

Les jeux traditionnels en EPS ; pour quoi faire ?

Documents complémentaires.

Il s'agit, ici, d'étoffer la réflexion menée dans certaines parties et de proposer des repères de niveau de conduites motrices pour des sports collectifs et des jeux traditionnels

Pascal Bordes

Pourquoi ces pratiques ?

- **Non institutionnalisés**, ces jeux offrent la possibilité de jouer avec les règles, de proposer et tester des variantes et d'en envisager les influences sur les conduites motrices des élèves. Cette mise à distance du modèle institutionnel standardisé sportif permet d'inclure l'élève dans un processus actif de prise de décision, de discussion, d'élaboration et de mise en place des règles ainsi que de leur respect. C'est bien d'un pouvoir instituant dont il est question ici, concourant à la formation d'un « citoyen lucide et autonome », si tant est qu'être citoyen c'est aussi être détenteur d'une forme de souveraineté, évidemment limitée dans le cadre scolaire. Cette particularité forte des jeux sportifs traditionnels fait des élèves les véritables architectes de leurs apprentissages, des « ouvriers » (Gorri, Lubat, Sylvestre, 2017) acteurs des transformations de leurs pratiques, créateurs et non simple reproducteurs d'activités qu'ils doivent s'approprier et de savoirs qu'ils doivent restituer.
- **Peu ou pas connus**, et surtout très divers dans leurs logiques internes, les jeux traditionnels offrent une large palette de pratiques qui, de ce fait, mettent les élèves sur un pied d'égalité (nous incluons ici des pratiques comme le tchoukball ou le kin-ball) Certains savoirs sportifs sont évidemment transférables aux situations nouvelles rencontrées, mais d'autres « habitus moteurs » constituent des handicaps auxquels doivent se mesurer les plus débrouillés. Cette mise à niveau général, voire ce bouleversement des hiérarchies établies, tranche avec les pratiques sportives classiques qui, bien souvent figent, voire creusent les écarts entre élèves, et dans lesquelles l'hétérogénéité pose de multiples problèmes. La cohabitation, qu'elle soit de sexe, de genre, de vécu, d'appartenance ethnoculturelle ou bien encore liée à une quelconque forme de « handicap » peut, en effet, se révéler délicate à gérer dans des pratiques dont la logique est de fonctionner sur un mode comparatif/compétitif. La diversité pédagogique, souvent utilisée dans ce cas – groupes de niveau, de besoin, d'affinité, attribution de rôles distincts -, laisse alors la place, dans le cas des jeux traditionnels, à une réelle différenciation qui, dans une même pratique partagée, est susceptible

d'accueillir des profils très différents d'élèves.

- **Un fonctionnement multipolaire.** Dans le même ordre d'idée, tandis que les sports collectifs classiques fonctionnent selon une logique unipolaire ; une balle, ou un ballon, que se dispute l'ensemble des joueurs en vue de la loger dans la cible adverse, bon nombre de jeux de tradition mettent en scène un fonctionnement multipolaire, notamment dans les jeux dits « de prise »¹. En multipliant les espaces, les types et les formes de marque, ces jeux offrent à chaque élève, s'il fait preuve de « sens du jeu », d'à propos et d'intelligence motrice, la possibilité de goûter aux joies de la réussite personnelle et tout autant de participer, à sa mesure, à l'évolution du score de son collectif d'appartenance. Cette logique multipolaire, du fait des multiples actions de jeux qui se déroulent simultanément dans des espaces différents, rend l'arbitrage unique extrêmement délicat. On peut, bien sûr, multiplier les rôles associés à cette fonction, mais il est beaucoup plus intéressant, sur un plan éducatif, de favoriser l'auto arbitrage. La formation d'un citoyen « *lucide, autonome* », si elle passe par le respect de la décision d'un corps arbitral, tiers mandaté, plonge aussi profondément ses racines dans une forme d'autogestion et de négociation avec autrui visant à régler les problèmes rencontrés.
- **Des réseaux de communication** extrêmement variés, sont aussi une autre particularité de ces jeux, qui les éloignent encore un peu plus des sports collectifs habituellement enseignés. Pour des raisons historiques et anthropologiques, sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici, ces jeux tendent à multiplier les occasions d'interactions et suscitent des effervescences relationnelles remarquables à deux niveaux. Le premier est celui de l'adaptabilité motrice. Les structures relationnelles rencontrées ; chacun pour soi sans équipes fixes (balle assise, quatre coins), seul contre tous (gouret), réseaux permutants (accroche-décroche), convergents (ballon chasseur), ou encore fluctuants (liaisons dangereuses, poules-renards-vipères), sollicitent la capacité à faire face à des modifications rapides du tissu relationnel. Alors que les sports collectifs enkystent les relations à l'intérieur de réseaux fixes favorisant un certain manichéisme comportemental : je suis avec mes partenaires et contre mes adversaires et se sont les seules relations que j'entretiens (mécanisme poussé à son acmé dans les expériences du Lycée de Corbeil dans les années soixante) les structures relationnelles portées par les jeux offrent des occasions beaucoup plus luxuriantes d'adaptation à autrui et de formes de sociabilité. On bascule d'un statut à l'autre, d'une équipe à l'autre, on peut quelques fois

