

Actualité et perspectives des conceptions de René Deleplace
Contribution à une approche rationnelle des activités physiques et sportives

Marc Deleplace, Daniel Bouthier, Pierre Villepreux, (dir.)

Préface

Jacques Dury

Si je ne craignais pas de plagier Pierre Villepreux dans la préface qu'il a rédigée à l'ouvrage *Rugby de mouvement, rugby total*, en 1979, j'affirmerais volontiers que préfacer un travail concernant l'œuvre de René Deleplace est le plus grand honneur que l'équipe de rédaction pouvait me confier ! Parce que, modeste professeur d'EPS, joueur puis entraîneur de rugby, j'ai bien conscience de n'embrasser qu'une infime parcelle de l'œuvre colossale que René a bâtie tout au long de sa vie.

J'avais évoqué, lors d'un hommage, la cohérence sans faille du personnage, de sa façon d'être au monde, ce qui a pu en faire pour beaucoup d'entre nous qui avons eu le privilège de le rencontrer, un phare qui a guidé, plus que notre carrière d'enseignant, notre vie de citoyen. Et si ce n'est ni l'esprit, ni l'objet du présent ouvrage, ne pas poser l'Homme qui a écrit cette Histoire de toutes ses forces, de toutes ses convictions et de son intelligence serait plus qu'un oubli, un mensonge !

Je disais œuvre colossale touchant au sport en général, au rugby et à l'athlétisme en particulier, mais encore à l'Éducation physique et sportive pour tous, à la musique et à l'apprentissage du cor d'harmonie notamment. Et pour faire de ces activités des objets culturels à la disposition du plus grand nombre, il fallait bien militer syndicalement et politiquement ! Combats, car ce sont des combats, qu'il a pu mener avec beaucoup d'autres mais aussi et souvent seul, convaincu de la pertinence de ses apports dans les domaines déjà cités : encore faut-il pousser l'honnêteté à ne pas déformer la pensée !

Il y a pu avoir confusion en effet, tellement l'homme de terrain a pu se confondre avec le chercheur. Comme si le chercheur en EPS n'était pas d'abord homme de terrain ! Comme s'il avait suffi de plaquer les sciences humaines sur le domaine des activités physiques et sportives pour justifier de leur existence dans le monde de l'éducation ! Visionnaire, René Deleplace ? Nous sommes un certain nombre à le penser.

Puisse cet ouvrage apporter du « grain à moudre » à toutes celles et ceux qui veulent épouser la carrière d'enseignant, et pas seulement d'EPS, leur donner autant de courage et de lumières que la rencontre avec René a pu nous en apporter.

L'œuvre est bien entendu loin d'être achevée, mais il nous semble que l'appropriation de ses travaux permettra d'avancer dans la bonne direction. Les luttes pour une reconnaissance de l'EPS dans le monde de l'Éducation demandent de lire ou relire ce que René a écrit. L'EPS a perdu trop de temps (plus d'un demi-siècle), pour des querelles d'ego

essentiellement, cependant que des hommes de terrain, René n'est pas le seul, je pense à Alain Piron à Dijon, formulaient des hypothèses issues du terrain, des pratiques, maintes fois vérifiées à ce jour, mais « respectueusement » mises de côté !

Les obstacles ne manquent pas dans la recherche de la vérité et du savoir, René Deleplace en a payé le prix fort : ignoré puis plagié, enfin copié dans le meilleur des cas, il est temps de rouvrir l'Histoire, surtout si celle-ci n'a pas de mémoire !

L'association CRMT (Culture rugby de mouvement, témoignages), née en 2008, et support du présent ouvrage, a ouvert un site (fndr.fr) sur lequel le lecteur, qui y sera invité au cours des pages qui suivent trouvera, outre une partie des écrits de René Deleplace, un ensemble de données qui forment comme le prolongement et le complément, régulièrement enrichi et mis à jour, du présent ouvrage

Avant Propos

Le regard de l'historien

Marc Deleplace

Plutôt qu'un hommage posthume, l'objet de cet ouvrage est d'offrir une introduction au travail et à l'action de René Deleplace. Cela nécessite d'aborder l'ensemble des domaines dans lesquels cette action s'est exercée. Bien qu'ils soient fondamentalement imbriqués les uns dans les autres, tout au long de la trajectoire intellectuelle, professionnelle et militante qui fut la sienne, l'ouvrage répartit, par souci de clarté, ces différents aspects entre plusieurs sections. On trouvera cependant, au fil des pages, bien des éléments se rapportant aux relations qui existent entre ces différents domaines et la manière dont ces relations contribuent à l'ensemble de la pensée « deleplacienne ». Mais si l'on cherche un nœud à cette trajectoire dont on s'efforce ici de restituer quelques moments clés, sans doute pourra-t-on le trouver dans l'introduction de la section II.

La relation dialectique entre pensée et action, selon une logique qui s'approche de la praxis constituée par Marx comme horizon de la philosophie, est en effet au centre de la pratique deleplacienne. Elle fonde en particulier ce qui forme le cœur de son effort de réflexion dans la constitution des activités physiques et sportives comme domaine scientifique autonome, à partir de la théorisation du rugby.

Il peut donc paraître artificiel de séparer ce qui est énoncé d'emblée comme indissolublement lié dans le titre même de l'ouvrage *Le Rugby*, paru en 1966, complété de la mention : *analyse théorique et pédagogie*. Par la suite, lorsque par exemple René Deleplace fut amené à inscrire son programme de travail et de recherche dans le cadre des stages d'Arras, à partir de 1970, c'est bien le lien constant entre théorie et pratique qui en guidait la conception. L'alliance du tableau noir et du terrain en quelque sorte. Démarche présentée parfois de manière tronquée quand, à plusieurs reprises, on lui opposa le reproche d'une approche abstraite, mathématique voire désincarnée d'un sport qui se devait, selon ces détracteurs, de conserver les pieds dans la terre, dont on sait qu'elle ne ment pas, et de s'exprimer avec les accents d'un terroir qu'on lui assignait, aussi vaste fut-il, comme seul horizon géographique.

C'est aussi pourquoi il serait également artificiel de séparer strictement les vies professionnelle, artistique et militante de René Deleplace, tant elles se sont constamment nourries les unes les autres. Nul cours de début d'année à l'UEREPS de Paris, rue Lacretelle, entre 1967 et 1986, qui ne comprît une allusion, aussi ténue fut-elle, à la pratique de la

musique comme une sorte de propédeutique métaphorique à l'analyse du jeu sportif, témoigneront ceux qui suivirent son enseignement. Nul engagement militant, qui ne conservât en ligne de mire l'activité culturelle, sportive, intellectuelle comme principe du développement humain, comme raison ultime des combats à mener, se souviendront ses camarades de lutte.

Mais ne nous laissons pas gagner par le lyrisme, au risque de contredire notre propos initial. René Deleplace eût immédiatement soupçonné le piège idéologique sous l'emphase rhétorique, lui qui aimait à citer, sans en avoir peut-être jamais vérifié l'exactitude, ce mot qu'il rapportait à August Bebel¹ : « Qu'ai-je pu faire comme connerie pour que la bourgeoisie m'applaudisse... »

Théoricien, militant, sportif, René Deleplace fut peut-être avant tout un pédagogue, dans toute la noblesse d'un terme trop souvent galvaudé ou décrié aujourd'hui. Toujours en recherche pour les autres comme pour lui-même, de la pensée juste et du geste exact, son expression était soigneusement pesée et fortement ramassée. Ce qui a pu contribuer à la rendre parfois difficile d'accès, à la lecture plus qu'à l'écoute semble-t-il. D'où le reproche un peu rapide de tendance à l'abstraction pure. Expression proche du pléonasme et qui semble vouloir ignorer que la capacité à l'abstraction, c'est-à-dire la possibilité d'extraire de l'expérience concrète des règles procédant d'un processus de généralisation, mais jamais achevé et stabilisé seulement dans le moment de son énonciation, est le fondement même de l'activité de connaissance cependant.

L'ambition du présent ouvrage est précisément de proposer au lecteur une forme d'introduction à cette pensée que nous avons la faiblesse de considérer comme n'ayant rien perdu ni de sa densité, ni de son actualité. Bien qu'il nous faille aussi admettre que l'auteur qui nous retient ne concevait l'achèvement d'une pensée scientifique que dans son dépassement. Ce qui rend problématique l'idée d'un héritage conçu comme patrimoine et nous fait préférer l'idée d'un chantier en perpétuel mouvement.

Il ne s'agit donc pas d'ériger un quelconque monument à René Deleplace. Il n'en eut pas voulu, et en aurait même vigoureusement combattu ne serait-ce que l'idée. Ce serait aller à l'encontre de la conception qu'il se faisait de l'activité de connaissance et de sa dimension indissociablement singulière et collective, subjective et objective, individuelle et sociale dans un mouvement de pensée où se lisent à la fois l'humanisme et le matérialisme. Horizons

¹ Si René Deleplace lisait peu de romans, leur préférant les textes politiques ou philosophiques, *Les Cloches de Bâles* de Louis Aragon, qui réunit les figures de Jaurès et de Bebel, qui retenaient son attention, était de ceux qu'il avait fréquentés.

philosophiques qu'il n'aura pas explorés en eux-mêmes, sur lesquels il s'est peu ou pas exprimé, ce qui ne signifie nullement qu'ils aient été ignorés de lui ou qu'ils aient pu constituer comme un point aveugle de sa pensée et de son action.

Il s'agit plus certainement d'interroger dans son actualité une pensée et une action inscrites toutes deux dans un contexte intellectuel, social, historique spécifique qui entretient avec l'effort qui fut celui de René Deleplace de penser le domaine des activités physiques et sportives (APS) comme domaine scientifique autonome une relation dialectique et non déterministe. On ne se laissera pas duper par le reflet trompeur parfois donné de cet effort en ce qu'il comporte de volonté d'atteindre à une rationalisation de l'action, à une intelligence causale des choix qui président aux décisions prises dans l'action et qui la constituent comme action, c'est-à-dire comme acte volontaire de la pensée. La recherche causale n'engendre pas nécessairement le déterminisme, ne suppose pas automatiquement une approche associant une cause à un effet dans une relation conçue comme stable. Toute cartésienne qu'elle ait été l'expression de René Deleplace, elle n'ignorait pas l'apport de la physique quantique. Dérapage verbal pensez-vous ? Non, simple souvenir de ce qui fut la formation première de René Deleplace : les mathématiques et la physique².

Venons-en pour finir ce propos liminaire à ce qui constitue le cœur de notre démarche collective dans cet ouvrage, et à l'explication des choix effectués pour en élaborer le cadre formel.

Deux considérations nous ont guidées en priorité, toutes deux liées à la fois à la manière dont René Deleplace a pu concevoir et justifier ses choix, et à l'ancrage idéologique³ et philosophique de son action. D'une part que toute pensée ne saurait se séparer de l'action qui la soutient et conduit, de l'autre que le travail intellectuel, quel que soit l'exigence de conceptualisation et d'abstraction qu'il implique, ne trouve sa fin véritable que dans ses conséquences sociales, voire politiques⁴. D'où l'exigence conséquente de publier, de rendre public, sous une forme ou une autre, par l'écrit comme par l'échange, ce que l'on a élaboré. Rappelons ici ce qu'un historien du siècle passé écrivait en conclusion de ses considérations sur l'histoire, quand vient le temps de la réalisation de l'œuvre : que la publication d'un

² Voir l'introduction de Jacques Girault ci-après. La formation mathématique, mais aussi musicale (au violon puis au cor) de René Deleplace n'aura cessé de jouer un rôle dans sa réflexion dans le domaine des activités physiques et sportives.

³ On n'entendra pas ici ce terme de manière négative, comme préjugé de nature à enfermer une pensée, mais comme conscience d'une représentation de la société à l'œuvre dans tout travail intellectuel.

⁴ Terme que nous rapportons ici à son sens étymologique de ce qui relève des affaires de la cité, à ce que les philosophes du XVIII^e siècle qualifiaient de « société politique », c'est-à-dire ce qui se rapporte au bien commun, que les républicains anglais du XVII^e siècle caractérisaient sous le nom de *commonwealth*.

travail de recherche, aussi modeste fut-il, est un devoir social⁵. Ce qui conduit d'une part à l'exigence formelle qui fut constante chez René Deleplace, avec son corollaire d'élaboration minutieuse du propos, selon un processus « d'écriture lente » ; et nous ramène d'autre part à la pédagogie comme principe moteur de son action, si l'on veut bien admettre que la publicité (l'acte de rendre public), dans une société démocratique est par essence pédagogie : pédagogie scolaire, mais aussi pédagogie sociale et politique, acte d'éducation permanente en quelque sorte, justifié par la capacité reconnue d'un développement indéfini des capacités humaines. Pensée profondément moderne, au sens historique de ce mot, et donc progressiste par principe et par nécessité.

Mais si les chemins suivis par René Deleplace dans les différentes dimensions de son action et de sa pensée s'entrecroisent sans cesse, en rendre compte demande de déterminer de manière arbitraire⁶ un point de départ à leur exposition. Ce point de départ, nous le chercherons de manière logique dans l'analyse du jeu de rugby, à la fois parce que c'est dans ce domaine que prend racine la recherche d'une approche rationnelle de l'action et parce que c'est cette analyse qui conduit à l'interrogation pédagogique, autant qu'elle y répond. Analyse du jeu : c'est-à-dire non pas simple description empirique de ce qui se fait au cours d'un match, bien que l'observation en soit le point initial, non plus que découpage *a priori* des différents aspects du jeu selon une logique fixée elle-même *a priori*, en fonction d'une idée préconçue de ce que *devrait être* le jeu de rugby, indépendamment de *ce qu'il est* réellement sur le terrain. Ce qui serait le contraire et la négation de l'abstraction scientifique. Analyse du jeu : c'est-à-dire effort pour repérer, non dans un match pris dans sa singularité, mais dans un ensemble de matches observés rationnellement, les régularités qui en peuvent découler ; et dans le même mouvement de pensée, suivre les relations dialectiques entre ce qui se fait sur le terrain, sous l'impulsion des situations de jeu créées dans l'instant, et le règlement, compris à la fois comme condition première du jeu, mais dans une relation non déterministe. Accorder donc le primat, dans l'observation, à l'intelligence du mouvement général sur les combinaisons préconstruites, à l'inventivité des joueurs et de l'arbitre sur la seule application du règlement. Concevoir que le jeu lui-même est en mouvement permanent sur une base invariable (inscrite dans le « noyau central du règlement ») qui le définit non pas simplement comme jeu de ballon mais précisément comme jeu de rugby. On devine les conséquences

⁵ Henri-Irénée Marrou, *De La Connaissance historique*, Paris, 1954.

⁶ Arbitraire non parce que laissé au hasard, mais arbitraire parce que déterminé par un choix fondé sur le libre arbitre de ceux qui le décident, choix qui doit donc être et qu'il faut pouvoir justifier.

d'une telle approche sur la question de la formation du joueur, mais aussi sur l'approche du jeu...

C'est aux contributions de la première section de cet ouvrage d'apporter les éclairages sur cette intuition première. Une première section qui ne serait pas complète si elle n'ouvrait sur ce que le travail en rugby amena René Deleplace à envisager comme possibilités de construction d'un domaine scientifique propre aux activités physiques et sportives (APS). Qui serait à contresens de sa pensée si elle ne débouchait d'emblée sur une première série de questions relatives aux conséquences pratiques d'une théorisation destinée à comprendre et interroger les processus de formation des joueurs.

La deuxième section porte son regard davantage vers l'action dans le domaine scolaire, universitaire et éducatif. Où le militant syndical, au sein du SNEP, mais aussi communiste, qu'il s'agisse de la commission sportive du PCF ou de la FSGT, trouve sa pleine expression. C'est pourquoi cette section est introduite sous le mot de Combats⁷. C'est que cette section revient de manière plus insistante sur certains des débats, voire des combats, dans lesquels se trouva engagé ou s'engagea, quand il ne les engagea pas lui-même, René Deleplace. Des combats, des débats, menés en fonction de conceptions scientifiques mais aussi philosophiques, mot devant lequel il n'y a pas lieu de reculer, si l'on veut bien admettre que tout effort de pensée rationnelle sur l'action humaine suppose une dimension philosophique⁸, certes souvent implicite.

Cet ouvrage se voulant avant tout une introduction à la pensée et à l'action de René Deleplace, la dernière section donnera tout naturellement à lire de larges extraits de quelques unes de ses contributions notables, qui forment le corpus de référence des analyses que l'on aura pu suivre dans les deux autres sections.

Une dernière question de méthode avant d'entrer dans le vif du sujet. Nous avons indiqué préférer l'idée d'un chantier à développer à celle d'un héritage à explorer. Ainsi les auteurs des pages qui suivent partent-ils légitimement de ce qu'ils connaissent le mieux, leur travail et leur expérience propres de praticiens et de penseurs du rugby et des APS, pour éclairer ce que leur parcours peut devoir à l'apport de René Deleplace, et peut apporter en retour aux chemins qu'il aura contribué à défricher. Et pour éclairer notre propos, qu'il nous

⁷ Tous ne seront pas évoqués à égalité. En effet, les traiter de manière exhaustive suppose un véritable travail historique qui n'est pas encore réalisé à ce jour, et pas seulement sur les archives personnelles de René Deleplace.

⁸ Ce que l'on admettra si l'on accepte d'entendre que la réflexion philosophique est avant tout effort pour comprendre et inscrire l'homme et la société dans leur rapport au monde. Effort qui implique une forme d'universalisme, non celui de la Civilisation apportée par l'homme blanc au reste du monde, chanté par Kipling et les impérialismes des deux derniers siècles, mais celui de l'universalité du genre humain, de l'égalité donc des droits de chacun à l'accès illimité à ce qui construit l'humanité même.

soit permis de quitter brièvement les terres du rugby pour convoquer deux historiens qui nous sont familiers et nous semblent faire écho d'une part à la démarche adoptée dans cet ouvrage, d'autre part à la démarche « deleplacienne » elle-même.

Comme le souligne Reinhard Koselleck⁹ l'individu en tant que sujet historique se trouve placé entre « champ d'expérience » et « horizon d'attente ». Ce qui revient à souligner que ce qui détermine l'action (et le travail de René Deleplace relève bien d'une forme de théorie de l'action humaine), donc les choix opérés dans une situation donnée par le sujet historique, c'est dans le même mouvement ce qu'il connaît de déjà accompli par les hommes, donc son expérience sociale et son rapport au passé des sociétés, et ce qu'il imagine devoir être le futur de ces mêmes sociétés¹⁰. Le joueur en action n'est-il pas au fond comme le sujet historique de Koselleck ? C'est en tout cas ce que nous retenons, du lieu d'observation qui est le nôtre.

À cela nous ajouterons la belle formule d'Henri-Irénée Marrou définissant l'histoire comme « rencontre entre deux plans d'humanité », le présent de l'historien, le passé qu'il étudie. C'est que l'historien n'est autre qu'un homme du présent que les questions que lui pose ce présent amènent à interroger le passé¹¹. Les auteurs de cet ouvrage ne sont autres que des hommes du présent, engagés dans des débats d'actualité, qui puisent dans leur champ d'expérience, pratique et théorique, les matériaux qui les incitent à soutenir ces débats, qu'il s'agisse du devenir du jeu de rugby, de la constitution d'un domaine scientifique propre aux activités physiques et sportives, de la place et du rôle de l'éducation physique et sportive à l'école, de la place de la pratique sportive dans cet enseignement scolaire, de la place de la pratique sportive dans la société, du devenir de cette société qui est la nôtre. De ce point de vue, la démarche personnelle, théorique, pratique et l'action de René Deleplace sont en phase avec ces interrogations. De cette congruence on ne tirera pas hâtivement la conclusion que les solutions aux questions posées tout au long de cet ouvrage sont un déjà-là donné dans les travaux de René Deleplace, mais plutôt que c'est dans la démarche qui a soutenu ces travaux

⁹ Reinhard Koselleck, *Le Futur passé. Essai d'une sémantique des temps historique*, trad. Jochen Hoock, Paris, 1990 (1979).

¹⁰ L'utopie est à ce titre une forme de réalisme social et non son antinomie, contrairement à ce qu'une certaine pensée sur les sociétés, aujourd'hui très prégnante, tend à faire accroire, renvoyant ainsi l'idée de Progrès, héritée de la modernité des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, au non-être social et l'émancipation humaine au rang des élucubrations d'une pensée philosophique incapable de saisir le « réel », expropriant ainsi l'homme de sa condition humaine pour le soumettre à des lois dites « naturelles », qui sont l'exacte contrefaçon du droit naturel, fondateur de l'émancipation d'un genre humain que l'Internationale crut pouvoir incarner un jour. Utopie ou espérance ? Certitude plus sûrement que l'émancipation humaine dans tous les domaines de son activité était l'horizon de la philosophie et de l'action, pour un homme qui au soir de sa vie, entonnait encore ce chant, poing levé. Une dimension que l'on ne saurait ignorer quand bien même ce qui nous retiendra ici est avant tout l'appartenance scientifique et intellectuel d'une figure du monde sportif.

¹¹ Henri-Irénée Marrou, *op. cit.*

et les actions qui en sont la conséquence que réside l'actualité d'une pensée construite dans un contexte socio-historique et politique spécifique et que l'on a souhaité réinterroger dans la situation présente.

C'est pourquoi les références au « chantier deleplacien », si l'on ose ainsi parler, que l'on rencontrera tout au long de ces pages, ne sont pas données comme fondement de la réflexion, comme principe premier (bien qu'elles aient pu l'être parfois) mais comme composantes d'une réflexion profondément ancrée dans les questions présentes et ouverte à l'intelligence du futur. Le mouvement général n'est pas qu'une conception du jeu de rugby, c'est une approche intellectuelle qui impose son propre dépassement comme achèvement.

Introduction

René Deleplace, un trajet dans le siècle (1922-2010¹)

Jacques Girault

René, Édouard, Maurice Deleplace naquit le 16 février 1922 à Calais (Pas-de-Calais) où son père, Maurice, était alors commis des postes. Ce dernier était membre de la CGT et sympathisant SFIO : après la fondation de la Section française de l'Internationale communiste lors du congrès de Tours en 1920, son soutien passa à cette dernière ; il resta sympathisant communiste jusqu'à son décès en 1951. Sa mère, Denise Soulié, peintre et sculpteur, formée aux Beaux-arts de Douai (Nord) où elle fit fonction d'assistante d'un professeur durant la guerre de 1914-1918 qui la sépara de son époux (Douai était en zone occupée par les troupes allemandes, alors que Maurice Deleplace était soldat dans les transmissions de l'autre côté du Front). Plus attachée à la tradition religieuse que son époux, elle insista pour que son fils reçoive les premiers sacrements religieux.

Après une enfance passée à Calais et à Lille, où il effectua sa scolarité primaire et pratiqua le football des rues avec ses camarades (un apprentissage par le « jeu naturel » qu'il intégra par la suite dans ses conceptions pédagogiques, appliquées notamment au rugby), il entama sa scolarité secondaire au collège d'Arras (Pas-de-Calais)², où il était également inscrit au conservatoire de musique. Il y pratiquait alors le violon avec lequel il effectua toute sa formation musicale conclue par une médaille d'or du conservatoire juste avant de quitter cette ville en 1937. Au conservatoire, il se lia avec le jeune communiste Paul Camphin, ce qui le conduisit à devenir sympathisant communiste en 1939.

En 1937, la famille de René Deleplace s'installa à Saint-Pol-sur-Ternoise (Pas-de-Calais), où son père, devenu receveur des PTT, avait été nommé. Il y passa son baccalauréat (Mathématiques élémentaires) en 1940. Cette même année, il découvrit le rugby auprès des

¹ Ce texte reprend et développe la notice rédigée avant son décès pour le *Dictionnaire du mouvement ouvrier, mouvement social français* (Maitron). Les sources consultées sont, outre le témoignage direct de l'intéressé et ses archives, la presse syndicale et nationale. S'ajoutent les témoignages sur la guerre d'Algérie in COUTURIER (Gérard, dir), *A l'épreuve de la Guerre d'Algérie Des profs d'EPS témoignent*, Paris, Institut de recherches de la FSU-Centre EPS et société, Syllepse, 2005, sur ses activités dans la presse du Pas-de-Calais en 2007, l'ouvrage de GOIRAND (Paul), JOURNET (Jacques), MARSENACH (Jacqueline), MOUSTARD (René), PORTES (Maurice), *Les stages Maurice Baquet 1965-1975. Genèse du sport de l'enfant*, Paris, L'Harmattan, 2004, 266 p. La documentation et le témoignage de l'intéressé (décembre 2007-janvier 2008) précisent son itinéraire sous le titre « L'expérimentation en sport et en éducation physique », in *1945-1995. L'EPS face au sport. 15 acteurs témoignent*, coordonné par Gérard COUTURIER, Paris, EPS et société, 1999, p. 138-154. Une note de Mickaël Attali et des sources orales ont été utilisées.

² Il bénéficia des mesures de gratuité mises en place à partir de 1930, qui facilitent le passage du système primaire au système secondaire.

britanniques du Corps expéditionnaire, pendant la période de la « Drôle de guerre ». Dans une région à nouveau sous occupation allemande, il poursuivit ses études supérieures à Lille. Il y obtint une licence d'enseignement en mathématiques à la Faculté des Sciences de Lille et un diplôme d'études supérieures (mécanique céleste) en 1943. Il commençait à préparer l'agrégation de mathématiques quand il fut appelé au Service du travail obligatoire au début de septembre 1943. Dans le même temps, un bombardement détruisit des bâtiments publics à Saint-Pol-sur-Ternoise, centre de commandement des plateformes de lancement des V1, ce qui désorganisa l'administration. Profitant de la situation, il rejoignit, en octobre, le poste de professeur de mathématiques au collège de Lens pour lequel il avait reçu une nomination rectorale juste avant sa convocation pour le STO.

Pratiquant l'athlétisme à Billy-Montigny, faisant partie de l'harmonie des mines, il ne fut pas inquiété. Sa carte de travail n'étant plus en règle, considéré comme réfractaire au STO, après un contrôle de police à Lens en avril 1944, il fut convoqué à nouveau pour partir en Allemagne. Pour qu'il puisse y échapper, le chef de l'harmonie lui obtint un emploi de mineur de fond dans la fosse 2 comme manœuvre au dérochage. À la fin mai, bénéficiant d'un congé, il s'enfuit vers Château-Gontier (Mayenne), où son père avait été nommé à la fin de mars 1944. Il y parvient le 2 juin. Quatre jours plus tard, le débarquement allié accentua la désorganisation et il échappa à tout nouveau contrôle.

En septembre, il gagna Paris où, pour mieux préparer l'agrégation de mathématiques, il fut maître d'internat au collège Chaptal pendant l'année 1944-1945. Il rencontra à la même époque Jean Devémy, professeur de cor au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, qui le poussa, alors qu'il n'avait que six mois de pratique sur cet instrument³ à tenter le concours d'entrée au conservatoire⁴.

Il changea d'orientation pour revenir à un projet plus ancien, interrompu par la guerre. Un des professeurs d'éducation physique, muté de Chaptal à l'École normale d'instituteurs d'Auteuil, lui proposa de prendre le poste de maître délégué d'éducation physique créé en octobre 1945. En 1945-1946, il prépara l'École normale supérieure d'éducation physique à l'Institut d'éducation physique de la faculté de médecine de Paris. Entré et sorti major de l'ENSEP (1946-1948), il diversifia ses activités sportives. Depuis la Libération, il faisait partie de l'Union sportive du Métro comme équipier premier en rugby ; il pratiquait l'athlétisme au

³ Son instrument de prédilection, découvert à l'âge de 9 ans, mais que faute de moyens il ne l'aborda qu'à l'âge de 22 ans, alors qu'il était en poste à Lens.

⁴ S'il se classa logiquement dernier sur 12 candidats à l'épreuve de concerto, il fut en revanche premier au déchiffrage, bénéficiant de la solidité alors légendaire de la formation musicale des conservatoires du Nord et du Pas-de-Calais... Non reçu, mais tenace, comme toujours, il prit une sorte de revanche en 1977 (voir le chapitre 2 de cet ouvrage).

Racing club de France. Décathlonien, il fut classé deuxième au concours national de l'athlète complet (1946). D'autre part, il jouait dans l'équipe de hand-ball à 11 de Cachan. Avec l'équipe de hand-ball de l'ENSEP, champion de France universitaire (1947), il fut sélectionné dans l'équipe de France universitaire qui participa aux Jeux mondiaux universitaires de 1947. À l'ENSEP, il rencontra Geneviève Chérel, née à Paris dans une famille catholique, ancienne élève de l'École normale d'institutrices de Paris (1940) et du lycée Victor Duruy, entrée major à l'ENSEP en 1945, athlète et volleyeuse, recordwoman universitaire en saut en hauteur (1947)⁵. Il l'épousa religieusement en août 1948 à Fontenay-aux-Roses (Seine/Hauts-de-Seine).

Les deux époux furent nommés professeur d'éducation physique à Troyes (Aube) de 1948 à 1951, lui enseignant à l'École normale d'instituteurs. René Deleplace poursuivit sa carrière au lycée Marceau de Chartres (Eure-et-Loir) de 1951 à 1953. Il fut ensuite nommé à Paris (lycées Janson de Sailly de 1953 à 1956, Saint-Louis de 1956 à 1959). Affecté comme cadre technique en rugby et en athlétisme à l'Institut national des sports de 1959 à 1961, muté d'office par le gouvernement comme professeur au lycée Lakanal à Sceaux (Seine), il y enseigna de 1961 à 1967. Membre du conseil d'administration de l'établissement, il y initia une organisation novatrice en structurant toutes les classes en clubs, avec des rencontres interclasses selon un calendrier annuel. Cette innovation donnait une meilleure place à l'éducation physique dans l'organisation du lycée et traduisait son association avec le sport.

René Deleplace devint enseignant à l'Institut régional d'éducation physique et sportive de Paris, devenu Unité d'Étude et de Recherche en Éducation Physique et Sportive (UEREPS), puis Unité de Formation et de Recherche pour les Activités Physiques et Sportives (UFRAPS) rattachée à l'Université de Paris V en 1971, avec comme domaines d'enseignement et de recherches, le rugby et l'athlétisme. Il prit part en 1969-1970 à la commission « constituante » des nouvelles universités de Paris. Membre du conseil d'administration de l'Université de Paris V jusqu'en 1986, administrateur pendant deux ans de l'UEREPS, il siégea également dans la délégation du SNESup au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il compléta sa formation en suivant notamment, sous la direction de Paul Fraisse, le séminaire de Diplôme d'Études approfondies (DEA) de Psychologie expérimentale

⁵ Elle fut de ce fait sélectionnée en athlétisme pour les championnats d'Europe et présélectionnée pour les Jeux olympiques de Londres en 1948. Mais une blessure au genou mit fin à sa carrière d'athlète. Sortie malgré cela seconde de l'ENSEP en 1948, elle enseigna l'éducation physique à Troyes (1948-1951) puis à Chartres avant de rejoindre le lycée Marie Curie à Sceaux de 1955 à 1971, et enfin l'UEREPS, où elle assura notamment l'option volley-ball féminin jusqu'à sa retraite en 1980. Membre du Mouvement de la Paix depuis 1950, active comme son mari dans la lutte pour la paix en Algérie, elle adhéra au PCF en 1960.

(1977)⁶.

Au collège Chaptal, René Deleplace adhéra au Syndicat national des collèges modernes, représenta les surveillants au conseil d'administration. Il rejoignit le SNEP à l'ENSEP dont il fut délégué au Cartel des Écoles normales supérieures. Il fut à Troyes et à Chartres le responsable des sections d'établissement et des sections locales du SNEP. Dans ses autres établissements, il assura le secrétariat des sections syndicales. De 1949 à 1956, il assura l'animation de la section EPS de la FEN-CGT.

René Deleplace, joueur du Club sportif de Clichy à partir de 1952, membre de la commission fédérale de rugby de la Fédération sportive et gymnique du travail, capitaine de l'équipe FSGT de rugby (1953-1955), participa à diverses rencontres internationales dans les démocraties populaires (Roumanie, 1953, République démocratique allemande, 1953 et 1955). En 1954, il revint jouer à l'US Métro puis passa comme équipier premier au Paris Université Club en 1956. De 1957 à 1986, il exerça au PUC les fonctions d'entraîneur, puis de directeur technique successivement pour les équipes senior (accession à la demi-finale de division nationale en 1958), junior et cadet (finales du championnat de France en 1973 pour les juniors, et en 1981 pour les cadets).

Pour développer et améliorer la pratique du rugby dans la région du Nord, Deleplace prit l'initiative, en 1958, de former et de perfectionner des joueurs et des éducateurs. Il organisa, chaque année jusqu'en 1984, avec l'appui de la Fédération française de rugby, de Julien Saby, son directeur des stages d'éducateurs fédéraux de l'USEP, de l'UFOLEP, des animateurs de l'ASPTT d'Arras, des stages d'une dizaine de jours à Arras, pendant les vacances de Pâques. Ces stages connurent un grand succès comme en témoignent de nombreux articles dans la presse sportive, comme « Arras en ovalie » (*L'Équipe*, 22-23 avril 1978) avec une citation sous son portrait, « Toujours rendre le jeu plus vivant » en utilisant l'intelligence des acteurs pour les placements, les replacements constants, dans les affrontements collectifs. Une des consécration de son action fut l'accession du club de l'ASPTT en division nationale.

Ses interventions modifièrent les conceptions d'ensemble de l'enseignement des sports collectifs, et du rugby en particulier, chaque discipline devant faire l'objet d'une réflexion originale. Pour lui, le sport collectif devait reposer sur l'opposition, donc pouvoir prévoir, et insister sur l'information, la perception et la décision. Exposées dans de nombreux groupes

⁶ Il soutint son DEA avec succès, mais ne poursuivit pas en thèse, faute de parvenir à imposer ses vues alors que l'intégration universitaire de son domaine n'était pas encore achevée. Ce qui le poussa à publier enfin l'ouvrage *Rugby de mouvement, rugby total*, en 1979, dans lequel il se trouvait plus libre d'exposer ses conceptions relatives à la constitution des APS comme domaine de recherche scientifique autonome.

d'innovation, stages et articles, ses conceptions, en firent le théoricien d'une nouvelle formation des joueurs de rugby. Son ouvrage *Rugby de mouvement, rugby total* renouvela complètement son approche et sa pratique. Il considérait le terrain comme « un espace mental », le jeu collectif comme la « somme rationnelle d'expériences individuelles » ce qui revenait, selon la formule de Robert Barran, à « libérer totalement l'initiative individuelle » (*Miroir du Rugby*, mars-avril 1976). Pierre Villepreux résumait ainsi la portée de l'ouvrage, « l'essentiel du rugby moderne est déjà dans son livre de 1965⁷ ». Il fit partie pendant une vingtaine d'années de la commission nationale de la Fédération française de rugby chargée d'organiser les stages de formation des éducateurs.

Ces conceptions venaient des recherches que René Deleplace animait dans le cadre universitaire, enrichies par les nombreuses expérimentations. Sa notoriété était nationale et internationale et il fut appelé dans divers pays. Il fut notamment invité en Roumanie en 1959 et en 1967 pendant ses grandes vacances comme conseiller technique national. Un premier résultat fut enregistré par la victoire du Quinze roumain, le 24 avril 1960, lors des rencontres régulières avec l'équipe de France. Aussi la presse sportive commença-t-elle à parler en termes élogieux des rugbymen roumains. Il présenta dans un long article du *Miroir du Rugby*, en janvier 1962, son expérience en Roumanie. Il se rendit aussi en URSS avec une délégation du Parti communiste français⁸ en 1966 pour prendre connaissance de la nouvelle loi sur le sport.

Dans la FSGT, Deleplace, secrétaire de la commission fédérale rugby jusqu'en 1960, participa de 1963 à 1967 au Cercle d'étude central. Cette instance, créée par Jean Guimier et Maurice Baquet, assurait une réflexion collective sur l'orientation de la politique sportive, sur les aspects du développement technique et méthodologique des habiletés corporelles à caractère athlétique. Il s'inscrivait dans le courant défendant la nécessité de donner à l'EPS une assise culturelle, analyse qu'il développa notamment dans le numéro spécial « Activité physique, éducation et sciences humaines » des *Cahiers du Centre d'études et de recherches marxistes* (n° 43, octobre 1966) qu'il co-dirigea. Ces réflexions firent évoluer le contenu des stages de dirigeants et de directeurs techniques de stage et placèrent la FSGT en avance dans le domaine des connaissances sur l'éducation physique et le sport. Les sports collectifs en bénéficièrent (Robert Mérand, pour le basket-ball, René Deleplace, pour le rugby). En 1962, à Dijon, ce dernier assura, à son tour, un stage de directeurs techniques. Cette expérience le

⁷ Pierre Villepreux rappelle par cette formule, ce que René Deleplace confirmait, que l'ouvrage de 1979 avait été conçu pratiquement dans le même temps que celui de 1965 : *Le Rugby. Analyse théorique et pédagogie*.

⁸ Dont il fut adhérent de 1954 à son décès.

conduisit à proposer, « différents des deux types de stages de dirigeants existant mais ne se substituant pas à eux », des stages « d'expérimentation comparée », sous sa responsabilité, à Malakoff (Seine/Hauts-de-Seine) en avril 1964 puis à Sète (Hérault) en 1965. En 1966, le collectif de direction préféra l'orientation proposée par Robert Mérand à celle qu'il préconisait. Dans ces stages qui prirent le nom de "stage « Maurice Baquet », l'éducation et l'enseignement en direction de la petite enfance promouvait l'innovation pédagogique en rapport avec les sciences humaines. Deleplace, quant à lui, pensait qu'il fallait aborder de façon scientifique les questions du développement corporel et du sport de façon autonome, donc à en faire des disciplines de recherche universitaire. Ses interventions critiques lors des stages annuels à Sète jusqu'en 1969, ne furent pas prises en considération et, après une dernière tentative en janvier 1970, il quitta la FSGT pour se consacrer dans un autre cadre à la recherche fondamentale sur le sport. Par la suite, dans le milieu de la recherche et de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, certains adhéraient à ses idées et ces contradictions traversaient aussi ceux qui se réclamaient du marxisme et du communisme. Plus tard, il résumait ainsi sa démarche, construire « la science de la maîtrise vivante de sa motricité complexe par l'homme ».

René Deleplace ne participa pas aux réflexions intersyndicales SNESUP-SNEP qui débouchèrent sur la proposition de création de la filière universitaire des Sciences et techniques des activités physiques et sportives. Il eut cependant à les soutenir devant le CNESER, considérant qu'il s'agissait d'obtenir en priorité l'intégration universitaire de l'EPS. Mais selon lui, cette « faille pourrait se payer dans le futur » et « cette intégration resterait menacée de retour en arrière ou de dégénérescence » car cette création « tournait le dos à la science de la maîtrise corporelle vivante ».

Dans le SNEP, René Deleplace participa à la définition de la tendance « unitaire » avec Jean Guimier et Robert Mérand. Pour le congrès national, en 1953, il figurait parmi les candidats aux élections de la commission administrative sur la « Liste d'union pour la défense du corps des professeurs d'Éducation physique et la démocratisation du syndicat ». Par la suite, il fut régulièrement candidat. Partisane d'une nouvelle définition de la place des activités physiques dans la société et dans l'enseignement, la liste du courant « Unité et Action » remporta la majorité en 1969. Membre de la commission administrative, il ne fut pas renouvelé, à sa demande, en fin de mandat. Syndiqué après sa retraite, il était membre de la commission des retraités du SNEP.

René Deleplace adhéra au PCF en janvier 1954 à la cellule du lycée Janson de SAILLY. Pendant la guerre d'Algérie, lors du procès de Claude Despretz qui fut son élève à Lens (Pas-

de-Calais), il fut témoin de moralité. Il collaborait aux travaux du Centre d'études et de recherches marxistes. A la fin des années 1960, il faisait partie de la commission des sports auprès du comité central du PCF. Secrétaire de la cellule communiste du lycée Lakanal, il créa celle de l'UEREPS et en demeura le secrétaire jusqu'en 1986. Retraité, il faisait partie en 2008 de la section communiste de Fontenay-aux-Roses (Hauts-de-Seine) où il habitait.

Deleplace participait à diverses activités en liaison avec le sport et le rugby. Le 2 septembre 2007, invité d'honneur du Conseil général du Pas-de-Calais lors du match d'ouverture de la Coupe du Monde de rugby à Lens, la presse le présentait comme « l'initiateur du rugby moderne ».

René Deleplace décéda à Fontenay-aux-Roses (Hauts-de-Seine), le 9 janvier 2010. Il avait fait don de son corps à la science.

Œuvres :

- *Le rugby : analyse technique et pédagogie*, Paris, A. Colin, 1966, 392 p.
- *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, EPS, 1979, 120 p. (réédition en 1996).
- avec Jacques Adnet, *La technique du cor. Considérations générales sur les techniques de la pédagogie des cuivres : fonctionnement de la colonne d'air et de l'embouchure*, Issy-les-Moulineaux, EAP, Psychologie et pédagogie de la musique, 1994, 176 p.

Section I.

Définir un objet scientifique

Du rugby aux APS

Introduction

Les chemins d'une réflexion

Marc Deleplace, Daniel Bouthier

Si le rugby est à l'origine et au cœur de la réflexion de René Deleplace relativement à la possibilité d'une modélisation théorique de l'activité physique, celle-ci l'aura logiquement conduit à interroger la possibilité de dépasser ce cadre singulier pour envisager cette modélisation étendue à l'ensemble des sports collectifs, d'abord, des activités physiques et sportives ensuite, des activités physiques, sportives et artistiques enfin (voir l'introduction de la deuxième section). Se posent alors deux questions : quelles voies emprunter pour construire une telle modélisation ; cette démarche peut-elle conduire à imaginer une épistémologie du domaine scientifique ainsi envisagé. Nous reprendrons ces deux questions successivement.

Rechercher les voies d'une modélisation de l'activité pouvait induire deux attitudes, sinon totalement irréductibles l'une à l'autre, du moins difficilement compatibles, et certainement opposées dans leur principe premier : soit penser un cadre *a priori*, ce qui supposait dès lors le recours à des cadres théoriques préconstruits et donc, dans ce cas, extérieur dans leur origine à l'activité considérée, soit partir d'une analyse empirique de l'activité en question pour en saisir les régularités et les ériger en principes généraux. Pour le rugby, la question était au fond assez aisée à résoudre, et le stage de Roumanie de 1959 pose d'emblée la seconde démarche comme horizon de la réflexion. Les explications données en 1962 à ce sujet par René Deleplace sont suffisamment éclairantes sur ce point (voir section III), et la pratique habituelle des entraîneurs s'en serait fort bien accommodée : observer pour corriger et progresser dans le jeu. À cette double réserve près : que les cadres de l'entraînement pouvaient comporter une part d'*a priori* (fonder la réussite sur des automatismes techniques et stratégiques, les combinaisons de jeu) ; que cette observation restait purement empirique, ne dépassant pas le cadre de recettes personnelles, parfois jalousement gardées. Rien dès lors de nature à construire un domaine scientifique. Passer du rugby aux sports collectifs, avec pour visée d'embrasser l'ensemble des APS posait d'autres problèmes théoriques et faisait ressurgir la question du recours à la première voie, celle d'un cadre réflexif antérieur à l'observation et à l'action sur l'activité considérée. C'est ici qu'intervient le stage d'expérimentation comparée de Malakoff en 1964, puis les stages Maurice Baquet (1965-1975), enfin l'intégration universitaire de l'EPS (qui se joue par étapes

entre 1975, instauration du DEUG 1 STAPS et 1986, année de la première soutenance d'une thèse STAPS). Le tempo imposé par cette dernière pouvait incliner, et ce sera bien le cas, à s'en tenir à cette première voie¹, la seconde demandant davantage patience et longueur de temps.

Quant à cette dernière, que suivra avec obstination et constance René Deleplace, elle posait plus sûrement la question de la possibilité d'une épistémologie des APS, voire des APSA, ce qui n'est pas une question que l'on puisse ni éluder ni résoudre aisément. C'est peut-être l'une des raisons de la difficulté que René Deleplace aura rencontrée en plusieurs circonstances pour ce faire entendre (voir section II), et le choix de l'isolement, tout relatif au demeurant, qui aura été le sien. Or cette question d'une épistémologie des APSA nous paraît fondamentale, car c'est sur elle que pourrait buter l'effort de théorisation de René Deleplace. S'il est commun aujourd'hui, sinon toujours acquis ou intégré dans les pratiques disciplinaires habituelles, de considérer l'épistémologie des sciences, qu'elles soient dites dures, de la nature, expérimentales, humaines ou sociales, comme élément constitutif de ces domaines en même temps que comme domaine de réflexion spécifique, la question est de prime abord plus délicate s'agissant de ce qui apparaîtra fondamentalement comme effort de rationalisation (ce qui n'est déjà pas rien) d'une pratique non intellectuelle, non scientifique dans son principe même. Le sport, et plus largement l'ensemble des pratiques physiques et sportives, au même titre du reste que les pratiques instrumentales, exemple que nous retiendrons parmi les pratiques artistiques, relèverait essentiellement (c'est-à-dire par essence) d'un geste technique dont l'accomplissement serait avant tout de l'ordre de l'artisanat, c'est-à-dire de la transmission par l'exemple : c'est en forgeant que l'on devient forgeron. Dès lors, celui qui s'aventurerait imprudemment à vouloir construire une théorie de ces pratiques s'exposerait au reproche d'une abstraction hors de propos, voire aux quolibets réservés aux pédants sorbonnards et aux professeurs Braquemardus². À ces préventions, nous opposerons trois arguments, qui sont également des interrogations.

¹ D'autant que l'INRP, héritière des conférences du Musée pédagogique créées en 1901, suit alors, sous l'impulsion de Robert Mérand pour l'EPS, mais en fait plus largement dans l'ensemble des domaines qu'il couvre, notamment en histoire, cette même voie qui s'impose également dans le combat syndical au SNEP (voir introduction section 2). Mais cela touche autant, sinon davantage à la dimension didactique qu'épistémologique (encore que cela soit pour nous tout un, ce dont nous nous expliquerons ultérieurement) et nous nous réservons d'y revenir plus avant en introduction de la deuxième section.

² Nous adressons ici un salut à ce bon vieux Rabelais et à son *Gargantua*, se moquant de la scholastique médiévale, toussant, crachotant, s'exprimant en latin de cuisine, lecture qui réjouissait profondément René Deleplace, et ce n'est peut-être pas un hasard ; il en avait aussi retenu la devise de l'abbaye de Thélème : « Fait ce que voudra », incitation à explorer avec hardiesse et sans idées préconçues le monde pour en tirer un savoir fondé sur l'expérience et non sur la révélation.

En premier lieu, rationaliser une pratique n'est pas l'établir en science. Mais toute science est précédée d'une pratique non rationalisée : la langue existe avant la grammaire, le récit des temps passés précède l'histoire, la musique précède l'harmonie et le contrepoint qui en sont comme la grammaire³. Les pratiques gestuelles échapperaient-elles nécessairement à ce mouvement constitutif de l'organisation moderne des connaissances humaines ? René Deleplace ne le pensait pas, lecteur de Bachelard et sensible à la description de la « rupture épistémologique » qui nourrit *La Formation de l'esprit scientifique* (1938). Expression qui tend à définir les conditions du « bond qualitatif » (expression reprise par lui) qui permet le passage de la pratique à la théorisation.

Deuxième point, il existe des champs disciplinaires susceptibles de prendre en charge la théorisation des APSA, en les constituant comme science de la motricité. C'est l'objet du débat entre René Deleplace et Pierre Parlebas, tout au long de leur carrière commune à Paris-Descartes, et au-delà⁴. Une position qui, en donnant la précellence à une approche psychosociologique des APS, semble dénier à l'observation de l'activité sportive en elle-même la capacité à dégager des lois, et partant à faire science. Or l'Histoire, par exemple, rend compte, dès son moment constitutif comme discipline universitaire, de cette tension : d'une part l'épistémologie de l'histoire est saisie comme portion de l'épistémologie des sciences par la philosophie ; de l'autre, les historiens eux-mêmes posent, d'abord modestement sous le nom de Méthode, les jalons d'une épistémologie de leur discipline. L'une tant à construire cette épistémologie à partir de l'observation de la pratique, pour en dégager les régularités et en énoncer les règles, à destination des étudiants comme des professionnels confirmés⁵, l'autre à dire ce que cette pratique devrait être *a priori*⁶. Nous retrouvons dans la première voie celle suivie par René Deleplace pour les APSA.

En dernier lieu, quoi que l'on dise, penser et agir sont deux formes de connaissance séparées par une ligne qui interdit à la seconde d'être envisagée par analogie à la première.

