

Table des matières

Introduction.....	3
1. Les différents modèles.....	4
1.1 Le modèle technique.....	4
1.2 Les modèles tactiques.....	5
1.2.1 TGfU.....	5
1.2.2 Tactical Games approach.....	8
1.2.3 Game Sense.....	9
1.2.4 Points communs entre ces différentes approches par la tactique	10
1.2.5 Intérêt pour notre pratique professionnelle	10
2. Méthodes.....	11
2.1 Les objectifs.....	12
2.1.1 Objectifs généraux pour les deux approches (PEV)	12
2.1.2 Objectif général orienté pour l’approche par la tactique	12
2.1.3 Objectif général orienté pour l’approche par la technique	13
2.2 Les leçons.....	13
2.2.1 Approche technique.....	13
2.2.2 Approche tactique	15
3. Hypothèses	17
4. Conclusion.....	18
5. Bibliographie	19
6. Annexes	20

Figures

Figure 1: A model for the teaching of games in secondary schools	6
Figure 2: Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach.....	8
Figure 3: Game Sense – Developing Thinking Players Workbook.....	9

Introduction

L'enseignement des jeux sportifs collectifs (JSC) a énormément alimenté les débats ces dernières années. Ces réflexions ont permis de faire évoluer l'apprentissage en éducation physique et sportive (EPS) d'une approche techniciste, omniprésente jusqu'aux années 60, vers un enseignement basé sur la tactique¹. Dès lors, une multitude de modèles relativement proches ont fait leur apparition un peu partout dans le monde avec notamment les modèles « Teaching Game for Understanding » (TGfU), « Game Sense » (GS) et « Tactical Games approach » (TGa)².

Comme nous sommes actuellement en formation pour l'enseignement du sport au secondaire II, notre choix s'est porté sur cette thématique en raison de la présence importante des jeux collectifs dans les programmes des gymnases vaudois. En effet, dans chaque établissement, des cours de football, de unihockey, de volley, de basket ou encore de handball sont régulièrement proposés aux étudiants.

L'objectif de ce travail est d'effectuer une synthèse de la littérature au sujet des approches des jeux collectifs et de proposer une méthodologie d'expérimentation en appliquant deux approches différentes qui nous permettrait de répondre à nos hypothèses.

Nous présenterons, dans un premier temps, l'approche par la technique et regrouperons les différents courants orientés sur la tactique en mettant en exergue leurs points communs afin de proposer une approche tactique globale. Puis, nous définirons une méthodologie permettant de comparer ces deux courants au sein de classes du secondaire II au cours d'un cycle de cinq séances de deux périodes d'enseignement du volley.

¹ Gréhaigne, J.F., & Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs : des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *eJRIEPS*, 35, 106-140.

² Stolz, S., Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*. 20(1), 36-71.

1. Les différents modèles

1.1 Le modèle technique

L'idée principale de ce modèle consiste à développer avant tout les habiletés techniques des élèves par la répétition de gestes isolés de leur contexte et de leur environnement pour pouvoir les réutiliser dans le jeu final. La simplification de la tâche permet à l'élève de se focaliser sur lui-même et sur la gestuelle qu'il a à accomplir sans le stress lié aux différentes prises d'informations en provenance des partenaires et des adversaires. Dans cette situation, l'enseignant prend la technique du sport de haut niveau, celle du champion, comme référence afin d'aider à l'appropriation du geste par les élèves. Il propose aux élèves des postes sous forme de drills qui permettent un grand nombre de répétitions. Le jeu est ainsi découpé en plusieurs « tranches gestuelles » que l'on va assembler les unes aux autres afin de reconstruire le jeu final³.

Chaque partie technique est travaillée par progression de la plus simple à la plus complexe, soit hors d'une situation de jeu, soit lors d'un aménagement extrêmement réglé permettant à l'élève de rester dans une zone de contrôle de sa gestuelle. Le match est ainsi l'occasion d'utiliser les gestes appris séparément en situation de jeu⁴.

Pour l'enseignant, cela signifie qu'il prépare des leçons qui prennent la forme suivante : un échauffement lié à l'habileté que l'on désire apprendre, l'apprentissage d'une tâche et la pratique de techniques spécifiques du sport en question, le jeu où les habiletés entraînées sont appliquées et un match final. Ce format de cours est notamment souligné par Hoffman en 1971⁵, qui soutient que, traditionnellement, une « bonne » leçon en éducation physique est un enseignement avec un processus linéaire qui débute avec une explication, se poursuit avec une démonstration, puis du drill et de la pratique d'habiletés, suivis par des jeux liés à ces habiletés et enfin du jeu. Cette façon d'enseigner est restée durant longtemps dominante, jusqu'à ce que les différents modèles tactiques présentés ci-dessous viennent quelque peu bouleverser cette omniprésence de la technique.

