



Les Promesses d'une Pratique "studieuse" du Handball en EPS

Maurice Portes
Professeur EPS Honoraire

"Si le public en veut, je les sors dare - dare..."

"S'il n'en veut pas, je les r'mets dans ma guitare"

Brassens Georges
"Trompettes de la renommée"

Un reproche a souvent été fait à l'EPS. Il est repris aujourd'hui avec force par de nombreux cadres techniques des fédérations sportives : beaucoup trop d'élèves resteraient, au bout de leur cursus scolaire, "d'éternels débutants" dans les APSA qu'ils ont été amenés à pratiquer. Si ce constat se confirme, - et des avis de membres des corps d'inspection viennent l'étayer -, le fait que nous ayons pu nous accommoder de la présence durable de cet "indicateur d'échec" de nos interventions ne manquera pas d'étonner tous ceux qui croient en la finalité de l'enseignement : faire apprendre, et en celle de l'éducation "tirer le sujet hors de son état initial". De plus, dans le contexte politique actuel, où les menaces "d'externalisation de l'EPS" refont leur apparition, ces constats alimenteront sûrement l'argumentaire des tenants de celle-ci.

Bien des éléments du contexte d'intervention du professeur d'EPS - conditions matérielles de pratique, durées de celle-ci, effectifs d'élèves, etc - expliquent partiellement la stagnation des prestations des élèves. Nous ne manquons jamais, et à juste titre, de les évoquer car des progrès significatifs ne seront pas réalisés si des conditions satisfaisantes de pratique ne sont pas réunies. La lutte pour les obtenir demeure, aujourd'hui comme hier, une composante importante de l'engagement professionnel des enseignants.

Mais cela ne saurait nous dispenser d'un examen d'une autre cause probable, plus "impliquante" pour notre responsabilité professionnelle, et plus douloureuse pour notre "ego". J'évoque ici l'existence d'un possible DEFICIT de COMPETENCE TECHNOLOGIQUE des enseignants dans les APSA qu'ils utilisent pour mener à bien l'ambitieux et difficile processus d'éducation physique des jeunes français.

Les propos qui suivent tentent modestement de contribuer au comblement de ce déficit.

Modestement car :

- Elles ne traitent que d'une APSA : le HANDBALL
- Elles s'appuient sur une théorisation de l'activité humaine requise pour réussir dans cette spécialité. Cette théorisation doit tout au vécu professionnel antérieur et au pragmatisme de son auteur, et comme telle, je la reconnais à l'avance fragile et contestable (1)
- Elles portent sur les seuls terrains technologique et didactique.

Je propose de poser en préalable à tout projet d'intervention la question suivante :

Que doit pouvoir gagner chaque élève s'il consent à une "PRATIQUE STUDIEUSE" du handball ?
C'est évidemment à dessein que je parle de "pratique studieuse", c'est à dire finalisée par la volonté de l'élève d'y réussir et d'y progresser. Cette volonté n'est pas spontanément partagée par toutes les populations scolaires, et peut même s'avérer volatile chez celles où elle aurait été présente au début de la pratique. Je ne sous estime pas la difficulté qu'il y a à la faire émerger et à la faire durer ; mais je sais que sans elle, aucune des

(1) J'énoncerai de manière concise mes réflexions en essayant de ne pas trop perturber le lecteur par le recours à une terminologie inhabituelle dans les articles ou les livres sur les sports collectifs. Cette terminologie, je n'en use pas avec la volonté de me "distinguer", mais parce que celle classiquement utilisée ne me permet pas de dire la réalité de l'activité humaine en jeu dans le match de handball, telle que je l'analyse, et les contenus à faire acquérir pour enrichir celle-ci, tels que je les identifie. Je livrerai ensuite quelques commentaires ou illustrations.



ambitions, instructives et éducatives, de notre discipline ne peut être concrétisée.

