

Snep Hors-série n°2,
janvier 2012

EPS et Société

ORGANE du Syndicat National de l'Éducation Physique de l'Enseignement Public - FSU

Contre **Pied**

EPS SPORTS CULTURES



Daniel Bouthier
Pierre Chaix
Serge Darbon
Judith Depaule
Jacques Dury
Max Godemet
Jean Harambat
Patrick Ladauge
Gilles Mallet
Xavier Pujos
André Quilis
Serge Reitchess
Yann Troalen
Gilles Uhlrich
Pierre Villepreux
Joris Vincent

Du rugby à l'École

SNEP: hors-série de l'hebdomadaire
du Syndicat national de l'éducation physique
de l'enseignement public-FSU

Directeur de publication: Serge Chabrol

Imprimerie SIPÉ 91350 Grigny CPPAP

0614 S 07009

SNEP
76 rue des Rondeaux 75020 Paris
Téléphone: 01 44 62 82 10
Email: snep@snepfsu.net
Numéro hors-série *Contre Pied*: 10 euros

Bureau d'EPS et Société

Président: Alain Becker
Secrétaires de rédaction:
Christian Couturier, Jean-Pierre Lepoix

Comité de rédaction: Anne Roger,
Sylvaine Duboz, Claire Pontais,
Yvon Léziart, Bruno Cremonesi,
Christian Couturier, Jean-Pierre Lepoix,
Sébastien Molenat, Jean Lafontan

Trésorier: Michel Rotenberg

Conseil scientifique culturel et social :
Chantal Amade-Escot, Pascal Anger,
Alain Becker, Marcel Berge, François
Bouillon, Daniel Bouthier, Christian
Bromberger, Marielle Cadopi, Jean-Pierre
Cleuziou, Yves Clot, Émilienne Cosson,
Annick Davisse, Raymond Deligny,
Sylvaine Deltour, Pascal Duret, Bertrand
During, Michel Fouquet, Jean-Pierre
Garel, Michelle Gautier, Paul Goirand,
Alain Goudard, Robert Jouffret, Bernard
Grosgeorges, Danièle Lenfle, Jean
Lafontan, Yvon Léziart, Jacqueline
Marsenach, René Moustard, Denis Paget,
Dr. Gilbert Peres, Jacques Piasenta,
Jean-Paul Poitou, Maurice Portes, Michel
Rat, Roland Reynaud, Michel Rotenberg,
Jean-Yves Rochez, Georges Vigarello,

Site internet
www.contrepied.net
Secrétariat: 76 rue des Rondeaux
75020 Paris.
Tél.: 01 44 62 82 23

Conception graphique
Cyrille Fourmy

Photographes
Wladimir Cruels
Philippe Delamarre
Philippe Esterellas
Claire Pontais

Édito

4 EPS: quel rugby scolaire? (A. Becker) p.3

4 Introduction

Le rugby à l'école et la cote du rugby (C. Couturier)

Le dessous des mots

V Combat (P.Ladauge) P.7

Par les

Programmes-tu le rugby? p.8

Des pratiques

Le jeu d'enfant ? (Y. Troalen)
Pour l'apprentissage et l'évaluation (S.Reitchess) ..
de Charyl Pujos
tients, les équ p.16
l'ra s : 1< k i cs plus grand, .. que h bury www.c

Regard

Stop aux interdits (S.Reitchess) p.18

Les lois de l'exercice (S. Reitchess) p.19

Une histoire pour penser le rugby de demain (j. Vincent) p.21

La formation par l'option en Staps (X. Pujos, G. Uhlrich) p.23

Une modélisation du rugby (D. Bouthier, G. Uhlrich) p.26

L'usage de variables didactiques raisonnées. Marc Soriano www.contrepied.net

Modèle de formation et former des éducateurs, Max Godemet www.contrepied.net

Résonance

Faire évoluer les règles pour ouvrir les possibles (P. Villepreux) p.28

Jeu de conquête, pilotage, jeu de stratégies
(G. Manet présente A. Quillis) p.29

Corps de femme, la balle ovale (J. Depaule) p.30

Apprendre à jouer au rugby, André Quillis et André Roux www.contrepied.net

Controverse

Les programmes n'aident pas les enseignants (G. Manet) . . . p.31

Horizon

Une formation et des pratiques élitistes? (P. Chaix) p.34

Des traits culturels spécifiques à bien utiliser (S.Darbon) p.35

Recherche

L'approfondissement des APSA, enjeu capital des STAPS
(D. Bouthier, Y Léziart, G.Uhlrich) p.36

Magazine

Rencontre avec: Jean Harambat p.38

Kiosque

Nous avons h p.39

Rugby: quelle éducation physique et sportive ?

1 En référence à la réflexion de Jacques Ulmann, philosophe de l'Éducation: «le sport est, tout comme l'éducation physique, une forme d'Éducation Physique»; « Corps et civilisation », J. Vrin 1993.



Éducation Physique et Sportive : quel rugby scolaire ?

Contrairement au numéro précédent qui voulait donner « à voir et à comprendre » en général ce qu'a été le contenu et le sens du travail réalisé par le Centre et sa revue depuis 10 ans, ce *Contre Pied* là souhaite plonger le lecteur dans ce qu'il y a de plus spécifique en EPS, l'étude, non d'un « groupe » d'APSA mais d'une APSA singulière'. Cette volonté se double d'un autre choix, celui de favoriser une approche argumentée, particulière du rugby² et donc le débat, voire les controverses qu'elle ne manquera pas de susciter. C'est à une immersion, au coeur de la « planète ovale », que ce numéro nous convie. Qu'est-ce donc finalement que ce jeu ou encore qu'est-ce qu'il n'est pas? D'où vient-il, où va-t-il? Quelle est sa signification humaine? Que nous dit-il de ce que nous sommes, de ce que nous rêvons d'être et de faire?

En quoi est-il éducatif? L'est-il d'ailleurs pour tous et toutes? A-t-il finalement sa place à l'École? Qu'est-ce qu'il révèle de lui-même qui peut faciliter son apprentissage, l'entrée de chacun(e) dans sa (ses) culture(s) ?

Mais simultanément les réponses à ces questions ont certainement un intérêt général pour l'EPS. Plus sans doute, les divers outils qui permettent d'envisager ces réponses valent pour d'autres APSA. Ce travail dessine-t-il ou non, les corftours possibles d'une méthodologie généralisable de « traitement » des APSA, éclaire-t-il la question centrale de la transposition didactique en EPS? On le voit, les sujets de réflexions, de controverses, ne manquent pas...

Nous concluons en revenant à notre choix initial, celui du spécifique (le rugby) pour penser le général (l'EPS). Nous y voyons un passage obligé pour construire l'indispensable unité de la discipline. Voilà encore un bon sujet de discussion...

Alain Becker, président du Centre EPS et Société

1 Qui plus est, discipline peu présente à l'École.

2 Inspirée des travaux de René Deleplace.

Le rugby à l'école et l'école du rugby

Les éditions Autrement publient en 1999 un ouvrage intitulé Rugby d'ici – Une manière d'être au monde. Tout est dit dans le titre. Le rugby est vu comme une activité singulière, ancrée dans un lieu (un territoire, une ville, un terroir...) et s'affiche dans une posture quasi-existentielle. Cette formule littéraire concentre assez bien ce que nous pouvons entendre par « culture » et synthétise ce que laisse voir l'activité sociale dans et autour du Rugby. De la presse, des interviews de joueurs, on identifie d'abord un cœur de valeurs qui revient systématiquement: abnégation et fusion dans le collectif, combativité, fidélité... et tous répètent à l'envi: «Le rugby m'a beaucoup donné». Ils ne disent pas spontanément «la pratique du rugby», «les autres joueurs», non c'est LE rugby qui est invoqué. Nous avons là la surface des discours, et la profondeur du vécu. Mais une chose est sûre: le rugby n'est pas une activité en demi-teinte, elle ne laisse pas indifférent. Pierre Sansot, philosophe et écrivain, a écrit quelques pages de passion et de réflexion sur ce sport «qui réveille notre enfance» (Le rugby est une fête. Plon. 1991).

Malgré cet intérêt social, force est de constater que le rugby est pratiquement absent des lycées et peu présent dans les collèges comme trop d'autres APSA. Il y a donc de puissants obstacles à sa présence en EPS. Son absence participe du lent appauvrissement de la culture scolaire et son uniformisation autour d'activités plus «soft»: badminton, activités de fitness, etc.

Contre Pied ne peut en rester aux constats et aux apparences. Etudier la richesse d'une activité singulière devient une nécessité, loin de la mode «transversaliste» institutionnelle. Nous sommes convaincus que c'est en fouillant le détail des choses que l'on peut sortir des généralités pour entrer dans la compréhension.

Pourquoi une si faible présence scolaire ?

Une première explication pour justifier la faible représentativité du rugby dans les programmations est celle des équipements, avec l'idée qu'il faille avoir un accès à un «vrai» terrain. Faute de quoi, notamment à cause du passage au sol, on abandonne. Mais est-ce juste? Par exemple l'évolution des rubys, y compris dans des formes «sans contacts» (flag, beach rugby, rugby à 7) ne permet-elle pas des pratiques plus en phase avec les normes scolaires?

Ensuite, il y a le problème des représentations communes, des enseignants sans doute, mais aussi des élèves, voire des parents d'élèves. Les commentaires sur la récente coupe du monde, l'évolution de la haute performance ont renforcé certains poncifs sur la nature exacte du jeu: «le rugby est un combat», confondant dans magma notionnel: combat, engagement, violence... Quid alors des filles et de certains garçons face à un

rugby dont le genre est décrété hyper «viril»? Pourtant des filles jouent au rugby à tous les niveaux, et les enseignant-es, qui font du rugby en EPS questionnés-es répondent eux: «le rugby est un jeu de mouvement, un jeu d'évitement, un jeu de conquête... Et si un public est particulièrement apte et intéressé, ce sont les filles!» Ils ajoutent: «le rugby c'est facile».

Il y a deux raisonnements possibles. Dans le premier le rugby est porteur de valeurs exclusivement masculines, il faut donc le rejeter, lui et les stéréotypes qu'il véhicule. Dans le second, on préfère s'attacher à une vision plus universelle des valeurs, en disant que s'émanciper c'est justement pouvoir se les approprier et se défaire ainsi de stéréotypes, qui de fait, aliènent... Nous optons résolument pour le second, par principe: l'éducation est un combat pour changer l'ordre établi.

Reste comme dernier argument celui de la formation initiale: faible ou inexistante. C'est vrai. Mais pas plus pour le rugby que pour d'autres activités. Et la FPC a pratiquement disparue dans certaines académies. C'est un problème. Là non plus, ça ne touche pas plus le rugby que la danse ou les APPN.

La mode n'est pas de prendre au sérieux les APSA. Dans le langage officiel les APSA ne sont que des supports, de simples moyens. On ne fait pas du rugby, on fait de la CP4, on ne fait pas du step, on fait de la CP5. Donc, on n'enseigne pas le rugby. Mais comme on n'enseigne pas non plus les compétences¹, le jeu de chaise musicale sur les mots devient en EPS stérilisant. Les réponses présentées dans le numéro, ne sont pas des recettes à appliquer. Les comptes rendus de pratiques et les autres contributions sont des outils pour comprendre la ou les démarches, s'interroger sur la modélisation du rugby proposée ici, les principes et les lois qui en découlent et construire sa propre logique et son propre style, ses propres contenus d'enseignement. Notre seul souhait, c'est qu'ils donnent envie. Envie d'essayer, envie de programmer le rugby et de voir ce que cela donne en EPS.

Mais au-delà du produit proposé, ce qui nous intéresse c'est le processus mis en oeuvre. Par quelles opérations émerge la «transposition didactique» soumise à notre critique?

Comment chaque élève va-t-il vivre à l'école une tranche de vie de rugbyman ou rugbywoman qui vaille le coup? Pourquoi l'instituer comme «matière»² de l'EPS, faisant partie des programmes scolaires?

1 D'après Perrenoud, le développement des compétences relève d'un entraînement et non d'un enseignement. Voir Quand l'école prétend préparer à la vie... ESF, 2011. Chantal-Amade Escot pour sa part préfère le concept de savoir dans Le didactique. Ed revue EPS, 2007.

2 Main Hébrard portait, lorsqu'il était Doyen de l'Inspection Générale, cette idée que les APSA étaient les «matières» de l'EPS.



La face cachée de l'EPS

Dans l'histoire récente de l'EPS, il est assez troublant de constater un mutisme assourdissant sur un grand nombre de sujets qui sont pourtant au cœur de nos préoccupations quotidiennes, si l'on partage au moins un objectif : faire réussir tous-tes les élèves. Dans des colloques, nous avons par le passé appelé ça : les points aveugles, les brûlures, les impensés... de l'EPS.

Chaque numéro de *Contre Pied* est l'occasion de revisiter une partie de cette face cachée de la discipline. De ce point de vue aussi l'étude spécifique, du rugby nous permet de soulever quelques controverses utiles, d'autant que, contrairement à d'autres APSA, le rugby mais aussi l'activité du rugbyman, de la rugbywoman, est une « activité » fortement modélisée, théorisée, dans la foulée du travail immense et précurseur de René Deleplace.

Le rapport à la technique : l'EPS, du moins dans ses textes officiels les plus récents, a banni ce mot du vocabulaire au fait qu'il établirait une confusion entre le sport et l'EPS... C'est la conséquence d'une idéologie qui perdure depuis 40 ans et qui, partant d'une critique juste du « technicisme » qui reposait sur l'apprentissage par la répétition d'un geste supposé mécaniquement parfait ou d'une tactique imposée, finit par jeter le bébé avec l'eau du bain et introduire au plan épistémologique le trouble sur la nature culturelle profonde des APSA. La réhabilitation de la place des techniques, comprises comme des créations humaines personnelles, face à des problèmes techniques universels est posée dans ce numéro. Elle se trouve ainsi remise à sa place, au cœur de la signification de l'activité humaine déployée. Partageables et transmissibles, évolutives et adaptables pour résoudre des problèmes que l'Homme lui-même se pose, elles traversent tous les champs disciplinaires, toutes les activités humaines. La transmission de cette culture



« Donner envie d'essayer, de programmer le rugby et de voir ce que cela donne en EPS »

technique en EPS est donc un véritable défi. Mais plus encore, c'est le rapport technique/tactique, qu'il est intéressant de promouvoir, parce que la technique est toujours au service d'un projet de jeu, et n'a aucune finalité « en soi ». La formation tactique du joueur, son accès à une « intelligence du jeu » n'est toujours pas gagné aujourd'hui, y compris au plus haut niveau comme on a pu l'observer lors de la coupe du monde. C'est un des enjeux scolaires déterminants.

apport l'apprentissage

Même si les dix dernières années ont permis des progrès, le facteur temps reste une zone d'ombre de l'EPS. Les indications programmatiques restent calées sur 10h pour un cycle. Que ce soit en collège ou en lycée les élèves sont (tous) censés atteindre un premier niveau en 10 heures et donc un second en 20 heures. Est-ce réaliste et surtout, est-ce pertinent? Pouvons-nous prétendre, uniformément dans toutes les APSA, viser des objectifs ambitieux et faire vivre une véritable tranche de vie culturelle en 10 heures? L'EPS d'aujourd'hui est découpée en tranches égales, avec une polyvalence maximale tout au long de la scolarité. Difficile de faire plus polyvalent sans tomber dans l'initiation permanente. Au bout du compte, c'est le trop fameux « éternel débutant » qui arrive au Bac avec des notes pourtant très bonnes. Pourtant, le « vrai » plaisir venant avec l'acquisition de pouvoirs nouveaux, ne doit-on pas remettre en cause les habitudes de découpage temporel pour permettre de véritables apprentissages? Ce thème sera abordé dans ce numéro.

Le rapport à la règle et les règles

Les programmes en EPS ont tendance à ranger le rapport à la règle du côté de la morale, du respect... Mais elles n'ont jamais eu en cette fonction. Elles ont été créées pour que l'esprit du jeu se développe. Elles vivent... et se transforment. Elles ont une fonction « universalisante » pour que tout le monde joue au même jeu. Elles servent aussi à définir et complexifier la tâche, à équilibrer l'égalité des chances, elles servent à réguler la relation entre les joueurs ou pratiquants, souvent pour éviter l'atteinte à l'intégrité physique (et donc permettre au jeu de continuer), elles servent à organiser les rôles sociaux... Apprendre et respecter les règles ne consiste donc pas à se soumettre à une autorité supérieure. C'est au

contraire se donner la liberté de jouer. Tous les enseignants « experts-es » en rugby insistent sur le rôle déterminant du règlement qui permet le jeu, d'autant que le rugby n'a pas de difficulté technique au départ: on peut tout faire avec ce ballon, le porter, le passer, tirer... La question qui se pose finalement est de s'emparer de ce règlement, de le faire vivre. Nous parlons donc ici des règles et non pas de LA règle. Et il faut redire avec force que ces règles ne sont pas une donnée intangible et l'enseignant doit sans cesse jouer lui-même avec ces règles pour non seulement faciliter l'apprentissage, mais aussi guider l'élève vers le sens profond des activités. Par exemple, à quel moment et pourquoi introduire la règle de l'en-avant? Tout en sachant que dans certaines activités, dans la même filiation que le rugby (football gaélique par exemple), on peut faire des passes en avant. La représentation classique: le rugby est une conquête territoriale (combat?) collective pour marquer la grande liberté du joueur explique le droit de s'opposer à sa progression. C'est cette dialectique de la prise de risque optimale dans l'engagement optimum et de préservation de l'intégrité des joueurs qui rend l'aventure didactique et pédagogique du rugby passionnante.

La mixité

Plus on s'élève dans le niveau scolaire, plus les différences physiques s'affirment, en particulier évidemment entre les garçons et les filles. Mais est-ce un problème en rugby plus qu'ailleurs? Assurément les enseignants le vivent comme un problème qui peut avoir plus d'importance qu'ailleurs, à cause du contact. Mais est-ce vraiment différent, prenons l'exemple du lycée, du hand ball, du judo, et même de l'escalade où la question du poids pour assurer peut jouer un rôle? C'est la pratique qui a réglé la question pour les enseignants que nous avons sollicités. La différence entre garçons et filles n'est pas plus importante que la différence entre des garçons « rugueux » et des garçons « timorés » nous affirment-ils. Et le règlement est une variable sur laquelle l'enseignant peut momentanément jouer pour équilibrer les différences: bloquer l'avancée de l'adversaire peut aller du simple touché au placage en passant par le ceinturage...