³ La grammaire est, selon Michel Foucault (*Les Mots et les choses*, 1966), la première des disciplines, au sens universitaire et scientifique que nous donnons aujourd'hui à ce mot, constituée (fin XVII^e siècle). Elle sera suivie, au XVIII^e siècle, par l'économie politique et l'histoire naturelle. L'histoire se forme comme science en Allemagne d'abord, puis en France à la fin du XIX^e siècle. L'harmonie et le contrepoint sont des matières enseignées au Conservatoire de Paris, à destination des élèves des classes de composition, au XX^e siècle.

⁴ À noter que la position tenue par René Deleplace ne l'a nullement empêché de s'interroger sur la question des apprentissages moteurs et de leur place dans le champ disciplinaire des APSA. Voir notamment l'introduction de *Rugby de mouvement, rugby total* (1979) et *La Technique du cor* (1994). Deux jalons d'un ouvrage jamais écrit sur la théorisation des apprentissages moteurs.

⁵ Ch.-V. Langlois et Ch. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, 1898, en est le modèle.

⁶ Pour être tout à fait exact, ajoutons que dans la seconde moitié du siècle écoulé, l'épistémologie de l'histoire saisie par les philosophes repose également sur l'observation des pratiques, et que la distinction que nous faisons tend à s'estomper, mais qu'elle se retrouve sur le terrain nouveau de la didactique, comme c'est aussi le cas pour l'EPS ; voir introduction à la section II.

Peut-on seulement imaginer une épistémologie du rugby, partant des sports collectifs, partant des APS ou des APSA ? C'est qu'une épistémologie, qui est la mise en évidence autant que la conception des principes de pensée qui régissent un domaine de connaissance, qui doit permettre d'en saisir les modalités de construction, se comprend difficilement quand il s'agit de taper dans un ballon, fût-ce un « référentiel bondissant ». Le jargon ne remplace pas la science positive. Soit. Mais l'histoire, pour filer notre métaphore. Une science ? Plutôt un genre littéraire, non ? La sociologie ou l'anthropologie revendiqueront successivement d'être bien plus à même de constituer une science des sociétés que l'histoire, et le débat n'est pas éteint⁷. Alors, la vraie ressource d'une construction des APSA comme champ scientifique serait-elle à rechercher soit du côté des sciences cognitives soit de celui de la physiologie et de la biomécanique, les premières tirant les EPS puis les STAPS vers une approche comportementaliste, la seconde, par la biologisation du champ, vers le domaine et les standards des sciences de la vie et de la santé, pour une science qui ne peut en aucun cas être une science du sport⁸ ? Mais Marc Bloch, co-fondateur de l'école historique des Annales, rappelle que pour qu'il y ait science il faut : un objet (ici, les pratiques physiques et sportives constituées⁹), un observateur distinct autant que possible de cet objet, et une démarche qui guide l'observation, et qu'alors l'analyse d'abord (division de l'objet complexe en unités observables) puis la synthèse (recomposition de l'objet selon sa logique interne une fois celle-ci mise en évidence, en vue de produire des généralisations qui sont de fait des conceptualisations susceptibles à leur tour de produire des ressources pour l'analyse) conduisent à élaborer une connaissance scientifique, elle-même productrice d'une épistémologie¹⁰. La proximité d'avec la démarche « deleplacienne », très empreinte ici de positivisme scientifique, retiendra sans nul doute l'attention. Alors, si épistémologie de l'histoire il y a, une épistémologie du sport, des APS (activités physiques et sportives), des PPSA (pratiques physiques sportives et artistiques), est-elle pure chimère ? Nous laisserons la

⁷ Durkheim dans les années 1900, Lévi-Strauss, dans les années 1950, relanceront régulièrement leurs attaques contre la capacité de l'histoire à se constituer comme science, à quoi Braudel répliquera en fondant la Maison des sciences de l'homme (1968). Sous l'égide de l'historien qu'il est !

⁸ Point de vue qui pèse toujours sur le CNU actuel, après que dans une première étape, l'intégration universitaire de l'EPS se fut accompagnée, en l'absence d'une section dédiée au CNU, qui ne viendra que plus tard (la 74^e), de la création de postes saisis par la psychologie cognitive dans les UER-EPS, futures UFR-STAPS.

⁹ Rappelons ici ce que Durkheim exposait si clairement dans *Les Règles de la méthode sociologique* en 1895 : la distinction entre l'objet « réel » et l'objet scientifique, découpage arbitraire (c'est-à-dire fondé sur la raison du sujet pensant) du réel, seule possibilité de l'observer. Ce qui ne doit en rien faire oublier que l'objet scientifique n'est que second et dérivé de l'existence du premier, dans une approche à la fois positiviste et matérialiste qui fut bien celle suivie par René Deleplace.

¹⁰ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, 1993 (1946).

question ouverte, mais ce n'est sans doute pas pour rien que Pierre Bourdieu s'intéressa à son travail.

Chapitre Premier

La modélisation du jeu de rugby

Coordination : Jacques Dury

Pour bien saisir l'importance des hypothèses Deleplaciennes dans l'histoire de la formation en éducation physique et sportive et dans les sports collectifs, il ne me semble pas inutile de faire un rapide retour sur ce que certains d'entre nous ont vécu tant à l'école qu'en club. On comprendra mieux alors le terme de révolution Deleplacienne parce que, après les années 1960, rien ne sera plus comme avant dans l'enseignement des sports collectifs et du rugby en particulier.

Il n'est certes pas le seul à avoir contribué à ces avancées décisives et il a toujours revendiqué la richesse des échanges avec des experts : nous citerons bien sûr Robert Mérand avant que le stage Maurice Baquet ne les éloigne, mais aussi des hommes de terrain comme Julien Saby et encore tant de joueurs acteurs du jeu qu'il a voulu implanter dans le nord, et dont il s'était donné comme mission de le mettre à la portée de tous.

Dès le départ il s'agissait déjà de partir du jeu pour revenir au jeu...

1. Un peu d'histoire

Dans les années 1960 nous étions, au niveau de la formation, dans une conception très techniciste mettant en avant, en priorité, le développement des habiletés gestuelles comme préalable à la pratique du jeu. Pour jouer, il fallait d'abord, pensait-on, savoir passer le ballon, recevoir le ballon, frapper la balle du pied, conception qui, malgré tout, n'a toujours pas totalement disparu dans certaines écoles de rugby.

1.1 Une séance d'EPS à propos de rugby dans les années 1960

La **séance** d'éducation physique et sportive à propos de rugby était largement consacrée à du travail de passe par vagues et sans opposition. On explorait alors le porté de balle à deux mains, doigts sous le ballon, la passe sur appui extérieur au côté de la passe avec orientation du regard et des épaules vers le partenaire etc.

On faisait alors des kilomètres de passes, croisées, redoublées, avec analyses poussées des orientations de courses, des temps de départ, de l'organisation gestuelle du passeur, du réceptionneur, avant de proposer une séquence jouée qui durait plus ou moins longtemps

selon que l'on était dans une séance de plein air de trois heures ou une séquence plus courte de deux heures, auquel cas, le jeu était réduit à sa portion congrue !

On jouait alors avec tout le règlement fédéral, présenté in extenso avant, pendant, et après les rencontres. Séquence où l'éducateur mettait en avant les interdits du jeu : pas de passe en avant, pas de tenu debout ou à terre, pas de placage au niveau des épaules, pas de, pas de... On disputait mêlées et touches. Il fallait donc apprendre à se placer sur ces phases là, d'où le retour à la technique individuelle du lancer en touche, de l'attraper du ballon, du placement en mêlée...

Il n'est pas difficile d'imaginer le temps consacré au jeu lui même. Soyons honnêtes, il y avait quelques séances dans lesquelles la place du jeu était plus conséquente, mais quel jeu ! Les fautes de main dues à la présence d'adversaires succédaient aux fautes de main et donc les mêlées succédaient aux mêlées.

Voilà, à peine caricaturé, à quoi ressemblait une pratique scolaire à propos du jeu de rugby.

1.2 Une séance d'entraînement dans les années 1960

Dans les clubs, la formation partait du même postulat, à savoir que la technique individuelle était première, devait préparer à la technique collective, laquelle devait permettre un jeu plus conséquent en termes de volume. Si, chez les jeunes, le travail consistait encore à améliorer passe, réception, coup de pied, les équipes qui avaient à leur calendrier une compétition structurée, officielle, s'exerçaient à améliorer leur lancement de jeu sur phase statique : mêlées, touches, coups d'envoi et de renvoi, pénalités. En deux temps : après un échauffement fait de course autour du terrain, avants et arrières se séparaient pour préparer les phases statiques en ce qui les concernaient, sans adversaires puisque ceux-ci auraient « gêné » le bon déroulement du lancement du jeu ! Puis, toute l'équipe répétait ces figures de jeu à partir de codes de lancement de l'éducateur, au mieux du capitaine. Puis, dans le meilleur des cas, quinze minutes étaient consacrées au « jeu » en opposition très dirigée, opposition à laquelle on ne demandait ni de plaquer, ni de trop perturber le bon déroulement des lancements de jeu.

À ces conceptions de formation et de perfectionnement s'ajoutaient des règles parmi lesquelles certaines ne favorisaient pas le mouvement : sur phase statique, la ligne de hors-jeu se confondait presque avec la ligne de remise en jeu du ballon, mettant en grande difficulté l'équipe chargée de lancer le jeu. Le coup de pied direct en touche était autorisé sur toute la longueur du terrain et non pas seulement dans ses propres 22 m. L'arrêt de volée qui, comme

son nom l'indique arrête le jeu, était autorisé sur tout le terrain et pas seulement dans ses propres 22 m. Trois exemples qui, s'ajoutant à la conception techniciste de la formation, laissent imaginer la physionomie d'une rencontre de rugby !

Ajoutons enfin que, stratégiquement, l'équipe était quasiment « coupée » en deux voire en trois, les avants étant chargés de gagner les ballons sur phase statique, les trois quarts devant les exploiter, demi de mêlée et d'ouverture chargés de faire le tri entre les balles exploitables par jeu de passes au large (très peu eu égard à la règle du hors-jeu) et les balles qu'il fallait jouer au pied, en touche très souvent, dans le champ de jeu plus rarement. Les joueurs de balle et les bons joueurs de balle se trouvent être à cette époque des joueurs de lignes arrières. Citons en France : Haget, Steiner, frères Boniface, Albaladejo, Bouquet, Martine. On demande alors aux avants d'être sacrificiels, courageux, l'habileté gestuelle et tactique n'étant qu'un plus... non obligatoire.

Voilà, rapidement brossé, le « contexte » rugbystique à une époque où René Deleplace, professeur d'EPS, mathématicien de formation, et également musicien de talent, se propose d'implanter le rugby dans une région où ce jeu était mal, voir pas connu du tout (le nord de la France). Il ne conçoit pas sa fonction d'enseignant autrement qu'agissant en milieu scolaire et en milieu sportif, pour la grande masse et pour l'élite. Il se propose « d'aider à l'accès de tous à une vie physique authentique consistante en qualité et en quantité, d'aider à l'acquisition, par tous, de tous les moyens personnels permettant la poursuite volontaire, éclairée et capable de la vie physique tout au long de l'existence individuelle ».

1.3 Le jeu de haut niveau à cette époque

Concernant le rugby, il observe toutes les rencontres de haut niveau de l'époque, rencontres hachées, nous l'avons vu, où les joueurs ont un rôle très spécifique (avant = pourvoyeur de ballons, arrière = exploitateur de ballons). Certaines équipes, toutefois, pratiquent un jeu plus en continuité : Lourdes, Le RCF, Agen, le PUC que René Deleplace avait souvent l'occasion de voir jouer puisqu'il en faisait partie, entraînant même l'équipe première pendant quelques années. Ces équipes « en avance sur leur temps », possédaient des avants ayant le « goût du jeu de ballon », relayant souvent le jeu des lignes arrières. Ils occupaient pour beaucoup la « place » de troisième ligne sur phase statique : citons Barthe, Domec, Prat, Moncla, Crauste, Krotoff avant les Spanghero, Dauga, Herrero pour n'en citer que quelques-uns de notre championnat. René Deleplace n'invente pas un jeu, il observe, échange beaucoup avec Haget, Steiner, Devaluez, joueurs brillants du PUC qu'il côtoie très fréquemment.

2. La révolution deleplacienne

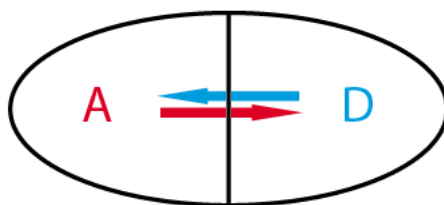
2.1 Les expériences de René Deleplace

Dans le contexte de formation techniciste qui ne reçoit pas un écho favorable dans les régions non rugbystiques, mais où René Deleplace a décidé d'implanter ce jeu qui lui a pourtant semblé très riche tactiquement, fait d'affrontement et d'évitement, où l'engagement physique est total, il lui revient de trouver « l'astuce » qui devrait permettre à tous les apprenants d'entrer dans un jeu de rugby authentique. Il n'échappe pas aux conceptions dominantes de l'époque qui ne génèrent pas un jeu consistant. La présentation du règlement officiel, très détaillée, ne le permet pas. Les explications théoriques quant'à l'organisation des phases statiques, aussi avancées soient-elles, n'engendrent pas un jeu dynamique chez les débutants qui ignorent tout de ce jeu.

Les élèves de Chartres, de Troyes où René Deleplace enseigne, majoritairement footballeurs, ne se placent pas, ne se déplacent pas adéquatement au nouveau jeu.


« Jusqu'au moment où est mis à jour une première explication innovante concernant le point un de ce qui deviendra le noyau central du règlement » et encore : « contrairement au football ou, au pis aller, on peut toujours espérer arrêter le ballon à son arrivée dans la cible, au rugby, il faut l'arrêter le plus tôt possible sur le trajet de la cible, celle-ci se trouvant à 3m au-dessus du sol (René Deleplace). D'un jeu adossé au but on passe à un jeu appuyé sur la ligne d'affrontement.


Il modélise alors l'activité rugby :



A représente les attaquants

D représente les défenseurs

 signifient que le jeu de A n'a de sens que par rapport au jeu de D au même instant et vice versa

 représentent donc ce que l'on appellera les effets d'opposition, René Deleplace se proposant de les expliquer par la règle et par les conduites tactiques.

2.2 Le noyau central du règlement

Il propose un règlement qui contient à lui seul l'essentiel de l'activité (ce qui la définit) et qui permet à des joueurs n'ayant aucune connaissance de la dite activité d'y entrer de plain-pied « et simple pour l'enfant ce qui fait l'objet immédiat de son activité » (André QUILIS). Le règlement est composé d'un noyau central très stable, qui définit le jeu de rugby, et de règles complémentaires susceptibles, elles, d'évoluer en fonction des possibilités nouvelles des joueurs.

Le noyau central définit un « esprit des règles » et met en regard des principes.

Les quatre règles fondamentales avancées sont :

- La marque
- les droits des joueurs
- le hors-jeu
- le tenu

Plus la règle de l'avantage.

- La marque : 2 cibles à atteindre et à protéger

L'une située à trois mètres du sol entre les poteaux que l'on peut atteindre pas un coup de pied partant du sol et donc que l'on ne peut défendre qu'au départ du coup de pied entraînant un premier comportement tactique directement lié à la marque.

L'autre, l'en but vulnérable sur toute la largeur du terrain et entraînant un deuxième comportement tactique : la nécessité de défendre à hauteur du ballon et sur toute la largeur du terrain.

- Les droits du joueur

L'esprit de la règle étant la liberté totale d'action sur le ballon, on peut le jouer à tout moment à la main ou au pied. Avec les mains, on peut le passer ou courir avec, mais alors, pour respecter un autre esprit de la règle qui doit sauvegarder l'entière égalité des chances entre les antagonistes, en toute logique, il y a droit au placage pour le défenseur sur le seul porteur du

ballon. Et, pour respecter l'intégrité physique du porteur du ballon, on exige un placage sous ou au niveau de la ceinture. Cette règle, outre qu'elle protège le porteur de balles d'un éventuel placage au niveau du cou (la « cravate »), permet au porteur de balle de disposer de ses bras pour passer la balle ou amortir sa chute en cas de placage.

Avec la liberté totale d'action sur le ballon, on ajoutera le droit du joueur, en mêlée ouverte, de se mettre à plusieurs, pour faire progresser le ballon (en poussant le porteur de balle), ou pour arrêter la progression du ballon (aider le premier défenseur ayant ceinturé le porteur de balle à repousser celui-ci), le droit de jouer en Maul disparaissant dès lors que celui-ci n'avance plus.

■ La règle du hors-jeu.

L'esprit de cette règle est que ce jeu de rugby possède un parti pris athlétique. Ainsi, toute progression du ballon vers la ligne de but adverse doit être le témoin de la course des joueurs. Autrement dit, toute la distance vers l'avant parcourue par le ballon doit être parcourue par un joueur attaquant récupérant éventuellement le ballon. On ne peut donc se trouver en avant du porteur du ballon pour poursuivre le mouvement.

Corollaire : on ne peut donc être hors-jeu que si notre équipe a la balle (le cas des mêlées ouvertes ou des phases statiques ne faisant que confirmer cette règle, puisqu'il y a justement une incertitude sur qui aura le ballon au sortir de ces phases là. Et pour que le jeu soit dynamique dans ces cas-là, nous dirons : sur phases statiques ou regroupements, chacun dans son camp).

■ Le tenu

La totale liberté d'actions sur le ballon, et donc la possibilité offerte aux défenseurs de plaquer le porteur de balle, peut engendrer un arrêt total du jeu si on n'oblige pas le porteur de balle à la lâcher dès qu'il ne peut plus en faire usage.

L'esprit du jeu guidant cette règle du tenu est que le ballon doit toujours être libre pour le mouvement. Et l'on peut fort judicieusement, chez les débutants, remettre d'actualité la règle du tenu debout qui voulait que la balle devait vite sortir du maul lorsque celui-ci n'avancait plus et que le ballon devenait injouable.

Chapeautant l'ensemble de ces quatre règles fondamentales, on ajoutera tout de suite la règle de l'avantage qui veut que toute faute de l'une des deux équipes qui « profite » à l'adversaire ne soit pas sanctionnable. Il restera bien sûr à définir ce qui « profite » à l'adversaire (gain du ballon, gain du terrain ou les deux). Cette règle de l'avantage est fondamentale dès le début des apprentissages car elle est source de développement de l'intelligence, de la curiosité tactique et de la continuité du jeu.

Ces règles fondamentales, sur lesquelles il faudra revenir autant que nécessaire pour leur utilisation judicieuse et donc pour un éveil tactique indispensable dès les premiers apprentissages, vont permettre de rentrer dans une pratique authentique et structurer cette activité tant au plan tactique (les droits du joueur par exemple qui imposent d'eux-mêmes d'avoir une occupation défensive avec un front de jeu à reconstituer constamment couvert par un « arrière d'équipe » organisée pour récupérer les coup de pied où les échappées balle en main), qu'au plan des réalisations gestuelles (se baisser pour plaquer par exemple). On parlera alors de « structure structurante » (René Deleplace) ou de matrice réglementaire de la technique (Serge Reitchess).

Le règlement n'est plus alors une liste d'interdits qui brident le débutant, mais au contraire une liste de possibles qui va dynamiser la prise d'initiatives de l'apprenant. Il devient alors « un véritable outil, un authentique mode d'emploi qui explique pourquoi et à quelle condition le jeu peut exister » (Serge Reitchess : enjeux d'une nouvelle conception réglementaire des activités).

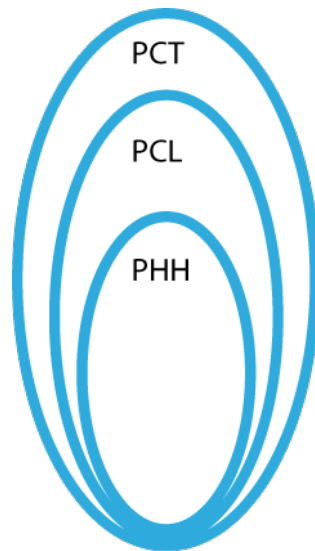
2.3 Les conduites tactiques.

Pour les « débutants » entrés dans l'activité par l'appropriation du noyau central du règlement, vient alors le moment de présenter la réalité complète de la vie du jeu d'une complexité absolument ahurissante. Il convient donc de définir un nombre limité « d'unités tactiques isolables » qui épuisent la réalité complète du jeu (René Deleplace).

Celui-ci pose alors deux principes :

a- A tout moment, le joueur attaquant ou défenseur est impliqué dans un rapport d'opposition à l'adversaire avec toute son équipe contre toute l'équipe adverse (plan collectif total), en même temps avec une partie de son équipe contre une partie de l'équipe adverse (plan collectif de ligne ou plan collectif partiel), partie d'équipe qui peut-être trois quarts contre trois quarts et avants contre avants, ou partenaires proches contre adversaire proches, et en même temps encore seul contre un adversaire direct ou avec un partenaire contre deux adversaires directs (plan homme pour homme), ces trois plans de l'action étant imbriqués les uns dans les autres.

Les effets d'opposition se ramenant à chaque plan de l'action à trois unités tactiques isolables :



- Au plan collectif total
la distribution défensive de l'ensemble de l'équipe
la réciprocité (compréhension) des relations entre jeu à la main et jeu au pied
logique du jeu à la main = réciprocité entre jeu groupé et jeu déployé.
- Au plan collectif partiel (ou de ligne)
compréhension des mécanismes du mouvement déployé et du premier (R1) et deuxième rideau défensif (R2)
compréhension des mécanismes du jeu groupé et du premier et deuxième rideau défensif (R1 R2)
compréhension du mécanisme du mouvement de poursuite de la balle bottée et du mécanisme des deuxième et troisième rideau défensifs (R2 R3).
- Au plan homme contre homme, les effets de mouvement se résument à trois unités tactiques isolables :
1 contre 1
2 contre (1+1)
2 contre 2
L'ensemble des effets d'opposition se ramène donc à 9 unités tactiques isolables qui sont emboîtées les unes dans les autres trois par trois dans l'instant du jeu
b- Toute séquence du jeu est décomposable en trois phases caractéristiques :
 - les phases de mouvement : « tout bouge » joueurs et ballon.
 - les phases de fixation (avec ou sans mêlées ouvertes) : le ballon est immobile et seuls quelques joueurs sont en mouvement.
 - les phases statiques : ballon et joueurs sont immobiles, « plus rien ne bouge ».

La découverte absolument décisive de René Deleplace pour la transmissibilité de la logique profonde du jeu (son intelligence, son intérêt également) a été le renversement complet de la présentation des phases de jeu.

Alors qu'avant cette découverte, la formation consistait à expliquer en détail comment lancer un mouvement lorsque « rien ne bouge », c'est-à-dire à partir des phases statiques, en passant des heures sur les principes d'exécution de ces lancements, sans même poser ce que ces lancements allaient avoir comme conséquence sur l'équipe adverse, la phase mère devient, avec René Deleplace, la phase de mouvement général qui va donner toute la logique du jeu. Le bond qualitatif fait passer des principes d'exécution à la « logique vivante du choix tactique, lui-même compris comme premier par rapport à l'exécution ». C'est la phase de jeu où chacun des acteurs a sous les yeux tous les éléments perspectifs significatifs de la situation. Que je sois attaquant ou défenseur j'ai tous les éléments présents pour choisir et organiser mon action : direction du ballon dans la largeur et dans la profondeur, orientation des courses des adversaires, densité des adversaires, vitesse de déplacement des antagonistes...

Le rugby ne sera plus désormais une chanson de gestes. Les jeux de gestes ne suffisent plus et l'entraînement en opposition devient une nécessité pour apprendre à lire les mouvements du ballon et des adversaires.

Mieux encore, si on supprime momentanément les phases statiques de remise en jeu pour les remplacer par des remises en jeu rapides et dynamiques par l'éducateur ou les joueurs eux-mêmes, on crée véritablement les conditions d'une compréhension profonde de la logique du jeu. On multiplie les situations où le joueur apprend à percevoir les effets de son action sur l'action des adversaires ainsi que les transformations qui peuvent s'imposer en fonction des réactions de l'adversaire.

À ce point du discours, je me permets de rétablir une vérité que certains contradicteurs ou malveillants ont voulu déformer. Il ne s'est jamais agi chez René Deleplace de faire du mouvement pour du mouvement, ce qui n'aurait aucun sens, ni justifié le renversement de la présentation des phases de jeu. C'est bien la compréhension des effets de mouvement qui permet à la fois de bien assimiler la logique du jeu, et de rendre intelligible y compris les lancements de jeu lorsque rien ne bouge !

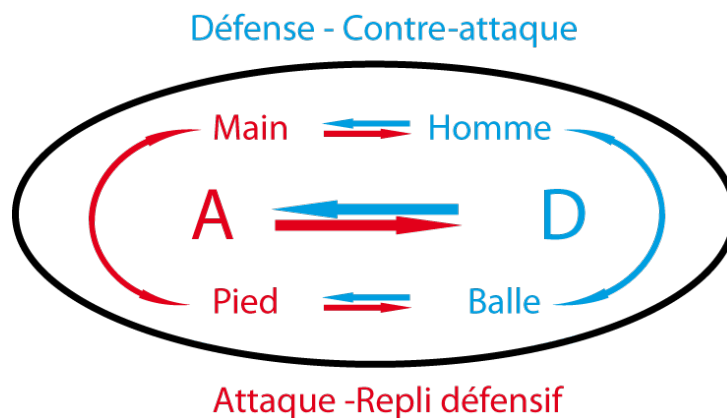
Dès lors, en croisant phases de jeu et plan de l'action, le professeur d'EPS ou l'éducateur et entraîneur de club dispose d'une véritable « grille de travail » dans laquelle il se doit de puiser judicieusement en fonction de l'évolution tactique de ses apprenants. Et cela même si l'on sait qu'il faudra sûrement agir sur d'autres leviers pour les progrès de l'apprenant, leviers qui peuvent relever d'un travail des techniques individuelles ou d'amélioration des

qualités physiques et ou mentales. Le plan tactique doit revêtir l'essentiel des pratiques à l'école parce qu'il possède, si il est judicieusement présenté, les germes de réalisation technique y compris de haut niveau. Les vidéos de jeunes pousses du département de la Seine-Saint-Denis (et sûrement d'ailleurs également) en attestent.

3. Les matrices du jeu

Davantage qu'une enveloppe ramassant toute la réalité du jeu, ce sont de véritables graines qui possèdent en elles tout le devenir du jeu. Le jeu le rugby, défini par le noyau central du règlement, se compose de deux matrices :

- c1-une matrice offensive qui explicite une loi de transformation du mouvement collectif.
- c2-une matrice défensive qui explicite une loi du distribution de la défense à un instant donné.



3.1 La matrice offensive

- jeu à la main ou jeu au pied.
- jeu à la main groupé ou jeu à la main déployé.
- jeu au pied court (en deuxième rideau R2) où long (en troisième rideau R3).

Le jeu à la main groupé ayant comme objectif de regrouper sur la plus petite surface de jeu possible le plus grand nombre de défenseurs possible pour préparer un mouvement déployé sur la largeur du terrain.

Le jeu à la main déployé ayant pour objectif d'étirer sur la plus grande largeur possible du terrain une grande partie des défenseurs pour préparer un mouvement groupé sur la profondeur du terrain (ou un jeu au pied court où long).

Le jeu au pied vient en complément des deux formes de jeu à la main pour prendre à rebours une défense très dense sur le front de l'attaque et donc plus « faible » sur la profondeur.

Les évolutions du mouvement collectif se faisant à la vitesse du jeu en fonction de l'évolution de la défense, ils ne sont efficacement réalisables que si tous les joueurs ont une totale liberté d'initiative individuelle lorsqu'ils sont en possession du ballon, les partenaires s'adaptant alors à la décision du porteur de balle.

Ceci apporte deux remarques :

3.1.1 L'entraînement en opposition

On comprend plus encore la nécessité du travail en opposition à la vitesse du jeu, la perception du mouvement collectif adverse et les décisions de poursuite du mouvement ou de sa transformation exigeant un véritable entraînement tout au long de la formation et de la vie du joueur :

Parce que la vitesse ne cessant de s'accroître tout au long de l'apprentissage et de l'expérience, il faut voir toujours plus vite et décider toujours plus vite, parce que les quantités d'information ne cessent d'augmenter avec le développement des habiletés qui va de pair avec une compréhension toujours plus fine des effets d'opposition (matrice technique de la matrice tactique)

Par entraînement en opposition, absolument décisif pour la compréhension des effets d'opposition, il faut entendre opposition réelle avec droit de charge maximum allant jusqu'au placage, ou opposition raisonnée, le terme raisonné n'étant en rien synonyme « d'opposition plastron », à vitesse réduite qui faciliterait momentanément les prises de décision absolument pas réinvestissables à vitesse réelle. Il s'agit d'une opposition intelligente dans laquelle l'un des antagonistes, attaquant ou défenseur, fait travailler l'autre à la demande de l'éducateur. Exemple : pour multiplier les phases de jeu de mouvement de l'équipe attaquante, on interdira momentanément à la défense de ralentir les mouvements du ballon en supprimant toute action sur lui (blocage du ballon, interceptions...), et plutôt que d'interdire on obligera les placages sous la ceinture.

3.1.2 Notion de cascades de décisions

Selon l'évolution de la défense, il ne peut y avoir que deux alternatives au mouvement en cours :

Sa poursuite ou sa transformation, celle-ci devra porter sur la forme : jeu à la main groupé ou déployé, ou jeu au pied.

Et, ou sur l'orientation : en débordement ou en contre-pied.

Ce qui constitue une véritable cascade de décision à partir d'un choix simple de forme de jeu, main ou pied, et d'un choix simple d'orientation de jeu, débordement ou contre-pied.

3.2 La matrice défensive

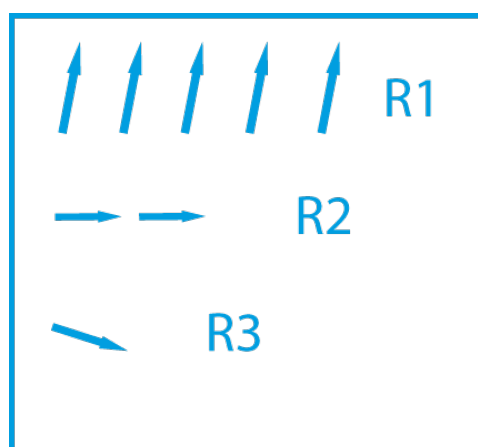
Elle explicite une loi de distribution de la défense à un instant donné.

La marque, double cible, l'une verticale située à trois mètres du sol, l'autre horizontale sur toute la largeur du terrain, les droits du joueur de jouer le ballon à la main où pied imposent de constituer, à vitesse réelle du jeu, une défense à trois courants (ou rideaux).

- Un premier rideau (R1) chargé de défendre sur l'homme et éventuellement de contrer les tirs au but. Il est constitué de beaucoup de joueurs (on dira « beaucoup » aux débutants et l'on « fixera » à un élément près le nombre de joueurs à engager en premier rideau à un niveau plus élevé).

Leur course sera « droite » (en direction de la ligne de but adverse).

- Deuxième rideau (R2) chargé de défendre sur l'homme si R1 est transpercé et de récupérer les coups de pied courts (rasants ou lobés) délivrés par l'attaquant dans le dos de R1. Il est constitué de peu de joueurs, leurs courses sont « en travers ».
- Un troisième rideau (R3) chargé de récupérer d'éventuelles fautes de défense sur l'homme en R1 ou en R2, et surtout de récupérer les coups de pied longs délivrés par l'attaquant dans le dos de R1 et R2. Il est constitué de peu de joueurs « balayant » le terrain sur sa largeur.



Ce schéma représentatif de la défensive collective sur un espace momentanément

menacé doit pouvoir se reconstituer aussi longtemps que l'équipe en possession du ballon imposera des mouvements offensifs sur un autre espace en débordements du premier mouvement ou à contre-pied du premier mouvement, puis en débordements ou à contre-pied du second mouvement etc..

Là encore, ces mouvements collectifs défensifs n'auront une réelle chance de s'enchaîner efficacement que sur la base d'une totale liberté de circulation des joueurs d'un rideau dans l'autre, de la « réserve » dans les rideaux, des rideaux dans la « réserve ». La notion de « réserve » concerne les joueurs non impliqués dans les trois rideaux de défense et venant suppléer, à la demande du jeu, le dispositif collectif en trois rideaux.

Pour reprendre l'image de la graine qui va donner naissance à un tronc puis à des branches et enfin des feuilles, la matrice défensive va passer d'une organisation simple à une organisation plus complexe. Au début des apprentissages, il s'agit de défendre sur le porteur du ballon, tout en ayant une couverture du terrain pour récupérer les ballons joués au pied. Cette organisation, suffisante au début de l'apprentissage, va devoir se complexifier pour répondre aux nouvelles "découvertes" des attaquants: les défenseurs vont découvrir la nécessité de s'organiser collectivement en 3 courants PARCE QUE les attaquants vont utiliser toujours plus largement et plus efficacement ce que leur permet le règlement et notamment le jeu à la main ET le jeu au pied.(Exactement comme les attaquants avaient découvert la nécessité de la passe pour avancer collectivement PARCE QUE les défenseurs étaient devenus plus efficaces sur le porteur du ballon.) Et c'est l'initiative intelligente des défenseurs de circuler dans les 3 courants défensifs qui « sanctionnera » l'efficacité de son organisation.

Dernier élément de complexification de l'organisation défensive: il faut disposer d'une « réserve » de joueurs, non impliqués dans les 3 courants et à l'intérieur de ceux-ci: cette « réserve » va compléter le dispositif initial si besoin dans le même sens (sur le débordement) ou sur le contre pied du premier mouvement offensif. Là encore c'est la libre circulation intelligente des défenseurs entre les 3 courants et la « réserve » qui donnera son efficacité à cet ensemble « mouvant ».

À ce jour, la vitesse de déplacement des joueurs, leur habileté gestuelle ainsi que leurs moyens physiques sont telles que les joueurs en défense renforcent considérablement leur premier rideau de défense, la notion de « réserve » n'apparaissant clairement que sur les phases statiques dès que celles-ci prennent fin. Ensuite, tous les joueurs se déplacent « librement » dans les trois courants défensifs.

Lorsqu'enfin l'organisation collective défensive en trois rideaux sera nécessaire, il conviendra d'affiner le placement et le déplacement des joueurs à l'intérieur de chacun des rideaux, ainsi que les principes de circulation entre ces rideaux.

Attaquant et défenseurs étant susceptibles de changer à tout moment de statut en cas de perte de ballon pour les uns et de récupération du ballon pour les autres, il est nécessaire, tant pour l'efficacité du repli défensif que pour l'efficacité de la contre-attaque, de disposer de joueurs qui avancent dans le mouvement général d'attaque et de défense.

Pour plus de détails concernant matrice offensive et matrice défensive, notamment leur complexification, nous vous renvoyons à l'ouvrage de René Deleplace « rugby le mouvement, rugby total », disponible au format PDF sur le site de l'association « culture rugby de mouvement, témoignages » (www.fndr.fr).

Enfin, comme pour améliorer la capacité à faire des choix judicieux lorsque l'on est attaquant, l'entraînement à la capacité de circuler dans le système défensif collectif, adéquatement à la demande des attaquants, ne peut se réaliser efficacement qu'en s'exerçant en opposition, à la vitesse du jeu. L'opposition « raisonnée » consistant alors à ne pas plaquer ni à ralentir les mouvements du ballon pour faire durer les mouvements collectifs offensifs suffisamment longtemps pour « offrir » à l'organisation collective défensive autant d'occasions de se reconstituer que nécessaire. Les liens attaque - repli défensif et défense - contre-attaque doivent également faire l'objet d'un entraînement rigoureux.

Les matrices d'actions, offensives et défensives, et leur complexification interne constituent alors un véritable référentiel commun qui permet à chaque joueur de lire le jeu à partir d'éléments perceptifs significatifs des situations.

Si le travail de construction des matrices d'actions se fait essentiellement à l'école et chez les jeunes de clubs, l'entraînement à leur utilisation pour des prises de décision en plein jeu devrait se poursuivre tout au long de la pratique de ce jeu pour des raisons déjà évoquées. Le vécu des joueurs fait apparaître des possibilités d'actions toujours plus grandes, tant en attaque qu'en défense. La vitesse de jeu s'accélère, l'endurance à supporter de longues séquences de jeu augmente également ainsi que les moyens physiques d'une manière générale. Mais aussi, et cela est surtout vrai dans des sélections de joueurs venant d'horizons différents, le fait de changer de partenaires de jeu impose que l'on construise ensemble le référentiel commun qui permettra de lire la même partition en même temps ! Les matrices représentent également des outils de perfectionnement, outils qu'il convient d'apprendre à utiliser tant par les éducateurs, enseignants ou entraîneurs, que par les joueurs. Ce ne sont pas des recettes magiques que l'on s'approprie aisément et une fois pour toutes. L'entraînement à un collectif

total, (attaquants et défenseurs) exige un long apprentissage. Pour ma part, professeur d'EPS, entraîneur de clubs à tous les niveaux d'âge, de sélection également, j'ai eu la chance de pouvoir « manipuler » cet outil presque quotidiennement, ce qui, bien sûr, accélère sa « bonne » utilisation.

Notons encore que l'on est parti du jeu, organisé par le noyau central du règlement, et que l'on s'entraîne, avec les matrices, à jouer. Avec René Deleplace, le jeu de rugby ne se construit plus en mettant bout à bout des fragments de jeu, mais il se construit en jouant. L'apprentissage aux prises de décision en plein jeu devient l'élément central de la formation. Les aspects techniques, physiques, énergétiques faisant bien évidemment l'objet d'un travail spécifique lorsqu'ils seront obstacles à des réalisations que, de toute évidence, l'entraînement aux prises de décision laissait entrevoir comme possible ! Le processus d'apprentissage devient alors une longue vis sans fin dans laquelle on voit naître au coeur même de l'apprentissage de décisions, des réalisations techniques ou des embryons de réalisations techniques qu'il faudra travailler avec des exercices qui, cette fois, auront du sens pour les apprenants.

4. Mise en œuvre de la systématique

Nous l'avons dit avec René Deleplace, nous apprenons à jouer en jouant. Pour autant la notion d'exercice ne disparaît pas, mais il pose alors trois notions de base.

4.1 Le couple exercice

L'exercice est un couple qui possède une structure abstraite et une structure concrète.

La première est constituée par tout ou partie de la cascade de décisions propre à l'unité tactique isolable (UTI) considérée.

L'exercice de 1c1 balle en main au plan Homme contre homme a la structure abstraite suivante

CADRAGE OFFENSIF = CADRER le défenseur, pour le DÉBORDER ou le prendre à CONTRE PIED

CADRAGE DÉFENSIF = être PLACÉ sur le contre-pied, et SE DÉPLACER sur le débordement

Le but de l'exercice étant posé, la structure concrète obéit aux lois de l'exercice :

1. ESPACE et EFFECTIFS adéquats. L'organisation peut être réalisée autour de groupes autonomes de trois joueurs sur des terrains aux dimensions adaptées à l'âge et au niveau des joueurs : largeur allant de 3m à 15m, et surtout longueur allant de 10 à 30m (et non pas aire de

2m sur 2m), car si on peut imaginer diminuer la largeur pour aider la défense, il est très dommage de limiter la longueur, ce qui empêche l'alternance des rôles (passage de l'état de défenseur à celui d'attaquant et inversement, ou possibilité de rattraper un placage manqué par la poursuite de l'attaquant et une nouvelle tentative de placage.

2. EFFECTIFS EQUILIBRES entre les antagonistes.
3. Avoir toujours une alternative de CHOIX . Exemple dans le 1c1, l'attaquant choisira le DEBORDEMENT ou le CONTRE-PIED en fonction de la réaction du défenseur (retard ou avance du défenseur).
4. REVERSIBILITE des STATUTS. A tout moment l'Attaquant peut devenir Défenseur, et le Défenseur Contre Attaquant. Par exemple, en cas de plaquage (défense efficace) laisser jouer la Contre Attaque, et l'exercice deviendra un JEU.
5. LANCEMENT de l'exercice. Les joueurs doivent être en mouvement quand l'attaquant reçoit le ballon. La variation du lancement permettra de travailler le cadrage défensif : Si vous voulez faciliter le travail de la défense (peu courageuse par ex), vous allez réduire en largeur et lancer le défenseur "dans les bras de l'attaquant" avec le défenseur sur le coté (et non pas de face).

4.1.1 La notion de grappes d'exercice

Réciprocité entre les 3 plans de l'action : total PCT (15 c 15), partiel PCL (ligne 5c5 6c6 7c7...), individuel PHH (Homme contre Homme 1c1, 2c1, 2c2), et aussi entre la tactique et la technique.

L'exercice du cadrage défensif à 1c1 ne prend tout son sens que replacé dans une opposition à effectif total (PCT). Cela consiste à rassembler en une unité de travail, dans un moment donné de la séance, un (ou des) exercice (s) s'adressant au plan collectif total un (ou des) exercice (s) s'adressant au plan collectif de ligne (PCL) un (ou des) exercice (s) s'adressant au plan homme pour homme (PHH).

Pour maîtriser méthodiquement les effets de réciprocité entre les plans, le plan collectif total (PCT) reste toujours la base (à la fois point de départ et point de retour du travail d'approfondissement).

Cette unité commence dans un exercice concernant le plan collectif total et s'achève dans la reprise de ce même exercice au plan collectif total en intégrant les éléments travaillés dans les exercices de détail (PCL et PHH).

4.1.2 Exemple de grappe d'exercices :

Matrice défensive :

Le plan de référence (dont on partira) est toujours le **plan collectif total** où il s'agira :

- Pour l'éducateur : de « manipuler » les mouvements offensifs de l'équipe attaquante (qui n'a donc dans cet exercice aucune initiative que de répondre aux consignes de l'éducateur)

- Pour l'équipe qui défend collectivement : de circuler adéquatement dans les 3 courants de défense (R1 ,R2 ,R3) pour, à la fois :

- Défendre la largeur du terrain,
- Stopper toute percée du premier rideau,
- Disposer de joueurs capables de récupérer des coups de pied longs (en R3)
- ET : Disposer de joueurs, au sein du dispositif collectif, capables de mener une contre-attaque.

Au **plan collectif de ligne** :

Le travail se fera à effectif réduit (6c6, 7c7) et à partir d'un jeu déployé à la main, l'équipe attaquante ne pouvant transformer ce jeu que sous forme déployée ou pénétrante, en débordement ou à contre-pied du premier mouvement (notion de cascade de décision) : les défenseurs auront à opposer une défense sur la largeur de l'espace de jeu, tout en disposant de joueurs susceptibles de passer de R1 en R2 pour défendre sur une pénétration de l'attaquant.

Dans ces deux situations(PCT et PCL), la circulation des joueurs au sein du dispositif collectif défensif se fait sur initiative individuelle référencée aux possibilités de l'évolution offensive et au dispositif collectif défensif en train d'évoluer.

Au **plan homme contre homme** :

1c1 cadrage défensif : il s'agira dans cet exercice d'apprendre à « cadrer », c'est à dire de mettre le joueur attaquant dans son champ d'intervention efficace possible. On affinera dans cet exercice le placement du joueur défenseur sur l'intérieur de l'attaquant ainsi que le rythme de montée défensive : VITE avant que l'attaquant n'aie la balle, RALENTIR alors pour mieux s'adapter aux réactions de l'attaquant, REACCELERER au moment du placage pour déséquilibrer l'attaquant.

4.2 La notion de progression

- Dans l'exercice par enrichissement de la structure abstraite, la structure concrète reste identique.

- A travers la progression des exercices en une succession adéquate (complexification croissante en escalier).

De la même manière que René a renversé la présentation des phases de jeu en partant du jeu de mouvement vers les phases statiques, il a aussi renversé l'approche des plans tactiques et techniques.

Si la compréhension tactique est première, la dimension TECHNIQUE est seconde, mais JAMAIS SECONDAIRE. Il en est de même au plan du développement des MOYENS PHYSIQUES.

Ces composantes sont étroitement imbriquées, et leur développement nécessitant un travail spécifique n'a de sens qu'en liaison avec le plan TACTIQUE.

Ces hypothèses et propositions ont jalonné toute ma carrière de professeur d'EPS et mes prérogatives d'entraîneur de club. Si ces pratiques ont quelques valeurs de révélateur, l'adhésion de tous élèves, de toutes les équipes dont j'ai eu la responsabilité ainsi que la qualité de leurs réalisations (qui ne vont pas sans l'adhésion) atteste du bien fondé de ces hypothèses. Tout en sachant que les paramètres de la performance ne se résument pas à la place de l'une de ses composantes dans le processus de formation, la marginalisation de ces hypothèses continue d'intriguer l'éducateur que je me suis imposé d'être pendant plus de 40 années dans des milieux aussi variés que l'Université, le Lycée professionnel, le Club ou les Sélections.

A moins que ce ne soit le génie de René Deleplace qui a tout de même bousculé voire renversé les idées dominantes de l'époque, l'idée qui était largement partagée au Sud de la France, lui qui était originaire du Nord... et il n'est pas inutile, à ce point du discours, de rétablir quelques vérités bien malmenées pendant un demi siècle :

Non René Deleplace n'a pas inventé un rugby théorique mais il a lu dans les réalisations des joueurs de l'époque ce que personne avant lui n'avait lu : les rapports d'opposition.

Non René Deleplace n'a jamais écorné le nécessaire travail de technique individuelle pas plus qu'il n'a fait fi des qualités physiques qu'il convient d'exercer et de développer : il les a « seulement » resituées dans le contexte des sports collectifs en général et du rugby en particulier, c'est à dire dans le cadre du jeu et de ses astuces tactiques.

Oui René Deleplace a modélisé certaines activités physiques et sportives dont le rugby et décrit finement une systématique qui permet à tout un chacun de rentrer de plein pied dans le jeu de rugby avec des possibilités d'épanouissement qui n'ont de limite que dans l'« usure » physique des pratiquants.

Les hypothèses Deleplaciennes , maintes fois vérifiées sur le terrain des pratiques, mais loin d'avoir été expérimentées méthodiquement au plus haut niveau ont toutefois dès le début (milieu du XX^e siècle) laissé entrevoir ce qu'est le rugby d'aujourd'hui. La professionnalisation, l'évolution des règles, fruit des réalisations des joueurs toujours plus mobiles, plus rapides, plus habiles, y sont bien sûr pour beaucoup mais l'apport décisif à ces pratiques d'aujourd'hui n'était il pas déjà écrit il y a une cinquantaine d'années lorsque René Deleplace a fait du mouvement général la phase mère de l'apprentissage de jeu de rugby ? Et cela même si beaucoup d'entraîneurs de par le monde « font du Deleplace » sans le savoir.

Chapitre II

Un cadre théorique pour les APS ?

Coordination : Daniel Bouthier

1. Quelles voies pour la formation d'un domaine universitaire ? Quelques réflexions liminaires.

1.1 La question de la motricité au cœur des de la théorisation APSA ? Petit détour par la musique... par Marc Deleplace

S'il n'a jamais adhéré à l'idée de concevoir les STAPS exclusivement comme une science de la motricité, s'il a également refusé des les voir se construire à partir du seul champ des sciences cognitives, que ce soit dans leur dimension psychologique ou sociologique, René Deleplace n'a cependant ignoré ni l'un ni l'autre aspect. Le mathématicien formé à la physique¹ ne pouvait fermer la porte à l'apport de la biomécanique. Le militant et le pédagogue, lecteur assidu de Piaget et de Brunner² ne pouvaient non plus rejeter la dimension sociale des APSA. Mais préoccupé d'abord par l'idée fondamentale que l'on ne pouvait fonder un champ scientifique qu'à partir d'une modélisation des observations empiriques, donc partir des pratiques effectives et non d'un modèle préconstruit, il ne pouvait donner à ces deux dimensions le caractère central que d'autres, tels Pierre Parlebas ou Robert Mérand, chacun à leur manière, tendaient à le proposer. Où l'on retrouve la forte imprégnation positiviste³ de sa démarche propre. Imprégnation qui l'inscrit dans la continuité de la « rupture épistémologique » de Bachelard⁴, c'est-à-dire de ce saut qualitatif qui conduit de l'observation empirique à la modélisation scientifique, de l'appréhension sensorielle à la rationalisation, de l'expérience concrète à l'abstraction scientifique⁵.

Quant aux apprentissages moteurs abordés en quelque sorte en eux-mêmes, mais toujours à partir d'expériences concrètes singulières à partir desquelles il serait possible de tirer des régularités et des récurrences, bref de modéliser⁶, ils se trouvent bien dans le champ

¹ Voir introduction de Jacques Girault.

² Plus attiré *in fine* par la théorie des apprentissages spiralaires de ce dernier, découvert plus tardivement que Piaget auquel il se référerait tout d'abord.

³ Voir introduction de la section I.

⁴ *Formation de l'esprit scientifique*, 1938.

