

De la logique interne du handball à la conception de principes pour un enseignement « par le jeu » en EPS

J. Visioli

Introduction

Historiquement, après une émergence dans les pays nordiques, le Handball s'est développé en France dans la seconde moitié du XXe siècle, notamment sous l'impulsion des professeurs d'EPS¹. De nos jours, les performances des équipes nationales masculines et féminines sur la scène internationale témoignent du rayonnement de cette discipline dans l'espace sportif. Mais T. Debanne fait le constat que cette APSA « a perdu sa place de premier sport scolaire » et que « son inscription dans les projets et programmations ne va plus de soi »². A nos yeux, ce constat n'est pas problématique en soi, s'il accompagne un rééquilibrage de l'offre culturelle en EPS, en intégrant davantage les activités artistiques, de pleine nature et d'entretien de soi³. Néanmoins, il est aussi possible de l'interpréter en lien avec des difficultés rencontrées par les enseignants pour s'éloigner de formes de pratique du handball « traditionnelles », peu appropriées à l'imaginaire des élèves en EPS. C'est ce que laissent à penser certains propos d'enseignants : « Dans le sport scolaire, certains profs mettent les élèves en 6 / 0, ou même en 5 / 1. Cela tue le jeu et ne rend pas la pratique intéressante pour les élèves »⁴.

De manière plus globale, « on constate aujourd'hui que plus une pratique physique tend à prendre le statut de sport, à se sportiviser, plus elle tend à se déludiser »⁵. Selon P. Parlebas, il est essentiel en EP de reludiser les APSA, c'est-à-dire de « favoriser l'apparition des caractères de plaisir spontané et de motivation joyeuse, dépourvus de finalité utilitaires, habituellement associés au jeu ». L'idée de « jeu » a été classiquement abordée dans une perspective sociologique par R. Caillois⁶ et J. Huizinga⁷, mais aussi plus récemment en EPS par N. Terré⁸, qui souligne que les jeux, non seulement ne s'opposent pas aux apprentissages, mais peuvent au contraire être un ancrage pour de réels progrès dans la pratique des APSA. Pour en revenir à l'apprentissage du handball en milieu scolaire, il faut souligner qu'il a ses propres contraintes, qu'il suppose des choix de contenus, de méthodes, ainsi que des pédagogies adaptées aux spécificités des élèves⁹. L'enjeu serait de réussir à proposer « un handball ou les élèves vont construire des savoirs authentiques et signifiants, les dotant de réelles compétences et décuplant le plaisir de jouer »¹⁰. Il nous semble justement que ce travail didactique visant à donner envie aux élèves de « jouer » au handball est au fondement

¹ Lacoux, J.P. (2013). *Histoire(s) de Hand*. Revue Contrepied, 6, 28-29.

² Debanne, T. (2017). *Le handball, APSA d'aujourd'hui et demain*. Revue EPS, 376, 24-26.

³ Volondat, M. (2008). Entretien avec M. Volondat. Revue EPS, 332, 6-10.

⁴ Cremonesi, B. (2013). *Un handball, jeu de création*. Revue Contrepied, 6, p. 4.

⁵ Parlebas, P. (1981). Lexique commenté en sciences de l'action motrice. Paris : INSEP, p. 137.

⁶ Caillois (R.), *Les Jeux et les Hommes : Le Masque et la Vertige*, Paris, Gallimard, 1958.

⁷ Huizinga (J.), *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, trad. du néerlandais par C. Seresia, Paris, Gallimard, 1951, 1^{ère} ed. 1938.

⁸ Terré (N.), « Des jeux pour apprendre en EPS », *Revue EPS*, n°268, 2015.

⁹ Petitgirard, G. (2013). Pour faire jouer tous les élèves. Revue Contrepied, 6, 18-19.

¹⁰ Cremonesi, B. (2013). *Un handball, jeu de création*. Revue Contrepied, 6, p. 4.

de notre conception de l'enseignement. Dès lors, l'objectif de cet article est de formuler des principes pour un enseignement du handball « par le jeu » en EPS, ce qui nécessitera en amont une analyse des éléments de la logique interne de cette APSA, ainsi que la mise en évidence de l'évolution des conceptions de l'enseignement du handball.