En résumé, ce numéro a une double ambition. Tout d'abord donner envie, nous l'avons annoncé en préambule, et c'est l'objectif de chacun de nos numéros sur les APSA. Et puis, bien sûr, balayer quelques problématiques qui traversent l'EPS et sa politique actuelle. Tout d'abord en prenant le contre-pied du discours classique consistant à déconsidérer les APSA (et le prochain numéro sur les arts du cirque en sera un autre exemple), ensuite en cherchant à développer un sport collectif original dans un contexte d'individualisme galopant. ♦

RUGBY sport de combat: « Une équipe de rugby c'est huit mecs qui se battent pour la conquête de la balle, et sept guirlandes autour, pour faire joli, C'est une affaire de mecs »,

Combat

(Sous le combat l'intelligence)

Ce jeu n'est pas la guerre, même si des termes entendus et lus comme: "Dimanche, nos valeureux guerriers vont aller au front, tous ensemble pour représenter notre ville, notre village". "On va les recevoir comme ils le méritent, ça va tomber comme à Gravelotte". «Il va falloir poser les cerveaux»; «Aujourd'hui, c'est Verdun, ça passe pas». «En face, il faut que ça couine, un qui tient, un qui tue". "Demain c'est la loi du talion, un oeil, deux yeux, une dent, la mâchoire" donnent une image simpliste et un peu passéiste de notre sport (quoi que). Voilà ce qu'on peut entendre, pourvu qu'on dresse un peu l'oreille dans le monde de l'ovale.

Dans une société où le doute s'installe chez les "mâles dominants" quant à la reconnaissance de leur virilité, le rugby représenterait le lieu où pourraient s'exprimer et s'expérimenter les formes les plus débridées de cette aspiration à la violence toute virile, si les règles ne les y empêchaient. La médiatisation à outrance du combat emprunte hélas cette dangereuse voie. Faire du rugby un sport de combat convoque une représentation à ce point fautive qu'un joueur qui s'y abandonne (exemple du placage "cathédrale") est immédiatement exclu du terrain.

Pourtant, la logique interne de ce jeu n'est donc pas le combat. On peut être surpris, encore aujourd'hui, du mythe «combat de gladiateur» entretenu par les médias qui veulent «faire de l'audience». Cette critique ne date pas d'hier. Nombres d'illustres prédécesseurs, Julien Saby, René Deleplace, Jean Devaluez, André Quilis, Pierre Villepreux, pour ne citer qu'eux, ont dès les années 1960, été de véritables précurseurs d'une culture du rugby de mouvement, alternance entre affrontement et évitement.

Ils ont mis en évidence les trois maux du Rugby:

Les pré-requis techniques: acquérir le geste juste avant de pouvoir jouer. ("tu reviendras quand tu sauras faire une passe"),
 Les pré-requis tactiques: postes et positions figées (« tu joues pilier, tu n'as pas à toucher la balle").
 Les pré-requis physiques: ("Tu n'es pas assez gaillard pour combattre avec nous").

La révolution culturelle du rugby fondée par ces précurseurs reste à faire dans les pratiques pour mettre la logique intelligente du jeu au centre des apprentissages.

Le rugby, c'est la conquête du graal (l'en-but), sur un terrain limité, en respectant trois principes fondateurs.
 Légalité des chances entre attaquants et défenseurs (comme

dans tous les jeux intelligents).

Le parti pris athlétique (personne n'attend tranquillement dans l'en-but une passe décisive) entraînant la nécessité de la règle du hors-jeu.

La liberté si rare de pouvoir jouer avec toutes les parties du corps (rien ne vous empêche de ramper si vous pensez y trouver un avantage).

Trois principes, c'est peu, et c'est beaucoup.

La rencontre entre les deux équipes se fait au point crucial (ligne de front de jeu passant par la balle organisant les deux camps). Elle permet l'affrontement pour la vie du jeu. (D'ailleurs, le règlement protège le joueur de toute agression par les cartons rouges ou jaunes, l'exclusion momentanée ou définitive du joueur fautif et certifie un affrontement loyal. Ce n'est pas la guerre). Le but de ce jeu est donc de gagner du terrain en utilisant intelligemment le pied ou la main, en respectant les principes ci-dessus.

Cet héritage des précurseurs permet, par l'analyse du rapport d'opposition et l'initiative individuelle, la transformation du jeu en attaque et l'adaptation de celui-ci en défense.

Initiative individuelle et intelligence collective dans le «mouvement général», quand balle et joueurs sont en mouvement.

Initiative individuelle et intelligence collective quand le ballon est arrêté et qu'il faut relancer le mouvement interrompu. Initiative individuelle et intelligence collective après intervention de l'arbitre (envoi, renvoi, mêlée et touche).

Cette conception du jeu permet d'éviter de retomber dans ses maux endémiques et de clarifier ses caractéristiques modernes:
 Une technique gestuelle ouverte et adaptable au jeu.
 Une cohérence collective des lancements de jeu.
 Un engagement physique adapté aux contraintes du niveau de jeu.

Nous, enseignants, sommes tous concernés pour nous dégager des caricatures dans nos pratiques. De nombreuses initiatives défendant ces valeurs et conceptions se développent dans les cycles EPS, au sein de l'UNSS, la FNSU, dans les clubs (même de haut niveau), dans la formation fédérale, voire en équipe de France (cf. finale)...

Rendre les pratiquants et le jeu intelligents, c'est un défi, et c'est aussi un **combat**

Programmes-tu le rugby ?

Les entretiens ont été réalisés par Claire Pontais

C'est simple. Tu as le ballon et tu as le temps de réfléchir à ce que tu vas faire.

Frédérique, LP, (40 ans -volleyeuse)

Je ne fais plus beaucoup de rugby depuis que je suis en LP parce qu'on n'a pas d'herbe ! Ce n'est pas dans la programmation. Au collège, j'en faisais tous les ans. Pourquoi? Pour dire aux filles qu'elles sont meilleures que les garçons!! Ça ne ratait jamais ! Elles étaient toujours meilleures que les garçons ! En tout cas l'écart est nettement moins grand que dans les autres sports co. Les filles s'éclatent au rugby. C'est simple. Tu as le ballon et tu as le temps de réfléchir à ce que tu vas faire. Tu attrapes le ballon, tu cours, tu n'as pas de dribble. Avec la danse, ce sont vraiment des activités superbes pour changer l'image des soit disant sports masculins et sports féminins. On en faisait de la 6^e à la 3^e. C'est vrai qu'en 3^e, la différence de gabarit commence à poser problème. Tu mets les garçons un peu en contradiction. Tu leur demandes de s'engager et après de ne pas trop s'engager, ça ne va plus.

Plus on arrive vers la fin du cycle, plus on va vers un brassage mixte

Main, collège, 50 ans, athlète

Nous programmons le rugby en 6^e et 5^e. Les élèves y rentrent avec plein d'a priori, les parents aussi (y compris les parents de garçons), mais au bout du compte, ils adorent ça. J'explique aux parents que leurs enfants ne vivront aucune expérience de ce type au collège: un grand jeu collectif dans lequel ils vont faire apprendre en acte la solidarité. Un jeu simple où chacun-e va pouvoir rentrer dans le jeu et prendre plaisir à jouer. Je les invite à venir voir les séances.

Nous programmons le rugby l'hiver (sinon, le sol est trop dur), 10 séances de 2h. La plupart des élèves atteignent le niveau 2, mais pas tous. Cela se fait en mixité mais je n'ai pas pour principe de mélanger systématiquement. Ça dépend

des groupes. C'est moi qui fais les équipes (je tiens à maîtriser totalement ce paramètre). Il y a soit de la mixité totale, soit des mixités réduites. Il faut que ce soit compatible avec le jeu. Tu as beau aménager, travailler sur des espaces restreints pour éviter qu'il y ait des prises de vitesse trop grandes, parfois ce n'est pas compatible. Pour les filles, mais il y a aussi des garçons qui ne peuvent pas jouer au milieu d'autres garçons. Il y a des écarts importants entre élèves: des élèves de 30kg et d'autres de 50kg. Je fais évoluer le règlement toujours de la même manière: au départ, on lâche la balle quand on est touché, puis quand on est accroché, puis quand on est ceinturé. Plus on arrive vers la fin du cycle, plus on va vers un brassage mixte. Les écarts ne se creusent pas, ils se maintiennent ou se réduisent.

Ils pulsent, ne respectent pas toujours les règles, c'est dangereux. On minimise les risques.

Johanna, I.P. (30 ans, pas sport co)

Je n'enseigne plus le rugby depuis que je suis en LGLP. Je l'ai enseigné en collège. Nous ne le programmons pas. Un seul prof en fait quand il a une bonne classe : une classe d'un bon niveau sportif et qui respecte les consignes. En lycée, on craint les blessures pour le bac et avec les élèves de LP, même si on essaie d'être «carré», ils pulsent, ne respectent pas toujours les règles, c'est dangereux. On minimise les risques. La mixité est un obstacle. En LP, ça passe avec les classes «ouvertes» mais nous avons des comportements stéréotypés: des garçons brutaux et des filles qui refusent certaines activités. Je me suis lancée dans le foot, c'est vraiment la galère quand il faut les forcer à faire une activité qu'elles n'aiment pas. En plus, c'est dehors! Et nous avons toujours un absentéisme nettement plus important quand c'est dehors. Si les filles étaient entre elles pourquoi pas! Ça pourrait se faire si elles sont partantes ! De plus, il y a un problème de compétences. En 6^e, c'était abordable mais je peux difficilement aller plus loin dans les contenus.

Pourquoi séparer les filles et les garçons?

Hugo, collège, (30 ans volleyeur')

Oui, nous programmons rugby en 4^e. Chaque prof assure le rugby avec sa classe sauf pour deux classes que nous mettons en parallèle. Je fais deux cycles de rugby, d'abord avec les filles ensemble, puis avec les garçons. Ce n'est pas totalement démixé parce qu'on a équilibré les classes. Il y a 6 garçons avec 22 filles, choisis sur la base d'une observation en hand-ball (engagement et compétences de sport co). Pourquoi séparer les filles et les garçons? Parce que c'est un premier cycle et qu'il y aurait trop de différences. Ça pourrait créer une dynamique mais c'est plutôt l'inverse qui se passe: en rugby, spontanément les garçons sont hyper-présents et les filles s'effacent. Ils sont en mixité partout ailleurs, donc ça ne nous paraît pas grave de les séparer momentanément.

Il faut désinhiber les corps!

A travers les règles, ça s'acquiert.

Emilie, collègue (32 ans, judoka)

Avec les nouveaux programmes, nous ne programmons plus rugby. Avant on en faisait en 3^e, ce qui permettait de changer de sport collectif (on fait 3 ans de suite du HB). Ça les remotivait. La première fois qu'on l'a programmé, c'était à la demande des élèves au moment de la Coupe du monde de rugby. On s'est dit, pour une fois on va les écouter! Puis on l'a programmé tous les ans.

Mais ça nous est arrivé de ne pas le programmer avec certaines classes. Au rugby, il y a parfois des comportements dangereux. Quand les garçons ne comprennent pas qu'il ne faut pas plaquer n'importe comment. A l'inverse, quand les filles n'acceptent pas d'aller dans l'herbe, mouiller leurs baskets et mettre des vieilles fringues ! Dans ce cas, il n'y a pas d'émulation, il faut se battre contre eux et on n'arrive à rien. Par contre, quand ça tourne, c'est vraiment super.

Le rugby c'est un peu comme les activités artistiques, tu peux vivre des grands moments de solitude quand tu rames et c'est très enthousiasmant quand tu réussis.

Concernant les relations garçons-filles, ce n'est pas pire que dans les autres sports collectifs. Les garçons sont même plutôt protecteurs, distribuent plus la balle. Il y a un meilleur esprit d'équipe, peut-être du fait de gestes plus simples : prendre la balle, courir, ceinturer ou bloquer. De plus avec les passes en arrière, ils sont obligés de réfléchir avant d'agir!

Pourquoi avez-vous arrêté de le programmer ?

Parce qu'il faut atteindre le niveau 2 dans 8 APSA et qu'en rugby, c'est impossible en un cycle. On ne s'est donc pas posé la question. C'est tout de même dommage, j'aimais bien le programmer rien que pour le contact. Il n'y a pas beaucoup d'APSA avec du contact et nos élèves sont incapables de gérer ça, le rugby permet de comprendre que ce n'est pas parce qu'on te touche qu'on t'agresse. Il faut désinhiber les corps ! A travers les règles, ça s'acquiert.



Stéphanie, 34 ans, prof d'EPS en collège,
3 ans de rugby, en équipe nationale

Ma première formation, c'est le judo, j'en ai fait pendant 20 ans à un niveau national et international. Un jour, dans un bar, j'ai rencontré une personne qui, physiquement, m'impressionnait, je pensais qu'elle faisait de l'athlétisme ou du lancer, elle me dit : « non, je fais du rugby ». Elle en faisait à Bobigny. C'était au mois de juin et, au mois de septembre, je mettais un pied dans le club. Mon objectif, c'était de jouer en équipe de France. Je suis née compétitrice.

Les filles, elles ont un a priori énorme et à la fin, elles adorent.

Pierrick, collègue, (35 ans, rugbyman)

Oui, toutes les classes font du rugby, c'est le sport co de grand terrain qu'on a choisi (parce que le foot c'est pas facile). Le rugby, ça plaît aux élèves, surtout aux filles ! Ça plaît aussi aux garçons, mais tous les sports leur plaisent. Alors que les filles, elles ont un a priori énorme et à la fin, elles adorent. En un cycle, j'ai réussi à construire deux équipes d'AS, une minime filles et une minime garçons pour aller aux championnats départementaux. Autant les filles que les garçons ont voulu faire de la compétition. D'habitude en sport co, si tu n'as pas de joueur de club, c'est dur. En rugby, c'est possible.

Les collègues sont-ils tous motivés de la même manière ?

Les collègues non spécialistes ont des questions sur la mixité, la sécurité. Faut-il travailler le plaquage ou pas? Certains font du rugby « touché », sans combat. Pour moi, ce n'est pas du rugby. La logique interne du rugby, c'est le combat.

Pour les débutants, je fais des groupes

« d'investissement physique ». Ça peut être des groupes non mixtes, mais la plupart du temps les équipes sont mixtes. Pour qu'il y ait combat, ils jouent 5 contre 5 maximum. Je fais des terrains petits pour éviter les grandes courses et survaloriser la vitesse. Je veux qu'ils se rencontrent. A certains moments, je casse mes groupes pour être sûr que les filles exploitent leur potentiel au maximum. Ce n'est qu'une fois qu'ils osent se rencontrer, se toucher, avancer à plusieurs que je travaille l'évitement.

Des collègues spécialistes rugby prônent l'évitement en première étape

Pour moi, ça ne vient qu'en deuxième étape. C'est un 2^e niveau où tu dois créer les espaces en fonction de ce que fait la défense (si la défense est groupée, tu contournes; si elle est écartée, tu la transperces). Les programmes vont dans ce sens, ils me conviennent. Par contre l'évaluation pour le bac pose problème. J'avais montré dans mon mémoire de PLC2 que la taille du terrain imposée défavorise les filles. Si *Contre Pied* organise un débat avec le collègue qui propose l'évitement en premier, ça m'intéresse !

Johana, 19 ans, étudiante en STAPS, 4 ans de rugby, en équipe nationale

Je pense plus au rugby qu'aux études, même si j'arrive à rester sérieuse, dans mon cœur, ça passe avant. J'ai la chance d'être jeune, c'est le seul moment où on a envie de s'envoyer vraiment et de penser qu'à ça. J'aurais le temps de faire autre chose et de mettre le rugby de côté quand j'aurais 30 ans. C'est maintenant qu'il faut que je fasse ma place. Ce que je veto avant tout, c'est progresser, m'imposer dans le top 10 dans les quelques années qu'arrivent.



Enseigner le rugby un jeu d'enfant?

Yann Troalen enseigne au collège du Parc à Suc; en Brie(77). Dans son établissement le rugby est programmé en 6e et en 5e sur des cycles de 10 séances minimum. S'appuyant sur la diversité des rugbys, il a choisi de faire entrer ses petits élèves dans l'activité, fi les comme garçons, par une voie singulière : l'Ultimate rugby. Donc au début, pas le moindre contact ni de combat au corps à corps ! Il n'a pas peur d'aller à l'encontre des représentations habituelles.

Les élèves construisent le règlement

Afin de permettre aux élèves (classe mixte de 6^e, 28 élèves) de s'approprier le règlement et d'en comprendre la logique, on le construira avec eux. Il est parfois difficile de comprendre pourquoi les passes se font vers l'arrière lorsque la règle est juste imposée. Et a-t-on le droit de jouer au pied au rugby? Les élèves comprennent ainsi que les règles ne sont pas une somme d'interdits qui les limitent, mais des droits qui évoluent en fonction de l'acquisition d'habiletés pour garantir l'égalité des chances. Cette approche Deleplacienne du rugby est très simple à mettre en place et à faire évoluer.

L'entrée dans le rugby par... l'ultimate (séance 1) Il existe plusieurs modes d'entrée en fonction du public, de l'enseignant et de sa vision de l'APSA. Des enseignants spécialistes entrent par le contact. Avec mon public, ce n'est pas possible. Je rentre donc en cassant les représentations des enfants (et des parents) : Chabal, percussion, puissance physique, le plus fort gagne, on va se faire mal,... C'est cela qui amène parfois des parents à dispenser leurs enfants de la pratique du rugby!

L'ultimate rugby: aucun contact, défense sur la balle
L'ultimate-rugby permet d'entrer dans l'activité en complète contradiction avec toutes ces représentations d'un rugby violent. Il n'y a aucun contact, ce qui rassure certains élèves qui peuvent s'engager pleinement dans l'activité, et cela tempère certains autres, les obligeant à regarder où sont leurs partenaires. Mais avec des débutants, cette règle permet surtout d'avoir du temps. Du temps pour regarder, pour s'informer, pour décider. Les élèves doivent s'organiser collectivement pour avancer, se démarquer pour marquer.

Les règles :

Situation de jeu en 7X7 ou 8X8.

- La marque : poser la balle dans l'embut adverse.
 - Quand j'ai la balle, je n'ai pas le droit d'avancer. Je peux passer à la main, au pied pour amener la balle dans l'embut.
 - La défense n'intervient que sur le ballon (interception de la balle en l'air ou au sol).
- Conséquences: cela permet au PdB de prendre des informations et d'avoir du temps pour décider. Cela oblige les non PdB à proposer des solutions.



- 4 équipes de 7 joueurs.
- 2 terrains de 25mX35m.
- Des matches de 6min.

Les équipes sont homogènes entre elles, mixtes (pas de souci en 6^e), faites par l'enseignant.

