

Les nouvelles approches d'enseignement des jeux sportifs collectifs

Rezig Meher. Institut Supérieur de Sport et d'Education Physique du Kef

Bibliographie

Bayer, C. (1995). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris, Vigot, 4^{ème} édition.

Bunker, D & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, Volume 1.

Faber, A. (1972). *L'école active expérimentale*, Paris, Puf.

Famose, J-P. (2001). *La motivation en éducation physique et sportive*. Paris, Armand Colin.

Gréhaigne, J.F. (1989). *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu*, Thèse (nouveau régime). Dijon, Université de Bourgogne.

Gréhaigne, J.F. (1991). *Du bon usage des règles d'action, échange et controverse*, Paris, APECC.

Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, Paris, Bruxelles, De Boek Université.

Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, Vigot.

Metzeler, J. (1987). *Fondements théoriques et pratiques d'une démarche d'enseignement des sports collectifs*, Paris, Spirale 1 (complément).

Mombaerts, E. (1999). *Pédagogie du football, apprendre à jouer ensemble par la pratique du jeu*, Paris, Vigot.

Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*, Loughborough, U.K./ University of technology, Department of physical education and sport science.

Turner, A., & Martinek, T. (1995). Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. *Quest*, Volume 47.

Plan

1. Modèles d'analyse des sports collectifs
 - 1.1. Le modèle analytique
 - 1.2. Le modèle structuraliste
 - 1.3. Le modèle systémique
2. Analyse de l'activité de l'apprenant en sports collectifs
 - 2.1. La notion d'opposition
 - 2.2. La notion de réversibilité
 - 2.3. La notion d'émulation
3. Les principes opérationnels des jeux sportifs collectifs
 - 3.1. Plan espace/temps
 - 3.2. Plan de l'information
 - 3.3. Plan de l'organisation
4. Les savoirs en jeux sportifs collectifs
 - 4.1. Les règles d'actions
 - 4.2. Les principes d'actions
5. Les approches d'enseignement des jeux sportifs collectifs
 - 5.1. L'approche mécaniciste ou techniciste
 - 5.2. L'approche basée sur les combinaisons
 - 5.3. L'approche dialectique
 - 5.4. L'approche basée sur une pédagogie des situations
 - 5.5. L'approche globale ou tactique
6. Traitement didactique des jeux sportifs collectifs
 - 6.1. Des formes de terrains pour apprendre et comprendre
 - 6.2. Quelques situations de jeux
7. Quelques exemples d'évaluation
 - 7.1. Au niveau collectif
 - 7.2. Au niveau individuel

1. Les modèles d'analyse des sports collectifs

Parallèlement à l'évolution des recherches dans le domaine des sports collectifs, des modèles explicatifs des logiques internes de ces activités ont émergé.

1.1. Le modèle analytique

Dans ce modèle, on procède à une approche qui additionne les joueurs pour former une équipe. Le jeu est découpé en éléments juxtaposés et l'essentiel des apprentissages est constitué par des rapports avec la balle.

Dans ce cadre, l'enfant est considéré comme un parfait ignorant et son évolution se fait d'une façon linéaire à travers des apprentissages par niveaux du simple au complexe.

Influencés par les théories mécanicistes et rationalistes, le modèle analytique vise à produire le modèle du champion en faisant répéter aux enfants des gestes techniques ou des phases de jeu qui seront associés ultérieurement les uns aux autres.

Dans cette approche, une très grande importance est accordée à la répétition et à l'imitation, d'où l'apparition des démonstrations de gestes normalisés que l'élève doit reproduire intégralement.

1.2. Le modèle structuraliste

En se référant aux théories de la forme, l'équipe a pris le statut d'un ensemble structuré (Théodoresco, 1965). Dans cet ensemble, on essaie de dégager les principes pour comprendre le jeu avec une coordination réciproque des actions individuelles et collectives.

Ceci fait que l'enfant évolue à travers le groupe et la démarche pédagogique se résumera en cinq étapes :

- 1- apprentissage de la structure d'ensemble (circulation de la balle) ;
- 2- apprendre à faire jouer à la structure son rôle sans contrôle visuel ;
- 3- apprentissage des signaux ;
- 4- perfectionnement de la réponse motrice ;
- 5- augmentation de la vitesse d'exécution jusqu'à la destruction de l'adresse pour tester la fragilité de l'apprentissage.

Dans cette démarche, les habitudes technico-tactiques prennent une allure stéréotypée.

1.3. Le modèle systémique:

Dans ce modèle, une équipe ne prend signification que dans un rapport d'opposition. En fait, dans un jeu, on trouve deux équipes qui s'affrontent (Gréhaigne, 1991). L'enfant construit ses habiletés à travers le jeu.

Sur le plan pédagogique, on prime l'affrontement en mettant l'enfant dans des conditions de jeu aménagées. Le modèle ici n'est plus le champion, mais l'élève. L'erreur aura un statut positif.

Lors de l'enseignement, on adopte une situation de référence puis des situations d'apprentissage et une évaluation finale avec la même situation de référence.

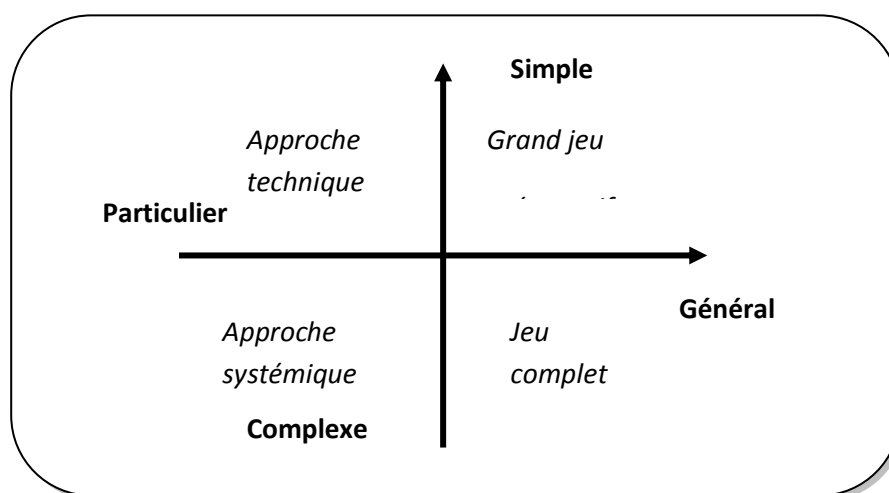


Figure1. Schéma de principes d'analyse des sports collectifs (Gréhaigne, 1993, p.10)

2. Analyse de l'activité de l'apprenant en sports collectifs

Metzler explique qu'en sport collectif, il s'agit « de résoudre en acte, à plusieurs et simultanément, des cascades de problèmes non prévus à priori dans leur ordre d'apparition, leur fréquence et leur complexité. Et ceci pour résoudre contradictoirement et dans la même action, l'attaque du camp adverse et la défense de son propre camp » (Metzler, 1987, p.144). Ceci nous amène à considérer qu'une rencontre comporte toujours des imprévus et qu'elle n'est jamais la répétition de schémas exécutés lors des entraînements.

Le joueur est donc appelé à trouver des solutions adéquates aux difficultés qu'il rencontre sur le terrain. D'où il est important d'amener les joueurs à « gérer le désordre » (Villepreux, 1987 ; Gréhaigne, 1989).

En outre, si une équipe en possession de la balle attaque le but adverse et se trouve bloquée dans la défense, il faut provoquer une « rupture partielle » pour se réorganiser et attaquer de nouveau. Si cette même équipe perd la balle, son rôle devient de défendre, il y a donc « rupture complète ». C'est que par rapport à la possession de la balle, il y a des décisions de continuité ou de rupture à prendre par l'équipe.

La notion d'opposition entraîne des choix de pression sur un secteur de jeu par une équipe. Ceci permet de créer un « déséquilibre » favorable qui a pour but de vaincre l'adversaire dans un secteur de jeu.

Si l'équipe choisit un déséquilibre favorable en attaque en prenant de l'« avance », elle prend le « risque » d'une insuffisance de couverture défensive. Dans le cas contraire, l'équipe adopte un choix de « sécurité » en évitant de prendre du « retard », mais en laissant l'initiative du jeu aux adversaires.

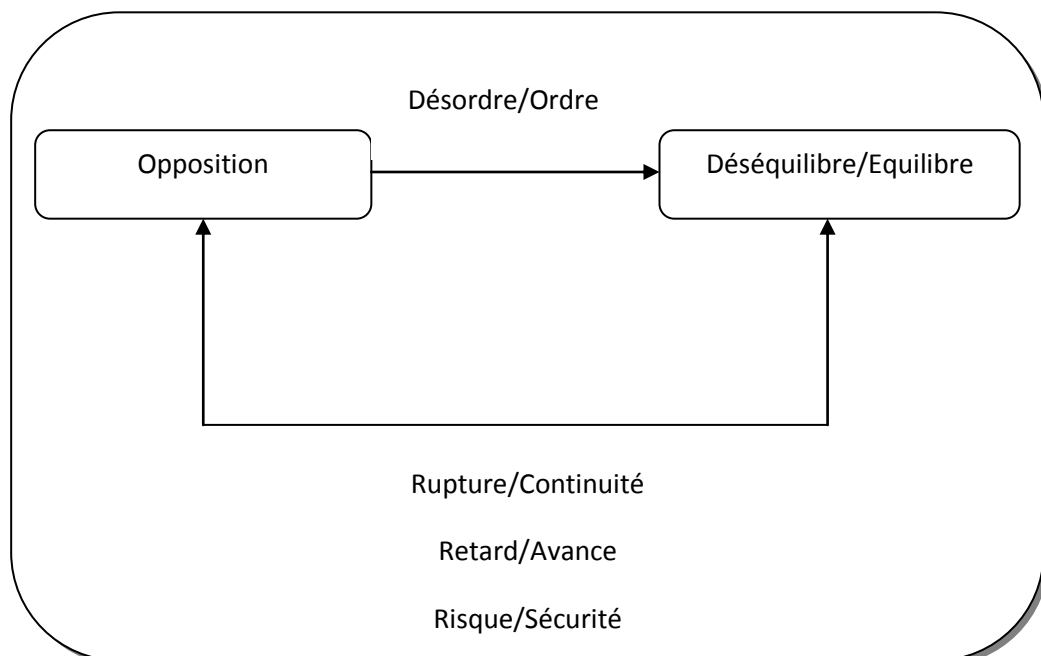


Figure 2. Mise en relation des concepts découlant de la notion d'opposition (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p.18).