³ Lenzen, B., Poussin, B., Deriaz, D., Déneraud, H. & Cordoba, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 91-113.

⁴ Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Revue STAPS*, 56, 93-108.

⁵ Hoffman, S. J. (1971). Traditional methodology: Prospects for change. *Quest*, 15(1), 51-57.

1.2 Les modèles tactiques

1.2.1 TGfU

Dans les années 80, Bunker et Thorpe⁶ ont remarqué que le modèle technique avait des lacunes et qu'un grand nombre d'élèves n'arrivait pas à réutiliser les gestes appris de manière isolée dans le jeu. En effet, lors du jeu final, l'élève doit faire appel non seulement à ses ressources motrices, mais également aux ressources perceptives, attentionnelles, décisionnelles, émotionnelles, énergétiques, ...¹. L'élève qui n'a pas pu développer ces autres éléments hors du cadre scolaire ne pourra pas apporter son influence sur le jeu. De plus, le niveau motivationnel généré lors de cette approche est plutôt faible. L'élève ne trouve pas ou peu de sens et se désintéresse rapidement de l'activité. Finalement, on lui reproche une absence de pertinence par rapport aux volontés éducatives actuelles². Cela est d'autant plus vrai au secondaire II, où la construction personnelle et l'aspect social revêtent une importance toute particulière.

En 1982, ils ont établi, pour toutes ces différentes raisons, le modèle TGfU (Figure 1). Celui-ci préconise la compréhension de la logique du jeu soumise aux différentes règles et la structure tactique qui en découle, avant de proposer des exercices techniques. Le jeu réduit est l'une des caractéristiques principales de cette théorie, car il permet de travailler les différentes ressources susmentionnées de manière allégée. Les élèves peuvent ainsi vivre rapidement des expériences de jeu et y découvrir leurs règles et contraintes de base. « Les décisions de jeu (que faire ?) sont introduites avant l'exécution des habiletés techniques (comment faire ?) »³.

⁶ Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

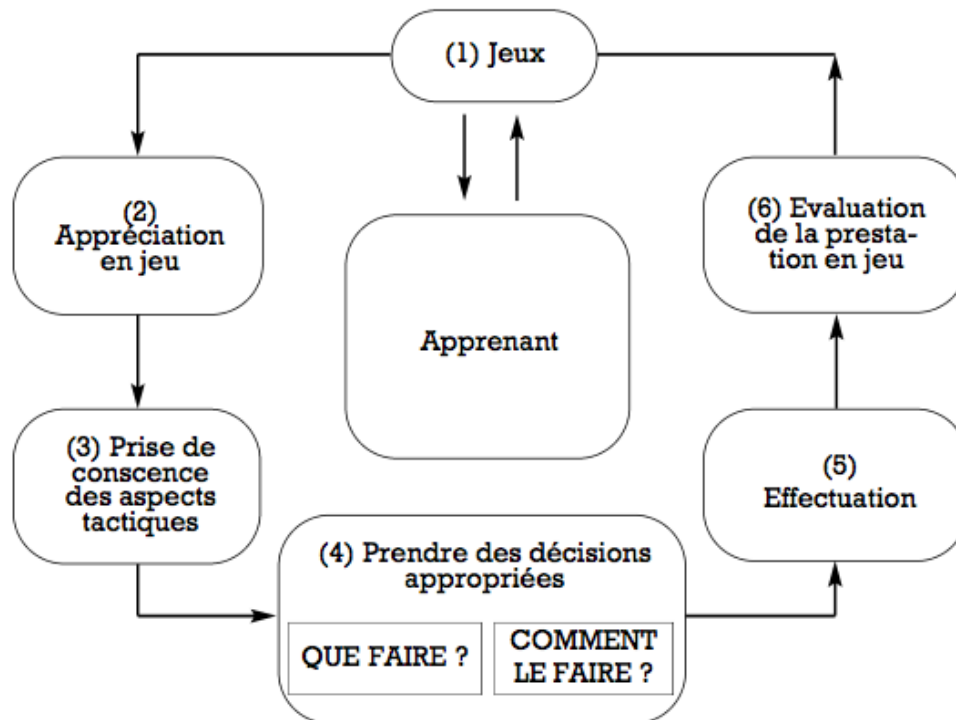


Figure 1: d'après Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Ce modèle proposé par Bunker et Thorpe⁶ est souvent représenté par ses quatre principes pédagogiques qui en font sa force :

1. L'échantillonnage : utilisation du jeu modifié pour expérimenter les jeux d'adultes
2. Les aménagements : modification des règles, des dimensions, du matériel pour forcer, contrôler ou exagérer certains comportements, afin d'enseigner à travers le jeu.
3. Le jeu réduit : outil pour adapter le jeu à l'âge et au niveau des élèves
4. Le questionnement (Que faire ? Quand le faire ? Pourquoi le faire ?) : pousse l'élève à réfléchir et à résoudre des problèmes afin d'améliorer son implication dans le jeu.