L'expression responsable d'une **VOLONTE** par les élèves doit être recherchée. Elle s'exprime sous la forme d'un contrat explicite et ambitieux entre élèves et enseignant. L'enseignant s'engageant lucidement à lui garantir quatre conditions si cette volonté était affirmée :

- La perspective de vivre "une tranche de vie" de handballeur
- La conquête de pouvoirs d'action nouveaux
- Une lecture plus "compréhensive" et plus rapide des évolutions des situations de jeu,
- L'accès au statut de joueur UTILE

On reprend ici de façon détaillée, ces quatre conditions

1. La perspective de vivre "une tranche de vie de handballeur (2)"

Cette formule est employée ici pour convaincre le lecteur de l'importance qu'il y a, en EPS, à faire vivre une expérience solidement ancrée dans la spécificité de l'activité humaine mobilisée dans l'APSA prise comme référence momentanée. Cela ne sous entend nullement reproduction trait pour trait de la forme sociale de pratique, mais " mise en pâture " à l'activité adaptative des élèves de toute la richesse culturelle, - logiques de construction des codes de jeu, rôles sociaux, modes de sociabilité, inventions tactico-techniques, déviations menaçantes, rites, diversité des formes, méthodes d'entraînement, etc - produite par une pratique sociale massive et perdurant depuis des décades.

Il y aura "tranche de vie de handballeur" si la forme de pratique du handball proposée par l'enseignant et l'organisation du temps de pratique et du groupe d'élèves,

a) Permettent à tous :

- d'accéder à tous les statuts en jeu, (tireur, gardien, défenseur éloigné ou proche du porteur du ballon, porteur du B, partenaire de celui-ci), et
- de tenir tous les rôles (traverseur, débordeur, harceleur, marqueur, défenseur en complément, etc) indissociablement difficiles et gratifiants, que propose cette APSA.

b) Assurent pour chacun des statuts et des rôles : la mise en chantier de **compétences** qui se manifesteront, en jeu, par l'obtention de **modifications positives, pour lui et son équipe, du rapport des forces**. Ainsi l'élève sera compétent si, défenseur proche du porteur du ballon, il contribue opportunément à la production d'obstacles à la progression du ballon et à la neutralisation du porteur (3).

c) Rythment le temps de pratique pour alterner et articuler les moments où le joueur éprouve ses **pouvoirs et ses limites**, (la séquence compétitive), et ceux où il s'emploie à **combler ses lacunes et à dépasser ses limites** du moment (l'entraînement).

d) Instituent progressivement une **organisation sociale** autour de responsabilités diversifiées, (matériel, tenue de scores, arbitrages, etc), de règles de fonctionnement voire de rituels, et de principes de conduite individuelle, qui participeront, à terme, d'une véritable **éthique de la pratique**, sous sa forme scolaire.

2. La conquête de pouvoirs d'action nouveaux

Ces pouvoirs lui ouvrent l'accès à des réalisations, des espaces, des registres émotionnels, des gratifications jusque là inaccessibles pour lui. Cette conquête passe par la construction d'une MOTRICITE de HANDBALLEUR. Ici l'ambition serait de transformer la motricité usuelle des " terriens " que sont les écoliers, les collégiens et les lycéens pour qu'ils puissent, lorsque les conditions de jeu l'exigent, réaliser, en les articulant, les actions suivantes :

VOLER

FAIRE OBSTACLE		EVITER des OBSTACLES
MANIPULER	et	PROPULSER le BALLON

....

(2) Tout au long de l'article j'emploierai le masculin pour parler de joueur/joueuse ou de handballeur/handballeuse. On voudra bien croire qu'il n'y a là aucune volonté de négliger la composante féminine des pratiquants mais simple commodité d'écriture.