Des incidents de jeu à réguler

Les temps de pause permettent de questionner les élèves sur les problèmes rencontrés (c'est facile, on peut anticiper, ce sont toujours les mêmes problèmes). Cela conduit soit à faire évoluer les règles, soit à les faire réfléchir sur les solutions à mettre en oeuvre.

Quelques incidents de jeu qui amènent de nouvelles règles :

Le ballon est au sol. Un joueur veut le ramasser, un autre



shoote dedans. C'est dangereux pour celui qui met ses

Nouvelle règle : Priorité à celui qui joue avec les mains. Si un joueur joue avec les mains, l'autre aussi. On revient sur l'égalité des chances.

«Mais c'est nul, on ne peut pas courir avec le ballon !».

La remarque eMt justifiée : il y a des espaces libres.

Nouvelle règle : On donne le droit au PdB de courir mais quand il s'arrête, il ne peut pas repartir.

Le rugby à toucher (séances 1, 2)

Si on donne un nouveau droit à l'attaque, il faut faire de même avec la défense: donc le défenseur a le droit de toucher le PdB lorsqu'il court (à 2 mains). Le PdB touché en mouvement donne le ballon à l'adversaire.

On voit alors apparaître des courses, les élèves cherchent des espaces libres. Le jeu est beaucoup plus dynamique, il y a plus de mouvement tout en laissant aux joueurs du temps pour prendre l'information. Le PdB peut courir, s'arrêter et regarder puisque le défenseur ne peut le toucher qu'en mouvement.

Il y a beaucoup de ballons au sol: ils aiment jouer au pied, les passes sont maladroites, le ballon tombe et rebondit de manière aléatoire. Les élèves plongent pour l'attraper et cela pose un problème de sécurité.

Nouvelle règle : pour jouer le ballon, le joueur doit être debout sur ses 2 pieds.

Des incidents qui amènent à réfléchir sur les choix

Les élèves shootent beaucoup. Quel avantage, quel inconvénient?

« Ça va plus loin », « mais ce n'est pas précis » et la défense a plus de chance d'intercepter le ballon. Donc parfois le jeu à la main est préférable. L'important, c'est de faire le bon choix! Du jeu au pied, mais pas toujours!

Un élève a la balle et est tellement dans l'affect qu'il garde le ballon trop longtemps. Les défenseurs sont nombreux autour de lui. Il est enfermé, il n'a plus de solution. Il faut faire comprendre aux élèves qu'ils doivent se décentrer des défenseurs et regarder plus vite où sont les partenaires et les espaces libres.

A ce niveau il est possible de donner un nouveau droit aux attaquants : *ceinturer le défenseur qui gêne le PdB pour l'éloigner* (on arrive à un contact volontaire et sans vitesse).

Le jeu s'aère énormément, il est plus rapide et moins saccadé. Les meilleurs ne s'arrêtent plus pour faire la passe, cherchent les espaces libres et prennent l'information en courant.

Comme les moins rapides peuvent prendre du temps pour voir où sont leurs partenaires, les passes sont plus précises, les partenaires attrapent mieux la balle. Tous les élèves sont concernés.

Il y a maintenant beaucoup d'essais (l'équipe qui encaisse un essai prend le ballon et repart tout de suite). Ça va donc très vite, ça devient difficile pour les défenseurs d'autant plus que le terrain est large.

Riant rééquilibrer!

Les élèves se rendent compte que c'est très difficile pour les défenseurs. Il faut rééquilibrer les chances.

Le PdB qui décide de courir ne peut plus s'arrêter pour ne pas se faire toucher.

Les droits des joueurs influencent le jeu et vice versa

Les problèmes, les incidents amènent à poser des questions et faire évoluer les règles qui à leur tour influencent le jeu.

Les passes sont moins précises, les défenseurs récupèrent plus de balles. Il devient nécessaire pour le PdB de

prendre des informations sur ses partenaires et les espaces libres. Il faut un nouveau droit pour l'attaquant: *s'il est touché, il peut continuer de courir.*

«Donc ça sert à rien de le toucher!» «Alors, comment l'arrêter?»

Le défenseur a le droit de ceinturer le PdB pour l'arrêter.

Le rugby à ceinturer (séances 3, 4)

Conséquence sur le jeu: les PdB prennent de la vitesse pour ne pas être ceinturés, mettent le ballon sous leur bras et repoussent le défenseur avec le bras libre (le raffut). Les défenseurs ont de plus en plus de mal à ceinturer, la main de l'attaquant peut être dangereuse. Si le PdB peut repousser, il n'y a plus d'égalité des

Nouvelle règle : le PdB doit avoir les 2 mains sur le ballon. Il peut toujours faire une passe ou jouer au pied.

On commence aussi à voir des feintes de passe et les plus rapides sont difficiles à arrêter.

«Alors comment faire?» C'est la vitesse qui pose problème. «Il faut le ceinturer avant qu'il aille trop vite!»

Les défenseurs se mettent sur les non PdB pour anticiper. ils sont déjà placés pour ceinturer le nouveau PdB s'il se met à courir. Il est toujours interdit de ceinturer le PdB s'il n'a pas commencé à courir. Cela permet à ceux qui ne veulent pas être ceinturés de s'arrêter et de rester dans le jeu.

A cette étape, il est important de sensibiliser les élèves sur le contact et l'engagement physique qui doit être maîtrisé et adapté à l'adversaire, le but n'étant pas de faire mal... Il est conseillé de réduire la largeur du terrain afin de limiter au maximum la prise de vitesse du PdB.

Les défenseurs ceinturent vite les attaquants, ils ne les laissent plus prendre de la vitesse, il y a moins d'espaces avec la *diminution de la largeur*.

C'est le moment d'introduire un nouveau droit pour les attaquants.

On donne le droit au PdB de conserver le ballon après être ceinturé, pendant 3 secondes.

Donc le PdB devait passer avant le contact (ceinturation), maintenant il peut aussi passer après contact. Mais se pose un nouveau problème: les défenseurs s'organisent pour ceinturer et bloquer en même temps le ballon.

L'attaquant ne peut donc plus faire de passe. C'est pourquoi l'attaquant lève le ballon ou se tourne pour libérer plus facilement son ballon vers ses partenaires. Donc si le ballon est bloqué, c'est de la faute de l'attaquant. Il doit trouver une solution.

Les défenseurs ont à ce niveau la défense sur le ballon, sur l'homme et sur le ballon dans les mains de l'attaquant. Les défenseurs peuvent même arracher le ballon des mains du PdB.

Un jeu de mouvement total

Cela amène des petites phases de combat, mais comme le PdB dispose de 3 secondes quand il est bloqué, il y a plus de sécurité : il y a peu de phases statiques, peu de regroupements.

Les élèves arbitrent: ils comptent «1,2,3». Si à «3» l'attaquant n'a pas libéré le ballon les défenseurs le récupèrent.

Quelques incidents font évoluer et préciser les règles

Certains élèves ont du mal à analyser le jeu. Il faut donc sensibiliser leurs partenaires pour les aider. On a toujours le droit d'enlever les joueurs qui gênent le PdB en le ceinturant pour lui permettre de faire sa passe tranquillement ou lui libérer les bras.

Ces petites phases de regroupement sont intéressantes car elles libèrent des espaces.



Le noyau central du règlement (séance 4/séance 5)

On a donc un jeu de contact réglementé, maîtrisé. Mais rapidement l'attaqué reprend le dessus. Rappelons que la prise d'information est facilitée puisque *les passes vers l'avant* sont toujours possibles. Les attaquants ont à ce stade beaucoup de droits !

Il est temps de proposer un nouveau droit pour les défenseurs : on imagine une ligne parallèle à la ligne d'embut qui passe par le ballon (et qui se déplace avec le ballon). Les partenaires du PdB doivent de trouver en arrière de cette ligne pour jouer la balle. A partir de ce moment, les passes en avant sont interdites.

C'est le noyau central du règlement, c'est la ligne de hors jeu. Cette ligne est matérialisée par un arbitre, bras tendu vers le ballon et n'existe que pour les attaquants.

Du «vrai» rugby

Le jeu pratiqué par les élèves ressemble alors au «vrai rugby» avec des passes en arrière, un contact maîtrisé et réglementé, la ligne de hors jeu.

Il y a toujours du jeu au pied, mais le risque que les défenseurs récupèrent le ballon est plus grand. C'est pourquoi, on voit maintenant des défenseurs qui restent en retrait en cas de jeu au pied. Et cela crée plus d'espaces libres.

Il y a beaucoup de pertes de balle quand le PdB est

ceinturé car les choix sont plus limités. Les défenseurs commencent à empêcher le PdB de libérer sa balle en moins de 3s.

C'est pourquoi il devient nécessaire que le PdB, avant d'être ceinturé, se retourne vers son camp de telle sorte qu'un partenaire vienne lui prendre le ballon ou reçoive le ballon après une passe.

Quand il y a faute, la remise en jeu doit évoluer: les attaquants doivent être maintenant derrière la ligne de hors jeu. Les défenseurs peuvent aller, eux, partout.

La lutte debout, le passage au sol (séance 5/séance 6)

On va rapidement donner le droit au PdB de garder le ballon plus de 3s quand il est ceinturé, donc lui donner du temps. Avec la vitesse et la maîtrise des ceinturages il va arriver que le PdB soit mis au sol: «est-ce qu'on a le droit de faire tomber le PdB? ». Ce droit peut être donné rapidement au défenseur quand le PdB a le droit de garder la balle debout afin de l'obliger à lâcher le ballon (on doit être sur ses 2 pieds pour jouer).

Pour garantir l'égalité des chances et pour les raisons de sécurité, on demandera au «plaqueur» d'accompagner le PdB au sol. On évitera de parler de «placage» mais plutôt de «ceinturage-amené au sol», placage étant porteur de nombreuses représentations...

D'une forme de rugby sans contact, où la défense se fait exclusivement sur la balle, on arrive en quelques séances à un rugby « type UNSS ». Notons que seul un volume de pratique suffisant (10 séances de 2h) permettra aux élèves d'acquérir une technique gestuelle et de s'approprier le règlement. En 6« l'en-avant » n'est sanctionné que s'il est volontaire ou se produit dans l'embut. En revanche une attention particulière doit être portée sur la sécurité : ceinturages hauts, raffuts, projections, ... Il sera nécessaire de proposer des situations à effectifs réduits (2 contre 2, 3 contre 2, ...) en fonction de l'évolution du règlement. Moins d'informations à traiter, plus de passages et des temps d'observation.

Libre à chacun de faire évoluer le règlement en fonction des acquisitions des élèves, des conditions (difficile d'amener au sol sur un terrain en stabilisé), des objectifs visés, car en réalité il n'existe pas un mais plusieurs rugbys dans le monde (à XV, à 7, flag rugby, beach rugby, à toucher, ...). Ces pratiques variées et les différents modes d'entrées (ici nous n'avons vu qu'un exemple) en font une activité qui devient vite incontournable quant aux acquisitions techniques et tactiques quelle permet. Enseigner le rugby est aussi simple que de jouer... il suffit de respecter quelques règles essentielles !

(1) Sur le site, vous trouverez l'article de Jacques Dury qui explicite la même démarche avec des élèves de 2nd. Il montre comment le règlement évolue au fur et à mesure des acquisitions de ses élèves.

Serge Reitchess utilise un «mode d'emploi» tout au long du cycle qui permet aux élèves et au prof d'évaluer. Il est simple et n'utilise qu'un seul critère de réussite ! Evidemment, les conditions de sa mise en œuvre cessent d'évoluer en fonction du niveau des joueurs et... du règlement.



Ce que je retiens d'essentiel à apprendre en rugby (et qui est valable du débutant au joueur confirmé).

En attaque

- Courir vers la cible pour marquer un essai.
- Eviter l'adversaire, pour avancer vers la cible, ou en courant seul, (notamment en 1 contre 1) ou lancer la balle à un partenaire (à la main ou au pied).

En défense :

- Courir vers la cible adverse pour empêcher les opposants d'avancer.
- Pour arrêter le porteur de balle en le ceinturant.
- Pour récupérer la balle libre soit après le ceinturage, soit après le jeu au pied.

Le jeu proposé: «jeu de course type rugby handball»

Dispositif: 3 contre 3 ou 4 contre 4 (niveau homogène), un terrain de 25mx15m, 1 capitaine arbitre dans chaque équipe (comme au collège de Rugby en 1850) qui se mettent d'accord, à chaque décision, pour faire respecter les droits des joueurs dans l'égalité des chances et compter le nombre de buts. Le but pour les attaquants : amener la balle dans le but adverse.

Le but pour les défenseurs: empêcher de marquer, ceinturer le porteur de balle adverse, récupérer la balle pour aller marquer.

L'attaque perd la balle quand:

- Le porteur de balle est ceinturé.
- La balle sort des limites du terrain.
- La balle tombe au sol sur une passe à la main.

Ce règlement permet, en permanence, la liberté de la balle, afin de développer la vie du jeu dans le cadre de l'égalité des chances : il donne priorité à la continuité du jeu.

C'est un jeu du type «rugby handball» avec une grande liberté sur la balle et peu de contacts.

Le « mode d'emploi »

Les élèves jouent et progressent, par le jeu avec le jeu. Ce règlement constitue pour les élèves le «mode d'emploi»; chaque droit des joueurs repéré (ceinturer en défense et course / évitement / 1 contre 1 / passe en attaque) constitue tout à la fois, l'apprentissage à acquérir et le critère de réussite.

Un même critère de réussite se décline tout au long des apprentissages

Outre le nombre de buts marqués, le nombre de fois où les élèves réussissent à enchaîner: course vers la cible/évitement en 1 contre 1/ passe rapide réussie avant de se faire ceinturer.

Organisation

L'enseignant passe de groupe en groupe; sur chaque terrain, pendant environ 5 mn il évalue les prestations des élèves: il compte à haute voix le nombre de réussites sur le nombre total de réalisations, au fur et à mesure du jeu (0/1, 0/2, 1/3, 2/4, 2/5, 3/6... jusqu'à 10 réalisations (pourcentage de réussite sur course / évitement 1 contre 1/ but OU passe).

Modalité rapide pour évaluer l'équipe

Le comptage statistique, à la vitesse du

jeu réalisé, pendant que les élèves jouent, s'effectue sur chaque équipe (exemple: les bleus, au cours du jeu ont réussi 5 évitements sur 10, les rouges 7 sur 10) ; on donne alors, une «note statistique sur 20» de l'équipe et des élèves de cette équipe.

Modalité plus rigoureuse, plus longue, pour évaluer chaque joueur dans la prestation collective Il s'agit du même procédé à haute voix, par équipe, mais l'enseignant note par écrit la prestation statistique de chaque joueur lorsqu'il reçoit la balle; l'enseignant peut tout à la fois, quantifier et qualifier le niveau de maîtrise des droits des joueurs individuel ET collectif. Ainsi, à chaque séance l'enseignant et les élèves savent où ils en sont du niveau de stabilisation de leurs apprentissages.

Le niveau 1 du «mode d'emploi»

Ce «mode d'emploi» leur permet de progresser dans le jeu, par le jeu. Pour une classe, on organise 4 terrains par groupe de niveau.

Dans une séance de 2h, ils jouent environ 1h15; il n'y a pas d'exercice de passe. L'apprentissage de celle-ci s'effectue dans le jeu, dans le rapport d'opposition, en fonction des informations qu'ils prennent.

Au début du processus d'apprentissage, il y a beaucoup de pertes de balle peu de continuité... seuls les élèves les plus rapides utilisent les droits course/évitement pour marquer ou faire la passe réussie avant le ceinturage. Beaucoup d'élèves (la moitié ou les 2/3 de la classe) ont une prestation située entre 5/20 et 10/20).



Le rapport d'opposition est en faveur de la défense. L'objectif de l'apprentissage individuel et collectif, par le jeu, dans le jeu, est de rééquilibrer le rapport d'opposition, afin de faire vivre de plus en plus le jeu. (On s'aide dans ce processus, par l'utilisation des lois de l'exercice, notamment augmenter la largeur, pour donner plus de temps et plus d'espace aux attaquants et faciliter ainsi les progrès). Cela se traduit par des prestations individuelles et collectives situées autour de la moyenne.

Pour des 6^r, il faut environ 5 ou 6 séances pour atteindre le score de 10/20.

Les niveaux 2 et 3 du «mode d'emploi»
L'évolution, les progrès de la vie du jeu, passent par de nouveaux droits des joueurs en attaque, afin que le rapport d'opposition bascule en faveur de l'attaque.

Le nouveau droit du règlement autorise le jeu après le ceinturage. Le jeu continue quand l'attaquant est ceinturé. Celui-ci peut donc faire sa passe avant ou après ceinturage. Ce droit facilite la dynamique de l'avancée en course vers la cible adverse, malgré le ceinturage des défenseurs.

Ce règlement rééquilibre l'égalité des chances. Il permet plus d'engagement physique par les courses en avançant, plus de contact, plus de vitesse pour assurer la continuité du jeu. Il libère le porteur de balle au «point crucial», (moment essentiel de la continuité du jeu de course et de la nécessaire technicité (faire la passe, précise et rapide au contact du défenseur après ceinturage).

La référence culturelle est celle du football australien ou irlandais. L'attaquant court vers la cible, évite en avançant, il est ceinturé et cherche le côté de passe tout en étant ceinturé (caractéristique du rugby) et passe après ceinturage.

On compte toujours le nombre de «course/évitement/passes» réussies.

Les passes en avant étant toujours autorisées, le jeu bascule en faveur de l'attaque. L'équipe attaquante marque quasiment à chaque tentative (sauf si on rééquilibre le rapport d'opposition en diminuant la largeur du terrain). Les marques sont nombreuses. La continuité du jeu est très fréquente malgré les ceinturages permanents des porteurs de balle. L'enchaînement technique «course/évitement/1 contre 1/passe avant ou après ceinturage» est acquis et stabilisé.

Cela se traduit par des prestations individuelles et collectives situées entre 15/20 et 20/20 (après 7 séances).

Le niveau 4 du mode d'emploi: «le rugby de course».

L'évolution, les progrès de la vie du jeu, passent par un nouveau droit des joueurs en défense, nécessaire et indispensable, afin que le rapport d'opposition soit rééquilibré.

La règle du hors-jeu (traduction littérale de «être dans l'esprit du jeu ou hors de l'esprit du jeu») est instaurée. Il s'agit de la ligne qui délimite les camps, passant par la balle et qui définit le point crucial d'affrontement attaquant/défenseur possible (tant collectif qu'individuel).