Pour l'enseignant, certains aspects clés sont essentiels pour enseigner les jeux en utilisant cette approche. En effet, une compréhension approfondie des jeux doit être acquise dans les quatre catégories définies par cette approche : jeux de cible (golf), jeux au filet/mur (badminton, volleyball), jeux pour frapper/saisir (baseball), jeux de territoire (basketball, handball). La première phase du modèle demande à l'enseignant d'avoir une compréhension globale des jeux dans chaque catégorie. Ensuite, il s'agit de comparer les jeux des différentes catégories, d'en tirer

les principes de jeu, la tactique, les stratégies, les règles et les habiletés techniques afin d'extraire des similarités et différences. La phase suivante est la compréhension approfondie et détaillée des jeux à l'intérieur des catégories. Finalement, la quatrième et dernière phase consiste en une compréhension approfondie et détaillée des jeux entre les catégories, qui demande à l'enseignant d'avoir analysé les jeux en élaborant une feuille de synthèse pour chaque jeu. Cela lui permet ensuite de les comparer, en déterminant par exemple quelles règles ou stratégies sont applicables à plusieurs jeux et lesquelles sont propres à un seul sport. Plus spécifiquement, il permet par exemple aux enseignants de déterminer quelles stratégies spécifiques d'attaque en squash peuvent être applicables ou adaptées au badminton⁷.

Les éléments cités ci-dessus impliquent une particularité du modèle TGfU ; contrairement à un entrée par la technique où un seul sport est généralement enseigné durant un cycle complet (4-8 périodes), l'enseignement des jeux par la compréhension utilise différents sports dans le but d'un apprentissage d'une tactique ou stratégie particulière qui se retrouve dans ces jeux. Les cycles ne sont alors plus basés sur un sport en particulier mais sur une stratégie, une règle, ou une tactique⁷. Par exemple, plutôt que de jouer au volleyball avec une balle standard, un terrain et un filet normal comme dans l'approche par la technique, le débutant pourrait utiliser des balles molles, jouer sur un filet plus bas ou sur un terrain plus petit. Ces exemples illustrent la modification de l'environnement afin de rendre explicite certains éléments de jeu qui pourraient apparaître dans un scénario de jeu normal.

Il est, pour nous, primordial de comprendre que ces deux approches ne sont pas nécessairement diamétralement opposées. Un enseignant se servant d'un modèle TGfU utilisera certainement quelques éléments de drills techniques pour aider les étudiants, pendant que le technicien se servira d'aspects tactiques pour organiser ses leçons. La différence réside dans l'importance accordée à la tactique et à la technique, et surtout dans l'ordre d'apparition de ceux-ci au cours d'une leçon. Ainsi, pour le tacticien, les habiletés techniques seront introduites dans un second temps, uniquement si le besoin s'en fait sentir³.

⁷ Webb, P., & Pearson, P. (2008). An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). *Faculty of Education - Papers (Archive)*.

1.2.2 Tactical Games approach

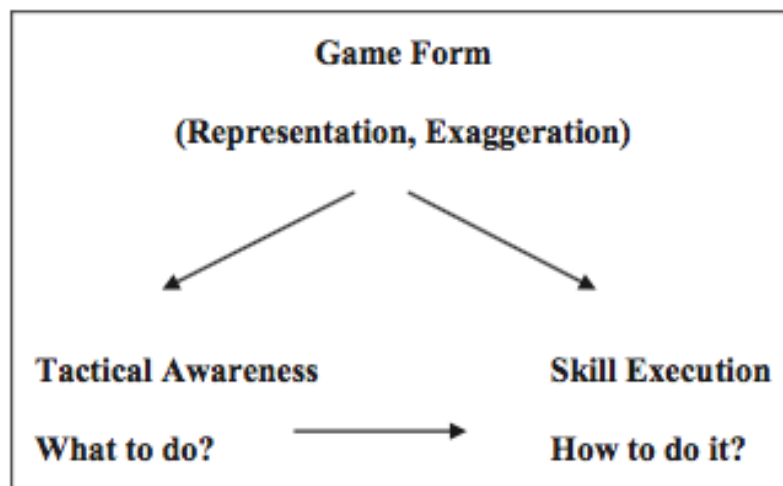


Figure 2: Mitchell S., Griffin L., and Oslin J. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