(3) Pour compléter la lecture ou trouver des exemples de compétences, d'objets, de situations, consulter éventuellement : " HANDBALLS de l'EPS " (Maurice PORTES édition Régionale AEEPS de MONTPELLIER) ; " La FORMATION INITIALE des JOUEURS et JOUEUSES en QUESTIONS " (Maurice PORTES édition F.F. Handball)



Ces actions et leurs articulations sont à réaliser dans d'autres sports collectifs - Basket, Football, Volley, Rugby, etc - mais se spécifient dans chacun d'eux sous la pression des dispositions du code de jeu en vigueur dans la forme de pratique choisie pour le cycle. On ne peut, me semble-t-il, se contenter en EPS, de voir les élèves en rester à une motricité banale, "passe partout".

Pour pouvoir contribuer au dépassement de ces "adaptations à minima" il faut travailler collectivement au repérage de ce qui fonde la spécificité de la motricité du handballeur. Ma contribution se limite à attirer l'attention du praticien sur quelques exigences appelant des adaptations originales :

- La présence d'une surface de but qu'il faut **SURVOLER** avec ou sans ballon.
- Une **organisation corporelle** - attitudes, régulations toniques, modalités de rééquilibration dans les déplacements, les contacts, les lancers etc., qui doit satisfaire, en permanence, à la double nécessité du contrôle visuel d'un large espace de jeu et de déplacements complexes et peu prévisibles - changements de direction fréquents, décélérations et arrêts subits, accélérations brutales, impulsions verticales ou obliques, et, en défense, aux exigences du **contrôle manuel** des adversaires et du "contre" des trajectoires de ballon ;
- Des **frappes** sur le ballon (dribbles) qui doivent être **modulées en orientation, hauteur et fréquence** ;
- Des **lancers** qui doivent produire des **trajectoires satisfaisant à des exigences contradictoires** : évitement d'obstacles, réduction de durée, précision, mise en situation favorable du partenaire receveur, mise en difficulté du "contre", etc.

A partir de là, un certains nombre de questions doivent trouver réponse(s)

1. Quelles ACQUISITIONS pour assurer cette conquête ?

L'acquisition d'habiletés, (ou de savoir-faire, ou de techniques) permettant de mener à bien les intentions tactiques, constitue, à l'évidence, un passage obligé de cette conquête.

L'augmentation des capacités énergétiques, (des

facteurs d'exécution), en étant l'autre composante. Si c'est exclusivement la première qui sera traitée ici, cela ne sous entend nullement que je pense que l'EPS doivent renoncer à l'ambition de contribuer à la seconde. Bien au contraire

2. Comment penser les APPRENTISSAGES TECHNIQUES ?

Des experts de plus en plus nombreux s'accordent pour rejeter le découpage traditionnel, dans les publications didactiques consacrées aux sports collectifs, entre tactique et technique. Personnellement nous considérons que l'activité humaine en jeu comporte deux dimensions fonctionnant simultanément, en permanence, et interagissant entre elles :

La **dimension TACTIQUE**, qui recouvre le processus complexe de choix d'actions face à des alternatives de réponses possibles à la situation de jeu.

La **dimension TECHNIQUE**, qui se concrétise par une manière de s'y prendre pour obtenir le résultat recherché.

Dans cette vision de l'activité du joueur, **on ne peut concevoir la réalisation technique que :**

- **Contextualisée**, c'est-à-dire tentant de répondre aux exigences d'une situation particulière, qui ne sera jamais reproduite exactement à l'identique.
- **Motivée** par la recherche d'un effet connu et attendu sur le rapport des forces.
- **Personnalisée** car conditionnée par les caractéristiques morphologiques et énergétiques du joueur et par son niveau qualitatif de maîtrise de "la manière de s'y prendre".

Pour ces raisons là, on doit renoncer à penser "la technique" en termes de modèles gestuels dont on assignerait la reproduction à tous les pratiquants.