⁵ Un chemin réflexif sur le passage de la pensée naturelle à la pensée scientifique suivi au même moment par Vygotski (*La Pensée sauvage*, 1933)

⁶ Et donc d'intégrer la question d'une science de la motricité comme partie constitutive mais non exclusive du domaine couvert par les SATPS ou les APSA.

de la réflexion deleplacienne. Dans l'introduction de *Rugby de mouvement, rugby total* (1979), René Deleplace expliquait clairement que le but de son travail était de présenter les principes méthodologiques pouvant être avancés pour l'enseignement du rugby, mais que cette présentation « d'abord dans leur ensemble systématisé », devraient ensuite être replacée « d'une part au plan des problèmes d'apprentissage ; d'autre part au plan de la *théorie générale de la motricité*⁷ ». Ce troisième opus ne verra jamais le jour. Mais les notes conservées et les propos tenus par René Deleplace permettent de comprendre qu'il entendait dans ce dernier point joindre aux expériences sportives (saut à la perche et lancer du marteau qu'il enseigna à l'INSEP à la fin des années 1950) les expériences musicales d'une motricité fine⁸.

En l'absence d'un autre texte, c'est donc de son ouvrage sur *La Technique du cor*, écrit en collaboration avec Jacques Adnet, alors premier cor solo à l'Opéra de Paris, qui nous permettra d'aborder ce point des réflexions deleplaciennes.

Comme souvent, c'est au point de rencontre d'une expérience personnelle et d'une réflexion sociale, que naît l'idée d'un ouvrage sur la technique du cor, pensé comme pouvant être étendu à l'apprentissage des cuivres en général, pour une partie au moins⁹. L'expérience personnelle est double : celle d'un autodidacte conscient des limites d'une telle situation¹⁰, celle d'un accident nécessitant rééducation et réapprentissage du geste cornistique en lui-même. L'expérience sociale est également double, et s'articule étroitement avec la première au point que les deux peuvent être confondues : la première du pédagogue couvrant un champ d'apprentissage large à la fois par les publics auxquels il s'est constamment confronté¹¹, du plus jeune âge au haut niveau et aux formateurs eux-mêmes, et par les terrains sur lesquels il s'est exercé : le rugby certes, mais l'ensemble des sports collectifs, la natation, l'athlétisme, la musique enfin, sans oublier les mathématiques pour un court moment, non plus que la

⁷ C'est nous qui soulignons.

⁸ Nous entendons par là des gestes de faible ampleur et d'un engagement musculaire moindre que les gestes sportifs. Ce qui ne veut pas dire que ces derniers ne demandent pas une conduite fine. C'est tout le contraire qui nous autorise à comparer les uns aux autres, et qui faisait envisager à René Deleplace d'en conjuguer la formalisation.

⁹ Pour permettre à de non techniciens de ce domaine particulier de suivre les comparaisons auxquelles nous allons nous livrer, le lecteur trouvera quelques pages éclairantes de cet ouvrage dans la section III de ce volume, ainsi que des démonstrations complémentaires sur le site FNDR de l'association CRMT.

¹⁰ Autodidacte non pour la musique où René Deleplace bénéficiait au contraire de la très solide formation générale des conservatoires du Nord, mais pour le cor, puisqu'il avait été formé au violon et n'avait abordé son instrument de prédilection qu'à l'âge de 22 ans.

¹¹ Dans des conditions inégales il est vrai, une part de son public de pédagogue ayant été, dans certains domaines et malgré qu'il s'en défendait, ses propres enfants...

réflexion politique¹². La seconde, qui ne pouvait échapper à un sportif de haut, est celle du problème posé par le vieillissement. C'est cette dernière qui déclencha, avec la conscience des limites techniques de l'autodidacte en cor, la réflexion sur la formation technique et les ressorts de la motricité sur ce terrain. Curieusement enfermé parfois dans l'image d'un « technicien » s'agissant de son approche du sport et du rugby, lui qui récusait pourtant le technicisme, s'il est un terrain où il pourrait bien être d'abord techniciste, c'est celui de la musique¹³. Dès le début des années 1960, alors qu'il est encore en pleine possession de ses moyens physiques, René Deleplace est conscient que la technique, tout en force, qu'il utilise ne lui permettra de poursuivre aussi longtemps qu'il le souhaitait, son activité de corniste¹⁴. Il cherche alors auprès de techniciens français réputés les réponses aux questions qu'il se pose, celles auxquelles il a compris que Jean Devémy, un « pays » professeur au conservatoire national supérieur de musique de Paris (l'équivalent de l'ENSEP de l'époque), qu'il est allé trouver à son arrivée à Paris en 1945, ne lui apporterait pas de réponse satisfaisante. C'est alors la rencontre avec Lucien Thévet, cor solo à l'Opéra de Paris (Jacques Adnet lui succédera en 1968), considéré dans les années 1960 comme LE pédagogue du cor en France. Nouvelle déception, mais premiers brouillons. Et puis l'accident : l'opération d'un kyste à la joue qui menace de le laisser à moitié paralysé de la face. Une rééducation acharnée dont les étudiants de l'UEREPS de Paris ont gardé le souvenir : un abaisse langue en permanence au coin de la bouche, comme un vieux mégot (le comble pour un non fumeur), et des milliers de contractions statiques pendant un an. Et la décision de reprendre des cours pour sortir de l'impasse du jeu en force¹⁵, d'abord avec un vieux camarade du conservatoire d'Arras, Georges Pruvost, retrouvé à Châtenay-Malabry, avec André Fournier, cor solo à l'Orchestre national de Radio France, et enfin Jacques Adnet, à l'École normale supérieure de musique. À la clé, une licence de concert en cor et en musique de chambre obtenue en 1977, à 55 ans. Et un premier article sur la technique du cor paru la même année dans le numéro inaugural de la *Revue du corniste français*, édité par la toute récente *Association française du cor*, fondée par Daniel Bourgue, ex-premier cor solo de l'Opéra lui aussi, que René Deleplace avait connu alors qu'il était encore étudiant au conservatoire de Paris, bien des années auparavant. Un

¹² Car c'est bien là ce qui fait de ses enfants des « héritiers », au sens bourdieusien, de ceux qui ont appris autour de la table familiale...

¹³ Affirmation qu'il n'eût pu que reprocher à un fils auquel il ne cessait de répéter sa recherche de l'interprétation avant tout. Mais on n'est jamais mieux trahi que par les siens !

¹⁴ Finalement, il jouera pour la dernière fois en public à 83 ans...

¹⁵ Surnommé Hercule dans un article du journal de Saint-Pol-sur-Ternoise en 1942, habitué à compter sur sa puissance physique dans bien des circonstances, il a pris conscience de la fragilité d'un jeu fondé exclusivement sur icelle. Or il le sait déjà, il mourra le cor aux lèvres, tant cet instrument lui tenait à cœur. Et c'est presque ce qui s'est produit.

article déjà dépassé en fait, notamment dans les erreurs qu'il comporte, aux yeux de son auteur, concernant le jeu des lèvres. C'est avec Jacques Adnet qu'il comprend que la centration de l'apprentissage du cor sur le jeu des lèvres laisse une béance que les anglosaxons ont comblée : la technique respiratoire, négligée par les maîtres français. D'où le déclin prématuré de nombre d'entre eux, parmi lesquels Jean Devémy lui-même, mais aussi Georges Barboteu, qui a dû renoncer bien trop tôt au regard du niveau qu'il avait atteint, à tenir son rôle de premier cor solo à l'Orchestre de Paris. Il reprend donc d'une part sa réflexion sur le jeu des lèvres en y joignant d'autre part une réflexion sur la technique respiratoire. Et surtout, fort de la *systématique* construite à partir du rugby, il recherche alors comment articuler entre eux ces deux aspects du jeu dans l'apprentissage. Certes, tout professeur de cor aujourd'hui procède ainsi. Mais comme souvent encore en musique, de manière toute empirique, ce qui ne peut satisfaire le théoricien du rugby de mouvement, rugby total.

Comme dans ce dernier domaine cependant, il est conscient que seule l'analyse du jeu de haut niveau, ou plutôt ici celle de la manière dont les musiciens de haut niveau explicitent leur jeu dans leur enseignement, peut et doit servir de base à un effort de systématisation, à condition de pouvoir dépasser la singularité des expériences individuelles.

« La mise en commun et l'analyse fouillée de tout ce que les cornistes ont su et savent réaliser de meilleur, et de plus probant musicalement comme techniquement, constituerait en effet, consigné soigneusement par écrit, le véritable patrimoine culturel cornistique actuel¹⁶ ». Tel est le préambule de l'ouvrage écrit avec Jacques Adnet en 1986. Suivent les deux principes fondamentaux de la démarche réflexive des auteurs :

« Asseoir une logique relationnelle entre les réalités du phénomène acoustique de la vibration et celles des mécanismes anatomophysiologiques de la respiration comme de l'embouchure anatomique ».

« Établir en conséquence l'articulation rationnelle possible entre contraintes du fonctionnement de l'embouchure anatomique et particularités de l'embouchure de l'instrument d'autre part¹⁷ ».

¹⁶ Cette approche cumulative et quantitative, qui est déjà celle du théoricien du rugby, ne peut que séduire l'historien formé à l'école des *Annales* en même temps qu'à celle du matérialisme historique. D'autre part, cette entrée en matière rappelle combien est importante aux yeux de René Deleplace, sur un plan scientifique, la pluralité des expériences, combien il est éloigné de tout dogmatisme ici encore, et combien son approche intègre la question technique dans la totalité à produire, la musique, dans une perspective historique et culturelle du développement humain. La philosophie et l'ontologie qui sourdent de sa démarche dans le domaine des STAPS se retrouvent donc ici.

¹⁷ Adnet Jacques, Deleplace René, *Technique du cor. Considérations générales sur la technique et la pédagogie des cuivres*, Paris, EAP, « Psychologie et pédagogie de la musique », 1994, Préambule, p. 19 et 20.

Nous pourrions en rester là. Mais afin de pousser à son terme le pourquoi de ce détour par la musique pour aborder la question de la motricité vue par René Deleplace, nous exposerons brièvement comment se construit la « logique rationnelle d'une part » (1), puis nous prendrons deux comparaisons¹⁸ entre les propos cités et la question motricité au-delà de la pratique instrumentale (2), sans prétendre tracer ainsi de manière certaine ce qu'auraient pu être les développements de René Deleplace en ces matières¹⁹.

(1). Ce qui manquait en 1977 est ici au cœur du propos : la *relation* entre les différents organes qui permettent le jeu, notamment le système respiratoire, y compris le diaphragme et les abdominaux, et l'ensemble des organes buccaux : les lèvres, mais aussi le palais et la langue. La restitution du geste dans sa totalité relève alors de la logique d'action, une expression que le rugbyman lecteur de René Deleplace reconnaîtra comme familière.

Or la logique d'action suppose une organisation du geste, une hiérarchisation des décisions (pourquoi pas une « cascade » ? Mais d'une autre nature que celle rencontrée dans la théorisation du jeu de rugby). Autrement dit, l'organisation du geste passe par la représentation que l'on s'en fait. C'est là le trésor culturel commun aux cornistes, c'est là ce que l'on peut analyser de leur dire : des *images mentales d'action*. Ce sont ces images qui permettent à l'instrumentiste d'organiser son geste, trop complexe pour être saisi dans sa globalité dans le moment de l'exécution, qui suppose en outre de suivre la partition, les partenaires, de jeu, le chef d'orchestre, l'intelligence de la phrase musicale, etc. Donc de mettre en jeu les différents *organes anatomiques* qui permettent la réalisation technique. Mais la systématique ainsi constituée comporte, au côté des *images mentales d'action* et des *organes anatomiques*, un troisième élément, intermédiaire entre les deux autres et en réalité le plus décisif à notre avis : les *organes fonctionnels*. Ceux-ci peuvent être de deux sortes dont nous donneront un exemple pour chaque : soit il s'agit d'un regroupement d'organes anatomiques ; soit il s'agit d'une partie d'un organe anatomique. Le fonctionnement respiratoire est de l'ordre du premier : il met en jeu le diaphragme, les abdominaux et la cage thoracique pour former l'organe fonctionnel d'alimentation du son (par le soutien et la conduite du souffle qu'ils assurent ensemble). La langue relève du second, à double titre : la base de la langue contribue, avec l'organe fonctionnel précédent, à moduler la pression du souffle, elle entre alors dans l'organe fonctionnel de modulation du son ; mais la pointe de la langue, associée aux lèvres, joue un tout autre rôle : elle permet d'assurer les attaques et le

¹⁸ L'historien aime aussi user des comparaisons pour éclairer son propos. Et l'historien est également ici corniste...

¹⁹ Bien qu'il en ait affiché l'intention, ce dont nous nous autorisons pour tenir notre propre position.

détaché. Elle relève de l'organe fonctionnel d'articulation du son. Cette construction de la notion *d'organes fonctionnels* peut paraître complexe, mais c'est elle, bien qu'ignorée de l'enseignement technique du cor encore aujourd'hui, qui permet de comprendre le mécanisme intuitif d'élaboration, chez les grands cornistes d'hier et d'aujourd'hui, de ces *images mentales d'action* sans lesquelles la maîtrise du jeu dans sa totalité, bien plus complexe encore, serait simplement impossible. Et c'est bien une systématique dans l'ordre de la motricité qui se trouve ainsi élaborée. Systématique dont les différents éléments ont été constitués par René Deleplace à la fois sur la base de ses connaissances anatomiques, physiologiques, de son expérience sportive et musicale, de ses rencontres avec des cornistes de haut niveau, de l'analyse de ses propres sensations. Dernier point qui nous rappelle que ces analyses comportaient nécessairement une large part d'intuitions²⁰.

(2). Deux comparaisons permettront d'entrevoir que les apprentissages moteurs instrumentaux ainsi envisagés ne sont peut-être pas si éloignés des apprentissages techniques dans le domaine des activités sportives. Tout d'abord, la notion d'organe fonctionnel comme moyen de construire l'image mentale d'action. Nul ne contestera sans doute que se sont par de telles images, construites dans l'intelligence des gestes, qu'un tennisman autant qu'un lanceur de marteau, pour revenir à l'un des domaines abordés par René Deleplace, peut non seulement guider son geste, mais le reconstruire parfois dans l'instant, lorsque les coordinations ne fonctionnent pas comme à l'habitude, que les « sensations » comme l'on dit, ne sont pas là, ce qui permet aux meilleurs de rétablir de situations compromises de façon parfois surprenantes. Or si l'on parle de coordinations, c'est bien que doivent fonctionner ensemble plusieurs organes anatomiques ou plusieurs fraction d'entre eux. La notion d'organe fonctionnel, imaginée pour l'intelligibilité de la technique du cor, ne serait donc pas étrangère en ce domaine. Autre exemple, que ne négligeait pas non plus René Deleplace, le lien entre performance et technologie. Or lorsqu'entre 1959 et 1961, il enseignait à l'INS, René Deleplace y était en charge, outre du lancer du marteau, du saut à la perche, au moment où les perches en aluminium remplaçaient les perches en bambou avant que ne vienne l'âge de la fibre de verre. Depuis le XVIII^e siècle, la facture du cor a fortement évolué et avec elle non seulement les performances techniques mais la technique elle-même²¹.

²⁰ Intuitions qu'il espérait corroborer par l'expérience. Mais les moyens d'enregistrement du geste en condition réels n'étaient pas encore là. Or depuis, Sarah Willis a pu réaliser de tels enregistrements des gestes par le recours à l'IRM. Et ces enregistrements confirment en très large partie les intuitions de René Deleplace et Jacques Adnet. Ils sont consultables sur la page Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=mGUb2XTL640>

²¹ Ne pouvant développer ce point ici pour des raisons évidentes, je renvoie au site FNDR de l'Association CRMT qui héberge des vidéos de démonstration et d'explication relative à l'évolution de la technique du cor depuis le XVIII^e siècle.

Ajoutons pour conclure une distinction qui semble fondamentale, sur un plan pédagogique comme sur celui de la réflexion théorique : que toute image n'est pas image mentale d'action. Le passage de l'une à l'autre est la question de l'organisation du geste d'ensemble au lieu de l'aide à la compréhension d'un aspect particulier du geste. Prenons à nouveau pour exemple la pratique du cor. Un professeur explique à son élève que pour monter à l'aigu il faut resserrer les lèvres et les desserrer pour descendre dans le grave de l'instrument. Il accompagne son explication d'un geste du pouce et de l'index imitant la position relative des lèvres inférieure et supérieure. Les deux doigts restent, dans le mouvement montré, disjoints. L'image peut avoir une efficacité mais ne peut en rien constituer une image mentale d'action et ce pour deux raisons. D'une part, le geste des doigts est trompeur quant au fait que pour que se déclenche la vibration des lèvres qui produit le son, les muqueuses doivent être en contact l'une avec l'autre en permanence, et que le mouvement qu'il cherche à faire comprendre se produit en fait autour de ce point de contact par resserrement ou extension d'autres masses musculaires. D'autre part, ce même geste isole les lèvres, et plus encore une partie des lèvres, les muqueuses, qui ne peuvent produire l'effet escompté. Les muscles peaussiers sont trop faibles pour assurer autre qu'un ajustement fin (du reste indispensable pour assurer la hauteur de son exacte désirée). Seul l'orbiculaire est assez puissant pour assurer la tension nécessaire au soutien de la vibration, particulièrement en montant à l'aigu. De plus, cette tension de l'orbiculaire n'est elle-même rendue possible que par l'action des muscles des joues, de la langue et d'une partie de la gorge, ce qui met aussi en action la mâchoire inférieure, seule partie mobile dans l'ossature de la bouche. Il ne peut dès lors y avoir image mentale d'action, relative ici à une partie seulement du geste d'ensemble (puisque la question de la mise sous pression de l'air n'est pas abordée ici), que si cette portion du geste d'ensemble se trouve organisée par l'image donnée, ce qui a peu de chance d'être le cas dans l'exemple cité. Redisons-le, il ne peut y avoir image mentale d'action que construite sur la conscience d'un organe fonctionnel. Tous les autres cas ne relèvent que de l'image simple, dont on ne doit pas négliger au demeurant l'efficacité pédagogique²².

Élaboration d'une systématique relevant des questions de motricité, possibilité d'étendre cette systématique dans sa logique et ses principes du domaine musical au domaine sportif, visée pédagogique de la démarche, autant de points qui permettent de penser que la question d'une théorie de la motricité n'était pas étrangère à la réflexion deleplacienne.

²² Une part des images mentales d'action se construit par mise en cohérence d'images simples, et pas nécessairement seulement à partir de la connaissance raisonnée de l'organe fonctionnel.

1.2 Contribution à la définition de l'objet scientifique spécifique de recherche, à la création d'un cursus universitaire STAPS et au développement d'enseignements en APSA dans tous les cursus universitaires (Daniel Bouthier)

Dès le début de sa réflexion à la fin des années 1950 René Deleplace conçoit la nécessité du développement de recherches pour l'EPS et d'une formation scientifique des « techniciens du sport » (1958, 1959). C'est dans cette perspective qu'en 1964 le stage FSGT d'expérimentation comparée de Malakoff est créé. Il s'agit « d'un véritable séminaire de chercheurs à part entière, réunis sur pied de parfaite égalité [sous entendu quelques soient leur statut professionnel et scientifique] pour s'informer mutuellement de l'état d'avancée de leurs travaux personnels respectifs dans le domaine de connaissance bien défini de la maîtrise vivante de sa motricité complexe par l'homme, laquelle maîtrise vivante comporte deux « dimensions » :

- Pleine assurance dans la réalisation concrète de l'activité corporelle complexe et hypercomplexe,
- Développement illimité de la haute habileté gestuelle et de la puissance énergétique supérieure associées dans une telle activité » (Deleplace 1965, et Deleplace sans date a).

Il constitue dans ce cadre un collectif de théorisation et d'expérimentation considérant que « toute production de connaissance rigoureusement rationnelle, dans un domaine précis, exige, étroitement liées en réciprocité, pratique et élaboration théorique propre.

Il propose que ces expérimentations portent à la fois sur deux objets et deux terrains :

- « vie physique personnelle continuée méthodiquement » nous dirions aujourd'hui de pratiquant ;
- « Et intervention *didactique* au bénéfice des autres », certains parlent maintenant d'intervention éducative.

Les études devant se faire selon lui pour différents âges et niveaux de pratique, et dans le cadre des différentes institutions scolaires et sportives. Il défend avec force l'idée, qu'il va poursuivre seul que « le déchiffrement progressif de *la logique interne* [notion reprise ultérieurement par Parlebas sur d'autres bases et à d'autres fins], *caractéristique d'une activité physique* donnée dans sa singularité concrète, se réalise dans le va et vient continu entre la pratique de cette activité physique précise et l'explicitation théorisante des découvertes successives qui semblent productrices de maîtrise grandissante à travers la série illimitée de retour à la pratique ».

Ainsi les objets actuels de la technologie des pratiques physiques sportives et artistiques et de la didactique comparatiste sont donc déjà mis en perspective dès le milieu des

années soixante... Elles ne reprendront leur essor que trois décennies plus tard faute d'une prise en charge collective à l'époque.

En effet René Deleplace²³ déplore ensuite le dévoiement de ces stages vers des expériences pédagogiques en tant qu'applications de travaux scientifiques externes au domaine dans le cadre du stage Maurice Baquet dit de « Sète », et la mobilisation des forces vives de la profession essentiellement sur la formation continue en EPS. Il faudra attendre le début des années quatre-vingt pour que des enseignants et des entraîneurs investissent à nouveau ces axes de recherche de haute lutte dans le cadre de l'universitarisation des STAPS (création du DEUG STAPS en 1975 et premières thèses STAPS en 1986, dont celle de Serge Reitchess), la plupart des thèses se faisant plutôt et plus facilement dans le cadre de sciences d'appuis constituées, avec des cadres théoriques plaqués sur les pratiques physiques et sur des objets de recherche souvent en décalage avec les questions cruciales pour le domaine de la motricité complexe et son développement.

Il mène ce combat au sein du SNEP où il contribue régulièrement à la réflexion sur :

- les activités physiques athlétiques et artistiques en EPS, qu'il considère comme deux grands pans distincts de la motricité²⁴ ;
- les STAPS aux seins desquelles il milite pour une place pleine et entière consacrée aux APS en elles-mêmes en tant que gisement de techniques corporelles innovantes et de techniques d'intervention scolaires et fédérales ;
- le sport à l'Université, comme discipline de formation pour tous les étudiants, et pas seulement dans les cursus STAPS et pour les seuls volontaires des pratiques associatives universitaires, notamment au sein du CNESER où il siège des années durant au côté du SNESUP.

Il est amené à y défendre bien sûr le taux d'encadrement des pratiques étudiantes, leur place à part entière dans tous les cursus de formation, le volume et la diversité des installations sportives, mais il y développe aussi l'exigence de qualité des pratiques pour tous et la nécessité du développement de recherches spécifiques au domaine de la motricité humaine complexe en elle-même et pour elle-même au sein des STAPS naissante dont elle devrait constituer le cœur. Il milite aussi dans ce cadre pour la pleine reconnaissance universitaire des enseignants et entraîneurs ayant de notoriété publique grandement contribués

²³ Deleplace R., Intervention devant le Conseil Permanent du stage Maurice Baquet., 1969, document dactylographié, 26 p.

²⁴ Deleplace R. (1972). *Quelques réflexions qui paraissent d'actualité à propos d'un effort de classification d'activités physiques*. Re-présentation à la commission pédagogique du SNEP à Paris en 1975. Manuscrit 17 p.

à la formation physique de tous et à la production de la performance sportive de haut niveau²⁵.

Malheureusement la suite aboutira principalement à une balkanisation et une vassalisation des STAPS récupérées par les sciences d'appuis existantes, les réduisant dans bien des cas à un champ d'application. Les objets et les crédits de recherche, la structuration des équipes, le recrutement des enseignants chercheurs sont en grande partie orientés, au prétexte du sport et des APS, vers des problématiques importées.

Face à cela René Deleplace s'est lui-même ré-engagé en 1975 dans des études supérieures (cf. ses études antérieures en mathématiques) à travers un DEA en Psychologie soutenu en 1977²⁶. Il y présente son projet d'expérimentation comparée de thèse devant impliquer deux groupes d'étudiants STAPS (A1 et A2) et deux groupes d'enfants du primaire (E1 et E2). Chez les étudiants le groupe A1 est constitué d'optionnaires rugby qui reçoivent un enseignement complet théorique et pratique en rugby (esprit du jeu, logique du règlement, logique tactico-technique, didactique et pédagogique) et interviennent en « pédagogie pratique » sur les deux groupes d'élèves. Le groupe A2 d'étudiants ne reçoit d'enseignement en rugby. Chez élèves le groupe E1 reçoit un enseignement complet théorique et pratique de rugby intégré à un programme EPS plus large. Le groupe d'élèves E2 reçoit un enseignement réduit aux règles essentielles de jeu et à une pratique de type matches. L'observation et l'analyse devaient porter tant sur les connaissances théoriques acquises que sur les progrès réalisés en jeu, pour lesquels le recueil et le traitement des données sont présentés et justifiés. Malheureusement René Deleplace a dû ajourner ce projet étant mobilisé comme administrateur provisoire de l'UEREPS de Paris Laclapart où il officiait.

Il engage alors pour ces raisons sous une forme relevant de l'académisme universitaire la rédaction de son deuxième ouvrage sur le rugby²⁷ constituant une avancée décisive dans la modélisation et la didactisation de l'enseignement du rugby et des sports collectifs²⁸. La qualité de ses formations universitaires et professionnelles, de ses réalisations en formation initiale et continue, de ses engagements fédéraux (Commission nationale formation et développement du rugby dans le Nord) et en club (Entraînement et direction technique au PUC), de ses travaux publiés²⁹ ont conduit la Direction nationale du SNEP par l'intermédiaire

²⁵ Deleplace R., *Enjeux et conditions du développement pour tous des APS à l'enseignement supérieur*. Déclaration au CNESER (au milieu de la décennie 1970), s. d., 8 p.

²⁶ Deleplace R., *Initiation aux techniques de recherche et projet de comparaison expérimentales*. DEA de Psychologie, Université René Descartes Paris V, 1977, 24 p.

²⁷ Deleplace R., *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, Editions EPS, 1979

²⁸ Voir les contributions d'Éloi, Esposito, Grehaïne et Grosgeorges dans ce même chapitre.

²⁹ Deleplace R., *Le rugby*. Paris : Armand Colin, 1966 et *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, Editions EPS, 1979.

d'Alain Becker³⁰ et du SNESUP avec Guy Odent à engager des contacts avec des référents universitaires (notamment les Professeurs Guyot Directeur de l'UEREPS de Dijon, Snyders de l'Université René Descartes Paris V, et Latrille de l'Université Bordeaux 2) pour soutenir en mai 1981 une thèse d'état sur travaux. Ceci afin de disposer d'un enseignant chercheur de poids susceptible de faire avancer le problème crucial de la spécificité de la recherche en APS et de faire école. Contradictoirement la victoire de la Gauche aux élections présidentielles en mai 1981 et l'aspiration du Pr Jacques Latrille dans les structures ministérielles de la Santé ont relégué ce projet « aux oubliettes ».

Pour autant René Deleplace a continué à œuvrer au développement de la modélisation des PPSA et de leur didactisation directement³¹, notamment autour de la notion de « matrice d'action³² » et à travers son soutien indéfectible à ses anciens étudiants et collaborateurs dont il a conseillé et accompagné les recherches³³ et participé es-qualité à leur jury de thèse. Ceux-ci et d'autres ont poursuivi travaux scientifiques et luttes en ce sens au sein des groupes techniques d'habilitation de diplômés STAPS, de la Conférence des Directeurs d'UFRAPS, de la 74^e section du Conseil National des Universités, des instances nationales du SNEP et du SNESUP et contribués à la création et la direction de l'Association internationale francophone pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS, dont Daniel Bouthier de 2000 à 2005, puis Bernard David de 2005 à 2009 ont assuré la présidence).

René Deleplace pour mener à bien son combat du développement d'une recherche STAPS ancrée sur les problématiques de terrain et tendue vers la construction d'une science de la motricité humaine pleine et entière, s'est toujours investi pour créer, animer, accompagner des collectifs militants et productifs (stages de Malakoff, stages AEEPS d'Arras, de Marciac, groupe EPS du CERM, groupe d'étude et de recherche rugby d'Ile de France, groupe APS de l'institut de recherche Marxiste, et bien évidemment association

³⁰ Becker A., *Projet de thèse d'état sur travaux concernant René Deleplace*. Lettre dactylographiée du secrétariat national du SNEP (20 mars 1981) au professeur Jacques Latrille de l'Université Bordeaux 2, 1981, 2 p.

³¹ Voir Deleplace R., La recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance. In Actes du colloque *La recherche en STAPS* (p.93-151). Nice, 19-20 septembre 1983.

Deleplace R., Science de l'acte corporel athlétique : maîtrise effective, sur le terrain, des productions physiques athlétiques dans une perspective de progrès illimités du sujet en performance. In *Conférences-débat croisés Lucien Sève et René Deleplace : « Sport et Université, les enjeux sociaux du développement des activités physiques et sportives dans une université Moderne »*, le 26 avril 1985, au sein du cycle de conférences « Questions de notre temps avancée des connaissances » du Centre Universitaire d'Orsay, 1985

Deleplace R., La notion de matrice d'action pour les actions motrices complexes, in Bouthier D., Griffet J., Eds., *Représentations et actions en activités physiques et sportives*. Université Paris-Sud, 1995.

³² *Ibid.*

³³ Notamment Serge Reitchess en 1986, Daniel Bouthier en 1988, Bernard David en 1993)

« Culture Rugby de Mouvement », etc.) dans un lien d'approfondissement dialectique pratique ⇔ théorie.

Ses travaux constituent encore aujourd'hui une contribution précieuse au développement des approches technologiques et didactiques³⁴, mais la qualité humaine de ses différentes interventions, la clairvoyance de ses idées et la ténacité de ses engagements restent aussi une philosophie de vie remarquable ... à méditer !

2. Les travaux de René Deleplace comme fondement théorique pour les STAPS.

2.1 La systématique du rugby deleplacien, source d'inspiration en sports collectifs pour les repenser en terme de rapport d'opposition et d'approche tactico-technique dans l'initiation et le perfectionnement des pratiquants.

2.1.1 La modélisation Deleplacienne : un guide pour comprendre la règle (Serge Éloi)

Les travaux de René Deleplace ont ouvert la voie à une didactique des sports collectifs. Il nous semble manifeste que son travail de modélisation du rugby peut être étendue à l'ensemble des disciplines sportives du même domaine voire, à beaucoup de sports d'opposition. Mais encore faut-il préciser de quels sports collectifs nous allons parler. En fait, il en existe plusieurs catégories. Ceux dont nous parlerons ici présentent les caractéristiques suivantes. L'espace sur lequel ils se jouent est orienté par deux cibles placées à l'extrémité du champ de jeu (*exit* le base-ball ou le cricket). Il n'est mis à la disposition des deux équipes qui s'affrontent qu'un seul projectile qu'il va bien falloir se « partager ». C'est d'ailleurs là que se situe le ressort du jeu. Cette mise en scène spécifique de l'opposition fait naître par cette simple disposition tout l'enjeu du jeu. Pour atteindre la cible, et bien que cela ne soit pas une obligation, les partenaires peuvent se faire des passes (*exit* aussi le tennis en double et l'ultimate). L'atteinte de la cible a comme conséquence que le score augmente. Nous n'aborderons ici que cette catégorie de sports collectifs dans laquelle on pourra ranger le rugby, le foot, le hand, le basket, le volley mais aussi, le water-polo, le foot américain, le hockey sur glace ou sur gazon et quelques autres encore.

Pour tous ces sports collectifs, la théorie Deleplacienne peut être mise en œuvre pour modéliser la discipline sportive en question mais aussi pour construire une didactique qui

³⁴ Voir Bouthier D., Durey A., « Technologie des APS. », *Impulsions*, n°1, 1994, p. 95-124 ; David B., Bouthier D., Marsenach J., Durey A. French research into the "didactics" and technology of physical activity and sport : an expanding new field. *Instructional Science*, 27, 1999, p. 147-163 ; et Éloi S. & Uhlrich G., coord., *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention*, Toulouse, Octares, 2017.

permet la transmission de tous les aspects qui en font une pratique sociale de référence³⁵, une culture sportive. Nos recherches³⁶ nous ont conduit à mettre à jour un certain nombre de lois qui structurent l'opposition. On constate notamment que dans ces disciplines sportives, il existe une relation inversement proportionnelle entre la précision requise pour atteindre la cible et le droit de charge des défenseurs. Concomitamment, les droits dont disposent les attaquants pour tenter d'atteindre la cible sont proportionnels à ceux des défenseurs qui tentent de les en empêcher.

Nous voulons envisager ici l'évolution du règlement du volley-ball. René Deleplace indique que l'on peut modéliser les sports collectifs en modélisant la règle et les conduites tactiques. Nous nous concentrerons sur la modélisation du règlement. Il y distingue le noyau central du règlement et les règles complémentaires. Ce qui fait l'intérêt de cet agencement de la modélisation, c'est l'articulation entre ces deux parties. D'un côté, des règles immuables qui constituent « le code génétique » de la pratique sportive. De l'autre, des règles additionnelles qui permettent, tout au long du développement historique de la discipline, son adaptation aux évolutions stratégico-tactiques, tactico-techniques ou physiques des joueurs et du jeu. Il y a donc un double mouvement qui relève autant de la préservation que de l'innovation. Mouvement qui permet de conserver les ressorts qui ont fait l'attrait initial des humains que nous sommes pour cette pratique, mais qui en même temps ménage la possibilité de faire évoluer les règles qui vont encadrer la mutation des pouvoirs du pratiquant. Il s'agit là d'une authentique mise en application de la dialectique au service de la compréhension d'une pratique sociale. On pourrait parler d'anthropologie dialectique.

Le noyau central du règlement (NCR) est donc le noyau historiquement stable. Il est le garant de la logique spécifique du jeu. Les règles qui le composent ne peuvent donc être changées sans porter inévitablement atteinte à l'essence même du jeu. Il comporte les indications relatives au but poursuivi par les protagonistes ainsi que leurs droits essentiels (droits liés à l'atteinte du but). Pour le volley-ball, il peut se définir ainsi. *Le but du jeu consiste à faire tomber la balle dans le camp adverse (1895)*. On peut alors définir comment il est possible d'atteindre ce but. *La balle doit être frappée donc les espaces de jeu sont séparés (1895)*. Ainsi, le filet est garant de la séparation des espaces de jeu. Cette séparation des espaces de jeu contient potentiellement la possible monopolisation du ballon par un joueur ou par une équipe. C'est pour cela que l'on retrouve dans le NCR deux règles

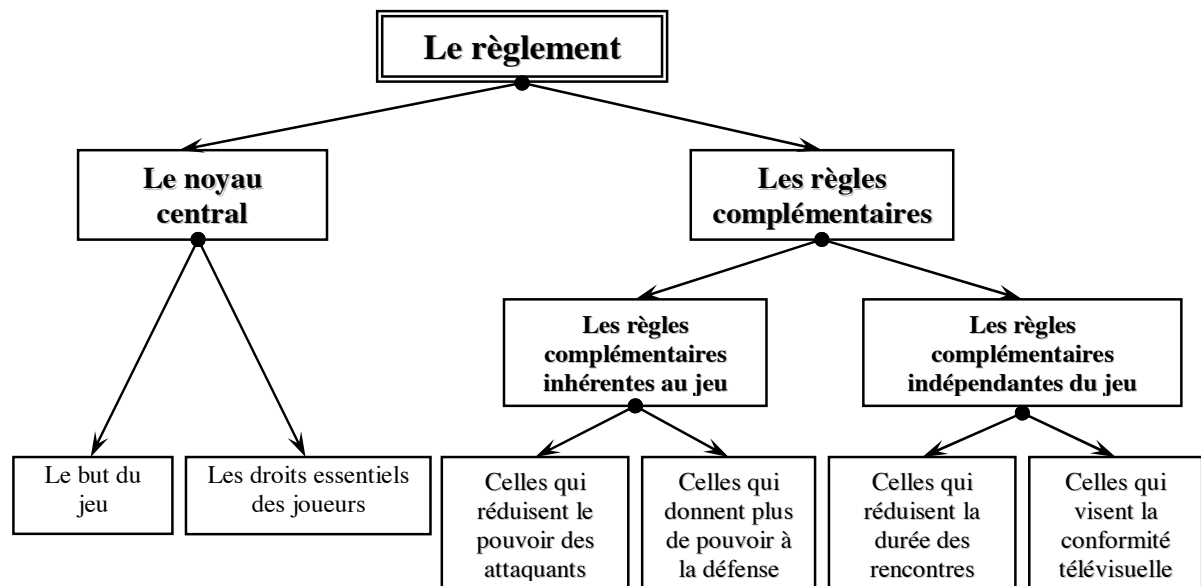
³⁵ Martinand, J.L., « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *ASTER*, 19, 1994, p. 61-75.

³⁶ Éloi, S. et Ulrich, G., « Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du volley-ball et du rugby », *STAPS*, 56, 2001, p. 109-125.

déterminantes. *Chaque joueur ne peut jouer deux fois consécutivement la balle (1917 aux États-Unis et 1920 en France). Chaque équipe dispose de 3 touches de balle pour atteindre le camp adverse (1920).* Notons que cette dernière règle marque pour nous la naissance véritable du volley-ball en tant que sport moderne³⁷.

Pour ce qui est des règles complémentaires, c'est seulement avec le recul historique que l'on peut affirmer que les législateurs ont cherché à garantir un attrait ludique constant en tentant de préserver l'équilibre entre l'attaque et la défense. Pour le volley-ball, cet équilibre n'est toujours pas réalisé puisque l'équipe qui initie l'échange et qui est donc en défense, le perd 2 fois sur 3. Depuis des décennies, les législateurs courent donc après cet équilibre en tentant de donner plus de pouvoir à la défense et en réduisant celui des attaquants. On notera que le nombre de règles qui tend à réduire le pouvoir des attaquants est très faible.

Mais les règles complémentaires se sont aussi diversifiées au cours du temps et René Deleplace ne pouvait pas encore prendre en compte les effets du professionnalisme et de la marchandisation. Cette évolution vers le sport spectacle a conduit les législateurs à promulguer une autre catégorie de règles dont la logique n'est ni de sauvegarder la logique spécifique d'une pratique, ni de veiller à l'équilibre entre l'attaque et la défense. Il s'agit ici de faire de ce sport un produit marketing, un produit télévisuellement compatible. Il a donc fallu distinguer les règles complémentaires indépendantes du jeu.



Une modélisation du règlement de volley développée sur la base du modèle Deleplacien³⁸

³⁷ Voir Éloi & Ulrich, *Op. cit.*, 2001 pour une analyse plus détaillée

³⁸ Tiré de Éloi, S., « Analyse technologique du rôle de libéro en volley-ball : une influence paradoxale sur le jeu », *eJRIEPS*, 23, p. 46-75.

Dans cette nouvelle catégorie, il nous a semblé nécessaire de dissocier deux classes. D'une part, les règles dont la vocation est de réduire la durée de la rencontre. D'autre part les règles qui visent à rendre le « produit » volley-ball conforme aux normes télévisuelles. Nous obtenons ainsi une représentation plus précise du règlement de volley-ball qui nous permet de comprendre autant les évolutions du jeu que celles qui sont assujetties au système économique dans lequel il se propage. Cette modélisation permet de nous projeter dans le futur en anticipant les effets probables d'un changement règle. C'est ce qui nous a conduit à proposer de reculer la ligne des 3 mètres à 4,5 mètres pour rééquilibrer le rapport de force attaque-défense au volley-ball. Cette proposition a semblé intéresser la commission des entraîneurs de la FIVB.

Mais de là à prendre une décision...

2.1.2 Relation entre activité tactique et technique en sports collectifs. Contribution du groupe formation initiale de la FFHB (Max Esposito)

La question des relations entre activité tactique et activité technique est indissociable de l'ensemble des options de la formation initiale fédérale. Cet ensemble a été formalisé dans deux productions récentes³⁹ présentant les relations de cohérence entre toutes les composantes. Seule la conception du jeu et de l'activité adaptative seront présentées ici pour aborder ensuite les options permettant d'assurer, simultanément, une entrée par le « perceptivo-décisionnel » dans la formation et la relation avec l'activité technique des joueurs.

Maurice Portes, souvent cité dans cet article, a créé dès 1987 le groupe Fédéral. Il a appartenu à des groupes de « recherche-action » : stages M. Baquet, groupe de Montpellier (sous l'égide de R. Mérand et J. Marsenach) puis groupe fédéral. J'ai moi-même appartenu au groupe de Montpellier puis au groupe fédéral dès 1993. Des « circulations de savoirs » ont certainement enrichi nos réflexions. Maurice Portes a développé d'autre part à l'UFRSTAPS de Montpellier, une collaboration intense avec André Quilis, lui-même largement porteur des théories Deleplaciennes permettant des rejaillissements sur leurs

³⁹ Esposito M., « La formation du joueur, conquête de la complexité », *Contrepied Handball* Hors série n° 6, p. 20-22, 2013, voir également sitographie sur <https://drive.google.com/drive/folders/0B8bve7nW4YFdUmstLXkzQmZuQXc?usp=sharing>

travaux. Le colloque à Nice (1983) avec René Deleplace a certainement participé, également, à ces fertilisations croisées⁴⁰.

1- Conception du handball et de l'activité adaptative requise.

Le handball propose un environnement mouvant, changeant, du fait d'interactions incessantes entre initiatives « offensives » et « défensives » (dialectique problèmes-adaptation⁴¹). Il impose, pour assurer une dominance, la prise en compte contradictoire de "stabilités" (grâce au système de règles spécifique) - permettant aux joueurs de déceler le reliquat de leurs propres possibilités et celles des partenaires et adversaires - mais également d'"instabilités" (initiatives diverses de partenaires et adversaires) générant de l' "incertitude". L'activité adaptative requise impose la prédiction de l'évolution possible des situations et le choix d'effets à produire sur le rapport de forces afin d'assurer une dominance. Ces conceptions nous ont amenés à prôner une entrée dans la formation par le « perceptivo-décisionnel ». La formation initiale doit permettre l'accès à la qualité d'une lecture « compréhensive » permettant au joueur d'augmenter les plages de temps au cours desquelles il est prédictif plutôt que « réactif » et « actif » sur le rapport de forces plutôt que « passif ». Par activité de lecture nous entendons: "un processus d'attribution de sens à des indices organisés en système par le joueur lui-même et non comme simple et passive « prise d'informations⁴² ». L'accès à la qualité de lecture⁴³ suppose pour les joueurs - de passer d'une prise en compte « d'objets » matériels (ballon, lignes) à la représentation d'objets immatériels (crédit d'action du porteur de balle, réseau des échanges, espace de jeu offensif /défensif, couloir de jeu direct, couples tireur/gardien/défenseur proche etc.) - et de comprendre les conditions permettant la possible évolution de ces objets par choix d'effets à produire grâce à des outils tactiques et ou techniques.

La formation initiale vise donc l'autonomie décisionnelle⁴⁴ de joueurs efficaces. Ainsi pour nous « ce que fait le joueur lorsqu'il prélève des indices sur le jeu pour prédire un effet et ce qu'il fait lorsqu'il concrétise ce choix est intimement lié ».

⁴⁰ Deleplace R., La recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance, in Actes du colloque *La recherche en STAPS* (pp.93-151). Nice, 19-20 septembre 1983.

⁴¹ Ouvrage collectif AEEPS, *Sports-co en milieu scolaire*, 1984

⁴² Portes M., *La formation initiale des joueurs et joueuses en questions*, Paris, Éditions de la Fédération Française de Handball (FFHB), 2002

⁴³ Esposito M., « Accéder à la qualité de lecture des situations », *Approches du handball* n° 132, p. 9-15, 2012, accessible en ligne. Voir également « exemples d'objets », sitographie, cf. note 39

⁴⁴ Esposito M., Portes M., Rongéot F., « Formation à l'autonomie -décisionnelle en handball », in *Colloque International- Recherche sur l'intervention en EPS et en sport*, DREEPS et IUFM de Nice, Antibes, décembre 1998

2- Comment entrer dans la formation par le "perceptivo-décisionnel " tout en visant simultanément la relation indissociable entre activité tactique et technique?

Nous avons proposé un certain nombre de pistes méthodologiques toutes concourant à cette relation au cours de la formation mais aussi en compétition.

2-1 Sollicitation du « système Effet(s), objet(s), outil(s)⁴⁵ »

Lors des situations nous invitons à solliciter, le plus souvent possible, la recherche par le joueur d'effet(s) à produire sur des objets par recours à des outils tactiques ou techniques⁴⁶ (7). L'apprentissage technique n'est donc pas envisagé en dehors des actions de jeu mais le fruit d'une véritable « activité technique⁴⁷ » déployée par le joueur lui-même, en situation. Cette relation entre effet(s) et outil(s) agissant sur des objets donne du sens aux apprentissages techniques. La technique est donc, pour nous⁴⁸, *motivée* (recherche d'un effet attendu sur un objet), *contextualisée* (réponse à l'état particulier d'un objet) et *personnelle* (potentiel d'action particulier du joueur). La sollicitation de ce triptyque permet d'anticiper les conséquences d'une initiative et donc les transformations attendues sur tel ou tel objet. Ainsi non seulement le joueur et dans le prédictif mais, simultanément, est visée la cohérence de l'entreprise collective. Les partenaires peuvent s'inscrire en complément ou reprendre l'initiative selon l'évolution prise en compte de la situation. Cette *circularité* même - faite d'ajustements individuels ou collectifs en cours d'action aux transformations, attendues ou non - suppose que l'activité tactique n'a pas cessé et se poursuit ainsi en « boucle » avec la concrétisation des actions confirmant notre postulat de relation indissociable entre activité tactique et technique.

2-2 Des compétences à acquérir⁴⁹

L'acquisition des compétences est l'une des finalités de la formation. Elles doivent se traduire par l'obtention d'effets efficaces produits au moment opportun. Nous avons retenu un petit nombre de compétences (une par statut), par exemple pour le partenaire du porteur de balle : « contribuer opportunément à la production coordonnée de dispersion de défenseurs, de progression du ballon, d'enrichissement du réseau des échanges⁵⁰... ». Leur formulation est en cohérence avec notre postulat de relation entre tactique et technique puisqu'elle retient une dimension d'efficacité (production d'un effet) couplée à une dimension d'opportunité

⁴⁵ En sitographie, document « système effets objets outils ».

⁴⁶ Esposito M., « Réflexions préalables », *Approches du handball*, n° 97, 2007, p. 37-40

⁴⁷ Esposito M., « Handball », *EPS*, 26, 1996, p. 123-155

⁴⁸ Portes M., « Promesses d'une pratique studieuse du handball en EPS », Les cahiers du CEDRE /CEDREPS-AEEPS, 2006

⁴⁹ En sitographie, trois documents : « compétences et effets »/ « démarche spiralaire »/ « types d'affrontement et configurations », cf. note 39

⁵⁰ Portes M., Op. cit., et Portes M., Esposito M., Rongéot F., « Compétences spécifiques et contenus d'enseignement en EPS », *Dossier EPS*, n° 274, 1998, p. 163-167.

(« contribuer opportunément ») tout en intégrant une dimension de « cohérence collective » entre statuts inter-agissants (« production coordonnée »). Nous avons conçu un parcours de formation⁵¹ mettant en exergue la nécessité d'envisager le progrès de ces compétences suivant une démarche « spiralaire ». Cette démarche impose la prise en compte des manifestations actuelles des compétences telles qu'elles s'observent dans des rapports de forces identifiés que nous avons nommés « configurations ». Le progrès s'envisage sous la forme de « sauts qualitatifs » grâce à des situations envisageant les acquisitions nécessaires. Cette conception nous permet de préciser notre position s'agissant de compétences et des savoir-faire techniques : « les paliers sont franchis non pas simple ajout de techniques nouvelles mais par réorganisations radicales de la conduite en jeu intégrant à l'existant des acquisitions : meilleure compréhension des logiques d'interactions entre opposants, prise en compte nouveaux objets, lecture plus rapide des situations nouveaux outils techniques ou tactique maîtrisés⁵² ». Face à un problème posé soit les compétences actuelles du joueur suffisent à d'obtenir les effets attendus soit des « marges d'adaptation » observables sont requises soit enfin de nouvelles acquisitions, enrichissant les *mêmes compétences à des niveaux supérieurs*, sont nécessaires. La fédération a conçu un dvd présentant certaines manifestations des compétences sous la forme de « modes de jeu » complétant un premier ouvrage sur cette question⁵³. Des situations d'évaluation diagnostique, présentant trois niveaux de contraintes évolutifs, permettent également de juger de la « marge d'adaptation » des compétences évaluées⁵⁴.