¹ Des tentatives allant dans ce sens de cette multipolarité ont été proposées dans les années soixante-dix. Le multi ballon, pour intéressant qu'il soit, dans une logique bi ou tripolaire (deux ou trois balles), reste toutefois très éloigné des ressources portées par les jeux traditionnels.

choisir ses partenaires... qui peuvent, par la suite nous trahir. L'ennemi peut devenir l'ami, la compétition excluante du sport est heureusement complétée par la compétition partageante des jeux (Parlebas, 2016). De ce point de vue, comme le souligne André Schmitt, « *Il serait gravement réducteur de donner la priorité et souvent l'exclusivité à une catégorie d'activités, qui, par son projet même, (...) et de par sa fonction n'a pu retenir parmi les jeux que la forme du duel entre deux équipes opposées, seule à posséder les qualités de spectacularité nécessaires* » (1984, 16).

- Dans l'optique du **vivre ensemble**, le second niveau qui doit nous interpeller est celui du climat relationnel et des relations sociales que ces jeux sont susceptibles de générer en classe. On sait les effets délétères, au détriment de l'équipe adverse, d'équipes fixes qui ne sont constituées que pour les besoins de la performance collective (voir les témoignages recueillis dans Couturier, 1999 et Contre-pied, 2005). Tous les travaux de psychosociologie, depuis les expériences princeps de Muzafer Sherif sur les relations intergroupes, abondent en ce sens qui nous rappellent que ces formules ne favorisent pas le vivre ensemble mais tendent à exacerber les tensions entre les groupes et les individus qui les composent. En mettant en scène la diversité du lien social et l'aptitude à échanger sous de multiples formes, les jeux traditionnels offrent la possibilité aux élèves de s'essayer, en milieu scolaire, à la solidarité, à l'ambiguïté et la versatilité, plutôt qu'à la seule rivalité, fût-elle de forme collective. « *Les joueurs apprendront ainsi à considérer leurs camarades sous deux angles différents [...]. Ces rôles alternatifs détruisent bien souvent les formes outrancières de l'esprit d'équipe et développent parmi toute la masse des joueurs les meilleurs sentiments de bonne camaraderie* », (Loiseau, 1945, 60). Deux travaux particulièrement éclairants ont été menés, récemment, dans le cadre de notre master « Santé Psycho-Sociale par le Sport » (Collard, 2017 ; Corte, 2017). Prenant pour cadre le cours d'EPS, deux enseignants d'éducation physique ont engagé une recherche action dans des classes de sixième. Rencontrant des problèmes d'hostilité intergroupes dans un cas, et d'intégration de nouveaux arrivants dans l'autre, la question du « vivre ensemble » s'est posée de façon vive à ces deux collègues. Dans les deux cas, des classes témoins, pratiquant une EPS « classique » ont été comparées à des classes expérimentales, pratiquant des jeux traditionnels ou des jeux coopératifs, sous forme de pratiques individuelles enseignées sur le mode collectif de la coopération. Les résultats vont systématiquement dans le même sens : amélioration de la cohésion groupale, augmentation du volume relationnel et homogénéisation de ce réseau, baisse des relations d'hostilité, évolution des relations d'indifférence vers des relations amicales. Ces tendances, bien que statistiquement pas toujours significatives, sont bien réelles et appelleraient confirmation. Mais il est indéniable que l'orientation privilégiée a largement répondu aux problèmes rencontrés par ces enseignants.

Pour autant, et comme indiqué plus haut, il serait injustifié, voire méprisant, de réduire ces pratiques à de gentilles occupations tout justes bonnes à « faire du social »². L'enseignant d'EPS n'est pas le pompier de service du mal être relationnel même si cette orientation est explicite dans les textes officiels. Il a avant tout pour mission d'enseigner des contenus propres à sa discipline. Quels sont-ils s'agissant des jeux traditionnels et comment s'articulent-ils aux autres pratiques enseignées en EPS, particulièrement dans le même champ d'apprentissage ?