La **COMPETENCE de l'ENSEIGNANT** change alors de "terrain". Elle ne porte plus sur la méthode à employer pour faire reproduire par ses élèves une **FORME TECHNIQUE**. Elle consiste à identifier avec pertinence les **OBJETS TECHNIQUES** sur lesquels il mobilisera l'activité de construction, par chaque élève, de sa manière de s'y prendre. C'est sans doute dans la méconnaissance technologique de ces objets que s'enracinent les stagnations ultérieures des élèves. Nous nous trompons trop souvent de "CIBLE DIDACTIQUE".

Illustrons par un exemple d'identification d'objet technique : à propos du DRIBBLE

Le constat est récurrent : les débutants dribblent regard sur le ballon. Nous recourons tous à des exercices - parcours diversifiés avec changements de direction, dribbles en miroir, etc - qui permettent, et ce n'est pas rien, de doter progressivement le dribbleur d'un contrôle par afférences kinesthésiques des positions du ballon par rapport à la main. Mais ce contrôle ne suffit pas pour affronter la **contradiction du dribble de poursuite** qu'utilise le porteur du B disposant d'un espace libre entre lui et le but mais poursuivi par des défenseurs :

Pour se déplacer rapidement il doit pousser le B devant lui (trajectoires obliques rebondissant vers l'avant). Mais pour reprendre le B avant la surface de but et pouvoir tirer dans de bonnes conditions, il doit impulser des trajectoires plus proches de la verticale et remontant suffisamment haut pour ne pas exiger une flexion importante du buste et provoquer un déséquilibre préjudiciable à la lucidité requise dans le duel avec le gardien de but.

Pour surmonter cette contradiction l'expert module tout au long de son trajet ses frappes sur le B en orientation, en intensité et en fréquence. Avec le débutant **c'est cette modulation qui doit être au centre du chantier de construction de sa technique** et non un trop oecuménique "dribble regard haut", comme c'est le plus souvent le cas.

La contradiction à surmonter étant repérée et l'objet technique identifié, il reste à concevoir les situations pédagogiques mobilisant autour de ce dernier l'activité adaptative des élèves. Ce n'est pas un problème tant est forte la compétence des enseignants pour en inventer.

3. Une lecture plus "compréhensive" et plus rapide des évolutions des situations de jeu

Cette lecture est finalisée par trois objectifs :

- rendre l'élève apte à accéder le plus souvent possible à un fonctionnement en jeu sur le mode prédictif.
- lui éviter d'être contraint à réagir à des événements jamais prévus ;
- lui permettre de partager et de critiquer la "culture - spectacle de la haute performance" au lieu de se limiter aux réactions plus ou moins consternantes du supporter passionné.

Enrichir la LECTURE du JEU de l'élève/joueur suppose de l'amener à :

3.1. Passer du constat de l'état des situations de jeu à l'attribution de sens à leurs évolutions

Pour illustrer la réalité de ce passage remémorons nous d'abord le spectacle banal du jeune enfant poursuivant un ballon qui roule lentement devant lui. Arrivé à ce qu'il juge être une "distance d'attraper" il s'arrête, s'accroupit, tend les bras et s'apprête à saisir l'objet convoité... mais celui-ci est hors d'atteinte car il a continué de rouler.

Beaucoup de joueurs fonctionnent ainsi, engageant des actions à partir de ce qu'ils constatent à l'instant T ... Actions qui n'aboutiront pas car la situation aura changé à l'instant T+X où elles devraient aboutir. Ainsi, un porteur du B à 10 mètres du but s'engageant vers un intervalle défensif bien réel aux 6 mètres ... sera sanctionné d'un "passage en force" car les défenseurs auront fermé l'intervalle pendant son déplacement. Et l'élève/tireur appliquant le pseudo principe d'action énoncé par de nombreux intervenants selon lequel "il faut tirer là où le gardien n'est pas", verra son tir arrêté par le gardien qui se sera déplacé pendant la durée de la trajectoire du tir.

La prise en compte de ce décalage temporel exige que le joueur intègre dans ses décisions d'action les probabilités de transformations à venir de la situation... et il ne peut le faire qu'en attribuant du sens aux évolutions en cours dans celle-ci.