Selon Gréhaigne (1999), on peut regrouper les caractéristiques des jeux sportifs collectifs en trois notions principales :

- un rapport de forces : un groupe de joueurs affronte un autre groupe en se disputant ou en s'échangeant un objet (le plus souvent une balle) ;
- un choix d'habilités sensori-motrices : les joueurs doivent avoir un certain éventail de réponses motrices à leur disposition, celles de la vie courante ou d'autres beaucoup plus spécifiques et élaborées ;
- des stratégies individuelles et collectives : des décisions implicites ou explicites, prises en commun, à partir de références communes afin de vaincre l'adversaire.

Ces caractéristiques des jeux sportifs collectifs découlent d'autres notions, à savoir :

2.1. **La notion d'opposition**

L'approche systémique des jeux sportifs collectifs a contribué à la valorisation de la notion d'opposition. L'opposition fait qu'un groupe prend le rôle de saboteur de ce qu'essaie de construire l'autre groupe.

De ce fait, l'opposition génère de l'imprévu et on se trouve devant une nécessité d'adaptation et d'anticipation pour résoudre les problèmes causés par l'affrontement.

Selon Gréhaigne « dans un rapport d'opposition, il s'agit de réaliser une coordination d'actions afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon vers la zone de marque et marquer » (Gréhaigne, 1991, p.34).

La notion d'opposition met en évidence les principes des jeux sportifs collectifs illustrés dans la figure suivante.

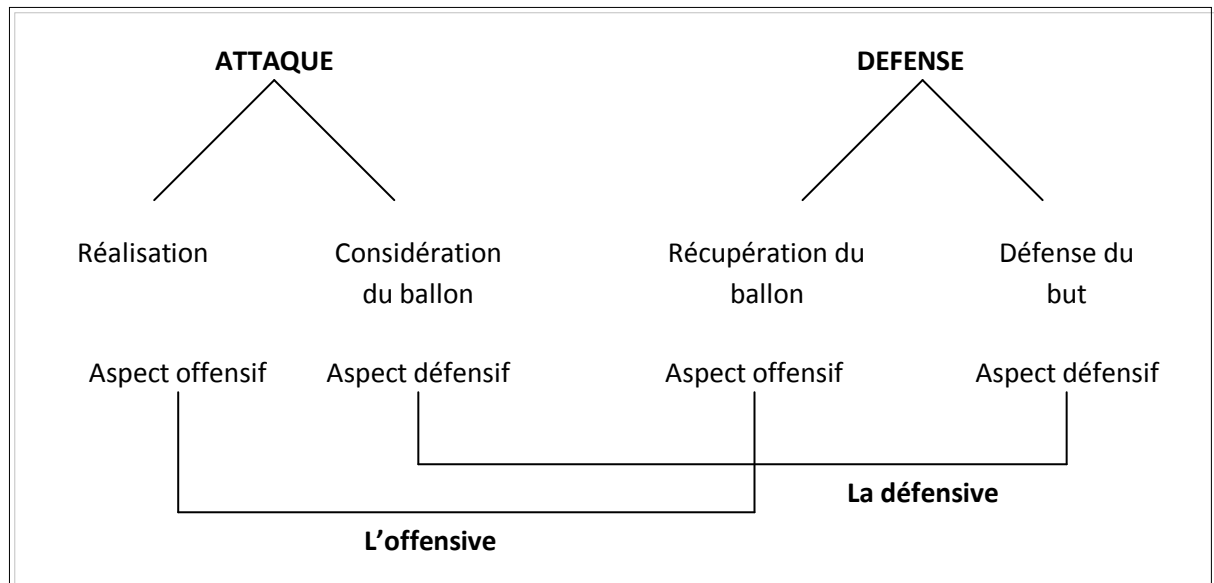


Figure 3. Principes généraux des jeux sportifs collectifs (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p.17).

2.2. La notion de réversibilité

Dans un jeu sportif collectif, il y a un changement continu de rôles entre les deux équipes qui s'affrontent. Une équipe passe directement d'une situation d'attaque à une situation de défense et vice versa. « Les équipes attaquent ou défendent à tour de rôle dans une situation fondamentalement réversible » (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p.18).

Dans les comportements, il n'y a plus réversibilité quand le déséquilibre affecte le rapport de forces et que la première partie du principe évoqué par Jeu « de l'égalité des chances au départ à l'inégalité du résultat » (Jeu, 1977, p.131) est détériorée. Dans ce cas, on est devant une équipe qui attaque et une deuxième qui défend.

2.3. La notion d'émulation

L'émulation est le sentiment qui porte à égaler ou à surpasser l'autre, généralement plus puissant.

Gréhaigne, Billard et Laroche considèrent l'émulation comme « une source de progrès en ce qu'elle permet à chacun de se situer dans une approche comparative avec l'autre » (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p.18).

En partant de ce principe, les joueurs ou les équipes doivent faire de leur mieux afin d'être classés parmi les vainqueurs.

Gréhaigne (1999) considère cette notion comme à la fois repère et dialogue. Repère, dans la mesure où on peut se situer par rapport aux autres et dialogue, car elle permet d'analyser les différences et les ressemblances entre les partenaires et les adversaires.

3. Les principes opérationnels des jeux sportifs collectifs

Pour pouvoir gérer son activité au cours d'une rencontre, un joueur est appelé à agir en soulevant plusieurs problèmes. Gréhaigne (1991) considère que ces problèmes sont liés au :

3.1. Plan espace/temps

En attaque, les joueurs doivent dépasser individuellement ou collectivement et à tour de rôle les obstacles posés par l'équipe adverse.

Les défenseurs doivent créer des problèmes et des obstacles aux attaquants pour arrêter leur progression et/ou récupérer la balle. Les attaquants doivent franchir ces obstacles en créant un déséquilibre favorable dans une partie du terrain.

3.2. Plan de l'information

Le joueur est appelé à recueillir instantanément les informations disponibles pour traiter les problèmes spécifiques à chaque situation et à agir en ajustant ses réponses motrices aux données de la situation dans le but de créer l'incertitude chez les adversaires et la certitude chez les partenaires.

3.3. Plan de l'organisation

Le joueur doit passer le plus rapide possible d'une stratégie individuelle à une stratégie collective en donnant de son mieux au groupe. C'est que ce passage est indispensable pour s'adapter et gérer les situations imprévues causées par l'opposition.

4. Les savoirs en jeux sportifs collectifs

Malglaive (1990) définit les savoirs comme suit :

- *les savoirs théoriques* permettent de connaître les objets et de se situer par rapport aux composantes de la discipline : règlement, dimensions, etc. ;
- *les savoirs procéduraux* portent sur la façon de faire et les procédures à suivre. Ils sont formulés de la façon : si, alors (si j'accélère, alors le défenseur ne pourra plus me joindre) ;
- *les savoirs pratiques* sont directement liés à l'action et prennent appui sur le réel (je suis trop près du défenseur pour le feinter, je vais donc passer la balle au partenaire démarqué le plus proche) ;
- *les savoirs-faire liés à la manifestation des aspects moteurs* « qui agissent plus qu'ils ne disent » (je passe le pied droit autour de la balle pour la conduire avec le pied gauche).

Malglaive considère ces savoirs comme une totalité qu'il nommera « le savoir en usage ». Ce sont des outils qui permettent au joueur de construire ses réponses motrices et de les adapter.

4.1. Les règles d'action

Vergnaut, Halbatches et Rouchier définissent une règle d'action comme « une règle qui permet d'engendrer des actions en fonction des valeurs prises par certaines variables de la situation » (Vergnaut, Halbatches et Rouchier, 1987, p.45).

Dans une situation donnée, l'apprenant doit accueillir des informations sur le réel puis élaborer un projet d'actions définissant le plus précisément possible l'articulation des différentes procédures à suivre.

Le feed back permet d'analyser le degré de satisfaction du résultat obtenu et de redéfinir un nouveau projet d'actions dans le cas où il est insatisfaisant.

Après plusieurs tentatives, les actions efficaces prennent un caractère général de constantes. Elles prennent, donc, le statut de règles d'action.

« Les règles d'action sont des auto-consignes pour l'élève qui est en mesure d'établir des réglages actifs et d'affiner ses réponses motrices » (Gréhaigne, 1991, p.151).

Pour un joueur les principes du jeu sont « à la fois des règles d'action clairement représentées à la pensée (.....) et le moyen d'expliquer rationnellement cette action » (Mialaret, 1979, p.356).

Selon Gréhaigne (1991), utilisée dans le jeu, une règle d'action doit permettre de :

- communiquer ;
- rendre compte de la situation et de son évolution ;
- comprendre la situation ;
- prévoir l'évolution du jeu.

