

Jérôme VISIOLI, Enseignant PRAG EPS, BE Handball, STAPS Université Rennes 2 - jerome.visioli@univ-rennes2.fr

Construire et exploiter un projet de jeu collectif en handball de la 6^e à la Terminale

1. Le projet de jeu collectif en handball : mythe ou réalité en EPS ?

« Un match de hand ne saurait être assimilé à une partie d'échec, mais il n'est pas interdit de se mettre au départ dans des dispositions favorables. [...] Notre ambition est donc de jouer juste par rapport au problème initial posé par l'organisation collective adverse »¹. Comme le souligne Daniel Costantini dans le cadre d'une réflexion ciblant la formation fédérale, l'activité du handballeur consiste à coopérer avec ses partenaires pour proposer des choix tactiques pertinents au regard des difficultés suscitées par l'équipe adverse. En EPS également, dans un contexte marqué par une volonté de valoriser les interactions sociales entre les élèves et une éducation au « vivre ensemble », la construction d'un projet de jeu collectif au cours des séquences de handball (et plus globalement de sports-collectifs) devient un élément récurrent dans les programmes.

Globalement, un projet de jeu peut être défini comme l'énoncé de principes stratégiques et tactiques qui tendent vers le jeu idéal défini par son(s) concepteur(s)². Plus précisément, deux étapes semblent nécessaires :

- **La construction du projet de jeu**, reposant sur un ensemble de savoirs partagés qui constituent des ressources pour l'action, car ils définissent des priorités dans l'orientation du jeu, l'organisation collective des actions, le rôle des joueurs, etc. Cette étape vise à poser un cadre stratégique permettant aux joueurs de « jouer juste » face à un problème identifié a priori ;
- **L'exploitation du projet de jeu**, qui sur la base de l'incorporation de cette culture commune,

permet une adaptation en fonction de l'évolution de la situation et des propositions des adversaires. Cela pose la question de la planification et de l'improvisation en cours d'action. A ce titre, Olivier Krumbholz souligne qu'« il ne faut pas opposer les principes de jeu à l'inventivité et à la création à l'intérieur de ces modes de jeu codifiés, ce n'est pas contradictoire, au contraire... plus l'art est travaillé, plus il est libre »³.

Mais dans quelle mesure ce travail autour d'un projet de jeu collectif peut-il être réellement envisagé dans le cadre des séquences d'EPS ? Les décalages sont souvent forts entre les déclarations d'intentions théoriques et la réalité du terrain, en lien notamment avec les contraintes temporelles, les classes chargées et hétérogènes, les élèves orientés vers le plaisir de pratiquer plutôt que vers la réflexion... Nous faisons l'hypothèse que l'impact de ces contraintes est d'autant plus fort dans le cas d'enseignants d'EPS confrontés à une APSA dont ils ne sont pas spécialistes⁴. Et à l'évidence, il est essentiel de penser cet objectif de manière différenciée de la 6^e à la Terminale, et dans une articulation forte avec les acquisitions motrices qui permettront aux élèves de le mettre en place en situation.

Également, les candidats aux concours du CAPEPS et de l'Agrégation d'EPS rencontrent de réelles difficultés à opérationnaliser concrètement cette intention, en particulier lors de l'épreuve de la leçon. Dans la grande majorité des cas, il est demandé aux élèves d'échanger afin de construire un projet de jeu collectif, mais sous une forme quasi non-directive, un peu « comme par magie ». Les contenus d'enseignement

restent alors très vagues, et nous nous retrouvons dans un contexte où « chacun est supposé découvrir des solutions, mettre à jour un savoir caché, chercher des réponses aux problèmes posés. [...] Le fait de ne pas donner de modèle devient une sorte de modèle exclusif »⁵. Finalement, faire travailler les élèves autour d'un projet de jeu collectif en handball dans les cours d'EPS apparaît davantage comme une déclaration d'intention et une réponse formelle à une commande institutionnelle.

Sur la base de ce constat, l'objectif de cet article est de proposer des points de repères afin d'aider à la construction et à l'exploitation des projets de jeu collectifs dans le cadre des séquences de handball en EPS de la 6^e à la Terminale. Plus précisément, nous nous proposons de répondre à deux questions :

- 1) quels sont **les choix didactiques** qui fondent la construction d'un projet de jeu collectif en handball ? ;
- 2) quelles sont **les démarches pédagogiques** susceptibles d'organiser et d'accompagner l'activité des élèves afin de donner du sens à ce projet ?

A nos yeux, l'enseignant gagne dans un premier temps à être explicite vis-à-vis des élèves concernant les différents projets de jeu collectif en handball (dans la phase de construction), avant de les amener à davantage d'autonomie (dans la phase d'exploitation). Autrement dit, « l'acquisition des règles est contrôlée et guidée pas à pas par l'enseignant »⁶, afin de permettre progressivement aux élèves de devenir les véritables acteurs du jeu.