Le porteur de balle avance en courant vers la cible adverse et continue à utiliser tous ses droits dans le jeu à la main : «course/évitement/1 contre 1/passe avant ou après ceinturage» (acquis et stabilisé). Mais, ses partenaires en attaque se situent dans leur camp «derrière la ligne de la balle»; ils courent en suivant le porteur de balle, afin de recevoir celle-ci et peuvent continuer le jeu lorsque le porteur de balle déclenche sa passe, dans l'évitement, avant ou après le ceinturage du défenseur.

Ainsi, malgré la continuité du jeu en attaque, le rapport d'opposition sera rééquilibré: les défenseurs sont toujours

en barrage pour s'interposer à l'avancée de la balle; la passe attaquante se réalise dans le camp de ses attaquants, au mieux au niveau du porteur de balle.

Le rapport d'opposition ainsi rééquilibré crée potentiellement un jeu plus incertain, pour l'attaque comme pour la défense, et nécessite ainsi plus d'exigences dans les apprentissages: - plus de continuité de jeu, avec une meilleure coordination porteur de balle/ non porteur, afin d'être toujours plus efficace dans l'avancée vers la cible et la marque; - plus d'efficacité en défense, par le ceinturage et l'entraide collective (circulation, remplacement des joueurs); - plus de vitesse et de précision technique dans les passes du porteur de balle «au point crucial», avant contact et après contact.

Ce «niveau 4 des droits des joueurs» ou «rugby de course» correspond au «centre de gravité» des apprentissages.' (cf tableau «échelle des règlements») Il ouvre la voie à de nouveaux droits en attaque comme en défense, à un jeu de plus en plus libre (mais aussi en corolaire de plus en plus physique): - possibilité de garder la balle pour l'attaquant malgré le ceinturage et continuer à avancer, donc à défier physiquement le défenseur, jusqu'à ce que ce dernier réussisse à stopper l'adversaire en le «plaquant littéralement au sol»; - possibilité donc, pour le défenseur du ceinturage/ percussion intense, de faire libérer plus vite la balle à l'attaquant, sans passe précise, sans continuité du jeu et ainsi récupérer la balle pour contre attaquer.

Ces nouveaux droits vont permettre plus de continuité du jeu au contact, avec plus d'affrontement, et de plus en

1 cf tableau i «échelle des règlements dans ce même numéro, rubrique petits riens



plus de combat possible....si les joueurs souhaitent utiliser ces nouveaux droits de manière consciente et voulue.

Une évaluation opérante

L'évaluation se doit d'être à la fois sommative (quantitative) et formative (le pourquoi et le comment) : ce sont des moments essentiels de constats mais aussi et surtout d'explicitation des progrès. Elle ne peut être formative avec des contenus «technicistes». Cela nécessite 3 ou 4 séances d'évaluation de suite afin de garantir sérénité, sérieux, objectivité, équité, égalité des chances et observer réellement les progrès. Lesquels doivent se situer sur une échelle connue et explicite, ce qui constitue le mode d'emploi, l'analyse de l'activité, afin que les élèves puissent en permanence appréhender l'ensemble du processus de travail, apprécier le chemin des acquis déjà parcouru et ce qui reste encore à acquérir, à maîtriser. Les critères sont les réalisations techniques gestuelles à chaque niveau de l'échelle des progrès.

Pour valider un niveau il faut obtenir 75% de réussite (15/20) dans les réalisations.

Si l'on en reste à l'aspect sommatif avec des élèves difficiles, alors « on en rajoute », et ce sont bien souvent des séances qui exacerbent le «face à face », et tournent au rapport de force prof / élèves. Au contraire, les séances d'évaluation nécessitent encore plus de sérénité et de calme, afin de pouvoir appréhender précisément le niveau atteint. Le mode d'emploi que je propose à mes élèves leur permet de savoir à tout moment le chemin qu'ils ont parcouru (le chemin de l'apprentissage) et ce qu'il leur reste à parcourir. C'est la condition pour qu'ils prennent en charge leur entraînement vers un apprentissage réussi. Preuve là encore que la référence à la culture ne se fait pas au détriment de l'élève (contrairement à ce qu'on veut nous faire croire) mais participe au contraire à son émancipation. Il est donc impératif de désamorcer ce «face à face » : ce processus passe par la qualité de ce «mode d'emploi formatif» explicite que sont les contenus d'enseignement et la prise de conscience des élèves eux-mêmes sur leurs progrès, à partir des critères de «notation- évaluation» eux aussi explicites et formatifs.

Les 3 conséquences essentielles de cette nouvelle conception de l'APSA

À contre pied des représentations communes: donner aux joueurs de l'espace et du temps dans l'opposition, par les droits des joueurs, voilà le secret du développement des habiletés techniques. A contre pied des représentations communes: règles et règlements ne se résument pas à une liste d'interdits paralysants pour les pratiquants. L'utilisations de tous les droits des joueurs, dans le cadre de l'égalité des chances, voilà le secret de l'évolution du jeu pour construire et maîtriser la vie du jeu, le contact, l'affrontement corporel, les possibilités intelligentes du combat. A contre pied des représentations communes des programmes EPS : des «APSA réduites aux rôles de supports », le rugby se révèle être, non pas une «étroite» spécialisation sportive techniciste et réglementaire, mais bien une création, une production d'une «famille d'activités rugbystiques» dans un univers à explorer, à conquérir, de règlements vivants évolutifs, ouverts.

Tactique - Technique de Charybde en Scylla

Avec ses élèves ingénieurs de l'École Centrale Paris, Xavier Puj se se confirme à l'enseignement du rugby 4 heures hebdomadaires pendant 24 à 26 semaines ; dans cette situation analogue à celle des élèves optionnaires ou d'AS, il doit articuler, pour faire progresser ses joueurs, la compréhension et la lecture du jeu qui restent premières, et les acquisitions techniques secondes mais pas secondaires. Il nous montre combien acquisitions tactiques et techniques

sont imbriquées.

À quel moment sortir d'une situation de jeu total? C'est une question qui se pose en permanence pour

l'enseignant. À quel moment proposer une situation d'acquisition technique, voire d'acquisition gestuelle pour que cela ait du sens pour les joueurs? Je travaille beaucoup avec les joueurs sur la pertinence des décisions tactiques, en s'orientant sur une pédagogie des modèles de décisions tactiques. Il s'agit de comprendre les logiques d'action tout en dotant les joueurs des pouvoirs pour les réaliser. Or il arrive qu'il y ait un problème d'harmonisation entre intention et réponse motrice. C'est là qu'un besoin d'apprentissage technique apparaît.

Isoler un problème du jeu

Par exemple, les joueurs ont un problème dans la réalisation des passes observables, en portant notre attention sur intention/réalisation.

Au départ: une situation tactico-technique.

Dans un premier temps, je mets en place une situation de jeu plus simple pour isoler le problème, le poser aux joueurs dans des conditions qui leur permettront de le résoudre.

Retarder l'action des défenseurs/agrandir la surface de jeu

Pour les attaquants cela permet de diminuer la difficulté en provoquant un retard d'arrivée des défenseurs, d'où des situations de 2 contre 1+1 (constellation, déséquilibre numérique). La pression temporelle est moins forte. Dans la même logique augmenter la surface de jeu permet de mettre en confort l'attaquant dans le recueil d'informations afin de réaliser ses choix.

Une situation de 2 contre 1+1

But du jeu: marquer dans l'en-but.

Le lancement est dynamique: un joueur passe la balle à l'enseignant, les attaquants pénètrent sur le terrain et courent vers la cible, l'enseignant relance la balle à l'un des deux. Les défenseurs pénètrent à leur tour sur

le terrain, mais leur trajet est contraint par des plots qui retardent leur entrée. Les attaquants se retrouvent en situation de 2 contre 1.

Comprendre et travailler sur la prise de décision. Après plusieurs répétitions entrecoupées de questionnements, de feedbacks, d'analyses sur le résultat de l'action, les joueurs sont amenés à comprendre la situation de 2 contre 1. Ils perçoivent progressivement comment la jouer grâce au travail sur les prises de décision. Ils deviennent capables de décrypter le 2 contre 1: soit on passe, soit on garde la balle.

Le besoin d'un travail technique apparaît.

L'intention est relativement juste, le problème tient dans la réalisation. La passe est défaillante: soit la préhension n'est pas bonne, soit la passe n'est pas dans la bonne orientation, soit elle n'est pas assez puissante. Or par exemple, le besoin de maîtriser une passe courte ou longue est nécessaire lors d'un démarquage sur la largeur. On notera que le bon placement du partenaire est aussi une variable. En même temps il n'y a pas d'orthodoxie. Les joueurs s'adaptent au contexte tactique avec leur propre pouvoir moteur du moment (type varié de passes). Si cela ne nuit pas au développement du jeu, cela n'est pas embêtant. Mais s'il y a trop de pertes de balle, le besoin d'un affinement technique apparaît.

Des indications sont toujours données

Donner des indications sur le comment faire est une aide efficace. Par exemple :

Servir le joueur le plus à plat possible, à la limite de l'en avant (dans cette situation de travail technique on joue aussi avec le règlement). Le passeur vise devant le joueur pour qu'il puisse se saisir du ballon à pleine vitesse. Le passeur doit prendre des informations sur les adversaires et le partenaire le mieux placé pour assurer la continuité du jeu.

Des exercices centrés sur la réalisation gestuelle

Si le besoin s'en fait sentir, on est amené à proposer, lors d'échauffements ou d'exercices, un travail sur la forme gestuelle.

Par exemple, travailler la « passe vissée » utilisée pour réaliser des passes longues car la rotation longitudinale du ballon favorise sa pénétration dans l'air. Il s'agira d'apprendre à saisir le ballon, à différencier le rôle de chaque main, l'une qui pousse et l'autre qui guide, stabilise et oriente, à dissocier le haut et le bas du corps et construire le chaînage musculaire qui permet de « se visser » comme un discobole. Ce sont des synchronisations motrices complexes qu'il faut apprendre à réaliser et cela des deux côtés.

Une évolution spiralée et non par étape

Mais ce qu'il est important de retenir c'est que tout cela s'inscrit dans la durée et que toujours, il y a un lien dialectique entre l'attaque et la défense, même dans une situation de 2 contre 1. En effet, dès que l'espace-temps se réduit, d'autres contraintes motrices et tactiques se créent. Ainsi, c'est d'abord le versant tactico-technique qui est l'objet premier du travail, le versant technique venant améliorer la réalisation gestuelle et augmenter le bagage du joueur pour répondre à l'évolution du jeu. Ceci s'inscrivant dans une progression spiralée articulant constamment tactique et technique.

Nouveau problème: réussir des situations de 2 contre 1+1 qui se succèdent.

Nos joueurs savent à ce moment résoudre des situations de 2 contre 1: ils arrivent à rentrer dans le dispositif défensif et si besoin ont amélioré la qualité des passes. Mais le problème se pose à nouveau dans une situation de jeu plus globale. Il devient nécessaire de les aider à y générer une succession de situations de 2 contre 1.

Recontextualiser le 2 contre 1 dans une situation de 3 contre 1+1+1

Idem que la précédente, à part que les attaquants partent à 3 et les défenseurs en déséquilibre.

La défense peut être raisonnée (limitation de l'acte défensif) pour faciliter l'action des attaquants. L'objectif pour l'enseignant est d'organiser la succession de 2 contre 1: le 1^{er} attaquant donne au 2^e. Ce 2^e doit être relayé par un 3^e ou le 1^{er}...

Orienter l'action des joueurs.

Autour du porteur de balle (PdB), les soutiens doivent être proches.

Un soutien doit se positionner derrière le PdB dans l'axe. Ainsi ce joueur pourra sortir de l'axe et venir relayer l'action du PdB par la droite ou par la gauche et si le PdB est bloqué, il viendra l'aider à conserver le ballon ou lui arracher des mains. Mais ce joueur n'agit qu'en fonction

et après le signal que lui donne le PdB. Si celui-ci oriente son buste, les mains et la balle vers la droite : c'est le signal qu'il va passer son ballon à droite.

Le deuxième soutien se positionne à l'extérieur du mouvement.

Il est plus en avance que le joueur axe et se positionne presque sur la même ligne que le PdB. Il doit lire le déplacement du PdB qui agit en fonction de la configuration défensive.

Expliciter et analyser la succession des actions.

Le 1^{er} défenseur est venu sur le PdB. Le PdB donne par exemple à l'attaquant de l'extérieur. Quand le 2^e attaquant arrive sur le 2^e défenseur, le 3^e attaquant joue le rôle de soutien extérieur et l'ancien PdB devient soutien dans l'axe pendant que le soutien dans l'axe se décale pour devenir soutien extérieur.

La continuité du ballon est recherchée.

Cette forme de soutien est donc dynamique et évolue en fonction de la lecture du jeu. Le ballon est toujours en mouvement sans passer par le sol.

La construction d'un référentiel commun.

Donc au lieu d'un soutien qui choisit de sortir de l'axe, le soutien agit en fonction de ce que décide le PdB et si le soutien sort, de sa propre initiative, il risque de se retrouver seul.

Se construit, par le jeu et les orientations données aux joueurs, la succession des placements et des actions des attaquants en fonction de l'action des défenseurs. Progressivement s'élabore une lecture du jeu commune, une lecture partagée par tous : un référentiel commun.

De nouveaux problèmes techniques se posent*Une question de timing*

Le PdB doit savoir négocier le 1 contre 1 par le cadrage offensif. D'une part il doit fixer son défenseur direct en accélérant sa course vers ce dernier et d'autre part il doit estimer à quel moment le défenseur est cadré pour être en mesure de faire la passe.

C'est une question de timing avec le défenseur et de timing avec le partenaire. C'est pourquoi, il faut pour régler ce problème revenir parfois au 2 contre 1.

Les défenseurs sont en mouvement

Dès que ces situations de 2 contre 1 se succèdent, les défenseurs ne sont plus tous en barrage. Certains sont derrière, s'infiltrent et viennent couper les passes pour intercepter le ballon et/ou saisir le PdB. Les attaquants doivent apprendre à réagir face aux défenseurs en barrage, c'est-à-dire ceux qui sont positionnés devant les attaquants et à ceux qui s'infiltrent.

D'autres moyens techniques apparaissent

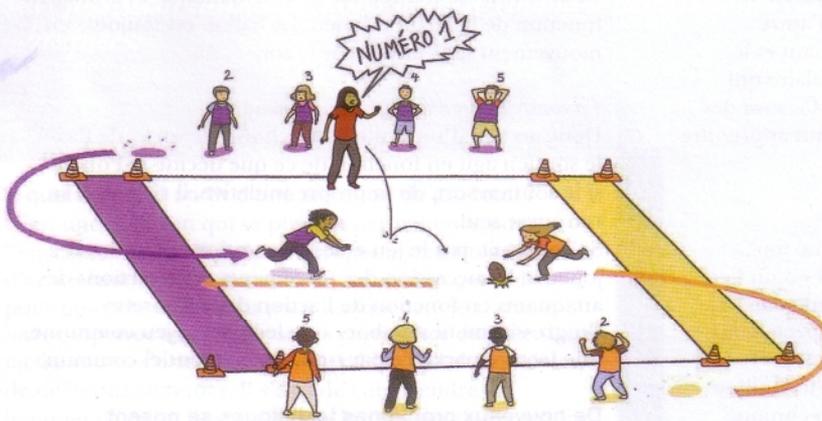
Il s'agit par exemple de savoir passer au-dessus d'un défenseur, d'exécuter une passe type javelot, des passes volleyées, à une main, au sol...

L'évolution des réponses techniques est en relation avec la situation de jeu évolutive. La liberté d'initiative offre aux joueurs d'éprouver divers registres moteurs afin de répondre à vitesse de jeu aux contextes momentanés.

« *Quand rien ne manque, il manque quelque chose qui n'est rien. Manque donc presque rien. Il ne manque que l'essentiel* ». Vladimir Jankélévitch.

Le béret-rugby : un jeu enfantin évolutif pour baliser l'apprentissage

Le jeu du béret est un jeu connu des enfants et des éducateurs et constitue souvent une étape très brève dans l'apprentissage du jeu de rugby. Pour André Roux, s'il est exploité dans toutes ses possibilités, il permet la construction de l'appropriation du ballon et du but du jeu, puis celle de l'adversaire et du partenaire. L'enseignant-e peut jouer sur la constitution des groupes en faisant des paires équilibrées.



Le béret

Un jeu gagne-terrain en un contre un
Un terrain 15m sur 10m environ. Un camp de chaque côté. 3 équipes de 5 à 6 joueurs, équilibrées entre elles, dont 2 s'affrontent et la 3^e organise (juge, arbitre, tenue de tableau). Les enfants ont un numéro et sont appareillés par paires équilibrées (égalité athlétique). Chaque numéro a une place précise le long du terrain de façon à avoir le même chemin à faire que son adversaire direct. A l'appel de leur numéro, les deux enfants courent pour entrer sur le terrain, un des deux ramasse le ballon et va le porter dans l'embut. Chaque ballon aplati dans l'embut vaut 1 point (essai). On compte les points de l'équipe.

Quelles règles pour commencer?

Tout ce qui n'est pas interdit est autorisé. Toute infraction à la règle a pour sanction la remise immédiate du ballon à l'équipe adverse. Si la faute est grave et volontaire : exclusion temporaire du fautif.

- Le porteur de balle a le droit de jouer au pied, à la main avec une totale liberté d'action pour avancer vers le but.

- Le défenseur a le droit d'agripper le porteur pour récupérer le ballon (pas plus haut que la ceinture) et arrêter son avancée vers le but.

- Si le joueur est immobilisé, il doit lâcher le ballon. C'est le *tenu debout*. - Si le joueur est au sol (dès qu'il n'est plus sur ses deux pieds), il doit immédiatement lâcher le ballon.

Un petit rien qui change tout: au départ, le ballon n'est pas au milieu

Cette variable est très importante. Pour qu'il y ait égalité des chances, une fois sur deux le ballon est près de l'entrée de son propre camp, la fois suivante, du côté de l'autre camp. Premier avantage: les enfants ne risquent pas de se tamponner. Deuxième avantage: le porteur de balle va apprendre à ramasser le ballon tout en courant. Au début, il s'arrête pour ramasser. Progressivement, par adaptation, il aura le temps de regarder son adversaire. Au fur et à mesure, le ballon sera posé plus près du milieu du terrain. Plus il est près, plus la pression de l'adversaire devient grande et plus la course doit absorber le ramassé.

Les modes de prise du ballon: une autre variable

On peut aussi varier les modes de prise du ballon, du plus simple au plus complexe.