Champ d'apprentissage et principes communs.

Si certaines pratiques sont regroupées dans un ensemble particulier, un champ d'apprentissage distinct des autres champs, c'est bien parce qu'elles entretiennent entre elles un « air de famille ». Jamais envisagé jusqu'à présent, voir les remarques précédentes, il revient aux praticiens de palier aux silences de l'institution en proposant des repères simples, relativement explicatifs et suffisamment généraux pour balayer les cas de figure rencontrés.

À l'évidence, les jeux de tradition se rangent dans la catégorie des « activités collectives et sports collectifs », incluse dans le champ d'apprentissage « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel » pour lequel les « attendus de fin de cycle » sont les suivants :

- S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque.
- Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu.
- Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre.
- Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la

² Remarque adressée par le corps d'inspection à l'encontre de l'un des deux travaux rapportés.

classe.

- Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter.

On le voit, hormis le premier point, ce sont des buts très généraux³ qui ne sont en rien propres à cette catégorie d'activités, voire lui sont périphériques. La rubrique « Compétences travaillées pendant le cycle » est, elle, un peu plus explicite (Programme pour les cycles 2-3-4, Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 160. B.O n 11, 26 novembre 2015) :

1. Rechercher le gain de l'affrontement par des choix tactiques simples.
2. Adapter son jeu et ses actions aux adversaires et ses partenaires.
3. Coordonner des actions motrices simples.
4. Se reconnaître attaquant / défenseur.
5. Coopérer pour attaquer et défendre.
6. Accepter de tenir des rôles simples d'arbitre et d'observateur.
7. S'informer pour agir.

Mais là encore, le législateur ne pousse pas suffisamment la logique mise en oeuvre dans cette famille d'activités et reste bien timide. En quoi les points 1, 3, 6 et 7, soit quatre « compétences » sur sept, sont-ils spécifiques aux « activités collectives et sports collectifs » ?

Un pas supplémentaire pourrait être franchi qui nous servait de guide lors de la préparation de l'oral de spécialité du CAPEPS et de la partie « transposition », aujourd'hui malheureusement disparue des radars officiels. Il s'agit de partir du noyau dur de ces activités, noyau commun à partir duquel chacune d'entre elles se déploie selon ses particularités, et qui doit être enseignée et intégrée par les élèves dans une logique de transfert et de généralisation.

Ces principes sont les suivants (voir Théodorescu, 1974 ; Beunard et Dersoir, 1992) :

- 1- Principe de réversibilité : Statut, rôle transition, contre-attaque...
- 2- Principe de surnombre /démarrage : circulation, prise et création d'intervalle...
- 3- Principe de Conservation/Récupération
- 4- Principe de Progression / Frein
- 5- Principe d'accès à la cible/protection de la cible
- 6- Principe d'alternance d'accès à la cible : jeu direct/indirect ; profond/large...

Nous n'allons pas développer ici ce schéma de compréhension qui, pour partie, est inopérant lorsque l'on tente d'y intégrer les jeux traditionnels : notamment les points 1, 4, 5 et 6 pour des raisons évoquées plus haut. Aussi, convient-il de proposer une nouvelle grille de compétences, entendues comme des pouvoirs

³ Pour une distinction éclairante entre objectifs buts et finalités, on se rapportera à l'ouvrage incontournable de Daniel Hameline(1979)

d'agir qui dépassent savoir et savoir faire (Reboul, 1980) et que les élèves doivent être capable de maîtriser lorsqu'ils sont confrontés à cette famille de situations.

Le propos est simple : il s'agit de disposer d'un outil valable pour l'ensemble de la catégorie des sports et jeux collectifs, qui puisse être décliné selon les particularités de chacune des pratiques enseignées. Le travail d'adaptation reste donc à faire selon le choix de l'enseignant, mais la cadre général fédérateur est posé. Celui-ci permet de parler un langage commun qui n'exclut pas certaines des pratiques censées faire partie de la famille.