1. La logique interne du handball : comprendre l'esprit du jeu

Selon Coudray, « définir une APS, en préciser le sens, est nécessaire pour tout intervenant, afin de mieux asseoir la cohérence de son travail et ses propositions. En effet, la conception que l'on a d'une APS oriente et conditionne le contenu de l'enseignement »¹¹. A ce titre, l'auteur rappelle que le hand-ball est avant tout un jeu stratégique d'affrontement collectif, pas un jeu de balle technique à caractère manipulatoire. Si pour Parlebas, la logique interne est « un système de traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante »¹², il est possible de préciser celle de l'activité handball en trois points.

1.1. La dialectique attaque / défense

Premièrement, le handball repose fondamentalement sur une dialectique attaque / défense¹³. Historiquement, c'est ce processus qui a permis l'évolution de cette APSA, par l'intermédiaire d'un jeu d'adaptation technico-tactique de l'attaque face aux problèmes posés par la défense, et inversement. Comme l'explique C. Onesta, « lorsqu'une organisation défensive prend le pas sur l'attaque, en conséquence, les entraîneurs vont former des joueurs capables d'attaquer ces nouveaux systèmes défensifs. Les scores sont un bon indicateur de ces évolutions. Il y a 20 ans, c'était du 19-17 alors qu'aujourd'hui, c'est plutôt 33-30 »¹⁴. Cette dialectique attaque / défense peut ensuite être précisée en trois temps : le rapport de force attaque / défense placée ; le rapport de force contre-attaque / replis défensif ; le rapport de force tireur / gardien. Elle s'inscrit dans un cadre réglementaire spécifique qui a lui-même évolué afin de permettre le maintien de l'intérêt du jeu, et qui est associé au rôle d'arbitre. Notamment, à des possibilités limitées d'action avec le ballon (tenue limitée dans le temps, porté limité dans l'espace, progression en dribble réglementée) s'opposent des possibilités limitées de charge sur l'attaquant (contact et opposition au déplacement permis, mais sans pousser, ceinturer, frapper). Les deux équipes sont numériquement équilibrées, même si des situations de surnombre émergent de plus en plus en cours de jeu depuis la règle autorisant la permutation du gardien de but par un joueur qui modifie profondément cette activité sportive depuis quelques années.

1.2. La pression adverse

Deuxièmement, cette dialectique attaque / défense se traduit concrètement dans les interactions entre adversaires sous la forme d'une pression adverse, tant physique que

¹¹ Coudray, T. (1987). *Handball et pratique scolaire au collège*. Revue Spirales, 1.

¹² Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : publications INSEP. P.131.

¹³ Esposito, M. (1996). *Handball : connaissance de l'activité*. Dossier EPS, 26.

¹⁴ Entretien avec Claude Onesta & Olivier Krumbholz (2013). *Un plus un, peut faire plus que deux !* Revue Contrepied HS n°6, 26-27.

psychologique et affective. Par exemple, C. Onesta souligne que « *dans le handball des années 2000, un avantage se gagne sur 2m pour dépasser l'adversaire et résister à sa poussée éventuelle sans être totalement déséquilibré pour pouvoir affronter le deuxième défenseur et créer un avantage pour son équipe* »¹⁵. A priori, l'esprit du jeu¹⁶ place les contacts au cœur des enjeux des affrontements : les attaquants cherchent à éviter les contacts corporels pour préserver leur liberté de déplacement et de manipulation, alors que les défenseurs cherchent à les établir et les maintenir pour limiter cette liberté. P. Parlebas utilise la proxémie pour étudier les distances d'affrontement moteur, notamment la distance de charge qui différencie les sports collectifs entre eux¹⁷. A ce titre, le handball est un jeu de démarquage que l'on peut situer entre football et basketball au sein de la famille des sports collectifs. En EPS, si les contacts sont rarement intégrés dans les formes de pratique, la pression psychologique et affective reste un déterminant fort de l'activité des élèves. Pour l'enseignant, « *l'absence de la prise en compte d'une affectivité due à la pression du groupe ou d'un individu opposé est problématique dans la conception des situations. Elle constitue l'essence du choix des possibles d'action* »¹⁸.