- Le ballon est présenté sur une main, à hauteur du buste du joueur en se plaçant de côté pour ne pas le gêner. Ainsi le joueur peut coordonner facilement la prise du ballon, la course et la vision de l'adversaire.
- Le ballon est présenté plus bas, à hauteur des genoux.
- Le ballon est passé à hauteur du buste, en le lançant devant le joueur, le porteur de balle ne perd pas de vitesse et c'est plus difficile pour le défenseur de l'arrêter.
- Le ballon est déposé au sol plus ou moins loin de l'adversaire.
- Le ballon roule devant les pieds du joueur, puis à droite, à gauche, derrière.

Le béret avec plusieurs numéros appelés en décalé

Quand tous les enfants, surtout les plus timorés, ont appris à s'approprier le ballon, à avancer vers leur but (sans se tromper de sens!), à ceinturer, à accepter d'être ceinturés, à respecter les règles, le jeu peu se complexifier en appelant plusieurs numéros. Mais là aussi, une chose est importante, il faut appeler les numéros en décalé. Pour permettre une plus grande lisibilité du jeu et entrer dans des choix tactiques, par exemple pour le porteur de balle : - soit je réussis à éviter et je vais droit au but

- sinon, je conserve la balle de telle manière qu'elle soit utilisable
- ou bien je pousse la défense et mon partenaire m'aide à pousser
- ou bien je lui donne le ballon ou lui passe. Décider de faire une passe est difficile parce qu'il faut accepter

d'être frustré (de donner le ballon) ou risquer de le perdre (rater la passe). Au début, l'enfant lâche le ballon dès qu'il a peur. Le porteur de ballon doit comprendre qu'il faut se tourner pour protéger son ballon et voir ses partenaires.

La façon d'appeler les numéros est importante : si j'appelle d'abord un « timoré » puis une « fonceuse », je n'aurai pas les mêmes réponses que si je fais l'inverse ! Suivant les cas, les enfants vont apprendre à jouer groupé *ballon porté*, dans un autre, ils vont apprendre un jeu de passes, déployé. Il faudra alors jouer sur la taille du terrain.

La variable taille du terrain

10x15,0 5 À 6 joueurs	12/15 x 20/25m Pour autoriser les courses d'évitement, le jeu de passes	Pour obliger les joueurs à se grouper pour marquer ou défendre
--------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

Les dimensions du terrain peuvent varier selon l'âge, le nombre de joueurs et le moment où l'on se trouve dans l'apprentissage — de 1,50m à 2m par joueur.¹

Les équipes

Jacques Dury a enseigné le rugby pendant de nombreuses années à ses classes mixtes au lycée agricole de Saint Germain en Laye.²

Mixité: la pratique fait la preuve Au début de mon enseignement, je faisais des équipes non mixtes ou bien je donnais le droit aux garçons de ceinturer les filles au lieu de les plaquer. L'observation des comportements des filles m'a amené à revenir sur ce choix. Quand les équipes sont mixtes, les filles s'organisent pour ne pas se mettre en danger. Finalement il n'y a pas plus de problème entre filles et garçons qu'entre garçons combattifs et garçons plus timorés.

Ainsi les filles osent aller à l'affrontement quand elles apprécient que le rapport de force n'est pas en leur défaveur. Elles s'organisent en défense pour affronter le porteur de balle de côté, elles jouent très bien en infiltration c'est à dire qu'elles laissent le porteur de balle passer et coupent la relation possible entre le porteur de balle et son soutien. Dans cette situation de repli défensif, elles entrent dans le placage par le côté ou par derrière.

Cela m'a donc conduit à donner les mêmes droits à tous les joueurs, filles et garçons.

ÉCHELLE DU RÈGLEMENT EN RUGBY

DANGER	NIVEAU 7 A : combat pour les non porteurs D : plaquage combat Droits de charge sur les porteurs et non porteurs DANGER PERMANENT PAS DE LIGNE D'AFFRONTEMENT TYPE FOOT AMÉRICAIN	LIBERTÉ DE BALLE
	CONTACT COMBAT	NIVEAU 6 A : course-affrontement D : placage-affrontement Balle gardée amenée jusqu'au sol Affrontement individuel et collectif pour libérer la balle LIGNES DE LA BALLE ET D'AFFRONTEMENT POUR A ET D CONTACT RUCKING TYPE ENCHAÎNEMENT COURSE-POUSSÉE RUGBY 13 ET 15
	NIVEAU 5 A : course-balle gardée D : affrontement collectif Arrachage poussée affrontement collectif debout LIGNES DE LA BALLE ET D'AFFRONTEMENT POUR A ET D CONTACT MAWLING TYPE ENCHAÎNEMENT COURSE-POUSSÉE = 3	
	NIVEAU 4 Centre de gravité des règlements A : course-passe D : sur la balle après contact ceinturage sur l'H : ceinturage LE OFF-SIDE – LIGNE DE LA BALLE ET D'AFFRONTEMENT CONTACT BALLE TENUE / PLACAGE DELC TYPE RUGBY DE COURSE 6 ^e 5'	
	NIVEAU 3 A : course-passe D : sur la balle, sur l'H : ceinturage CONTACT CEINTURAGE TYPE JEU À 7 SANS OFF-SIDE (HORS-JEU)	
PAS DE CONTACT SÉCURITÉ	NIVEAU 2 A : course-dribble-passe D : sur la balle CONTACT ÉPAULE-ÉPAULE TYPE FOOT GAÉLIQUE	DROIT DES JOUEURS À GARDER LA BALLE
		NIVEAU 1 A : course-passes main / pied D : sur la balle en toucher PAS DE CONTACT TYPE JEU À TOUCHER

Des équipes nombreuses

-Je divise la classe en deux: autant de filles et de garçons dans chaque équipe, je répartirai les plus costauds, les élèves se regroupent par affinité. Pourquoi des équipes si nombreuses? On peut avoir à tout moment un groupe de joueurs susceptibles de faire avancer la balle sur chacune des 2 dimensions du terrain. Cela permet à la fois l'affrontement et l'évitement.

- Pourquoi un si grand terrain? Les dimensions du terrain doivent toujours permettre ou de contourner ou d'avancer. Si les équipes sont un peu moins nombreuses, je diminue un peu le terrain dans sa largeur.

- Les gros effectifs sont sécurisants Sur 34 élèves, il y a des élèves très différents: des courageux, des rugueux, et des timides. Le nombre permet aux timides de ne pas entrer dans les actions d'affrontement. Comme beaucoup de débutants, mes élèves utilisent beaucoup de regroupements. Les timides restent derrière les regroupements, ils ne sont pas sur la ligne d'affrontement, mais ils rentrent progressivement: ils viennent pousser avec les mains, puis ils engagent les épaules. Ils finissent par trouver leur rôle : ils sont souvent des relais.

Echelle du règlement en rugby

Le tableau «Echelle des règlements» permet d'appréhender l'ensemble des droits des joueurs; 7 niveaux sont systématisés en référence aux jeux de rugby institutionnalisés L'enseignant peut donc, de manière explicite pour ses élèves, déplacer le curseur sur l'échelle des droits des joueurs afin d'utiliser tel ou tel type de référence culturelle rugbyistique (rugby à 7, rugby à 15, gaélique, australien, football-rugby, rugby à 13 .etc) en fonction du niveau de jeu des élèves, et des objectifs choisis. Plus on monte dans les niveaux, plus les droits des joueurs à garder la balle augmentent, plus les possibilités de contact et d'affrontement augmentent. ♦

¹ Pour en savoir plus, voir « Des jeux, des enfants, des sports », 120 fiches de jeux. FSGT 2010 (les cahiers du sport populaire).

² Voir la totalité de son article sur le site.

Les lois de l'exercice

Disposer de ces lois, ces pouvoirs organisés de façon plus rationnelle le contenu réglementaire et tactique de l'enseignement du rugby. L'auteur en propose une présentation condensée.

Les dimensions du terrain: le cadrage

Choisir de manière explicite les dimensions du terrain et les réaménager en fonction des réalisations des élèves.

Dimensions de référence: environ 2m de large par joueur.

Si on augmente la largeur (3m voire 4m par joueur)

Jeu à 7 contre 7 (plan collectif de ligne) avec une largeur de 30 m:

Pour des débutants cela permet la continuité du jeu et une grande liberté du joueur dans l'apprentissage de l'enchaînement course/évitement/lcontre 1/passe rapide et précise.

Pour des confirmés en collège (classes de 4^e/3^e) et en lycée, cela permet en attaque de mieux utiliser le jeu de passes sur la largeur, d'étirer la défense (1^e rideau) et de favoriser l'engagement dans les espaces ainsi créés; et en défense, la difficulté à tenir la largeur sur le 1^e rideau, impose de compléter le dispositif par un 2nd rideau défensif.

On peut alors travailler, pour les 2 niveaux, l'alternance du jeu au pied avec le jeu à la main en attaque. L'introduction du jeu au pied dans la profondeur oblige, au moins pour les élèves confirmés, la mise en place d'un dispositif complet défensif (3^e rideau).

Jeu à 2 contre 2 - en fait 2 contre 1+1 - (plan joueur contre joueur) avec une largeur de 10m:

Pour des débutants: l'organisation de la classe peut s'effectuer en groupe de niveau. L'augmentation du temps et des distances à l'adversaire permet de faciliter, pour les élèves les moins aguerris, l'apprentissage de l'enchaînement course/évitement/lcontre/passe rapide et précise.

Pour des confirmés, ces dimensions permettent d'aborder les 2 contre 1 (feinte de passe et garder la balle ou passer la balle) en situation favorable.

En attaque au fur et à mesure des réussites (80%), on diminue progressivement la largeur pour augmenter les difficultés.

Si on réduit la largeur (2m voire moins par joueur) Les distances entre les adversaires et donc les temps de réaction sont diminués. Cela réduit les courses, les vitesses, les contacts. facilite les ceinturages pour les débutants. Les exemples cités plus haut restent valables... à l'inverse évidemment.

En défense, au fur et à au fur et à mesure des réussites (80%), on augmente progressivement la largeur pour accroître les difficultés.

Si on diminue la longueur

Le jeu à la main et/ou le jeu au pied court sont valorisés.

Les cibles sont plus proches.

Les séquences de jeu sont plus courtes.

Pour la défense on augmente l'intensité de l'affrontement au niveau de la balle (1^{er} rideau et défense sur le porteur),

on sollicite une efficacité maximum pour stopper l'attaque et récupérer la balle.

Pour l'attaque, l'objectif est de marquer souvent à la main et au pied, rapidement.

Si on augmente la longueur

Le jeu à la main et/ou le jeu au pied long sont valorisés.

Les cibles sont plus éloignées l'une de l'autre.

Les séquences de jeu sont possiblement plus longues.

L'engagement physique de course et de remplacement pour tous les joueurs est plus important.

Pour l'attaque, les distances sont telles qu'il faut utiliser le référentiel commun des choix tactiques et réalisations techniques, assurer la continuité du jeu et déséquilibrer la défense. Pour la défense, il faut utiliser l'ensemble des possibilités du dispositif (1^e 2nd 3^e rideaux et circulation entre les rideaux)

L'effectif adéquat

Le nombre de joueurs dépend:

Des objectifs du jeu:

Situations et exercices au plan collectif à 7 contre 7 et plus : ils permettent de développer la lecture collective du jeu, de l'état du rapport d'opposition et l'élaboration de la cohérence collective. (En attaque: transformation des mouvements de jeu, en défense: mise en place du dispositif et circulation des joueurs) .

Situations et exercices au plan individuel : on recherche l'amélioration des choix tactiques individuels (contrepied ou débordement notamment en 1 contre 1) en liaison avec le perfectionnement technique: «cadrage défensif et plaquage» / «cadrage offensif et passe»

Du fonctionnement de la classe:

Situations et exercices au plan collectif à 7contre 7 et plus: avec des équipes hétérogènes mais équilibrées dans le rapport d'opposition, en valorisant la mixité.

Situations et exercices au plan individuel : jeu à effectifs réduits 1 contre 1 ou 2 contre 2, groupes homogènes (avec ou sans mixité) ; les joueurs les moins débrouillés touchent beaucoup de ballons sans complexe et progressent rapidement.

L'alternative

Le joueur dispose toujours d'un choix pour résoudre le problème qui se pose.

Exemples en situation de 2 contre 1 +1.

Courir et garder la balle ou courir et passer.

Passer avant contact ou après le contact.

Passer après contact d'un côté ou de l'autre.

Passer après contact en jeu de course ou garder en jeu de poussée.



« Seul l'exercice avec opposant permet de reconstituer une situation caractérisée » R. Deleplace

Au total, la suite rapide des décisions à la vitesse du jeu constitue une véritable « cascade de décisions » tactiques et techniques.

Latence d'action, réciprocité dans le jeu et équilibre numérique

Dans tous les exercices, on valorise la liberté de la balle, l'égalité des chances (avantage).

- les défenseurs peuvent récupérer la balle et devenir contre attaquants.
- les attaquants peuvent perdre la balle et devenir défenseurs.

Si une situation débute par un déséquilibre numérique (2 attaquants contre 1 défenseur) : On fait entrer un second défenseur (tôt ou tard, loin

ou près selon les objectifs) pour rééquilibrer le rapport d'opposition, et faire vivre le principe de réciprocité du jeu.

Le lancement du jeu

Ses conditions complètent celles du cadrage et organisent les contraintes d'espaces et de temps du jeu. Il est à thème en fonction de l'objectif à travailler : - jeu au pied, en poussée, en ceinturage debout, en plaquage 1 contre 1 au sol ; on peut également soit favoriser l'attaquant soit le défenseur.

Mais il faut que les antagonistes soient à distance de lancement de 5m (2 contre 2) et 10m au plan collectif à partir de 7 contre 7 pour que le jeu vive et que l'égalité des chances perdure. ♦

Les règles du rugby : une histoire pour penser le rugby de demain ?

Installant les règles dans une dynamique historique, Joris Vincent* montre en quoi elles constituent la meilleure garantie de l'évolution de la vie du jeu, mais aussi comment, progressivement, elles sont l'objet de l'influence des évolutions sociales dont certaines pourraient en dénaturer le sens.

Communément présenté comme une école de la vie, le rugby permet l'apprentissage du respect des autres à partir de son système réglementaire et surtout de l'esprit qui gouverne ses règles. La richesse du rugby viendrait de cette tension entre la soumission à des lois du jeu et la possibilité d'en exploiter les espaces de liberté au nom de l'esprit du jeu (caractérisé historiquement par la discipline, le contrôle de soi et le respect mutuel). Dans la charte du jeu rédigée par les responsables de l'International Rugby Board, cette singularité est d'ailleurs revendiquée: «le Rugby se joue à la fois à la lettre et selon l'esprit des Règles du Jeu». Il est précisé également que celles-ci sont sous la responsabilité et la nécessaire exemplarité des acteurs du jeu: entraîneurs, éducateurs, capitaines, joueurs et arbitres.

Par conséquent, il est légitime de penser qu'un des premiers enjeux de formation du rugby consiste à faire vivre, et comprendre cette singularité réglementaire où le joueur est responsable tout à la fois de sa liberté et de sa soumission aux règles du jeu. Néanmoins, l'enjeu est complexe. Car cette tension entre la règle et l'esprit de la règle est souvent la source de confusions voire d'incompréhensions. Certes, une certaine inégalité apparaît dans la manière d'appliquer la règle dans l'instantanéité des actions. Mais, le sens commun oublie que la règle est le produit et le processus de trois principes fondamentaux: l'égalité des chances entre tous les joueurs, la continuité du jeu et la sécurité de ces derniers. Dans cette perspective, l'éducation au rugby (plus particulièrement pour le pratiquant) ne peut pas faire l'économie d'un apprentissage de l'histoire des règles et de la manière dont elles ont évolué.

L'histoire des règles du rugby: un incontournable pour comprendre l'esprit du jeu et la réalité du rugby moderne

Si les premières règles écrites ont été formalisées par les élèves de sixième du Collège de Rugby le 28 août 1845 (*Les règles du jeu Rugby 1845 et 1871*, 2007), elles avaient pour objectif d'apporter des réponses concrètes à l'organisation du jeu et aux conflits générés par les différences d'interprétation des situations d'opposition. Ce sont donc 37 règles qui déterminent les bases historiques du jeu, avant d'être complétées par 59 lois rédigées par les législateurs de la Rugby Football Union en 1871 (dont près de la moitié sont encore en vigueur au début du 21^e siècle). Régulièrement mises à jour, ces règles visent une évolution cohérente du jeu en s'adaptant aux enjeux de la société (par exemple la suppression du Hacking en 1871 vise à abaisser le degré de violence dans les affrontements) tout en préservant l'identité fondamentale du jeu: la lutte pour le gain du ballon et la conquête de terrain.

La pérennisation réglementaire de ces fondamentaux est mise en évidence dans l'histoire des lois du Rugby rédigées par l'Admiral Sir Percy Royds (*The History of the Laws of rugby Football*, 1949). À partir d'une analyse détaillée de l'évolution des règles, il montre que celles-ci ne sont pas immuables et répondent aux problèmes posés au cours de l'évolution des rapports de force entre les équipes (en particulier lorsque des conflits apparaissent dans l'application et l'interprétation des règles). Dès lors, c'est une dynamique complexe de régulation réglementaire qui se met en place pour l'esprit du jeu. Par exemple, à la fin des années soixante, l'utilisation du jeu au pied dans le jeu courant est réglementée pour rétablir une continuité de mouvement au cours de rencontres jugées trop fermées (caractérisées par une succession d'arrêts du jeu et des remises en jeu désordonnées). À partir de 1969, il est donc interdit de botter directement le ballon en touche quand le joueur ne se situe pas dans ses propres 22 mètres. Mais la mise en place de cette règle conditionne l'aménagement d'autres composantes du jeu pour rendre fonctionnel les effets de cette règle. Ainsi, en 1972, la remise en jeu à la touche est-elle réorganisée en interdisant le soutien des partenaires au sauteur et l'action de gêne pour les adversaires du sauteur. Au regard de cette règle, on identifie le souci du législateur de conserver une égalité des chances entre tous les participants face à une adaptation réglementaire visant une meilleure continuité du jeu. C'est dans la même logique que l'arrêt de volée sur tout le terrain est interdit à partir de 1977 (dans la mesure où cette technique était une source nouvelle d'arrêt du jeu). Au sens de Lacouture (2007), ces règles sont admirables «parce qu'elles se prêtent merveilleusement aux réformes incessantes et toujours créatrices». En effet, chaque adaptation réglementaire entraîne des reproblématisations techniques et tactiques (Vincent, 2006) qui génèrent de nouveaux rapports d'opposition nécessitant une adaptation du règlement. La réglementation du maul au cours de la dernière décennie est significative de cette dynamique. Considérant que l'éroulement des ballons portés était néfaste à la continuité du jeu et dangereux pour la sécurité des joueurs, les législateurs décident d'interdire cette technique d'arrêt par plaquage des participants au maul. Cependant, cette interdiction contribue à une «obstruction légalisée» (Groupe de travail IRB sur le maul, août 2009) qui déséquilibre le rapport de forces entre attaquants et défenseurs. Les législateurs vont donc réviser la règle en précisant les droits et les devoirs des joueurs pour rétablir l'équilibre des chances.