Nous distinguerons les compétences suivantes :

1. **Réversibilité et continuité des statuts, rôles ou états.** Il s'agit ici de pouvoir passer d'un rôle à un autre et d'en assumer les nouvelles charges (liées au code du jeu ou aux aspects stratégiques) traduites en sous-rôles (pour faire simple : une action de jeu définie par un verbe). Lorsque l'on passe par exemple d'attaquant à défenseur, de prisonnier à délivré ou encore de partenaire à adversaire. Cette réversibilité doit être assurée sans temps mort ni latence, si non elle profite à l'adversaire.
2. **Poursuite de l'objectif de marque** que celle-ci soit compatibilisée ou non. Tous les jeux de cette famille sont organisés selon une logique qui privilégie les actes « marquants » qui participent de la logique interne de chaque pratique : se rendre dans un espace, toucher un autre joueur, viser une cible par le biais d'une balle, que ces objectifs soient uniques ou multiples. Ainsi, dans les sports collectifs ce n'est pas le nombre de passes qui importe, mais le fait de « marquer » un but, un essai ou encore un panier à l'équipe adverse. La « passe à dix » ou le football américain sont, par exemple et de ce point de vue, bien différents. Plus généralement, le répertoire des jeux traditionnels est plus riche qui dépasse ce cadre strictement antagoniste. Cibles multiples, mouvantes, marque de coopération exclusive, conjugaison d'antagonisme et de coopération comme dans les jeux de prise, ou bien encore mélange de ces deux cas de figure, comme à la « la balle assise », autant de modalités diverses qui toutes, néanmoins, renvoient à un point commun, une action motrice partagée : l'objectif de marque.
3. **Aptitude au duel et au défi.** Dans les activités d'affrontements interindividuels et/ou collectifs, - certains jeux collectifs conjuguent les deux -, il s'agit d'assumer cette logique d'imposition, de ne pas se défilier, de la pousser à bout et là encore d'en assumer les conséquences. L'élève doit accepter, prendre à son compte et faire basculer à son avantage le rapport direct de domination de l'adversaire qu'il soit désigné (sports collectifs et certains jeux traditionnels) ou choisi (jeux traditionnels), que ce rapport soit univoque ou ambiguë, comme dans les jeux dits paradoxaux.
4. **Aptitude à l'entraide et à la coopération.** Il s'agit ici de pouvoir, soit favoriser le jeu de ses partenaires (les démarquer, les remettre en jeu par délivrance), soit profiter de leurs actions (se

retrouver « démarqué », se retrouver « délivré ») là encore que ces partenaires soient imposés ou choisis comme dans le cas de certains jeux traditionnels. Conduites altruistes de « sacrifice », création d'un surnombre, soutien-appui, fixation de l'adversaire ou mobilisation relative à une zone sont des marqueurs de cette compétence

5. **Exploitation de l'espace de jeu.** Toutes les pratiques de cette famille sont orientées par une topologie qui crée des lignes de forces. Cette logique des espaces, dépendante des codes réglementaires mais ne s'y réduisant pas, doit être perçue et traduite en conduites d'efficacité en rapport avec le projet de jeu. Alors que le modèle de nos sports collectifs classique se résume à un rectangle contraignant le jeu dans une direction unique et deux sens opposés ou contraires - et dont les objectifs sont, le plus souvent, situés aux extrémités du dit terrain -, de nombreux jeux traditionnels s'en écartent et offrent d'autres perspectives. Aussi, les notions de lignes et couloirs, renvoyant aux axes profonds et latéraux et auxquelles sont rattachées respectivement les notions de pénétration et permutation sont-elles à étoffer d'autres orientations multidirectionnelles. Mais, une fois encore, ce qui importe ici est le cadre commun adopté lors de l'enseignement et qui est relatif aux éléments transversaux : l'espace et ses zones ou secteurs à investiguer, viser et contrôler parce que stratégiquement favorables.

Quand se pose la question de l'évaluation.

Depuis de très nombreuses années nous fonctionnons selon les repères suivants, qui, influencés dans un premier temps par les propositions de Gilles Bui-Xuân (1983), ont été modifiés selon les perspectives tracées par Jean Piaget (1966), Pierre Parlebas (1976) et Michel Delaunay (1976).⁴

Cinq stades de conduites sont ainsi dégagés et hiérarchisés qui vont de l'incompréhension initiale, jusqu'à la capacité de faire réaliser à autrui ce que l'on a décidé qu'il fasse.

- Au premier niveau le sujet est passif, dérouté et ne perçoit aucun des éléments clés de la situation. Sa logique dominante correspond à la recherche d'une protection, qui peut aller jusqu'au blocage. L'affectivité prend le pas sur l'intentionnalité, le joueur est le jouet du jeu. Il est dépassé, figé : "il ne comprend rien", ne distinguant ni adversaires, ni partenaires réels ou potentiels. Aucune zone de l'espace de pratique n'a de signification à ses yeux et ses déplacements sont extrêmement limités tous comme les actions motrices qu'il engage. C'est le **stade « émotif »**, celui de la paralysie et de l'incompréhension.