1.3. Alternatives, incertitudes et certitudes

Troisièmement, les joueurs de handball exploitent les alternatives de choix afin de créer de l'incertitude vis-à-vis de leurs adversaires, et au contraire cherchent à limiter les alternatives adverses afin de réduire l'incertitude. P. Parlebas entend l'incertitude comme « *une propriété d'imprévisibilité attachée à certains éléments d'une situation* »¹⁹. Dans le cadre des sports collectifs, cette incertitude est liée au comportement d'autrui, à son pouvoir de décision, sa possibilité de dissimulation, sa capacité de changement et d'improvisation. Chaque joueur cherche d'une part à annuler l'incertitude vis-à-vis de ses partenaires (communication), d'autre part à majorer l'incertitude vis-à-vis de ses adversaires (contre-communication). Par exemple, C. Onesta explique : « *C'est curieux, mais la déstabilisation de l'adversaire n'est pas une démarche prioritaire du monde sportif. Moi, j'adore. La philosophie habituelle du haut niveau, c'est tu attaques, je me replie, je t'attends et j'essaye de te contrer. Moi, mon truc c'est de foutre le bordel dans les habitudes de l'autre. S'efforcer de le piéger* »²⁰. D'une part, l'incertitude peut être générée pour les attaquants et les défenseurs en jouant d'alternatives sur des plans spatiaux (par ex. surprendre l'adversaire par un changement de direction), temporels (par ex. surprendre l'adversaire sur un changement de rythme) et évènementiels (par ex. surprendre l'adversaire par l'utilisation d'une technique de débordement)²¹. D'autre part, pour créer de la certitude tant en attaque qu'en défense, il s'agit de partager un projet de jeu commun au sein de l'équipe consistant à réduire les alternatives possibles pour l'adversaire.

¹⁵ Entretien avec Claude Onesta & Olivier Krumbholz (2013). *Un plus un, peut faire plus que deux !* Revue Contrepied HS n°6, 26-27.

¹⁶ Portes, M., Esposito, M. & Rongéot, F. (1998). Compétences spécifiques et contenus d'enseignement en EPS. Revue EPS, 274.

¹⁷ Parlebas, P. (1981). Lexique commenté en sciences de l'action motrice. Paris : INSEP.

¹⁸ Fourquet, J.P. (1989). Le jeu sur tout le terrain, étape nécessaire à la formation.

¹⁹ Parlebas, P. (1981). Lexique commenté en sciences de l'action motrice. Paris : INSEP.

²⁰ Onesta, le règne des affranchis, 2014

²¹ Mariot, J. Handball, de l'école aux associations. Paris : Revue EPS.

2. L'évolution des conceptions de l'enseignement du handball : vers une prise en compte grandissante des éléments de la logique interne

2.1. Différentes conceptions de l'enseignement des sports collectifs

Historiquement, on observe une prise en compte croissante des éléments constitutifs de la logique interne du handball (et des sports collectifs) dans les conceptions de l'enseignement, qui évoluent vers une pédagogie des alternatives. Dans une recherche portant sur les conceptions des enseignants d'EPS sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs²², Brau-Anthony expose trois conceptions principales qui ont progressivement émergées depuis la fin des années 60 (tout en soulignant la permanence de ces différentes conceptions dans l'enseignement de l'EPS actuel, sous la forme de tendances) :

- La conception techniciste se caractérise par la recherche de reproduction des techniques gestuelles formelles et morcelées, dans des situations décontextualisées et « épurées » sous formes de gammes ou d'exercices « à vide », valorisant les modalités de répétitions-initiation d'un modèle gestuel tiré de la haute performance²³... Cette conception comportementale n'accorde qu'une faible place à l'adaptation tactique en fonction de l'état du rapport de force attaque / défense, à l'importance d'un contexte de pression adverse et à la question des alternatives de jeu.
- La conception structurale se caractérise par une centration sur la lecture de l'environnement, la mise en jeu de rôles et sous-rôles sociomoteurs²⁴ visant à faire émerger des principes d'action ou fondamentaux communs à l'ensemble des sports collectifs, dans le cadre de mini-jeux avec présence systématique de partenaires et d'adversaires, sollicitant l'activité perceptive dans le cadre d'un apprentissage par auto-adaptation. Cette conception accorde une place centrale aux activités cognitives et aux alternatives, mais est porteuse d'un risque de distanciation par rapport aux acquisitions motrices spécifiques.
- La conception dialectique recherche l'élaboration de stratégies individuelles et collectives au sein d'un rapport dialectique attaque-défense, et dans le cadre d'une alternance de situations en plans collectif total et partiel (jeux à affectif réduit). Elle envisage une progression de la formation de l'élève spiralaire par complexification interne croissante de ces rapports d'opposition²⁵. Cette conception vise un apprentissage par résolution de problèmes sollicitant une activité adaptative technico-tactique dans un contexte de pression adverse et d'alternatives permanent.