Les règles d'action de l'attaque et de la défense sont illustrées dans les tableaux 1 et 2.

<p>Ne pas perdre la balle</p> <p>-Disposer du maximum de receveurs potentiels ou augmenter les possibilités d'échange (appuis-soutiens).</p> <p>\$Protéger son ballon (corps obstacle).</p> <p>\$Tenir la balle loin de l'adversaire et près de soi.</p> <p>\$Gérer la distance dribbleur / adversaire.</p> <p>\$Passe rapide, tendue, non téléphonée : en dehors du volume défensif prévisible de son propre adversaire, à l'opposé du défenseur de son partenaire.</p> <p>*Se déplacer pour être à distance de passe, vu du porteur, à l'écart du défenseur.</p>	<p>Jouer en mouvement</p> <p>*Etre en mouvement : faire des appels de balle.</p> <p>*Recevoir en mouvement ou en l'air.</p> <p>-Réduire le nombre d'échanges pour accéder à la zone de marque.</p> <p>-Limiter le nombre de touches de balle.</p> <p>-Réduire le temps pour amener le ballon dans la zone de marque et tirer.</p> <p>-Varier les rythmes et l'intensité des déplacements.</p> <p>\$Se déplacer quand l'espace est libre.</p> <p>\$Donner la balle dans la course ou dans l'action du receveur.</p> <p>\$Valoriser la passe instantanée.</p> <p>\$Faire une action après avoir donné la balle.</p>
<p>Utiliser, créer les espaces libres</p>	

- Ecarter le jeu en profondeur et/ou en largeur.
- Fixer la défense dans la zone, jouer dans une autre.
- Alterner jeu direct/jeu indirect, jeu court/jeu long.
 - \$Fixer l'adversaire pour libérer les partenaires.
 - \$Renverser le jeu.
 - \$Utiliser les espaces non occupés par les adversaires.
 - *Se déplacer : en s'écartant des adversaires ; dans des intervalles, dans le dos des adversaires.
 - *Créer des écrans, des blocages et les exploiter.
 - *Utiliser la vitesse et les avantages temporels (avance temporelle...).

Créer l'incertitude

- Préserver l'alternative jeu direct/jeu indirect.
- Attirer l'adversaire dans une zone pour conclure dans une autre.
- Changer de rythme (long/vite).
- Augmenter le nombre de joueurs concernés par l'action.
- Occuper l'espace proche et l'espace lointain.
 - *Freiner, c'est-à-dire combiner les changements de rythmes, d'espaces, d'orientation (corps et appui), de segments de conduite.
 - *Freiner la passe : s'engager d'un côté, donner de l'autre.
 - *Prendre une posture, une orientation permettant plusieurs actions (ambiguïté du comportement pour les adversaires).
 - *Feinter les déplacements en combinant les changements de direction dans la course, de rythme, d'espace.

tableau 1. Règles d'actions de l'attaque (Gréhaigne, 1991, p.6)

*Légendes : Règles :- pour l'équipe, \$ pour le porteur de balle, * pour le receveur potentiel*

<p>S'opposer à la progression</p> <p>En réduisant l'incertitude</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réduire le nombre de joueurs potentiels. -Anticiper les actions adverses. -Décoder rapidement le système de jeu adverse pour stabiliser la perception. -Code commun explicite au sein de la défense. \$Repérer, jauger et surveiller son adversaire direct. \$Un joueur coordonne la défense. \$S'en tenir à son rôle et à sa tâche \$Peser sur la conduite de l'attaquant grâce à son placement, ses déplacements. \$Feinter pour « piéger » son adversaire. 	<p>En réduisant l'espace et le mouvement</p> <ul style="list-style-type: none"> -Modifier rapidement son dispositif défensif pour s'adapter au jeu des adversaires (dispositif, permutations,...) -Se répartir de façon optimale sur le terrain. -Limiter les espaces libres. -Orienter les adversaires. -s'opposer à la progression des adversaires. -maintenir l'attaque hors de la portée de la cible. -définir les rôles de chacun sur les phases statiques. \$Repérer le secteur d'action privilégié \$Rester en barrage.
<p>Récupérer la balle</p> <ul style="list-style-type: none"> -Récupérer la balle le plus près possible du but adverse. -Augmenter la densité numérique dans l'entre jeu de la zone d'attaque. -Gêner la progression du ballon. -Marquer tous les adversaires. -Organiser le pressing. -Défendre au « front du ballon ». \$Rechercher l'interception. \$Faire pression sur le porteur de balle (harcèlement). \$Jouer sur les trajectoires de balle pour isoler le porteur de ses partenaires. \$Reconstituer les lignes de force défensives. 	

Défendre la cible

- Posséder le maximum de joueurs entre la balle et la cible.
- Renforcer et couvrir en permanence l'axe du but.
- S'organiser en lignes de force et organiser la suppléance.
- Renvoyer l'attaque à la périphérie.
- Gérer la densité numérique et la distance entre les lignes de force.
- Ecarter le ballon « si cela ne gagne pas, cela débarrasse ».
- \$Ne pas se laisser « consommer » inutilement (ne pas se jeter).
- \$Couvrir ses partenaires.
- \$Empêcher le tir.
- \$Se replier rapidement en regardant la balle.

Tableau 2. règles d'action de la défense (Gréhaigne,1991,p.7)

Légende : règles : - pour l'équipe, \$ pour le défenseur

4.2. Les principes d'action

Les règles d'action rapportées aux savoirs pratiques et aux modes de résolution des problèmes par les élèves permettent de définir des principes d'actions.

Les principes d'actions définissent les propriétés du jeu sur lesquelles se greffe l'activité du joueur afin de résoudre les problèmes posés lors de cette activité.

Selon Bayer les principes opérationnels sont « lois premières, c'est-à-dire essentielles, évidentes et simples, elles sous-tendent, en les régulant, tant en attaque qu'en défense, les rapports des individus au sein de l'équipe, et les rapports des deux équipes au cours de leur affrontement » (Bayer, 1995, p.44).

Pour Gréhaigne, c'est « une construction théorique et un instrument opératoire qui oriente un certain nombre d'actions dont il représente la source et qui permet d'agir sur le réel » (Gréhaigne, 1991, p.118).

Gréhaigne (1991) a organisé les principes d'actions en attaque et en défense comme suit :

En attaque :

- ne pas perdre la balle afin d'amener celle-ci dans la zone de marque et marquer ;
- jouer en mouvement pour amener le ballon dans la zone de marque et marquer ;
- utiliser et créer des espaces libres pour amener le ballon dans la zone de marque et marquer ;
- créer l'incertitude chez l'adversaire pour amener le ballon dans la zone de marque et marquer.

En défense :

- défendre la cible ;
- récupérer la balle ;
- s'opposer à la progression des adversaires :
 - en réduisant l'incertitude ;
 - en réduisant l'espace et le mouvement.

5. Les approches d'enseignement des jeux sportifs collectifs

Au niveau de l'enseignement, deux grands courants se sont succédé. D'une part, les méthodes dites traditionnelles, qui reposent sur les principes de simplicité et de progressivité, où on décompose en éléments la matière à enseigner. Cette approche se repose sur deux processus d'acquisition, qui sont la mémorisation et la répétition permettant de plaquer sur l'enfant la rigueur de l'adulte.

D'autre part, les méthodes dites actives, qui prennent en compte les intérêts présents de l'enfant et qui sollicitent à partir de situations vécues l'initiative, l'imagination et la réflexion pour favoriser l'acquisition d'un savoir adapté.

5.1. L'approche mécaniciste ou techniciste

Cette approche qui a été défendue par Raymond Gratereau dans les années 60 s'est référée au corps mécanique de Descartes et mise sur le terrain des sports collectifs.

Elle repose sur l'apprentissage de chaque joueur, d'un répertoire de gestes techniques de base. Des gestes sans lesquels le joueur ne peut pas pratiquer l'activité choisie et ce, en référence à un modèle standardisé, en se basant sur les données de la biomécanique.

Bayer (1995) appelle ces gestes les « stéréotypes moteurs » qui constituent une entrave au développement d'une motricité riche et variée pouvant s'exprimer dans des contextes mouvants et sans cesse renouvelés.

Suivant cette démarche, l'enfant ne saurait surmonter les difficultés de la réalité du terrain

Cette approche a également eu recours aux théories associationnistes, le geste à apprendre va être morcelé en éléments faciles à assimiler pour être recomposé ensuite. Cette méthode analytique qui part du simple au complexe est le règne d'une motricité morcelée.

Fabre (1972) considère ces gestes techniques comme « une expérience individuelle dépersonnalisée » (Fabre, 1972, p.39).

Même si cette méthode a été très critiquée, une grande partie des praticiens y trouvent refuge.

5.2. L'approche basée sur les combinaisons

Avec l'émergence de la psychologie de la forme qui propose de partir du tout pour aboutir à l'élément, certaines conceptions sont apparues aux alentours des années 1960. Dans ces conceptions, on part du jeu collectif en tant que totalité, ce qui explique l'apparition de l'approche basée sur les combinaisons de jeux dans l'enseignement des jeux sportifs collectifs.

La démarche repose sur l'analyse formelle des différentes attaques et défenses dans des structures statiques. D'où le placement en 4-4-2 ou en 3-5-2.

A partir de ces dispositifs, on impose le déplacement strict et rigoureux d'un ou de plusieurs joueurs simultanément ou successivement pour reconstituer une nouvelle forme sans toutefois tenir compte des réactions de l'adversaire.