3.2. Prendre en compte, pour cela, des objets matérialisés ou non mais fonctionnellement pertinents.

On a coutume d'affirmer que "le débutant ne voit que le ballon" et que le faire progresser c'est l'amener à prendre en compte d'autres éléments structurants de son environnement - but, partenaire, adversaire, etc-. Combien de fois entend-t-on les managers demander à leurs joueurs de REGARDER le but, le ballon, ou l'adversaire direct ? Mais cette injonction ne dit rien de ce qu'il faut distinguer, extraire, inférer par ce REGARD SUR. C'est, me direz vous sous entendu, évident. Pour celui qui ordonne peut être, mais pour celui qui veut satisfaire à la commande ?

Je conteste l'affirmation ci-dessus.

La manière dont le débutant organise son activité en jeu est beaucoup moins mono-référencée, plus complexe et pour tout dire plus intelligente que ne le prétend cette idée reçue. Ainsi des chronophotographies ont montré, depuis la fin des années 60, que dans un match de basket d'enfants de 7/8 ans, les partenaires du porteur du ballon qui se recroqueville pour protéger celui-ci des agressions de ses adversaires, se rapprochent de lui et tentent même de le lui arracher des mains. Ce qui corroborerait l'interprétation dominante

Mais ils s'en éloignent si celui-ci adopte une attitude promettant un lancer, et vont se positionner face au lanceur là où ils espèrent une arrivée probable du ballon. **Le débutant ne regarde donc pas que le ballon, mais évalue avec plus ou moins de pertinence la probabilité de l'issue de l'affrontement entre porteur du ballon et adversaire(s) proche(s).**

Je propose donc d'étendre ce fonctionnement promoteur à l'ensemble de l'activité en jeu en alimentant l'activité décisionnelle des élèves avec des **OBJETS qu'ils devraient construire et intérioriser pour orienter leur recherche d'indices sur les probabilités d'évolution des situations de jeu, et pour les transformer à leur avantage.**

Trois objets, non matérialisés sont, ici cités à titre d'exemple :

■ **Le crédit d'action du Porteur du Ballon** : Il correspond à l'ensemble des possibilités d'action avec et sur le ballon dont dispose le porteur. Largement pourvu par le Code de jeu à la réception du ballon, il se réduit au fur et à mesure que le joueur le consomme en agissant. On ne devrait pas défendre de la même manière face à un joueur disposant de tout le crédit attribué par le code et devant le même joueur qui a épuisé celui-ci et doit se débarrasser immédiatement du ballon

■ **Le Réseau des échanges possibles** : Il est constitué d'autant de voies que de trajectoires de passes réellement offertes au porteur du ballon. Les actions de ses partenaires et de ses adversaires l'élargissent ou le réduisent. Un défenseur éloigné du porteur décidera plus pertinemment d'intercepter ou non s'il tient compte de l'état de ce réseau.

■ **Les Couples** : Au lieu de considérer le joueur isolé de son environnement il est plus fonctionnel pour les autres joueurs de le situer dans les

COUPLES qu'il constitue avec un autre élément du jeu. Exemples :

"Porteur du Ballon/ Défenseur proche" : ici le partenaire du porteur évaluera l'état du rapport des forces dans ce duel pour en prédire l'issue et agir en conséquence (cf l'exemple des petits basketteurs de 7/8 ans)

"Gardien/But" : le tireur tentera de repérer ce que le gardien couvre de la surface de la cible, s'il est vulnérable par un lob, si son déplacement en cours va libérer une nouvelle surface, etc

"Tireur/Ballon" : c'est le gardien qui en fonction de l'organisation posturale du tireur, de son armé haut ou bas, de la distance axe du corps/ballon peut inférer la probabilité de la trajectoire qui sera déclenchée.

3.3. Mettre en relation ces indices pour se donner de l'information

Enfin, la LECTURE COMPREHENSIVE des SITUATIONS ne sera pas le résultat d'une simple mise bout à bout de plusieurs indices, mais émergera d'un ordonnancement pertinent de plusieurs indices.