2.2. Vers une conception centrée sur le jeu technico-tactique

²² Brau-Anthony, S. (). Les conceptions des enseignants d'EPS sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultat d'une enquête.

²³ Portes, M. (1994). *Kung-fu, roucoulettes et autres vols de ballon : quelles prises en compte pour les handballs de l'EP ?* Dossier EPS, 19, 134-142.

²⁴ Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris : INSEP.

²⁵ Bouthier, D. (2016). Initiation et perfectionnement en sports collectifs : développer la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action. *eJIRIEPS*, 38, 7-37.

De nos jours, selon D. Bouthier²⁶, cette dernière conception systémique et fonctionnelle, articulant dialectiquement les aspects décisionnels de l'activité des joueurs avec les autres composantes de l'action sportive, et accordant une place centrale à la question des alternatives de jeu, semble dominante dans les propositions théoriques sur les sports collectifs. L'auteur souligne que Mérand, Tessié et Deleplace en sont les principaux concepteurs, à travers la formation des enseignants à laquelle ils participent et à l'occasion des publications qu'ils réalisent : « *ils provoquent une véritable rupture épistémologique dans la conception et la formation aux sports collectifs en proposant de partir de l'analyse des rapports d'opposition entre attaque et défense qui contextualisent et donnent sens à la technique considérée comme seconde* ». Par exemple pour Mérand, « *jouer au basket-ball, c'est faire des choix* », et il s'agit donc de ne pas faire les choix à la place des élèves²⁷. Ces auteurs invitent à une pédagogie des alternatives permettant d'exploiter toute la richesse culturelle de l'APSA et d'engager l'élève dans le développement de la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action.

3. Des principes pour donner envie aux élèves de « jouer au handball » en EPS

3.1. Conserver la complexité de la logique interne

Malgré les critiques déjà anciennes portant sur le technicisme²⁸, les leçons de handball comportent encore souvent des situations décontextualisées. Les élèves n'ont pas l'impression de « jouer », mais plutôt de reproduire des formes gestuelles « à vide » (par ex. passe et réception de balle). En arrière-plan, l'idée que la complexité est un obstacle aux apprentissages, alors qu'elle pourrait être envisagée comme une ressource (notamment ludique) pour engager les élèves vers la compétence²⁹. Conserver la complexité de la logique interne dans la conception des situations (notamment score, pression défensive, espace orienté, changement de rôles, alternatives, densité)³⁰, mais aussi à l'échelle de la leçon (éviter la systématisation de la construction du simple au complexe en privilégiant des allers retours entre situations plus ou moins globales mais toujours contextualisées)³¹ et du cycle (éviter un découpage par thématique technico-tactique pour une construction spiralaire des compétences visant un enrichissement progressif autour d'un fil rouge identifié)³².

3.2. Maintenir l'équilibre du rapport de force entre l'attaque et la défense

L'intérêt de « jouer » au handball réside principalement dans l'équilibre du rapport de force entre l'attaque et la défense. Dans le cas contraire, les élèves en EPS se démotivent,

²⁶ Bouthier, D. (2016). Initiation et perfectionnement en sports collectifs : développer la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action. eJIRIEPS, 38, 7-37.

²⁷ Vendevelde, P. (2007). Education Physique et basket-ball, Robert Mérand : un regard neuf sur l'activité de l'élève.

²⁸ Portes, M. (1994). *Kung-fu, roucoulettes et autres vols de ballon : quelles prises en compte pour les handballs de l'EP ?* Dossier EPS, 19, 134-142.

²⁹ Delignières, D. (2009). *Compétence et complexité*. Paris : Editions Revue EPS.

³⁰ Veyseyre, P. (2003). Savoir construire une situation d'apprentissage. Revue EPS, 2003.

³¹ Ubladi, J.L. & Philippon, P. (2003). Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball. Revue EPS, 299.