2-3 Acquisitions de « logiques d'interactions tactique »

Nous visons là, complémentirement au processus de compréhension un processus de « reconnaissance » de situations devenues « familières ». Les joueurs doivent pouvoir activer, en jeu, des connaissances opératoires avec mise en relation rapide de certaines caractéristiques reconnues avec la modalité tactique ou technique ayant fait preuve de sa pertinence et de son efficacité. Recours donc à des outils « dont la pertinence s'impose » : nous avons retenu le terme de « logiques d'interactions tactiques⁵⁵ » pour nommer ces connaissances à activer. Leur acquisition suppose une méthodologie de situations offrant des caractéristiques identiques à prendre en compte mais dans des contextes variés (espace, densité, nombre de joueurs inter-agissants) et mettant en exergue, grâce à la régulation des

⁵¹ Collectif formation initiale FFHB, « Parcours de formation », *Approches du handball*, n°158, 2017, p. 5-62

⁵² Ouvrage collectif, *Sports-co en milieu scolaire*, Paris, AEEPS, 1984

⁵³ Ouvrage collectif FFHB, *Modes de jeu et entraînement*, Paris, Éditions de la FFHB, 1998

⁵⁴ Esposito M., « Quels critères pour juger de l'activité de lecture d'un(e) joueur(se) de handball », *Approches du handball*, n° 143, 2014, p. 11-18.

⁵⁵ Portes M., 2002, *Op. cit.*

situations exploitant souvent la verbalisation (techniques d'interaction sociale), la pertinence du même outil tactique et ou technique résolvant le problème. Cette méthodologie de situations doit être relayée en match par recours à des « règles aménagées » (RAM) proposant à nouveau ce problème tactique déjà identifié et permettant de s'y confronter régulièrement⁵⁶.

2-4 Alternance de situations à dominante tactique et de situations à dominante technique

Les situations à dominante tactique se caractérisent par des choix offerts, des alternatives possibles et le déclenchement d'une résolution de problème(s) avec recherche, par le joueur de nouveaux indices à prendre en compte et de choix d'effets possibles à prédire supposant le recours à un ou des outils tactiques ou techniques. Les situations à dominante « technique » sont présentées « tactiquement » par le formateur lorsque les joueurs ont eux-mêmes commencé à tester des modalités pour concrétiser leur intention, visiblement porteuses pour la résolution du problème posé. Elles sont caractérisées par des choix moins nombreux avec toutefois une alternative et offre la possibilité de répéter, d'affiner dans des conditions malgré tout changeantes - espace différent, pression différente, nombre de joueurs différents, etc.⁵⁷ Ces situations visent la recherche de la « flexibilité » de l'outil (intégrant donc une marge d'adaptation) la vitesse d'exécution et la fluidité.

Nous concluons nos propos par cette citation de Maurice Portes illustrant notre conception de la formation et des relations entre « tactique et technique ».

« La formation initiale ambitieuse que nous voudrions rendre possible - de l'entrée dans la pratique du handball à la catégorie « moins de 15/16 ans » - devant garantir l'acquisition et la maîtrise de tout ce qui est requis pour déployer, dans un affrontement équilibré, une activité de handballeur pouvant être jugée de haut niveau. Parler de "haut niveau" c'est juger excellente la qualité de l'activité en jeu d'un joueur ou d'une équipe - justesse de la lecture des situations de jeu, pertinence des décisions tactiques, maîtrise des techniques utilisées, harmonie et fluidité des relations entre joueurs, effets positifs obtenus sur les rapports des force individuels et collectifs . »

Les lecteurs de cet ouvrage pourront déceler progressivement quelques manifestations des fertilisations croisées évoquées ici en introduction. La conception du rugby, inspirée de

⁵⁶ Esposito M. « Déclencher une activité de handballeur », *Approches du handball*, n°124, 2011, p. 13-15

⁵⁷ Esposito M., « Handball », in *Dossier EPS*, n° 26, 2005, p. 87-106 ; Esposito M., « Dribble de progression avec opposition », *Approches du handball*, n°39, 1997, p. 13-18.

l'œuvre de Deleplace présentée par Gilles Uhlrich et Daniel Bouthier⁵⁸ est un exemple de ces « convergences ».

2.1.3 Relations d'oppositions en football. Contribution de René Deleplace (Jean-Francis Gréhaigne)

Dans la didactique des sports collectifs, l'approche traditionnelle qui met l'accent sur l'apprentissage d'un éventail d'habiletés techniques spécifiques à l'activité pour ensuite les exploiter dans le jeu a perdu un peu de sa superbe. En effet, les nouvelles approches à l'école (de type technologique au sens de Bouthier et Durey⁵⁹) se centrent d'abord, en situation de jeu, sur la compréhension et la maîtrise des aspects tactiques avec, au besoin, une consolidation des habiletés techniques⁶⁰. Dans le second cas, celui qui nous intéresse, le problème fondamental repose sur la notion de « rapport d'opposition attaque défense » introduite par René Deleplace qui indique « que c'est le rapport d'opposition des forces antagonistes en présence, traduit de loin en loin par le score du match qui caractérise l'activité en sport collectif⁶¹ ». C'est cette conception centrale que nous avons repris en football où : « dans un rapport d'opposition, il s'agit de coordonner les actions collectives afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon dans le but d'amener celui-ci dans la zone de marque et de marquer. A cet effet, le plus souvent il faut prendre de l'avance sur le remplacement défensif, conserver cette avance et réussir la réalisation ⁶² ». Pour Brackenridge⁶³, les sports collectifs sont une lutte pour la conquête d'un territoire avec un ensemble de règles qui incluent des stratégies significatives et des aspects techniques où l'anticipation / coïncidence est de la plus grande importance. La lutte pour la conquête d'un territoire est matérialisée par un système de score qui symbolise l'importance de la victoire. Le règlement identifie les problèmes et garantit pour l'ensemble des équipes ou des individus l'égalité des chances. Ainsi, on parle d'opposition lorsque deux faits forment un contraste,

⁵⁸ Uhlrich G. et Bouthier D., « Une modélisation du rugby, culture tactique culture technique », *Contrepied*, « Du rugby à l'école », hors-série n°2, 2012, p. 28-30.

⁵⁹ Bouthier D, Durey A. (1994). « Technologie des APS. », *Impulsions*, n° 1, p. 95-124.

⁶⁰ Deleplace R., *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris, Education Physique et Sport, 1979 ; Éloi S., Uhlrich G., « La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. », *eJRIEPS*, n° 23, 2011, p. 20-45 ; Gréhaigne J-F., La notion d'opposition au cœur de la didactique de sports collectifs, in A. Menaut (Ed.) *Méthodologie et pédagogie des sports collectifs*, 1992, p. 77-89. Université Victor Segalen Bordeaux 2 ; Gréhaigne J-F., Godbout P., Bouthier D., « The foundations of tactics and strategy in team sports », *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 18, 1999, p. 159-174.

⁶¹ Deleplace R., *Op. cit.*, 1979, p. 12

⁶² Gréhaigne J-F. (1989). *Football de mouvement ; vers une approche systémique du jeu*. Thèse de doctorat (non publiée), Université de Bourgogne, Dijon, France, 1989, p. 13

⁶³ Brackenridge C., "Games : classification and analysis", Conférence présentée aux Kirkless Teachers, 2 mai 1979

lorsque l'un fait obstacle à l'autre, ou encore lorsque deux groupes sont placés en face à face. L'objet de chacune des actions offensives est bien de provoquer et d'exploiter un déséquilibre du dispositif adverse⁶⁴, de créer l'effet de surprise, bref l'imprévisible, afin de marquer un but ou un point en football. Les attaquants doivent s'efforcer de prendre de vitesse la reconstitution par l'équipe opposée d'un équilibre défensif ou d'amener le barrage adverse dans une position critique et ainsi rompre l'équilibre à leur avantage⁶⁵.

Cette confrontation, comprise comme un ensemble d'usages réglés par les lois du jeu, fournit aux deux équipes un aperçu exclusif permettant de bien se comparer tout en s'opposant, et engendre la mise en perspective de problèmes à résoudre. Cependant, un enjeu important dans l'étude de ces confrontations est de rester, dans un premier temps, sur des aspects factuels, c'est-à-dire d'évaluer des prestations, des actions et des choix et non des personnes. Néanmoins, plus les thèmes abordés sont complexes et importants, plus la responsabilité des joueurs en relation avec leur système de valeurs est engagée. Dans une rencontre de bon niveau, que ce soit au niveau personnel ou collectif, ces deux postures sont en grande partie imbriquées. Parler de liens antagonistes en sport collectif c'est bien insister et mettre en avant le caractère irréductible de la confrontation. Cette tension entre attaque et défense est au cœur de l'essence des sports collectifs déjà modélisés par René Deleplace en 1979. Tout en soulignant l'importance des techniques gestuelles employées, il insistait sur la nécessité de toujours les resituer dans le contexte du rapport d'opposition. Nous avons plus récemment rappelé⁶⁶ l'impérative nécessité de considérer l'opposition comme facteur premier dans l'analyse du fonctionnement d'une rencontre. Ceci est pourtant encore oublié, et l'on voit resurgir périodiquement des travaux en sports collectifs⁶⁷ qui se centrent sur l'équipe et son fonctionnement sans tenir compte du fait que ce collectif n'existe et n'agit que dans l'opposition à une autre équipe. Sans ce milieu didactique approprié où l'opposition est centrale pour toute analyse, on revient à l'approche de la nage à sec. Or dans l'apprentissage de la natation faute de réussite, on a depuis longtemps cessé de faire réaliser des mouvements

⁶⁴ Deleplace, *Op. cit.*, 1966

⁶⁵ Malho F., *L'acte tactique en jeu*, Paris, Vigot, 1969 ; Bouthier D. *Sports collectifs : contribution à l'analyse de l'activité et éléments pour une formation tactique essentielle : l'exemple du rugby*, Mémoire diplôme INSEP, Paris, 1984, (non publié). Gréhaigne J-F., *L'organisation du jeu en football*, Paris, Actio, 1992 ; Marle P., Pasteur R., Voland C., *Enseigner en sport collectif avec le football*, Paris, AEEEPS, 1996

⁶⁶ Gréhaigne J-F. (Ed.), *L'intelligence tactique. Des perceptions aux décisions tactiques dans les sports collectifs*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2014 ; Gréhaigne J-F., Dietsch G., « Quelques aspects théoriques de la didactique des sports collectifs. Préparation aux concours de recrutement. », *eJRIEPS*, Hors-série n°1, 2015

⁶⁷ Bourbousson J, Sève C., « Construction / déconstruction du référentiel commun d'une équipe de basket-ball au cours d'un match », *eJRIEPS*, n° 20, 2010, p. 5-20. Clemente F-M, Lourenço Martins F-M., Sousa Mendes R., *Social network analysis applied to team sports analysis*, Heidelberg, Springer International Publishing, 2016

sur un tabouret pour les refaire, ensuite, dans l'eau. Pour en revenir aux sports collectifs, en procédant de la sorte, on met en place un système particulier de repérage, où les aspects tactiques des configurations de jeu⁶⁸ et les informations provenant de la présence active de l'adversaire au lieu d'être le guide de l'action, deviennent littéralement perturbantes pour suivre le fil de l'action.

Concernant le joueur, celui-ci doit concentrer son attention sur le cours du jeu, tel qu'il s'y trouve engagé, pour en déceler la cohérence et profiler son évolution, en bref s'appuyer sur le potentiel de la situation. On peut dire que deux notions se trouvent ainsi au cœur de l'analyse moderne du jeu inspirée des écrits de Deleplace⁶⁹. D'une part celle de constellation de joueurs, très représentées et étudiées en rugby par lui en 1966, telle qu'elle s'actualise et prend forme dans le rapport de forces en cours, et d'autre part celle de potentiel de cette constellation en germination dans ses matrices tactiques et cascades de décisions (1979). Chaque joueur doit bâtir du sens pour progresser. L'essentiel des situations d'apprentissage doivent donc s'envisager en opposition et, la perception et l'analyse des rapports d'opposition se trouvent au centre de la transformation du pratiquant. Pouvoir anticiper devient alors un élément clé de la réussite. L'anticipation étant l'action de prévoir ce qui va arriver à partir d'hypothèses ou de suppositions. C'est l'activité adaptatrice que développe le joueur par rapport à la future configuration de jeu, lorsqu'il suppose sa prochaine apparition. L'anticipation est essentielle à la réalisation de l'efficacité des projets de jeu et des tactiques individuelles propre à chaque sport collectif pour prévoir les aléas du jeu et décider vite et juste. Pour cette raison, la compréhension des processus qui la constitue est essentielle pour l'enseignant et l'entraîneur. Il leur faut être capable de concevoir et conduire un processus de perfectionnement permettant d'agir sur la prise de décision tactique, le tout combiné avec la préparation de l'équipe à la compétition, comme l'avait pressenti Mahlo en 1969, sans le formaliser complètement et surtout sans avoir construit la systématique de formation correspondante que l'on doit à Deleplace⁷⁰.

Ainsi, les processus cognitifs, attentionnels, émotionnels, sensori-moteurs sont bien tous en jeu, condensés et intériorisés dans l'organisation et la régulation de l'action. Ils y assurent, à des degrés divers selon la tâche, l'expertise ou des fonctions de base. Dans la

⁶⁸ Gréhaigne J-F., Bouthier D., « Analyse des évolutions entre deux configurations de jeu en football », *Science et Motricité*, n° 24, 1994, p. 44-52.

⁶⁹ Deleplace, Op. cit., 1966 et 1979

⁷⁰ Deleplace R., La recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance, in Actes du colloque *La recherche en STAPS*, Nice, 19-20 septembre 1983, p.93-151

pratique et l'apprentissage des sports collectifs, comme l'indiquent Bouthier et Durey⁷¹, la référence centrale n'est pas donc pas un mouvement segmentaire linéaire, calibré, réalisé dans des conditions artificielles mais le mouvement en tant que composantes d'une conduite humaine comportant différentes facettes au regard d'un environnement qui lui donne tout son sens mais aussi en partie sa pertinence et son efficacité.

A ce propos, Deleplace comme on l'a vu, précurseur à plusieurs titres, insiste sur la nécessaire conscientisation du jeu. Pour orienter le jeu, le joueur doit posséder, si simpliste soit-il, d'un schéma abstrait (Matrice d'action et image mentale d'action pour Deleplace⁷²) rendant compte, de façon opératoire au niveau cognitif de la logique d'action correspondant à l'évolution de la configuration de jeu en cours (ou constellation de joueurs pour Deleplace⁷³). De façon opératoire, c'est-à-dire d'une façon qui permet au joueur d'agencer les éléments du jeu, grâce en particulier à la possibilité d'anticipation mentale dans l'élaboration, dans l'action, dans une suite de décisions (cascades de décisions). Une dynamique existe donc entre conscientisation et action explicite et il faut, au fil des apprentissages que le joueur lui-même puisse faire la faire jouer pleinement. Ici les informations en provenance de l'adversaire sont bien indispensables à la construction du joueur.

Création, conscientisation et organisation en relation avec une technique ouverte construite en situation d'opposition sont au cœur d'une technologie et d'une didactique des sports collectifs dans le droit fil des écrits de René Deleplace.

2.1.4 René Deleplace : Un précurseur (Bernard Grosgeorge)

Cette qualification ne surprendra personne ; il avait compris bien avant de nombreux experts en sports collectifs l'importance des aspects stratégiques et tactiques intégrés par les joueurs et combien leurs analyses alimentaient et commentaires et échanges d'après match. C'était selon lui, de là qu'il fallait partir ; les techniques gestuelles ne devant être considérées que comme de simples outils. Dans ce court exposé, je voudrais retenir votre attention sur trois éléments caractéristiques de sa pensée : l'importance des interactions de jeu (coopération entre partenaire et d'opposition vis à vis des adversaires), la notion de jeu total et enfin celle de la circularité des priorités à donner à l'entraînement.

⁷¹ Bouthier D., *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*, Thèse de doctorat en Psychologie, École Pratique des Hautes Études et Université Paris V, 1988 (non publiée) ; Bouthier D, Durey A., *Op. cit.*, 1994 ; Bouthier D., « Initiation et perfectionnement en sports collectifs : développer la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action. », *éJRIEPS*, n° 38, 2016, p. 7-37.

⁷² Deleplace R., La notion de matrice d'action pour les actions motrices complexes, in D. Bouthier et J. Griffet, *Représentation et action en activité physique et sportive*. Orsay, Université Paris-sud, 1994 p. 25-42

⁷³ Deleplace, *Op. cit.*, 1979

A. Plein feu sur les interactions de jeu

Pendant des décennies les analyses du jeu se sont par facilité concentrées sur les études séparées de l'attaque et de la défense en laissant de côté les interactions de jeu attaquants/ défenseurs. Sur ce principe erroné, les formes de jeu collectives de jeu (ou systèmes de jeu) sont souvent devenus de véritables chorégraphies déconnectées du jeu. L'impulsion donnée par de RD en rugby a accéléré le renouvellement de la problématique l'analyse du jeu dans d'autres sports collectifs.

Quelles conséquences méthodologiques ? - Pour qu'un jeu sportif ou différentes mises en situations puissent présenter un intérêt, les chances entre attaquants et défenseurs doivent être également réparties ; les modifications du règlement sont là pour alimenter sa logique externe. - Les 2 équipes et leurs joueurs sont dans une relation permanente et simultanée pour atteindre le même but (inconciliable). - Les performances partielles de jeu des deux équipes (tirs, rebonds, passes, décisives, interceptions ...) alimentent un jeu à somme nulle dans lequel ce qui est positif pour l'équipe (ou le joueur) A est nécessairement négatif pour l'équipe (ou le joueur) B. - Ces performances partielles de jeu sont coproduites aussi bien par les partenaires que par les adversaires et font de la performance globale une performance relative qui contient en elle une composante tactique irréductible.

Au delà de la composante émotionnelle du jeu qui procure des joies, des satisfactions, et aussi quelquefois des déceptions les équipes et les joueurs doivent être capables de penser, de voir, d'agir de manière tactique le tout mis au service d'une stratégie de jeu. Revenons à cette image des déplacements « chorégraphiques » de basketteurs attaquants ; ils pouvaient facilement être enrayés par les défenseurs en coupant les lignes de passes les plus prévisibles ou et les plus dangereuses.

Sur le plan individuel, défendre contre un porteur de balle consiste à forcer son déplacement en dribble du côté de sa main faible (ou encore l'inverse s'il a été observé que le premier mouvement offensif dangereux de l'équipe commence toujours à l'opposé du côté choisi pour amener la balle en zone offensive). Inversement les attaquants, conscients que les mouvements du ballon risquaient d'être contrariés par les défenseurs, la notion de « spacing » s'est renforcée. Elle signifie qu'à tout changement de vitesse et de direction de déplacement de la balle (c'est la définition même d'une accélération) devait correspondre des déplacements synchronisés de tous les attaquants de façon à recréer en permanence des lignes de passes entre attaquants. Cette notion de « spacing » est plutôt utilisée pour caractériser la synchronisation entre attaquants mais elle vaut tout autant pour les défenseurs dont le but est de trouver un équilibre deux séries de mesures :

1. Apprendre à protéger sa cible mais sans pour autant donner trop de liberté de tir aux attaquants.
2. Fermer des couloirs de pénétration en dribble qui visent à diviser la défense tout en rendant plus délicate la transmission du ballon entre attaquants dans le but d'affaiblir le taux de réussite des attaquants dans les tirs

Gérer au mieux cette alternative au plan collectif ou individuel ne peut s'apprendre qu'en mettant l'ensemble des joueurs en mouvement. Comment traiter au plan informationnel des différentiels de vitesses « attaquant(s) /défenseur(s) » à partir de l'arrêt ? R D avait bien compris cet écueil ; c'est pourquoi il préconisait d'utiliser des situations extrêmes d'avance ou de retard entre attaquant(s) et défenseur(s) pour stimuler l'intelligence tactique. Cette problématique a aussi été préconisée par le célèbre entraîneur italien Ettore Messina au début des années 90, bien après notre regretté collègue.

Ce que RD a développé concernant rapports dialectiques entre attaquants et défenseurs fondé sur un jeu de mouvement a eu pour conséquence de valoriser la polyvalence des joueurs alors qu'une option (opposée) fondé sur l'apprentissage à partir des phases statiques de jeu débouchait inévitablement sur la spécialisation des joueurs par poste de jeu. Cette démarche centrée sur le jeu de mouvement a eu pour effet de renouveler la conception de la didactique du jeu en sports collectifs.

B. La notion de jeu total

Cette notion dont la paternité peut être attribuée à RD trouve aussi aujourd'hui un écho en basketball. Les droits et devoirs des joueurs déterminent la nature du rapport de force avec une certaine division des rôles à assumer. En basketball, les initiatives individuelles sont alimentées par l'articulation des 5 principes fondateurs du basketball qui opposent les deux équipes (logique interne) et par l'apport de règles complémentaires (logique externe) permettant de réajuster l'équilibre des forces entre attaquants et défenseurs et de valoriser le côté spectaculaire du basketball. Les statuts des joueurs (ou postes de jeu), étaient initialement identifiés au nombre de 5 (meneur de jeu, arrière, ailier, ailier fort, centre) aujourd'hui les analystes du jeu parlent non pas de 5 mais de 9 postes de jeu ; en effet, une analyse récente menée avec l'apparition du big data alimenté par le recueil de faits de jeu de tous les joueurs NBA sur tous les matches de la saison (82 matches) va même plus loin en mentionnant dix types de joueurs (Data powered by Kirk Goldsberry and NBA.com - Software by AYASDI).

Cette tendance à l'explosion des postes de jeu est doublement confirmée :

- par le recueil de données de données cinétiques relatives aux déplacements des joueurs. Pour un même poste de jeu et pour des joueurs de même niveau sportif, la charge mécanique externe (nombre d'accélération par minute de jeu) peut varier du simple au double.
- par une évolution des caractéristiques morphologiques des joueurs qui composent les équipes. Il n'est pas rare de voir des équipes présentant sur le terrain cinq joueurs de corpulences comparables avec une quasi disparition d'attribution de postes de jeu différenciés. La mobilité de l'ensemble des joueurs l'emportant sur la taille. Cette tendance très en vogue aujourd'hui n'est pas un choix par défaut mais le fruit d'une vraie stratégie dénommée « small ball » par les entraîneurs NBA. La mobilité et la vitesse de réalisation technique l'emporteraient sur des stratégies valorisant le jeu de position près du panier.

Au basketball nous ne sommes pas dans le cas du football où les distances couvertes par les joueurs sont très différentes selon les postes de jeu. Aujourd'hui les progrès s'inscrivent dans une mobilité accrue des joueurs, une capacité d'utilisation tactique de la manipulation de la balle et dans l'adresse dans les tirs de l'ensemble des joueurs. Toutes les actions de jeu sont disséquées et aujourd'hui un joueur au pourcentage de réussite dans les tirs peu fiable fait que son équipe joue à quatre contre cinq. Ce dernier argument renforce le fait que nous allons comme le suggérait René Deleplace pour le rugby, nous allons vers un « basketball total ».

Cependant dans ce jeu « total » les initiatives individuelles ne se réfèrent pas uniquement à la logique du jeu mais des prises de décisions qui intègrent la logique des joueurs et les initiatives adaptatives venant des joueurs en relation avec les contextes de jeu. En effet, il n'est pas surprenant qu'un joueur ait tendance à percevoir les situations en fonction de ce qu'il sait faire (son pouvoir d'agir). C'est par celui-ci qu'il construit un ensemble intime et personnel de ce qu'il a lui-même consolidé. Par exemple avec les systèmes automatisés d'analyse du jeu nous savons par exemple que LeBron James a plutôt tendance à :

- commettre x fautes personnelles par minute de jeu
- tirer au panier une fois sur 3 réceptions de balles
- dribbler x fois avant de tirer

Ces statistiques sont le fruit de l'ensemble des données recueillies sur toute sa carrière, de quoi alimenter des attentes particulières aussi bien du joueur concerné que celles de ses adversaires directs.

Ensuite face à des situations de jeu « bloquées », les joueurs doivent oser prendre des risques ; un peu comme s'ils posaient des questions aux adversaires pour savoir comment ils vont réagir. La mémoire acquise du jeu peut amener le joueur à sortir de ses propres

« cadres » et se servir de sa technique pour en faire quelque chose de fonctionnel et créatif. C'est dans ce sens que la technique est là est là pour se mettre au service de l'intelligence de jeu et contribuer à résoudre les problèmes rencontrés par les joueurs ou les équipes. Ces données quantitatives et qualitatives n'effacent pas la logique décisionnelle mais la colore en fonction des types de joueurs qui sont sur le terrain et de leur histoire de joueur.

C. Il faut revoir la place à accorder à la préparation physique.

Historiquement la préparation physique s'est d'abord réalisée par le jeu comme d'ailleurs ses autres dimensions (technique et tactiques). La professionnalisation a entraîné l'apparition d'un entraînement plus segmenté dans lequel la préparation physique a été considérée comme la première couche d'un mille feuilles sur lequel s'ajouterait la technique et en dernier lieu la dimension collective du jeu. Cette partition puis cette succession a entraîné des positionnements très variés des entraîneurs concernant l'importance à accorder à chaque dimension. Aujourd'hui, tout cela est remis en cause puisqu'il est prouvé qu'un potentiel athlétique amélioré ne génère quasiment pas d'intelligence collective en jeu¹. Cette stratégie pourrait même provoquer le contraire et affaiblir la synchronisation entre partenaires et réduire l'harmonie de la coopération entre joueurs comme l'a récemment déclaré Leonardo Jardim (entraîneur de Monaco) dans une interview récente.

La tendance de nos jours à considérer le ou les joueurs au centre des attentions des « staff » techniques met en évidence trois constats:

- les joueurs de rang mondial ne s'engagent pleinement que dans ce qu'ils connaissent du jeu et qui a du sens pour eux
- tous les joueurs sont loin d'avoir les mêmes besoins
- il est possible d'atteindre le même niveau sportif par des stratégies de préparation différentes

Rien n'est écrit d'avance ; désormais les relations entre le « physique » et « la technique » sont regardées au cas par cas et augmenter le poids d'une seule dimension peut rompre un équilibre qu'il faudra ensuite pas à pas reconstruire.

En fait les progrès de jeu se réalisent par une approche circulaire dont le sens des dominantes n'est pas initialement donné. La combinaison de résultats obtenus à quelques tests athlétiques (vitesse linéaire et vitesse multidirectionnelle) versus la qualité des décisions tactiques dans les « jeux réduits » permet de mieux cerner quels sont les facteurs limitants de leur intelligence motrice.

Voilà quelques réflexions que je me suis permis de faire pour mentionner combien chez René Deleplace était présent son côté visionnaire, portant la richesse de son œuvre bien au delà de son sport de prédilection.

2.2 Une théorisation de l'objet constitué par la production motrice sportive et des conditions méthodologiques de recherche dans ce domaine. (Serge Éloi, Gilles Uhlrich, Daniel Bouthier)

Un des apports décisifs de René Deleplace pour les STAPS est constitué par sa théorisation de la motricité humaine sportive et artistique. Il l'a en particulier approfondie à travers le rugby et le cor d'harmonie

a. La production motrice sportive et l'activité humaine qui la génère.

Deleplace comme pratiquant sportif (rugby, athlétisme, handball, etc.) et comme formateur, a toujours considéré que ces manifestations d'activité humaine avaient de la densité. Martinand parlera plus tard « d'épaisseur » à propos des phénomènes techniques dont l'étude se justifie en soi par cette richesse. Deleplace ne retient pas la posture classique en France, celle qui déprécie les pratiques corporelles sportives et du monde du travail. Pour cette conception les techniques ne seraient qu'application de connaissances scientifiques plus nobles. Il résiste à la réduction de ces phénomènes moteurs. Deleplace réfute le recours à un éclairage surplombant par la juxtaposition des applications psychologisantes, physiologisantes, biomécanisantes, sociologisantes, etc. Il s'attaque résolument à l'étude de ces faits humains qu'il affirme complexes et ce dans une perspective unitaire influencée notamment par les conceptions d'Henri Wallon. Il pense donc que même focalisées, les analyses doivent saisir ensemble les différentes implications :

- psychologiques, en particulier à travers les prises de décisions intentionnelles au cours de l'action,
- biomécaniques, car prenant en compte l'éventail des réponses motrices possibles au regard du contexte et des intentions d'action,
- physiologiques, en tenant compte des effets limitant ou stimulant de l'état de développement et de la disponibilité des ressources bioénergétiques ;
- Mais aussi anthropologique, puisque permettant de caractériser l'esprit du jeu et le noyau central du règlement des pratiques analysées.

Il préconise et met en œuvre une étude poussée, et au long cours de cette « unité-totalité-complexité » que constitue l'activité humaine mise en jeu dans la production motrice sportive.

a.1. L'action sportive : des composantes aux facettes

« La règle a pour fonction de faire se reproduire le jeu⁷⁴ ». Esprit du jeu et noyau central du règlement matérialisent des valeurs que les institutions veulent transmettre. René Deleplace a explicité

⁷⁴ Deleplace, *Op. cit.*, 1983, p. 100

les rapports entre esprit du jeu et règlement pour développer sa systématique d'analyse du jeu sans insister sur les valeurs sous-jacentes. Il met en relation noyau central du règlement, esprit du jeu, ainsi que la dialectique qui lie la matrice défensive, la matrice offensive et la complexification croissante de ces matrices. Ces entités sont donc en étroite symbiose et c'est leur connaissance et leur compréhension qui permet l'ouverture vers l'exploration de nouveaux possibles du développement humain. Compte tenu des préoccupations et des connaissances de l'époque, Deleplace s'est principalement intéressé à 3 composantes : tactique, technique et physique. Dans ses travaux successifs, Bouthier (de 1989 à 2016⁷⁵) a prolongé cette logique pour livrer une description plus aboutie des composantes initiales qu'il nomme « facettes de l'action sportive ». Cette nouvelle terminologie a pour objet de montrer l'interaction permanente des facettes au regard des composantes qui restaient souvent perçues comme des entités juxtaposées. La métaphore qui s'impose ici est celle de la boule festive lumineuse qui reflète alternativement telle ou telle facette par son mouvement de rotation. Toutes les facettes composent la boule mais seules quelques-unes sont momentanément mises en lumière par le sujet et ou l'intervenant. Cette métaphore prend tout son sens s'il l'on prend en compte que ce sont les valeurs sociales auxquelles le sujet adhère et ses motifs personnels d'agir qui éclairent la boule mettant ainsi en relief telle ou telle facette de l'action sportive. En s'inspirant des travaux de la psychologie soviétique (Leontiev, Galperine, Vygotski) nous considérons que ce sont les valeurs et les motifs qui sont à l'origine de l'orientation des actions et de la puissance de l'engagement des pratiquants.

⁷⁵ Voir notamment : Bouthier D., « Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives. », *Le Travail Humain*, 52 n° 2, 1989, p. 175-182 et Bouthier, D., « Initiation et perfectionnement en sports collectifs : développer la pertinence des prises de décision en jeu en lien avec les autres composantes de l'action. », *eJRIEPS*, n° 38, 2016, p. 7-37.

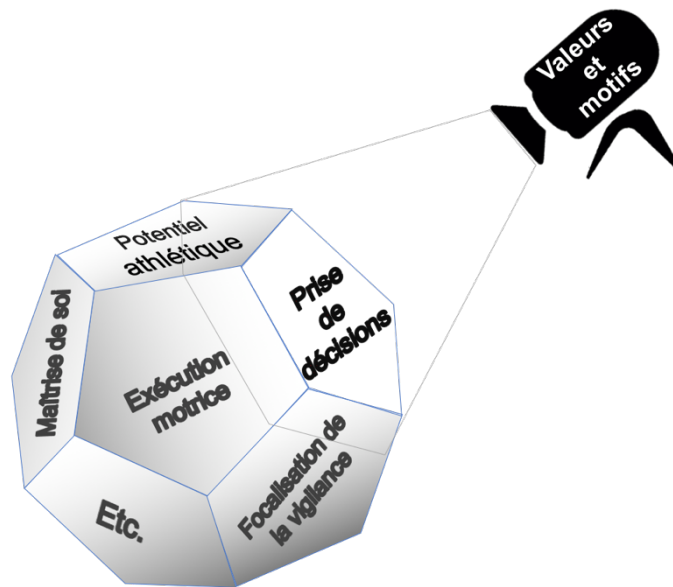


Schéma 1 : Les facettes de l'action sportive (métaphore de la boule à facettes⁷⁶).

Ainsi, le joueur qui privilégie les valeurs de combat, et qui a pour motif personnel de montrer sa puissance s'engage dans des prises de décisions privilégiant l'affrontement direct. Il mobilise des techniques gestuelles appropriées : percussion, raffut, conservation du ballon... Il sollicite principalement son potentiel athlétique sous le mode de la force et de l'explosivité. Il focalise alors son attention et sa vigilance mentale sur les moments de duels. Pour l'intervenant éducatif, la perception des focalisations du pratiquant devrait l'amener à modifier les situations qu'il lui propose pour l'orienter vers de nouveaux possibles.

a.2. Méthodologie scientifique : de l'analyse du rugby et son intervention spécifique à la modélisation pluridisciplinaire et une approche étendue aux sports collectifs.

René Deleplace a développé des outils théoriques et méthodologiques qui restent encore largement à exploiter. Dès le début des années soixante, il modélise le rugby au travers du rapport d'opposition attaque \Leftrightarrow défense (favorable, équilibré ou défavorable) et met au cœur de son analyse la prise de décision qui constituent le contexte de la réalisation technique, lui donnant alors tout son sens et en partie sa forme. Si la décision et l'exécution de l'action sont intimement liées, la décision est pour René Deleplace première et l'exécution seconde et pour autant pas du tout secondaire. Selon lui la pertinence de la décision adaptative en cours d'action au contexte momentané de jeu (tactique donc), conditionne autant la réussite et l'économie de l'action que son exécution (technique gestuelle). Dans cette dynamique, il

⁷⁶ D'après Bouthier 2016 modifié 2017.

intègre le développement de la technique gestuelle aux problématiques d'orientation collective dans le cours du jeu. Il éclaire les informations à prendre en compte et les modalités de formations pour les différentes phases de jeu (phase de plein mouvement du ballon et des joueurs ; phase de fixation par arrêt relatif du ballon et d'un certain nombre de joueurs alors que d'autres peuvent rester en mouvement ; phase statique par intervention de l'arbitre qui arrête le jeu) en attaque et en défense, et les différents plans d'opposition considérés (équipe contre équipe, ligne contre ligne, homme contre homme). Il révolutionne ainsi la façon d'appréhender la compréhension du jeu. Sa méthodologie de découpage du jeu en phases et en plans est depuis passée dans les usages courants et au-delà, constitue la base de nombreux logiciels d'analyse quantitative et qualitative du jeu.

Pour mettre à l'épreuve ses théories, il crée les conditions d'une véritable expérimentation scientifique (stages d'expérimentation comparée de Malakoff 1964-65 creuset des stages Maurice Baquet). Dans ce cadre, il propose des outils méthodologiques innovants comme la théorie du « handicap probant ». Les conditions d'une expérimentation *in situ* ne peuvent reproduire *stricto sensu* les contraintes formelles de la méthode expérimentale classique. Comment envisager la constitution de groupes homogènes et stables alors même que la vie scolaire aboutit à des groupes fluctuants et disparates ? Il considère que si l'approche tactico-technique est plus efficiente, elle doit permettre au groupe le plus faible à qui elle est appliquée de combler son handicap et de dépasser le groupe initialement le plus fort à qui est appliquée une approche technique classique. Cette stratégie « quasi-expérimentale » justifie cette appellation de handicap probant. Il reste que cette méthodologie est encore trop peu exploitée.

Dans sa continuité, un certain nombre de chercheurs ont développé des travaux en rugby (notamment Reitchess, Bouthier, David, Barthès, Sarthou, Stein, Uhlrich, etc.⁷⁷) et en sports collectifs (en particulier Éloi, Gréhaigne, Grosgeorges, Amans-Passaga). Certains plus récemment ont évolué d'analyses essentiellement quantitatives à des analyses plus qualitatives (Barthes, Bouthier, Brau-Antony, Éloi, Grosstephan, Magendie, Mouchet, Uhlrich, etc.). Parmi ceux-ci, certains chercheurs ont élaboré un objet et une démarche dite « technologique » adossée à la perspective deleplacienne et en lien avec des travaux d'autres champs tels que l'ergonomie, la didactique professionnelle, la technologie, la psychologie du travail (Durey, Martinand, Pastré, Rabardel, Rogalski, Samurçay, Savoyant, Vérillon, etc.).

a.3. La démarche technologique : des voies ouvertes à l'origine à la mise en jeu

⁷⁷ Pour plus d'information voir D. Bouthier, *Le rugby*, Paris, PUF, « QSJ ? », 2007

contrôlée d'artefacts dans le cadre de genèses instrumentales.

Dès 1983, René Deleplace élabore une théorie de la motricité humaine à travers la notion de matrice d'action construite à partir de ses travaux sur les sports collectifs (le rugby), les lancers athlétiques (disque et marteau) et la pratique d'un instrument de musique (le cor d'harmonie). Il montre la nécessité de dépasser les seules approches segmentées des sciences d'appuis classiques qui utilisent le champ des APS de façon réduite pour valider leurs hypothèses « fondamentales », et nous encourage fortement à bien regarder la richesse et la complexité de ces pratiques sportives comme dignes d'intérêt en elles-mêmes. C'est dans cette lignée qu'un nouveau domaine scientifique s'est constitué au début des années 1990 : la démarche technologique.

Face à la richesse inépuisable des techniques humaines à maîtriser pour atteindre les buts inhérents aux logiques spécifiques des pratiques, les intervenants doivent prendre conscience de l'existence du processus de genèse instrumentale. Les techniques, loin d'être des objets figés sont à l'inverse des entités en perpétuelle transformation. Cela peut être illustré par le concept de technicité⁷⁸ qui associe rationalité technique, composant matériel et composant sociologique. Martinand⁷⁹ s'emparant de ces travaux distingue 4 registres de technicité : le registre de la maîtrise, le registre de la participation, le registre de l'interprétation et le registre de la modification. Ils ont inspiré d'autres chercheurs du domaine des STAPS qui ont envisagé des registres plus spécifiques à ce domaine des pratiques humaines⁸⁰. Ces chercheurs postulent que les artefacts mobilisés dans le cadre de la pratique vont alimenter les registres de technicité⁸¹. Ils définissent l'artefact comme un incident volontairement introduit dans l'activité du sujet pour provoquer sa transformation. Ils soutiennent que la mobilisation de l'artefact se fait dans le cadre d'un processus durant lequel le sujet passe alternativement d'un état où il subit l'artefact à un état où il le contrôle. C'est ce processus qui est nommé « genèse instrumentale⁸² ». Cette genèse se caractérise par deux phases (simultanées ou successives)

⁷⁸ Combarrous M., *Les techniques et la technicité*, Paris, Editions Sociales, 1984

⁷⁹ Martinand J-L. (1994), « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *ASTER*, n°19, 1994, p. 61-75.

⁸⁰ Bouthier et Durey, *Op. cit.*, 1994 ; Uhlrich, Éloi et Bouthier, *Op. cit.*, 2011

⁸¹ Éloi S., Uhlrich G., « La mobilisation d'artefact règlementaire dans la formation d'étudiants en STAPS. Une illustration en volley-ball. », *Recherche et Formation*, n° 73, 2013, p. 73-88.

⁸² Rabardel P., *L'homme et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995 ; Éloi, S., Uhlrich, G., « Utilisation d'artefacts dans le domaine des Pratiques Physiques Sportives et Artistiques (PPSA) », in G. Lefeuvre et G. Poizat (coord.), *L'appropriation des artefacts matériels et symboliques dans les pratiques d'enseignement et de formation d'adultes : enjeux, modalités et transformations.*, *Transformation*, n° 12, 2014, p. 117-136 ; Bouthier, D., Un point de vue technologique dans le processus de l'intervention éducative : la mise en jeu d'artefacts dans les métiers de l'éducation physique et de l'entraînement physique, in S. Éloi et G. Uhlrich (Dir.), *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention*, Toulouse, Octares, 2017, p. 49-64

identifiables ; l'instrumentation qui correspond à la « prise en main » de l'artefact ; l'instrumentalisation qui renvoie à la « mise à sa main » par le sujet. C'est dans ce processus qui alterne l'une et l'autre de ces phases que le développement du pratiquant peut se réaliser.

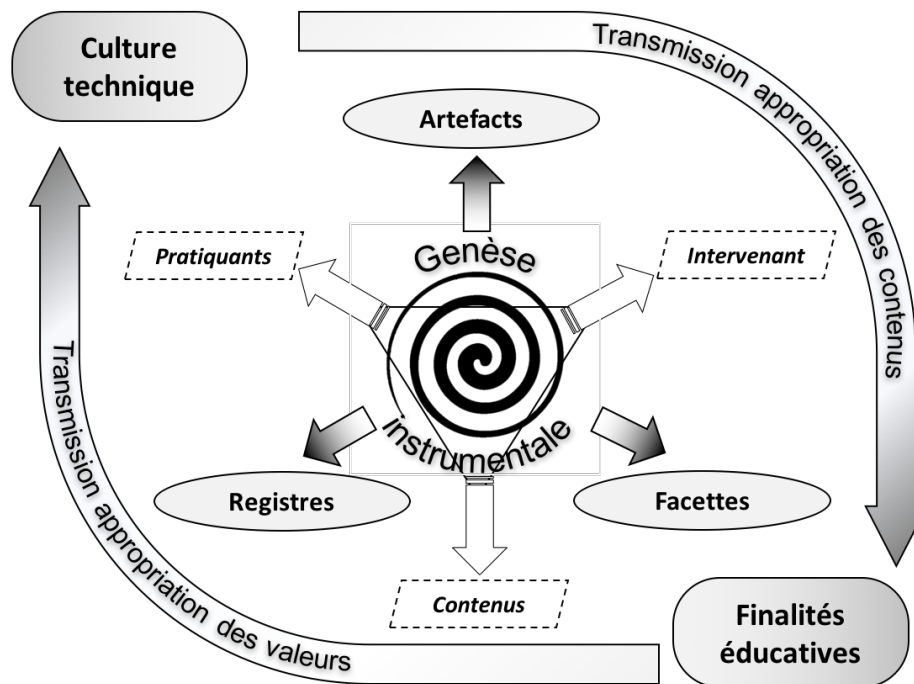


Schéma 2 : La théorie instrumentale dans la recherche technologique

L'intervenant éducatif doit donc choisir les artefacts susceptibles de privilégier le développement d'une ou des facettes de l'action sportive du pratiquant, ce choix ne pouvant se réaliser que par la prise en compte de la culture technique de la discipline sportive correspondante. Concomitamment, il doit viser à travers les rôles sociaux et les valeurs privilégiées l'atteinte des finalités éducatives assignées par son institution ou son propre code déontologique.

Il s'agit dès lors pour les intervenants éducatifs de dépasser une sorte de croyance dans le caractère magique des situations qu'il met en place pour aller vers la mise en jeu éclairé des différents artefacts pressentis par René Deleplace à travers le couple-exercice « structure abstraite – structure concrète ». En effet Deleplace a montré la nécessité de dépasser les seules

approches segmentées des sciences d'appuis classiques, utilisant le champ des PPSA de façon réduite pour valider leurs hypothèses « fondamentales », et nous encourage encore à bien regarder la richesse et la complexité de ces pratiques sportives comme dignes d'intérêt en elles-mêmes.

3. Former à l'enseignement de l'EPS.

3.1 Contenus et stratégie de formation initiale en EPS pour les professeurs des écoles d'aujourd'hui. Quelles places et rôles pour les pratiques et théories dans leur cursus (Pascal Grassetie et Daniel Bouthier)

René Deleplace a toujours considéré que la formation devait s'appuyer sur un double mouvement d'apports théoriques éclairants ou orienteurs pour la pratique, et d'expérience pratiques à vivre et analyser pour nourrir la connaissance des « savoirs cachés de l'agir » pour reprendre l'expression de Schön⁸³.

La validité des connaissances théoriques à dispositions est toujours à mettre à l'épreuve de la pratique, permettant de cerner leur intérêt et leur limite. Les théories étant loin d'éclairer tous les phénomènes impliqués dans les pratiques. Réciproquement la richesse des pratiques humaines ne se donne pas facilement à voir, à connaître et à comprendre. L'extraction des savoirs implicites et sous-jacents dans les pratiques vient donc réinterroger et compléter les théories déjà disponibles en même temps qu'elle documente et outille les stratégies d'action à venir. C'est ce que René Deleplace a sans cesse mis en œuvre dans ces enseignements en formation initiale et continue des maîtres et des éducateurs (cf. programme de formation rugby à l'UEREPS de Paris à mettre en annexe ouvrage ou sur site CRMT). Cette idée d'articuler au mieux théories et pratiques dans la formation des maîtres a aussi été parallèlement théorisée et explorée par Jean-Louis Martinand⁸⁴ dans le développement des enseignements de la technologie à l'école et au collège. Ce dernier a en particulier avancé l'idée que les enseignements théoriques devaient être adossés et cohérents avec les pratiques professionnelles à développer. Il soutient que là où les disciplines à enseigner par les maîtres devaient être au cœur des formations, épaulées par des disciplines outils indispensables, et complétées par des disciplines d'ouverture potentiellement utiles et gages de développements

⁸³ Schön D. A. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Ed. Logiques, 1994

⁸⁴ Martinand J-L. (1994), « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *ASTER*, n°19, 1994, p. 61-75

et d'adaptation ultérieures des compétences professionnelles.

C'est dans cette double lignée que plusieurs expériences fortes ont été engagées d'une part à l'UEREPS d'Orsay du milieu des années quatre-vingt au milieu des années quatre-vingt-dix, d'autre part à l'IUFM d'Aquitaine lors de l'intégration universitaire et la masterisation de la formation des maîtres, notamment du premier degré. C'est cette deuxième expérience tentée dont nous allons dire quelques mots ici.

L'universitarisation de la formation des enseignants du premier degré entamée avec la création des IUFM en 1991, suivie de leur intégration à l'université puis de è plus réflexif, s'appuyant sur une alternance dite intégrative associant une expérience pratique d'enseignement déployée à l'occasion de stages, des enseignements dédiés dans un cadre universitaire confrontant les étudiants et les professeurs stagiaires à une pratique d'apprentis chercheurs dans le cadre de ce qui fut dans un premier temps un mémoire dit professionnel, puis un mémoire contributif du diplôme de master..

Il s'est alors agi pour nous à l'IUFM d'Aquitaine dès 1998 puis à l'ESPE à compter de 2013 de faire face à un double défi, celui de rompre avec la délivrance de recettes héritées des pratiques expertes des maîtres, sans céder aux formes canoniques et traditionnellement descendantes construites par l'université, peu efficaces selon nous pour aider à la construction de compétences professionnelles et dont on a pu montrer dans l'expérience des STAPS, le peu de place accordée à l'intervention éducative elle-même.

D'un point de vue général, il nous semblait, en lien avec l'héritage laissé par René Deleplace, que le cœur de la formation devait s'ancrer sur les pratiques d'enseignement des professeurs stagiaires, donnant lieu à des analyses de pratiques professionnelles, confrontées aux modélisations des pratiques expertes d'enseignants chevronnés (professeurs des écoles maîtres formateurs) notamment formalisées au sein des recherches en didactique professionnelle et éclairées par les apports des recherches en sciences de l'intervention éducatives.

Mais pour la formation des professeurs des écoles, le modèle de formation expérimenté en STAPS à Orsay se heurtait à la problématique de la polyvalence du professeur dans son exercice professionnel ce qui laissait une place toute relative à la pratique de l'étudiant dans les disciplines d'enseignement qu'il sera amené à enseigner auprès de jeunes élèves, ainsi qu'à une forte hétérogénéité en la matière selon le cursus universitaire suivi en licence.

En premier lieu pour la formation des professeurs des écoles à l'enseignement de l'éducation physique et sportive, nous avons opté pour une entrée en formation (en 1^{ère} année

de master) qui prenait sa source dans les pratiques physiques sportives et artistiques (PPSA) adaptées au niveau des élèves (allant du cycle maternel au cycle 3) afin d'une part de tenter de construire une sorte de base commune d'appropriation de ces pratiques, notamment dans leur approche culturelle et d'envisager leur déclinaison respective selon les cycles d'enseignements de l'école primaire au regard des données du développement et des expériences acquises. Nos propositions de pratiques entraînent alors souvent en rupture avec les modèles technicistes ou de simple animation sportive vécus par nombre d'entre eux et ayant laissé des traces trop souvent douloureuses, jouant négativement sur leur sentiment de compétence.