1) Costantini, D. (1994). *Dialectique attaque-défense*. Approches du Handball, 21, p. 209.

2) Mouchet, A. (2010). *Co-construire un projet de jeu en rugby*. In F. Darnis (Ed.), Interaction et apprentissage, 67-82. Paris : Revue EPS.

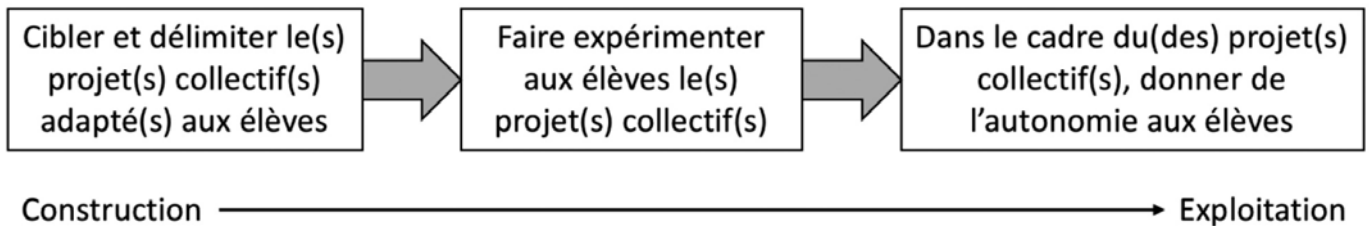
3) *Un plus un, peut faire plus que deux ! Entretien avec Claude Onesta & Olivier Krumbholz*. Revue Contrepied, p. 45.

4) Adé D., Sève, C. & Serres, G. (2007). *Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire*, STAPS, 76, 51-66.

5) Méard, J. & Durand, M. (2004). *Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes. Les dilemmes des formateurs. Communication orale présentée au colloque d'Ingrannes*, « EPS et formation à l'analyse de pratique », 28-29 novembre.

6) Bertone, S. & Chaliès, S. (2008). *Enseigner l'usage des règles aux élèves*. In S. Chaliès & S. Bertone (Eds.), L'enseignement, p. 40. Paris : Revue EP&S.

Figure 1 - Accompagner les élèves de la construction à l'exploitation des projets de jeu collectif



2. Quels sont les choix didactiques qui fondent la construction d'un projet de jeu collectif en handball ?

Faire travailler les élèves autour d'un projet collectif ne peut être envisagé sans une réflexion didactique préalable. En effet, penser le progrès des élèves dans les séquences de handball repose sur la recherche permanente de l'équilibre du rapport de force entre l'attaque et la défense, cette dialectique constituant l'essence de cette APSA. Historiquement, l'adaptation technico-tactique en attaque émerge au fur et à mesure de la confrontation aux problèmes posés par la défense, et inversement⁷. L'enseignant d'EPS gagne à avoir quelques points de repères pour situer les élèves dans ce processus, sachant que c'est la défense qui va principalement structurer le jeu.

Il existe trois systèmes de défense caractérisés par des intentions particulières :

- La **défense homme à homme**, reposant sur un marquage de chaque adversaire afin de rechercher une opposition individualisée, principalement orientée vers la récupération de la balle ;
- La **défense de zone**, caractérisée par une activité de flottement collectif afin de créer systématiquement le surnombre face au porteur de balle, souvent orientée vers la protection de la cible ;
- La **défense mixte** qui propose une défense partagée entre des intentions en « homme à homme » pour certains joueurs, et des intentions « de zone » pour les autres.

Ces systèmes peuvent prendre la forme de différents dispositifs défensifs, qui renvoient à la répartition des joueurs sur le terrain : tout terrain, demi-terrain, tiers de terrain, en deux lignes (1/5 ; 2/4 ; 3/3), en une ligne (0/6), éventuellement en trois lignes (3/2/1). En EPS, « l'objectif est de proposer un continuum de formation qui favorisera au départ un jeu sur grand espace

avec une faible densité de joueurs, pour aller en fin de scolarité vers un jeu favorisant un espace beaucoup plus restreint autour de la zone avec une grande densité de joueurs »⁸. Au collège, l'enseignant commence classiquement par la défense homme à homme qui a l'avantage de responsabiliser tous les joueurs. Au lycée, la réduction des espaces s'impose en lien avec le progrès des attaquants, et il est possible d'enrichir les possibles avec la mise en place de défenses de zones (et éventuellement de défenses mixtes).