⁴ Cette trame a été utilisée pour la première fois lors des stages « jeux traditionnels » organisés pour les Professeurs de la ville de Paris, à l'INSEP, menés avec Bertrand During, et dans le cadre de la MAFPEN de l'académie de Paris, au milieu des années quatre-vingt. Une présentation plus détaillée figure dans « Education Physique, Sciences et Culture » (B. During et Ali, 2001, 70-71). Elle est reprise dans un ouvrage plus récent (Bordes, Collard et Dugas, 2007)

- Dans un second temps, le sujet s'adapte tant bien que mal après coup à la situation qu'il subit. Il ne prend pas d'initiatives et dans l'interaction a souvent un temps de retard. Le joueur est dominé par le contexte et ses conduites ne sont que des réponses proposées à contre temps. L'attitude générale est celle de l'accommodation aux événements physiques et/ou humains. C'est le **stade « réactif »**, celui des solutions de « survie » qui rend compte d'une première compréhension générale du « sens » du jeu, mais dans une logique d'après coup

- À la troisième étape, le sujet prend des initiatives dans sa relation au milieu et aux autres. Il commence à disposer d'un répertoire de réponses et à les combiner. Il connaît les principales règles d'action, nécessaires pour réguler ses conduites de manière efficace. Les solutions aux problèmes rencontrés se stabilisent. Les enchaînements de sous-rôles sont repérables et se reproduisent. Le joueur s'adapte, au sens d'une équilibration entre ce qu'il entreprend et ce que le contexte de jeu permet. C'est le **stade « adaptatif »**, celui de l'utilisation de solutions (technique ou pas) répertoriées, efficaces et reproductibles utilisées comme des invariants sur le mode algorithmique et un peu mécanique du « si... alors ».

- Au quatrième niveau de l'échelle, le sujet devient capable d'anticipations. Une bonne maîtrise des relations au milieu matériel et aux autres résulte de la capacité à en extraire indices et signes, pour une meilleure continuité des actions. Le milieu de jeu est questionné. Ce niveau est celui de la prise d'initiative. Hypothèses et projections induisent des conduites caractérisées par la continuité et la fluidité. Les processus empathiques sont activés. Ce temps d'avance est gage de réussites, mais aussi de prises de risque. C'est le **stade « proactif »** qui illustre la capacité à se projeter en devinant les actions futures des coparticipants.

- Enfin, au cinquième niveau, le pratiquant devient capable de travestir ses intentions, et d'obtenir, par ses propres actions, des actions de partenaires et/ou adversaires qui lui soient favorables. Le joueur influence autrui à dessein. Il crée lui-même les conditions de ses propres avantages, de sa propre trajectoire. C'est l'étape suprême de la feinte, du piège, du jeu sur et avec le jeu : du méta-jeu. Il y a primat de l'assimilation des actes d'autrui à ses propres actes. En référence aux travaux de Pierre Parlebas nous qualifions ce niveau de **stade « préactif »**, stade de la provocation qui consiste à faire vouloir à autrui, adversaire comme partenaire, ce qu'en réalité vous voulez qu'il fasse.

Sans entrer dans les détails, quelques précisions doivent être apportées à cette présentation. Selon cette optique, chaque niveau de jeu est non exclusif et intégratif. En effet, un pratiquant peut très bien présenter majoritairement des conduites d'un certain type et, en fonction du contexte, se conduire ponctuellement de façon tout autre. Corrélativement chaque niveau de jeu ne se substitue pas au précédent. Il l'inclut, l'intègre et en quelque sorte le dépasse, signifiant par là une réorganisation générale des conduites et non le simple passage à des habiletés plus performantes ou des savoirs-faire plus nombreux (ce que Piaget appelle une « substitution majorante »). Par ailleurs, ces niveaux de conduites motrices sont, bien sûr, dépendants du rapport de forces dans les interactions. Il est plus facile d'être proactif, voire préactif en présence de coparticipants de niveau bien inférieur. De même, des manifestations régressives peuvent être constatées lorsqu'un pratiquant, d'un niveau donné, se retrouve confronté à une situation nouvelle, notamment lorsque la structure du jeu proposée est originale. Perturbations cognitivo-affectives et désorganisations motrices peuvent alors aboutir à des conduites en net recul par rapport au niveau habituel constaté.