Dans ce cas, le joueur devient le robot qui circule au gré de l'éducateur et le mécanisme resurgit sous une forme nouvelle.

5.3. L'approche dialectique

C'est aux alentours des années 1970 que Robert Mérand fortement inspiré du matérialisme dialectique marxiste a construit cette approche qui s'articule autour de deux axes :

Dans une perspective dialectique illustrée par la lutte des classes sur le plan historico économique, il met l'accent sur la notion de rapport de forces. Le résultat de l'opposition, devient source de progrès et la compétition devient le moteur pédagogique.

Une perspective historico sociale où l'activité sportive est un fait culturel qui évolue au fil du temps. L'enfant doit s'approprier les activités sportives en tant que patrimoine culturel et ainsi éviter de passer par les différentes étapes qui ont sillonné leur élaboration.

Cette démarche n'a pas pu esquivé un retour au mécanisme dans la mesure où l'analyse du rapport de forces dans sa quête de solutions a glissé vers la démarche basée sur les combinaisons.

5.4. L'approche centrée sur une pédagogie des situations

Vers les années 1970 et sous l'impulsion du docteur Le Boulch un courant nouveau voit le jour. Ce courant centre ses intérêts sur le joueur en tant qu'individu coopérant avec ses partenaires et s'opposant à ses adversaires.

Influencé par la phénoménologie, Le Boulch a revalorisé la notion de prise d'informations. Le jeune perçoit une situation de jeu avec différents éléments qu'il sélectionne, qu'il hiérarchise pour élaborer une « solution mentale » qui s'actualise sur le terrain par une réponse motrice.

L'enfant doit réagir aux stimulations de l'environnement, tout en tenant compte et en s'intégrant au projet collectif.

Ce courant a été défendu par plusieurs chercheurs, dont Chappuis (1968), Famose (1975).

Dans cette perspective, les objectifs des situations d'apprentissage sont élaborés par l'éducateur, c'est-à-dire par une vision d'adulte de la discipline. On se trouve une nouvelle fois dans une approche mécaniciste.

5.5. L'approche globale ou tactique

Rioux (1975) explique qu'un joueur sur le terrain possède des intentions individuelles qu'il nomme en jeu « intentions tactiques ».

La tactique est selon Mombaerts « l'ensemble des choix de jeu pris par le joueur au cours des trois moments principaux du jeu : la possession du ballon, la possession du ballon par l'adversaire, le changement de possession » (Mombaerts, 1999, p.6).

En 1986 Thorpe, Bunker et Almond dans une série d'articles ont considéré que le développement de la maturité tactique doit précéder l'apprentissage technique. L'idée est que le « Qu'est-ce que je fais ? » précède « Comment je le fais ? ». Cette idée est connue sous le nom de « l'enseignement par la compréhension du jeu ».

Cette approche a augmenté l'analyse des jeux par les élèves des collèges anglais en leur permettant d'expliquer les différences et les similarités entre les différentes formes de jeu (Thorpe et al, 1986).

Dans une approche de compréhension de jeu l'enseignement est basé sur des formes de jeux modifiés. Des stratégies générales sont introduites dans l'intention de développer le sens tactique et la prise de décision. L'apprentissage de gestes techniques n'est alors introduit que si les joueurs présentent des faiblesses.

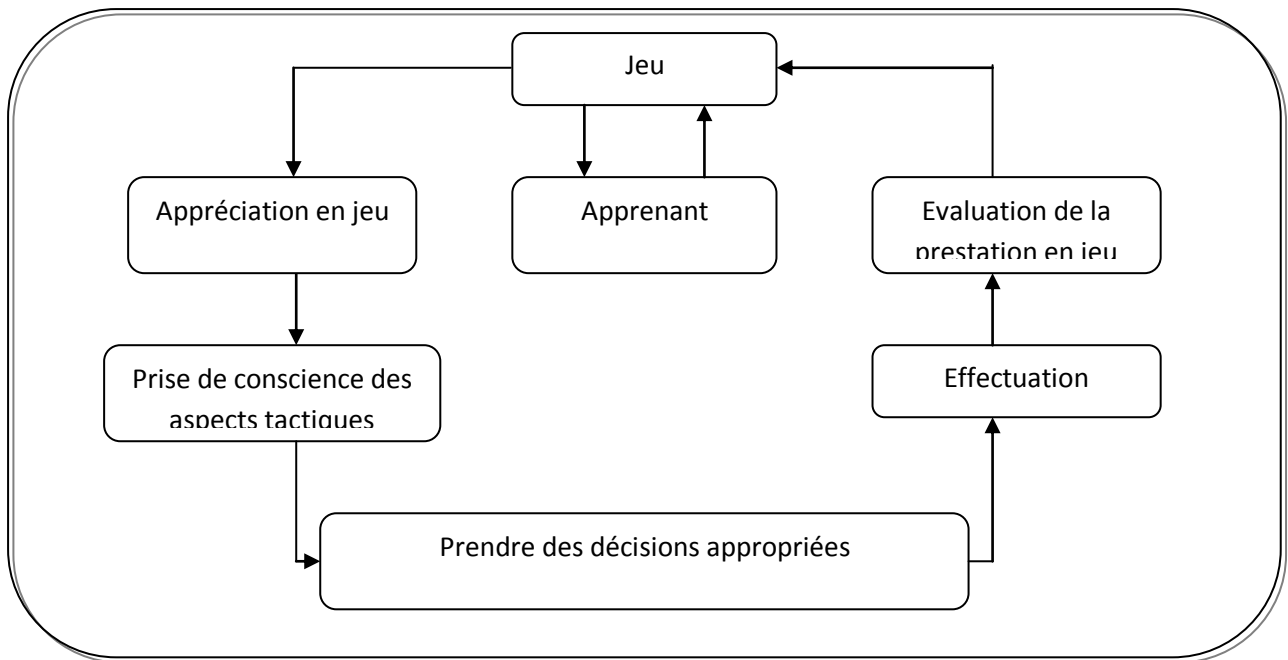


Figure 4. *Modèle de Bunker et Thorpe (1982) pour l'enseignement des sports collectifs.*

Cette approche développementaliste, constructiviste est basée sur « l'enseignement par découverte » (Darling-Hammoud et Snyder, 1992).

La majorité de l'apprentissage se fait dans des situations de résolution de problèmes favorisant une généralisation des contenus appris. L'élève joue un rôle majeur dans la détermination des processus (Doyle, 1978).

Turner et Martinek (1995) ont observé des élèves qui sont excellents techniquement, mais qui ne peuvent pas utiliser convenablement cette technique lors des jeux.

L'enseignement par la compréhension du jeu repose sur six principes :

- 1- la stratégie est cognitive, elle est accessible et doit être enseignée ;
- 2- la technique ne doit pas être enseignée première ;
- 3- les stratégies doivent être enseignées indirectement ;
- 4- les stratégies enseignées dans un jeu sont généralisables d'une catégorie de jeux à l'autre;
- 5- la substitution d'un geste technique par un autre dans un apprentissage basé sur les tactiques, rend éventuellement l'apprenant meilleur ;

6- les apprenants apprendront mieux les gestes techniques servant la tactique s'ils connaissent mieux leur importance auprès du développement du sens tactique.

En effet, l'apprenant, par ses acquis antérieurs, est capable d'agir efficacement sans l'intervention du professeur.

Dans le même contexte, Gréhaigne (1999) considère que les situations problèmes sont les plus appropriées car l'élève observe, extrait, évalue et décide.

Gréhaigne (1991) illustre les étapes de la lecture des situations du jeu.

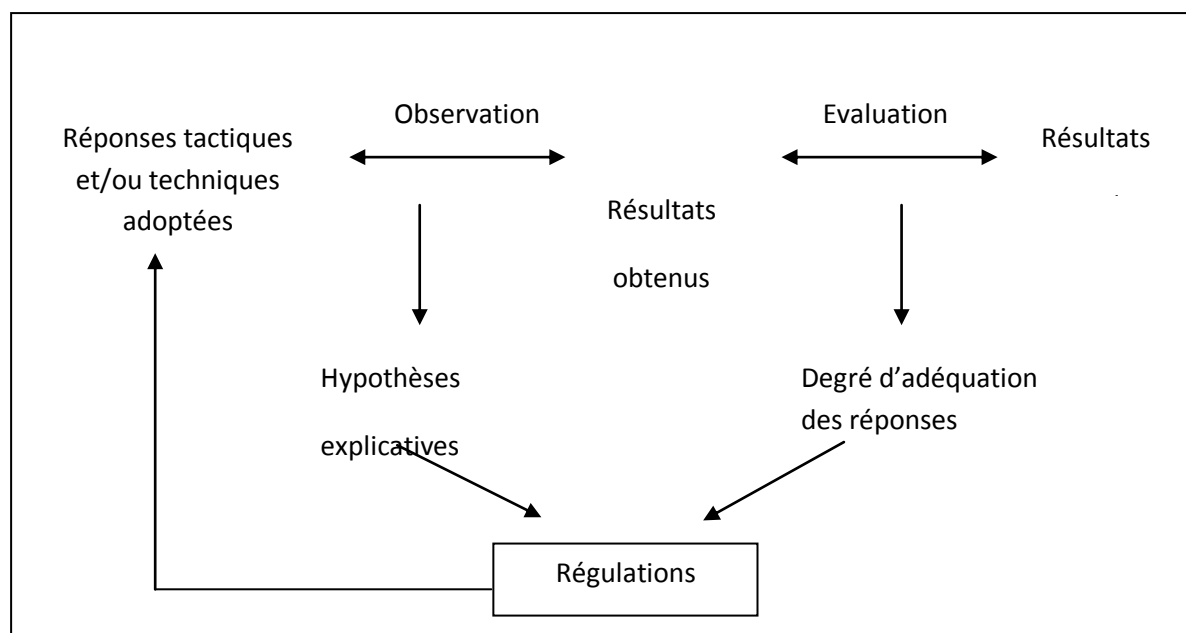


Figure 5. Etapes de la lecture des situations de jeu (Gréhaigne, Mahut et Fernandez, 1991, p.7)

Gréhaigne (1999) distingue trois types de problèmes :

- les problèmes de transformation d'état : comment évaluer en se référant à des données déjà traitées ;
- les problèmes d'induction des règles : comment relier un ensemble d'éléments pour formaliser des règles d'actions efficaces ;
- les problèmes de conception : imaginer un plan d'actions pour atteindre le but.