³² Bouthier, D. (2016). Initiation et perfectionnement en sports collectifs : développer la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action. eJIRIEPS, 38, 7-37.

construisent un sentiment d'impuissance apprise, ou s'inscrivent dans des activités clandestines. Il s'agit donc pour l'enseignant d'EPS d'être en permanence préoccupé par le maintien de l'intérêt du jeu. La constitution d'équipes équilibrées entre elles (qu'elles soient homogènes ou hétérogènes) est une condition incontournable mais non suffisante. Elle gagne à s'accompagner de la constitution de dyades d'adversaires équilibrées (notamment dans le cadre d'un handball en homme à homme, forme la plus caractéristique en EPS) afin de placer les élèves en difficulté optimale. Enfin, l'enseignant doit en permanence être attentif à l'activité en classe afin de réguler les équipes et les dyades, pas uniquement lors des matchs mais tout au long des situations d'une leçon. C'est notamment à cette condition qu'il devient possible de gérer la problématique de la mixité, et plus globalement celle de l'hétérogénéité des élèves au sein d'une même classe.

3.3. Proposer une progressivité de la pression d'opposition

Le jeu proposé aux élèves doit prendre une forme adaptée aux possibilités des élèves, notamment en termes de pression adverse. Dans le cas contraire, les élèves risquent de se retrouver sans solution pour s'adapter aux problèmes rencontrés (par exemple face à une défense de zone en 0/6), parfois dans des situations de stress et de blocages affectifs qui s'opposent à l'esprit du « jeu ». Pour l'enseignant d'EPS, il semble important de respecter une progressivité dans les formes scolaires de pratique du handball, en fonction du potentiel des élèves. Ce principe a notamment été défendu par P. Parlebas afin de prendre en compte l'idée que « l'affectivité est la clé des conduites motrices ». Cela concerne alors les possibilités individuelles du défenseur (progressivité dans l'évolution du crédit d'action allant vers une pression de plus en plus forte en termes de droit de charge), le choix d'organisation collective en défense (progressivité allant d'une défense homme à homme tout terrain à des défenses davantage regroupées à proximité de la cible), mais également des variables didactiques³³ (progressivité allant de jeu à effectifs réduits dans des espaces importants vers un jeu avec davantage de joueurs et une plus forte densité).

3.4. S'engager dans une pédagogie des alternatives

L'esprit du « jeu » en handball réside notamment dans l'exploitation d'alternatives technico-tactiques afin de surprendre l'adversaire. Pourtant, on observe souvent des leçons basées sur des situations centrées sur la relation technique de gestes, sans possibilités de choix pour les joueurs couplés aux actions de l'adversaire. Reludiser l'enseignement du handball nécessite à nos yeux de s'engager dans une pédagogie des alternatives³⁴, non seulement pour le porteur de balle en attaque, mais plus globalement pour l'ensembles des joueurs en attaque et en défense. Toutes les situations proposées doivent offrir une diversité de possibles afin de développer des capacités de jeu en lecture. En échauffement, l'exploitation de jeux traditionnels sera à ce titre à privilégier par rapport à des situations de manipulation de balle décontextualisées.

³³ Duberland, H. (2007). *Le handball en situation*. Paris : Revue EPS.

³⁴ Visioli, J. (à paraître). *Le dribbleur individuel et le passeur collectif ? Dépasser les évidences par une pédagogie des alternatives en Handball*. Revue Enseigner l'EPS.

3.5. Exploiter les matchs à thème

L'utilisation des matchs à thème au sein des leçons de handball permet aux élèves d'apprendre en jouant³⁵. En effet, ce type de situations peut jouer différentes fonctions permettant de donner du sens à l'engagement des élèves : mise en évidence d'un problème, recherche de solutions, réinvestissement. En jouant à exploiter les possibilités ouvertes par le règlement spécifique de chaque match à thème, il s'agit de développer des capacités d'adaptation technico-tactique, de manière individuelle et collective. Elle suscite potentiellement de la satisfaction, mais également de l'insatisfaction qui peut donner du sens à la recherche de progrès. Le rôle de l'enseignant est essentiel dans le sens où il doit faire un choix de thématique approprié en inférant l'activité que les élèves sont susceptibles de développer dans cet espace d'action encouragé. Egalement, son activité de guidage gagne à être modulée en fonction de ses observations, parfois à distance pour laisser les élèves expérimenter, parfois plus présent pour proposer un enseignement explicite. Si le jeu s'oppose à l'idée de directivité, il ne doit pas non plus s'apparenter à du laisser-faire.