Ceci étant posé, il est possible de construire des niveaux de compétences pour chaque jeu considéré, comme l'illustre les exemples suivants qui portent sur trois jeux « classiques » dont les logiques internes sont différentes. Le jeu de « barres » est un duel symétrique, identique au basket-ball ou au football, mais multipolaire du fait des nombreuses cibles constituées par l'ensemble des joueurs adverses. Nous sommes

ici en présence d'actions de « touches-délivrances » propres aux jeux de prises. La « balle assise » est un jeu paradoxal dans lequel tout joueur peut, à sa guise, se faire partenaire et/ou adversaire des autres coparticipants, soit en transmettant amicalement la balle soit en tirant sur le joueur choisi. Enfin, « accroche-décroche » est un jeu à réseau permutant dans lequel un joueur poursuivi doit s'accrocher à un couple de joueurs en attente, afin d'échapper à la menace d'un joueur poursuivant⁵.

Notre démarche consiste à ne faire reposer les niveaux de jeu que sur un nombre très limité d'observables pertinents, censés révéler le type de conduite du joueur concerné. La volonté est ici très clairement de ne pas multiplier les critères d'observation aboutissant à ces « usines à cases » qui en accumulent les couches en un mille-feuilles indigeste (Bordes, 2014). Aisément manipulables par l'enseignant comme par les élèves, ces repères correspondent en tout point aux « niveaux de compétence » telle qu'ils sont mis en œuvre dans la pédagogie institutionnelle et se résument « en une poignée d'items qui synthétise les éléments essentiels » (Vasquez et Oury, 1971, 381). Nous nous positionnons donc très clairement ici à un niveau macroscopique de l'évaluation.

Des exemples concrets de repères.

Voici un premier exemple relatif aux sports collectifs prévus par les textes ; type handball, basket-ball.

1. Ne rentre pas volontairement en possession de la balle ; évite ou se protège de celle-ci lorsqu'elle lui est adressée ; se déplace à contre temps et en sens inverse de l'axe attaque-défense (comportement en antiphase) ; stationne dans des espaces interdits ; ne repère pas les limites du champ de jeu.
2. Adopte une attitude d'attaquant ou de défenseur avec un temps de latence ; entre en possession de la balle sans projet d'utilisation ; respecte les limites topographiques réglementaires mais ne se déplace pas dans des zones stratégiques (démarquage, appel de balle) ; ne se propose pas comme réceptionneur potentiel ; ne tente pas la marque.
3. A intégré le code réglementaire ; reçoit et passe la balle ; repère l'attaquant à neutraliser, l'empêche de progresser pour tenter la cible ; tente la marque ; se déplace dans des zones stratégiques ; se propose comme réceptionneur.
4. Reçoit et passe la balle sous la pression adverse ; parcourt l'espace par de larges déplacements et se rend disponible pour un nombre conséquent d'actions de jeu (on peut ici parler de « volume de jeu » liant le qualitatif au quantitatif). Propose des conduites de dissuasion et de sollicitation ; développe un jeu sans ballon ; réussit la marque.
5. Entre très souvent en contact avec la balle sur action personnelle ; impose des solutions et fait jouer ; mobilise les adversaires tout en libérant les partenaires ; dynamise le jeu et pèse sur son déroulement par l'exercice d'une influence ; se joue des coparticipants

⁵ On trouvera des présentations et exploitations pédagogiques de très nombreux jeux, entre autres, dans les fichiers publiés par les CEMEA (cemea.asso.fr)

Voici maintenant trois propositions relatives à des jeux de structures relationnelles différentes.

Jeu de la « balle assise » :

1. Ne rentre pas volontairement en possession de la balle, ou des balles en jeu ; évite ou se protège de celle-ci lorsqu'elle lui est adressée par passe ; stationne sur les zones extérieures du jeu et se déplace systématiquement à l'opposé de la balle ; reste figé lorsqu'une trajectoire de balle le prend pour cible ; se retrouve très souvent prisonnier, extrait du jeu ; ne repère pas les limites spatiale du champ de jeu.
2. Accepte les passes de partenaires bien repérés ; ne passe la balle qu'à des partenaires bien repérés ; touche très peu la balle et fuit la densité de joueurs ; se sauve lorsqu'il est pris pour cible ; ne tente pas de se délivrer ; attend la délivrance d'un autre joueur.
3. A intégré le code réglementaire ; reçoit et passe la balle à des partenaires privilégiés ; tente les marques en ciblant des adversaires ; engage des déplacements centripètes-centrifuges selon l'état attribué aux co-participants (partenaire ou adversaire) ; tente de se délivrer par récupération de balle.
4. Utilise la balle en réception, passes et tirs en commençant à s'affranchir d'équipes « virtuelles » ; parcourt l'espace par des déplacements variés : centripètes, centrifuges, circulaires ; se rend disponible pour un nombre conséquent et enchaîné d'actions de jeu (on peut ici parler de « volume de jeu » liant le qualitatif au quantitatif). Esquive les tirs et se délivre par interception de balle.
5. Joue le paradoxe du jeu ; passe et tire sur qui bon lui semble ; noue et dénoue les alliances ; feinte les co-participants par des conduites masquées ; intercepte les trajectoires de balle ; esquive les tirs et récupère dans la foulée ; prisonnier furtif se remettant en jeu très rapidement ; impose l'espace de jeu à autrui.