La démarche didactique est résumée dans le modèle présenté dans la Figure 6. Ce schéma est construit sous forme spiralaire pour souligner à la fois la continuité des apprentissages et le caractère évolutif et non cyclique des opérations qui permettent ces apprentissages. Les formes et les règles adoptées dans les différents jeux réduits jalonnent et ponctuent le processus permettant l'évolution des élèves.

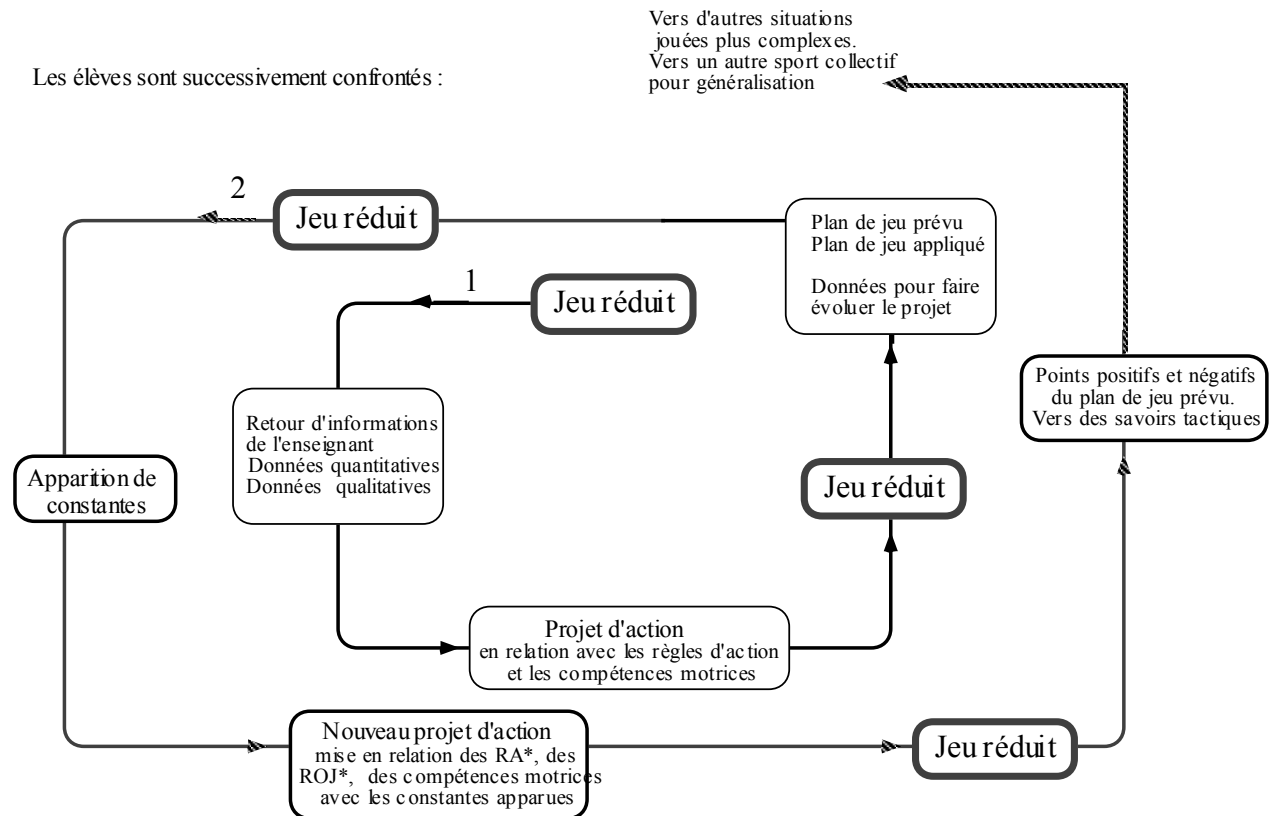


figure 6. Modèle pédagogique de l'enseignement des jeux sportifs collectifs (RA : règle d'action. ROJ : règle d'organisation du jeu [Groupe sports collectifs de l'académie de Dijon, 1994]).*

6. Traitement des jeux sportifs collectifs

6.1. Des formes de terrain pour apprendre et comprendre.

Pour travailler ces différents types de configuration du jeu, on peut tout d'abord utiliser des formes de terrain variées qui en fonction de leurs dimensions, de leurs formes et de l'emplacement des cibles permettent de faire apparaître des circulations distinctes du ballon.

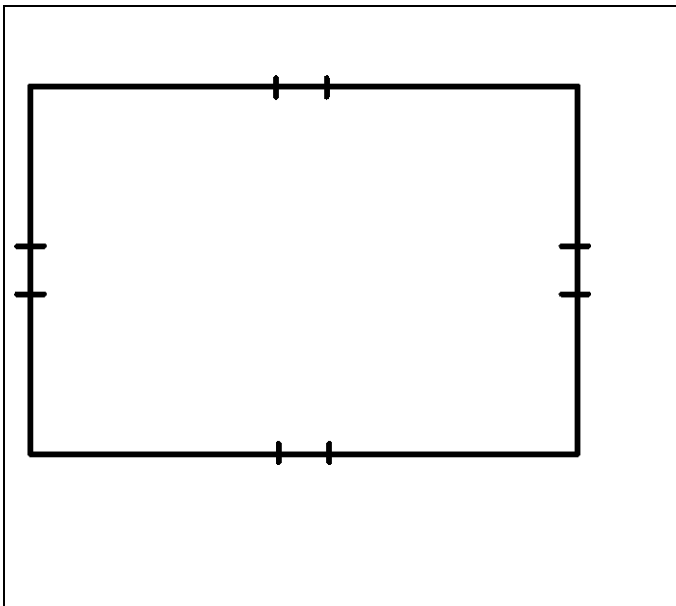


Figure 2. Attaquer et défendre toutes les cibles

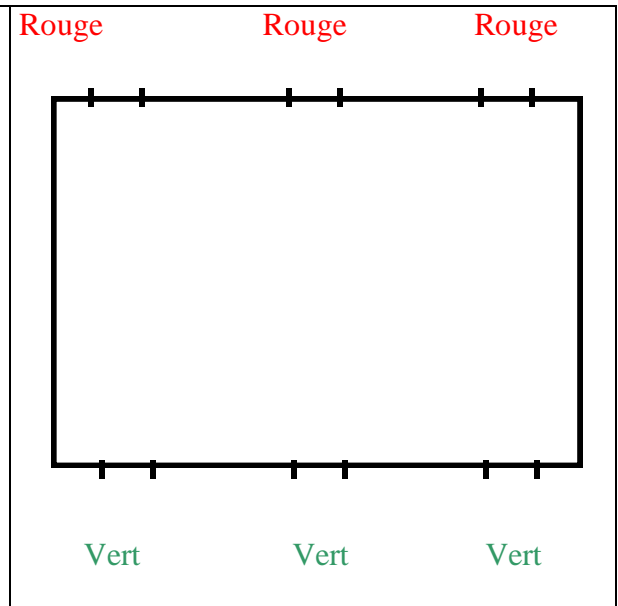
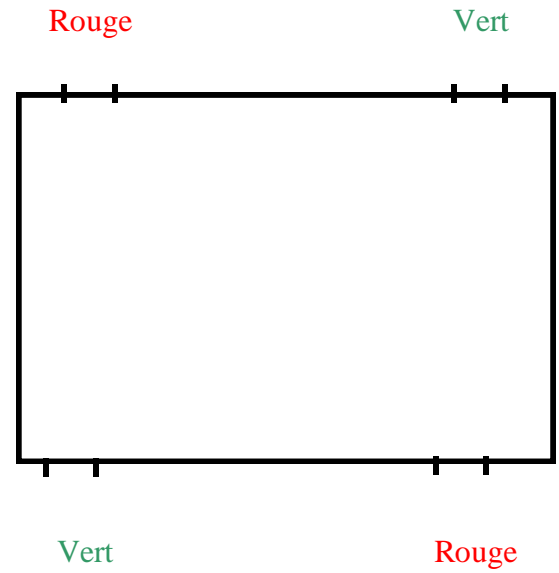
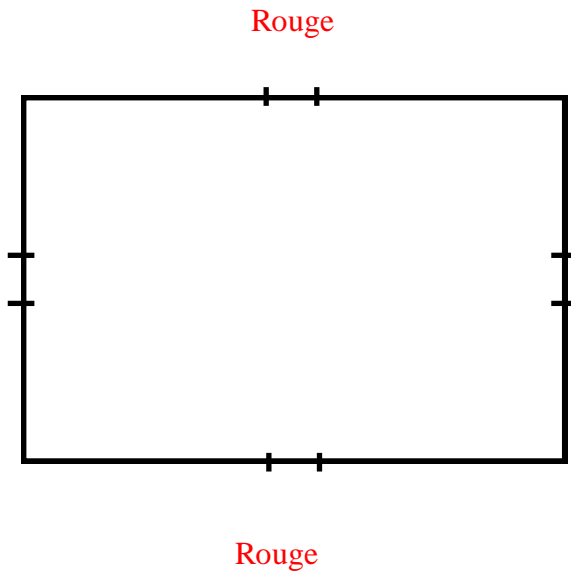


Figure 3. Construire l'attaque



Figures 4. Et 5. Construire l'axe d'attaque et les cibles

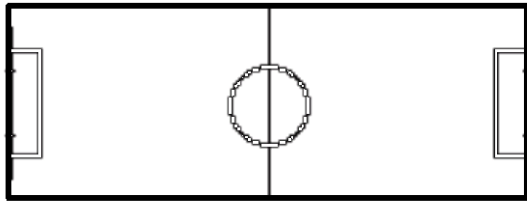


Figure 6. Terrain en longueur : encourage la récupération haute

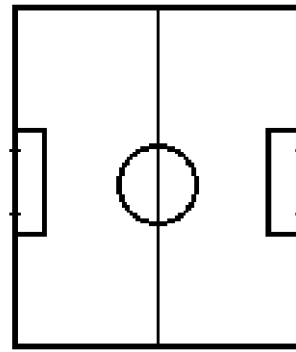


Figure 7. Terrain en largeur : favorise la récupération à la périphérie de l'espace de jeu.