Pour comprendre l'évolution des règles, il est nécessaire d'envisager celles-ci dans une logique d'interaction où un changement de règle a des conséquences sur l'ensemble du



«La règle est le produit et le processus de trois principes fondamentaux : l'égalité des chances entre tous les joueurs, la continuité du jeu et la sécurité de ces derniers»

système réglementaire. Si entre 1948 et 2002, les règles ont été modifiées à 18 reprises, ces modifications concernent plusieurs règles à la fois. En effet, c'est au total plus de 50 règles qui ont changé (S. Darbon, 2002). Cependant, il est important d'observer que ces changements se réalisent toujours en préservant les valeurs fondamentales. Les règles ne peuvent s'appliquer qu'à la seule condition où les joueurs font preuve de contrôle de soi, de discipline individuelle et collective. Sans cette philosophie, les règles perdent tout leur sens et ne permettent pas d'organiser le jeu de manière équitable, continue et sécuritaire.

Vers la mise en place de règles distinctives

Pourtant, si tout au long de l'histoire du jeu, les législateurs veulent garantir la préservation des caractéristiques uniques de lutte individuelle et collective représentées par les mêlées

ordonnées, les alignements en touche, les mauls, les rucks, les coups d'envoi et de renvoi, la fin du 20^e siècle marque une inflexion significative de cette idéologie historique. Par exemple, toutes les mêlées ordonnées ne sont plus les mêmes (du moins ne sont-elles pas réglementées d'une manière identique). Alors que le monde du rugby professionnel sauvegarde cette phase de lutte collective (en la réglementant par des commandements stricts pour qu'elle soit le plus sécuritaire possible et favorable à la continuité du jeu), le rugby amateur ne joue plus avec les mêmes règles. Selon la règle 20.9 (j), les joueurs de moins de 19 ans en mêlée ne doivent pas pousser la mêlée de plus de 1,5 mètres vers la ligne de but de son adversaire. Par ailleurs, les joueurs de «rugby loisir» (catégories fédérales C et D) ont l'interdiction formelle de pousser ces mêlées qui deviennent des remises en jeu simulées.



La rupture est significative, en particulier, dans le processus d'apprentissage et d'assimilation des règles historiquement construit sur la référence au modèle du champion. L'apprentissage du jeu et de ses règles s'effectuait lors de séances collectives après la retransmission des rencontres internationales radiodiffusées (Vincent, 2008). Le champion représentait le modèle d'excellence réglementaire, exécutant avec la plus grande correction et maîtrise les gestes individuels et collectifs autorisés par le règlement. Aujourd'hui, une grande partie des techniques du haut-niveau deviennent interdites pour l'amateur. Par exemple, le joueur n'a pas le droit de pratiquer le *squeeze ball* (cest-à-dire d'aller au sol, les genoux à terre, son corps faisant écran de manière à faire passer le ballon entre ses jambes afin qu'il soit récupéré par un partenaire). Cette phase de jeu est jugée potentiellement dangereuse pour le joueur, qui au sol, expose sa nuque à l'adversaire et à la poussée de ses partenaires. Cette logique d'identification qui permettait historiquement l'apprentissage des règles par le plus grand nombre est donc à repenser. En effet il n'est plus possible d'imiter complètement les gestes du haut-niveau.

À l'image des années 1970 où les pédagogues du jeu développent un rugby éducatif (à 7 ou 8 joueurs) pensé en fonction des caractéristiques des jeunes joueurs, il apparaît aujourd'hui légitime de proposer un rugby avec des règles adaptées aux spécificités des pratiquants (se singularisant par leur niveau de pratique et leur niveau d'engagement ou de compétition). Dès lors, les règles historiques pensées et accessibles à une seule élite sociale et physique ne semblent plus totalement adaptées à un rugby revendiqué comme une pratique, a priori universelle et accessible au plus grand nombre. U. Vincent, «Le rugby avec et contre l'école? L'histoire d'une lente et complexe mutation d'un rugby pensé pour une élite physique et sociale à un rugby conçu pour l'éducation du plus grand nombre », 2011)

Des règles historiques sous influence médiatique

Par ailleurs, les révolutions médiatiques des dernières décennies ont une influence non négligeable dans la compréhension, la diffusion et l'assimilation des règles. Diffusée et apprise à partir d'une transmission orale et

Les règles ne peuvent s'appliquer qu'à la seule condition où les joueurs font preuve de contrôle de soi, de discipline individuelle et collective.

théorique (conduisant à des incompréhensions viriles avec les anglo-saxons), la télévision a modifié le rapport à l'apprentissage des règles. En effet, l'image télévisuelle a permis une démonstration concrète et visuelle de la règle favorisant une explication plus fonctionnelle des droits et des devoirs du jeu. Elle permet donc de ne plus seulement faire appel au seul pouvoir et qualités d'abstraction du joueur (qui limitait, le plus souvent, l'intelligibilité de la règle) et facilite sa compréhension par le plus grand nombre. Il est intéressant de noter que l'image constitue aujourd'hui le complément incontournable de l'éducation réglementaire. Chaque règle ou changement réglementaire est ainsi démontré en image.

Mais une autre dimension médiatique interfère dans l'évolution des règles. En effet, le processus de spectacularisation vient modifier le temps réglementaire du jeu. Si les matchs de 1845 pouvaient durer jusqu'à cinq jours (avec des arrêts du jeu autorisés pour le sommeil), les temps de jeu sont restés identiques depuis plus d'un siècle. En 1905, la Rugby Union précise que «la durée de tous matchs de championnat peut correspondre au moins à 35 minutes (dans chaque sens) et que pour le match final, il est possible de jouer 40 minutes si l'arbitre pense qu'il est possible de le faire ». Cette organisation du temps reste encore aujourd'hui la référence comme le constituait également la durée de la mi-temps. Or, au 10¹ janvier 2011, la règle 5.2 marque une étape importante dans cette codification du temps rugbyistique. L'IRB précise qu'à la mi-temps, les équipes changent de côté et marquent un temps de repos d'un maximum de 10 minutes, mais que la durée de l'interruption (fixée par l'organisateur du match, la Fédération ou l'entité reconnue comme ayant juridiction sur le match) peut autoriser un temps de repos d'un maximum de 15 minutes.

Il est donc légitime de penser que la décision n'est pas directement liée à l'égalité des chances entre tous les joueurs, la continuité du jeu et/ou la sécurité des joueurs. Les règles rugbyistiques du 21^e siècle semblent aussi et maintenant répondre aux enjeux économiques de lisibilité, d'espace et de temps publicitaires.*

*Joris VINCENT, Maître de conférences STAPS, Laboratoire ER3S EA 4110, FSSEP Université Lille 2

Bibliographie

J. Vincent, «Le rugby français à l'école des Néo-zélandais (1906-1964): une identification complexe », in P. Clastes & P. Dietschy (Eds.), *Le rugby: une histoire entre village et monde*, Paris:Éditions du Nouveau Monde, 2011, 157-186.

J. Vincent, «Art, méthodes et sciences. Une histoire de l'entraînement en rugby au cours du 20^e siècle D. Cornet et T. Baller (Eds), *Histoires de la performance du sportif de haut niveau. L.e., entretiens de L'INSEP*, n° 46, Paris:INSEP, 2010, 129-142.

J. Vincent, «De 1888 à 1987 une histoire singulière de l'internationalisation du jeu rugby: De la logique discriminante de tournées internationales à la genèse

J. Vincent, «Les plaisirs de l'enseignement rugbyistique: de l'intelligence tactique à la gestuelle rugbyistique», in G. Carlier (Ed), *Si on parlait du plaisir d'enseigner* IEPS, AFRAPS, 2004, 155-165.

d'une coupe de monde de rugby», in J-Y Guillaïn (s'dir.), *Regards sur la planète ovale*, Tome 1, Paris:Atlantica / musée national du Sport, 2007, 149-176.

J. Vincent, «Une histoire revisitée du rugby: une cohérence dans les évolutions techniques», in L. Robène & Y. Léziart (Eds), *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives*, volume 2, Presses Universitaires de Rennes, 2006, 130-146.

Stop aux interdits !

Plaidoyer pour les droits des joueurs.

Serge Reitchess enseigne au collège Marie Curie, Les Lilas — 93. Il a impulsé le rugby en UNSS en Seine Saint Denis et il anime de nombreux stages de formation continue. Il tire de son expérience l'hypothèse qu'il est déterminant de passer d'une conception formelle et figée à une conception dynamique et vivante des règlements.

Des contenus figés, dogmatiques, formulés en termes d'interdits entraînent inévitablement chez les pratiquants des attitudes figées, de conformisme ou de contestation systématique. A l'inverse, des contenus réglementaires vivants, logiques, compréhensibles en termes de droits des joueurs, constituent un mode d'emploi explicite pour une prise en charge autonome des élèves dans leur apprentissage.

Les contenus réglementaires sont peu abordés et peu approfondis en formation initiale et continue: réduits à leur portion congrue dans les programmes, dans les cycles EPS, ils deviennent formels, figés, vidés de leurs significations historiques et éducatives.

Même la pédagogie de découverte, de construction du règlement par les élèves, qui se veut une alternative aux conceptions traditionnelles, est hypothétique ; si elle permet aux élèves de réinventer les règles, ces derniers restent souvent prisonniers des représentations dominantes: les règlements ainsi élaborés demeurent des listes d'interdits.

Dévoiler la logique du règlement'

Au contraire, une nouvelle conception: le «novau central» des règles, dévoile la logique cachée, vivante au cours de son histoire: c'est l'esprit du règlement (logique et caractéristiques de la cible, vie du jeu, de l'opposition, dans le cadre de l'égalité des chances, avec liberté de la balle et des joueurs, engagement physique avec protection et sécurité) . Les droits des joueurs font vivre le jeu: chaque nouveau droit en attaque (garder la balle en main par exemple) correspond à un nouveau droit en défense (ceinturage) : ils permettent ainsi de libérer l'initiative individuelle de chaque joueur (voir dans ce même numéro l'article: un mode d'emploi pour l'apprentissage et l'évaluation).

Le règlement conçu comme la «logique des droits des joueurs»: un outil essentiel pour une pratique intelligente des élèves ².

Cette conception des règles permet:

- la mise en évidence de la signification culturelle, humaine de l'APSA;
- de construire un guide - mode d'emploi personnel, pour une appropriation active du jeu par chaque élève; - à l'élève, à la classe et l'enseignant de se centrer explicitement sur le pourquoi de la règle, sur la logique de l'APSA, et non plus seulement sur le comment;
- l'émergence d'un «référentiel commun» ³, qui enfin donne du sens aux apprentissages. Il constitue un véritable langage partagé facilitant l'échange, la coopération, la controverse raisonnée entre les élèves dans les



apprentissages, chacun se prend en charge en maîtrisant la signification de ce qui lui est demandé.

Cette conception des règles éclaire le comment et le pourquoi des difficultés, des erreurs, des tâtonnements et surtout les conditions de la réussite technique et de la maîtrise des prestations collectives et individuelles. Elle autorise encore le dépassement de la vieille opposition jeu/exercice.

Le changement est radical

Le mode d'emploi du jeu ne laisse pas les élèves démunis dans une pratique de découverte, empirique et tâtonnante, le jeu par le jeu sans autre explication. La logique du règlement constitue une véritable boussole, une authentique «base d'orientation rationnelle et complète» ⁴, que le pratiquant sollicite à la vitesse du jeu. L'élève peut enfin prendre en charge, de manière consciente et rationnelle, ses apprentissages.

Chaque élève, la classe, s'engage et réalisent des apprentissages qu'on ne pensait pas être possibles: c'est la «zone de proche développement» ⁶ grâce à la «matrice réglementaire de la technique» ⁶.

Le climat de classe est transformé : calme, attention, concentration, responsabilité, deviennent les attitudes usuelles.

Il s'agit bien d'une prise en charge consciente et autonome de l'élève dans son apprentissage: elle permet de changer radicalement les relations pédagogiques enseignants/élèves. C'est une véritable coopération partagée qui s'instaure sur la base d'un mode d'emploi commun utile et nécessaire. ♦

1 R. Deleplace, Rugby de moment, rugby total, 1979, Ed. Revue EPS.

2 D. Bouthier & S. Reitchess, Contenus et évaluation en sports collectif, pour un enseignement d'aujourd'hui, 1984, CRDP de Paris.

3 R. Deleplace, Ibid.

4 P.J. Galperine, Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts in N. F. Talyzin (Ed) De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances, 1966, Lyon: PUL.

5 L. Vygotski, Pensée et langage, 1934, La dispute, Paris. (3^e édition, 1998).

6 Deleplace, R. Ibid

La formation par l'option en Staps

Xavier Pujos et Gilles Uhlrich* relatent une expérience de formation initiale en option rugby. Ils en montrent la complexité face à l'évolution des étudiants et à la diversité de leurs choix professionnels, ce qui les amène à considérer que c'est «leur expertise en apprentissages des APSA» qui fera leur professionnalité. Ils préconisent quatre registres de maîtrise échelonnés dans le cursus.

La formation en STAPS, et plus particulièrement celle des métiers de l'intervention éducative exige une double compréhension, celle de la nature profonde des APSA, celle ensuite de leurs enjeux culturels et sociaux. «L'option», comme approfondissement théorique et pratique d'une APSA, peut occuper une place stratégique dans le processus de formation, susceptible, pour l'étudiant, de le conduire à la capacité de choix, de décision, de prise d'initiative et d'autonomie. Elle arme pour l'intervention éclairée. La modélisation du rugby proposée ici investit cette hypothèse.

À Orsay, l'option fonctionne selon deux créneaux de pratiques enrichies par un créneau de théorie par semaine sur les trois années. L'option est le moment de «l'approfondissement de la formation» qui «dépasse les discours généralistes et désincarnés qui ne rendent aucunement compte de phénomènes particuliers de l'activité humaine» (P. Amarouche, 2007). Le rôle de formateur ne peut se contenter de transmettre des reproductions de techniques existantes (au sens des techniques du pratiquant comme de l'intervenant éducatif). «La transmission/appropriation doit aller jusqu'à l'individualisation des techniques donc la récréation personnalisée» (D. Bouthier, 2007). La formation par l'option rugby doit distinguer, chez le formé, quatre registres de technicité à alimenter (Martinand, Uhlrich, Eloi & Bouthier 2011). Nous les décrivons brièvement en les situant dans le cursus licence.

Le registre de maîtrise concerne l'état le plus évolué, de la maîtrise des techniques, comme un emboîtement dialectique : maîtrise personnelle dans l'action et connaissance sur ces techniques. L'articulation entraînement/compétition crée pour chacun la dynamique d'accès à son meilleur niveau de pratique :

L'entraînement vaut pour tous. L'action de tutorat des plus expérimentés (les L3) vers les moins (L1) est encouragée. Ces séquences s'appuient sur la modélisation du rugby présentée dans ce numéro.

La participation au championnat de France Universitaire dans le cadre de la FFSU est considérée comme le moment de confrontation avec le niveau le plus exigeant de mobilisation des techniques sportives. C'est un champ d'expérimentation des modalités de fonctionnement par la minimisation du résultat au profit de l'initiative des joueurs (autonomisation de l'équipe, indépendance vis-à-vis de l'enseignant). L'articulation entraînement/compétition nous permet de travailler sur la compréhension de la pratique in vivo («conceptua-

«Les phases statiques ne sont envisagées que comme des accidents du jeu dans le mouvement général »

lisation en acte», Vergnaud, 1996). Ici, la mobilisation des techniques n'a de sens qu'au profit des prises de décisions dans le jeu (aspect tactico-technique). Les phases statiques ne sont envisagées que comme des accidents du jeu dans le mouvement général (nous retrouvons les racines scolaires de la formation par le rugby). Enfin, les L3 s'engagent dans des rôles de coaches ou entraîneur selon les périodes de compétition. Ils vivent alors concrètement l'emboîtement pratique/intervention sur la pratique.

Le registre de transformation porte sur l'évolution des savoirs techniques. Dans cette perspective, nous plaçons l'étudiant dans plusieurs contextes. Nous faisons l'hypothèse qu'il pourra construire alors une «action conceptualisée» du rugby par :

L'engagement dans des nouvelles formes de pratique (championnat de France universitaire à 7 masculin et féminin).

La formation théorique, règlement et esprit du jeu (L1), analyse didactique (L2), principes de l'intervention éducative (L3). Le cursus s'envisage dans une perspective d'innovation et d'articulation avec la pratique.

L'expérimentation pour les L3 par la mise en oeuvre d'un cycle rugby en intervention éducative auprès d'élèves de maternelle.

Le registre de participation engage les étudiants dans ce qui dépasse le champ de l'intervention éducative en sport (investissement d'un champ social et culturel plus large. Réalisation, dans le cadre associatif, d'événements autour de l'option).

Par la construction et entretien d'un site informatique (étudiants de L2).

Par l'organisation de tournois. L'« inter promo » correspond chaque année à la mise en place par les optionnaires L1 d'une rencontre ouverte à tous les étudiants de l'UFRSTAPS (débutants donc explication et mobilisation du noyau central

« Provoquer une compréhension nouvelle de son activité »

du règlement) . Organisation d'un tournoi de rugby Féminin à 7 par les L2, par les étudiants de L3 et master d'un séminaire recherche à propos du rugby (initiative sur annonce des événements, suivi des relations avec les acteurs...).

Organisation de voyages ou mini tournées comme conclusion des initiatives étudiantes (recherche d'un budget, soirées...). Travail collectif au sein du système associatif autour du fait de rugby.

Les trois registres précédents servent au développement d'une compétence particulière, la lecture du jeu (registre de lecture) des pratiquants comme une prise d'information sur l'efficacité collective et individuelle. Dans cette dynamique, l'outil d'observation prend une importance considérable. Il est imprégné d'éléments de conception sur le jeu. Nous travaillons avec les étudiants sur des instruments qui révèlent systématiquement le rapport d'opposition en respect de la modélisation évoqué plus avant. Là encore, la logique de formation ne peut ignorer la nature profonde de l'activité. Dans ce cadre, chaque outil est considéré comme un incident volontairement introduit dans l'activité du sujet « *visant à la modification du cours normal de sa pratique dans le but de provoquer une compréhension nouvelle de son activité* » (Iartefact matériel, Eloi et Uhlrich, 2011). Nous fonctionnons par :

La mobilisation progressive des outils d'observation. L1 = décrire un match international, L2 = décrire le jeu d'une équipe du tournoi, L3 = décrire le jeu d'une équipe avec en conséquence des propositions sur l'amélioration du jeu à envisager ainsi que les perspectives d'entraînement.