3.6. Accorder une place à l'action de marque

Jouer au handball, c'est prendre plaisir dans le duel entre le tireur et le gardien de but. Pour l'attaquant par exemple, on cherche à viser les lucarnes, à lobber le gardien ou à tirer entre ses jambes. Pour le gardien par exemple, on cherche à feinter un déplacement pour induire un choix de tir que l'on va pouvoir arrêter. Pourtant, force est de constater que cette composante spécifique de l'APSA est souvent absente des leçons en EPS. Il nous semble qu'accorder une place à l'action de marque³⁶ est un axe permettant de reludiser les cycles de handball. Il s'agit de permettre à tous les élèves de progresser à minima dans ses deux rôles, ce qui implique des choix de formats pédagogiques et d'aménagement matériels (par exemple le gardien tapis), ainsi que des contenus susceptibles d'alimenter des situations différenciées selon les élèves.

3.7. Alternier situations à égalité numérique et situations de surnombre

Le handball est un jeu qui bascule de phases à équilibre numérique à des phases de déséquilibre numérique. En EPS, les situations de surnombre sont souvent proposées aux élèves, sans que la pertinence de ce choix soit forcément fondée au regard d'une réflexion didactique³⁷. L'enseignant gagne à envisager ce type de situation lorsqu'il constate que les élèves rencontrent des difficultés à exploiter une situation de supériorité numérique lors d'une étape du progrès dans l'APSA. Mais l'intérêt vient aussi du fait que l'évolution actuelle du handball, avec la règle de remplacement d'un gardien de but par un joueur de champ, ouvre à de nouvelles possibilités de créativité. Pour l'attaque, il s'agit de faire le pari de jouer avec un but vide, ce qui permet de créer un surnombre face à la défense. Pour la défense, le jeu devient de tenter de « jouer dans l'entre-deux » et de poser des pièges aux attaquants, afin d'intercepter le ballon et de marquer dans le but vide par un tir à distance. En EPS, il est

³⁵ Visioli, J. (2017). *Apprendre en jouant : l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS*. Revue Enseigner l'EPS, 271, 26-30.

³⁶ Visioli, J. (2017). *Pour une revalorisation de l'action de marque en EPS*. Revue EPS, 378, 62-65.

³⁷ Visioli, J. (à paraître). *L'utilisation des situations d'apprentissage en surnombre dans les cycles de handball en EPS : une question de pertinence*. Revue EPS.

possible d'alimenter les propositions d'enseignement avec cette évolution réglementaire, qui permet pour partie de reludiser l'activité.

3.8. Penser la mise en projet collectif

En EPS, les élèves sont invités lors de cycle de handball à construire, mettre en place et réguler un projet collectif³⁸, mais le plus souvent dans le cadre d'une pédagogie implicite. L'enseignant qui est davantage un polyvalent qu'un spécialiste, ne sait pas forcément ce qui peut fonder les principes susceptibles de structurer ce fameux projet tactique. Dès lors, les élèves se retrouvent à échanger sans que le cadre soit réellement posé, et sans un réel guidage de l'enseignant. Pourtant, il y a possibilité de les engager dans un réel « jeu d'échec » collectif, à condition de leur donner les connaissances correspondant aux différentes formes de handball (de la défense homme à homme tout terrain à des défenses à proximité de la cible, en zone ou en mixte), en soulignant leurs avantages et leurs faiblesses, et en explicitant les principes d'attaque qui permettent de « jouer juste » dans chaque contexte. A condition de stabiliser les équipes sur des périodes relativement longues dans une logique alternant temps d'entraînement / temps de championnat et de créer les conditions didactiques permettant aux élèves de s'engager réellement dans la construction, la mise en place et la régulation de projets tactiques, il y a là un espace pour reludiser l'enseignement du handball en EPS.