La TGa développée par Griffin et al. en 1997 et reprise plus tard par Mitchell et al., est en réalité une simplification de TGfU. Ce modèle se veut plus facilement compréhensible et utilisable par les enseignants. Il instaure un cycle en trois étapes (Figure 2) au lieu des six proposées par le TGfU. La première étape concerne la forme du jeu choisie, avec ses aménagements et représentations, puis vient la question de la tactique « que faire ? » qui mène, elle, sur une deuxième question concernant la technique « comment le faire ? ».

La nouveauté de cette approche est la mise en place d'une progression structurée, avec des niveaux d'apprentissage des compétences qui offrent « a complet package for teaching »⁸. Il s'agit d'une aide précieuse pour les enseignants qui peuvent s'appuyer non plus uniquement sur leur propres connaissances des sports, mais également sur cet outil qui propose des questions guidant la compréhension du jeu.

L'enseignant n'est plus tenu de développer les savoirs tactiques spécifiques à un sport, mais il peut proposer aux élèves la résolution d'un problème tactique à travers la pratique de différents sports². Cette approche plus globale permet de repérer et de travailler les éléments tactiques fondamentaux qui relient les sports entre eux sans pour autant étudier en profondeur dans chacun des sports en question.

⁸ Mitchell S., Griffin L., and Oslin J. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ces deux approches gardent une même ligne de conduite en ce qui concerne l'importance accordée à la technique. Comme pour le TGfU, le TGa fait intervenir la tactique avant la technique.

1.2.3 Game Sense

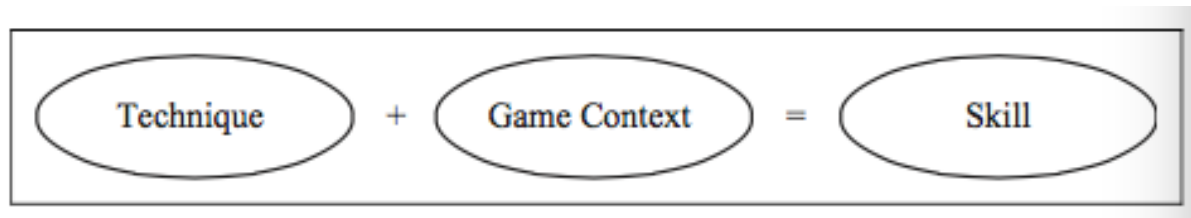


Figure 3: D'après den Duyn N. (1997). *Game Sense – Developing Thinking Players Workbook*. Canberra, ACT: Australian Sport Commission.

Le GS a été développé au milieu des années 1990 en Australie par Den Duyn⁹, comme une dérive du modèle TGfU. Cette approche élargit à l'activité physique en général le modèle TGfU, centré sur les « jeux d'adulte ». Le désir originel était de créer un modèle qui permette d'améliorer l'intelligence de jeu. On cherche donc à développer la pensée des joueurs dans les JSC en utilisant le questionnement des joueurs ici aussi, afin de les rendre attentifs à la signification et au but des activités et de les encourager à participer à des discussions au sujet des aspects tactiques du jeu.

Ce modèle (Figure 3) laisse entrevoir une rupture par rapport aux deux autres vus précédemment. En effet, il ne présente pas de prédominance de la tactique sur la technique comme pour le TGgU et TGa. Ici, la technique et la tactique doivent être traitées ensemble pour pouvoir développer le sens du jeu².

Cette approche a été créée afin de remédier à la disbalance provoquée par l'enseignement techniciste. En effet, en opposition à une approche qui accorde une trop grande importance à la technique au détriment de l'apprentissage cognitif et affectif, l'approche GS tente de rééquilibrer cette importance disproportionnée accordée au domaine psychomoteur puisqu'elle se concentre sur le développement de la réflexion des apprenants qui peuvent appliquer leur apprentissage dans une variété de situations. Le questionnement est également une problématique récurrente pour les enseignants dans cette approche (comme dans les deux approches ci-dessus), car ils ont

⁹ den Duyn N. (1997). *Game Sense – Developing Thinking Players Workbook*. Canberra, ACT: Australian Sport Commission.

souvent peu d'expérience dans ce domaine et cela leur demande de prendre du recul par rapport à leur activité et à leur enseignement traditionnel.