Ainsi : **"crédit d'action épuisé + réseau d'échange réduit à une trajectoire possible = possibilité d'interception"**.

Cet ordonnancement est dicté par ce que des auteurs Canadiens et R. MERAND ont depuis longtemps appelé la LANGUE du JEU. C'est cette langue que les élèves apprendraient, comme ils apprennent, en français, à donner du sens à des mots en fonction du sens de la phrase : la succession de lettres "S A L U T" évoque soit le geste rituel d'un subordonné à son supérieur dans l'armée, soit le devenir plus ou moins radieux de son âme dans la religion catholique.

4. L'accès au statut de joueur UTILE

Utile à la communauté d'intérêt que constitue l'équipe, et, par conséquent, l'obtention de la reconnaissance de ses pairs, quel que soit son potentiel de départ

L'hétérogénéité des classes est à juste titre perçue comme une contrainte pénalisante pour les apprentissages. Mais, a contrario, la diversité des

personnalités, des origines socio culturelles et des vécus antérieurs qui caractérise ces groupes est reconnue comme facteur favorable pour l'éducation au "vivre ensemble". Cette contradiction peut elle être surmontée ? Où bien doit - on alterner homogénéisation des niveaux et mixage selon qu'on travaille à des acquisitions d'habiletés ou à l'intériorisation de valeurs, de règles favorisant la vie en société ? Je ne renoncerais pas par principe à la deuxième solution, mais je pense que la dynamique sociale est de nature à optimiser les apprentissages de tous même, et peut être surtout, dans les groupes hétérogènes.

En sports collectifs le "faible" ou présumé tel se cantonne ou est cantonné, par ses pairs mais aussi par l'enseignant, dans des rôles et statuts subalternes. Pour le handball, ces rôles et statuts sont souvent : receveur-passeur sur le modèle du flipper en montée de balle, gardien de but si l'équipe est menée ; ou extirpé de ce poste si le score doit être préservé. Mais ce joueur ne se risquera jamais au tir persuadé qu'il est qu'il ne marquera pas. Enfin, il pourra être repoussé vers les places excentrées en attaque, comme en défense.

Le renoncement de l'enseignant est patent lorsqu'il l'invite, sur le mode de la compensation, à "ne pas jouer" en lui confiant prématurément l'arbitrage, le chronométrage ou la tenue du score. Le pire est que dans ce cas l'élève a tellement intériorisé son "infériorité" qu'il vit souvent cette mise à l'écart comme un soulagement.

Quelle alternative à ces pratiques de résignation ?

La fausse solution consiste à **SUPPRIMER le PROBLEME** pour éviter l'échec, (supprimer le dribble, obligation pour tous les attaquants d'avoir touché le B avant que l'un d'entre eux puisse tirer, marque sur tir de précision sur cible, etc). Ce qui, quelle que soit la noblesse des intentions de l'enseignant, relève un peu de l'escroquerie et ne trompe généralement pas l'élève qui "bénéficie" de cette attitude "charitable"....

Plus prometteuse est la tentative de **MISE en FAISCEAU de deux types de dispositions qui peuvent REDUIRE la DIFFICULTE de la réponse efficace au problème :**

● *Dispositions Organisationnelles*

Ex : les séquences de match se font entre équipes de niveaux avec des terrains et des codes adaptés (crédit d'action sur le B accru, ligne de surface de but rapprochée de celui-ci, intervention sur le por-

teur du B strictement limitée, score additionnant le nombre de buts et le nombre de marqueurs, etc), mais les situations de résolution de problème et/ou de confrontation à effectifs réduits se feront avec des duos ou des trios mêlant "fort, faible, moyen" ; la dynamique des interactions entre élèves, (confrontation de points de vue sur l'identification des difficultés et sur les stratégies pour les surmonter, observation réciproque et retour sur la prestation, aide à la réalisation, etc.), sera le vecteur majeur des progrès de tous.