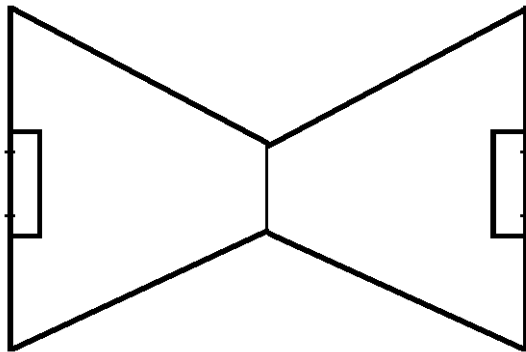


Figure 8. Terrain en papillon : produit un verrou au milieu du terrain et induit un jeu long par-dessus.

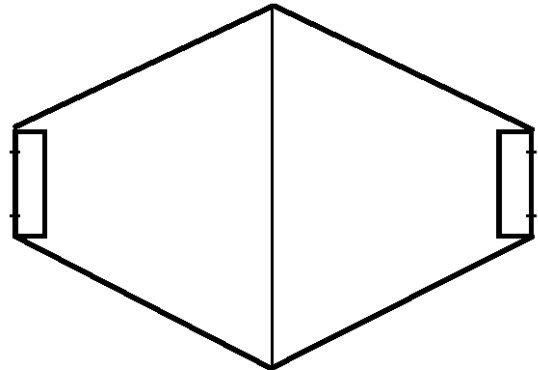


Figure 9. Terrain en trapèze base étroite : favorise le jeu au milieu de terrain

6.2. Quelques situations de jeu

Notre intention n'est pas de faire un tour complet des situations possibles mais de proposer quelques exemples qui nous semblent bien illustrer les acquisitions envisagées.

Toutes ces informations et leur interprétation permettent au professeur de proposer des situations d'apprentissage. Pour la première illustration, nous avons choisi une situation qui provoque une nouvelle organisation du jeu avec deux attaquants, en position latérale, dégagé de la pression adverse. L'évolution des données enregistrées devrait se caractériser par :

- un élargissement de l'espace de jeu occupé ;

- une diminution des pertes de balle ;
- une augmentation du nombre d'échanges entre les joueurs de l'équipe ;
- plus de séquences de jeu aboutissant à un tir au but ou à un but.

5.2.1. Premiers niveaux d'apprentissage

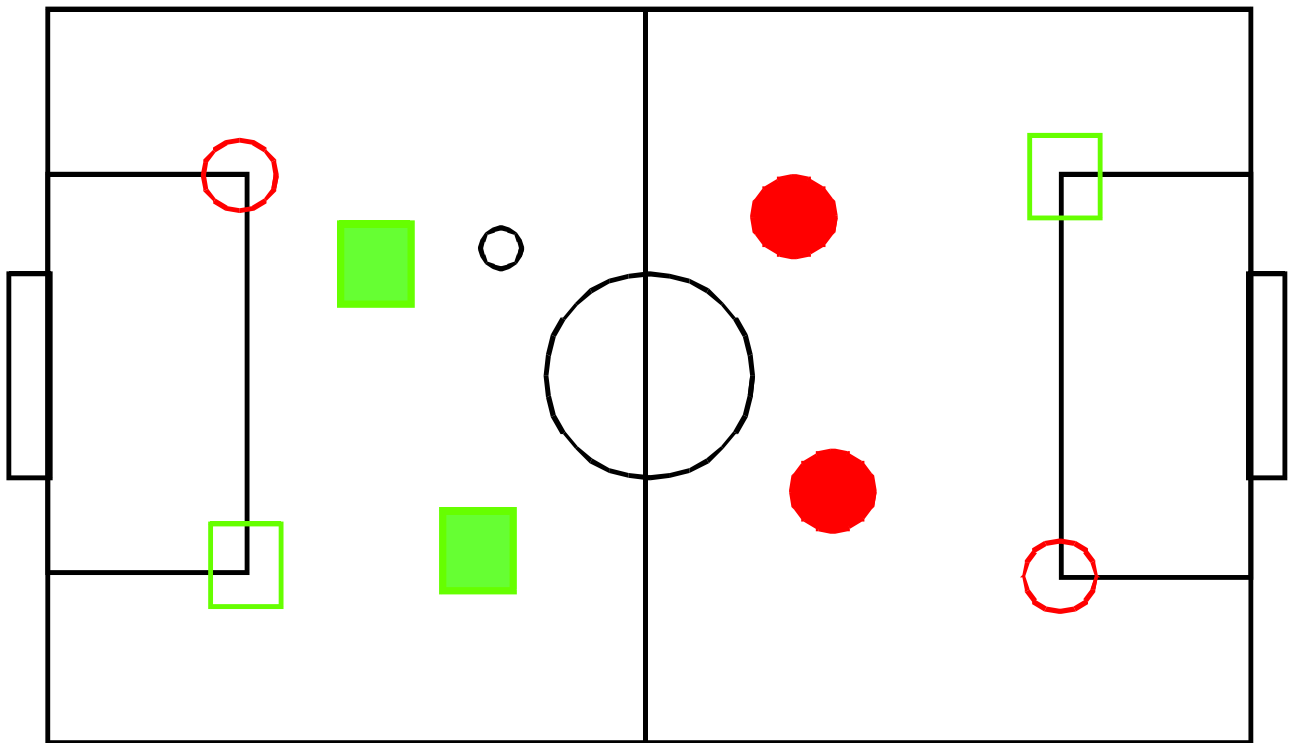


Figure 11. Jeu 2 x 2 plus quatre joueurs postés au niveau de la ligne des neuf mètres excentrés par rapport à la cible.

Règles d'action.

« Etre à distance de passe », « augmenter les possibilités d'échanges de balle » et « utiliser les joueurs postés pour marquer ».

Organisation de la pratique.

Jeu en (2 x 2) + (2 + 2) sans gardien sur terrain de H.B avec des petits buts (1m environ). Les joueurs postés sont placés au niveau de la ligne des neuf mètres dans une zone dont la surface est à déterminer en fonction du niveau de jeu et des apprentissages visés.

Consignes.

Les joueurs postés sont inattaquables quand ils sont dans leur zone.

Dans un premier temps, ils n'ont pas le droit de tirer.

Points à observer pour l'enseignant.

Le côté le plus utilisé.

Le nombre d'échanges de balle.

L'utilisation des joueurs postés.

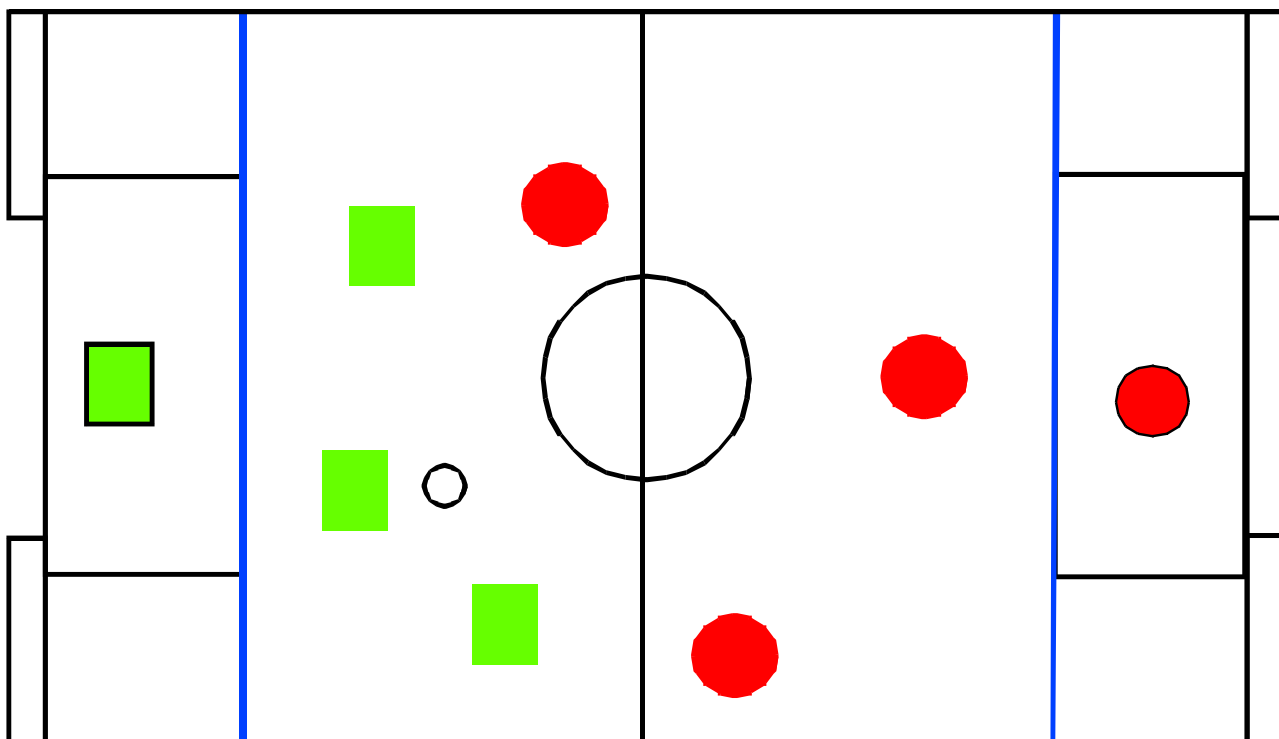


Figure 12. Jeu avec quatre buts et un gardien.