3.9. Viser de réelles compétences dans les rôles sociaux

L'enseignement du handball ouvre potentiellement au développement de compétences dans les rôles d'arbitre et de coach. Néanmoins, dans les leçons en EPS, ces rôles sociaux sont souvent délaissés : soit l'enseignant n'exploite pas du tout ce champ des possibles, soit les élèves se retrouvent à les assurer ponctuellement sans un réel accompagnement. Pourtant, le jeu n'est possible que lorsque les règles sont comprises et respectées, ce qui permet en retour aux joueurs d'aller expérimenter aux limites de ce que permet le règlement, notamment dans le cadre de matchs à thème. Egalement, le jeu prend une autre signification lorsque se développe des relations de coaching au sein d'une équipe autour de la construction, de la mise en œuvre et de la régulation de projets tactiques. Il s'agit donc pour l'enseignant d'EPS de réussir à viser de réelles compétences dans les rôles sociaux, en envisageant des choix didactiques et pédagogiques à l'échelle d'un ou plusieurs cycles, permettant aux élèves de se sentir progresser en tant qu'arbitre et/ou coach.

Conclusion

Selon A. Becker, le handball et les sports collectifs seraient « *aujourd'hui montrés du doigt par les autorités pédagogiques. Leur « nature », voire leur « sexe », la culture du « combat » qu'ils véhiculeraient, les rendraient suspects et caducs pour l'éducation des jeunes et particulièrement des filles* »³⁹. On chercherait ainsi à limiter la place des sports collectifs en EPS. Cela nous inspire deux axes de réflexion. Premièrement, il s'agit d'envisager cette problématique dans le cadre plus global d'une redéfinition de l'offre culturelle à laquelle nous

³⁸ Visioli, J. (à paraître). *Construire et exploiter un projet de jeu collectif en handball de la 6^e à la Terminale*. Revue Enseigner l'EPS.

³⁹ Becker, A. (2013). Pourquoi pas ? Contrepied, 6, p. 3.

adhérons, sachant la permanence des activités d'opposition dans les programmations au détriment d'autres APSA tout aussi intéressantes du point de vue de la formation des élèves. Deuxièmement, ce constat interroge la manière d'enseigner le handball (et plus globalement les sports collectifs) en EPS, et les émotions qui sont associées pour les élèves. Le processus de sportivisation s'illustre par l'expression de Huizinga, « *un jeu qui se fige en gravité* »⁴⁰. Il y a un risque pour toute activité sportive de perdre sa teneur ludique en devenant trop sérieux. Comme le soulignait déjà P. Parlebas au début des années 80, « *la ludisation des activités motrice, face aux impératifs issus du monde adulte, est au cœur des problèmes pédagogiques de l'éducation physique* »⁴¹.

Partant de l'analyse de la logique interne du handball et de l'évolution des conceptions de son enseignement, nous avons proposé des principes susceptibles de favoriser l'émergence de dimensions ludiques pour les élèves. En effet, nous adhérons à l'idée selon laquelle « *il n'existe pas de relation évidente, essentielle, entre EPS et plaisir* », que « *cette relation est à construire, dans la logique didactique de conception des contenus, et dans la gestion pédagogique des séances* »⁴². Ces différents principes font système dans une conception du handball ancrée dans les émotions des élèves, tout en étant orientée vers l'acquisition de compétences et connaissances significatives. L'enseignant d'EPS gagne à s'inspirer des évolutions du handball à haut niveau afin d'alimenter ses propositions didactiques : l'engagement rapide, le remplacement du gardien de but, ou encore l'esprit du sandball, caractérisé par la rencontre et le fait que « *le jeu l'emporte sur l'enjeu* »⁴³. Finalement, cette réflexion ouvre à une interrogation des compétences de l'enseignant d'EPS, dont l'identité oscille entre celle de l'entraîneur polyvalent et celle du spécialiste d'une APSA : « *on peut toujours arguer qu'un bon technicien n'est pas nécessairement un bon pédagogue ? Il n'en demeure pas moins que sans une connaissance technique approfondie de l'activité, un enseignant peut difficilement lire le comportement de ses élèves, leur donner des conseils appropriés, aménager les situations en conséquence ou envisager les étapes les plus avancées de l'apprentissage* »⁴⁴.

⁴⁰ Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens*. Paris : Gallimard, p. 319.

⁴¹ Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris : INSEP, p. 137.

⁴² Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'EPS*. Paris : Revue EPS.

⁴³ Quintin, E. (2013). *Le sandball plus « fun » et facile à arbitrer*. *Revue Contrepied*, 6, 32-33.

⁴⁴ Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'EPS*. Paris : Revue EPS. P. 163.