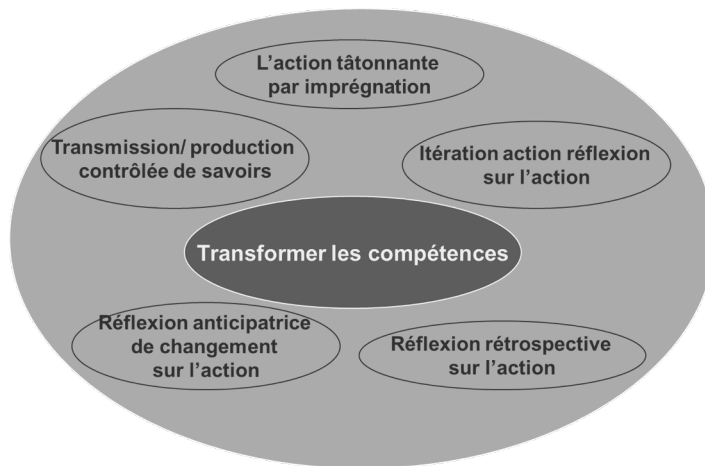
Cette pratique était ensuite éclairée par des apports en didactique des PPSA considérées conduisant les étudiants par petits groupes à construire des situations d'enseignement répondant à un ou des problèmes d'apprentissage et mis en œuvre avec leurs pairs. Ces pratiques d'enseignements donnaient lieu à des analyses croisées au sein de la communauté du groupe de formation, des pistes d'amélioration pouvaient être envisagées. Ce travail réflexif donnait lieu à l'occasion d'une séance ultérieure d'une présentation orale des étudiants s'étant appropriés l'analyse et favorisant les propositions d'améliorations. Cette présentation donnant lieu à une confrontation croisée au sein du groupe de formation.

La deuxième année de formation davantage tournée vers la mise à l'étude des pratiques professionnelles d'enseignement, accompagnait l'alternance à laquelle était soumis les professeurs des écoles stagiaires, alternance qui évoluera dans ses formes pour déboucher aujourd'hui sur un mi-temps dont chacun admet qu'il fait obstacle à une formation réflexive des enseignants, saturant leur demande sur l'urgence du faire et favorisant ainsi un applicationnisme peu réfléchi et une simple juxtaposition des différents éléments de la formation.

Cette approche réflexive de l'enseignement de l'EPS pouvait être approfondie durant ces deux années de formation par les étudiants ayant opté pour un travail de recherche organisé au sein de séminaires ayant notamment pour objet l'étude des savoirs mobilisés dans les pratiques physiques sportives et artistiques, leurs transpositions didactiques et les conditions de leur appropriation par les élèves sous la responsabilité de Daniel Bouthier (PR) et d'Elisabeth Magendie (MCF). Cette mise à l'épreuve d'une pratique d'apprenti chercheur aura permis la confrontation des étudiants et professeurs stagiaires d'une part d'approfondir leurs connaissances en didactique des PPSA, de mieux comprendre les processus transpositifs mais aussi et surtout de se confronter aux processus d'élaboration des savoirs, favorisant à terme l'innovation dans leurs pratiques professionnelles.

Parallèlement le maintien et le développement d'une vie associative au sein de l'école de formation, tournée vers la pratique de PPSA pouvant déboucher sur des pratiques compétitives sous le giron de la FFSU ont incité nombre d'étudiants à poursuivre leur pratique de pratiquants sportifs. Cette pratique associative aura également contribué au développement des pratiques sportives des élèves de l'école primaire au sein de l'USEP, notamment par la prise en charge par les étudiants eux-mêmes de la conception, l'organisation et l'animation de rencontres sportives originales en gymnastique, hand-ball, rugby, natation, cyclotourisme... rassemblant des centaines d'enfants entre 3 et 10 ans.

C'est à partir de cette expérimentation dans le domaine de la formation et de sa modélisation qu'ont pu se construire les premières maquettes lors de l'intégration universitaire des IUFM et de la mastérisation de la formation des enseignants avec au cœur du modèle, les pratiques de pratiquant et d'intervenant, des techniques et des langages au service du cœur, des théories et des modèles pour penser le cœur et ouvrir des possibles au sein de pratiques interdépendantes (pratique de la discipline, pratique d'enseignement, pratique de recherche.



Selon un modèle contribuant à la construction et à transformation des compétences professionnelles, nécessitant, notamment l'inversion des formes traditionnelles d'enseignement universitaire, proposant une formation qui prend sa source dans les pratiques et donc au sein de TP, visant la transformation de ces pratiques par un travail d'explicitation visant la mise au jour des savoirs de l'agir en TD, pour conduire à une formalisation, des conceptualisations, des modélisations des pratiques.

Pour autant, ce modèle a été confronté à l'exercice professionnel des professeurs des écoles marqué par la polyvalence des enseignements reposant sur un ensemble de disciplines

dictées par les programmes scolaires. Durant quelques années, nous avons pu pallier ce problème, par un cursus s'appuyant sur une dominante de formation. Cet adossement à une dominante disciplinaire aura favorisé l'expérience et conduit les professeurs des écoles à ancrer leur enseignement sur une entrée dans la culture⁸⁵ contributive de la construction des outils nécessaires à son appropriation.

3.2 Contenus et stratégie de formation initiale en EPS pour les professeurs d'EPS en lycée et collèges d'aujourd'hui. Quelles places et rôles pour les pratiques et théories dans leur cursus (Gilles Uhlrich et Bruno Borreil)

Le parcours professionnel de René Deleplace l'a mené à enseigner à l'UEREPS de Paris de 1967 à 1986. La formation qu'il dispensait alors devait accompagner la très grande majorité des étudiants vers les métiers de l'intervention éducative (enseignant d'EPS). La récupération d'une programmation de cursus réalisée par René Deleplace pour les optionnaires des années 1985-1986 nous permet d'apprécier aujourd'hui la prise en compte qu'il faisait déjà de ce qui fait l'objet de nos interrogations actuelles concernant la formation initiale : comment faire pour que les étudiants, sportifs avérés à leur entrée deviennent des intervenants éducatifs compétents au bout des cinq années de formation ? René Deleplace envisage cette complexité de transformation. En analysant le programme sur le cursus (quatre années à l'époque, deug 1 et 2, puis licence et maîtrise) qu'il propose, on comprend que ce qui fait le point de départ de la toute la formation, c'est la pratique sportive du rugby. En s'appuyant sur cette pratique, le programme distingue alors une formation du joueur par une connaissance approfondie du jeu et une formation pédagogique (initiation-entraînement). Ces deux catégories démarrent de manière concomitante dans le cursus. La formation pédagogique y est envisagée dès le deug 2 par des relevés de données sur les situations en intervention pédagogique auprès d'élèves animées par les étudiants de licence. Détaillons plus finement encore les deux grands axes du programme. La formation du joueurs passe certes par la pratique au plus haut niveau du jeu de rugby (avec en point d'orgue une opposition contre le collègue de Cardiff), mais aussi par de l'arbitrage, des analyses « outillées » de matchs, de la compréhension des situations que les étudiants vivent puis par leur animation auprès de leur camarades (en licence). C'est une conceptualisation de la pratique. Les enseignements théoriques qui sont associés partent de la pratique du rugby pour en justifier la modélisation (socio-histoire de la pratique, noyau central du règlement/esprit du jeu et

⁸⁵ Bruner J.S., *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eschel, 1991

description des matrices dans leurs formes sèches et complexes). C'est en prenant appui sur cette modélisation que sont intégrés les généralités scientifiques sur la motricité humaine, les apprentissages moteurs puis les théories de l'exercice et de l'entraînement. Il est envisagé pour l'année de maîtrise une initiation à la recherche par la mise en « expérimentation » par « handicap probant » des étudiants. Nous complétons cette description en reprenant quelques commentaires adressés par René Deleplace (courrier du 26/07/1993) à Pierre Villepreux et Daniel Bouthier auxquels le programme est envoyé. « Le planning annuel adopté vise à la meilleure réussite dans le championnat FNSU ». Pour l'auteur, la réalité de la pratique, d'une part établit l'éventualité d'un changement de base pour la matrice (évolution du modèle culturel), d'autre part conduit à identifier une image mentale d'action fonctionnelle et une image d'action perceptivo motrice et perceptive avec leur jeu de complémentarité. On retrouve dans ces explications l'enjeu d'une pratique qui amène à l'analyse scientifique. Enfin, nous ne pouvons pas ignorer deux aspects qui nous concernent encore aujourd'hui de manière décisive. D'une part, la double perspective enseignement/entraînement est envisagée en interaction. La situation d'intervention éducative fait ainsi une grande place à la précision du couple exercice proposé comme à la répétition. D'autre part, l'intervention éducative passe dès la deuxième année par une expérimentation pédagogique auprès d'un public d'élèves de primaire. Ce programme est complété pour les années 1990 par D. Bouthier et Bernard David dans le cadre de la constitution d'un cursus rugby option à la division STAPS d'Orsay. D. Bouthier⁸⁶ (2000) précise alors le lien qui est fait entre la pratique et la théorie. La pratique amène les étudiants à « conceptualiser en acte⁸⁷ » par une mise à l'épreuve de la modélisation dans les situations d'entraînement ou de match, à formaliser cette pratique par un engagement dans différents registres de technicité que nous allons développer par la suite. La théorie permet de revenir par les cours magistraux vers les concepts scientifiques clefs, les travaux dirigés qui mettent en tension les concepts scientifiques dans la pratique, les travaux pratiques qui s'organisent autour de la mise en place d'expérimentations contrôlées particulièrement par une formation à l'observation des matchs de rugby.

Module de formation à l'observation en rugby, interface entre théorie et pratique dans le cursus STAPS.

Nous avons conservé la structure générale de cette proposition de planning depuis 15 ans dans le cursus de formation de l'UFR-STAPS d'Orsay, option rugby. Pour formaliser

⁸⁶ Bouthier, D., *La coordination des décisions individuelles ; contribution à l'intelligence tactique*, Colloque *L'évolution de la pensée tactique*, Noisy le Grand, 14 et 15 Novembre 2000

⁸⁷ Vergnaud, G., *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292), Paris, PUF, 1996

les contenus nous mobilisons les dernières connaissances de recherches technologiques⁸⁸. Notre volonté est toujours de conserver au cœur de la formation, la pratique du rugby comme élément à part entière de l'activité humaine. Notre volonté est de faire vivre aux étudiants des contextes différents de mise en œuvre d'interventions en rugby. Ainsi, nous envisageons l'organisation du cursus (une séquence de théorie et deux séquences de pratiques chaque semaine sur les trois années de licence) selon des orientations qui alimentent les différents registres de technicités des étudiants. Nous avons distingué dans les PPSA quatre registres de technicité⁸⁹ qui par leur alimentation amène à se construire une véritable culture technique (voir chap. B2, texte d'Eloi, Uhlich & Bouthier). Pour les étudiants optionnaires rugby :

Le registre de technicité de maîtrise est alimenté, par le fait de vivre l'interaction entraînement du mardi et match du jeudi. Sur ces moments, les étudiants mettent à l'épreuve les concepts théoriques de la modélisation de la pratique. Ce registre s'enrichit aussi par l'appréhension de deux formes culturelles de pratiques que sont le rugby à 15 et à 7.

Le registre de technicité de participation se constitue à partir de l'engagement dans la pratique autour des différents rôles sociaux à occuper ; arbitre, entraîneur, vidéo statisticien mais aussi animateur de situations préparées collectivement, responsable de l'association des rugbymen d'Orsay, manager d'évènement autour de la pratique.

Le registre de lecture est particulièrement visé. En effet, nous considérons que la compétence professionnelle de l'enseignant ou de l'entraîneur se constitue principalement à partir de la capacité à « lire » la pratique de leurs élèves ou joueurs. Cette démarche se structure à partir d'observation de match d'abord à 15 puis à 7, outillé par des grilles puis des logiciels et des guides d'utilisation de ces outils.

Enfin le registre de technicité de transformation est alimenté par la possibilité offerte aux étudiants de tester des éléments innovants dans le jeu à partir de l'interprétation du règlement (possibilité de faire autrement que ce qui est fait de manière conventionnelle), de la transformation du logiciel d'observation ou du rendu de son interprétation (« mise à sa main » par l'étudiant des outils).

Conclusion

L'organisation des éléments de formation qui articule théories et pratiques autour de l'objet de notre enseignement qui est le rugby nous amène à adopter deux positions. Nous tentons, tout au long de la formation, de réaliser le lien entre culture technique et finalités

⁸⁸ Voir dans ce chapitre la contribution de Serge Éloi, Gilles Uhlich et Daniel bouthier

⁸⁹ Eloi et Uhlich, *Op. cit.* , 2011

éducatives⁹⁰. L'autre élément majeur de cette formation consiste à installer l'étudiant le plus souvent possible en position de transformer le dispositif proposé voir de s'en émanciper. Pour autant, nous restons très prudents quant au changement de point de vue véritablement reconstruit par nos étudiants. Quoi que nous proposons, le poids de l'histoire et du vécu de chacun fait qu'on reproduit toujours plus facilement ce qui nous a été donné de vivre lorsque nous étions « jeunes » !!!!

3.3. Formation continue d'enseignants d'EPS et usage du modèle Deleplacien (Stéphane Brau-Antony & Vincent Grosstephan)

La formation continue des enseignants s'inscrit dans la problématique du développement professionnel entendue comme l'élargissement du répertoire de compétences professionnelles des enseignants afin qu'ils soient capables de faire face à la variété des situations de travail auxquelles ils sont confrontés. Le milieu de travail, les expériences de vie en dehors de la sphère professionnelle et pour ce qui nous intéresse dans cette contribution les environnements d'apprentissages tels que les dispositifs de formation et ressources mises à la disposition des professionnels sont ainsi susceptibles de développer les potentialités des enseignants et de transformer leur pouvoir d'agir⁹¹. Parmi ces ressources utilisables par les enseignants, les modélisations d'experts en sports collectifs et notamment le modèle Deleplacien constituent nous semble-t-il une source d'inspiration pour les enseignants. Ce modèle peut ainsi être mobilisable ou mobilisé pour l'action, dans l'action ou sur son action et alimenter l'épistémologie pratique de l'enseignant⁹². Tout enseignant est de fait dotée une théorie d'action à usage professionnel qui peut avoir des conséquences pratiques sur ses démarches d'enseignement-apprentissage.

Notre contribution porte sur l'usage du modèle Deleplacien en formation continue, elle s'appuie dans un premier temps sur un état des lieux rapide des recherches sur les pratiques d'enseignement des sports collectifs en milieu scolaire. Dans un second temps nous montrerons comment l'approche Deleplacienne peut être introduite dans des dispositifs de formation fondées sur l'analyse de situations de travail ordinaires et plus spécifiquement sur l'analyse de situations d'apprentissage vidéo-enregistrées.

⁹⁰ Voir schéma de la contribution Eloi, Uhlrich et Bouthier dans ce chapitre.

⁹¹ Clot, Y., *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008

⁹² Sensevy, G., Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007, p. 13-49

Que dit la recherche aujourd'hui sur l'enseignement des sports collectifs ? Quand on interroge les enseignants sur leurs conceptions de l'enseignement des sports collectifs⁹³ ils adhèrent à l'idée selon laquelle apprendre en sports collectifs consiste à résoudre des problèmes d'ordre tactique en satisfaisant à des alternatives décisionnelles. Jouer en équipe suppose de mettre en synergie un système de prises de décisions individuelles propre à chaque joueur au service d'un but commun qui est de battre l'équipe adverse. On retrouve ici peu ou prou les préceptes développés par Deleplace. Pour autant, l'étude des pratiques enseignantes met au jour des décalages entre les discours tenus par les enseignants et la façon dont ils interviennent en classe : démarches souvent empreintes de technicisme où les élèves sont placés dans des situations d'apprentissage peu propices à développer une logique de choix tactiques, situations ludiques très ouvertes où les élèves sont parfois livrés à eux-mêmes et peu guidés par l'enseignant pour les aider à trouver la solution au problème posé⁹⁴. Souligner ces décalages entre discours et pratiques c'est en définitive pointer l'existence d'une double réalité⁹⁵ : d'un côté les discours qu'avancent les enseignants sont censés décrire leurs pratiques et renvoient parfois, non pas à leur propre pratique, mais à des pratiques tenues pour légitimes par la communauté professionnelle (la bonne manière d'enseigner les sports collectifs par exemple). D'un autre côté, les pratiques sont marquées par l'urgence du faire et échappent ainsi aux prescriptions volontaristes, celles des modélisations d'experts notamment

Ce constat questionne donc les dispositifs de formation à mettre en œuvre et plus particulièrement le rôle que peuvent jouer les apports externes mis à disposition par les formateurs afin que ces ressources puissent « affecter » l'activité d'enseignement. Nous avons donc décidé d'attribuer deux rôles principaux au modèle Deleplacien dans les situations de formation que nous proposons :

- un rôle de grille d'analyse de situations d'enseignement-apprentissage en nous appuyant sur des extraits vidéo de situations ordinaires permettant de montrer l'intérêt heuristique de ce modèle pour développer le registre de lecture de l'activité des élèves chez les enseignants⁹⁶. En effet il permet de donner des repères sur le jeu et sur l'activité des joueurs qui en facilitent la compréhension ;

⁹³ Brau-Antony, S., « 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*, n° 56, 2001, p 93-108.

⁹⁴ Grosstephan, V., *Développement professionnel d'enseignants d'EPS: processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur*, Thèse de doctorat, non publiée, Université Reims Champagne-Ardenne, 2010

⁹⁵ Lahire, B. Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire », in B. Lahire, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 141-160

⁹⁶ Bouthier, D. & Durey, A., « Technologie des APS », *Impulsions*, 1, 1994, p. 95-124.

- un rôle d'outil de conception de situations d'apprentissage. Cet outil a pris la forme d'un guide de questionnement s'appuyant sur les principaux fondements du modèle Deleplacien : i) la nature des visées, centrées sur la maîtrise d'alternatives décisionnelles et des logiques de choix tactiques afférentes ; ii) l'agencement des situations permettant de confronter les élèves à des exigences d'adaptation à ces contraintes perceptives et décisionnelles telles que proposées dans la notion de structure concrète chez Deleplace⁹⁷ ; iii) des régulations didactiques principalement orientées vers la pertinence des choix effectués, les repères perceptifs mobilisés et à mobiliser.

Néanmoins, il semble important de signaler que, malgré les vertus heuristiques du modèle, son appropriation par les enseignants en formation continue suppose de penser finement le moment de son introduction auprès de ces derniers. Plutôt que de l'introduire a priori il nous semble plus pertinent de l'utiliser une fois que les conflits contenus dans l'activité réelle auront émergé, par exemple à partir d'auto-confrontations croisées ou d'analyses collectives de situations d'enseignement-apprentissage. Il garde ainsi sa pertinence de lecture et d'action sans être perçu comme une prescription.

⁹⁷ Deleplace, R., *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris: Editions Revue EPS, 1979

Chapitre III

La formation au jeu par le jeu

Coordination : Pierre Villepreux

1. Du jeu naturel à la systématique Deleplacienne : Le jeu libre peut-il faciliter l'apprentissage du rugby par la méthode Deleplacienne ? (Georges Coste)

A l'évidence cette question pose le problème de l'apprentissage de Rugby. C'est un thème qui a été largement évoqué dans les écrits de René Deleplace. Le jeu libre étant la première façon ; la compétition, les matchs étant la deuxième. En prolongement à la deuxième façon l'entraînement étant la troisième. En ce qui concerne l'entraînement, longtemps, la méthode analytique a prévalu. Le geste technique était premier. La somme des savoirs individuels permettait le jeu. On parlait de technique individuelle et de technique collective. Le travail de tout cela se faisait sans opposition. L'évolution dans la recherche méthodologique a emmené l'avènement de « la méthode globale ». Ce fut l'œuvre de R. Deleplace qui entre 1965 et 1966 proposa cette méthodologie qui révolutionna l'entraînement. Le jeu, le match, le rapport d'opposition sont le point de départ de cette façon de concevoir l'entraînement. Le joueur se construit en construisant le rugby. L'opposition entre l'attaque et la défense aiguïsera l'intelligence des joueurs pour trouver les bonnes solutions aux problèmes rencontrés.

Le jeu libre a pratiquement disparu. Depuis l'avènement des écoles de rugby, très structurées, trop souvent formatées et l'interdiction progressive et définitive du jeu dans les cours de récréation ou sur les places publiques, l'enfant n'a plus l'occasion de s'exprimer librement. C'est presque un devoir de mémoire pour moi de parler du jeu libre, tellement toute mon enfance et ma préadolescence se sont nourries de cette expression. C'était 6 à 7 heures de jeu par semaine. Le jeu nous appartenait, il n'avait pas d'éducateur, on se l'appropriait. On construisait le terrain en rapport au nombre d'opposants, on définissait les règles, on arbitrait et on jouait ! Terrain d'expression inégalé, liberté d'initiative, créativité de chacun d'entre nous. Parfois de la « cagade » au « superbe », peu importait, notre plaisir était total. Ce contenu était d'une richesse irremplaçable pour l'évolution du joueur. (Les écoles de rugby actuelles freinent cette liberté !). L'expérience acquise était énorme. Nos qualités motrices et techniques étaient considérables : courir, avancer, crocheter, accélérer, plaquer, passer, ramasser, combattre, lutter, éviter tous ces éléments par leur répétition s'antraient et s'enrichissaient. Cette approche intuitive facilitait la construction de compétences nouvelles.

Certes des limites apparaissaient dans ce premier rapport d'opposition le jeu était souvent personnel et l'adversaire dans son action n'avait que peu d'influence sur notre décision.

Il nous était difficile de relier les causes et les effets dans nos actions. L'action du joueur, à peu de lien avec l'ensemble environnant. Notre compréhension du jeu liée à l'action demeure focalisée sur le « proche ». Notre perception n'avait aucune incidence décisionnelle, toutefois la tête demeurait haute et nous regardions autour de nous pour trouver la « porte ouverte ». On apprenait à voir, sans savoir trop de quoi il s'agissait. Un rappel sur l'acte perceptif : plus vous « stéréotypez » le joueur plus vous affaiblissez et réduisez son champ visuel. La liberté d'initiative favorise l'élargissement du champ perceptif. Cette expérience du jeu libre permettait d'aborder la compétition vers les 15-16ans et de suivre (les) l'entraînement qui en découlait, ils étaient conduits tous de manière analytique. Une remarque m'apparaît d'importance : de grands joueurs, même de très grands, ont émergé. Ils étaient passés par le jeu libre, par la compétition, formatrice, ils ont aussi subi la méthode analytique ! Tous ces joueurs ont apporté une réflexion individuelle voir collective dans la façon de « battre l'adversaire ». Ils ont dépassé la méthode analytique analysant le jeu adverse, leurs actions ont souvent illuminé les matchs, elles ont contribué à l'émergence du « French Flair » lequel semble avoir disparu ! La liaison entre le jeu libre et la méthode Deleplacienne se situe dans la richesse du « jeu amorphe » c'est-à-dire la période d'approche de la méthode globale. Cette période, importante, doit être assez longue.

Ce jeu amorphe contient dans son expression tous les ingrédients du jeu libre à la seule différence que l'éducateur apparaît non pour diriger le jeu, mais pour l'éclairer c'est-à-dire au fur et à mesure que le jeu se déroule, il sensibilisera les joueurs, en introduisant les règles fondamentales que sont le placage, hors-jeu et le tenu. Par petites touches successives il éveillera l'intelligence pour comprendre l'atroupement et comment en sortir, pour intégrer la ligne de hors-jeu (tu es utile, tu sers à rien), pour accepter le placage (correct) et en comprendre la nécessité l'éducateur doit laisser vivre au maximum les initiatives des joueurs, c'est dans l'enchaînement des multiples tentatives que les joueurs vont découvrir le pourquoi des actions qu'ils entreprennent dans ce mouvement du jeu.

Il m'apparaît important de laisser faire tous les comportements de l'enfant jusqu'à ce que le « tenu » et le « hors-jeu » soient parfaitement intégrés ainsi que le placage. La convergence de toutes les actions individuelles à l'intérieur de chaque équipe pour attaquer ou pour défendre fera naître un jeu collectif, certes primitif mais porteur d'évolution pour traiter le rapport d'opposition dans sa complexité.

En rugby les petits Néo Zélandais apprennent le jeu en mélangeant jeu libre et école de

rugby ; le temps passé est énorme. Essayons chez nous d'augmenter le temps d'apprentissage entre jeu libre et jeu dirigé. Soyons conscient de la nécessité d'apprendre ce jeu en tenant compte de la présence de l'adversaire et du lien réciproque dans ce dialogue attaque /défense avec les règles fondamentales et les principes fondamentaux de ce jeu (Avancer/Soutenir/défendre les incontournables du jeu en continuité). Apprendre aux joueurs à quoi ils servent, quelle est leur fonction et comment y être efficace. De l'acte tactique vers l'acte technique et non pas le contraire.

2. La place de la préparation physique dans la démarche Deleplacienne : Modèle deleplacien d'enseignement du Rugby et préparation Physique (Max Godemet)

2.1 Les nouvelles contraintes du rugby moderne

La mondialisation du rugby, l'avènement du professionnalisme, les récentes modifications des règles du jeu sont autant de facteurs qui ont provoqué ces dernières années une évolution quasi drastique des contraintes imposées au joueur quel que soit son poste.

Cette évolution se traduit concrètement sur le terrain par:

- une augmentation du temps effectif du jeu
- une diminution du nombre des enchaînements de jeu, mais une augmentation de la durée de ces mêmes enchaînements
- une diminution des phases ordonnées (mêlée ; touche), mais une augmentation des phases dynamiques (maul ; Rucks)
- un investissement défensif plus important en nombre et en intensité, des plaquages décisifs

Le rugby aujourd'hui, ne s'accommodant plus de qualités athlétiques approximatives et d'une condition physique défaillante, c'est toujours durant une longue période de compétition:

- Plus de mouvement dans le jeu, avec ou sans ballon
- Plus de continuité
- Plus de volume et d'intensité dans les courses, les affrontements collectifs et les duels

En conséquence, les contraintes physiques et physiologiques évoluent.

Si par le passé, les profils des joueurs étaient bien marqués : les avants devaient être forts et endurants, les arrières rapides et endurants, désormais la dimension dynamique du jeu

exige de la part du joueur une polyvalence de rôle tant sur le plan technique que physique et physiologique.

Le bloc des qualités « explosivité-vitesse-puissance » apparaît comme prioritaire dans le jeu moderne pour donner dans la durée des actions de jeu, plus d'impact aux placages, percussions, luttés, et poussées associées à la vitesse de déplacement : sprints, courses de soutien. Ce sont les capacités d'accélération, de changements de direction, l'aptitude à pénétrer, la capacité à résister à la répétition d'efforts de haute intensité tout au long de la rencontre qui **constituent les prérequis du joueur moderne**.

La succession des rendez-vous internationaux et nationaux, la longueur des saisons requièrent une réflexion affinée, sur la planification, la programmation et la périodisation de l'entraînement qui prenne en compte les méthodes prophylactiques et la régénération des joueurs.

Dans un tel contexte, l'efficacité du joueur en compétition relève du développement harmonieux de tous les facteurs de la performance (stratégiques, tactiques, techniques, mentaux).

Si l'entraîneur se doit de mener une réflexion approfondie sur les dosages et les alternances entre les intensités des exercices et la qualité de la récupération, il se doit aussi de quantifier, dans sa programmation, les temps consacrés aux entraînements à connotation tactique et techniques.

Stratégie de préparation physique et modèles théoriques du jeu ont toujours été interdépendants, l'objet de cet article est de montrer en quoi l'application du modèle « Deleplacien » de l'enseignement du Rugby a été et peut encore être dans certaines conditions un élément de réponse pour la recherche permanente de la meilleure performance possible en rugby dans un contexte d'opposition sans cesse grandissant.

2.2 Historique des évolutions des modèles de préparation physiques

Les stratégies de préparation physique ont été et sont toujours liées aux modèles théoriques de l'enseignement du jeu.

- a) *Les années 1950/1960* : la performance est appréhendée en terme de forme physique et de capacités techniques ; l'entraînement oscille entre une pédagogie énergétique et une pédagogie technicienne qui privilégie les aspects individuels ; le nombre d'entraînements se réduit souvent à une séance hebdomadaire « quelque fois précédée d'une séance de culture physique considérée par les joueurs comme une corvée » (R Barran dans Le Rugby 1958).

Ce n'est que dans les années soixante que les équipes se sont entraînées deux fois par semaine. Il est conseillé aux internationaux de pratiquer l'athlétisme considéré alors comme « sport de base »

- b) *Les années 1970* : sous l'effet des Théories de René Deleplace sur l'enseignement du rugby, la performance est appréhendée en termes de rapports d'opposition.

Le facteur tactique devient prioritaire. L'entraînement oscille toujours entre une pédagogie énergétique à base de course (on parle d'entraînement fractionné) et une pédagogie développant prioritairement les facteurs perceptifs et décisionnels du joueur. Quel que soit son poste de jeu sur phases ordonnées, le joueur doit pouvoir assurer, en attaque ou en défense, à la main ou au pied, n'importe quel rôle. Cette aptitude sous-entend une compréhension des rapports d'opposition, d'où découle une logique des choix tactiques.

Généralisation de deux entraînements par semaine. C'est la succession des matches souvent déséquilibrés au plan du rapport de force qui développent la condition physique des joueurs, plus qu'une planification savamment orchestrée.

- c) *Les années 1980*, voit l'émergence de nouvelles approches issues des travaux menés à la demande de la FFR par ses cadres techniques et les professeurs des UEREPS, les entraîneurs de clubs.

L'entraînement est conçu à partir de **l'analyse de la tâche** qui met en relation les événements de match avec les paramètres physiques physiologiques. Sans remettre en cause le modèle deleplacien, il s'agit d'intégrer à l'entraînement des situations technico-tactiques standardisées issues de l'observation, réalisées à des intensités proches ou égales en quantité et en durée à celles rencontrées en situation réelle de jeu.

La compréhension des rapports d'opposition permet aux joueurs, en attaque, de réagir individuellement et collectivement aux initiatives du porteur de balle et en défense de lire les intentions de l'adversaire, augmentant ou diminuant ainsi, la notion d'incertitude et ce à des intensités et des durées identiques à ceux d'une rencontre.

L'entraînement est dit « **intégré** » ou par « **séquences** »

Avec l'avènement de la première Coupe du monde (1987) sont jetées les bases d'une préparation physique plus rationnelle. Se développe alors une approche de la préparation qui ajoute à la précédente, **l'individualisation** et les notions de **suivi** individuel de l'entraînement. Cette approche est renforcée par des travaux qui visent à déterminer les contraintes physiologiques du joueur en situation réelle de match à chaque poste de jeu. C'est le jeu en continuité, prôné par le stade toulousain, qui est érigée en modèle théorique de jeu.

d) *Avec l'arrivée du professionnalisme (1995)*, le nombre d'heures consacré à la préparation physique ne cesse d'augmenter. Tests physiques, examens médicaux, contrôle de la masse corporelle, suivi biologique longitudinal, entraînements physiques individualisés font partie du quotidien du joueur professionnel.

La longueur des saisons, la succession de rencontres à enjeu important, et surtout la pression du résultat réclament la capacité à réitérer des performances chaque semaine. Les entraîneurs poursuivent des objectifs à court terme « Jouer à ne pas perdre ».

Dans un tel contexte, le modèle « Deleplacien » est inopérant les entraîneurs se cantonnent à une approche essentiellement stratégique faite de mouvements programmés, répétés sans opposition, largement inspirés des productions des équipes vainqueurs des grandes compétitions; très peu de place est laissée à la prise d'initiative du joueur.

La préparation physique, pour répondre aux nouvelles exigences, **s'oriente vers un modèle décontextualisé**, essentiellement individuel où tous les paramètres, intensité - durée - nombre de répétitions - temps de récupération, peuvent être calibrés avec précision.

2.3 Discussion

Si ce modèle largement inspiré des conceptions Anglo-Saxonnes de l'entraînement, peut se concevoir pour des équipes de très haut niveau, lorsqu'il s'accompagne d'un travail de «Skills» pour la technique individuelle de passe, de duel-contact, et de situations en collectif partiel dans lequel un groupe de joueurs est impliqué dans la même situation de jeu. Le tout réinvesti dans des séances à effectif complet à partir des phases ordonnées sans opposition.

Dans les situations en collectif partiel les joueurs sont confrontés à un problème qu'ils doivent résoudre, on peut parler alors de conduites adaptatives dans le mesure où toutes les réponses possibles sont envisagées à priori, toutes les procédures adaptées à chaque situation et servies par un technique individuelle travaillée au travers des « Skills ». Les joueurs ainsi formés devraient être capable de faire face à toutes les situations induites par le jeu.

L'angle d'attaque de ce modèle est le 1C1 , à l'inverse du modèle « Deleplacien » où l'angle d'attaque est le plan collectif total à 15 C15 pour descendre au plan 1C1 en passant par le collectif réduit puis revenir au collectif total « tout part du jeu pour toujours y revenir-René Deleplace » .

A l'inverse Il apparaît inadapté, voire contre-productif pour ce qui concerne la majorité des équipes impliquées dans les compétitions fédérales et territoriales qui ne disposent que de 2 voire 3 séances d'entraînement par semaine et à fortiori chez les jeunes.

Ce type d'entraînement génère des joueurs peu adaptatifs, qui privilégient le rapport à l'IC1, récitant des programmes inadaptés aux situations rencontrées et limités dans leur évolution. Et c'est à ce niveau que le modèle préparation des années 80 qui développe les processus énergétiques tout en améliorant la technique et le sens tactique retrouve toute sa pertinence.

Par l'entraînement « **intégré** » ou par « **séquences** », chaque qualité à développer est sollicitée dans les formes gestuelles, les contraintes biomécaniques, bio informationnelles et énergétiques du rugby.

La séquence devient l'unité de base de l'entraînement, modulée à souhait elle présente l'avantage de pouvoir :

- Quantifier : contrôler globalement l'intensité et le volume de la charge
- Périodiser : cibler des objectifs prévus en organisant les séquences en cycles
- Optimiser : générer des contraintes supérieures à celles d'une rencontre
- Susciter l'intérêt des joueurs par son attrait, né de la liaison directe avec l'activité

Toutefois, le calibrage des intensités et des durées, les limites techniques des joueurs peuvent nuire au maintien des intensités souhaitées. Aussi l'entraîneur devra-t-il veiller à bien adapter le contenu des séquences aux possibilités technico-tactiques de ses joueurs.

Cette méthode de travail génère des progrès incontestables dans la préparation d'une équipe dans les niveaux de compétition identifiés plus haut ; Le choix des actions spécifiques qui composent les séquences contribue au développement des processus énergétiques mis en jeu dans l'activité rugby tout en améliorant les ressources techniques, tactiques, mentales du joueur. Toutefois, les difficultés rencontrées par l'homme de terrain pour calibrer les intensités (maximales, submaximales, voire supra maximales) et les durées des actions de jeu sans moyens objectifs de contrôle, les limites techniques des joueurs, l'hétérogénéité des joueurs au plan physiologique peuvent nuire au maintien des intensités souhaitées. Aussi l'entraîneur devra-t-il veiller à bien adapter le contenu des séquences aux possibilités technico-tactiques de ses joueurs.

Ces quelques inconvénients comparés aux progrès incontestables que génère cette méthode utilisée pour la préparation d'une équipe dans les niveaux de compétition identifiés plus haut (amateurs et jeunes), ne sauraient la remettre en cause, ils en limitent simplement la portée.

Assurément elle doit être proposée en toute connaissance de cause et éviterait bien des erreurs à beaucoup d'entraîneurs.

3. Essai sur la place de la dimension mentale dans le rugby moderne (Fabrice Brochard)

Dans le cadre de la démarche deleplacienne , la dimension mentale prend toute sa place. Est-ce toujours d'actualité et comment s'en servir dans le développement et perfectionnement du joueur » ?

René Deleplace est celui qui a posé les bases de l'activité rugby, de façon méthodique, chirurgicale, mathématique. Personne n'a fait mieux depuis et rien n'a changé. Le rugby est tel qu'il l'a décrit. Et je n'ai pas dit joué tel qu'il l'a décrit.

Sa façon de le voir a été enrichie peu après par Conquet et Devaluez¹ sur la dimension combat. Je parlais de familles quelques lignes plus haut. Eh bien le rugby appartient à celle des sports de combat, et nous disons tous « rugby : sport collectif de combat » dont les règles, comme le dit Jean Devaluez, sont faites pour pérenniser cette nature même, cette essence du combat collectif qui lui-même est le ferment du mouvement et en nourrit l'intelligence dans la dialectique matrice du combat : j'affronte et j'évite. Non négociable. Et bien plus fort et plus pérenne que les querelles terminologiques qui ont pu animer le débat de nos maîtres dans les années 1970.

C'est à cette même époque que le rugby était enseigné de telle façon qu'on devait retrouver le mouvement décrit par René, avec triple variante, rapports d'opposition, etc. et l'on faisait tourner les dominantes en devinant leurs actions réciproques. La dimension émotionnelle générée par le combat a enrichi l'enseignement. Si on laisse cette dimension de côté pour ne s'en tenir qu'à une logique de mouvement, on ne peut comprendre pourquoi dans ce sport, comme dans tous les sports de combat, il est impossible de reproduire à l'entraînement cette dimension émotionnelle, la charge affective, l'état quasi second que l'on ne peut trouver que dans la compétition, au cours de laquelle l'adversaire devient symboliquement l'ennemi, l'homme à abattre, « la mort jouée² » (Bernard Jeu, 1972). Ouvrage bouleversant qui aura marqué mes années d'étudiant et ouvert des voies sur bien des réflexions ultérieures.

Un peu de modestie messieurs les entraîneurs : si vous me demandez une estimation chiffrée de votre apport au regard de la compétition, je vous concèderai environ 30 à 40% pour les meilleurs d'entre vous et 60 à 70% pour ce que le joueur retire de sa pratique en compétition, pour autant qu'elle se situe au niveau d'exigence requis.

J'y vois la principale raison du déclin de notre rugby à l'échelon international : notre système de formation n'est pas responsable, ni la compétence de nos techniciens. Mais avant les invasions de préretraités étrangers qui occupent les terrains du Top 14 en proportion

¹ Conquet P., Devaluez J., *Les fondamentaux du rugby*, Paris, Vigot, 1978

² Jeu B., *Le sport, la mort, la violence*, Lille, Editions Universitaires, 1972

colossale, notre jeune élite, dès qu'elle pointait le nez de ses promesses, était incorporée dans ces effectifs-là. Souvenez-vous : « If you're good enough, you're old enough » (il me semble bien que c'est de Ian Mac Geechan...). C'est fini ça, à moins d'être un pur génie précoce, et encore, nos légions de U19 ou U21 vont croupir en Fédérale 1, qui n'est certes pas un dépotoir et que je respecte, mais qui n'a pas les moyens de tirer ces jeunes pousses vers leur véritable niveau qui restera au cimetière des potentiels. Et comme nous sommes un sport, surtout pour certains postes, à maturation non précoce, les années cruciales où le niveau de compétition va achever le travail sont perdues à jamais, et cela on le doit à la fin des quotas d'étrangers et à la coupable absence de la DTN des années 2005-2015...mais les valises étaient portées.

Il semblerait que le nouveau président, qui en a bien profité au RCT- qui le lui reprocherait ? - ait compris lui aussi, nous verrons bien. Et le président de son ex club, inventeur des maisons de préretraite pour gloires mondiales du rugby, rêve aujourd'hui d'un titre avec une équipe de français...j'aime l'histoire quand elle se pare d'humour. Mais j'aime aussi cette prise de conscience des méfaits produits, alors je rends hommage à ce souhait.

Aujourd'hui quelle est la question en fait ? C'est de déterminer le moyen le plus efficace, le plus intelligent, le plus durable de rendre des individus performants dans la pratique d'une activité et la recherche de l'excellence.

Cette question revêt-elle un caractère particulier pour un sport donné ? Parfois oui, encore qu'il s'agisse plutôt de familles...et de familles d'activités, pas d'individus, parce qu'en réalité les familles d'individus, ça n'existe pas.

Il se trouve que mon métier a consisté à chercher les réponses dans de nombreuses activités : rugby et ski alpin principalement, mais aussi cyclisme, escalade, tennis, golf, football, volley-ball, aviation légère, etc. Et que cette diversité me conduit aujourd'hui à des constats qui me semblent éloignés des modèles dans lesquels nous avons tous grandi. Malgré tout je mesure le poids de ces modèles, leur influence tenace, la difficulté qu'ont les enseignants, les entraîneurs, mais aussi les politiques, les juges, les personnels soignants, les gardiens de l'ordre, les parents, les élèves, les athlètes, bref les individus en marche (ou pas ?) à les questionner, les bousculer, les casser plutôt que s'y conformer benoîtement.

Personne ne sera surpris si je dis qu'en réalité ce n'est pas l'activité qui compte, mais bien le fonctionnement d'un individu en face des questions qu'elle pose. Regardons ce schéma



Tout le monde le connaît, ou en connaît un proche. Je l'utilise en ce moment pour traiter cette question de la recherche de performance dans une entreprise ; non pas pour dire à ces personnes comment elles doivent travailler, mais bien entendu comment moi je travaille sur cette question, libre à eux de tendre des passerelles ou pas.

Au centre se trouve l'individu qui est, comment dire...la somme, le produit, la soupe, la bouillie, l'éruption permanente des ressources en face de l'activité quelle qu'elle soit. Nous sommes d'accord ?

A présent regardez celui-ci :



Tout le monde a reconnu. Il en existe actuellement environ 8 milliards dont chacune est unique. Sur une surface si petite et avec tellement peu de variables, pas moyen d'en superposer deux, et en plus c'est de la matière quasi inerte

Le précédent schéma, lui, figure le vivant, l'humain : plus de variables dont les interactions ne se discutent pas : elles sont !

Ai-je besoin de pousser la comparaison entre cette particularité anatomique et le foisonnement de caractéristiques et d'interactions vivantes et complexes aussi différentes d'un individu à un autre ?

Et depuis des millénaires on rassemble des individus dans une classe, sur un stade, que sais-je, et on pense qu'en expliquant, en démontrant, en prescrivant...on va obtenir une performance du groupe ? Ou même d'un individu ? Nous allons y revenir.

En face il y a les activités, toutes les activités. Qui ne sont que les prétextes à un objectif unique et non négociable : le plaisir. Pas ou peu de hiérarchie entre elles. Comme le dit Jean Devaluez, mon maître d'étude : « Il suffirait de pratiquer le rugby pour se trouver imprégné de ses valeurs (courage, solidarité, loyauté, respect de l'autre, etc.) »

J'aime et partage son interrogation sur ce lieu commun véhiculé sans modestie par le monde du rugby : les valeurs sont constitutives de ce sport, il suffirait de le pratiquer pour s'en imprégner...

Il fait aussi le constat, lors de la même intervention, que le domaine des habiletés mentales (HM pour la suite du texte) est très peu abordé malgré les différentes publications (Brochard 2001 ; Villepreux, Brochard, Jeandroz, 2007 ; Campo, Djaït 2016, pour ne parler que des publications françaises³) et souvent confondu avec celui des valeurs.

De même il s'interroge : l'intelligence – de jeu ? - est-elle une valeur ou une HM ? Jean pose la question « peut-on jouer au rugby si l'on n'est pas courageux ou pas solidaire ? » J'ajouterai « peut-on jouer au rugby si l'on n'est pas motivé, confiant, concentré, serein face au stress, etc. »

- Les HM en face de l'activité

Je dois prévenir le lecteur : on m'a demandé de faire très court pour cette contribution, je vais me plier à la consigne, mais l'exercice est difficile y compris à la lecture. Je ne citerai donc que l'essentiel de ma réflexion de la façon la plus résumée possible. Bon courage.

1. L'étude de la dimension mentale m'aura fait découvrir l'unicité complexe du fonctionnement humain (cf. le schéma des ressources) : chacun se débrouille avec son matériel et les HM jouent le rôle de régulateur (y compris sur l'influence des émotions) et de catalyseur (sans elles il est impossible d'être à plein rendement). Elles m'auront appris, ou confirmé, que la seule chance de produire des apprentissages durables est de faire en sorte que le sujet acquiert la conviction qu'en réalité c'est lui qui invente. Toute injonction ou prescription ne produit aucun effet. Pas plus qu'explication et démonstration. Tant que le sujet n'est pas en phase de

³ Brochard F., *L'entraînement mental en rugby*, Toulouse, Cépaduès Editions, 2001 ; Villepreux P., Brochard F., Jeandroz M., *Rugby. Le jeu, les joueurs, les entraîneurs. Evolution, apprentissage*. Paris, Vigot, 2007 ; Campo M., Djaït R., *La dimension mentale en rugby. Quels outils au service de l'entraîneur pour former et accompagner les joueurs ?*, Bruxelles, De Boeck, 2016

création et de découverte, il n'apprend rien. Il exécute, certes, mais ne donne aucun sens à ce qu'il fait, ne s'approprie rien, n'imprime et ne stocke rien.

Jean Devaluez a inventé cette formule géniale de « pédagogie de l'intuition valorisée ». Ce n'est que de cela dont il s'agit. Nos contenus, notre patrimoine, ne nous servent qu'à repérer au milieu des intuitions ce qui semble être le ferment de toute intelligence en jeu.

2. Motivation, confiance et autres.

Pas de débat sur le fait que sans elles, aucune performance n'est possible. La moindre fragilisation de l'une d'entre elles non seulement l'empêche mais met en danger le pratiquant. Le seul débat éventuel est sur le fait de savoir si ce sont des HM. La réponse est non et pour une bonne raison : à la différence des HM de performance, on ne travaille pas la motivation et la confiance. Ce ne sont pas des outils. Elles ont besoin d'un carburant qui provient de la loi de l'estime. On ne peut décréter soi-même motivation et confiance sans aide extérieure, sans renforcement positif, sans regard bienveillant. Je rappelle qu'une règle absolue de la relation entraîneur-entraîné est « je valorise les efforts bien plus et bien avant le résultat ». Je dirais aujourd'hui que motivation et confiance sont des états intérieurs intimes, ils gardent leur caractère fondamental.

Nous avons tellement compris cette idée force de la nécessité de remplir en permanence le réservoir d'énergie que c'est devenu le pilier du Plan de Formation du Joueur. Nous l'avons nommé le climat d'apprentissage. Il est porteur de la fidélisation des pratiquants et du simple bonheur de venir partager le rugby avec ses partenaires et son encadrement dans un climat qui ne laisse aucune place à la démagogie, qui garde un niveau d'exigence très élevé et qui repose également sur le savoir-vivre ensemble.

Si le climat qu'on instaure et entretient est mauvais, l'entreprise est vouée à l'échec, à coup sûr et de façon rédhibitoire. Et malgré cette logique qui ne se discute pas, on continue à passer plus de temps sur les fautes, les erreurs, les défauts, les manques...vous voyez bien que ces termes vous sont familiers.

Deux ingrédients fondamentaux pour le climat : la capacité à pointer et renforcer les points forts (ce qu'on fait bien) et le fait de rendre les joueurs acteurs et non consommateurs. Concrètement ce sont eux qui parlent en premier (lors des briefings, sur le terrain, derrière les poteaux après des points encaissés – eh oui, vous n'y êtes pas sous les poteaux, mais quand leur avez-vous appris à traiter ces moments-là ? – etc.). Est-ce que je suis bien clair ? Je répète : ce sont les joueurs qui parlent, qui proposent, qui échangent, qui réinventent et s'approprient le projet de jeu. Ça me rend fou que l'on ne comprenne pas cette évidence ! Tellement d'entraîneurs souffrent de logorrhée sans se rendre compte de la perte de temps et

d'efficacité. Et j'ai été de ceux là, à coup sûr. Je me suis soigné. Taisez-vous un peu et faites les parler.

Pour les HM de performance (concentration, activation de l'énergie, gestion du stress et communication), leur théâtre de travail est le terrain au sens large : tous les lieux de tous les efforts tendus vers l'optimisation de toutes les ressources parce que là aussi on va pouvoir parler d'entraînement mental intégré. Beaucoup le savent : je suis l'un de ceux qui ont inventé l'entraînement physique intégré ; c'est une notion qui me parle et doit vous parler, eh bien c'est exactement la même chose avec l'entraînement mental. Là-dessus, même si nous émettons des différences sur ce qui au final est de l'ordre du détail, mes amis Campo, Djaït et moi-même sommes d'accord : celui qui s'occupe de la dimension mentale c'est l'entraîneur, mais à un degré moindre que le joueur lui-même ; donc je suis au bord de dire : le préparateur mental c'est le joueur (l'athlète, le coureur, etc.) et l'entraîneur est l'accompagnateur, l'organisateur d'expérience, celui qui éveille, met en place les situations favorables mais aussi, et c'est fondamental de le garder ainsi, l'œil extérieur : celui qui anime (étymologiquement *je donne une âme*), qui renforce, qui valide, qui re-questionne, qui aide à chercher sans perdre la logique d'action, qui donne confiance. Et d'un coup ce métier-là se pare de noblesse.