Règle d'action.

"Pour marquer, l'équipe doit amener rapidement la balle en avant à la périphérie".

Organisation de la pratique.

Jeu en 3 x 3 avec quatre buts sans gardien. Les buts sont des haies retournées ou des espaces délimités.

Consignes.

Les attaquants ne peuvent stationner plus de cinq secondes, sans ballon, dans la zone de six mètres (qui couvre toute la largeur du terrain) située devant les buts. En cas de transgression, ils perdent la balle. Le tir n'est autorisé que dans la zone des six mètres.

Points à observer pour l'enseignant.

Répartition des joueurs sur le terrain. Quel but est le plus attaqué ? Nombre de passes pour arriver à la zone de mise en danger ?

Variables

Un gardien pour deux cibles.

Attribuer des valeurs différentes à un but (1 point ou 3 points pour la cible libre) en fonction du positionnement du gardien de but.

Indicateurs de réussite

Circulation de balle dans les couloirs latéraux pour attaquer directement une cible.

Augmentation de l'EJE : jeu sur les côtés et débordement de la défense.

Orientation du jeu en fonction de la valorisation des cibles.

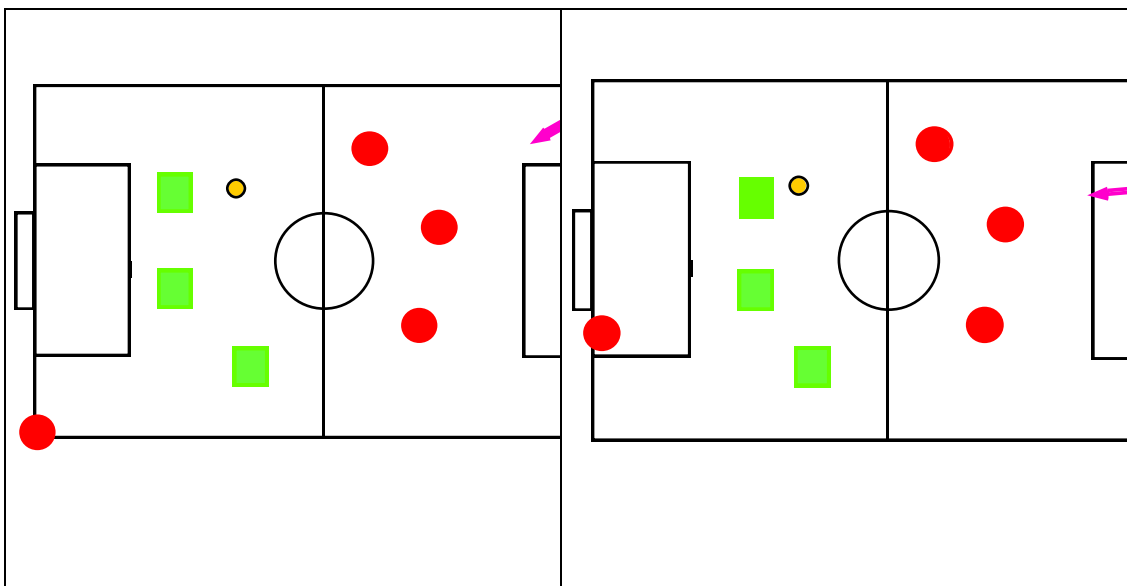


Figure 13. Un joker au coin du terrain Figure 14. Un joker au coin des buts

Règle d'action.

"Pour marquer, l'équipe doit amener rapidement la balle en avant de l'espace de jeu effectif".

Organisation de la pratique.

Jeu en 4 x 4 dont un joker au point de corner , plus un gardien de but avec but de 6m x 2m dans un jeu à l'extérieur ; sans gardien avec des buts de handball pour un jeu à l'intérieur.

Consignes.

Pour obtenir le jeu "balle en avant" et le "jeu dans l'intervalle", on place le joker dans une zone allant du poteau de but au point de corner. La balle doit forcément être touchée par le joker pour qu'un but soit validé. Celui-ci a le droit de tirer.

Variables

Retirer l'obligation de donner le ballon au joker.

Le joker est autorisé à occuper la partie D ou G du but .

Retarder ou non l'entrée du joker.

Points à observer pour l'enseignant.

On espère un échange de balle en face à face suivi d'un tir direct.

Le joker doit redonner la balle immédiatement en une touche de balle dans la course du receveur.

Indicateurs de réussite

Utilisation du joker.

Le joker doit choisir le tireur situé dans l'axe central du but.

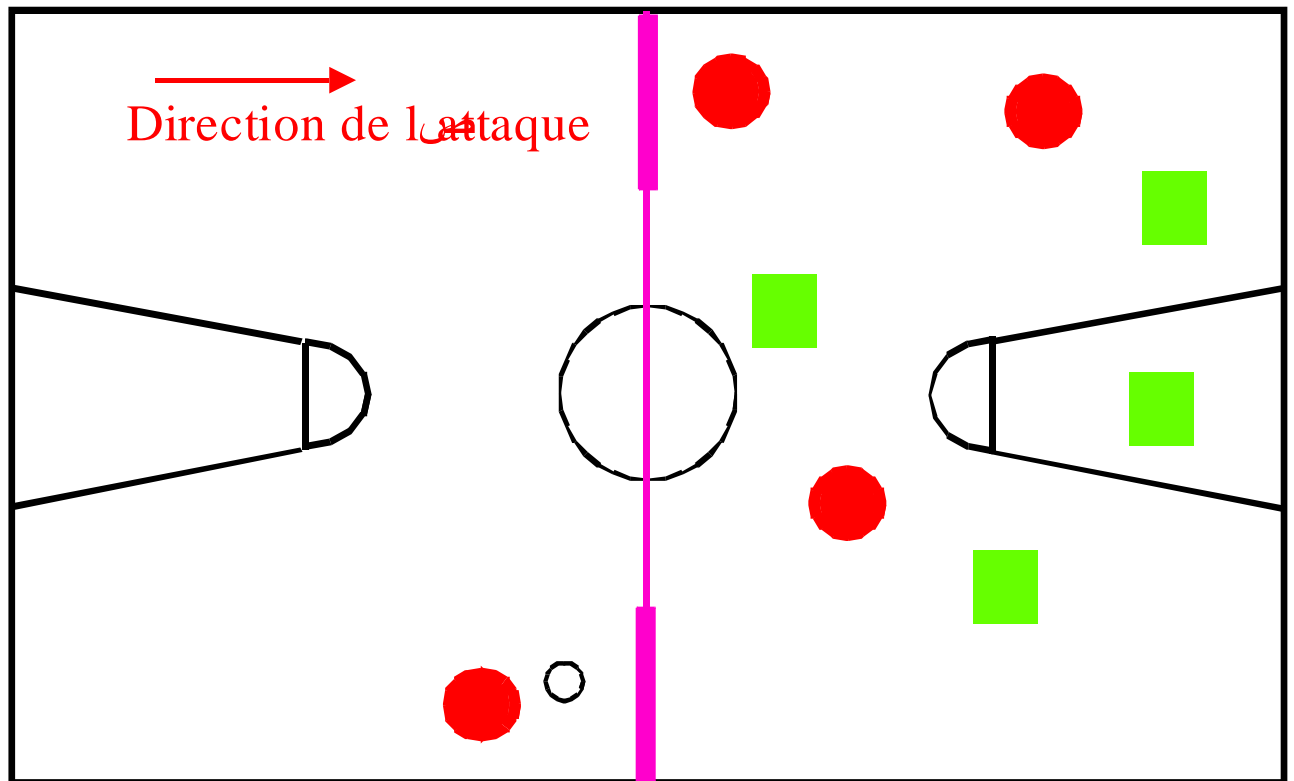


Figure 15. *Jeu avec deux portes obligatoires pour passer dans le terrain adverse*

Règle d'action.

« Favoriser une augmentation de l'EJE ».

Organisation de la pratique.

Jeu en 4 x 4 ; installer une ou deux portes latérales permet de varier les intentions des joueurs et les effets produits.

Consignes.

La défense ne peut pas intervenir tant que le ballon n'a pas franchi les portes.

Le défenseur ne peut pas intervenir à moins de trois mètres des portes.

Points à observer pour l'enseignant.

Le passage par les portes latérales permet d'écartier le jeu sur les ailes, favorise ainsi le jeu rapide et les centres en mouvement vers la cible.