● *Dispositions Didactiques*

L'élève "faible", plus que tout autre, peut être pénalisé par trois facteurs :

a) **Le renoncement de l'enseignant à lui faire conquérir des pouvoirs d'action nouveaux**

Mon expérience professionnelle m'a convaincu qu'aucun élève porteur du B ne peut progresser jusqu'à

- pouvoir traverser en dribblant un dispositif défensif de faible densité si les possibilités d'intervention sur lui se limitent à la subtilisation du B dans le dribble,
- tromper un gardien de but et marquer si la distance à la cible est réduite à 5 mètres,
- effectuer une relance longue - 12/15 m - si le ballon est aisément manipulable à une main, etc.

Rien ne justifie qu'on ne fasse pas tout pour que tous s'engagent avec succès dans des actions de traversée, de marque, de relance, etc. Rien sauf ...

b) **Les erreurs de "CIBLAGE DIDACTIQUE".** On ne développe pas !

c) **Les lacunes d'une formation à la décision tactique** entretenant l'ignorance des **SOURCES d'INDICES**, objets matérialisés ou non, indispensables à la fabrication d'informations pertinentes. Ces deux dernières ont été évoquées plus haut.

Pour conclure

Si j'ai pu convaincre le lecteur qu'une faiblesse dans le domaine de la technologie de la spécialité proposée à l'activité des élèves est largement à l'origine du phénomène des "éternels débutants", il peut, à bon droit, se poser trois questions professionnelles auxquelles je répondrai brièvement sur le registre de la conviction... faute de mieux :



1) Placer si haut l'exigence de compétence technologique pour l'enseignant n'est-ce pas ABUSIF - le professeur d'EPS est un polyvalent, - et IRREALISTE - comment peut-il atteindre ce haut niveau dans plusieurs spécialités ?

Réponse :

Ce qui est abusif c'est de prétendre que la polyvalence peut s'accommoder d'une bonne dose d'ignorance. Comment parvenir à faire converger, au service de la formation/éducation des scolarisés, les apports spécifiques des différentes disciplines (ou des spécialités), sans CONNAÎTRE ces spécificités et SAVOIR en JOUER ? J'adhère donc à l'affirmation de P. Parlebas selon laquelle "la POLYVALENCE NECESSITE une SURCOMPETENCE".

La faiblesse des horaires consacrés aux APSA en STAPS et le délitement de la formation continue institutionnalisée donnent crédit à ce procès en irréalisme. Mais ne peut-on espérer que la connaissance du fonctionnement de la motricité humaine acquise dans les facultés des sciences du sport et de l'EP permettent aux lauréats des CAPEPS et Agrégation externes de tirer rapidement bénéfice d'un complément de formation technologique dans une APSA ? Surtout si cette formation est conçue sur une collaboration entre enseignants et experts(es) de la spécialité qui respecte les champs de compétence des uns et des autres : Les professeurs EPS questionnant l'expert sur le terrain de la technologie et plus particulièrement sur la didactique de construction des compétences chez les jeunes pratiquants en milieu associatif spécialisé.

L'expert y répondant en évitant soigneusement de se substituer à ses interlocuteurs en se comportant de facto en expert de l'EPS. Tentation à éviter surtout s'il a été professeur d'EPS !

Les professeurs reprenant la main pour traiter leurs problèmes professionnels en exploitant éventuellement les éclairages de l'expertise. Ces règles et modalités de collaboration devraient être rapidement précisées car le retour en force des directions techniques des fédérations sportives sur le terrain du "conseil aux enseignants" ne va pas tarder à poser problèmes à ces derniers.