Jeu « accroche-décroche » :

1. N'est pas accroché à son partenaire ; ne part pas lorsque c'est son tour ; se laisse toucher ou attraper en bloquant sa course ; ne s'accroche pas et trouve son salut dans la fuite hors limites.

2. Accroche nettement le binôme ; départ différé en tant que « poursuivi » ; se fait rapidement toucher ; s'accroche en dernière extrémité au binôme refuge ; en tant que poursuivant, arrive à toucher un poursuivi mais se fait rapidement retoucher.
3. Endosse le rôle de poursuivant sans temps mort : touche le poursuivi sans se laisser retoucher ; court de façon raisonné et cherche un accrochage « sûr » ; s'accroche nettement au binôme choisi.
4. Ne se laisse pas surprendre lors de sa libération en tant que « poursuivant » ; se fait rarement toucher car anticipe une accroche possible ; change souvent de binôme d'accroche ; s'accroche dans le sens inverse du binôme afin de libérer un poursuivant.
5. En tant que « poursuivi », renverse volontairement les rôles avec la volonté de piéger son poursuivant et dans l'entraîner dans un conflit de rôles ; en attente dans le binôme, provoque son futur rôle ; se laisse toucher afin de retoucher immédiatement.

Jeu des « barres »

1. Stationne dans son camp ; sort furtivement dans l'aire de jeu ; retourne quasi immédiatement dans son camp sans interaction avec les autres joueurs ; spectateur du jeu, ne réagit que par des gestes ou postures de joie ou de dépit.
2. Sort de son camp sans s'en éloigner ; retour rapide lorsque menacé, de loin, par un adversaire ; rarement touché ; limite géographiquement ses déplacements uniquement dans l'axe profond et le premier tiers de l'aire de jeu ; ne fait pas de prisonnier (ne rentre pas dans le défi et la marque).
3. A intégré le code réglementaire qui consiste à avoir droit de prise (barre) sur les adversaires lorsque, partant de son camp, l'on entre dans l'aire de jeu après eux ; s'éloigne progressivement de son camp et évolue toujours dans l'axe profond jusqu'au milieu du terrain ; fait des prisonniers et assume la responsabilité de la marque ; rentre et ressort de son camp avec facilité en ciblant un adversaire. Se fait toucher. Tente peu de délivrances.
4. Sort de son camp en ciblant plusieurs adversaires ; parcourt l'aire de jeu selon de multiples axes ; ne rentre pas systématiquement dans son camp ; délivre des prisonniers ; s'expose à l'adversaire afin de l'attirer vers ses partenaires. Enchaîne les actes de jeu en quantité et qualité (volume de jeu).
5. Ne rentre dans son camp que de façon intermittente ; stationne dans l'aire de jeu en s'effaçant et en se déplaçant vers de multiples zones ; attire ou dissuade l'adversaire ; délivre des partenaires et enchaîne en « prise » d'adversaire ; fais campagne dans le camp adverse et prend l'opposant à revers ; papillonne dans l'aire de jeu sans se faire toucher.

Enfin, voici l'exemple d'un sport collectif singulier, qui n'est pas officiellement programmé dans les textes officiels.

Tchoukball :

1. Ne rentre pas volontairement en possession de la balle ; évite ou se protège de celle-ci lorsqu'elle lui est adressée ; se déplace à contre temps ou reste figé par rapport à l'axe matérialisé par les deux cibles ; ne repère pas les limites du champ de jeu.
2. Adopte une attitude d'attaquant ou de défenseur avec un temps de latence ; entre en possession de la balle sans projet d'utilisation ; respecte les limites topographiques réglementaires mais ne se déplace pas dans les zones stratégiques dictées par l'axe des deux cibles ; ne se propose pas comme passeur potentiel ; ne tente pas la marque.
3. A intégré le code réglementaire ; reçois et passe la balle ; se positionne comme récepteur potentiel ; tente la marque ; se déplace dans des zones stratégiques ; se propose comme réceptionneur du tir adverse.
4. Reçoit et passe la balle aux joueurs les mieux situés par rapport aux cibles ; parcourt l'espace et se rend disponible pour un nombre conséquent d'actions de jeu (on peut ici parler de « volume de jeu » liant le qualitatif au quantitatif). Est capable d'orienter le jeu selon les cibles choisies ; développe un jeu sans ballon ; réussit la marque et la défense sur tir adverse.
5. Entre très souvent en contact avec la balle sur action personnelle ; impose des solutions et fait jouer selon la mobilisation autour des deux cibles ; mobilise les adversaires tout en libérant les partenaires ; dynamise le jeu et pèse sur son déroulement par l'exercice d'une influence ; se joue des coparticipants