La construction de nouveaux outils: expérimentation des outils statistiques lors du Central 7 (tournoi à 7 international

universitaire de l'école centrale) par l'observation de l'en-semble des matchs et communication des résultats auprès des coaches des différentes équipes (action conceptualisée). Les étudiants vivent alors une « expérience contrôlée » qui rapprochent pratique et recherche sur la pratique.

Cette démarche de formation, certes en rugby, tente d'articuler les quatre registres mais au-delà elle engage à l'entrée dans une spirale de complexification des compétences préprofessionnelles à l'intervention. La finalité est bien de permettre la pensée autonome sur l'activité d'intervention.

Pour autant, les résultats des travaux de recherche sur l'impact de ces modules de formation nous apprennent aussi que l'évolution des conceptions des étudiants est relative. Trop souvent leur vécu sportif les fait résister fortement à ces propositions et les conduit à dénier implicitement la complexité de l'acte sportif.

* Xavier Pujos enseignant d'EPS à l'École centrale de Paris, spécialiste rugby. Il intervient également à l'UFRSTAPS d'Orsay.

Gilles Uhlrich UFRSTAPS Orsay

P. Amarouche, *Formation dans les AP-SA, polyvalence ou option ?*, 2007, CP 20, 52-53

A. Becker, *Enjeux politiques, enjeux de société*, 2007, CP 20, 88-89

D. Bouthier, *L'approche technologique au cœur des STAPS*, 2007, CP 20, 54-54

S. Eloi & G. Uhlrich, *La démarche technologique en STAPS: analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs*, 2011, eJRIEPS, 23

G. Uhlrich, *Rugby: forer à l'observation par la simulation*, 2007, CP 20, 49-51

G. Uhlrich, S. Eloi, & D. Bouthier, *La technologie dans le contexte des STAPS: Science et technologie, de la conception d'outils à G< conceptualisation... et réciproquement*, 2011, eJRIEPS, 23.

G. Veronauud, *Au fond de l'action, la conceptualisation*, 1996, In J.-M. Barbier (Ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 275-292). Paris: PUF.

Faire évoluer les règles pour ouvrir les possibles

Tous les entraîneurs du monde ont en tête une ambition de jeu qui engage le joueur et le collectif dans la maîtrise d'une activité adaptative qui se doit de concilier liberté d'initiative individuelle et cohérence des actions collectives. Ce rugby demande que chacun en fonction de sa position momentanée dans l'action de jeu en cours soit à même de donner du sens à ce qu'il fait. Pierre Villepreux, ancien sélectionneur de l'équipe de France, apporte ici son regard sur l'évolution du haut niveau.

Analyse dynamique du rugby

En attaque, être capable d'avancer à la main ou au pied en contraignant la défense à subir créant ainsi un rapport de force favorable, préserver dans le mouvement successif le déséquilibre que ce gain de terrain a occasionné, concéder dans cette continuité le moins de regroupements possibles et, quand l'adversaire nous y contraint, libérer la balle rapidement pour rester dans la dynamique précédente.

Considérer **la défense** comme le pendant tactique tout aussi essentiel à maîtriser et qu'il s'agit de lier avec l'action d'attaque: être capable d'avancer en exerçant la pression utile pour exploiter les balles récupérées à la fois sur les mouvements offensifs à la main (turn over) et sur le jeu au pied des adversaires (contre attaque).

Le choix de rugby que nous faisons implique pour tous les joueurs une double capacité :

- Quel que soit son poste et la forme de jeu, il s'agira de s'engager consciemment à «suppléer», d'endosser un rôle momentané qui demande d'autres compétences que celles du poste prévu.
- Prendre des initiatives en fonction du contexte momentané, ce qui demande de savoir comprendre et gérer la situation et son évolution dans la mouvance tout autant du

rapport de force attaque-défense global que dans celui plus partiel qui se développe autour du ballon.

Lors de la dernière coupe du Monde, il n'y a pas eu beaucoup d'occasions de voir se développer ce type de jeu. Pourtant tout ce qui précède restera vrai dans le rugby de demain. L'après coupe du monde va certainement voir la Fédération Internationale procéder à des analyses du jeu qui conduiront à une évolution ou un aménagement de certaines règles qui ont été un frein pour que se réalise le développement optimal du jeu décrit plus haut.

Certes les règles fondamentales qui font la spécificité du rugby ne seront pas touchées mais on ne pourra occulter de réfléchir sur les mêlées, comment les rendre opérationnelles, pour que les utilisateurs du ballon puissent profiter de cette fabuleuse rampe de lancement de jeu qu'autorise le placement à 5m des joueurs ne participant pas à la mêlée.

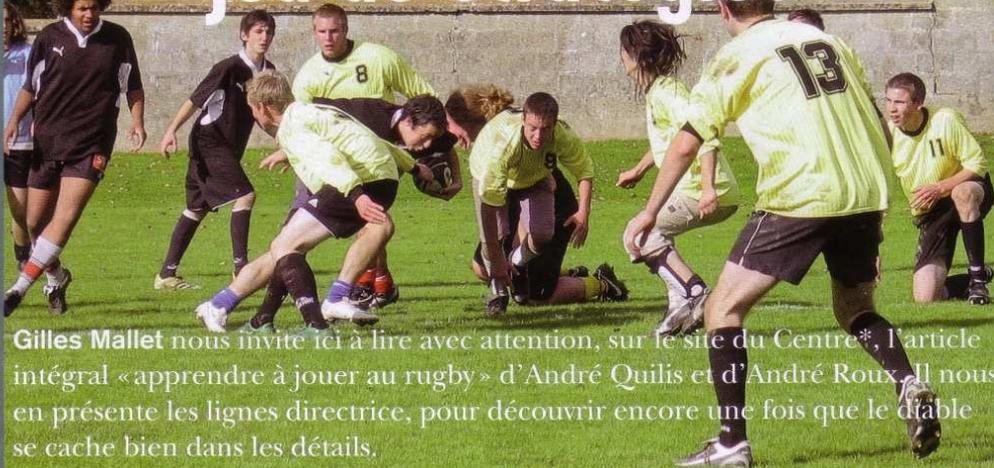
Dans le même ordre d'idée, derrière les *rucks*, compte tenu de la capacité toujours plus grande de la défense à se rééquilibrer y compris face à des déséquilibres majeurs, le jeu offensif à la main est souvent en échec. Procéder comme sur les mêlées en plaçant les défenseurs non impliqués dans le *ruck* ou le *maul* à 5 m pourrait être une solution qui permettrait de relancer le jeu avec de la vitesse,

ce qui est difficile actuellement. De plus la tendance dans cette phase de jeu à garder la balle pour donner la possibilité à l'attaque de se replacer pour effectuer un nouveau lancement de jeu prend du temps retarde la dynamique du jeu. Imposer que la balle dès son émergence du *ruck* ou *maul* soit jouée dans les 3, 4, maximum 5 secondes successives serait peut être une option intéressante. Cet aménagement ouvrirait des options autres que le choix d'un jeu à une passe par *pick and go* successifs.

Enfin pour apporter encore plus de variété et de créativité pourquoi ne pas autoriser de jouer les «touches rapides » non seulement à la main comme c'est le cas actuellement mais aussi au pied, cela permettrait de déplacer le jeu sur des soutiens placés dans des zones de moindre pression défensive à l'opposé du point de sortie du ballon, forcement non atteignables par une passe à la main.

Il y a certainement d'autres réflexions à faire pour que les règles permettent aux joueurs d'avoir plus d'options qui permettent d'aller vers une dynamique de jeu donnant plus d'espace à l'expression individuelle, qu'il s'agira de concilier avec l'indispensable cohésion collective. Pour le joueur, cela imposera l'accession à d'autres compétences. Pour l'entraîneur de réfléchir sur le comment les leur faire acquérir.

Jeu de conquête, pilotage, jeu de stratégies



Gilles Mallet nous invite ici à lire avec attention, sur le site du Centre*, l'article intégral « apprendre à jouer au rugby » d'André Quilis et d'André Roux. Il nous en présente les lignes directrices, pour découvrir encore une fois que le diable se cache bien dans les détails.

Des maux et des remèdes.

Cet article apporte une réflexion sur le danger de certaines analyses qui tentent de repenser l'apprentissage du rugby en laissant davantage de place au jeu et en le libérant des entraves que sont: la recherche du résultat (au détriment du jeu), les situations construites (au détriment de la découverte) et l'affrontement corporel.

Pour ces auteurs, entrer dans l'activité par des jeux supprimant le problème du contact et de l'affrontement loyal avec l'adversaire pour reconquérir le ballon et maîtriser la rupture avec l'équilibre vertical, risque soit: - de retarder les apprentissages incontournables liés au contact avec l'adversaire (le plaquage, les chutes au sol, les attitudes pour conserver la balle...)

- soit de construire le joueur sur un modèle erroné qui privilégierait l'évitement au détriment du gain de terrain par le porteur de balle.

Pour eux, l'expérience montre que le choix des jeux de l'enfance, comme des entrées dans le rugby répond à ces contraintes, à condition qu'ils se prêtent (les jeux) à un traitement filtré par les exigences du rugby:

- Deux espaces opposés à conquérir et à défendre. -

- Un ou plusieurs ballons.

- Le droit d'attraper, l'adversaire.

- Le droit au ballon d'être libre (lâcher le ballon par le porteur bloqué debout ou au sol).

Ils citent les jeux du «bêret rugby», ou l'épervier comme des moyens «sains et vigoureux» sur lesquels peuvent se greffer les apprentissages d'un rugby authentique en construisant: le but du jeu, la maîtrise du ballon, la relation duelle avec l'adversaire et ensuite, la relation aux partenaires. Pourront ainsi s'enchaîner les étapes

essentielles du *jeu de conquête* territoriale d'abord, ensuite celle du *pilotage* et enfin et toujours pour avancer, le *jeu de stratégies* où peuvent se coordonner les initiatives. C'est à travers ces trois étapes que se développeront chez les gamins, puis chez les joueurs les quatre niveaux de jeu décrits dans le plan de formation élaboré par la FFR.

Il apparait nettement dans cette description que la passe n'est pas première dans l'apprentissage du jeu et peut momentanément être interdite pour que les joueurs apprennent à s'organiser dans la lutte avec l'adversaire pour avancer, sans perdre le ballon. Ceci permettant de régler le problème essentiellement affectif de l'appréhension du contact corporel qui trop souvent désorganise la motricité des pratiquants et qu'aucun jeu d'évitement ou de passes ne pourront régler. Il convient donc, d'accepter de «rentrer dans le contact pour pouvoir en sortir». Les apprentissages «cadres» et les formes de jeux libres sont complémentaires et ne doivent pas être distincts dans le temps et l'espace mais intégrés dans une démarche impliquant tour à tour des phases libres de découvertes où les apprentissages auto-adaptatifs seront renforcés à côté d'apprentissages plus construits, guidés de plus près. La formule sacrée du «laisser les jouer», assez juste en soi, mérite donc d'être explicitée afin d'éviter certains écueils pédagogiques. Tous ces jeux ludiques ne devront être présentés qu'après cette phase «affective» pour être efficaces. Pour A. Quilis et A. Roux, plutôt que faire «retourner le rugby dans la rue» il conviendrait que la «rue» revienne au rugby, là où on peut encore l'apprendre dans une conception renouvelée des contenus et des pratiques pédagogiques, à l'école comme dans les clubs...

*Article à consulter sur www.contrepied.net

la balle ovale

corps de femmes

Judith Depaule a mis en scène trois pièces de théâtre sur des sportives de haut-niveau pratiquant des sports habituellement pratiqués par des hommes.

Avec «Corps de femmes», elle bouscule les stéréotypes.¹

Paroles, extrait

Je suis **sensible**. Je joue au rugby, un sport viril par excellence.

Je suis **maternelle**. Je forme un grand corps solidaire, quand une fille de mon équipe est attaquée, c'est une partie de ma chair qui est meurtrie. Je peux mourir pour ma famille rugby.

Je suis **gracieuse**. Je touche, je shoote, je percute, j'attrape, je plaque, je défonce, je stoppe, je provoque l'adversaire.

Je suis **délicate**. Je porte un short, un maillot, de grandes chaussettes, des crampons, un protège dents, un casque, des protections qui enveloppent mes formes.

Je suis **génereuse**. Je mets mon corps en danger, je le pousse, je m'envoie, je me fatigue, j'ai mal aux muscles, je fabrique de l'acide lactique. J'aime les courbatures, quand je ne peux plus lever les bras, que je ne peux plus décoller de ma chaise et que je ne peux plus marcher.

Je suis **harmonieuse**. Je façonne mon corps, je fais de la musculation. Mon corps est dur, je suis tankée, mes muscles sont saillants, je suis baraquée, j'ai des bras de déménageuse, je suis plus forte et plus costaud que toi, tu pourrais t'y mettre aussi.

Je suis **sensuelle**. Après un match, je suis couverte de bleus, d'hématomes, de dégratignures, de croûtes, de balafres. Je suis allée au charbon, j'ai fait mon travail, j'ai tout donné, j'ai fait le maximum, j'ai joué à fond, à fond..

Je suis **réceptive, compréhensive**. Je bois de la bière, je rote, je pète, je crache, j'utilise un vocabulaire orienté sexe.

Je suis **intuitive**. Je suis une guerrière.

Je suis **altruiste**. Je pratique un sport de combat qu'on qualifie de violent, mais régi par des règles.

Je suis **séduisante**. Je maîtrise la douleur, je ne suis pas une chochette.

Je suis **fragile**. Je ne suis pas apprêtée, je suis essoufflée, ébouriffée, débraillée, sale et couverte de sueur.

Quelle est l'origine du projet?

J'aime m'attaquer aux stéréotypes qui perdurent dans tous les domaines, le sport y compris. Dans la première pièce, *Le marteau*, consacré à la polonaise Kamila Skolimowska, première championne olympique de la discipline en 2000, il est notamment question des tests de féminité infligés aux sportives de haut niveau jusqu'en 1999. *Les haltères* raconte l'histoire de la Turque Nurcan Taylan femme la plus forte du monde dans la catégorie des moins de 48kg, en soulevant pratiquement deux fois et demi son poids. Dans *Le ballon ovale*, j'interroge le genre au travers de deux équipes féminines de Pet 3^e division de rugby (Bobigny et Soisy). C'est ma façon de dire que la féminité n'est pas une valeur absolue et que le corps féminin peut avoir toutes les formes possibles. Le sport est un territoire où les corps sont mis en danger, où la sexualité des corps est très perceptible. Le théâtre est une tribune pour porter ces questions. Pour le rugby, quel corps est en jeu sur le terrain? Est-ce un corps dégenré? Quel est le rapport des filles à la violence? Ce sont des sujets qui fâchent. À l'exception de certaines disciplines marquées «filles», le sport reste un territoire réservé à l'homme et beaucoup de choses restent impensables.

Comment la pièce sur le rugby a-t-elle été accueillie?

Les joueuses de rugby s'y retrouvent totalement. Mais des hommes comme des femmes trouvent qu'il est insupportable de montrer des sportives «hommasses» et voudraient les voir avec des corps de mannequins ! Même des rugbymen trouvent que je mets trop l'accent sur le contact alors que le rugby féminin se baserait plus sur l'évitement. Et pourtant elles ne parlent que de contact, de placage, de raffuts...! J'ai mis en scène leurs paroles recueillies au cours d'interviews auprès de filles jouant à tous les postes.

Comment es-tu passée de l'enquête sociologique au théâtre? Quels ressorts artistiques as-tu choisis?

Je me suis appuyée sur la structure même du sport, en y puisant ce qui me semblait théâtral. En termes de décor, j'ai retenu une pelouse artificielle pour le sol, des en-buts abritent un écran. Le son a été transformé, le choc des crampons, les sifflets, le bruit des corps qui s'imbriquent les uns dans les autres a été magnifié. La comédienne Cécile Musitelli dit le texte et restitue la grammaire gestuelle spécifique aux différents postes, décline des exercices d'échauffement, joue du ballon et simule des essais. Derrière elles, sont projetées des images de joueuses ou en matches ou en gros plan, muettes, le regard fixé sur les spectateurs. Le décalage entre la performance physique de la comédienne et l'immobilité des joueuses rend les propos plus forts.

¹ Pour voir «Corps de femme» dans votre région, contacter: Virginie Hammel au 01 41 50 38 10. Voir le travail de Judith Depaule avec un collègue du 93 sur le site: www.mabeloctobre.net/insitu

À propos des programmes en EPS...

Gilles Malet, professeur d'EPS à Lakanal, à Sceaux, dans la région parisienne travaille dans un établissement comprenant sur un même lieu collège et lycée. Les enseignants suivent les élèves de la sixième à la terminale. Partant des programmes de rugby, on déborde largement... sur la CP5 !

Reignons immédiatement dans le vif du sujet. En tant que spécialiste rugby, que penses-tu des programmes dans cette spécialité ?

J'ai regardé attentivement l'ensemble des programmes. Ils définissent 4 niveaux qui sont censés couvrir collège, lycée et lycée professionnel: deux niveaux en collège et deux en lycée, plus un niveau qui s'adresse aux options (niveau 5). Les programmes en eux-mêmes ne disent pas grand-chose, la définition des compétences attendues est assez générale. Par exemple le niveau 1 au collège dit: *« Dans un jeu à effectif réduit et sur un terrain de largeur limitée, rechercher le gain d'un match par des choix pertinents permettant de conserver et de faire avancer le ballon jusqu'à l'en-but adverse face à une défense qui cherche à freiner ou bloquer sa progression. »*

S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression du ballon. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre. » On pourrait dire ça pour n'importe quel sport collectif, ça ne donne pas beaucoup d'indications. Et pour le niveau 4 (donc théoriquement après 4 cycles de 10 heures): *« Pour gagner le match, mettre en œuvre une organisation offensive capable de faire évoluer le rapport de force en sa faveur en alternant opportunément jeu groupé et jeu déployé. La défense s'organise en une ligne disposée sur la largeur et cherche à conquérir le ballon. »*

Est-on bien sûr qu'un enseignant non-spécialiste trouve matière à conforter et construire son enseignement ?