Par contre, il faut rester vigilant à l'adéquation des choix défensifs avec les potentialités des élèves en attaque. A ce titre, en termes de densité, l'enseignant d'EPS gagne en situation de référence à proposer du jeu à 4 + GB au collège et à 5 + GB au lycée. Également, si le dispositif défensif de zone en 0/5 est représentatif de l'activité handball dans l'imaginaire collectif, cela peut poser des obstacles insurmontables aux élèves en attaque, et rendre la pratique inintéressante. En terminale, des dispositifs en 3/2 ou 2/3 ont l'avantage de laisser de l'espace à tous les élèves pour s'exprimer en attaque (notamment en latéralité). Au final, la préoccupation permanente pour l'ensei-

gnant d'EPS, en termes de choix de traitement didactique de l'activité, doit être le maintien d'un rapport de force équilibré entre la défense et l'attaque. Comme l'explique Debanne⁹, la première question que doit se poser l'enseignant d'EPS est de savoir qui, de l'attaque ou de la défense, prend le pas sur l'autre, ce qui permet de réaliser des choix didactiques adaptés au niveau des élèves. Partant de là, il devient possible d'envisager différents projets de jeu collectif à construire et à exploiter par les élèves dans les séquences de handball. Ils vont s'articuler au fur et à mesure du parcours de formation dans une logique de progression spiralaire, impliquant une complexification croissante des rapports d'opposition¹⁰ de la 6^e à la Terminale.

Figure 2 - L'enrichissement progressif des projets de jeu collectif de la 6^e à la Terminale

7) Esposito, M. (1996). *Handball : connaissance de l'activité*. Dossier EPS, 26.

8) Jeannin, P. (2013). *Varié les modes de défense pour apprendre à attaquer*. Contrepied Handball, 6, p.10-12.

9) Debanne, T. (2009). *Handball : la formation de l'élève en EPS*. Revue EPS, 335.

10) Bouthier, D. (2016). *Initiation et perfectionnement en sports collectifs : développer la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action*. eJRIEPS, 38, 7-37.

2.1. Les choix didactiques pour des élèves débutants - débrouillés (collège)

2.1.1. Progresser collectivement vers la cible adverse

En difficulté face à une défense inorganisée à cause d'un jeu en « grappe », les débutants ont à construire un projet de jeu collectif de progression vers la cible adverse. Les principes essentiels sont notamment la reconnaissance des statuts d'attaquants et de défenseurs, l'écartement des non-porteurs de balle latéralement et en profondeur, l'alternance pour le porteur de balle entre les alternatives du crédit d'action (passes, dribbles, conservation, tir), l'exploitation des espaces libres. Inscrire les élèves dans un projet de jeu collectif peut être une porte d'entrée adaptée à l'hétérogénéité du public d'un collège, comme le souligne Sandrine Delerce : *« j'ai constaté qu'ils avaient des difficultés dans la maîtrise de la balle et j'ai donc cherché à valoriser le jeu sans la balle et j'ai mis l'accent sur le jeu collectif : chacun a son rôle, chacun peut mieux y réussir, c'est valorisant et de plus ça les soude davantage »*¹¹.

2.1.2. S'organiser collectivement en défense homme à homme

Lorsque la progression de l'attaque prend l'avantage, le projet de jeu à mettre en place devient classiquement celui d'une défense homme à homme (tout terrain, puis demi-terrain). Les principes essentiels concernent notamment la rapidité dans le changement de statut attaquant/ défenseur, la répartition collective des adversaires, le placement et la gestion de la distance par rapport à l'adversaire, les intentions de harcèlement, d'interception, de dissuasion, de subtilisation. Un enseignant d'EPS doit avoir à l'esprit qu'il n'y a pas de raison de survaloriser l'activité offensive alors que la dimension défensive fournit un support tout aussi pertinent et attractif pour solliciter l'activité adaptative des élèves en contexte scolaire¹².

2.1.3. Se coordonner pour attaquer une défense homme à homme

Au niveau débrouillé, face à une défense homme à homme qui prend l'avantage, il s'agit de travailler autour d'un projet tactique d'attaque sur la base de certains principes essentiels : occupation équilibrée de l'espace de jeu, écartement de l'espace de jeu offensif, circulation des joueurs

à privilégier, utilisation avec pertinence du jeu direct et du jeu indirect, du débordement, du démarquage, du passe-et-va, respect des postes si la défense se regroupe à proximité de la cible. Ces contenus d'enseignement permettent la mise en place d'un jeu plus ou moins programmé ou en lecture¹³. Force est de constater que cette étape organisée autour de l'attaque d'une défense en homme à homme constitue la forme de pratique principale dans la réalité du parcours de formation des élèves en EPS (y compris au lycée).