Pascal Bordes

MCF, UFR-STAPS Paris Descartes

Responsable du Master 2 Santé Psycho-Sociale par le Sport.

Bibliographie

- Avisse, M., (2010). « Autour du tchoukball ». *Enseigner l'EPS*, n°248, 12-16.
- Badiou, A. (2007). *De quoi Sarkozy est-il le nom ?* Paris. Editions Lignes.
- Bataille, G., (1949). *La part maudite*. Paris ; Les éditions de minuit.
- Beunard P. et Dersoir, G., (1992) : *Education Physique Sport Collectif. Savoirs fondamentaux*. Nantes. CRDP Pays de Loire.
- Bui-Xuân, G. (1983). *Enseigner l'EPS*. Paris. AFRAPS.
- Bordes, P., Collard, L. et Dugas, E. (2007). *Vers une science de l'action motrice*. Paris. Vuibert.

- Bordes, P., (2014). « Les compétences. Contre-sens, mésusages et aliénations », *Enseigner l'EPS*, n° 263, avril, 2-9.
- Collard, J., (2017). « Influence des pratiques coopératives sur l'intégration scolaire des « anciens » et des « nouveaux » élèves de l'établissement », Master 2 STAPS, mention « Santé Psycho-Sociale par le Sport », UFR-STAPS, Paris Descartes. (Dir. A. Oboeuf)
- Contrepied. EPS, sport, culture. Supplément électronique au n°17 ; *Histoire de l'EPS (1960-2000). Place aux acteurs*. « Les témoignages sur le Lycée de Corbeil ». 2005.
- Corte, A. (2017). « Être ensemble ... en classe. Approche psychosociale en EPS. Stratégies pédagogiques et climat de classe », Master 2 STAPS, mention « Santé Psycho-Sociale par le Sport », UFR-STAPS, Paris Descartes. (Dir. P. Bordes)
- Couturier, G., (1999). *1945-1995. L'EPS face au sport. 15 acteurs témoignent*. Paris : EPS et Société.
- Hameline, D., (1979). *Les objectifs pédagogiques. En formation initiale et en formation continue*. Paris. ESF.
- Delaunay, M. (1976). *Conduites tactiques en sports collectifs et théorie opératoire*. Thèse de 3^e cycle en psychologie. Aix en Provence.
- During, B., Brousse Richard, M. H., et Collard, L., (2001). *Education physique, sciences & culture*. Amiens. CRDP de l'académie d'Amiens.
- Gori, R., Lubat, B. et Silvestre, Ch., (2017). *Manifeste des oeuvriers*. Paris. Les Liens qui Libèrent.
- Hameline, D., (1979). *Les objectifs pédagogiques. En formation initiale et en formation continue*. Paris. ESF.
- Liotard, Ph., (1997). « L'EPS n'est pas jouer. La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique », *Corps et culture*, n°2, 63-87.
- Loiseau, J., (1945). *La méthode des jeux*. Paris. Editions de la revue CAMPING
- Mahlo, F., (1974). *L'acte tactique en jeu*. Paris. Vigot.
- Parlebas, P., (1975). « Jeu sportif, rêve et fantaisie », revue *Esprit*, n° 5 mai, 784-803.
- Parlebas, P., (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris. INSEP.
- Piaget, J., (1966). *La psychologie de l'intelligence*, Paris. Armand Colin
- Reboul, O., (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris. PUF
- Semprun, J. (1997). *L'abîme se repeuple*. Paris. Editions de l'encyclopédie des nuisances.
- Schmitt, A. (1984). Préface, in Gérard Guillemard, *et al., Aux quatre coins des jeux*, Paris. Edirions scarabée.
- Théodorescu, L., (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Paris. Vigot.
- Vasquez, A. et Oury, F., (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. I et II*. Paris. Payot.