Je ne crois pas. Les programmes n'aident pas les enseignants. Je suis ensuite allé voir ce qui est beaucoup plus détaillé et précis dans les fiches ressources. Ces fiches ressources ne sont pas les programmes. Mais elles révèlent par contre les conceptions sous-jacentes. Ce qui m'a frappé immédiatement à la lecture, c'est qu'on a l'impression qu'il s'agit d'un patchwork, une liste de choses plus ou moins bien rangées dans les cases connaissances, capacités et attitudes. J'imagine un enseignant novice qui prene ça comme support, il va aligner un certain nombre de tâches, d'items. Au mieux, les élèves vont acquérir

une somme de savoir-faire. Est-ce ce que ça produit un élève éduqué? Finalement, ces fiches, et alors que l'on se targue en EPS de n'être pas technicistes, représentent pourtant les travers du technicisme en alignant, sans lien entre eux: donner, arracher, pousser, ramasser, esquiver, en direction de l'en but adverse, et soutenir l'action défensive d'un partenaire... Mais pour quoi faire, quel est l'intérêt? Où est le sens? Sans compter que l'on trouve dans ces fiches des choses assez surprenantes du type, dans les connaissances, en défense du niveau 4: position sur la pointe des pieds pour plus de réactivité... En rugby, sur la pointe des pieds!!

Il est probable que les contraintes imposées aux rédacteurs produisent cela, mais quelle qu'en soit l'origine, le résultat n'est selon moi pas probant. Par exemple une chose est déterminante, qui oriente l'enseignement et l'activité de l'élève, c'est la présentation des règles du jeu. Or dans la fiche de niveau 1 (donc pour le débutant), on ne parle des règles que dans la partie « connaissances ». Le règlement se résume à connaître les « règles simples » (marque, tenu, hors jeu, en avant, sorties et remises en jeu). La place accordée, un item sur la quarantaine que contient la fiche ne correspond pas à la fonction de la règle, puisque tout découle de ça. D'autre part les choix faits ici sont à discuter. La conception du règlement est la même que le code de la route: une donnée à « respecter ». Faut-il tout de suite introduire l'en-avant? Ça se discute, si on vise le développement du jeune, son adaptation, sa capacité à analyser et faire des choix, il faut que l'introduction de la règle réponde à une nécessité, par exemple rétablir l'équilibre des forces entre attaque et défense... Sinon comment peut-il comprendre le jeu?

Autre chose et non des moindres, la lecture de l'ensemble des fiches laisse entrevoir une conception du rugby très classique,

avec une forte centration sur le combat, qui augmente du niveau 1 à 4. Là encore, ça se discute, pourquoi imposer une vision du rugby, quand cette vision peut être un obstacle à la mise en œuvre d'un rugby scolaire? Autre exemple encore, le jeu au pied n'apparaît quasiment pas. Or c'est une modalité très productive et très riche dans les choix que cela offre au joueur. En mettant l'accent justement sur l'évitement ou le contournement. Pourquoi les fiches n'en parlent pas?

Pour résumer, les programmes statuent et imposent des choix qui ne s'imposent pas. Ils « saucissonnent » l'activité en une liste de choses qui font perdre le sens, et surtout qui ne permettent pas à l'enseignant (et donc à l'élève) de comprendre le fil rouge.

Mais n'est-ce pas un problème plus général de l'orientation disciplinaire aujourd'hui?

Ce que je sais c'est que certains choix nous interrogent: on nous demande de changer notre enseignement sur des bases douteuses. Je vais donner deux exemples.

La « CP5 » pose de véritables problèmes. On nous dit que c'est censé s'adresser à des élèves qui ne peuvent avoir d'enseignement sportif, parce qu'ils n'aiment pas ça, par ce qu'ils ne peuvent pas... La pratique physique leur pose problème alors on va leur en proposer moins: les fiches d'évaluation du Bac sont très claires là-dessus, la moitié de la note seulement est sur la production physique. Pour peu que l'élève fasse le choix d'objectif de forme, à faible intensité, on peut dire qu'il n'y a presque plus besoin de pratique. LEPS est en train de se détacher de la notion d'effort, de dépassement de soi, etc. Au bout du compte, tout le monde à la même note. Cette notion de projet ou de contrat, telle qu'elle est développée dans la CP5 est aberrante. Même dans des activités

.....
« Les programmes n'aident pas les enseignants ! »



« Si les filles ont de moins bonnes notes, il ne faut pas donner moins de sports co, mais mieux »

comme l'athlétisme (pentabond par exemple) on voit des élèves éviter de trop sauter pour « faire » son contrat.

Dire que c'est pour les filles ou les non sportifs ce n'est pas raisonnable. C'est comme si en math on disait, y'a les bons en math, ils vont faire des problèmes, et ça sera Sudoku pour les autres.

Ce qui ne veut pas dire que les objectifs affichés pour la CP5 soient inintéressants : ils doivent être travaillés dans toutes les activités. Pour continuer dans le même sens, nous avons constaté qu'en troisième les filles avaient de moins bonnes notes que les garçons, en moyenne. La logique de l'inspection c'est donc : moins de sport co

Mais il faut interroger beaucoup de choses pour comprendre : manque de motivation, contenus enseignés, etc. Nous avons

fait l'hypothèse inverse : si les filles ont de moins bonnes notes, il ne faut pas donner moins de sports co, mais mieux. Nous avons mis en place des interclasses de niveau, en 4^e, qui sont notés. Ça crée de la vie et de l'émulation, les élèves sortent de l'enfermement de leur groupe classe et des hiérarchies parfois figées, les profs qui notent ne sont pas ceux de la classe... et se donnent à fond... les filles se mettent à mieux réussir. Tout le contraire de ce qui est préconisé.

Dans un autre registre, les programmes, ou du moins leur conception, tendent à appauvrir l'EPS, en lui retirant une partie de la vie qui l'anime. Par exemple dans le cadre des programmes collège, on a « droit » à une activité d'établissement. Cette activité doit être validée par l'ins-

pection. Nous faisons chaque année un cross au collège. 640 élèves concernés, tout le monde participe aux tâches d'organisation... bref c'est un élément de vie absolument incroyable pour la vie d'un bahut. Donc dans le cadre de l'activité au choix de l'établissement, on a voulu mettre « cross ». Car ça demande une préparation spécifique, à tous les niveaux, intégrant l'apprentissage des rôles pendant la manifestation, etc. Et bien les fiches ont été refusées par l'inspection en nous disant : non, ça c'est du fond, donc prenez la fiche demi-fond ! Non ce n'est pas du demi-fond. En tout cas ce n'est pas que du demi-fond. C'est une activité culturellement spécifique et qui en plus répond à un ancrage culturel scolaire, dans notre collège...

La conception des programmes actuels tend donc à une forme de normalisation et une dévitalisation. Que vivent les élèves ? Des trucs (appelons-ça savoir, compétence ou connaissance, au bout du compte ça revient au même) qui mis bout à bout ne font ni culture, ni réussite pratique des élèves.

Une formation et des pratiques élitistes?

Faisant le constat de deux systèmes parallèles, **Pierre Chaix***, interroge l'efficacité et les «déchets» au terme de la formation des joueurs. Par ailleurs, les valeurs supposées du rugby semblent expliquer l'engouement et l'existence «d'ambassadeurs» en faveur de ce sport.

Rugby scolaire et universitaire, centres de formation rugby et rugby professionnel quelles continuités et quelles ruptures, en France au regard de pays anglo-saxons?

Les clubs professionnels ont l'obligation de créer un centre de formation. Ces centres sont agréés par la Direction Technique Nationale de la FFR en collaboration avec la LNR. Ils doivent permettre au bénéficiaire d'acquiescer une double qualification, sportive, et scolaire, universitaire ou professionnelle. Parallèlement, les jeunes espoirs (14-18 ans) du rugby français sont regroupés dans 11 pôles labellisés de la FFR qui leur offrent la possibilité de mener de front, formation scolaire et entraînement technique. On peut s'interroger sur la mise en place de deux systèmes de formation parallèle, laquelle fait l'objet de tensions entre la Ligue et la DTN. Les clubs, de fait, sont «privés» de la formation de leurs meilleurs éléments entre 14 et 18 ans, tout en recevant régulièrement des reproches sur le niveau technique et physique de leurs joueurs quand ils arrivent en équipe de France. Les clubs de leur côté, remettent régulièrement en cause le travail quantitatif et qualitatif fait dans les pôles. On doit s'interroger SUR le bien fondé et la complémentarité de ces différentes structures. Deux autres questions fondamentales méritent d'être posées. Un peu moins de 500 joueurs sont en convention de formation dans les clubs. Entre 150 et 200 sortent des centres de formation chaque année. Une cinquantaine signe un contrat professionnel, les autres «sortent» du système. La question du devenir de ces sortants reste posée, sachant que les exigences de formations scolaires et universitaires pâtissent souvent de la pression et des exigences du secteur sportif. De plus le syndicat des joueurs, Provale, annonce la sortie du secteur professionnel de 1350 joueurs sur les 5 dernières années. La question de leur reconversion replace bien évidemment les problèmes de leur formation au centre des débats et de l'équilibre entre contraintes sportives, accès au monde professionnel et exigences scolaires pour assurer un avenir «durable».

Quels objectifs pour l'enseignement du rugby en module optionnel à l'université et son animation en association sportive universitaire pour participer à l'émergence possible de futurs dirigeants et/ou «partenaires» du rugby?

La plupart des universités françaises offre la possibilité à ses étudiants d'avoir une pratique rugbystique intégrée dans leur cursus. Cette pratique dans le cadre des Unités d'Enseignement optionnel (UEO) rencontre un grand succès, aussi bien au niveau des garçons que des filles. Sur

une université comme Grenoble cela représente entre 400 et 500 pratiquant(e)s chaque année. Plus de la moitié des ces étudiant(e)s sont des débutant(e)s qui découvrent l'activité. Moins de 20% sont des licenciés FFR. Une partie non négligeable est représentée par des anciens licenciés FFR, qui ne trouvaient plus au sein des clubs le plaisir recherché (recherche absolue du résultat. élitisme), et qui reviennent pratiquer dans un autre cadre, moins contraignant et plus festif. La très grande majorité des étudiant(e)s qui viennent pratiquer le rugby à l'université, est attiré par les valeurs supposées du rugby. Combat collectif, fraternité, solidarité, convivialité, sont les éléments clés de leur venue sur les terrains de rugby. Ce n'est pas un hasard si c'est souvent au sein des structures «élitistes», école d'ingénieurs, Institut d'Etudes Politiques, écoles de commerce, médecine, que

Combat collectif, fraternité, solidarité, convivialité, sont les éléments clés de leur venue sur les terrains de rugby

l'on trouve les plus fortes dynamiques. Après avoir bataillé très durement (et solitairement?) pour atteindre leurs objectifs universitaires, il semble que les valeurs du rugby séduisent et attirent autant par la dimension confrontation physique, que par la prédominance du collectif, pendant et après le match. De plus le nombre de professeurs d'EPS étant très réduits à l'université, les étudiants sont amenés à se prendre en charge de manière très régulière. Gestion d'équipe, gestion du groupe, gestion de projet, ils doivent s'organiser de manière très souvent autonome. Il est probable que ces rugbyman(womans) «tardifs» n'atteindront jamais un niveau de jeu très élevé, mais cela ne semble pas un problème car je crois que leur rencontre avec cette pratique en feront des «ambassadeurs(drices) rugby» très important(e)s aussi bien dans leur vie personnelle, que professionnelle. Les futur(e)s cadres et responsables d'entreprises garderont à l'esprit cette aventure collective et pourront devenir aisément de potentiels soutiens, partenaires et/ou dirigeants du monde du rugby. ♦ Daniel

Bouthier, chercheur en staps a réalisé cet entretien

*Pierre Chaix, Maître de conférences en économie du sport et responsable du rugby universitaire, à l'Université de Grenoble.



LA RECHERCHE ÇA QUESTIONNE

L'approfondissement des APSA, enjeu capital des STAPS

L'occasion de s'interroger sur la recherche nous était offerte par le thème même du numéro. Questionnement double : d'abord, fait original en Staps, pourquoi investir scientifiquement une APSA, ici le rugby, comme objet même du travail scientifique? Ensuite comment le faire lorsque l'objet passe du simple statut de «support» à celui de «coeur» même de l'activité de recherche? Daniel Bouthier, Gilles Uhlrich, Yvon Léziart*, nous engageant à réfléchir sur les conditions d'un rapprochement fructueux entre chercheurs et praticiens.

Pourquoi engager des recherches pour, en, sur les pratiques physiques sportives et artistiques? Pour connaître, comprendre, optimiser l'intervention en EPS, sans doute, mais à certaines conditions. Les propositions discutées ici sont le fruit d'interventions éducatives (enseigner, animer, entraîner) et de travaux de recherches en rugby analysés depuis le milieu des années 50 et relancés dans les années 80. René Deleplace y tient bien sûr une place de choix. Il explicite dans sa longue communication au colloque de Nice en 1983, les axes et les concepts clés d'une approche scientifique propre à l'optimisation de l'activité sportive et artistique par l'apprentissage et le perfectionnement. Il est à l'origine d'une «dignée» de travaux rappelés dans une revue de littérature sur les apports de recherches et d'expériences en rugby. Certains de portée plus générale sont évoqués ici. Ils constituent un apport précieux en tant qu'outils de pensée théorique dans notre domaine.

Mettre les apports de la science; l'épreuve des réalités scolaires ou sociales

Une idée forte est que l'exploration et l'approfondissement scientifiques des APSA, de leurs pratiques (pratiquants et intervenants) représentent un enjeu capital pour les STAPS! La réponse aux besoins de connaissance ne s'épuise pas par la somme des regards scientifiques ne prenant pas en compte les APSA comme une totalité. En STAPS, il est décisif qu'il n'y ait pas d'un côté des sciences appliquées aux APSA sous le contrôle des seuls enseignants chercheurs (les APSA étant souvent pensées comme le champ d'application des diverses sciences) et de l'autre les techniques des APSA dévolues aux enseignants experts (les techniques étant conçues comme de simples applications mécaniques de connaissances scientifiques). Accepter, que la science a des limites liées à son objet, ses cadres théoriques et méthodologiques, est nécessaire et sain. Elle n'étudie et n'éclaire pas tout. Mettre ses apports à l'épreuve des réalités scolaires ou sociales s'impose. Percevoir, que les pratiques ont de l'épaisseur, qu'elles renferment des savoirs, est décisif. Cela légitime la traque et la formalisation des savoirs de l'agir des pratiquants et des intervenants. C'est le couplage entre «production et mise à l'épreuve du terrain des savoirs scientifiques» et «dégagement et modélisation des connaissances pratiques» qui, par les allers-retours et les frictions générés, fonde des décisions d'intervention éducatives.

Des travaux empiriques et scientifiques, émerge l'idée, que l'activité sportive et artistique constitue une unité-totalité-complexité dont la juxtaposition des approches scientifiques analytiques rend difficilement compte. Ainsi, le sens profond et la dynamique des pratiques échappent en partie à l'investigation et donc à l'entendement. Comment percevoir et éclairer les liens, le sens des relations et leurs principes de mobilisation entre activité consciente et inconsciente, entre contexte de jeu et réponses en jeu, entre aménagements du milieu et contenus d'apprentissage, entre réalisation et conceptualisation de l'action, entre entraînement et compétition? La complexité peut être abordée dans un premier temps de façon globale et simple, sous forme de «matrice d'action». Chez Deleplace, elle est ensuite enrichie par des composantes particulières (réglementaire, tactique, technique, athlétique) de complexité croissante, traitées sous forme de rotation des dominantes par

une progression en spirale. Les approches systémiques permettent ce renversement de croyances et montrent que le global n'est pas forcément complexe et le particulier pas nécessairement simple. Ainsi les analyses anthropologiques, historiques et sociales dégagent des APSA, de leurs pratiques leurs significations profondes, «l'esprit du jeu», selon Deleplace. Ces regards permettent de saisir les quelques principes réglementaires constitutifs, «le noyau central du règlement». Les approches technologiques, psychologiques et didactiques éclairent:

- les logiques de comportement offensif et défensif par les contraintes réglementaires explicitées et la connaissance des ressources des pratiquants;
- les principes techniques gestuels par leur contexte tactique ou stratégique pertinent d'emploi, les pertes de lucidité et de contrôle par la fatigue physique, le stress, les variations de motivation et d'attention.

Ils permettent aux pratiquants avec l'aide des intervenants d'accéder «au dessous des cartes». Deleplace a introduit une rupture épistémologique fondamentale en théorisant la méthodologie de développement de décision tactique comme contexte préalable donnant sens et forme aux techniques gestuelles. Ce renversement «tactico-technique rompt avec la conception innéiste de l'intelligence, met à mal le technicisme. Il permet d'approfondir la question de la décision et d'articuler décision stratégique (jeu programmé) et décision tactique (jeu adaptatif). La perception des liens et des tensions entre ces différentes composantes de l'activité humaine (valeurs et motifs, décisions, exécutions motrices, etc.) permet au pratiquant d'orienter progressivement sa vigilance mentale, d'optimiser la conscientisation inhérente à l'acte (qu'elle soit préalable, parallèle ou postérieure à l'action) et de faire jouer les processus inconscients (de l'inconscient freudien et du sensori-moteur impénétrable) ainsi canalisés dans le sens intentionnellement visé. L'activité de l'intervenant est aussi éclairée par la connaissance et la

«Percevoir, que les pratiques renferment des savoirs»

compréhension de ces phénomènes. La capacité à les faire jouer dans le sens du progrès suppose aussi de sa part une expérience (cognitive, sensible, motrice, sociale) comme pratiquant et comme intervenant guidé et accompagné en formation initiale et continuée...

La mise à jour des rapports dialectiques; entre composantes et acteurs des pratiques humaines (jeu et règlement, attaque et défense, tactique et technique contenus et modalités d'apprentissage, etc.), de leurs principes de maîtrise, est indispensable dans la formation scientifique et technique des compétences professionnelles en EPS et en APSA. Ces compétences sont de fait une combinatoire de SAVOIRS scientifiques pas toujours réinvestissables, de savoirs professionnels pas toujours formalisés, d'intuitions et d'expériences personnelles pas toujours explicitées. L'intérêt de leur étude approfondie par une approche transdisciplinaire de type «anthropo-techno-psycho didactiques» s'impose. En articulant ces différents plans d'analyse (macro, méso et micro) elle rend compte de la complexité et de la dynamique des interventions éducatives en EPS.

¹Daniel Bouthier, Pr STAPS IUFM d'Aquitaine Univ-Bordeaux, Gilles Uhrlich MC STAPS UFRAPS Univ-Paris Sud 11, Yvon Léziart Pr STAPS UFRAPS Univ-Rennes 2,