3. Mise en pratique du terrain : qu'est-ce qui change ?

Le fait que l'on va prendre soin de mobiliser et d'optimiser les HM de performance : concentration, activation de l'énergie (placer le curseur au bon niveau selon la tâche à effectuer), gestion du stress et communication. Que cela requiert du soin dans le choix des situations d'une part, dans leur animation d'autre part. Une fois encore on ne peut que proposer des situations ouvertes puis laisser place à l'intuition, à la création, au partage des hypothèses puis à leur validation collective. Lorsqu'on anime ces situations, on passe par plusieurs phases immuables :

- 1) Les composantes initiales : espace, effectif, objectif, règles
- 2) L'effectuation : essais et erreur, sans un mot. Les joueurs vivent l'expérience et y mettent à l'épreuve leurs ressources, leurs sensations, leurs tentatives.
- 3) Le partage des données théoriques : expliquez-moi, expliquez-vous ce que vous vivez, les composantes, les variables, les repères, les solutions possibles
- 4) La visualisation des modalités à mettre en œuvre à l'issue de ce partage
- 5) La remise en situation qui doit coller à l'image qu'on s'en est faite.

Et c'est là que l'expertise de l'entraîneur joue son rôle à plein régime : ce n'est plus quelles fautes commettent-ils ? Mais quels sont les ferments du progrès ? Quelles intuitions sont les bonnes ? Qu'y a-t-il d'exploitable dans ce qu'ils proposent ?

Mais également, puisqu'on en est certains et qu'on les a placés au rang de lois : font-ils injure au principe fondamental, aux principes d'action et aux règles d'action ? Les moyens d'action ne peuvent entrer dans cette autopsie parce que la forme n'a quasiment aucune importance à ce stade-là, seul compte le fond.

Ces procédures utilisent les deux méthodes-clés de la démarche d'entraînement mental : la fixation d'objectifs (de performance et de processus principalement) et l'imagerie mentale. Aucune situation ne doit s'effectuer sans ces outils-là.

Alors je connais les réticences : ça a changé, il faut des lancements programmés sur plusieurs temps de jeu, sinon les joueurs sont perdus. Foutaises. Bien sûr qu'il faut des lancements programmés, mais quelle est leur mission : de provoquer des réactions, de créer de l'incertitude, de lancer un mouvement qui n'est que le ferment du suivant qui lui n'est programmable que dans la mesure où il renvoie aux différentes réactions possibles de l'adversaire qu'on a appris à reconnaître lors des entraînements et à exploiter parce que collectivement on en partage la problématique et les solutions. C'est parce qu'on ne fait pas ce travail que les joueurs sont perdus.

C'est Bob Dwyer lui-même qui me disait : « tu penses nous battre parce que tu connais nos 25 lancements de jeu. Mais chacun d'eux génère 5 réponses possibles de ta défense, et nous on connaît ces 5 réponses parce qu'on les a toutes identifiées et scannées à l'entraînement. Et on choisira la réponse adaptée, et cela, tu ne peux pas le prévoir. Alors sur 100 lancements dans un match, on va passer 10 fois et on marquera 3 fois, et ça suffit pour être champion du Monde ». Rien n'a évolué depuis, sauf le nombre de tas qui ne servent à rien.

4. Pourquoi le rugby est-il en danger ?

Parce que nous en avons perdu le sens philosophique profond et je m'explique. Un sport, comme toute activité humaine, c'est d'abord une philosophie ; ce sont ensuite et dans l'ordre un seul et unique principe fondamental (toute injure à lui faite dénature l'esprit originel de l'activité), des principes d'action, des règles d'action et enfin des moyens d'action. L'ensemble peut être comparé à un jeu de poupées russes qui s'emboîtent logiquement dans le

respect des caractéristiques communes, spécifiques et interactives. Il est développé dans l'ouvrage *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs*⁴.

Je ne reviendrai pas sur l'ensemble qui va du principe fondamental aux moyens d'action, c'est suffisamment expliqué, mais nous avons, je pense, trop peu insisté, à l'époque, sur la philosophie. Et ce n'est pas faute de la connaître. Son importance est telle qu'à mon sens, et comme toute philosophie fondatrice d'un phénomène durable et si largement partagé qu'est devenu le rugby planétaire, elle conditionne sa propre survie. Les atteintes qu'elle subit dans le rugby moderne mettent en péril non pas seulement l'intégrité des joueurs (protocole commotion ? Ligaments croisés ? Tétraplégie ? Dois-je poursuivre, puisqu'il est incomplet, cet inventaire morbide ?) mais tout bonnement la pratique juste raisonnable mais spectaculaire et si possible joyeuse du rugby.

Dans ce sport où, pour ne pas toucher à son essence même, le législateur a veillé aux modalités du contact mais n'a pas et ne doit pas limiter son intensité et la violence de l'impact, la philosophie est :

« Je suis responsable de la sécurité de mon adversaire ».

Eh oui, c'est tout, cela peut paraître succinct voire simpliste, c'est souvent la vertu d'une phrase fondatrice. Alors, une fois encore, réfléchissez, et réfléchissez bien, parce que l'enjeu est crucial. Enseigner ce jeu et préserver son existence, c'est d'abord et avant tout enseigner, afficher, conjuguer, partager, militer, ne rien lâcher à tout âge et tout niveau sur ces 3 mots clés : responsable sécurité adversaire. Et ceci partagé par les 3 corps de métier concernés : joueurs-entraîneurs-arbitres, avec la complicité du 4^e corps élu, celui du législateur, qui suit et non pas précède.

Après, si l'on se souhaite l'avenir de notre cousin US, une espérance de vie statistique aux alentours de la cinquantaine, des légions d'handicapés moteurs-cérébraux, des Parkinson, des dépressions et des suicides, ne changeons rien, on y court.

Moi j'ai choisi : devant la bêtise et mon incapacité à l'infléchir (je parle de l'après Villepreux à la DTN) j'ai fait autre chose, je n'y étais plus souhaité non plus parce qu'on ne peut marier certaines différences, et depuis je contemple la descente aux enfers.

5. En guise de conclusion, je ferai référence à ce que m'aura confirmé une brève plongée dans les neurosciences⁵.

⁴ *Op. cit.*

⁵ Aberkane I., *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*, Paris, Robert Laffont, 2016

Les conditions de la création et l'optimisation d'un potentiel sont liés 1) à l'amour que l'on éprouve pour l'activité – commençons donc par créer les conditions favorables à cet amour : le climat etc. – 2) au caractère spontané et désordonné des essais et erreurs (« *l'échec est un diplôme* »), ferment de toute invention, 3) à la pratique délibérée et non conformiste, loin de toute contrainte, organisation, prescription ; 4) à la capacité à travailler en groupe, bien plus riche de promesses d'invention que le travail solitaire et 5) à une recherche d'autonomie qui n'est en rien contradictoire avec le point 4, mais qui à mon sens reste au rang d'autonomie relative, l'œil extérieur et les échanges à l'intérieur de ce que j'appelle le groupe à objectifs communs, gardent leur rôle prépondérant, contredisant un éventuel fantasme d'autonomie totale qui est la mort assurée.

René Deleplace et tous nos grands anciens ont montré cette voie-là. Ils ne sont en rien responsables des dérives, c'est leur philosophie qu'on a trahie, leur discours qu'on a pollué. La seule façon d'en retrouver l'intelligence c'est de comprendre et mettre en œuvre un projet où tous les acteurs s'expriment, s'écoutent, se valorisent mutuellement, érigent le travail en vertu collective et jouissent de leurs inventions. Le modèle est à repenser profondément. De même le professionnalisme : j'ai dit l'avoir appelé de mes vœux, mais parce que je pensais qu'on allait avoir du temps pour bien travailler ! Au lieu de ça, comme dit Alain Gaillard, « on a créé un monstre capable de s'avalier lui-même » (*L'Equipe* du 23 mars 2017). Il a raison, mais parce qu'on a créé un marché au bétail dont les agents sont les négociants, les entraîneurs les maquignons et les présidents les financiers. Et le bétail n'a pas la parole. Au lieu de créer une entreprise où chaque acteur possède son libre arbitre, son autonomie et sa liberté de création dans un système fondé sur le niveau d'exigence réciproque et le respect mutuel.

4. La «révélation» des théories deleplaciennes (Michel Jeandroz)

Dans les années 1960, la priorité donnée aux aspects stratégiques du jeu se justifiait par l'observation de la pratique en compétition. Un match de haut niveau comportait en moyenne 35 mêlées et 60 touches !

Dans ce contexte, on était admiratif de la production des équipes des nations dominantes et de la gestuelle utilisée par les joueurs à chaque poste; on tentait alors de reproduire naïvement et « sans appropriation culturelle » leur manière de jouer. L'apprentissage sportif et la formation fédérale de l'époque, généraient des entraîneurs ou autres professeurs d'EPS tentant de faire reproduire, grâce à un apprentissage reposant sur

des méthodes analytiques et les théories de l'associationnisme, «les combinaisons» observées et «les gestes modèles» intégrés dans ces systèmes.

Les lancements de jeu à partir des phases ordonnées par l'arbitre, appelés quelquefois schémas tactiques, donnaient naissance à des actions à dominante stratégique d'une d'environ douze secondes. Le joueur attaché à un poste devait s'intégrer dans des organisations collectives (offensives ou défensives) préétablies qui constituaient l'essentiel du jeu. Les «gestes modèles» prenant racine dans les exigences spécifiques du poste ou la ligne, considérés comme le bagage technique nécessaire et suffisant du joueur, étaient construits à partir d'une d'un apprentissage moteur «biomécanisé». Ces conceptions nuisaient au développement de tout potentiel de créativité rugbystique et n'encourageaient pas la prise d'initiative

Les quelques écarts acceptés et excusés, parfois encouragés parce qu'ils étaient le fruit d'actions menées par les joueurs les plus brillants créaient un certain désordre. Le jeu qui en résultait était alors qualifié de «French flair».

Le «French flair» considéré originellement comme tout jeu produit en dehors des systèmes n'avait donc pas encore été théorisé tant on pensait que c'était l'affaire des improvisations de quelques surdoués et ne pouvait être l'objet d'apprentissage. Nous pouvions alors observer des liens forts avec certaines conceptions innéistes du talent, conceptions partagées à cette époque...

La presse britannique se plaisait à résumer le jeu Français en lui donnant le qualificatif de «French flair» et laissait penser que ce jeu adaptatif jaillissait spontanément chez nos joueurs.

C'était peut-être un jugement hâtif car depuis un certain nombre d'années circulaient en France de nouvelles méthodes d'apprentissage des sports collectifs en général.

En rugby, en particulier, deux ouvrages *Le Rugby* (1966) et *Rugby de mouvement, rugby total* (1979), faisaient référence dans la formation des futurs professeurs d'éducation physique. Leur auteur, René Deleplace considérait que l'apprentissage du jeu passe par celui du «noyau central du règlement»: L'esprit du jeu, ses grands principes et sa pratique sont définis par les règles fondamentales et il suffit de les intégrer pour jouer. On oublie donc momentanément les phases dites «statiques» et on joue à partir du mouvement créé par l'enseignant. La notion de poste disparaissait au profit de la suppléance, la polyvalence devenant ainsi plus importante que le savoir-faire du poste.

Le développement des ressources perceptives et décisionnelles du joueur est alors abordé prioritairement, plaçant ainsi la dimension tactique du jeu au cœur de la démarche d'apprentissage.

Autrefois, diffusée dans nos clubs par le milieu enseignant, cette approche a été souvent galvaudée lorsqu'il s'est fallu, dans l'urgence, suite à l'augmentation du nombre de licenciés, pallier, dans les encadrements, un déficit d'éducateurs et entraîneurs.

4.1 De l'oubli du courant deleplacien au «retour » de la technique individuelle

Dans cette période foisonnante d'idées nouvelles (1968 n'était pas loin) et de vulgarisation des travaux de théoriciens de l'apprentissage, ces livres auraient dû «révolutionner» les méthodes fédérales de formation du joueur et des éducateurs en passant d'une analyse du jeu dont la logique était essentiellement déterministe (dans le sens d'une stratégie a priori) et techniciste à une analyse à dominante cognitive impliquant davantage la dialectique entre les dimensions tactique et technique du jeu... Il n'en fut rien.

Bien que de nombreux théoriciens aient tenté de diffuser ces approches novatrices pour et malgré l'arrivée au sein de la FFR de jeunes cadres techniques formés dans les Creps ou à l'Université, et prêts à modifier les programmes de formation fédérale, ce nouveau courant de pensée s'est limité à alimenter un débat qui paraissait déjà bien démodé sur «la place de la technique individuelle dans la formation du joueur»!!(Cf mémoire de 3ème cycle fédéral R. Djait)

Totalement imperméables et peut-être même hostiles à cette théorisation la DTN de l'époque, les entraîneurs nationaux, de hauts dirigeants, la presse spécialisée, le grand public.... se lamentaient de constater que les joueurs ne savaient ni faire une passe, ni un cadrage-débordement ou encore un coup de pied. Ils accusaient l'enseignement par les «nouvelles» méthodes» d'en être la cause, réclamaient un retour au travail de la «technique individuelle» (qui n'avait jamais été vraiment quitté) et oubliaient que les joueurs de l'époque (nous sommes alors vers 1970) n'avaient pas encore été soumis à ce modèle d'apprentissage...On voit là alors l'incohérence d'une telle analyse par les observateurs du rugby de l'époque des causes de ce soi-disant déficit technique. Ajoutons que la plupart de ces personnes n'avait jamais pris connaissance (ou de manière très superficielle) des contenus des écrits «Deleplaciens», ou émettait plus ou moins volontairement de nombreuses inexactitudes ou contresens qui modifiaient profondément la pensée de l'auteur.

On avait l'impression que ces «juges» ne s'étaient pas rendus compte que les manques observés provenaient surtout de l'accélération du jeu. Avec moins de temps et d'espace, les

joueurs ne savaient plus réaliser un 2 contre 1. La question devait alors se poser quant aux facteurs influençant cette soi-disant « régression technique ». Mais face à cette évolution, les entraîneurs, plutôt que rechercher l'amélioration des « perceptions », consacraient les temps d'entraînement au développement du potentiel physique des joueurs ainsi qu'à la recherche de moyens de rendre les gestes possibles et efficaces au détriment de ce qui aurait permis de jouer juste et vite. En somme, on leur apprenait à faire un geste rapidement sans s'être soucié de savoir si le joueur était ou non capable d'identifier la situation dans laquelle l'utilisation de ce geste était adaptée !

4.2. De la reconnaissance « officielle » à la construction du projet de formation des joueurs et des éducateurs.

En 1988, un important courant de rénovation dans le domaine de la formation a vu le jour au sein de la Fédération Française de Rugby. Sous l'impulsion d'une nouvelle D.T.N., avec le soutien du secrétaire général de la FFR, et la volonté de l'entraîneur de l'équipe de France, plusieurs théoriciens ou éducateurs ont participé à des mini stages pour élaborer un programme de formation des cadres fédéraux.

La mise en commun des différentes conceptions du jeu et de l'apprentissage de ces formateurs issus de milieux différents a généré des discussions parfois assez âpres notamment sur le « pourquoi » des règles fondamentales (toute une philosophie), la définition de la stratégie et de la technique, la genèse du jeu et son apprentissage... La présence de René Deleplace dans ces groupes de travail n'est pas passée inaperçue, puisque c'est la totalité de SES productions qui a été « redécouverte » et reconnue à cette occasion. C'est sous sa dictée qu'un grand nombre de documents a été rédigé.

Les contenus innovants de la formation fédérale ont alors été bâtis à partir de ce qui avait été compris de SA réponse à la triple question :

Quel jeu? (définition, plans d'opposition, phases)

Quel joueur? (les ressources, rotation des dominantes...)

Quelle démarche? (partir du jeu pour revenir au jeu, intégration du noyau central du règlement, matrices, unités tactiques isolables, couple exercices)

Globalement, la philosophie de cette approche amène à comprendre que le joueur, guidé par la lecture des situations de jeu (provoquées par les déplacements de l'adversaire et de ses partenaires) doit solliciter toutes ses ressources et lui permettre d'améliorer les gestes acquis, d'en construire de nouveaux (notion de rotation des dominantes) et surtout de choisir la forme de jeu la mieux adaptée.

La dialectique tactique-technique prend alors forme dans une priorisation de la lecture du jeu amenant l'utilisation d'une « technique » qui dépasse largement la notion du rapport joueur-ballon. Dès lors, un geste ne peut être qualifié de technique que s'il est porteur d'une intention de jeu.

En 1991, suite aux travaux débutés autour de René Deleplace, la commission « formation et technique fédérale » s'est appuyée sur les commissions régionales pour rédiger, diffuser, justifier et expliquer les contenus d'un « guide de formation » qui se voulait officiel et partagé par tous les formateurs d'éducateurs fédéraux. Nous pouvons regretter parfois cependant une utilisation à tort de ce document comme un « guide prescriptif » (et souvent rejeté par les formateurs) allant à l'encontre de la philosophie de ce document incitant à la compréhension du jeu par l'entraîneur et à son appropriation par le joueur.

Dix années plus tard, afin de redonner de la cohérence et de l'efficacité au système de formation fédérale au vu des évolutions constantes du jeu, est né au sein de la Direction Technique Nationale, le concept de « plan de formation du joueur » dont la déclinaison devait permettre à tout éducateur, entraîneur, enseignant, non enseignant, de construire, en toute sécurité un joueur autonome, créatif et adaptatif.

Dans ce document on comprend que le mouvement des joueurs est un élément essentiel du jeu. Comme dans tous les sports de combat il permet, de lutter plus efficacement et plus économiquement. Pour imposer la pression sur l'adversaire le joueur et l'équipe doivent augmenter l'intensité de leurs interventions (évitement et affrontement) . Il s'agit donc d'exiger une meilleure distribution des joueurs qui permettra des courses moins longues et plus utiles. Le principe de «suppléance» et la polyvalence qui le concrétise répond à cette exigence et permet de gagner la lutte de vitesse engagée entre les deux équipes.

L'augmentation de la puissance de l'adversaire rend les gestes offensifs et défensifs plus difficiles à réaliser. Les prises de décision devant être de plus en plus rapides, les ressources perceptives sont donc encore plus sollicitées et ne peuvent pas se développer dans des exercices décontextualisés (ce qui est souvent le cas avec les « skills »). Il paraît donc nécessaire pour l'éducateur d'utiliser des grappes d'« exercices » qui s'imbriquent dans les 3 plans du rapport d'opposition (« unités tactiques isolables »). Les réalisations qui en résultent vont rendre le joueur capable de juger de la nécessité de son geste et ainsi concrétiser ses intentions.

4.3. Ce modèle d'apprentissage et le jeu actuel....

Nos expériences menées dans de nombreux domaines nous permettent d'affirmer que:

- Les séances conduites suivant ce modèle , de l'initiation dans les écoles de rugby, au perfectionnement en sélection quelle que soit la catégorie en passant par celles d'entraînement en club ont engendré une adhésion totale auprès des joueurs .
- La présentation théorique de la « méthode deleplacienne » dans nos stages de formation fédérale, a créé un moment de surprise voire d'incrédulité pour certains, son application sur le terrain a suscité un grand intérêt et même de l'enthousiasme chez la plupart de nos éducateurs.
- La période d'apprentissage ne se limite pas à l'école de rugby ou aux équipes de jeunes mais peut et doit être prolonger durant toute « la carrière » du joueur.

Ces trois points à eux seuls pourraient justifier de la valeur de cette démarche.

S'il nous est permis d'observer aujourd'hui un jeu, plus agréable à regarder et de l'avis de la plupart des joueurs plus plaisant à pratiquer nous ne connaissons pas la part due à la démarche d'apprentissage.

Cependant nous remarquons :

- Dans les matches de haut niveau, une diminution du nombre des phases ordonnées , une augmentation des phases de mouvement, et, si le nombre de phases de fixation avec arrêt du ballon est resté stable, les meilleures équipes mettent tout en œuvre pour en diminuer la durée.
- Dans les rencontres entre équipes de jeunes, le jeu est de moins en moins programmé et une place importante est laissé à la prise d'initiative et à l'adaptation.
- Dans les écoles de rugby, pendant plus de 30 ans, les enfants ont pratiqué avec bonheur un rugby total sans mêlée ni touche. Les nouveaux règlements appliqués en tournoi, accueillis favorablement par les nouveaux encadrements (anciens joueurs) nostalgiques des phases ordonnées, sont vécus comme un retour en arrière par les éducateurs ayant suivi la formation fédérale et conscients de l'évolution du jeu.

Encore trois raisons qui viennent nous conforter de la nécessaire utilité de cette démarche.

Nous pouvons avoir une crainte concernant les problèmes de sécurité puisque les joueurs plongent d'emblée dans le jeu total...Les règles fondamentales garantes de l'esprit du jeu assurent en même temps la protection des pratiquants.

Enfin, nous pensons que l'augmentation des temps d'entraînement (professionalisme, centres d'entraînement des clubs, pôles...) allaient permettre aux entraîneurs de consacrer plus de temps au travail du mouvement général...Ce qui n'est pas souvent le cas...

Malgré l'observation du jeu de haut niveau (Nouvelle Zélande aujourd'hui, coupe du monde 2015 dans laquelle quelques nations ont émergé, tournée de l'Australie en 1985 qui

ouvrait la voie de ce jeu de mouvement...) les responsables de l'entraînement de haut niveau en France restent frileux face au travail des phases de grand mouvement et préfèrent utiliser des voies rapides (skills, programmation de temps de jeu...).

Est-on sur la bonne voie lorsque la mêlée n'est pas considérée comme une remise en jeu mais une action à part entière susceptible de donner les moyens de marquer directement, quand on voit les clubs se doter de matériel de musculation sophistiqué, les écoles de rugby de jongs, de sacs de placage de boucliers? Sélectionner les jeunes joueurs sur leur seules qualités physiques et techniques,...confondre polyvalence de poste et polyvalence de rôle ? Pour parvenir à la pratique d'un jeu spectaculaire qui gagne il est temps d'utiliser le jeu libre et les grappes d'exercices décrites par R. Deleplace dans nos séances d'entraînement. Ce travail permet aux joueurs de prendre conscience que le mouvement en avançant provoque un déséquilibre favorable et enfin que les gestes qu'ils utilisent n'ont de sens qu' à travers les intentions tactiques.

5. Le mouvement général du jeu. Sa place dans la formation du joueur ? Quelles qualités et compétences pour l'entraîneur pour rendre efficace cette pratique ? (Olivier Baragnon)

5.1 La place du mouvement général dans la formation du joueur ?

Le mouvement général (MG) représente 90 % de la pratique, du temps passé sur le terrain, et puisque le temps de jeu effectif augmente, sa place dans l'activité est toujours de plus en plus importante.

Cette analyse de la situation de référence, « le match », doit nous amener à nous poser la question : « quelle doit être la place du MG dans la formation du joueur ? »

Le constat est donc pour moi évident : le MG, comme le match, doit prendre une part très importante dans la formation du joueur.

En effet, par le MG, le joueur doit apprendre à comprendre les principes fondamentaux de l'activité. Il va ainsi appréhender la circulation du ballon et des joueurs aussi bien offensivement que défensivement et en conséquence y donner du sens.

C'est par cet apprentissage dans le mouvement que vont se créer des repères communs qui vont permettre de prendre des décisions cohérentes au regard des principes fondamentaux

Ce choix d'enseignement permettra donc à l'apprenant

1- de comprendre l'activité : jeu d'évitement, d'opposition, et la lecture du rapport de force

2- d'être proche de la réalité, de vivre de nombreuses expériences de jeu, donc, d'être capable d'identifier par la suite les situations rencontrées en collectif total, ce qui lui permettra de faire le bon choix.

3- de comprendre l'utilité des phases de conquête (mêlée, touche, coup envoi, coup de renvoi) mais surtout de savoir se situer sur le terrain à l'issue de ces phases de jeu et ainsi pouvoir trouver où et comment se rendre « utile », en plein mouvement, selon René Deleplace «à la vitesse du jeu ».

4- La place donnée au MG doit être importante dans la formation du joueur, car cette forme d'enseignement revêt indéniablement un aspect motivationnel très fort. Elle permet également de solliciter les facteurs physiques liés à la pratique(course, enchaînement de tâches) et tous les facteurs techniques (notion de polyvalence).

Au cœur d'une séance, mettre en exergue un thème dans le MG, puis construire des situations à effectif réduit afin de se focaliser sur ce thème, puis revenir au MG. Cela permet de vérifier les acquisitions et les progrès dans ce domaine, ce qui me semble judicieux pour obtenir des effets positifs d'apprentissage.

La question que l'on doit se poser et de savoir quelle est notre capacité à transférer des apprentissages lorsqu'ils sont très ou trop loin de la réalité.

C'est pour cela que les situations à effectif très réduit doivent être issues de l'analyse des carences dans des situations de MG puisque la vérification de la stabilité des comportements acquis ne peut se faire que dans la complexité du mouvement général tant avec les débutants qu'avec les joueurs confirmés.

5.2 Quelles qualités et quelles compétences pour l'entraîneur afin de rendre efficace cette pratique ?

Quelles qualités ?

L'investissement : être totalement à ce que l'on fait. C'est l'éducateur ou l'entraîneur qui donne le tempo de la séance.

La bienveillance : créer un climat d'apprentissage, cautionner l'erreur et aider à l'évaluer afin de ne pas « tuer » les prises d'initiative ».

L'attention : être concentré pour pouvoir prendre des indicateurs en plein jeu.

Mobilité : être prêt de l'action afin d'avoir un enseignement interactif et des feedback rapides.

Quelles compétences ?

Préparation des contenus et hiérarchisation des objectifs :

- Créer des situations d'apprentissage qui permettent aux joueurs de se poser des questions et d'y trouver des réponses.
- Capacité à ne pas refaire le rugby sur chaque situation mais rester focaliser sur son objectif ;
Prise information : être capable de s'attacher à des observables liés aux objectifs définis et cela en plein jeu.
- Capacité d'adaptation : être capable d'adapter son contenu en fonction des réponses des joueurs : complexifier ou simplifier un exercice ou une situation.
- Des interventions courtes, ciblées, illustrées : donner du sens à son intervention avec une image, une phrase mais laisser la place à la pratique.
- Une démarche de questionnements : pourquoi ce choix ? Par rapport à quelle information ?
Et non une démarche de commandements : faire rapidement verbaliser les joueurs afin qu'il y ait réellement une appropriation

Pour moi et pour résumer : apprendre à jouer au rugby c'est donc créer un climat d'apprentissage qui permettra aux joueurs de comprendre les principes fondamentaux de ce jeu, de se créer un référentiel commun avec ses partenaires et surtout de pouvoir, en fonction de ces deux éléments, s'exprimer et prendre des initiatives.

6. L'efficience Deleplacienne : Actualité ou pas ? Une Utopie ou une chance pour le Rugby, les joueurs et les entraîneurs? (Pierre Villepreux)

6.1 Témoignage d'une pratique

Tous les enseignants, éducateurs et entraîneurs quels que soient leur niveau d'intervention, se sont trouvés dans le concret de leur pratique de terrain confrontés à un dilemme :

- Soit se raccrocher à des méthodes souveraines qui s'appuient à la fois , sur l'apprentissage répétitifs des techniques les plus récentes , celles du haut niveau , avec l'aide de matériel toujours plus sophistiqué et des technologies modernes touchant l'informatique.

- Soit, conscient de l'insuffisance de cette approche, ils acceptent de perdre les idées qu'ils se font quant à l'efficacité ce type de travail et acceptent de préparer les joueurs à des exigences et acquisitions différentes, celles identifiées dans la réalité du jeu et des règles, ceci dans une continuité d'apprentissage du débutant au plus haut niveau. Une réalité où il s'agira de vivre, comprendre et appréhender, dans le cadre du rapport de force que crée l'opposition, toutes les ressources tactiques techniques physiques et mentales que le joueur doit mettre en

œuvre, de quelle façon, et dans quel ordre chronologique pour aller d'un développement optimal à un perfectionnement illimité.

Dans cette dernière option toutes les composantes des conduites en jeu sont mobilisées dans un ensemble de processus complexes qui pêle-mêle touchent le traitement de l'information, les prises de décisions, l'engagement énergétique, la dimension affective, la motricité sous toutes ses formes etc... Les interactions entre le joueur et l'environnement ludique dans lequel il agit emprunte des voies conceptuelles qui amèneront le joueur et le collectif à apprendre à gérer avec intelligence la réalité du jeu en s'engageant dans la recherche d'adaptation active face aux situations toutes différentes auxquelles le jeu le confronte.

D'expériences en expériences

Dans ma formation initiale de joueur en club et même à des degrés divers plus tard au plus haut niveau, j'ai été amené à endurer le premier modèle. Une démarche qui introduisait dans les entraînements, des exercices techniques, tactiques, stratégiques, le tout sans opposition, dans un ordre méthodique invariable. Autant de copies de formes de jeu en référence à des modèles, des modes issus de l'excellence de l'époque. Ce processus d'apprentissage, où les solutions sont inhérentes au seul entraîneur, qui ne prend pas en compte les compétences du pratiquant, ne pouvait pas exploiter toutes mes potentialités vers l'accès ultérieur à un meilleur niveau. J'ai sans doute été sauvé par « l'apprentissage naturel », celui des enfants de la rue exclusivement basé sur le jeu par la « mise directe en situation globale ». Cette activité spontanée qu'avec mes camarades nous organisions dans la cour de récréation, sur la place du village nous permettait, par le vécu des expériences d'apprendre à « jouer en jouant ». Une formation au demeurant qui resitue le rôle de l'entraîneur. (Voire le jeu libre G Coste).

Lorsque j'étais étudiant en EPS, « Apprendre en jouant », c'est justement ce modèle théorique que j'ai découvert, sans pour autant en maîtriser totalement les principes fondateurs. Deux stages à Arras en présence de René Deleplace m'ont permis de mieux approcher en aller-retour incessant théorie / pratique la démarche de travail. Utiliser le jeu, en partant de sa spécificité, de son essence, de sa totalité/ complexité, en considérant que tout ne pouvait être réalisé et expliqué qu'à partir des rapports d'opposition qui lient les deux équipes. Le renversement pédagogique était substantiel puisqu'il s'agissait bien de placer les acteurs du jeu dans une recherche de performance correspondant à leur connaissance, à leurs compétences du moment. » et à s'en servir pour évoluer.

La méthode Deleplacienne n'est pas une méthode magique. Mais, elle implique, responsabilise le formateur, que celui-ci soit enseignant, éducateur de club, entraîneur de tous niveaux. Il n'est plus celui qui dispense d'une manière unilatérale des savoir-faire. Il s'inscrit dans une démarche de travail qui engage le joueur avec ce qu'il est dans l'instant, ce qu'il sait et sait faire. L'entraîneur formateur est fortement présent sur le terrain. Il observe, intervient, modifie les exercices, varie les consignes. Du débutant au plus haut niveau il s'agit bien dans le développement comme dans le perfectionnement d'un apprentissage contrôlé et conduit à travers tout un système méthodologique au sein duquel toutes les composantes de la performance interagissent.

Au fil du temps la production rugbystique « world wide » a toujours évolué pour aller vers un jeu toujours plus en mouvement, et ce, à la mesure des variations réglementaires régulières qui n'ont cessé de le favoriser. En conséquence, c'est bien la recherche de la maîtrise toujours plus grande de la « vie du ballon et le mouvement qu'il génère » que tous les formateurs se doivent de privilégier. En ce sens, aujourd'hui et pour demain, ce concept méthodologique reste complètement pour ne pas dire plus que jamais ouvert.

J'ai eu la chance d'être confronté durant ma carrière d'enseignant et d'entraîneur à tous les niveaux de pratique et ce dans des cultures bien différentes. Ceci m'a permis de me frotter et de vérifier la consistance de la démarche que ce soit dans les phases d'initiation, de développement et de perfectionnement. Quand il n'y a pas de rupture dans la conception de la formation, la construction du joueur « s'optimalise » derrière l'exploitation de toutes ses potentialités.

La démarche pédagogique est consistante car elle permet aux acteurs conjointement impliqués dans le mouvement de l'action collective d'apporter du sens au jeu des acteurs quels que soient leurs statuts (attaquants ou défenseurs). Il leur revient de saisir et profiter, dans la variabilité des rapports de force, des informations qui fusent. Le niveau de la décision tactique restant premier, le joueur est placé devant ses responsabilités. Il a besoin de structures mentales pour recueillir et gérer toutes ces informations, y compris celles qui gênent.

Dans une continuité de formation bien comprise, ce qui est vrai pour le développement est aussi vrai pour le haut niveau, à condition de continuer à rendre le perfectionnement possible, derrière la méthode de résolution des problèmes rencontrés en jeu. Les outils de résolution notamment techniques et physiques prennent, en cohérence et logique, la place qu'il doivent avoir, mais... pas davantage.

Si, depuis maintenant pas mal de temps on rencontre des carences dans la production collective de notre meilleur niveau, c'est d'abord que les contenus de travail proposés n'y

répondent pas. Je pense que l'on délaisse beaucoup trop tôt (certains n'y rentre jamais) l'apprentissage et la construction de l'action collective en s'appuyant sur la lecture du jeu, sur l'amélioration de réponses toujours mieux adaptées dans le respect de la liberté d'initiative négligeant ainsi de mobiliser l'activité adaptative qui se singularise d'une action à une autre. Toute une continuité de travail en liaison avec les compétitions qui permettraient grâce à l'acquisition toujours plus fines de « références communes » d'agir et réagir avec justesse, et d'anticiper sur le jeu à venir. Un travail qui ne prend son sens que si l'entraînement à la décision tactique se réalise de manière logique dans un travail en opposition au « plan collectif total équipe contre équipe ». Cette situation complexe du mouvement général du jeu permet dans l'emboîtement matriciel attaque /défense de saisir la vie du mouvement des antagonistes et du ballon. Ce travail incontournable autorise un découpage dans des situations plus partielles et enfin dans des oppositions « homme contre homme ». Le principe de composition des exercices, en étroite relation, en découle.

Aujourd'hui, la tendance au plus niveau, est pour des raisons non défendables de délaisser le travail au plan collectif total et l'opposition qui va avec. On y préfère la mise en œuvre de stratégies collectives apprises de manière protocolaire, le plus souvent issues des productions venant de l'étranger. On substitue la difficulté de créer collectivement en utilisant une manière plutôt artificielle qui s'appuie sur des stéréotypes et programmes d'action visant à apporter une capacité collective à la conservation du ballon. Il est évident que sur ces bases de conservation et de multiplication de temps de jeu, on tend à créer des joueurs qui vont garder une réserve dans leur action au détriment du jeu juste grâce à la bonne lecture et une gestion du rapport de force rencontré.

Dans le système professionnel, entraîneurs et joueurs sont fautifs. Les entraîneurs sont contraints à gagner vite et pas forcément bien, imitant ce qui existe ailleurs en tout cas sans être accrochés à une méthode. Les joueurs sont conduits à accepter de produire un jeu planifié, à réciter un rugby tout fait, plus rassurant, conforté par des statistiques de toutes sortes qui les contraignent, pour rester compétitifs face à la concurrence, à être dans les clous de ces chiffres. Continuer à aller dans ce sens, c'est penser et dire que le joueur est incapable de produire des réactions adaptatives cohérentes face à la variété des situations rencontrées, ce qui serait admettre qu'il n'y a pas d'autres alternatives de formation.

Pour avoir choisi dans ma carrière d'entraîneur, la conception Deleplacienne, j'ai compris et, encore plus dans le rugby moderne, l'intérêt qu'il y avait pour les joueurs de toujours mieux maîtriser l'activité adaptative nécessaire pour être toujours plus efficace en jeu. La formation tactique du joueur s'articule en jeu et en réciprocité - répétons-le - avec son

activité technique, ses capacités physiques et ses ressources mentales, aspects qu'il s'agira, à des moments donnés, de développer pour booster la progression sans jamais oublier de toujours insister sur le pôle tactique décisionnel.

Toutes mes expériences dans des contextes très différents touchant le haut niveau en France, Italie, Angleterre, chez les jeunes comme chez les adultes se sont soldées globalement par beaucoup plus de réussites que d'échecs. Mais quels que soient les contextes, l'évolution positive et les bons résultats passent par le temps à disposition, donc par des objectifs à longue portée. Si l'entretien, la régularité de la qualité du travail quand les joueurs retournent dans leurs clubs au quotidien, ne sont pas préservés, la réussite est largement hypothéquée. Toutes distorsions dans les conceptions et contenus d'entraînement sont un frein à la progression du joueur. Il s'en trouve moins bien disposé pour changer, se transformer et assumer la responsabilité attendue en jeu.

Le travail réalisé au stade toulousain dans les années 80 /90 est un exemple caractéristique d'une formation harmonisée dispensée par tous les éducateurs et entraîneurs dans l'ensemble du club, des plus jeunes au meilleur niveau, mais aussi au sport études (pôle espoir) et au Centre universitaire avec Robert Bru. Les effets en chaînes de saison en saison d'une conception programmée et mis en oeuvre à tous les niveaux ont permis à la fois, des résultats pérennes, la visibilité d'un style et d'une école de jeu, et la consécration des meilleurs au niveau national.

En Italie, pendant 3 années l'appropriation de cette démarche de travail par les joueurs s'est bien effectuée. Cela a permis de générer des résultats probants. Au niveau national, la diffusion du pourquoi et comment de la formation s'est mal ou pas propagée. En clubs, les lacunes des formateurs, alliées à un volume du temps d'entraînement très insuffisant et au faible niveau de la Compétition domestique ont considérablement limité l'évolution. Notons en passant, qu'aujourd'hui la Fédération Italienne pourrait faire le même constat.

Mes interventions auprès de l'équipe nationale anglaise étaient beaucoup trop épisodiques pour obtenir des résultats rapides. Mais, l'aspect ludique de mes séances plaisait, l'investissement des joueurs en étaient la conséquence, sauf chez quelques anciens « en résistance » pour passer radicalement d'un travail d'entraînement culturellement ancré, basé sur des gestes et actions parcellaires sans opposition, à un travail en opposition où il s'agissait de devenir décideur de son jeu et non plus simple exécutant de comportements ordonnés de l'extérieur. Outre le plaisir pris dans ce type d'entraînement, leurs capacités à se plier à un tel changement étaient en partie liées à leur éducation, toujours très respectueuse de la fonction

d'entraîneur. Je me dois de dire que progressivement avec l'appropriation toujours plus fine de références et principes communs, le jeu collectif avait pris très rapidement beaucoup de cohérence. Côté entraîneurs, malgré les difficultés rencontrées pour mener les séances d'entraînement surtout au niveau du mouvement général, la séduction de la théorie a, dans le temps, fait beaucoup d'effet. La notion de mouvement général (General movement) leur est devenu aujourd'hui familière.

C'est surtout quand j'ai intégré en 2004 la Fédération Internationale de Rugby (aujourd'hui World Rugby), que j'ai pu noter combien il était difficile de rendre cette démarche de travail efficacement opérationnelle auprès des entraîneurs de nations en voie de développement donc culturellement « non rugbystiques ».

D'abord et premier obstacle, le défaut dans ces nations d'un projet cohérent, à longue portée, de développement du rugby national, et, en conséquence, un manque de volonté de donner à la formation la place incontournable qu'elle doit avoir et en continuité sur le long terme. Il s'agissait bien en effet de faire le choix d'une démarche pédagogique. Sa mise en place et sa divulgation devaient se faire au gré des diverses gouvernances des débutants jusqu'au plus haut niveau, dans toutes les équipes nationales, dans tous les clubs, voire à l'école, auprès de tous les entraîneurs impliqués et à venir. Un vrai choix politique qui aurait dû perdurer.

Bien sûr, la rupture méthodologique était de taille. D'un côté, il s'agissait de « faire apprendre par le jeu » en présentant une conception de la formation et de l'activité du joueur qui n'était plus axée sur l'apprentissage de gestes ni sur l'application d'un système de jeu figé, mais bien sur le développement de l'intelligence tactique qui mettait au cœur l'intentionnalité de l'action des joueurs. De l'autre, il fallait accepter sans faiblir de sortir d'un mode d'enseignement basé sur l'explication du comment faire, sur la démonstration, un enseignement rassurant qui vise le court terme et bloque l'apparition des capacités d'adaptation.

Dans ce cadre, le manque de connaissance du jeu des entraîneurs s'est avéré crucial. La justesse de l'analyse et la pertinence de l'observation dans les exercices avec opposition faisaient défaut. La difficulté, principalement pour gérer et animer le mouvement général, pour faire le lien logique sur le pourquoi et comment des exercices en situations réduites devenait progressivement un obstacle qui les poussait à délaissé le niveau de la décision tactique et à se focaliser sur un jeu clé en main essentiellement technique ou d'enchaînements de tâches programmées. Malgré la bonne volonté de tous les formés, la tendance était de revenir très vite à un travail analytique plus sécurisant à même d'apporter à court terme des

résultats qui pouvaient, le temps d'une compétition, laisser croire que la magie allait opérer. On croyait avoir atteint la grande porte mais il manquait les clés pour l'ouvrir. Seul recours, répétons le, un vrai projet commun de formation, avec une méthodologie commune permettrait de déclencher une dynamique propre, identitaire, un suivi dans la continuité du travail de formation proposé à tous les niveaux qui aurait contribué, dans le temps, à entretenir une dynamique d'appropriation efficace. Le temps passé dans des stages toujours de courte durée n'avait qu'un effet très insuffisant en tout cas inachevé. On s'en remettait à enfanter artificiellement une équipe nationale qu'il s'agissait de rendre la plus performante possible pour bénéficier des aides financières de l'IRB. De fait, pour ces pays - hormis les 6 nations majeures- la construction de la maison rugby, via un projet ébauché mais trop imparfait, se réalisait, et continue de s'accomplir, du toit vers les fondations et non l'inverse. La formation de DTN entreprise dans chaque nation aurait pu être la solution à même de proposer au fil du temps un style de jeu et une démarche d'enseignement et de perfectionnement du joueur. Malheureusement, les effets en chaînes attendus ne se sont pas produits. Le plus haut niveau européen (tournoi des 6 nations) n'offre aucune opportunité d'ouverture pour les autres nations. En élevant ensemble leur niveau de jeu, et en se frottant régulièrement aux meilleurs dans les compétitions européennes et mondiales, ces nations auraient réduit peu à peu les différences avérées, rencontrées à la fois pour les équipes nationales, mais d'abord et surtout pour les compétitions jeunes. Aujourd'hui, le désengagement des meilleures nations dans ces compétitions jeunes proposées par Rugby Europe ne va pas en ce sens.

Pour clore ce court témoignage, il me semble essentiel de réitérer qu'à ce jour et pour demain la méthodologie « Deleplacienne » est plus que jamais d'actualité pour répondre aux caractéristiques évolutives du rugby souhaité au plus haut niveau et former les joueurs qui vont avec. Le « rugby de mouvement, rugby total » répond aux caractéristiques du jeu moderne, puisque il s'agit bien, dans une relation de réciprocité, dans le cadre d'un développement et perfectionnement continu, ne l'oublions jamais, d'agir et de savoir agir au bon moment et conjointement sur les trois aspects de la réalité vivante du joueur en action : son activité tactique/gestuelle/énergétique.

6.2 Adoption d'une méthode d'enseignement du jeu : témoignage d'une pratique (Christian Badin)

Très tôt, dans ma carrière de joueur, j'ai eu l'envie d'encadrer une équipe. Ma formation d'éducateur débuta par un premier cycle en 1971. Elle fut continue jusqu'en 1999 avec un 3^e cycle Directeur Sportif.

Dès l'âge de 18 ans, encore junior, je me suis investi dans l'école de rugby de mon club formateur à Chalon, pour encadrer l'équipe des « benjamins », comme on l'appelait à l'époque.

Mais rapidement, j'ai senti le besoin de me former pour transmettre. La nécessité d'une connaissance approfondie du jeu et des principes pédagogiques de son apprentissage, s'imposait. Je percevais en effet que ma pratique de joueur de haut niveau avait des limites. Elle n'était pas suffisante pour répondre au comment enseigner ce jeu.

C'est la lecture de « Rugby de mouvement, rugby total » qui m'a conduit à une réflexion sur ma propre formation de joueur et bien évidemment sur la conception de mon action formatrice auprès des différents groupes de joueurs et de niveaux, dont j'ai eu la responsabilité.

Ma recherche de connaissances fut permanente tout au long de ma carrière d'éducateur / entraîneur. Ma bibliothèque s'est remplie de nombreux ouvrages d'illustres personnalités du monde du rugby et de la pédagogie, qu'ils soient enseignants, entraîneurs, joueurs ou théoriciens. Mais, jusqu'aux années 1980-1990, j'étais engagé dans un enseignement traditionnel. La réalisation gestuelle occupait la majeure partie de la séance d'entraînement, un remake de la formation que j'avais reçue à l'école de rugby durant les années 60. La place faite au jeu arrivait en fin de séance, sous forme de match, comme une récompense à nos efforts, à notre application dans les exercices précédents, essentiellement techniques rarement en opposition.

La découverte des ouvrages de René Deleplace, les principes méthodologiques et la manière d'aborder le jeu influencèrent radicalement ma démarche pédagogique. Les écrits de Pierre Villepreux, son plus célèbre disciple, fut également un apport majeur à une meilleure compréhension et application de la méthode « Deleplacienne ».

Considérer la dynamique du rugby de mouvement d'abord par son aspect tactique, son intelligence, avant la recherche de la maîtrise technique (sans pour autant la considérer comme secondaire), m'a conduit sur la voie d'un enseignement ouvert sur le comment faire apprendre, en fonction des besoins du moment des joueurs et du collectif. Ainsi et en conséquence devenait caduque l'acquisition de « savoir-faire » idéaux transmis de manière directive. Mes séances d'entraînement, en faisant la plus grande place à un travail en

opposition, allaient s'en trouver transformées et ce, quels que soient les niveaux des pratiques dans lesquels j'intervenais. Pour le formateur, il s'agit bien d'un mode de mobilisation du joueur et du collectif différent, non plus transmetteur de « manière de faire » mais catalyseur de la construction de son rugby.

Je compris alors pourquoi ma véritable initiation au rugby, par le jeu libre pour ne pas dire sauvage que j'avais pratiqué dans mon quartier, dans la rue, dans la cour de l'école, sur les pelouses de la cité, avec les copains, avait été un facteur déterminant dans ma carrière rugbystique. Sans le savoir, on y développait un sens tactique dans des jeux en opposition, avec un règlement et des conditions adaptées aux différentes situations que l'on mettait en place et qui variaient suivant le nombre de participants ou de l'espace disponible.

Ce jeu intuitif, favorisé par l'opposition et le mouvement, sans contraintes sauf règlementaires se développant aussi bien dans des choix tactiques (aspect informatif et décisionnel) que par les réponses techniques (réalisation gestuelle), m'a permis d'aller vers des acquisitions inconscientes.

J'ai pu, tout au long de ma carrière d'éducateur, constater qu'en donnant la priorité au jeu dans les séances d'entraînement, en valorisant la pédagogie des choix tactiques, le mouvement et la dynamique du jeu, les joueurs sollicités réalisaient les progrès recherchés, dans un plaisir partagé, rendant crédible en même temps, le travail proposé et la méthode de l'apprentissage par le jeu.

II. Section II

Les dimensions culturelles et sociales de l'objet

Sport et EPS

Introduction

Les combats. Quels horizons philosophiques pour mener la lutte ?

Marc Deleplace, Serge Reitchess

La constitution des APS, plutôt que des APSA comme champ scientifique autonome, dont nous avons suivi les linéaments au cours de la première section de cet ouvrage est sans doute le combat central de René Deleplace dans ce domaine. Central mais non exclusif, lié à bien d'autres combats, dont ceux qu'il menât au plan syndical et politique au sein de sa profession, afin d'y faire entendre sa voix, ce qui lui valut parfois de se trouver en rupture avec ses compagnons de lutte. Des désaccords qui l'auront conduit en certaines occasions, comme lors du stage Maurice Baquet de 1969, à interrompre finalement sa collaboration, lui qui se pliait par ailleurs à la discipline de Parti qui était alors de rigueur dans le militantisme politique¹³². C'est ici qu'il nous faut aborder la dimension didactique de son travail. On y retrouvera à la fois les mêmes préoccupations et les mêmes lignes de clivages.

Mais avant d'énoncer quelques-uns des combats que nous suivrons dans cette deuxième section, un mot de l'horizon philosophique dans lequel ils s'inscrivent. La tâche de l'exégète est ici ardue, tant René Deleplace aura négligé (mais était-ce seulement de la négligence ?) d'explicitier lui-même les relations qu'il pouvait concevoir entre son travail de théoricien, de pédagogue, et son rapport au marxisme, plus largement aux lectures philosophiques qu'il affectionnait. À tel point que l'on pourrait se demander si son marxisme ne fut pas avant tout un engagement communiste, plus qu'un horizon réflexif. Ce serait aller un peu vite en besogne. Et, en écho à l'idée qu'établir sciemment le lien entre lecture de Marx et réflexion théorique dans le champ des APS ne faisait pas partie de ses priorités, l'on peut émettre deux hypothèses non exclusives l'une de l'autre. D'une part, René Deleplace n'aimait guère s'aventurer à pontifier, encore moins dans des domaines où il ne se jugeait pas lui-même compétent, ce qui était manifestement le cas de la philosophie pour laquelle il n'avait reçu d'autre formation que celle de l'enseignement secondaire¹³³, bien qu'il ne reculât jamais devant le débat. D'autre part, et bien qu'il ait donné la main à un article rédigé en ce sens dans les cahiers du CERM en 1964, il n'est pas certain que cette question ait été pour lui

¹³² Ainsi soutiendra-t-il, après 1972, le Programme commun de gouvernement conclu entre le PCF, le PS et le MRG, alors qu'il en avait combattu le principe, ferraillant notamment avec Pierre Juquin.