Une FPC institutionnalisée qui retrouverait des moyens à la hauteur des exigences du métier, complétée par les apports d'une curiosité professionnelle retrouvée et ouverte en permanence- même hors temps de travail - sur la dynamique des pra-

tiques sociales des spécialités concernées, permettrait à l'enseignant d'atteindre un niveau de compétence technologique satisfaisant dans 8 à 10 spécialités. C'est d'ailleurs le cas pour les plus engagés d'entre eux !

2) L'ancrage forcené dans la spécificité de la spécialité n'interdit-il pas les acquisitions transversales ("compétences propres au groupe d'APSA" par exemple) ?

Réponse :

Les prétendues "compétences transversales" des programmes ne doivent leur existence qu'à la volonté des rédacteurs de trouver des formulations suffisamment décontextualisées pour pouvoir englober un regroupement d'APSA. Ce n'est pas en courant après ces chimères que l'EPS réalisera le pari éducatif qu'elle partage avec toutes les disciplines scolaires : faire apprendre des choses dans un contexte particulier qui seront réactivées dans un ou des contextes très différents.

Il y a davantage à espérer de la réactivation, non de compétences irrémédiablement spécifiques mais de connaissances constitutives de celles-ci. En sport collectif l'élève qui a compris l'intérêt, pour un handballeur en défense, de lire l'état et l'évolution du crédit d'action du porteur du ballon, sera sans doute rapidement apte à se centrer sur le crédit d'action du porteur en basket ou en rugby, pour peu que son professeur l'ait aidé à recontextualiser cet objet dans le respect des codes de jeu particuliers de ces spécialités.

C'est dans la spécificité des acquisitions que peuvent germer les "effets de transversalités". Mais il faut que le professeur- jardinier- les sème et les arrose.

3. N'y a-t-il pas, dans l'obsession du " bon ciblage didactique ", un risque de négliger ce qui est essentiel en EPS : les visées éducatives assignées à la discipline ?

Réponse :

L'ambition des visées éducatives assignées à notre discipline impressionne, jusqu'à faire craindre qu'elle ne soit excessive. Je pense qu'élèves et enseignants gagneraient à ce qu'elle soit allégée dans le cadre d'un partage, décidé et explicité par les responsables de la politique d'éducation, des

missions entre participants au processus éducatif : familles, mouvement associatif, école, médias, etc.

Par ailleurs, la question semble postuler une contradiction entre le caractère pointilliste, localisé, des contenus d'enseignement du cycle de pratique d'une APSA, et l'universalité des effets éducatifs attendus. Postuler cette contradiction c'est sous-entendre que les visées éducatives ne peuvent être traitées qu'à la périphérie, en plus, des contenus alimentant les progrès des élèves dans la spécialité pratiquée.

Ainsi, l'éducation à la citoyenneté se travaillerait exclusivement dans l'exercice de responsabilités de gestion collective du matériel, dans la pratique de la discussion ordonnée des choix de stratégies pour le match à venir, dans le strict respect des codes sociaux régulant les relations interindividuelles, etc. Toutes choses éminemment nécessaires mais n'impliquant nullement l'activité humaine de résolution des problèmes posés par une activité ludique compétitive, de performance ou d'exploit.

Je crois au contraire que, par exemple, le travail consenti par l'élève pour accéder à un niveau supérieur d'autonomie dans la décision tactique en handball est une expérience irremplaçable pour comprendre :

- Que l'accès à l'autonomie ne relève pas de la revendication, mais suppose de conquérir les compétences qui libèrent de ses dépendances antérieures à l'égard de l'expert qui lui "souffle" ce qu'il doit faire, du leader qui le dissuade de faire, ou du modèle que les médias lui ont imposé.
- Que l'exercice de l'autonomie ne se joue pas sur le seul registre de la liberté de décider mais aussi sur celui de la responsabilité d'assumer les conséquences de ses choix. Il y a là, on en conviendra, une vraie contribution à l'éducation à la citoyenneté. Et en ce domaine, le travail de l'élève ne peut s'alimenter qu'avec des acquisitions ayant une utilité réelle mais très "localisée" au handball. ■