2.1.4. Coopérer pour prendre de vitesse le repli défensif adverse

En difficulté face à une défense homme à homme qui tend à s'organiser à proximité de la cible, il devient intéressant de prendre de vitesse le repli défensif adverse dans le cadre d'un projet de jeu collectif de contre-attaque (ou de montée de balle). Il repose sur certains principes essentiels : rapidité dans le changement de statut défenseur/ attaquant, recherche de relance directe sur contre-attaque, choix d'alternatives entre recherche de contre-attaque ou de montée de balle, répartition latérale équilibrée dans l'espace, répartition en profondeur en 2 ou 3 lignes, réalisation de course en « C ». Les élèves ont à s'organiser collectivement en recherchant une certaine prise de risque dans la prise de vitesse des adversaires, tout en assurant la sécurité permettant de limiter les pertes de balle. Soulignons que le repli défensif peut également être envisagé dans le cadre d'un projet de jeu collectif.

2.2. Les choix didactiques pour des élèves confirmés (lycée)

2.2.1. S'organiser collectivement en défense de zone

Lorsque la défense homme à homme est en difficulté face au potentiel offensif, malgré la réduction progressive des espaces (d'une défense tout terrain à demi-terrain, puis à proximité de la cible), un projet de jeu collectif en défense de zone peut être intéressant pour des élèves confirmés, et repose sur certains principes essentiels : respect du dispositif spatial, flottement collectif face au ballon afin de créer une situation de surnombre face au ballon, activité des défenseurs sur les trajectoires de passe. Contrairement à certaines représentations des élèves qui associent la défense de zone (souvent la 0/6) à la constitution d'un mur de protection

de la cible relativement passif, bien défendre en zone nécessite des efforts permanents pour se resituer par rapport au ballon, aux adversaires et aux partenaires. A cette condition, la mise en place d'une défense de zone est intéressante pour faire comprendre aux élèves que *« la force des sports-collectifs, c'est de montrer que 1+1 peut faire plus que 2 »*¹⁴.

2.2.2. Se coordonner pour attaquer une défense de zone

Face à une défense organisée en zone, le projet de jeu tactique pour jouer de manière juste en attaque repose sur certains principes essentiels : conservation d'un espace de jeu effectif optimal, création de points de fixation par des engagements dans le couloir de jeu direct et/ou l'utilisation de feintes de tir, circulation rapide du ballon, exploitation de la relation avec le pivot. Plus précisément, Costantini¹⁵ invite à différencier l'attaque d'une défense alignée (rechercher un écartement maximum en plaçant les ailiers aux points de corners, exploiter les pivots en bloc pour créer des points de fixation, ou en poste afin de mettre en mouvement les arrières vers le but adverse) et l'attaque des défenses en plusieurs lignes (exploiter le couloir de circulation à l'aide de rentrées d'ailiers par exemple, mais également proposer un dispositif initial inverse de celui de la défense).

2.2.3. Coopérer pour adapter son projet de jeu collectif

Progressivement au fur et à mesure du lycée, et notamment en fin de cursus, il semble intéressant d'amplifier la liberté de choix tactiques des élèves, tant en défense qu'en attaque. L'objectif devient alors de témoigner d'une capacité à « jouer juste » en adoptant un projet de jeu basé sur une analyse du potentiel de son collectif et des caractéristiques des équipes adverses. Les différents principes abordés précédemment lors du parcours de formation sont dès lors des repères essentiels pour les joueurs afin de respecter un projet de jeu pertinent par rapport aux problèmes posés : *« il est probable que les plans collectifs servent de guide aux activités individuelles, en permettant à chaque joueur de se focaliser sur certains partenaires et l'enchaînement d'action prévu par le plan »*¹⁶. A cette étape, la possibilité de prendre régulièrement des temps-mort est incontournable, et permet des adaptations en cours de match avec l'aide d'un coach qui apporte un regard extérieur et complémentaire.

11) Delerce, S. (2013). *Valoriser le jeu sans ballon...* Contrepied Handball, 6, p.35.

12) Portes, M. (1996). *Construire un défenseur polyvalent en handball : rapports de l'EP à la culture sportive*. Revue Hyper, 192.

13) Costantini, D. (2005). *Le jeu en attaque : définitions, éclaircissement : place, programme, spontané, de transition...* Approches du handball, 87.

14) *Un plus un, peut faire plus que deux ! Entretien avec Claude Onesta & Olivier Krumbholz*. Revue Contre Pied, p. 45.

15) Costantini, D. (1999). *Handball*. Cahiers des sports. Paris : Revue EPS.

16) Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Seve, C. (2008). *Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball*. @ctivités, 5(1), 21-39.

3. Quelles sont les démarches pédagogiques susceptibles d'organiser et d'accompagner l'activité des élèves afin de donner du sens au projet collectif ?

