la gymnastique... Ou des activités à risques comme le canyoning)

Tu parles des risques en général, mais comment fais-tu dans d'autres activités ?

En gym, je parle des risques et des dangers...

Pourquoi ?

Ils sont plus visibles. Je leur parle des accidents.

Etonnant !

Non, les risques en gym ou en canyoning sont plus perceptibles.

Plus qu'en rugby ? Pourtant c'est toi qui dis que les élèves les perçoivent avant de jouer...

Et je les occultais...

Il ne faudrait pas procéder comme dans les autres activités à risques, comme tu le fais en gym ?

Oui, mais comme je n'avais jamais eu d'accident... Et que je ne me suis quasiment jamais blessé moi-même...

Pourtant, quand je te donne les statistiques...

Oui, elles sont affolantes...

Questions en relation avec la **TECHNIQUE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

différence entre la technique sportive et la technique scolaire ?

Comme je disais, il faut faire comme... Mais pas avec les mauvais côtés.

C'est à dire ?

Ne pas faire mal.

relation technique et valeurs ?

Je demande aux élèves de se serrer la main.

Mais il n'y a pas que cela...

..... (silence)

Durant le jeu ?

..... (silence)

Après un plaquage par exemple...

Oui, demander de la solidarité et de la coopération.

Ils coopèrent durant le plaquage ?

Oui, ils « travaillent » ensemble.

relation risque et valeurs ?

Solidarité et coopération.

Et encore ?

..... (silence)

relation technique et éducation ?

Penses-tu que l'on puisse insérer les valeurs dans les gestes techniques ?

Oui.

Le faisais-tu et sous quelle forme ?

Pas assez dans le jeu, plutôt au travers des règles et du serrage de main...

Tu peux envisager un autre discours en présentant les gestes ?

Oui.

Lequel ?

Leur parler des risques et insister sur les dangers, comme sur les passes « hautes ».

Elles sont dangereuses ?

Oui, pour les réceptionneurs...

Qui risquent quoi ?

De prendre un « tampon ».

relation technique et tactique ?

Ils la construisent eux-mêmes.

Tu intervies sur quoi ?

Ils font comme ils veulent... Ils sont influencés par ce qu'ils voient...

Pourtant, il y a des risques (tu parlais de la passe haute.. ; et quand on pense à ton plaqueur...). On ne peut donc pas leur laisser faire n'importe quoi et certainement pas les gestes de haut niveau...

Je sais...

Tu ne pourrais pas leur proposer des principes de sécurité ?

J'en ai...

Pas tous semble t'il sur le plaquage ; et tu laisserais faire une passe avec les bras levés ?

Enfin, pas toujours.

Mais si l'élève prend un coup au niveau des côtes flottantes ? C'est quand même toi le responsable... Tu ne devrais pas mieux connaître les zones à risques et les situations accidentogènes pour laisser aux élèves leur propre construction des gestes ?

Oui, je sais bien...Mais ça fait beaucoup...

Pourtant en gym, tu les donnes...

Exact...

Et pas en rugby ?

..... (silence)

Questions en relation avec le **MODELE** :

Une question générale (« qu'avez-vous pensé ... », « que pensez-vous ... », « comment s'est déroulé... »), puis :

comment avez-vous « ressenti » le modèle ? (la présentation, le contenu du modèle ?)

Non lu comme il fallait...

Pour quelle raison ?

Par manque de temps.

Autre chose ?

Pas de blessés jusque là.

Il faut attendre la blessure grave...

Oui.

Et si on t'avait donné les statistiques relatives aux accidents ?

Peut-être...

Pourquoi avoir accepté ce « travail » ?

Par curiosité...

Et maintenant ?

Je vais lire et voir comment je m'organise pour l'an prochain.

Des choses vont changer ?

C'est sûr.

accessibilité de l'outil ? (compréhensible, complexe, difficile, raisons ?)

complexe ? compréhensible ?

ce que ce modèle vous a apporté ?

ce que vous retenir de ce modèle ? secteurs ?

ce modèle peut-il avoir des incidences sur l'enseignement d'autres APSA ? A quel niveau ?

Questions non abordées mais l'entretien se termine par une discussion autour de la « fatalité » de la blessure...

Tu dis qu'en gymnastique tu présentes les risques, plus qu'en rugby ?

Oui, parce que je sais où sont les risques.

Et pas en rugby ?

Pas assez.

Comment pourrais-tu conclure par rapport à cet entretien ?

..... (silence)

Sur les risques ?

Les signaler. Comme en gymnastique.

Sur les techniques ?

Les calmer (les élèves)

C'est à dire ? Rajouter des ingrédients ? Différencier le geste de club et le geste scolaire ?

Oui, en rugby, ce ne peut être la même chose.

Pourtant, c'est toi qui parles de « faire comme ».

Oui, faire comme, mais sans le danger...

En responsabilisant les élèves ?

Oui, je ne le faisais pas vraiment...

Non, puisque tu valorisais le geste du bon plaqueur de club en milieu scolaire ; c'est une erreur à ton avis ?

Oui, il faut vraiment faire attention ; on n'est pas au club.

Que retenir « à chaud » de cet entretien ?

Il faut parler des risques.

Il faut les connaître pour mieux les prévenir.

Il faut responsabiliser les élèves.

Les techniques scolaires n'ont pas le même seuil de tolérance à la violence que les techniques sportives.

Le modèle se justifie s'il y a prise de conscience des risques, des accidents. Sinon, difficile de le proposer ou de l'imposer.

Ici, refus, mais prise de conscience « grâce » à un accident et un sentiment de responsabilité de l'enseignant.

Dans le cas présent, le collègue a transposé la technique sociale sans aménagements (technique corporelle scolaire) ; résultat : grave accident qui était pourtant prévisible et de très nombreuses situations accidentogènes proposées et non maîtrisées.