Ce jeu convient aussi pour le football, le handball.

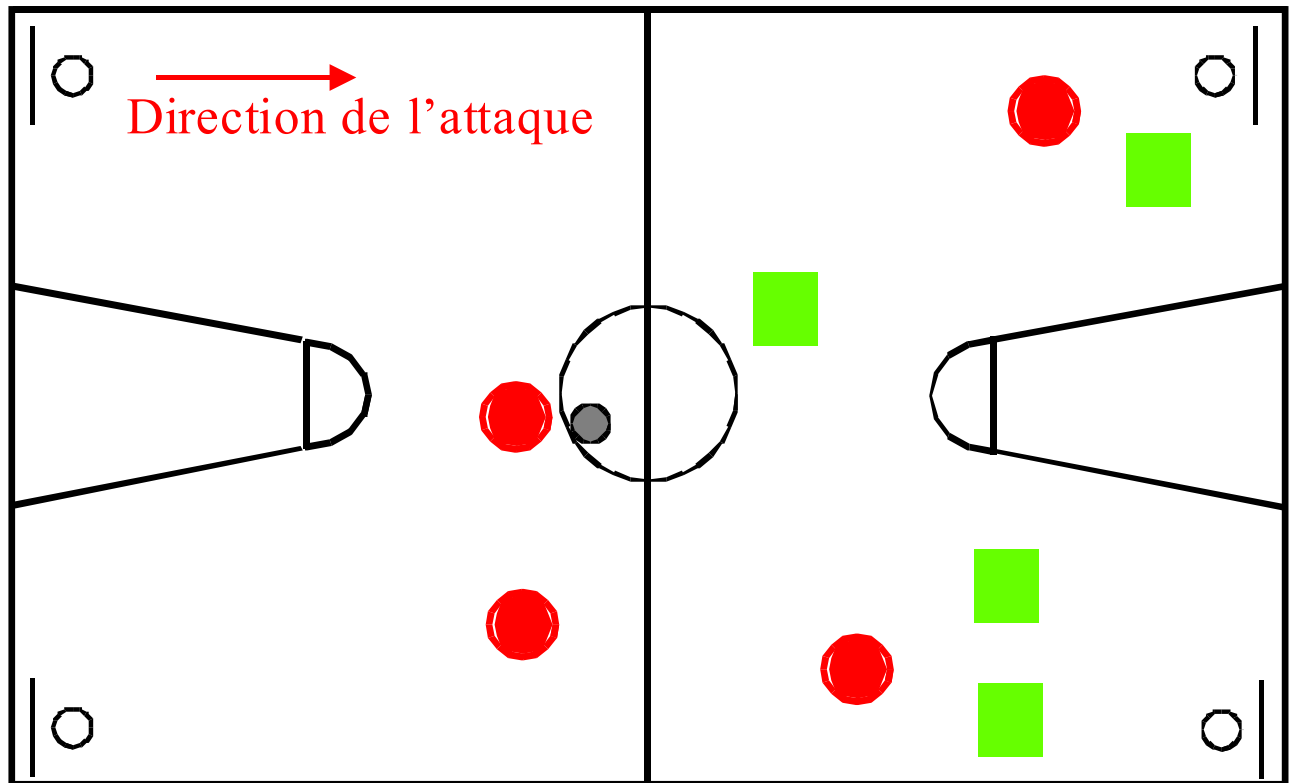


Figure 16. *Jeu des quatre cibles*

Règle d'action.

"Pour marquer, l'équipe doit amener rapidement la balle en avant à la périphérie".

Organisation de la pratique.

Jeu en 4 x 4 avec quatre paniers aux quatre coins

Consignes.

Points à observer pour l'enseignant.

Répartition des joueurs sur le terrain. Quel but est le plus attaqué ? Nombre de passes pour arriver à la zone de mise en danger ?

Variables

Attribuer des valeurs différentes à un but (1 point ou 3 points pour la cible libre).

Indicateurs de réussite

Circulation de balle dans les couloirs latéraux pour attaquer directement une cible.

Augmentation de l'EJE : jeu sur les côtés et débordement de la défense.

Orientation du jeu en fonction de la valorisation des cibles.

7. Quelques exemples d'évaluation.

L'utilisation de données chiffrées consiste à enregistrer des comportements jugés significatifs d'une adaptation à une modélisation du jeu soit pour l'équipe soit pour les joueurs. Pour l'équipe, le simple relevé du nombre de buts marqués (B), du nombre de tentatives de tirs (T) et du nombre d'entrées en possession du ballon (P) dans des rencontres de durée constante, donne des indications très précieuses.

Balles d'attaque	équipe A	équipe B	Total
Tirs tentés			
Tirs réussis			

Figure 13. Exemple de fiche collective de recueil de données.

7.1. Au niveau collectif

Dans un rapport de force équilibré (ce qui oblige l'enseignant à « construire » ce rapport de force) et pour des séquences de jeux réduits (3 x 3 – 4 x 4 – 5 x 5) nous allons faire deux propositions.

Proposition 1

Le nombre de buts marqués et le nombre de tirs « cadrés » (on peut par convention prendre en compte les tirs réellement cadrés plus les tirs passant à moins d'un mètre des buts), ramenés à la minute de jeu.

Ce rapport tirs + buts / minute donne une indication précise sur le niveau de jeu.(ce rapport s'élève avec le niveau de jeu).

Au niveau scolaire pour les équipes les plus débrouillées, ce rapport peut aller jusqu'à 3 pour les équipes avec des joueurs en grande difficulté, il peut être inférieur à 1.

Proposition 2

Nombre de tirs + nombre de buts / nombre d'entrées en possession du ballon.

Les pertes du ballon étant fréquentes, il est difficile à observer lorsque le niveau de jeu est faible,

Ce rapport peut varier de 10 à 15 % pour les équipes faibles et de 60 ou 65 % pour les équipes fortes.

7.2. Au niveau individuel

La contribution de chaque joueur au déroulement de la séquence de jeu constitue un indicateur pertinent. Toujours dans un rapport de force équilibré et pour des séquences de jeux réduits (3 x 3 – 4 x 4 – 5 x 5), nous allons également faire deux propositions (Marle, Pasteur & Volland, 1996).

Proposition 1

Il est possible de relever un certain nombre de données pour chacun des joueurs (voir tableau ci-dessous) et de calculer des rapports d'efficacité.

Joueur	Effectif	Total
Balles distribuées (BD)		
Balles conquises (BC)		
Balles perdues (BP)		
Total balles jouées (BJ)	$BD + BC + BP$	
Tirs cadrés (T)		
Tirs marqués (B)		

Figure 14. *Exemple de fiche individuelle de recueil de données*

Rapports d'efficience du joueur : BP / B BC / BJ

Ces rapports renvoient de façon privilégiée à la participation du joueur au rendement de l'équipe (récupération et conservation).

Rapports d'efficacité du joueur : T / BJ B / T

Ces rapports renvoient de façon privilégiée à la logique du jeu et sa finalité première : la marque. Il est à noter que ces relevés nécessitent un grand nombre d'observateurs (au minimum, 1 observateur pour 2 joueurs). Le nombre de balles jouées doit être important (12 à 15 pour 5 minutes de jeu).

Dans le travail qui nous intéresse ici, la localisation sur le terrain (pour simplifier, nous pourrions prendre comme repère spatial les 2 demi-terrains) semble indispensable.

Proposition 2

Utilisation du rapport actions significatives / nombre de minutes de jeu.

Les actions significatives sont des actions de jeu positives en fonction du but du jeu et constituent les conduites nouvelles attendues dans les configurations de jeu vécues. Quelques exemples d'actions significatives sont définies et présentées dans le tableau I.

Tableau I Des exemples d'actions significatives

<u>Pour les attaquants</u>	<u>Pour les défenseurs</u>
tirs cadrés, but marqué,	interception volontaire,
élimination de 1 ou 2 défenseurs,	duel gagné,
réalisation d'un 1 – 2,	remplacement entre le ballon et sa propre cible,
conduite de balle vers la cible adverse (distance équivalente à ½ terrain),	gêne du porteur du ballon pour retarder la progression,
passé longue réussie à un partenaire en avant,	recul fuite efficace
passé décisive, centre permettant le tir,	
passé sans contrôle vers l'avant	

En fonction du contexte, de la situation de jeu, du niveau des joueurs, trois actions significatives (AS) seront choisies pour l'observation. On peut donc calculer le rapport :

Actions significatives / nombre de minutes de jeu.

Les premières études montrent que pour cinq minutes de jeu, un rapport de 0.7 ou 0.8 atteste d'une transformation dans les comportements des joueurs. D'un point de vue pratique, l'enseignant peut gérer l'observation des différents joueurs (jusqu'au 5 x 5) avec l'aide d'un secrétaire. La focalisation essentiellement sur le porteur de balle ne pose guère de problème ; l'utilisation de jeux réduits, sur terrains adaptés, permet à tous les joueurs d'entrer très souvent en contact avec le ballon. Enfin les résultats de ce type d'observation peuvent être transmis quasiment immédiatement aux élèves.

Dans des situations plus complexes (où le temps est plus réduit pour traiter les informations avec, par exemple, plus de joueurs sur un terrain plus petit, il suffit parfois de compter tout simplement les actions significatives quand on s'adresse à des élèves débrouillés. Trois utilisations de conduites nouvelles sur douze entrées en possession du ballon, dans un contexte difficile, suffisent à attester d'une transformation dans les comportements des joueurs. Dans ce cas de figure, la participation des élèves à l'évaluation formative est indispensable.