Engager réellement les élèves dans la construction d'un projet tactique collectif en EPS n'est pas chose aisée en termes d'organisation de l'activité des élèves. Cela engage donc à une réflexion sur les démarches pédagogiques à privilégier par l'enseignant, notamment pour donner du sens à l'engagement de chacun dans le projet de l'équipe. A ce titre, plusieurs conditions sont à envisager, de manière complémentaire et systématique.

3.1. Créer les conditions pour donner du sens au projet collectif

Afin de susciter l'adhésion des élèves à la construction et l'exploitation d'un projet collectif, Siedentop¹⁷ propose d'introduire en EPS les caractéristiques essentielles de la pratique sportive : le cycle est organisé sur le modèle de la saison, les équipes sont stabilisées, la saison est constituée par l'alternance de compétitions et de séances d'entraînement puis clôturée par un événement sportif (par exemple un tournoi interclasses). Enfin, l'auteur invite à penser un cycle suffisamment long, c'est-à-dire un nombre minimal de dix-huit séances. Tout l'enjeu est de réussir à faire émerger une communauté de pratique, c'est-à-dire un groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations, et à travers cela développe un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel¹⁸. Pour cela, trois conditions sont nécessaires : créer une entreprise commune (ce qui est réalisé collectivement en tant que réponse commune négociée par les acteurs), un engagement mutuel (la coordination pour accomplir les choses ensemble, relation de réciprocité, de responsabilité et de solidarité entre les acteurs) et un répertoire partagé (les ressources collectivement mobilisées par les acteurs dans la négociation de sens). A ces conditions, l'enseignant peut espérer un réel investissement des élèves (joueurs, observateurs, coaches) autour de la construction d'un projet collectif, ainsi que l'émergence d'une certaine forme de citoyenneté¹⁹.

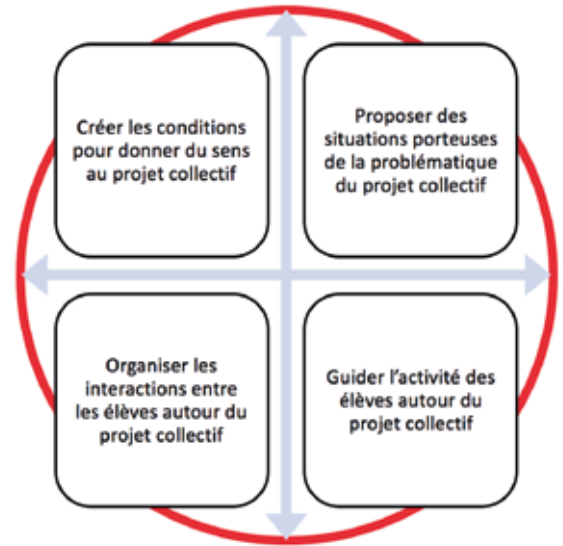
L'autre condition qui nous semble essentielle pour réussir à impliquer les élèves dans la construction d'un projet de jeu collectif est l'équilibre des chances. Cela implique pour l'enseignant une préoccupation permanente pour proposer et maintenir un rapport de force approprié entre les équipes. Sans le respect de ce principe, les élèves perdent souvent toute motivation : alors que certains se retrouvent dans des situations trop faciles, traversent le terrain en dribble et

empilent les buts, d'autres se résignent face à des situations trop difficiles, en faisant le choix de la passivité. A l'évidence, un rapport de force déséquilibré n'est pas propice aux apprentissages des élèves. Les séquences de handball en EPS gagnent à être pensées en alternant des oppositions par équipes hétérogènes en leur sein et par groupes de niveaux²⁰. Et dans les deux cas, l'enseignant doit nécessairement tendre vers un équilibre du rapport de force collectif d'une part, et du rapport de force individuel d'autre part, par l'association systématique d'adversaires directs de niveaux équivalents.

3.2. Proposer des situations porteuses de la problématique du projet collectif

Dans un premier temps, afin de sensibiliser les élèves à la construction du projet collectif, l'utilisation du jeu à 3 contre 3 en largeur présenté dans un article précédent²¹ nous semble intéressante. En effet, elle permet de placer les élèves au sein de petits groupes favorables à la qualité des interactions sociales. En alternant des matchs à thème ciblant différents problèmes (mise en place d'une défense homme à homme agressive, valorisation de la contre-attaque, valorisation du débordement en dribble ou à l'inverse de la progression en passes, etc.), l'enseignant suscite la réflexion et l'adaptation du projet collectif à chaque match, en intégrant systématiquement des temps-morts. Cette organisation du cours permet également aux élèves d'enchaîner un nombre conséquent de rencontres

Figure 3 - Principes d'organisation et d'accompagnement de l'activité des élèves



face à des équipes ayant des caractéristiques différentes. Dès lors, cette situation peut avoir comme fonction de mettre en évidence la nécessité de s'adapter tactiquement aux spécificités des thématiques d'une part, et des équipes adverses d'autre part.