Malgré la mise sur le même pied d'égalité entre la technique et la technique, l'importance capitale accordée aux jeux à effectif réduit et au questionnement tactique permet de classer ce modèle avec les approches tactiques.

1.2.4 Points communs entre ces différentes approches par la tactique

Ces différents modèles peuvent finalement être regroupés par leurs points communs afin de créer une approche tactique globale.

Le premier point commun concerne le jeu réduit. En effet, utilisé dans les trois approches, il conserve une certaine complexité afin de ne pas trop s'éloigner de l'objectif commun qui est le jeu final.

L'aménagement particulier est également commun aux trois approches. Il crée un problème de départ auquel les élèves vont devoir s'adapter. Le professeur peut ainsi pousser l'élève à la réflexion et le force à focaliser son attention sur un aspect du jeu.

La troisième ressemblance concerne le questionnement, et est primordial dans ces approches. Les observations et expérimentations permettent à l'élève de se questionner sur son jeu mais également sur celui de ses partenaires. Par ses réflexions et interactions, l'élève est placé au centre de l'apprentissage. Le professeur lui sert uniquement de guide pour l'orienter ou pour pousser plus loin sa pratique réflexive.

1.2.5 Intérêt pour notre pratique professionnelle

D'après nos propres expériences en tant qu'élève, nous avons remarqué que l'enseignement des jeux collectifs n'était pas basé exclusivement sur une approche technique ou sur une approche tactique, mais qu'il consistait plutôt en un mélange de ces deux approches. Cependant, d'après nos observations en tant qu'enseignant en stage ou en remplacement et nos recherches dans la littérature, nous avons noté un certain désintérêt des élèves lors d'exercices de drills techniques, alors que leur intérêt semble se renforcer au cours de jeux plus proches de la situation finale. Le type d'approche paraît donc influencer la motivation et l'implication dans l'apprentissage des élèves. Cette recherche pourra alors nous orienter dans nos choix futurs, en fonction des résultats obtenus.

2. Méthodes

Nous allons présenter une méthodologie qui permet de comparer une approche par la technique et une approche par la tactique globale que nous avons définies ci-dessus.

Pour ce faire, nous commençons par présenter les sujets avec lesquels nous travaillons, les différentes variables utilisées ainsi que les outils de mesure.

Par la suite, nous exposerons une séquence réduite d'enseignement, une fois par une approche techniciste, et une fois par une approche tacticienne. Un bilan nous permettra de discerner les principales différences entre ces deux exemples.

Cette étude s'effectue avec quatre classes de deuxième année gymnasiale (environ 17 ans) en classe de maturité. La classe comporte environ vingt-quatre élèves mixtes de niveaux hétérogènes. Ils ont déjà acquis certaines bases dans les sports collectifs, en particulier dans le volley qui est le sport que nous avons choisi pour cette recherche. Afin qu'il n'y ait pas de biais lié à des différences humaines ou professionnelles entre les maîtres d'éducation physique, un enseignant unique est responsable d'enseigner à deux classes avec une approche tactique et à deux autres avec une approche technique. L'évaluation se fait sur le jeu à travers l'utilisation de l'échelle GPAI¹⁰. Cet outil de mesure a été développé afin de mesurer les comportements dans le jeu qui démontrent la compréhension tactique, ainsi que la capacité du joueur à résoudre des problèmes en sélectionnant et en appliquant les gestes appropriés. Cette échelle fournit une analyse des composantes de la performance individuelle, que nous allons utiliser dans cette recherche, mais aussi la performance d'ensemble. Sept éléments la composent¹⁰.

1. Base: adopter une position appropriée de "retour à la maison" ou de récupération entre les actions.
2. Ajuster: mouvement du joueur, offensivement ou défensivement, adapté au flux du jeu.
3. Prise de décisions: faire des choix appropriés quant à quoi faire avec la balle.
4. Exécution technique: efficacité des gestes effectués.
5. Support: position adoptée par le non-porteur de balle pour se rendre disponible.
6. Soutien: soutien défensif.

¹⁰ Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education, 17*, 231-243.

7. Garde/Marquage: défense sur l'adversaire en possession ou non de la balle.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu les composants suivants: "base", "ajustement", "prise de décision", et "exécution technique". Les autres composants ont été développés pour l'évaluation des jeux de territoire comme le basketball ou le handball, et ne s'appliquent pas au volleyball.