¹³³ En réalité complétée par celle des écoles du Parti et de l'université populaire, si vivaces alors, et plus encore par les discussions au sein du CERM, aux séances duquel il se montrait assidu, attentif notamment aux apports d'historiens tels qu'Antoine Casanova, Claude Mazauric (qu'il aura côtoyé également au CNESER, l'un élu du SNP, l'autre du SNSup), Roger Martelli, ou de philosophes tels que Roger Garaudy (avant son exclusion en 1970) et Lucien Sève.

primordiale. En tout cas certainement pas une condition préalable et nécessaire à l'effort de théorisation. De ce point de vue, et nous l'avons déjà souligné, c'est davantage le positivisme scientifique, teinté d'empirisme contrôlé, celui qui animait en histoire les fondateurs de la *Revue historique* en 1876, celui qui se prolonge dans les travaux de l'historien communiste de la Révolution française Albert Soboul, celui qu'il puise chez Gaston Bachelard également, qui semble l'avoir guidé, peut-être inconsciemment, davantage que le matérialisme historique. Il n'en demeure pas moins que ce dernier horizon philosophique ne peut être ignoré, si l'on songe à ce que son approche du rugby et de la formation du joueur suppose de rapport à une conception émancipatrice de l'action humaine. Mais nous ne pouvons ni ne voulons ici pousser plus loin nos conjectures. Il y faut plus de temps, et une investigation historique véritable qui n'est pas ici notre objet.

Au premier rang des combats de que nous regrouperons sous le mot de « didactique », après nous être efforcé de concevoir que celui « d'épistémologie » était propre à rendre compte dans ses divers aspects de son effort théorico-pratique de constitution des APS en domaine scientifique autonome, se trouve la réflexion sur la construction d'une pédagogie de l'EPS. Elle est intimement, intrinsèquement même, liée à la dimension épistémologique (bien qu'il n'usât jamais de ce terme) de sa réflexion. Comment pourrait-il en être autrement si nous admettons que la didactique est à la pédagogie ce que l'épistémologie est au savoir scientifique¹³⁴ ? L'analyse du jeu conduisit dès 1959 René Deleplace, avant même d'en entamer la modélisation scientifique, à entrevoir la pédagogie, la construction des apprentissages, comme visée ultime de la réflexion. Cette position est affirmée avec netteté dans le titre même de son premier ouvrage, en 1966, où *Analyse théorique et pédagogie* sont indissociables l'une de l'autre. Elle nourrit la démarche exposée relativement à son travail en Roumanie, dans un article de *Miroir du Rugby* de 1962, et l'élaboration du stage d'expérimentation comparée de Malakoff en 1964. La même année, il fait connaissance lors du stage international de coach organisé par Julien Saby à Joinville, et par son entremise, avec l'entraîneur gallois Roy Bish (1929-2006). Tous ces contacts ne sont pas fortuits et relèvent d'une même volonté de construire non dans l'isolement, mais dans l'échange et discussion. C'est seulement lorsqu'il juge devenu impossible de se faire entendre, et surtout de pouvoir poursuivre son travail de réflexion et d'élaboration, dans une institution donnée, qu'il rompt alors avec elle, et pas toujours de son fait. C'est le cas avec la FFR, après le *casus belli* de la

¹³⁴ C'est la position que nous annonçons note 13, p. 11. C'est un point que nous avons défendu avec constance et entêtement au sein du jury du CAPES d'histoire-géographie, lors de notre vice-présidence entre 2006 et 2014. Voir l'introduction de Marc Belissa et Marc Deleplace (dir.), *Réussir le CAPES d'histoire-géographie*, Paris, Ellipses, 2016.

Roumanie, et pour des raisons qui ne tenaient pas toutes au rugby. C'est le cas avec les stages Maurice Baquet et la FSGT en 1969-70. Le fond de la question ? Une divergence profonde d'approche de la réflexion pédagogique et des voies pour construire une didactique de l'EPS. Le combat se mène au même moment au sein du SNEP, et là encore, il se trouve mis en minorité. Ce qui ne l'empêche pas, en militant conséquent, de soutenir la position majoritaire une fois celle-ci adoptée, jusqu'au CNESER en 1972. Mais il n'abdique pour autant pas sa liberté d'action, non plus qu'il ne se retire sur l'Aventin. Rupture ne signifie pas isolement, du moins volontaire (il lui fut parfois imposé par les circonstances). C'est toujours dans l'effort collectif qu'il cherche à prolonger son travail. Les stages d'Arras, à partir de 1970, en témoignent¹³⁵, qui lui permettent, au moins pour le rugby, de poursuivre son effort pour élaborer à la fois les outils théoriques d'analyse du jeu et les outils pratiques de formation des jeunes joueurs, et pour convaincre de la validité de ses vues. On y retrouve le nœud de sa position scientifique, tout à la fois pour nous épistémologique et didactique, théorique et pratique, scientifique et pédagogique donc : partir du terrain, en abstraire la « substantifique moelle¹³⁶ », la transmuter pour en tirer les conséquences pédagogiques. Que la rencontre avec les sciences cognitives ne soit en rien écartée par un tel procédé, c'est ce que la proximité entre Bachelard (1938), Vigotsky (1933) et sa propre démarche permet d'envisager¹³⁷. Mais c'est autre chose de poser les sciences cognitives comme ressource première que de les rencontrer à partir du terrain et des interrogations qu'il éveille. C'en est également une autre de concevoir une didactique d'après des cadres théoriques préformés¹³⁸, ou de puiser dans les ressources de la discipline scientifique concernée¹³⁹ des ressources propres qui entrèrent à un

¹³⁵ Il n'est que d'évoquer la litanie des entraîneurs et éducateurs qui feront le déplacement, et plus souvent qu'on aurait pu s'y attendre, des pays du vin généreux, de l'huile d'olive et de l'ail, vers ces froides terres du Nord, dominées par la bière, le beurre et l'oignon. Pierre Conquet, Jean Devaluez, Robert Bru, André Quilis, Pierre Villepreux et bien d'autres encore, accueillis par Alain Charlet, enfant du pays formé... au CREPS de Toulouse !

¹³⁶ Tiens? Encore Rabelais...

¹³⁷ Sur ce point, l'on pourra éventuellement se reporter à Marc Deleplace et Daniel Niclot, *Les Apprentissages conceptuels en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*, Reims, CRDP, 2005., chapitre premier. Pour Bachelard, il s'agit de l'ouvrage déjà cité : *Formation de l'esprit scientifique*, Paris, 1938. Pour Vigotsky, de l'ouvrage *La Pensée sauvage*, 1933.

¹³⁸ D'imposer de fait le cadre théorique, dont on ne dit pas ou sait pas toujours quels ont été les procédés d'élaboration (puisqu'il faut bien qu'il y eût « quelque chose » au départ de la réflexion, le cadre théorique n'étant jamais qu'un aboutissement, au demeurant temporaire et dont la validité est avant tout liée à sa plasticité : telle se trouve la systématique de René Deleplace exposée dans la première section de cet ouvrage) à la recherche en didactique. Ce qui n'est autre chose en définitive qu'effacer les didactiques disciplinaires derrière une didactique générale, conduisant à une pédagogie générale elle-même détachée de tout support disciplinaire. Que l'on nous comprenne bien : il ne s'agit, disant cela, de faire un procès d'intention mal venu aux sciences de l'éducation, mais de souligner que les disciplines scientifiques recèlent aussi leurs propres ressources didactiques, lovées dans les replis de leur épistémologie. Précisément ce pour quoi nous refusons de disjoindre l'une de l'autre.

¹³⁹ Ce qui suppose la formation d'un tel champ disciplinaire et renvoie donc à ce qui a été abordé dans la première section de cet ouvrage. Où l'on mesure la cohérence d'une démarche qui ne pouvait pas séparer

moment donné ou à un autre, peu ou prou, en résonance avec l'apport des sciences cognitives. C'est sur ce point qu'aurait pu, qu'aurait dû peut-être, se nouer le débat entre Robert Mérand et René Deleplace, comme se nouait avec Pierre Parlebas celui relatif à la construction des APSA comme science de la motricité, débat demeuré avorté de par les circonstances.

Du même combat relève le refus d'une approche techniciste du rugby, plus largement des sports collectifs, et potentiellement de l'ensemble des activités physiques et sportives. C'est que le geste technique, dont il ne s'agit nullement de nier la nécessité, ne peut se séparer du contexte dans lequel il s'accomplit, contexte formé à la fois par la situation de jeu et le règlement, ainsi que par la compréhension de l'un et la perception de l'autre qu'en a le joueur, dans le cas du rugby. La compatibilité d'une telle approche avec l'idée de la constitution des APS comme science de la motricité est rien moins qu'évidente, pour des raisons symétriques de celles qui la rendent problématique avec l'approche cognitiviste d'un Mérand.

Au second rang de ces combats, la question de la pratique scolaire des activités physiques et sportives, et en corollaire, celle du lien entre sport scolaire, sport universitaire, et pratique des clubs et du haut niveau. La question a déjà été abordée, du point de vue du haut niveau et des clubs, dans la section précédente. Elle sera reprise ici du point de vue de la formation plus générale et généraliste des jeunes, ce qui ne saurait se séparer d'une conception du lien entre cette formation, dans le cadre scolaire, l'EPS, et la théorisation des APSA, lien historique fondateur de l'irréductible dimension culturelle de la pratique de l'EPS. Si la didactique est à la pédagogie ce que l'épistémologie est à la théorisation d'un domaine propre d'activité, quel qu'il soit, la première ne saurait se concevoir sans le support de la seconde, et la pédagogie sans la référence culturelle aux APSA comme domaine de connaissance spécifique. Le lien indissociable et dialectique entre ces quatre termes : science, épistémologie, pédagogie, didactique ; est peut-être l'une des clés de la réflexion « deleplacienne ».

Épistémologie et didactique sont l'intelligence des procédures, science et pédagogie sont leur mise en œuvre rationnelle et finalisée, le tout formant lui-même un ensemble de connaissances non séparable de l'intelligence des conditions sociales et culturelles qui en forment le contexte d'émergence et de consolidation.

réflexion sur la formation d'un champ disciplinaire et sur les apprentissages relatifs à ce même champ. Nulle autre ne fut la démarche des fondateurs de l'histoire comme science positive. Ainsi Seignobos consacre-t-il un appendice à *L'Enseignement secondaire de l'histoire en France* dans son *Introduction aux études historiques* de 1898. Ainsi René Deleplace place-t-il en sous-titre de son ouvrage *Le Rugby*, en 1966, *Analyse théorique et pédagogie*.

Chapitre IV

Une contribution à l'analyse du processus historique de la « formalisation, modélisation spécifique à chaque APS ». Un impensé ... impensable.

Coordination : Serge Reitchess

1. Les combats d'une vie. Enjeux historiques et contemporains

« La constitution des APS, plutôt que des APSA comme champ scientifique autonome ... est sans doute le combat central de René Deleplace dans ce domaine »

La richesse biographique, la multiplicité de ses engagements, pédagogiques, rugbystiques, associatifs, syndicaux et politiques, ne sont en fait, que la face visible de la complexité, de l'ampleur et de la vitalité des combats d'idées auxquels il a participé, et qu'il a tenté de porter activement dans la seconde moitié du siècle passé.

S'il s'agit de mieux comprendre le passé, c'est pour mieux analyser l'actualité du « chantier deleplacien » et contribuer à ouvrir ainsi de nouvelles perspectives pratiques, individuelles et collectives. L'examen détaillé de la pensée de René Deleplace nous apparaît comme une voie incontournable pour aider à forger les outils indispensables pour des idées et des actions novatrices, qui répondent aux défis contemporains de l'Éducation Physique et du sport.

À bien y regarder, malgré l'ampleur des écrits ou témoignages auxquels nous ferons références, l'histoire singulière de ses combats d'idées, de ses réalisations concrètes, est restée trop souvent en jachère. Les jugements *a priori*, mêlant positions idéologiques et scientifiques, ne peuvent se substituer à une analyse sérieuse, devenue indispensable, d'une œuvre méconnue et exceptionnelle, trop souvent caricaturée.

La méthode de compréhension descriptive des faits et de leur chronologie, repères indispensables, permettra d'ouvrir la voie aux tentatives d'analyses « d'explications causales » ; tenter de mieux comprendre les débats d'idées, les contradictions, les enjeux d'hier et d'aujourd'hui; mais aussi permettre l'action Pratique, Educative présente et efficace.

1.1 Une cohérence dans sa vie et ses combats.

Afin de mieux cerner les moments cruciaux qui ont jalonné sa vie, il est indispensable de comprendre, finalement, « la logique », la cohérence des choix qui ont présidé à ses engagements et à ses combats.

Choix et engagements élaborés progressivement et explicités au fur et à mesure de ses multiples expériences professionnelles et militantes, comme on le verra.

Pour résumer de manière succincte, il semble que trois dimensions, inséparables les unes des autres, furent le soubassement fondamental de son activité, de son œuvre pratique et théorique.

- 1) Une pratique sportive « savante » pour soi, pour les élèves.
- 2) Elaboration, à partir de cette pratique (pour tous les niveaux de pratique, compris celles du haut niveau), d'une théorisation rationnelle, « logique interne à chaque APSA », véritable mode d'emploi de l'APSA.
- 3) Imposer la reconnaissance d'un domaine scientifique spécifique, autonome, avec son objet, ses lois et règles de fonctionnement, ses méthodes, sa théorisation propre.

Deux textes, parmi d'autres, illustrent ses engagements fondateurs.

Lettre à Jacques Rouyer le 29 avril 1997.

« Je suis sensible à la marque d'amitié que tu me donnes, en me citant à propos des rapports complexes entre notre corporation et les mondes sportifs et universitaire.

En militant, pour ce qui m'apparaissait, et m'apparaît toujours, la position juste et décisive pour notre intégration universitaire, à savoir, imposer la reconnaissance d'un domaine scientifique spécifique, autonome, relativement à la médecine et aux sciences humaines, ayant bien sûr avec elles des échanges légitimes, mais d'abord autonome, avec ses frontières, ses méthodes, sa théorisation propre, je savais que je serai combattu farouchement et jusqu'au bout ».

Lettre à la Direction Nationale du SNEP : « Ne pas aider à scier la branche sur laquelle on est assis » 1993.

« La connaissance qui rend capable d'intervenir dans les conduites motrices complexes réelles, pour les faire évoluer de façon palpable, et en les plaçant sur une ligne de progrès illimité, ne peut effectivement être cernée puis assimilée qu'en satisfaisant à deux conditions inéluctables, jouant en réciprocité.

Il faut pénétrer dans les profondeurs même des plus fines subtilités de commande du corps propre qui expliquent les réalisations des sujets physiquement les meilleurs.

Et ce « déchiffrage » n'est réalisable que si on travaille dans un apprentissage long et exigeant, à atteindre soi-même un niveau de qualité suffisante dans un minimum d'activités physiques athlétiques (en même temps que l'on prend connaissance des formalisations théoriques rendant compte de ce patrimoine de la culture corporelle).

Cette approche directe est première.

Elle seule permet d'appréhender la logique interne qui, dans l'activité mentale déployée en pleine action par le sujet performant, préside au choix des moments précis de déclenchement

des séquences gestuelles se coordonnant et s'enchaînant, et au dosage précis de l'effort à consentir en chacune.

Les autres approches, anatomo-physiologique, psychologique, sociologique, ont toutes leur utilité, mais ne peuvent devenir opérantes, qu'en second, en s'articulant autour de cette réalité centrale qu'est la conduite intentionnelle, explicitée, du sujet vivant, dans le moment même où il agit.

La nouvelle réforme projetée par les « hautes instances » prend une toute autre dimension. Laissant à l'étudiant la charge d'une pratique non programmée, à réaliser où il pourra, et comme il pourra, elle est, en fait, une attaque très dangereuse, qui porte en elle, à terme, le décrochage du secteur spécifique des STAPS, et au bout du compte, sa disparition pure et simple de l'Université ».

1.2 Présentation des « figures contradictoires » connues ou moins connues de René Deleplace

Il est instructif, pour mieux appréhender les enjeux à chaque période charnière, de prendre en compte les « figures contradictoires » traditionnelles et en partie formelles forgées par son itinéraire.

Nous en retiendrons trois : il semble qu'elles soient les plus révélatrices des débats d'idées que nous allons développer.

1.2.1 L'enseignant « de terrain » /Le théoricien

Connu, en particulier pour son analyse de la « systématique » du rugby il est en premier lieu totalement inconnu ou presque aujourd'hui pour ses réalisations pédagogiques et son activité d'enseignant d'EPS de terrain.

René DELEPLACE serait un « pur » théoricien, dont le « jargon » reste encore très impénétrable.

« Pratiquement, donc, mes quarante années d'activité professionnelles se déroulées pour moitié « la base », et pour moitié, à la formation des formateurs. Mais, j'ai constamment maintenu sur le terrain, un contact suivi avec des enfants de classes secondaires ou primaires¹. »

¹ Gérard Couturier, *L'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent*, Paris, EPS et société, 1999, p. 140

Les réalisations scolaires ne manquent en effet pas, dans les différents postes qu'il occupe à Troyes, Chartres, Paris de 1948 à 1958, donnant lieu à de réelles innovations qui ouvrent la voie à l'EPS de la seconde moitié du xx^e siècle.

- Interclasses
- Rencontres de masses inter-établissements
- Règlements adaptés en fonction des pratiquants
- Rôle des élèves de l'AS pour contribuer à l'animation et la dynamisation dans les classes.

Mais c'est au lycée Lakanal que l'EPS « moderne » est créée et mise en œuvre sous son impulsion, de 1961 à 1967 :

- Programmation des APSA par cycle (antérieurement aux I.O. DE 1967 donc) basée sur le triptyque : sports collectifs, gymnastique et athlétisme
- Distribution des installations
- Regroupement des horaires en 2x2h
- Alignement des classes par niveau
- Alternance dans les « cycles » d'entraînements et de compétitions interclasses
- Organisations des classes en clubs de niveau
- Réalisations de rencontre de masses ASSU inter-lycées en rugby (Corbeil, Michelet et Lakanal²).
- Création en 1966 du jumelage entre le lycée Lakanal et le collège de Caerphilly (Pays-de-Galles³), avec rencontre annuelle à l'occasion des matches du tournoi des Cinq nations.

1.2.2 René DELEPLACE serait un « pur spécialiste » de l'analyse du rugby, « un technicien Fédéral » mais « dépassé » par les évolutions et les innovations pédagogiques de l'EPS, au cours des années 1960, ce qui l'aura obligé à quitter le Stage Maurice Baquet en 1970.

Enseignant, Educateur, entraîneur reconnu, il aura, incontestablement, été « le père fondateur » de la conception et de la mise en œuvre du « rugby moderne ». Considérablement en avance sur la « pensée commune » de son siècle, il analyse et théorise sa pratique dans les années 1950. À partir de ses expériences rugbyistiques nombreuses⁴, il élabore la

² Id., p. 144

³ Ce jumelage, inspiré à René Deleplace et Neil Harries par Julien Saby, se prolongera jusqu'en 1998. Voir sur le site FNDR le témoignage enregistré des principaux acteurs.

⁴ Entraîneur au PUC de 1957 à 1959, il participe à l'encadrement des premiers stages nationaux d'Éducateurs, sous l'égide de Julien Saby à partir de 1957 (c'est au cours d'une de ces rencontres, élargie en 1964 au niveau international qu'il fait la connaissance de l'entraîneur gallois Roy Bish et de Neil Harries), mais aussi à la mise

« systématique » dès le début des années 1960. Conscient du décalage entre ses analyses et les conceptions rugbystiques communes de l'époque, il attendra 1979 pour publier l'intégralité de ses propositions dans *Rugby de mouvement, rugby total*.

Ses propositions pour élaborer les outils d'analyses des APS dès le début des années 1960, aboutiront, dans le cadre de la FSGT, à la mise en place du « stage d'expérimentation comparée » en 1964 à Malakoff. Organisé à Sète l'année suivante, il deviendra le Stage Maurice BAQUET, auquel René Deleplace continuera à participer jusqu'en 1969, année au cours de laquelle il se retirera définitivement : « j'ai quitté la FSGT dans les premiers mois de 1970, quand fut acquise pour moi la certitude de mon désaccord fondamental avec l'orientation du stage Maurice Baquet qui avait fait suite en 1966, au stage d'expérimentation comparée lancé par moi en 1964, mais en rompant avec les principes essentiels de celui-ci⁵ ».

1.2.3 Le militant engagé dans les actions collectives avec les organisations connues (PCF, SNEP, FSGT) mais qui serait resté « prisonnier de son temps »/ le militant œuvrant en permanence, pour des avancées Educatives, pour les exigences d'une démarche rationnelle, pour le débat, la formation et le pluralisme.

Connu et reconnu pour ses engagements militants, jamais démentis, il s'impliqua dès les années 1950 dans de multiples responsabilités, que nous ne ferons, ici, que résumer⁶ :

- Au sein de la FSGT, dès les années 1950, en tant que responsable de la commission rugby (secrétaire de la commission Fédérale), et organisateur des stages internationaux en Roumanie puis en 1964 du stage d'expérimentation comparée, et du stage Maurice Baquet.
- Militant du SNEP, il siégera en 1969 au secrétariat national pédagogique de la nouvelle majorité du syndicat, au côté de Marcel Berge, nouveau secrétaire Général, Annick Davaisse, Jacques Rouyer et Yvon Adam, notamment.
- Délégué et représentant du SNEP et du SNESup, il siégera, à partir de 1969 au Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pour intervenir notamment, sur la création des nouvelles maquettes universitaires du DEUG STAPS en 1972.
- Militant communiste, il s'impliquera dans tous les combats et particulièrement dans le mouvement pacifiste, contre la colonisation et la guerre d'Algérie.

en œuvre du stage d'ARRAS dès 1958 avec le comité des Flandres et encadre un stage en Roumanie en 1959 pour former les entraîneurs nationaux et 40 joueurs « espoirs ».

⁵ Gérard Couturier, *L'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent*, Paris, EPS et société, 1999, p. 146.

⁶ Se reporter à l'introduction de Jacques Girault.

- Créateur de la « section Education Physique et Sportive » au sein du Centre d'Etude et de Recherche Marxiste (CERM) en 1964 avec Yvon Adam, Christian Delbecque, Jacques Rouyer et Monique Vial⁷.

A la vue de cette liste trop rapide et peu exhaustive de son activité militante et de ses combats dans la seconde moitié du siècle passé, d'aucun pourraient prétendre que sa pensée et son œuvre sont donc datées voire désuètes, trop marquées par le xx^e siècle pour permettre d'ouvrir quelque perspective que ce soit sur le siècle à venir.

A contrario, les pages qui suivent tenteront de montrer la permanence et les perspectives des axes d'analyses d'une pensée qui, par son actualité, revêt la fonction d'un véritable « chantier », à débattre, analyser, critiquer, et à expérimenter d'urgence, comme nous le verrons au regard des défis et enjeux contemporains.

Trois aspects indispensables, complémentaires mais centraux semblent agréger les « combats » multiples chez René Deleplace et les perspectives contemporaines ouvertes. Les objectifs poursuivis explicitement tout au long de sa carrière d'enseignant :

- « Aider à l'accès de tous à une vie physique authentique, consistante, en quantité comme en qualité, incluant en conséquence la « dimension sportive ».
- Aider à l'avancement continu de toutes les activités physiques à caractère athlétique.
- Aider à l'acquisition, par tous de tous les moyens personnels permettant la poursuite volontaire éclairée et capable, de la vie physique tout au long de l'existence individuelle⁸ ».

Ces objectifs l'ont conduit à élaborer des contenus indispensables, et une méthode inséparable de ces contenus : « obligation incontournable d'entamer et de poursuivre un long travail théorique dans la perspective d'une théorie engendrée directement par l'activité physique, pour retourner à l'activité physique, avec une efficacité toujours plus grande. [...] Cette perspective a mis en évidence une nécessaire formalisation de l'acte concret du sujet vivant en train d'agir intentionnellement, formalisation nécessairement spécifique pour chaque activité physique : la logique particulière de l'objet particulier, de l'activité concrète particulière considérée⁹ ».

Quinze ans plus tard en 1999, René Deleplace insiste et complète son analyse : « *cet objectif...m'a toujours convaincu de garder le cap d'une théorie engendrée directement par l'activité physique [...] Cette perspective a mis toujours plus en évidence à mes yeux, une*

⁷ Voir René Deleplace *et coll.*, « Activité physique, éducation, et sciences humaines », *Cahiers du CERM*, Education physique et sportive, 1964, 23p.

⁸ René Deleplace, *Recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance*, CRMT, 1983, p. 1, et Gérard Couturier, *L'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent*, Paris, EPS et société, 1999, p. 148.

⁹ René Deleplace, *Recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance*, CRMT, 1983, p. 3.

nécessaire première formalisation de l'acte concret du sujet vivant en train d'agir intentionnellement, formalisation nécessairement spécifique pour chaque activité concrète particulière considérée : la logique spécial de l'objet spécial¹⁰ ».

Ces analyses, montrent la pertinence historique et épistémologique de ses choix, dans son itinéraire personnel. Certes, ses propositions et son œuvre sont datées et ancrées dans la seconde moitié du xx^e siècle : émergence du sport reconnu comme moyen éducatif en EPS avec les instructions officielles de 1967, intégration universitaire progressive avec les nouveaux cursus « DEUG STAPS » à partir de 1972, puis intégration de l'EPS à l'Education Nationale en 1981, apparition des « nouveaux programmes EPS » où « l'EPS ne se confond pas avec les APS¹¹ ».

Pour autant, ses choix individuels et son œuvre, sont ils pas dépassés ? Sont-ils irrémédiablement marqués du sceau du dogmatisme idéologique et politique, et du dogmatisme d'un sport « impérialiste », éducatif « par nature », caractéristique des années 1960 et de l'héritage « caduque » de Maurice Baquet notamment ? Nous ne le pensons pas. Certes, il ne s'agit en aucun cas de célébrer un « culte de personne » ou exhumer les normes d'une pensée, d'une action éducative, enfouies par le temps. Les « gardiens du temple » qu'on voudrait éventuellement rechercher n'existent pas.

Il s'agit bien au contraire d'examiner de manière critique les objectifs, les contenus et les méthodes avancées par René Deleplace. En quoi ont-ils une portée actuelle, efficiente ? En quoi il recèlent-ils une perspective scientifique vivante et rationnellement pédagogique ? En quoi les défis scientifiques et pédagogiques d'aujourd'hui et de demain peuvent-ils trouver dans les analyses et propositions de René Deleplace des ressources à développer ? En quoi ce corpus de connaissance peut-il être socialement utile, élaboré collectivement de manière critique, marqué par le sceau de la vérification pratique incontournable et par le débat d'idées pluralistes¹² ? En Définitive, en quoi s'ouvrent la nécessité et la possibilité historiques du « chantier Deleplace ».

2. Regards sur une étape majeure de l'itinéraire de René Deleplace : la recherche d'une voie pour constituer un domaine de recherche autonome propre aux APS

¹⁰ Gérard Couturier, *L'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent*, Paris, EPS et société, 1999, p. 149. Souligné par nous. René Deleplace précise en note pour le recours à l'expression « *logique spéciale de l'objet spécial* » : Lucien sève (*sciences et dialectiques de la nature 1998*) citation de Marx reprise par Lénine « *la vérité est toujours concrète* », *Ibid.*, p. 210.

¹¹ Christian Pinault : note à préciser (références du texte).

¹² Comme nous le verrons en détail dans les prochaines pages, la démocratisation dans l'accès aux pratiques, la réussite de tous les élèves, quelque soit leur origine sociale, la réussite de toutes les jeunes filles et femmes, restent toujours des nécessités contemporaines à l'ordre du jour.

Comment tenter une explication (forcément subjective et personnelle) de la contradiction historique majeure dans l'élaboration de l'œuvre de René Deleplace entre : d'une part une modélisation logique, rationnelle, du rugby en particulier, « *une formalisation, une systématique, c'est à dire une logique explicitée, systématisée des prises de décision tactique en jeu*¹³. », formidablement novatrice et en avance sur son temps, et qui lui ont valu souvent d'être considéré comme le « père du rugby moderne » ; et d'autre part, une œuvre et des réalisations souvent méconnues, incomprises, voire marginalisées, et finalement une élaboration quasi solitaire de ses exigences scientifiques. Celle-ci sera relancée avec l'entrée de ses anciens étudiants dans les maîtrises, DEA puis doctorats STAPS ou dans d'autres disciplines, qu'il a co-encadré (Bouthier, Reitchess, David, notamment au début des années quatre-vingt) et dont certains devenus enseignants chercheurs vont tenter de promouvoir et prolonger le développement (au CNU STAPS et dans la création de DEA et la direction de thèses à partir du début des années quatre-vingt dix).

Afin de mieux appréhender cette contradiction, nous pensons utile de comprendre la genèse de celle-ci.

2.1 1950/ 1965 : un héritage assumé et partagé.

« Il convient de situer les années pendant lesquelles j'ai milité à la FSGT.

En prenant mon premier poste en 1948, le devenir possible d'une recherche scientifique dans le domaine des APS était déjà présent dans ma réflexion, prolongeant l'éveil à cette question qu'avaient provoqués les apports des enseignements reçus à l'ENSEP ».

« Lorsque l'existence de la FSGT a été portée à ma connaissance, j'ai dès l'abord reconnu que son orientation affinitaire entraînait en accord avec mes convictions idéologiques. Mais, au-delà, j'ai bientôt constaté, en plus, une ouverture remarquable de ses dirigeants, nationaux à l'ensemble des grands problèmes plus spécifiques au sport, entre autres la formation des dirigeants, celle des cadres techniques bénévoles, la recherche scientifique en sport »

« Je garde à cette fédération l'estime profonde et entière que justifie son combat jamais démenti en faveur du droit des plus déshérités à une culture corporelle de qualité¹⁴ »

L'ouvrage publié en 2004 sur le Stage Maurice Baquet va contribuer à rendre intelligible l'héritage assumé et partagé par René Deleplace¹⁵.

¹³ René Deleplace, *Recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance*, *Op.cit.*, p. 4.

¹⁴ Gérard Couturier, *Op.cit.*, p. 146. Souligné par nous.

¹⁵ Paul Goirand, Jacques Journet, Jacqueline Marsenach, René Moustard, Maurice Portes, *Les stages Maurice Baquet 1965-1975. Genèse du sport de l'enfant*, Paris, L'harmattan, 2004, 269p.

Avec le développement des pratiques sportives aussi bien scolaires que fédérales, dès le début des années 1950, la FSGT a joué un rôle déterminant dans la réflexion sur les enjeux démocratiques et éducatifs, mais aussi dans le domaine indispensable de la formation des cadres.

Maurice Baquet a été non seulement le précurseur, mais aussi un acteur essentiel dans l'élaboration d'une dynamique collective. En 1945, celui-ci est directeur adjoint à l'INS, et adhère à la FSGT. Après la libération, et dans la continuité des propositions du Conseil National de la Résistance, « les jours heureux », l'Education y est présentée comme un des objectifs à part entière :

« La possibilité effective pour tous les enfants français de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires ».

« Au cours des années 1950, 1960, la FSGT a tiré parti pour ses actions de formation, de la participation d'un groupe d'éducateurs techniciens, exerçant par ailleurs leur profession dans les écoles de cadres de l'Education physique et du sport, notamment ENSEP et INS. »

« Ce groupe d'Educateurs comprenait M. Baquet, R. Deleplace, J. Guimier, R. Mérand et, pour des raisons politiques, dans le contexte de l'époque, ces éducateurs subissent des sanctions des mises à l'écart dans l'exercice de leur profession. La FSGT avait manifesté sa solidarité à leur égard. Ils y trouveront les conditions pour développer des innovations¹⁶ ».

Ainsi, dès l'origine des analyses, des réflexions et des politiques Educatives une distinction s'établissait entre pratique sportive pour et avec la compétition ET Education par et avec l'initiation sportive : « Ce qui est éducatif en sport, ce n'est pas l'action physique ou technique, mais l'action morale¹⁷ »

« On ne saurait trop répéter que la pratique du sport seule ne fait que des enfants incapables de s'intéresser à eux-mêmes, à l'organisation du sport et à devenir, par le sport, des hommes plus complets ... La pratique du sport est une condition nécessaire mais insuffisante pour révéler aux sportifs toutes les ressources humaines du sport. Une culture sportive s'impose¹⁸. »

¹⁶ *Ibid.*, p. 25, souligné par nous.

¹⁷ Yvon Leziart, « Actualité de Maurice Baquet », *DIRE en APS*, n°70, 1999.

¹⁸ J. Dumazedier *et coll.* (dont M. Baquet et J. Guimier), *Regards neufs sur le sport*, Paris, seuil, 1950. Cité in Paul Goirand *et coll.*, *Op.cit.*, p. 29.

Des stages et instances voient le jour, afin de mettre en œuvre ces objectifs, notamment sur les contenus de la formation des cadres.

1951 : organisation de stages de « type nouveau ».

Ils se créent en mai 1951 lors du stage d'observation des Championnats d'Europe de Basket, pour la formation des entraîneurs de clubs FSGT et de la Fédération Française de Basket ; le premier stage de type nouveau se déroule en août 1951. « Au lieu de continuer à penser la préparation d'un match à partir du perfectionnement des gestes techniques, sans se préoccuper de la connaissance du jeu de l'adversaire, un renversement va s'opérer : il faut partir de l'observation des matches. Ce qui devient premier, c'est la compréhension de ce qui se passe dans la compétition pour déterminer ce qu'il faut faire à l'entraînement¹⁹».

« Il s'agit de l'amorce de la critique du technicisme [...]. Les « élèves entraîneurs, s'exercent à faire exécuter [...] une collection impressionnante d'exercices de techniques individuelle et de tactiques [...] ». Rentrés dans leur club, les entraîneurs sont surpris de ne pas pouvoir faire réaliser par leurs joueurs les enseignements livresques et conventionnels reçus²⁰ ».

1957/ 1958 : création du « Cercle d'Etude Central » auprès du bureau Sportif Fédéral. M. Baquet, R. Deleplace et R. Mérand y participent activement. « Il s'étoffe avec la participation des responsables techniques des commissions de spécialités intéressées, notamment athlétisme (R. Chanon, J.-P. Cleuziou), judo (G. Pouillard), basket-ball (R. Rival). « La visée est de faire progresser la théorie et les méthodes d'entraînement sportif²¹ ».

2.2 Rencontre et travail avec la FSGT dans les « combats » de R. Deleplace.

Enseignant en lycée (Chartres 1951-1953, Janson-de-Sailly 1953-1956, lycée Saint Louis 1956-1959), il entre à l'Institut National des Sports de 1959 à 1961. Sa pratique rugbystique (en parallèle avec l'athlétisme au Racing Club de France), le conduit à participer à la sélection Nationale FSGT, puis à en devenir Capitaine à partir de 1953.

Ses préoccupations, son investissement pour mettre en place des stages d'éducateurs ne se démentent pas.

A partir de 1957 il prend de nouvelles initiatives :

¹⁹ Paul Goirand *et coll.*, *Op.cit.*, p. 30.

²⁰ *Ibid.*, p. 34

²¹ *Ibid.*, p. 36. Le lecteur voudra bien nous excuser, ainsi que les auteurs de l'ouvrage sur le Stage Maurice Baquet, pour nos choix forcément trop restreints des analyses et des idées ; nous renvoyons volontiers à l'ensemble des idées développées dans le livre et aux multiples débats qu'il entame. Mais, notre objectif est bien ici de faire des choix d'analyse, et d'avancer des hypothèses sur la question centrale à nos yeux : la modélisation spécifique à chaque APS, et l'émergence d'un domaine scientifique original et reconnu. Hypothèses d'autant plus essentielles que cette problématique est restée non élucidée jusqu'à présent.

- Dans le cadre du Comité des Flandres, (comme membre de la commission nationale de propagande et du collectif d'encadrement des stages nationaux FFR avec Julien Saby) il créera, ce qui va devenir le « stage d'Arras²² »
- Il dirige le Stage en Roumanie, pendant l'été 1959, pour un travail d'ampleur de formation, de perfectionnement tactique et technique : entraîneurs, cadres techniques mais aussi joueurs des sélections nationales (co-organisé par la FSGT et la Fédération Roumaine de Rugby).

C'est donc en toute logique qu'il participe aux réunions du « Cercle d'Etude Central » de la FSGT, afin de contribuer aux réflexions sur les contenus de la formation des entraîneurs²³.

2.2.1 Contenus des stages de formation des cadres techniques et stages FSGT de « type nouveau » : la critique et le dépassement du technicisme à l'ordre du jour dès les années 1950.

On le sait à présent, quitte à le redire ici, adossé à son expérience impressionnante de terrain, d'enseignant et d'entraîneur de 1950 à 1960, René Deleplace avait déjà formulé, à cette époque, la « modélisation » de la « logique explicitée, systématisée, des prises de décisions tactiques » ; celle-ci était déjà à l'œuvre, au Stage d'Arras, au début des années 1960. « Mon objectif final était la formalisation de type universitaire...Mais je tenais à faire suivre pas à pas, aux gens du monde du rugby, le chemin de transformation – non évident pour eux au départ – allant de la formalisation descriptive des actes concrets, dans leur justesse d'exécution (la seule admise alors) à la logique explicitée et systématisée du choix judicieux des actes dans la mouvance même du jeu²⁴. »

On le voit, la critique de la conception traditionnelle techniciste (descriptive) des gestes est centrale dans l'innovation culturelle du projet de René Deleplace ; mais cette critique nécessite une nouvelle modélisation tactique de l'activité ; elle demande du temps, des stages, des réalisations, des débats pour arriver à faire surmonter la résistance à la théorisation non techniciste proposée aux entraîneurs.

Durant toute cette période, de 1950 à 1960, la majeure partie de ses efforts était ainsi concentrée dans son activité professionnelle et ses activités sportives personnelles (sans compter sa vie familiale, sa pratique musicale, et son engagement militant) ; au delà de

²² Avec Julien Saby, ils créeront des stages qui vont devenir la formation des futurs Cadres Techniques Régionaux FFR

²³ Il faudrait étudier quel a été son engagement, ses interventions et ses écrits éventuels ; aucun document n'a pu être consulté à ce sujet. Une recherche dans les archives de la FSGT serait évidemment nécessaire.

²⁴ Gérard Couturier, *Op.cit.*, p. 148.

l'activité professionnelle quotidienne et des nombreuses réalisations pédagogiques, tout ceci donnait lieu à un véritable travail de théorisation et d'écriture, concrétisé par la publication de son premier ouvrage sur le rugby en 1966²⁵.

De fait, si les contacts et le travail avec la FSGT existaient, les priorités de son emploi du temps, ne permettait pas un investissement plus important. Pourtant « l'accord idéologique » avec les objectifs partagés de la FSGT, comme expliqué par lui-même plus haut, ne faisait aucun doute : démocratisation des pratiques, développement de la formation des cadres, et nécessaire critique des formations traditionnelles technicistes des entraîneurs, pour ne citer que ces trois exemples, fondaient en grande partie les combats quotidiens communs.

Ainsi, stages de « type nouveau » dynamisés par Robert Mérand et « nouvelle culture » du modèle de décisions tactiques, propulsée par René Deleplace, allaient pouvoir converger au début des années 1960.

2.2.2. « Le devenir possible d'une recherche scientifique dans le domaine des APS » : le travail et les objectifs communs avec la FSGT.

A la fin des années 1950, les « avancées » et réalisations novatrices sont conséquentes :

- mise en place de la formation des cadres techniques à la FFR avec Julien Saby.
- Elaboration et rédaction de la future « systématique du rugby » pour la publication de l'ouvrage « le rugby » en 1965.
- Présentation de cette théorisation, en pratique et en théorie par « le stage d'Arras » dès 1960, qui allait prendre une dimension nationale et internationale ; (de 1960 à 1984 à chaque période des vacances de pâques)

Cependant sa formation initiale universitaire en mathématique de 1940 à 1943, a durablement modelé sa rigueur et ses exigences professionnelles ; *la recherche dans le domaine du sport et de l'EPS, allait constituer un objectif essentiel, et un des « fil rouge » de sa carrière et de ses combats :*

La rencontre à l'ENSEP de 1946 à 1948, de René Deleplace, étudiant, avec Robert Mérand, nommé enseignant en 1946²⁶, allait s'avérer importante dans la perspective de projets communs.

²⁵ René Deleplace, *Le rugby, analyse technique et pédagogique*, Colin-Bourrelier, Paris, 1966, CRMT, 2010.

²⁶ Voir citation et note 2

De 1959 à 1961 René Deleplace est nommé à l'Institut National des Sports où il exerce (enfin) et développe une activité d'enseignement et de recherche pour ces cours pratiques et théoriques aux élèves de l'ENMEPS (École nationale des Maîtres d'EPS) en rugby et en athlétisme (lancers disque et marteau, course de haies, et saut à la perche).

Conformément à ses objectifs, il met en place les premières théorisations de ces activités pour la reconnaissance d'un « travail de recherche en analyse mécanique du mouvement humain ».

« Ma nomination à l'INS intervient alors en septembre 1959. Elle fait droit à une candidature aux écoles de cadres, posée depuis deux ou trois ans, portant le rugby en spécialité principale et l'athlétisme avec option sur les lancers, en seconde spécialité. Mon passage n'y sera que de deux ans, alors que je le souhaitais définitif, ou, en tout cas, suffisamment prolongé pour pouvoir faire un travail de recherche conséquent. Je repasse en effet, dans l'enseignement secondaire, déplacé d'office au lycée Lakanal, par le ministre de la jeunesse et des sports, Maurice Herzog²⁷ »

Sanctionné pour son militantisme citoyen, ses convictions humanistes et pacifistes contre la guerre d'Algérie, René Deleplace se retrouve sans perspectives durables et institutionnelles pour mener à bien son travail de recherche, pourtant bien avancé, tant avec la « systématique » du rugby, qu'avec les modélisations des lancers en athlétisme : « un travail conséquent pour le lancer du marteau et le lancer du disque, mais qui n'a pas été totalement mis en forme par écrit²⁸ ». Et ce au moment où l'objectif de mettre en œuvre « un travail de recherche conséquent », de contribuer « au devenir possible d'une recherche scientifique dans le domaine des APS » devenait une nécessité, une priorité.

En 1962, la voie officielle d'une institutionnalisation possible d'une recherche scientifique disparaît pour lui ; mais il ne renonce pas à chercher à ouvrir de nouvelles perspectives pratiques et explorer d'autres possibilités. Il se tourne donc, naturellement, vers les institutions, les organisations et les hommes qu'il côtoie depuis nombres d'années dans ses engagements militants : la FSGT et le Centre d'Etude et de Recherche Marxiste.

Du côté de la FSGT, dans la dynamique de la fédération et de la mise en place du Cercle d'étude central, la réflexion continue à se développer autour de *stages nationaux de techniciens* (1961) ; il s'agit de dépasser les formations et contenus habituels des formations, afin d'être en prise avec les problématiques nouvelles d'entraînement que posent les pratiques

²⁷ Gérard Couturier, *Op.cit.*, p. 139

²⁸ *Ibid.*, p. 149.

sportives : « d'où la nécessité d'aborder les problèmes sous leur aspect théorique, en les reliant aux connaissances actuelles²⁹ ».

Des cours techniques du soir sont également organisés dans une perspective de formation, en direction des dirigeants : « Ils étaient assurés par des personnes reconnues pour leur valeur dans le milieu Education Physique et sportif (Maurice Baquet, René Deleplace, Robert Mérand et Jean Le Boulch a également participé)³⁰ ».

Enfin dans la lignée des stages de « type nouveau », en Novembre 1963, au Congrès FSGT de Montreuil, « Robert Mérand présente un exposé au nom du Cercle d'Etude Central, pour susciter des réflexions et des questions en relation avec l'évolution du sport et la façon d'aborder les questions de l'apprentissage des techniques sportives, en rapport avec les aspects psychologiques dans l'activité, et pas seulement les aspects moteurs³¹ ».

En 1964, René Deleplace, participant activement à la politique de formation, des cadres et membre des enseignants techniciens du Cercle d'Etude Central, « prend l'initiative du stage de Malakoff (27 mars - 7 avril 1964), stage d'expérimentation comparée³² ». Outre René Deleplace comme responsable du stage, dix enseignants EPS et militants FSGT sont participants.

« Le travail s'effectuait dans des conditions sommaires, dans les tribunes du stade municipal.

« L'objectif proposé par René Deleplace était de parvenir à élaborer une théorie spécifique par spécialité, en référence au travail déjà effectué en rugby. Le modèle ainsi conçu, devait être confronté à la réalité sur le terrain, en procédant à des observations et analyses des séances pratiques organisées avec des enfants du centre aéré, âgés de douze à quinze ans. Quatre spécialités étaient programmées : athlétisme, football, rugby, volleyball. Deux groupes étaient constitués (club des bleus et club des blancs), et fonctionnaient selon le modèle des stages de type nouveau et le cycle compétitions entre clubs et séances d'entraînement. L'ensemble était objet de l'observation par le groupe de dix stagiaires. Les axes théoriques du travail portaient sur les habitudes motrices principales et sur la théorie spécifique de chaque spécialité³³. »

²⁹ Note préparatoire au stage CREPS de Dijon (1-5 avril 1961), document FSGT, cité in Paul Goirand *et coll.*, *Op.cit.*, p. 31.

³⁰ Gérard Couturier, *Op.cit.*, p. 49. Comme nous l'avons évoqué plus haut, il serait d'un grand intérêt de publier les archives de ces cours du soir, afin de mieux cerner cette dynamique de réflexion collective de l'époque sur les questions de formation sportive.

³¹ *Ibid.*, p. 49.

³² Paul Goirand *et coll.*, *Op.cit.*, p. 37.

³³ *Ibid.*, p. 37. Souligné par nous.

Le second stage d'expérimentation comparée en 1965 (19-31 juillet), est implanté dans la ville de Sète dans l'Hérault, pour des raisons matérielles ; les objectifs demeurent identiques, dans la continuité du travail effectué en 1964.

Cinq spécialités sont présentes (avec le basketball en plus des autres activités de 1964) et trente participants sont réunis.

Le travail sur le terrain se réalise avec les enfants de la colonie *Gai soleil*. Le directeur de stage est René Deleplace en relation avec Robert Mérand.

2.2.3 1965-1969 : des objectifs communs avec la FSGT et le « Stage Maurice Baquet », mais des contenus et une orientation différente, de plus en plus divergente.

Sans prétendre à l'exhaustivité, dans le cadre forcément limité de nos réflexions, nous souhaitons avancer des pistes d'analyses pour :

- tenter de mieux expliquer les événements et leur succession,
- mieux comprendre les débats contemporains qui demeurent les héritiers de cette histoire,
- appréhender de manière explicite, « le chantier Deleplace », qui selon nous, s'ouvre aujourd'hui et nécessite de relancer les débats, les échanges pluralistes ; il appelle à la mise en œuvre d'expérimentations et de transformations pratiques pour la réussite de toutes et tous les pratiquant-e-s.

Nous l'avons évoqué plus haut³⁴ : l'objectif essentiel affirmé, est bien d'œuvrer, par tous les moyens et par tous ses engagements (dans et avec la FSGT aussi), à « l'accès de tous à une vie physique authentique avec une connaissance accrue de toutes les activités physiques et la maîtrise de tous les moyens personnels pour y parvenir ».

Dans ce processus, il y a alors nécessité « d'élaborer une théorie engendrée directement par l'activité physique...et d'élaborer une (première) formalisation (de l'acte concret du sujet vivant, en train d'agir intentionnellement), formalisation nécessairement spécifique pour chaque activité concrète particulière³⁵ »

2.3 Les stages d'expérimentation comparée : des objectifs, des contenus, des exigences et une méthodologie précise chez René Deleplace³⁶.

Nous ne redonnerons ici, que les réflexions principales et renvoyons le lecteur au document complet.

³⁴ Voir : Les figures contradictoires de René Deleplace

³⁵ René Deleplace, *Recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance*, CRMT, 1983, p. 1.

³⁶ René Deleplace, *Malakoff 1964, l'expérimentation comparée*, manuscrit non publié, 1984.

« Idée totalement neuve à l'époque », (et probablement encore aujourd'hui, comme nous le verrons par la suite), c'est bien à son « entière initiative » que le stage a vu le jour.

Il s'agit bien, ainsi que nous l'avons analysé plus haut, de mettre réellement en œuvre, un processus de recherche explicite dans les APSA.