Dans un second temps, un travail plus ciblé des principes d'efficacité qui fondent le projet collectif peut s'envisager dans le cadre d'un atelier sous une forme attaque/ défense à 4+GB au collège ou 5+1 au lycée. Face à un but, les élèves font un minimum de 20 passages en attaque face à un problème identifié (par exemple défense de zone type 2/3), puis les rôles s'inversent. Par rapport à la première situation, il s'agit pour l'enseignant de guider plus fortement l'activité des élèves vers des contenus d'enseignement qui s'enrichissent progressivement de la 6^e à la Terminale : (1) comprendre les différentes modalités de défense et les principes associés ; (2) comprendre les différentes modalités d'attaque et les principes associés ; (3) reconnaître ces dispositifs en cours d'action ; (4) adapter l'activité individuelle et collective à l'intérieur de ce projet collectif ; (5) disposer d'une maîtrise technique suffisante pour s'exprimer. Dans cette situation, qui peut avoir une fonction d'adaptation à un problème, la répétition doit permettre une progressive stabilisation du projet de jeu collectif permettant aux élèves de « jouer juste ».

17) Siedentop, D. (1994). *Sport Education*. Humain Kinetics.

18) Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Laval, Presses université de Laval.

19) Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'EPS*. Paris : Revue EP&S.

20) Hawu, D. (2000). *Faire des groupes en EPS*. In J.P. Rey (Ed.), *Le groupe*, 89-104. Paris : Editions Revue EPS.

21) Visioli, J. (2017). *Apprendre en jouant : l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS*. Revue Enseigner l'EPS,

Enfin, dans un troisième temps, une situation de référence (4 + GB au collège ; 5 + GB au lycée) peut se réaliser sous la modalité de « l'accordéon collectif »²². Trois équipes sont positionnées sur un terrain de handball, de telle manière à ce qu'elles s'affrontent à tour de rôle en attaque placée. La rotation des trois équipes fait que les élèves sont tantôt des joueurs actifs, tantôt des joueurs en attente lorsque les deux autres équipes s'affrontent. Dans ce cas, sur la base des connaissances apportées par l'enseignant, ils peuvent communiquer entre eux afin d'observer les comportements de leurs futurs adversaires, de réfléchir sur leurs propres caractéristiques, et d'élaborer des stratégies efficaces. En demandant régulièrement aux équipes de modifier leur projet de jeu défensif (homme à homme, zone, mixte ; en une, deux ou trois lignes ; plus ou moins en protection de la cible ou en agression de l'attaque), l'enseignant suscite une adaptation en action de la part des attaquants afin d'adopter le projet tactique le plus pertinent. Le choix de cette situation de référence permet d'évaluer : (1) le respect des principes du projet collectif travaillé par les élèves ; (2) la pertinence du choix d'un projet collectif avant et/ou pendant une rencontre face à une équipe adverse identifiée ; (3) la validation de plusieurs projets de jeu collectifs à l'échelle d'un tournoi.

3.3. Organiser les interactions entre les élèves autour du projet collectif

Permettre aux élèves de construire un projet collectif nécessite également de proposer une alternance entre des temps d'expérimentation et de réflexion collective. La logique interne du handball, activité de coopération et d'affrontement, invite à la mise en jeu d'interactions sociales et à l'exploitation de procédures visant à faire réfléchir les élèves (arrêt sur image, débats d'idées...). Un article, réalisé dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage²³, expose les manières dont des dyades d'élèves de 11-12 ans coopéraient dans les échanges verbaux lors d'une tâche de montée de balle face à une défense 1 + 1 en handball. Les auteurs sont partis du postulat que la formulation de règles d'action apparaissait comme un acte fondateur dans la construction de compétences tactiques en sports collectifs : « *considérant l'apprentissage comme une construction spiralaire, la prise*

de conscience engendrée par les phases d'interaction verbales en amont de l'action et en retour de l'action devrait se révéler propice à un développement des compétences tactiques » (p. 30). Dans cette étude, un effet favorable des interactions verbales en dyades a été noté pour améliorer la prise de décision, en particulier lorsque se produisaient entre les élèves des interactions de type confrontation de points de vue et tutorat. Cela n'est évidemment envisageable qu'à condition de l'émergence précédemment évoquée d'un sentiment d'appartenance et d'un engagement mutuel entre les joueurs d'une même équipe.