GPAI appliquée au volleyball	
Base	Les joueurs retournent à leur position lorsqu'ils renvoient la balle dans le camp adverse afin de couvrir la plus grande partie du terrain
Prise de décision	Choix appropriés (passer à un coéquipier afin de créer des opportunités d'attaque ou renvoyer dans le camp adverse)
Exécution technique	Passe précise qui atteint la cible visée
Ajustement	Les joueurs se placent en fonction du jeu des adversaires (bloc, défense, etc)

Les élèves, qui auront reçu une explication stricte quant à la manière d'utiliser cet outil de mesure, seront responsables d'observer leurs camarades et de les évaluer lors d'un match 4-4. L'observation se fera sur 15 points ; pour chaque action dans le point, il s'agira de mettre un "✓" ou "X" dans la case correspondante. Ensuite un total sera fait pour chaque composant.

Le projet se déroule sur un cycle de trois doubles-périodes. Contrairement à ce qu'avait préconisé Gréhaigne¹, à savoir huit périodes, nous estimons que trois suffisent car nous nous focalisons sur un seul élément du jeu qui est l'attaque.

2.1 Les objectifs

2.1.1 Objectifs généraux pour les deux approches (PEV)

- Apprendre à évaluer sa progression et celle de son groupe.
- Développer la capacité d'adaptation aux situations en général. Mettre cette adaptabilité au service des différents rôles à assumer lors d'activités individuelles ou collectives.

2.1.2 Objectif général orienté pour l'approche par la tactique

- Connaître les bases tactiques et stratégiques des grands jeux

2.1.3 Objectif général orienté pour l'approche par la technique

- Progresser en utilisant des techniques spécifiques aux activités, en tenant compte de son niveau de compétences initial.

2.2 Les leçons

2.2.1 Approche technique

1^{ère} leçon

<u>Objectif opérationnel</u> : l'ESC de frapper correctement dans le ballon lors d'une attaque.		
<u>Critères de réussite</u> : main ouverte, coude devant, bras haut		
15'	Accueil et échauffement (ballon par dessus le filet)	
15'	Explication et démonstration: comment utiliser l'échelle d'évaluation?	Présentation GPAI
30'	Évaluation diagnostique dans le jeu	Utilisation GPAI
20'	Apprentissage de la frappe: explication du mouvement du coude qui passe devant et du fouetté du poignet. <ul style="list-style-type: none"> - seul contre le mur - par deux, face à face 	
5'	Petit match 1-1 : frapper par dessus le filet en se faisant une auto-passe et essayer de marquer le point, pieds au sol.	filet descendu
5'	Retour au calme et rangements	

2^{ème} leçon

<u>Objectif opérationnel 1</u> : L'ESC de respecter les trois pas d'élan avant de frapper la balle.
<u>Critères de réussite</u> : court-long-court, gauche-droite-gauche, orientation vers la balle lors du premier pas.
<u>Objectif opérationnel 2</u> : L'ESC de s'élever lors de son élan afin de frapper le ballon le plus haut possible pour l'attaque.
<u>Critères de réussite</u> : élan des bras coordonné au pas, abaissement du centre de gravité à la fin de l'élan.

15'	Accueil et échauffement (petits matchs d'attaque cf. leçon 1)	
5'	Explication de l'attaque et des pas d'élan	
30'	3 postes pour l'apprentissage de l'élan: <ul style="list-style-type: none"> - marques au sol, sans ballon, prendre l'élan et toucher l'antenne le plus haut possible - sans marque au sol, sans ballon, toucher le ballon suspendu - sans marque au sol, avec ballon, attaque dans le ballon tenu par quelqu'un sur un caisson 	
15'	Matchs 2-2 avec l'obligation de renvoyer la balle en attaque en respectant les marques au sol.	Possibilité de bloquer la première balle
20'	Matchs 2-2	
5'	Retour au calme et rangements	

3^{ème} leçon

<p><u>Objectif opérationnel</u>: L'ESC d'attaquer dans une zone libre sur le terrain pour marquer un point.</p> <p><u>Critères de réussite</u>: orientation de l'élan et du corps en direction de la cible, dosage de la force selon la longueur souhaitée.</p>		
15'	Accueil et échauffement	
25'	Travail de précision (direction et puissance) de l'attaque sous forme de postes: <ol style="list-style-type: none"> 1. tapis au sol à viser 2. viser le long de la ligne ou en diagonale 3. petits shots par-dessus le bloc 	
15'	Match 4-4	si le point est mis sur une attaque qui va directement au sol sans être touchée par les adversaires: 2 points.
30'	Evaluation sommative	GPAI
5'	Bilan, retour au calme et rangements	