La construction d'un référentiel commun autour des objets constitue également une ressource pour le groupe. Par exemple, l'utilisation des TICE semble particulièrement intéressante pour alimenter ce processus d'échange autour du projet collectif, au sens où elle facilite la verbalisation et libère la parole²⁴. Dans le cadre d'un cycle de handball, les élèves et l'enseignant peuvent utiliser des tablettes afin de filmer des temps de jeu et d'analyser *a posteriori* les choix réalisés d'un point de vue tactique, tant en attaque qu'en défense. Cela n'a évidemment rien de « magique » et repose fondamentalement sur l'appropriation par les élèves des projets tactiques (et des principes sous-jacents) proposés par l'enseignant, puisque c'est à ce niveau que l'on trouve les différents indicateurs d'observation. Il est également possible d'exploiter des séquences vidéo de haut niveau illustrant la mise en place d'un projet de jeu collectif face à un problème donné, tant en attaque qu'en défense. Progressivement, l'utilisation des TICE peut permettre aux élèves de progresser dans la perception de l'évolution du rapport d'opposition, essentielle pour jouer ensemble : « *l'évaluation du rapport d'opposition détermine les intentions offensives et défensives des joueurs. L'acquisition de tels indicateurs représente la base de la construction du référentiel commun à partir duquel les membres de l'équipe peuvent agir de manière synergique* »²⁵. Néanmoins, d'un point de vue pratique, le recours à ce type de procédures ne doit pas se faire au détriment du temps de pratique, et l'enseignant d'EPS gagne à trouver le juste équilibre avec les procédures visant le développement de la pratique réflexive des élèves.

3.4. Guider l'activité des élèves autour du projet collectif

Le rôle de l'enseignant est fondamental pour accompagner les élèves dans le processus d'apprentissage. Par exemple, dans un article d'acceptation didactique portant sur les sports collectifs, Brau-Anthony & Grostephan²⁶ ont identifié une diversité de modes d'intervention des enseignants en situation (« arrêt sur image », feedback, bilans à la fin de chaque situation d'apprentissage ou en fin de séance, faire commenter par les élèves le résultat de leur action à partir de critères de réussite chiffrés, moments de synthèse collective). Cependant, les auteurs soulignent également la persistance de différentes conceptions de ce guidage. Si certains enseignants sont centrés sur la volonté d'orienter fortement les élèves de façon à les mettre rapidement en situation de réussite, d'autres souhaitent privilégier leur réflexion, à partir de l'action, pour faire émerger progressivement les principes et règles d'action. Effectivement, cette problématique du guidage de l'activité des élèves par l'enseignant s'illustre particulièrement bien dans le cadre de cycle de handball orienté autour de la construction d'un projet collectif.

De manière plus générale, selon Bruner (1998), la classe devrait être repensée pour en faire une sous-communauté, où les apprenants entrent dans cet échange mutuel et où l'enseignant orchestre les choses. Selon cet auteur, et au contraire de ce qu'en disent habituellement les critiques, de telles sous-communautés ne remettent nullement en cause le rôle de l'enseignant, pas plus qu'elles ne réduisent son autorité. Bien au contraire, l'enseignant y gagne une nouvelle fonction, celle d'encourager les autres à partager²⁷. Néanmoins, comme le soulignent Méard & Durand (2003), le risque est grand de glisser vers un enseignement non-directif, et dans ce cas, « *le sentiment qui domine est celui d'une invisibilité du travail de l'enseignant* »²⁸. Ces auteurs notent un procédé récurrent consistant pour l'enseignant à ne pas dire ce qu'il faut faire, sous prétexte que découvrir le savoir permettrait de donner du sens aux contenus d'enseignement. Finalement, les travaux menés dans le cadre de la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2011) insistent sur l'action didactique de l'enseignant qui devrait consister en une alternance de phases encourageant la recherche

22) Duberland, H. (2007). Le handball en situation. Paris : Revue EPS.

23) Florence Darnis-Paraboschi et al. (2006). *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball*. Staps, 73, p. 25-38.

24) Jeannin, P. & Tomaszower, Y. (2017). *Scénarisation et usages d'un numérique éducatif : illustration en handball*. Revue Enseigner l'EPS, 271, 8-13.

25) Debanne, T. *Evaluer le rapport d'opposition pour jouer ensemble*. Revue EPS, 329, p. 57-58.

26) Brau-Anthony, S. & Grostephan, V. (2014). *Etudier l'activité didactique de l'enseignant d'EPS. Parcours de chercheurs*. eJRIEPS, 33, p. 6.

27) Bruner, J. (1999). *L'approche psychoculturelle de l'éducation*. Revue EPS, 277.

28) Méard, J. & Durand, M. (2004). *Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes. Les dilemmes des formateurs*. Communication orale présentée au colloque d'Ingrannes, « EPS et formation à l'analyse de pratique », 28-29 novembre.

des élèves, et de temps de guidage plus forts : (1) Définir à quel jeu doivent se prêter les élèves pour parvenir à répondre aux intentions didactiques de l'enseignant ; (2) Réguler en vue d'obtenir les réponses induites par la structuration du

milieu didactique ; (3) Dévoluer la responsabilité de leurs propres apprentissages aux élèves ; (4) Institutionnaliser en reconnaissant dans les productions des élèves celles qui lui apparaissent comme légitimes. A nos yeux, l'enseignant gagne

dans un premier temps à être explicite vis-à-vis des élèves concernant les différents projets de jeu collectif en handball (dans la phase de construction), avant de les amener à davantage d'autonomie (dans la phase d'exploitation).

4. Le projet de jeu collectif en EPS : une invitation à prolonger la réflexion

L'objectif de cet article était de proposer une réflexion autour de la construction et de l'exploitation des projets collectifs dans les séquences de handball en EPS, de la 6^e à la terminale. Cela nécessite à la fois des choix didactiques (ciblage des objectifs, connaissance des principes d'attaque et de défense, adaptation des contenus...) et des choix pédagogiques (constitution et stabilité des équipes, allongement des séquences, articulation entre temps de pratique et temps d'échanges entre les élèves, guidage par l'enseignant...). C'est à ces conditions que l'enseignant peut dépasser une pédagogie « implicite » ou « invisible » laissant les élèves créer des projets de jeu qui restent souvent vagues et flous, au profit d'une pédagogie « explicite » visant à guider leur activité autour d'enjeux de savoir clairs et précis, pour les mener progressivement vers l'autonomie dans la gestion du rapport de force en situation²⁹.

A l'évidence, ce travail gagne à s'intégrer en fil rouge et de manière transversale dans les différentes séquences de sports collectifs, tout au long du parcours de formation en EPS de la 6^e à la Terminale.

Les apprentissages réellement utiles, qui marquent en profondeur les individus, ne peuvent s'inscrire que dans des temporalités longues. Cela pose néanmoins la question du sens de ce travail tactique pour les élèves sans des acquisitions techniques spécifiques permettant de réellement le mettre en œuvre en situation³⁰. Selon nous, c'est par une entrée approfondie dans la spécificité d'un sport collectif (par ex. le handball) que la transversalité devient ensuite possible et signifiante pour les élèves dans les autres activités de ce groupement.

Tout en proposant des points de repères pour les enseignants, nous avons abordé plusieurs problématiques classiques de la discipline (action/réflexion ; transversalité/spécificité ; non-directivité/directivité ; individuel/collectif...). Si construire un projet de jeu collectif est déjà complexe et difficile dans le contexte fédéral, comme le souligne une étude portant sur l'efficacité des coordinations entre coéquipiers en handball³¹, il l'est peut-être encore davantage au regard des caractéristiques de l'enseignement de l'EPS. Cela invite nécessairement à proposer une posture lucide et mesurée. Il s'agit tout à la

fois de dépasser les propositions débouchant sur une activité formelle des élèves, que celles qui correspondent à une perception idéaliste de la discipline³².

Finalement, par l'intermédiaire des choix réalisés pour accompagner l'activité des élèves dans la construction et de l'exploitation d'un projet de jeu collectif, l'enseignant d'EPS cherche à transmettre certaines valeurs, notamment dans l'optique du « vivre ensemble » face à une montée de l'individualisme dans la société : « pour contourner cette primauté de l'individu sur l'intérêt général, il faut donc que les joueurs intègrent le message suivant : même si je ne pense qu'à moi, je vais m'associer avec les autres parce que ce que l'on réalisera ensemble sera toujours supérieur à ce que je pourrais réussir seul »³³. Comme l'entraîneur de sports collectifs, l'enseignant d'EPS doit faire preuve de psychologie au quotidien pour concilier les intérêts individuels et la dynamique du collectif.

29) Visioli, J. (2019). *Le guidage des étudiants STAPS en situation d'intervention dans les activités d'opposition : Frankenstein, L'homme invisible ou Sherlock Holmes ?* Dossier AEEPS, 5, 195-200.

30) Visioli, J. (2017). *Pour une revalorisation de l'action de marque dans les leçons de handball en Education Physique et Sportive*. Revue EPS, 378, 62-65.

31) De Keukelaere, C. et al. (2013). *Formes, contenus et évolution du partage au sein d'une équipe de sport de haut niveau*. Le travail humain, 3, p. 227-255.

32) Thomas, L. (1996). *Du mythe d'éducation physique au bonheur des heures d'APS*. Revue Hyper-EPS, 192, 7-14

33) Onesta, C. (2014). *Le règne des affranchis*. Paris : Michel Lafon.