2.2.2 Approche tactique

1^{ère} leçon

<p><u>Objectif opérationnel</u>: L'ESC de marquer un point en attaquant après une auto-passe ou une passe de quelqu'un.</p> <p><u>Critères de réussite</u>: la trajectoire est descendante, l'adversaire n'arrive pas à rattraper la balle.</p>		
15'	Accueil et échauffement (balle par-dessus la corde)	
15'	Explication et démonstration: comment utiliser l'échelle d'évaluation?	Présentation GPAI
30'	Évaluation diagnostique dans le jeu	Utilisation GPAI
10'	Match 1-1 en bloquant le ballon et seulement avec des attaques avec auto-passes	
15'	Match 2-2 : attraper la balle, courir au filet, lever la balle pour que l'autre attaque	
5'	Retour au calme et rangement	

2^{ème} leçon

<p><u>Objectif opérationnel</u>: L'ESC de s'organiser correctement en défense afin d'être dans de bonnes conditions pour créer l'attaque.</p> <p><u>Critères de réussite</u>: placement en triangle sur le terrain (2 derrière, 1 devant), observation de l'adversaire.</p>		
15'	Accueil et échauffement	
5'	Match 2-2 avec 3 touches autorisées	Possibilité de bloquer la balle
5'	Questionnement sur le jeu et émergence de l'organisation du jeu en 2-2	
10'	Mise en pratique lors d'un match 2-2: bloquer, lancer au filet, bloquer, lancer, attaquer	

30'	Match 3-3 avec observation des critères de réussite offensifs et questionnement guidé par l'enseignant pour faire émerger: <ul style="list-style-type: none"> - organisation de la défense pour être prêt à attaquer ensuite - organisation de la défense en fonction de l'adversaire 	
20'	Matchs 3-3	
5'	Retour au calme et rangements	

3^{ème} leçon

<p><u>Objectif opérationnel</u>: L'ESC d'attaquer dans une zone libre sur le terrain pour marquer le point.</p> <p><u>Critères de réussite</u>: repérer les zones libres, orienter la frappe d'attaque, créer des incertitudes.</p>		
15'	Accueil + échauffement	
5'	Expérimentation des matchs 4-4	
5'	Explication de l'organisation 4-4	
30'	Matchs 4-4 avec observation des critères de réussite offensifs et questionnement guidé par l'enseignant pour faire émerger: <ul style="list-style-type: none"> - viser les zones libres - créer de l'incertitude : varier le jeu (pas toujours attaquer à la 3ème balle) 	
30'	Evaluation sommative	GPAI
5'	Bilan, retour au calme et rangements	

3. Hypothèses

Notre première hypothèse quant aux différences possibles entre une approche technique et tactique serait une différence visible en terme d'implication et d'apprentissage de la part des élèves avec un processus basé sur la tactique. En effet, Alison et Thorpe¹¹ ont montré que lors de séances de hockey et de basket, les élèves étaient plus impliqués dans la tâche et développaient plus de compétences avec l'approche tactique. Ce phénomène était amplifié par une meilleure disponibilité du professeur et une implication plus profonde dans les observations et les évaluations avec cette façon de faire.

Une seconde hypothèse est un investissement personnel dans la participation au jeu supérieur avec une construction basée sur la tactique. En effet, l'apprentissage sur les décisions de jeu permettrait aux élèves de prendre davantage d'initiatives et ainsi d'augmenter leur pourcentage de décisions bénéfiques au jeu. Cette hypothèse est appuyée par l'étude de Gray et Sproule¹² qui montre une augmentation des bonnes décisions dans le jeu final avec un enseignement tactique dans les jeux d'invasion. Dans cette même idée, l'un des gros reproches que l'on peut faire à l'approche techniciste est le trop grand éloignement du jeu final par segmentation de la tâche. Les élèves peuvent ainsi éprouver des difficultés à réintégrer ces éléments dans le jeu en raison de la complexité que présente le jeu final par rapport aux situations d'apprentissage. L'approche tactique, avec son désir de rester proche du jeu final, génère donc moins de problèmes de transfert et permet à l'élève de se focaliser prioritairement sur les décisions de jeu.

¹¹ Alison, S., & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13

¹² Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32

4. Conclusion

Les articles comparant les approches techniques et tactiques sont nombreux et diversifiés. En effet, ils comportent un grand nombre de sports, de classes d'âge et de méthodologies. Il est donc difficile de tirer des conclusions pertinentes et applicables à tous les cas. Cependant, la littérature semble s'accorder sur une efficacité dans le jeu final et un intérêt des élèves diminués lors d'une séquence d'enseignement basée sur la technique. A l'inverse, l'élève semblerait trouver plus de sens dans une approche tactique en gardant un lien avec le jeu final et lui permettrait de transférer plus aisément ses apprentissages dans d'autres activités sportives.

Pour cette recherche, nous avons essayé de minimiser au maximum les biais possibles. Nous pourrions bien sûr aller plus loin en testant ces approches avec d'autres sports, plusieurs enseignants, et davantage de classes. Cela demanderait plus de temps et de moyens, mais la fiabilité de nos résultats se verrait augmentée.

Dans la mesure du possible, il serait également très intéressant de faire une évaluation quelques semaines plus tard, afin de voir si le type d'approche influence la durabilité de l'apprentissage. Cela se vérifierait par une deuxième évaluation sommative, réalisée un à deux mois plus tard. Avec l'approche tactique, la dynamique de classe passe de l'individualisme à un enseignement où "le groupe de joueurs n'est plus la somme des individus qui la composent, mais un ensemble structuré et dynamique en vue de la réalisation d'un projet commun"¹. Cet investissement personnel au sein de la collectivité peut apporter un bénéfice non négligeable en terme de durabilité.

Pour aller plus loin dans la recherche, nous aurions pu étudier une autre variable, la motivation. En effet, plusieurs études¹³ ont reporté un investissement et une motivation augmentés lors d'une approche par la tactique. Le fait d'être souvent en situation de jeu, de devoir trouver des solutions par soi-même, de devoir s'investir semble avoir une influence sur la motivation des jeunes. C'est pour cette raison notamment que l'on nous encourage à entrer davantage par la tactique lors de nos cours d'éducation physique à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.

¹³ Griffin, L. L., Oslin, J. L., & Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(suplemento A), 64.
Jones, R., Marshall, S., & Peters, D. (2010). Can we play a game now? The intrinsic benefits of TGfU. *European Journal of Physical and Health Education*, 4(2), 57-63.

5. Bibliographie

- Alison, S., & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Revue STAPS*, 56, 93-108.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- den Duyn N. (1997). *Game Sense – Developing Thinking Players Workbook*. Canberra, ACT: Australian Sport Commission.
- Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32
- Gréhaigne, J.F., & Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs : des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *eJRIEPS*, 35, 106-140.
- Griffin, L. L., Oslin, J. L., & Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(suplemento A), 64.
- Hoffman, S. J. (1971). Traditional methodology: Prospects for change. *Quest*, 15(1), 51-57.
- Jones, R., Marshall, S., & Peters, D. (2010). Can we play a game now? The intrinsic benefits of TGfU. *European Journal of Physical and Health Education*, 4(2), 57-63.
- Lenzen, B., Poussin, B., Deriaz, D., Dénervaud, H. & Cordoba, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 91-113.
- Mitchell S., Griffin L., and Oslin J. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17, 231-243.
- Stolz, S., Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*. 20(1), 36-71.
- Webb, P., & Pearson, P. (2008). An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). *Faculty of Education - Papers (Archive)*.

Résumé :

La présence importante des jeux sportifs collectifs (JSC) au sein des gymnases vaudois fait naître des questions quant à l'approche à privilégier par les enseignants pour enseigner ces jeux. Alors que l'approche technisite a été omniprésente jusqu'aux années 60, d'autres approches basées sur la tactique ont émergé récemment. Ce travail présente une synthèse de la littérature au sujet de ces deux approches des jeux collectifs et propose une méthodologie d'expérimentation afin de comparer les résultats de l'apprentissage, d'un côté avec un enseignement basé sur la technique, et de l'autre côté avec un enseignement basé sur la tactique. La méthodologie présente un cycle d'enseignement de cinq séances de deux périodes d'enseignement du volley dans une classe d'un gymnase vaudois. L'évaluation se fait à l'aide de l'échelle GPAI, développée afin de mesurer les comportements dans le jeu qui démontrent la compréhension tactique, ainsi que la capacité du joueur à résoudre des problèmes en sélectionnant et en appliquant les gestes appropriés. Nos hypothèses prévoient une différence visible en terme d'implication et d'apprentissage de la part des élèves, avec de meilleurs résultats pour les classes ayant appris grâce à une démarche basée sur la tactique. En effet, l'apprentissage sur les décisions de jeu permettrait aux élèves de prendre davantage d'initiatives et ainsi d'augmenter leur pourcentage de décisions bénéfiques au jeu. L'approche tactique, avec son désir de rester proche du jeu final, génèrerait donc moins de problèmes de transfert et permettrait à l'élève de se focaliser prioritairement sur les décisions de jeu.

Mots clés :

Education physique – secondaire II - jeux sportifs collectifs – tactique – technique – apprentissage – enseignement