Trois objectifs sont distincts mais complémentaires :

- « Elaborer un domaine de connaissance précis, par une recherche spécifique et documentaire, par une pratique spécifique et une théorisation directe. »
- « Créer et développer un potentiel et un réseaux de chercheurs. »
- « Confrontation continue des apports. Exigence centrale de la mise en œuvre, dynamisation de la confrontation³⁷. »

Comme on va le voir, il proposait (et propose encore) des pistes de travail fructueuses, encore en jachère, qui veulent et permettent, dans la réalité, de dépasser les truismes et les clichés d'une certaine conception de la recherche, en formulant des renversements tant théoriques que pratiques et méthodologiques.

2.3.1 Une « pratique savante » essentielle pour élaborer une science théorique », ou « une pratique spécifique » centrale, pour une « théorisation directe ».

En premier lieu, c'est bien « la spécificité de l'homme de terrain, (qui va conduire à élaborer) la connaissance qui permet de transformer de façon palpable les « conduites motrices », en les plaçant sur une ligne de progrès illimités³⁸ ».

D'emblée, il s'écarte d'une recherche qui s'élabore par des spécialistes, coupés de la pratique quotidienne. Bien au contraire, cette nouvelle culture méthodologique, « anti conformiste », est cohérente, en congruence avec son nouvel objet scientifique. Cette formalisation théorique de l'analyse du sujet vivant dans le processus d'acquisition concret de chaque APS particulière, naît et s'élabore par et avec la pratique.

La réalité a montré (dans l'expérience acquise, analysée et transmise par René Deleplace) que ce processus complexe, de vérification expérimentale, dans un « aller et retour » constant avec l'élaboration des concepts et de leur ordre logique, est aussi à étudier en tant que tel. En effet, l'ordre logique du domaine scientifique, ordonné, organisé, ne correspond pas à l'ordre historique de découverte dans la succession tâtonnante des expériences et expérimentations pratiques du terrain.

³⁷ Ibid., p. 1, 4 et 6.

³⁸ René Deleplace, 1983, *Op.cit.*, p. 37.

« Le modelage précis du Référentiel Commun (dans le cas du rugby), s'est fait très progressivement, lentement et dans une marche très tâtonnante ; les concepts ont été dégagés les uns après les autres, dans une énonciation d'abord très insatisfaisante, apparaissant dans le plus parfait désordre, au regard de l'ordre dans lequel ils allaient finalement s'articuler ; leur mise à jour résultait toujours, d'un certain nombre d'allers et retours entre la théorie en cours d'ébauche et la pratique réelle³⁹. »

Ainsi, « toute production de connaissance rigoureusement rationnelle, dans un domaine précis, exige, étroitement liées en réciprocité, pratique et élaboration théorique propres [...] *au fil du temps, joue ainsi, un mouvement en réciprocité, « âme » de la recherche*, qui suggère de façon spécifique et directe, le dégagement puis l'affinement de concepts et de notions d'une précision grandissante [...]. *Cette élaboration théorique, étroitement attachée à la spécificité fondamentale du domaine, est et reste première*⁴⁰. »

Les terrains d'intervention et d'expérimentation se réalisent aussi bien dans le cadre scolaire, que dans le cadre Fédéral, car les analyses et concepts, s'ils sont « rationnels », doivent permettre de comprendre et de maîtriser l'ensemble des phénomènes d'acquisitions des sujets, quelque soit leur âge, depuis les plus jeunes débutants jusqu'au « plus haut niveau ».

2.3.2 Une nouvelle stratégie, un nouveau contenu, et un nouveau rôle pour les stages d'expérimentation comparée (hier et aujourd'hui).

Le stage d'expérimentation comparée n'est donc en rien, un stage de formation, d'information, de débat, traditionnel et classique, « c'est un véritable séminaire de chercheurs, à part entière, sur un pied de parfaite égalité, pour s'informer de l'état d'avancée de leurs travaux personnels, dans le domaine de connaissance bien définie de la maîtrise vivante de sa motricité complexe » avec ses deux dimensions inséparables pour les activités sportives (stabilité des réalisations et développement des habiletés gestuelles associés à la puissance énergétique)⁴¹.

Pour chaque APS spécifique et particulière, enseignants et cadres techniques fédéraux, peuvent confronter, débattre en présentant leurs productions (vidéos ou sur le terrain), leurs réalisations pratiques avec des sujets de quelque âge que ce soit (à condition de préciser le « niveau de départ » des sujets, la durée de l'expérience en nombre d'heures de pratique et en

³⁹ *Ibid.*, p. 37.

⁴⁰ René Deleplace, *Malakoff 1964, l'expérimentation comparée*, ms, *Op. cit.*, p. 1 et 2. Dernière phrase soulignée par nous.

⁴¹ *Ibid.*, p. 1.

fréquence, et, bien entendu, le niveau atteint dans la stabilité des habiletés techniques gestuelles).

Ces analyses confrontées mais aussi mutualisées permettent progressivement de dégager des hypothèses de « modélisation » tant du point de vue de l'analyse culturelle et historique de l'APS particulière, que les processus d'acquisitions conscients des pratiquants (véritable « mode d'emploi » de l'APS).

Cette confrontation continue permet dynamisme collectif et individuel du travail et devient une « exigence centrale de mise en œuvre⁴² ».

D'année en année, de séminaire en séminaire, cette libre confrontation des analyses, des hypothèses, des réalisations pratiques, permet de dégager des concepts et une modélisation de l'APS adéquate aux vérifications permanentes elles aussi, des hypothèses.

Enfin la variété et la diversité de l'âge des pratiquants, permettent de construire des modélisations de plus en plus fiables et rigoureuses, car il s'agit « de l'un des principes fondamentaux de la conception même du genre de recherche projeté⁴³ ».

2.3.3 Des stages d'expérimentation comparée pour multiplier le nombre nécessaire de recherche sur les modélisations des APS et développer des réseaux de chercheurs.

Il est clair, que cette « démarche d'homme et de femme de terrain » originale, doit nécessairement engendrer un nombre significatif de réalisations consistantes, qui vont concevoir et asseoir « la légitimité d'une véritable science, à part de celles existantes, qui se sont saisies, d'une façon ou d'une autre du phénomène de la motricité chez l'homme : la science de la maîtrise de l'action corporelle réelle ».

Il est alors indispensable « de définir, du même coup, le type de phénomène revenant en propre, aux seuls hommes de terrain, dans les activités physiques. [...] L'induction perceptive et la transmissibilité de l'expérience corporelle par la modélisation de l'image mentale d'action, sont au cœur de cette science⁴⁴ ».

Peuvent ainsi contribuer à l'existence et au développement de ce type de recherche, toutes les personnes enseignant les activités sportives, professeurs d'EPS ou cadres techniques des fédérations. La mise en œuvre de ce processus d'élaboration de connaissances de plus en plus rationnelles, ouvrant la voie à la « science de la maîtrise de l'action corporelle » doit

⁴² *Ibid.*, p. 6.

⁴³ *Ibid.*, p. 6.

⁴⁴ René Deleplace, *Recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance*, 1983, *Op.cit.*, p. 62.

donc déboucher, sur une quantité d'hommes et de femmes de terrain, impliqués dans ce processus.

Tout ceci entraîne la nécessité de construire :

- des cursus universitaires intégrant ces problématiques de modélisation et de définitions d'objet, de concepts et de méthodes propre à ce domaine scientifique spécifique.
- Des connaissances techniques stables et démontrées dans un nombre réduit d'activités physiques « à caractère athlétique » (*option ou spécialisation*), complétés par une « polyvalence restreinte d'APS ».

« Quelques puissent être leurs insuffisances et leur nombre limité », ces productions de modélisations théoriques et de vérifications pratiques, « ouvrent la perspective qui s'avère alors réalisable, de constituer un véritable réseau de chercheurs caractérisé, d'une grande richesse d'expérimentation et d'élaboration théorique, de par la double diversité des options de spécialisation centrale d'une part, et de composition des polyvalences adjointes, d'autre part⁴⁵. »

2.4. Une prise de position explicite contre le déductionnisme et/ou le réductionnisme scientifique : les connaissances théoriques élaborées, originales et propre à la « science de la maîtrise de l'action corporelle » dans les « activités à caractère athlétique que sont les APS » sont centrales et irréductibles aux connaissances des autres domaines scientifiques.

« Quels que puissent être les apports des sciences constituées, dont il n'est nullement question de nier l'irremplaçable rôle qu'ils ont de leur côté, ils ne peuvent, en aucune façon se substituer à ceux de cette science centrale, que peuvent véritablement édifier les experts d'action, restant en relation étroite avec lui ; Ils ne peuvent en aucune façon, faire l'économie de cette formulation théorique absolument à part ».

Pour autant, une fois affirmé ce domaine de connaissance spécifique que sont « les habiletés motrices complexes (énergétiques) », les relation pluridisciplinaire avec les divers sciences que constituent , par exemple , neuro-sciences, psychologies, psychologie cognitive etc. , peuvent alors devenir possible et fructueuses : « une fois reconnue la légitimité – et donc, la place centrale – de cette branche de la connaissance humaine, l'articulation sur elle, et du même coup, entre elles, (est possible) ; cette articulation à voies multiples, devrait ouvrir

⁴⁵ René Deleplace, *Malakoff 1964, l'expérimentation comparée, Op. cit.*, p. 4.

et impulser, tout naturellement, un nouveau foisonnement de recherches fructueuses, aux retombées nombreuses.

(D'autant que) ces sciences ont déjà entamé (ou viendraient à entamer) un travail spécifique sur les activités physiques dans la visée même de leur objet propre⁴⁶ ».

Cette prise de position épistémologique, est un des éléments essentiels des débats et des désaccords de l'année 1969 ; c'est aussi un des enjeux contemporains de l'existence et du devenir des STAPS et de l'EPS.

3. 1965 – 1969, du projet abandonné d'expérimentation comparée à l'innovation pédagogique : une autre logique, un autre objet et d'autres démarches.

Dès 1966, d'autres choix sont faits par la FSGT, pour développer le Stage Maurice Baquet.

« Il concrétise une rupture stratégique radicale dans la démarche d'innovation⁴⁷ ».

3.1. D'abord, la question des finalités Educatives ; « le sport éducatif ».

Tous les enfants de la colonie sont à présent, partis prenante du projet, soit environ 400 enfants et tous les moniteurs ; « l'objectif est d'incorporer l'activité sportive dans la vie de la colonie, d'en faire un des éléments en étroite relation avec les autres activités : la colonie ne doit pas être une république sportive, mais une république d'enfants et d'adultes⁴⁸ ».

Les questions Educatives, héritières aussi du Conseil National de la Résistance, sont, à présent, l'objet central de la réflexion et de l'orientation de la FSGT.

« Le terme République, avait été emprunté au « Plan Langevin-Wallon », chapitre éducation morale et civique , formation de l'homme et du citoyen⁴⁹.

Ce changement d'optique, s'inscrit dans l'objectif affirmé de promouvoir dans les années 1960 « une politique de démocratisation des pratiques sportives portant l'effort sur la masse des enfants et fondée sur une conception culturelle et éducative de l'activité physique⁵⁰ ».

En EPS, avant et après les Instructions officielles de 1967, l'officialisation des pratiques sportives comme moyens et supports de l'action l'éducative, posait la question ,

⁴⁶ René Deleplace, recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance, op.cit, p 63.

⁴⁷ Paul Goirand *et coll.*, Les stages Maurice Baquet 1965 1975 genèse du sport de l'enfant, op.cit. p 61.

⁴⁸ Gérard Couturier, l'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent, op.cit, p50.

⁴⁹ « les activités scolaires et sociales concourront à donner aux adolescents le sentiment de leur responsabilité sous deux aspects : responsabilité du dirigeant et responsabilité de l'exécutant. Chaque citoyen est placé en face de cette double responsabilité ». Ibid. p51.

⁵⁰ Paul Goirand , op.cit p63.

« d'une formation fondamentale dépassant l'apprentissage des techniques sportives » ; d'où les convergences possibles de réflexion, entre la FSGT et les enseignants d'EPS pour élaborer « un sport de l'enfant⁵¹ ».

Paul Goirand, écrit en 2010 : « Non, le SMB n'est pas un stage d'EPS. Il ne s'est pas préoccupé de scolariser les APS comme le demandaient les IO de 67. Si certains historiens ont prétendu que le SMB avait investi l'EPS, on peut tout autant dire que l'EPS avait investi le SMB....C'est une séquence de formation organisée par la FSGT à l'adresse des cadres et entraîneurs, moniteurs, animateurs de la fédération⁵² ».

Ces choix Politiques et Educatifs, rendaient ainsi caduque l'objectif central du stage d'expérimentation comparée de 1964 et 1965 : dégager des hypothèses de modélisation tant du point de vue de l'analyse culturelle et historique de l'APS particulière, que les processus d'acquisitions conscients des pratiquants.

Il aurait été impensable, en effet, d'en rester aux problématiques d'apprentissages et d'analyses des APS qui n'étaient conçues qu'en tant que moyens au service des finalités Educatives.

L'objectif central de démocratisation des pratiques sportives devenait une « utopie Educative » à poursuivre, par les moyens d'une « République Educative » et par la construction du « sport de l'enfant » où, notamment, la pédagogie du modèle technique traditionnel devait être abolie.

Le projet d'expérimentation comparée, prôné par René Deleplace, dans ce contexte, était jugé dépassé et minoritaire au regard des nouveaux choix politiques réalisés ; « la pensée Deleplace » pouvait s'identifier (si on n'y prenait pas garde), à une démarche « traditionnelle, dépassée », « purement fédérale », « techniciste », de « pur spécialiste d'une APS », elle aussi à remettre en cause et faisant figure de périmée.

3.2. D'autres objectifs, d'autres moyens : la rédaction de « mémentos » pour les animateurs et pour le développement des sections enfants de la FSGT.

La question d'une analyse de spécialistes, de chercheurs pour modéliser chaque APS, n'était donc plus la question, on pourrait même rajouter, n'était pas LA question à l'ordre du jour pour la FSGT.

Il s'agissait bien, pour une Fédération soucieuse de la masse des pratiquants, et de visées éducatives essentielles, de prendre à bras le corps, la nouvelle question des pratiques

⁵¹ ibid. p 63

⁵² Paul Goirand, les stages M.Baquet, colloque du SNEP, les « Epsiliades », paris, 2010 p1.

sportives ; il devenait indispensable de former ses cadres, ses moniteurs et développer son organisation avec les « sections enfants », nouvelles elles aussi, dans le paysage « des techniques sportives » pour les clubs.

« L'objectif immédiat du Stage M. Baquet fut de rédiger des mémentos d'animation pour les sections enfants des clubs de la fédération. En effet, à cette époque se développe dans les clubs une pratique sportive qui accueille des enfants de 5 à 10 ans, pour laquelle personne n'est formé. La pratique sportive en 1965-1970 ne concerne pas cette tranche d'âge et la tradition techniciste de l'animation-entraînement n'est pas adaptée⁵³ ».

Pour mettre en œuvre ces innovations, grandeur nature, dans le cadre du stage, chaque moniteur anime les activités sportives grâce à un « memento », et un directeur pédagogique coordonne l'activité des moniteurs, dans la direction de la colonie.

3.3. Exigences scientifiques et analyse des APS : les ambiguïtés et les contradictions du rôle du Conseil Pédagogique et scientifique (CPS) de la FSGT.

L'innovation pédagogique, pour la FSGT et ses cadres, était donc à l'ordre du jour. Malgré cette nouvelle orientation, René Deleplace, restait participant au stage Maurice Baquet ; peu de témoignages écrits sur son activité sont connus, notamment au sein du CPS et du groupe rugby⁵⁴.

En 1967, le Conseil Pédagogique et scientifique est créé, lors du congrès national de la FSGT les 11 et 12 novembre 1967 à Nanterre : « le besoin d'un cadre nouveau, adapté à une forme de coopération originale entre la FSGT et les enseignants d'Education Physique et sportive intéressés par le travail d'innovation à Sète, est apparu sur la lancée des deux premiers stages Maurice Baquet...L'acte de naissance du CPS, prend la forme d'un nouveau paragraphe des règlements généraux des statuts de la FSGT :

- « Article 8 - La FSGT dispose d'un Conseil Pédagogique et scientifique ; celui-ci a pour but, grâce à un travail collectif associant les éducateurs, chercheurs, entraîneurs, dirigeants, membres de la FSGT ou simplement désireux de collaborer avec elle, d'organiser la recherche pédagogique et scientifique, de rechercher les enseignements théoriques et pratiques valables à tous les niveaux de l'activité sportive, les formes qui aident au

⁵³ *ibid.* p2

⁵⁴ Seuls deux documents inédits, que nous publions, et que nous analyserons plus loin sont, à notre connaissance existants :

Deleplace R. (1965). *Document préparatoire du deuxième stage d'expérimentation comparée (Sète)*. Manuscrit, 22 p.

Deleplace R. (1969). Intervention devant le Conseil Permanent du stage Maurice Baquet. Document dactylographié, 26 p.

perfectionnement des cadres existants ou au recrutement et à la formation de nouveaux cadres, conformément aux impératifs du progrès technique.

- Article 9 – La Direction Collégiale du CPS est nommée par le Comité National de la FSGT
- Article 10 – En accord avec les décisions du congrès et du Comité National, le CPS travaille en liaison étroite et constante avec les différents secteurs d'activité de la Fédération⁵⁵ ».43.
Quatre contradictions, à nos yeux, peuvent être soulevées et mises au débat.
- La nouvelle orientation, décidait de rompre avec les exigences scientifiques de la modélisation des APS défendue par René Deleplace en 1964 et 1965, pour se tourner vers une innovation des pratiques, afin de développer « les sections enfants », à l'intérieur de la FSGT ; pourtant, 3 ans plus tard, apparaissait, la nécessité, avec la création du CPS, d'une démarche scientifique, en matière de pédagogie, à usage d'une coopération et d'un travail avec les enseignants EPS.
- La démarche nouvelle utilisée à partir de 1967, se proposait de transformer les contenus en luttant contre le technicisme (R. Mérand 1967⁵⁶) ; rien d'étonnant, apparemment, car ces objectifs font partie de « l'héritage commun » de la FSGT, évoqué plus haut. Pourquoi, alors, ne pas intégrer explicitement, les analyses « systématisées » du « noyau central » du règlement et « des conduites tactiques » qui recontextualisent les gestes techniques, et sont une contribution incontournable au dépassement d'une conception figée et inopérante de la pédagogie du modèle gestuel⁵⁷.
- La troisième contradiction, est, semble-t-il, d'envergure politique ; comment la FSGT qui souhaitait développer la formation de ses cadres à l'intérieur de ses structures et de son organisation, pouvait elle se substituer, à cette époque, au rôle de l'état, en « organisant la recherche pédagogique et scientifique ».
- La quatrième contradiction, elle, prend une forme plus antagonique : comment une Fédération peut-elle créer un organisme officiel, comme le CPS qui contribue à l'orientation, contrôlé et nommé par le Congrès et le Comité National (ce qui se conçoit pour la réflexion et la formation de ses cadres), et concilier les impératifs d'indépendance, de pluralisme, de

⁵⁵ Paul Goirand *et coll.*, Les stages Maurice Baquet 1965 1975 genèse du sport de l'enfant, op.cit. p 67.

⁵⁶ . *ibid.* p 90.

⁵⁷ Rappelons qu'en 1967, René Deleplace avait terminé l'analyse de la « systématique, publiée en deux temps : Deleplace R. (1966). *Le rugby*. Paris : Armand Colin, puis Deleplace R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris, Editions EPS et qu'il prenait le poste de formateur à l'UEREPS de Paris « Lacreteille ».

Le programme et le contenu du Stage d'Arras à partir de 1961, puis ses cours pratiques et théoriques en direction des étudiants EPS (optionnaires ou de polyvalences) , confirment que l'ensemble des théorisations concernant, notamment, la critique et le dépassement du technicisme, était explicite et opérationnel dans la pratique (« unités tactiques isolables », « plan, homme contre homme », « structure concrète et abstraite » dans les exercices, « matrice tactique des techniques », développés abondamment dans « Rugby de Mouvement, Rugby Total ».

confrontation libre des hypothèses et des idées en matière de recherche scientifique, disciplinaire ou pédagogique.

Des contradictions souvent éludées, non résolues, qui reposent la question de la place et du rôle de la « Pensée Deleplace », dans le processus historique « impensable » pour l'époque, de la modélisation des APS.

Tentons, à présent, de développer et d'analyser les contradictions proposées qui nous semblent essentielles.

3.4. René Deleplace se serait trompé et isolé en voulant mettre en place à la FSGT, une recherche scientifique qui n'est ni du ressort, ni de la compétence de la Fédération.

Commençons par la troisième contradiction ; René Deleplace avait, comme nous le savons, pour ce qui le concerne, appelé de ses vœux la mise en place de stages d'expérimentation comparée. Il souhaitait l'élaboration « d'un domaine de connaissance précis, d'une recherche spécifique et documentaire et une pratique spécifique avec théorisation directe⁵⁸ ».

Malgré le changement d'orientation de 1966, René Deleplace n'aurait-il pas créé lui-même l'illusion d'une possible officialisation de recherches, soit au sein de la FSGT, soit avec le Centre d'Etude et de Recherche Marxiste (CERM), dès 1964.

Son expérience de travail de recherche institutionnelle et reconnue à l'INS de 1959 à 1961, notamment sur la biomécanique des lancers et du saut à la perche, fut trop éphémère, pour les raisons politiques que l'on sait. Ses multiples combats, attestent de la permanence de ces objectifs : contribuer à l'émergence une recherche spécifique « de l'acte concret du sujet vivant, en train d'agir intentionnellement, formalisation nécessairement spécifique pour chaque activité Physique et Sportive concrète particulière⁵⁹ ».

On sait que cet objectif a été constamment présent dès le début de sa carrière : « en prenant mon premier poste en 1948, le devenir possible d'une recherche scientifique dans le domaine des APSA était déjà présent dans ma réflexion⁶⁰ ».

En 1964, en proposant seul à la FSGT, par l'intermédiaire du « Cercle d'Etude Central », la création d'un stage d'expérimentation comparée, n'était-t-il pas, d'emblée, hors jeu des objectifs de la Fédération , hors d'atteinte, impossibles à concrétiser.

⁵⁸ René Deleplace, Malakoff 1964, l'expérimentation comparée, op. cit, p 1

⁵⁹ René Deleplace, recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance, op.cit, p3.

⁶⁰ Gérard Couturier, l'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent, op.cit, p146.

L'analyse détaillée de ses écrits, ainsi que son activité professionnelle et militante, à partir notamment de 1967, indique, à contrario, la complémentarité des combats qu'il désirait mener pour la reconnaissance du domaine originale et spécifique des APS.

Avec sa prise de fonction à l'UERSTAPS de Paris 5 Laclapelle, il n'aura de cesse de contribuer à la reconnaissance institutionnelle d'une discipline, originale, irréductible aux autres sciences⁶¹.

Son analyse et ses propositions concernant Malakoff 1964 et Sète 1965, doivent être relues attentivement ; il y a d'un côté, rapport indispensable entre « l'accès à tous à une vie physique authentique » et « aider à l'avancement continu (de la connaissance) de toutes les activités à caractère athlétique » ; ce sont ses engagements à la FSGT ainsi qu'à la FFR, qu'il a honoré⁶².

Les analyses proposées et développées pour le stage de Malakoff 1964, montrent, non la confusion, mais bien la complémentarité des combats entamés.

Afin d'élaborer des « connaissances rigoureusement rationnelles » dans le domaine spécifique des APS, il était indispensable de mettre en place un stage d'expérimentation comparée ; ces stages n'ont pas pour objectif de remplacer la recherche institutionnelle ;

Il s'agit d'engager un processus expérimental et contrôlé, pour fonder et produire des connaissances originales : modélisation spécifique de l'APS spécifique, et du processus d'apprentissage, de plus en plus pertinentes, même avec ses insuffisances (« constructions théoriques, toujours au coup par coup, partielle et dans le désordre⁶³ »).

Or la méthodologie est spécifique : théorisation de la pratique à partir du terrain, par et avec les acteurs de terrain que sont les enseignants EPS, ou des entraîneurs.

Même si ces séminaires réunissent des « chercheurs » il faut insister, comme nous l'avons dit plus haut, sur le fait, que l'on ne peut comprendre ce concept de « chercheur » dans l'acception officielle et commun du terme ; ce sont bien des enseignants ou cadres, qui sont de véritables « experts de terrain ».

⁶¹ Deleplace R. (1969b). *Essai d'apport à une théorie générale de la motricité*. Communication au Séminaire de Beaumont, Avril 1969, document dactylographié, 17 p.

Deleplace R. (1972a). *Quelques réflexions qui paraissent d'actualité à propos d'un effort de classification d'activités physiques*. Re-présentation à la commission pédagogique du SNEP à Paris en 1975. Manuscrit 17 p.

Deleplace R. (sans date b). *Enjeux et conditions du développement pour tous des APS à l'enseignement supérieur*. Déclaration au CNESER (au milieu de la décennie 70), 8 p.

Deleplace R. (1977). *Initiation aux techniques de recherche et projet de comparaison expérimentales*. DEA de Psychologie, Université René Descartes Paris V. 24 p.

⁶² René Deleplace, recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance, op.cit, p3.

⁶³ René Deleplace, Malakoff 1964, l'expérimentation comparée, op. cit, p 2.

Il s'agit bien, à partir de la pratique, de produire un nombre suffisant de modélisations sur chaque APS, qui mettent à jour un domaine spécifique de connaissances (objet, concept, méthode) ; alors, un autre combat s'amorce, (relativement indépendant et autonome), celui de la nécessité d'une reconnaissance officielle et de mise en place d'une recherche institutionnelle de ce domaine : « s'engager dans ce sens, suppose acquis, le contenu de formation scientifique attaché au cursus de professeur EPS⁶⁴ ».

« Les formalisations spécifiques réalisées, quels que puissent être leurs insuffisances et leur nombre limité, incitent à concevoir la légitimité d'une véritable science (à part de celles existantes, qui se sont saisies, d'une façon ou d'une autre, du phénomène de la motricité chez l'homme) ; la science de la maîtrise de l'action corporelle réelle⁶⁵ ».

Ces problématiques étaient elles suffisamment explicitées et débattues à partir de 1964 : telle est la question.

3.5. Le CPS – FSGT et sa mission « d'organiser la recherche Pédagogique et Scientifique », un objectif « hors d'atteinte⁶⁶ ».

Dès 1967, le CPS, comme organisme officiel de la FSGT, a pour mission essentielle de préparer et d'organiser les stages M. Baquet ; il a été créé aussi pour mieux fonder des relations constructives avec les enseignants EPS ; (R. Mérand est toujours enseignant à l'ENSEP à cette époque). Il s'appuie sur un collectif, regroupé dans le « Conseil Pédagogique Permanent ».

« Ce collectif est constitué par les responsables des groupes de travail de spécialité qui fonctionnent dans les stages. Le critère Majeur de recrutement de ces responsables est leur expertise reconnue dans une spécialité⁶⁷ ».

Il a intégré jusqu'en 1975, nombre d'enseignants EPS, ayant notamment des responsabilités de formateurs : ENSEP, INS, CREPS, UEREPS, CPD, CTR

Outre la gestion, l'organisation et les bilans du Stage M. Baquet, tant théoriques que pratiques, le CPS, à partir de 1971, organisera des sessions préparatoires du Conseil Pédagogique Permanent, « autour de rencontres avec chercheurs prestigieux... de ces

⁶⁴ . ibid. p4.

⁶⁵ René Deleplace, recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance, op.cit, p62.

⁶⁶ Paul Goirand Jacques Journet Jacqueline Marsenach, René Moustard, Maurice Portes , Les stages Maurice Baquet 1965 1975 genèse du sport de l'enfant, op.cit. p 85.

⁶⁷ Ibid p.68.

personnalités étaient attendus des apports de connaissances que les organisateurs espéraient utiles aux travaux du CPS⁶⁸ ».

Il aura également, à son actif, jusqu'au début des années 1980, un bilan impressionnant de productions et de réalisations diverses : mémentos, films, plaquettes, publications théoriques, conférences, et trois colloques internationaux.

Dans un texte de 1978, publié dans le bulletin CPS- information du mois de juin, Robert Mérand dresse un bilan des enjeux théoriques et idéologiques du stage, après plus de dix ans de travail : « l'essentiel et le principal pour le CPS⁶⁹ ».

Il revient sur les aspects principaux du bilan d'activité « où l'on ne retiendrait que du positif » ; il cite les axes les plus essentiels de la « bataille » menée par la FSGT, avec le CPS :

- « Son autorité tient à sa démarche : tenter d'établir des connexions entre la pratique Educative dans tel ou tel milieu et l'activité scientifique, recourir systématiquement aux compétences reconnues et disponibles, compte tenu du décalage entre le dire et le faire en matière d'Education, accorder une priorité stratégique à l'action pédagogique.

Son autorité s'explique par la place qu'il a su prendre : pour répondre aux besoins, aux préoccupations, aux questions des Educateurs, pour élaborer et mettre en œuvre une pédagogie de la formation et de l'Education permettant dans le processus de développement de l'enfant, l'intégration des acquis culturels de l'activité physique, intégration des conquêtes des méthodes nouvelles nécessaires pour former le travailleur, le citoyen, l'homme de l'an 2000⁷⁰ ».

Près de dix années après le départ de René Deleplace du stage M. Baquet, on retrouve de manière significative, l'héritage partagé explicite de 1964 et les axes de réflexion qui ont fondé également le travail théorique et les réalisations de la « pensée Deleplacienne » : Réussite de tous, accès à la culture sportive, fonder scientifiquement une pratique pédagogique savante et rationnelle dans un aller et retour « théorie – pratique », vérification pratique comme critère de vérité des hypothèses, formation elle aussi rationnelle et efficiente des Intervenants de terrain, qui intègre les acquis culturels de l'activité physique, recours et travail avec des experts sur leurs spécialités sportives.

En somme, malgré les itinéraires divergents, tout cet héritage continue à réunir, sous ce rapport, les travaux et les réalisations de René Deleplace et de Robert Mérand.

⁶⁸ Ibid. p.71.

⁶⁹ Ibid. p.84.

⁷⁰ Ibid. p.85.

Mais les rapports de leurs « œuvres » ne sont pas univoques, ils sont aussi contradictoires. C'est à présent, ces contradictions entre leur pensée qu'il nous faut tenter de comprendre, si l'on veut cerner la réalité des enjeux idéologiques, scientifiques et pédagogiques qui se jouent.

René Deleplace, comme nous l'avons montré plus haut avait bien distingué, travail d'expérimentation comparée pour produire des connaissances fiables et rationnelles (qui entame un processus scientifique) et bataille pour une reconnaissance officielle de la discipline (connaissances, formation et recherche).

De son côté, dans le texte de bilan de 1978, Robert Mérand, analyse de manière critique, les points négatifs de la décennie écoulée : « organiser la recherche pédagogique et scientifique, apparaît hors d'atteinte. La vie a montré que les exigences d'une tâche de cette ampleur ne sauraient être prises en considération au niveau d'une fédération sportive. La recherche relève de la compétence des universités et des établissements nationaux et/ou régionaux sous l'autorité de l'état ».

Il rejoint en cela la position et les combats que René Deleplace mène depuis sa prise de fonction d'enseignant à l'UERSTAPS de Paris 5 Laetzel en 1967, et qu'il continue à mener en tant qu' élu Syndical, au sein du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Dix années de travail du CPS et de la FSGT, ont prôné « l'organisation la recherche pédagogique et scientifique et la recherche d'enseignements théoriques et pratiques valables à tous les niveaux de l'activité sportive pour le perfectionnement des cadres existants ou pour le recrutement et la formation de nouveaux cadres » ; il fallait se résoudre à l'évidence et faire fi des illusions perdues : la recherche pédagogique et scientifique ne pouvait être honorée dans le cadre de la FSGT, malgré les décisions de 1967.

Restait pourtant, dans ces réflexions critiques, la nécessité de produire des « enseignements théoriques et pratiques valables à tous les niveaux de l'activité sportive ».

3.6. Quatrième contradiction : pilotage officiel d'une recherche et les impératifs, d'indépendance, de pluralisme et de confrontation libre des hypothèses : 1967- 1969, les conséquences de l'officialisation erronée d'une recherche pédagogique et scientifique au sein du CPS – FSGT ; pourquoi et comment René Deleplace s'est-il « trompé et isolé ».

Revenons à présent à 1969, dernière participation de René Deleplace au stage M. Baquet, pour finir de mieux comprendre les rapports antagoniques, qui se développent, que nous avons explicité plus haut.

Dans son allocution de clôture du stage de 1969, Robert Mérand, de manière cohérente, analyse l'orientation prise par le stage, suite à l'officialisation de sa mission confiée par la FSGT en 1967, « d'organiser la recherche pédagogique et scientifique ». Il constate des désaccords, des divergences, des oppositions qui se sont manifestés dans les débats avec René Deleplace (ici sans le nommer), qui a longuement, devant le CPS, quelques jours auparavant, argumenté pour une orientation différente⁷¹.

En premier lieu, on ne peut que reconnaître ces divergences et ces oppositions : « il peut y avoir, il doit y avoir, dans la recherche (sans quoi, elle ne mériterait pas son nom) des intérêts contrastés, des prises de position différentes, des différences, des oppositions⁷² ».

Mais il faut distinguer, prise de position individuelle et nécessité d'une reconnaissance et d'une mise en œuvre collective cohérente de l'orientation adoptée : « les participants au Stage Maurice Baquet, pris individuellement, requièrent notre sympathie et notre attention pour leur sincérité, leur dévouement, leur acuité dans l'analyse. Mais, plus que jamais, après 1969, nous pensons que l'addition de quelques dizaines, voire quelques centaines, d'individualismes pédagogiques (et non pas d'individualités), cette addition d'individualismes pédagogiques réunie sans que soit remédié à une absence de cohérence et de continuité dans la doctrine, eh bien, nous pensons alors que cette absence ferait de notre effort de recherche, un effort de recherche d'arlequin. Nous nous trouverions en présence d'un nouvel éclectisme, d'une vinaigrette qui serait la négation de l'efficacité sur le plan de la création ».

Ainsi, l'orientation officielle adoptée qui valide des axes de recherche, eux aussi officiels, ne saurait envisager d'autres analyses qui contesteraient ces orientations, sous peine d'inefficacité : « Aussi, est-il impossible, à nos yeux, d'envisager un stage Maurice Baquet organisé selon les propositions de ceux qui contestent la conception fondamentale du stage, conception qui donne un sens à notre travail collectif et à nos efforts, si diversifiés soient-ils ».

La conclusion porte sur le pluralisme ; certes, les expérimentations comparées sont possibles, mais dans un autre cadre que celui des orientations adoptées : « Quant au pluralisme, qui ne peut pas, à nos yeux, prendre place dans la dynamique interne du stage, nous sommes d'accord pour qu'il existe, nous sommes d'accord que d'autres expérimentations pédagogiques, qui présenteraient leur propre démarche, comme nous présentons la nôtre, nous permettent l'expérimentation comparée. Et alors, dans ce type de

⁷¹ Deleplace R. (1969). Intervention devant le Conseil Permanent du stage Maurice Baquet. Document dactylographié, 26 p.

⁷² Paul Goirand *et coll.*, Les stages Maurice Baquet 1965 1975 genèse du sport de l'enfant, op.cit. p 40.

comparaison, il n'y aurait ni vainqueur, ni vaincu, mais simplement les conditions d'un enrichissement mutuel ».

En discours de clôture du stage de 1970, l'année suivante, Robert Mérand valide à nouveau cette analyse, bien que les difficultés et les limites de l'orientation du stage commencent à apparaître : « le démarrage s'apparente, à nos yeux, à une innovation pédagogique contrôlée, beaucoup plus qu'à une recherche scientifique proprement dite . Mais nous pensons qu'il n'y a pas dans le monde pédagogique, une autre voie qui soit plus féconde que celle-là... Toute recherche Pédagogique se trouve, alors, supportée par un consensus, par un consentement bien plus vaste qu'elle même et il nous semble que ce consentement est absolument nécessaire, car une recherche pédagogique qui n'aurait pas appui sur ce consentement général, ne pourrait ni se nourrir, ni diffuser ses propres résultats⁷³ ».

Dans le contexte de l'époque, les points de vues de René Deleplace et Robert Mérand devenaient divergents et irréconciliables ; là où le second voyait « individualisme pédagogique », « incohérence de doctrine », « inefficacité et éclectisme », « contestation de conception fondamentale du stage », le premier entendait fonder scientifiquement une pratique pédagogique savante et rationnelle dans un aller et retour « théorie – pratique », vérification pratique comme critère de vérité des hypothèses, et « l'absolu impératif, d'indépendance, de pluralisme et de confrontation libre des hypothèses » pour entamer un processus « forcément tâtonnant d'effort de recherche⁷⁴ ». 65.

En 1969, dans le rapport « d'unité contradictoire », (où leur « unité de pensée » était liée à l'héritage partagé de la FSGT, et aux objectifs communs), c'est la contradiction devenue antagonique qui l'a emportée, eu égard aux contenus et au processus divergents, pour atteindre ces objectifs.

Comme nous l'avons analysé plus haut, dix ans plus tard, en 1978, Robert Mérand reconnaissait au nom du CPS- FSGT que « La vie a montré que les exigences d'une tâche de cette ampleur (la recherche pédagogique et scientifique), ne sauraient être prises en considération au niveau d'une fédération sportive ».

Certes, c'est une question « incontournable » de structures, de mission de l'état, de formation de personnels chercheurs, reconnus et validés, que la FSGT ne devait pas et ne pouvait pas assumer ; mais plus, il y a la totale incompatibilité éthique entre l'officialisation d'une

⁷³ Ibid. p. 40 et 41

⁷⁴ Ce qui faisait dire à René Deleplace, lorsqu'il évoquait l'année 1969, « qu'on ne peut décider d'orientation de recherche par un vote à mains levées ».

orientation d'un contenu de recherche ET « l'absolu impératif, d'indépendance, de pluralisme et de confrontation libre des hypothèses ».

Mais, il était trop tard ; en 1969, à l'aune de cette « orientation » du CPS- FSGT pourtant erronée en matière de recherche, René Deleplace pouvait certes, continuer ses expérimentations comparées, « sans vainqueur ni vaincu », mais dans un autre cadre ; ce dernier en tirait les conséquences logiques : il se retirait du stage Maurice Baquet, et quittait la FSGT en 1970, quant fut acquis pour lui « la certitude de son désaccord fondamental avec l'orientation du stage Maurice Baquet⁷⁵ ». Il faut noter que le corollaire de cette position dominante a été de ne pas pousser les formateurs les plus pertinents à s'engager eux-mêmes dans des travaux universitaires et l'obtention de doctorat, pour développer une recherche scientifique spécifique à terme. Ce n'est que des années plus tard avec l'accession de Mérand et Marsenach à L'INRP au début des années quatre-vingt que cette question sera relancée avec le retard et la difficulté alors que l'on sait pour intégrer des postes d'enseignant chercheur à l'Université et peser significativement sur les maquettes de diplôme et les orientations de recherche des STAPS naissantes. Le champ a donc été laissé libre à des tenants de conceptions beaucoup moins culturalistes et de démocratisation des pratiques, plus influencés par la problématique des sciences d'appui investies que par le développement des savoirs sur la modélisation et la transmission des savoirs de motricité complexe athlétique et artistique...

Mais, comme nous allons le voir, la « certitude du désaccord fondamental », ne portait pas que sur la question du pluralisme dans la recherche ; il concernait également la conception des rapports entre innovation pédagogique et connaissances scientifiques des APS.

3.7. Au cœur de l'orientation du CPS – FSGT, la « démarche d'innovation », « les références théoriques et pratiques à tous les niveaux de l'activité sportive » : « vaincre l'obstacle théorique des courants technicistes et anti- sportifs ».

Abordons à présent l'analyse des rapports contradictoires entre l'innovation pédagogique, décidée en 1967 et l'analyse des APS, évoquée plus haut dans le deux premières contradictions.

Outre la question de la recherche pédagogique et scientifique abandonnée officiellement en 1978 par le CPS- FSGT, il restait l'essentiel de la problématique : « chercher les enseignements pratiques et théoriques valables à tous les niveaux de l'activité

⁷⁵ Gérard Couturier, l'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent, op.cit, p146

physique et sportive ; les formes qui aident au perfectionnement des cadres existants ou au recrutement et à la formation de nouveaux cadres, conformément aux impératifs du progrès technique. C'est évidemment sur ce terrain, que s'est déployée l'activité principale du CPS⁷⁶ ».

La question de la référence aux APS, et de leur connaissance étaient des préoccupations communes avec René Deleplace dans « l'héritage partagé », à partir du stage d'expérimentation comparée de 1964.

Avec l'orientation retenue, trois ans plus tard, la transformation des contenus sportifs, allait rester à l'ordre du jour.

Il s'agissait, en premier lieu, comme visée initiale explicite de « vaincre l'obstacle idéologique du courant anti sportif, qui mutile la fonction éducative des colonies de vacances en la subordonnant à une conception étriquée de l'enfance. Il fallait également, vaincre l'obstacle théorique du courant *techniciste*, qui mutile la fonction éducative du sport en subordonnant sa pratique à *une pédagogie du geste*, reprenant ainsi l'erreur qui est celle de toutes les sciences analytiques de dissocier sans considérer l'ensemble⁷⁷ ».

Deux axes de travail cohabitaient :

- « la création d'un milieu humain », avec la mise en place de la « République de la Colonie » et la prise en charge de séquence de pratique sportive journalière par les enfants et les moniteurs.
- « la transformation des contenus » avec une remise en question « du technicisme et de la pédagogie du geste » qui s'y rattache⁷⁸.

Le « Technicisme », restait l'obstacle majeur à surmonter, car le développement rapide de l'utilisation des pratiques sportives dans la sphère éducative, dans les années 1960 avait imposé, de fait, « naturellement », une approche majoritairement de description gestuelle de l'APS, « où l'on peut décrire de ce que l'on voit⁷⁹ ».

Cette conception descriptive et formelle de l'APS, avait pour conséquence, comme « corollaire naturel », une pédagogie du geste, de l'imitation, avec sa panoplie de répertoires de gestes « fondamentaux », « de base » à faire acquérir, des « pré requis » indispensables à maîtriser, avant de commencer à pratiquer « le vrai sport » dans sa complexité.

⁷⁶ Paul Goirand *et coll.*, Les stages Maurice Baquet 1965 1975 genèse du sport de l'enfant, op.cit. p 86.

⁷⁷ Robert Mérand, Sport et Plein Air, Fond documentaire, Stage Maurice Baquet, FSGT, in genèse du sport de l'enfant, op.cit. p90.

⁷⁸ Ibid p90.

⁷⁹ Raymond Catteau in ibid. p91.

Analyses connues et triviales aujourd'hui, probablement⁸⁰. Cette pédagogie techniciste, est d'autant plus à dépasser, que l'on ne peut confondre, à partir des objectifs formulés par les Instructions officielles en 1967, « pédagogie des cadres fédéraux, des entraîneurs » et « pédagogie de l'EPS ».

Dès 1967, le Stage M. Baquet, commençait à proposer une stratégie alternative à la démarche techniciste critiquée de manière explicite ; elle se situait dans la continuité des stages de « type nouveau » qu'avait initié Robert Mérand dès le début des années 1950.

L'hypothèse avancée était la suivante : le geste technique, ne peut être signifiant que si il est compris, comme élément de réalisation pris dans des ensembles, en relation les uns avec les autres, que sont les joueurs, l'équipe, et la compétition ; « la compétition est conçue comme un ensemble complexe comprenant, outre les compétiteurs, les officiels, les managers d'équipes et des observateurs ».

« L'analyse des résultats de la compétition (à laquelle participent les enfants), permet la détermination d'objectifs à court terme pour tenter de transformer les résultats obtenus ; la technique, dans cette perspective, est le moyen de résoudre les problèmes concrets par des pratiquants nettement caractérisés⁸¹ ».

Cette démarche « d'interprétation dialectique⁸² », permet ainsi de comprendre, que, « les solutions formalisées en techniques, représentent donc les moyens de résoudre momentanément, les difficultés rencontrées par les pratiquants, dans des situations de rapport de force ou de confrontation ».

« Pour comprendre le sens des techniques, il faut se centrer sur l'activité de recherche de solutions adéquates. En ce sens, la technique est création au sens de dépassement et quelques fois de réorganisations profondes de ce qui se faisait jusque-là. La nature des entraînements et le travail technique changent radicalement. Il s'agit, avant tout de solliciter l'activité adaptative par confrontation de problèmes⁸³ ». Le rapport entre l'innovation

⁸⁰ Cependant, nous verrons que, sous des dehors d'innovation pédagogique et de nouveaux programmes en EPS, cette conception techniciste, qui ne dit plus son nom, ni ses références de manière explicite, est toujours très présente, en théorie et en pratique. Et pour cause, la question de la modélisation des APS, n'a fait que très insuffisamment, et paradoxalement, l'objet d'une problématique approfondie en EPS, et dans le domaine de la recherche en STAPS.

⁸¹ Cependant, nous verrons que, sous des dehors d'innovation pédagogique et de nouveaux programmes en EPS, cette conception techniciste, qui ne dit plus son nom, ni ses références de manière explicite, est toujours très présente, en théorie et en pratique. Et pour cause, la question de la modélisation des APS, n'a fait que très insuffisamment, et paradoxalement, l'objet d'une problématique approfondie en EPS, et dans le domaine de la recherche en STAPS.

⁸² Michel Bernard. Une interprétation dialectique de la dynamique de l'équipe sportive, revue EPS, n°62, novembre 1962. In genèse du sport de l'enfant, op.cit. p92.

⁸³ Ibid. p 92.

pédagogique et l'analyse des APS est explicite : il y a opposition antagonique entre « la conception du courant techniciste des APS » et l'innovation pédagogique.

« Il ne peut y avoir de transformation de ce qu'on appelle habituellement les méthodes pédagogiques, que si, ce que l'on veut que l'enfant s'approprie s'est aussi transformé ; comment concevoir, en effet, que l'enfant invente ses pratiques physiques et sportives, si la perspective reste l'appropriation de contenus normés et immuables ».

La transformation des méthodes (vers des méthodes nouvelles, des pédagogies actives, cohérentes à cette époque), nécessite la transformation de l'attitude et de la représentation de l'Éducateur, vis à vis des enfants et des contenus : il est indispensable « de construire en acte les nouveaux contenus⁸⁴ ».

3.8. L'observation et l'analyse de l'activité ludique comme moyens et outils indispensables à l'émergence « du sport de l'enfant » ; l'intégration des références théoriques de la psychologie de Henri Wallon.

Mieux comprendre la gestualité des jeunes pratiquants est un impératif, d'autant que les séances proposées aux colons de Sète, dans le cadre du stage, intègrent tous les enfants, garçons et filles, y compris pour les plus précoces, les moins de 8 ans ; nouveauté évidemment déstabilisante, à la fin des années 1960, où, d'évidence, la pédagogie traditionnelle techniciste n'a vraiment aucune efficacité, dans ces conditions.

L'observation « armée » est « la stratégie indispensable pour dépasser le technicisme⁸⁵ ».

Elle permet de sortir, de manière encore plus explicite, de la description de la technique gestuelle des enfants ; il s'agit dans ce protocole d'analyse, de cerner la logique du jeu et des règles utilisées par l'enfant.

C'est avec le dépassement du technicisme, la seconde pierre angulaire pour ériger le « sport de l'enfant » ; il y a « sport de l'enfant », car l'analyse du jeu et des règles de l'enfant permettent « d'atteindre le niveau le plus authentique de son activité⁸⁶ ».

Les références du psychologue Henri Wallon éclairent d'un jour nouveau l'utilisation des règles par et dans le jeu enfantin : celui-ci « ressemble à une exploration jubilante et passionnée, qui tend à faire l'épreuve de la fonction dans toutes ses possibilités⁸⁷ ».

Le contenu exceptionnel de « l'Évolution Psychologique de l'Enfant » sera la référence indispensable pour mieux appréhender à la fin des années 1960, toutes les facettes

⁸⁴ Ibid p 88.

⁸⁵ Ibid p 93.

⁸⁶ Ibid p 93.

⁸⁷ Henri Wallon. L'évolution psychologique de l'enfant. Paris. Armand Colin. 1968, in Ibid p 93.

et la complexité du comportement infantin : méthodologie d'étude de l'enfant, activité et évolution mentale, le jeu, les stades de développement, l'acte moteur, etc.

La « posture d'observation » pour l'éducateur, indispensable, peut engendrer alors, un processus d'innovation pédagogique, d'abolition du technicisme et de la pédagogie traditionnelle du modèle mais aussi, une réelle possibilité d'intégration active des références théoriques de la psychologie Wallonienne.

Les deux axes fondamentaux de transformations, dans cette nouvelle démarche, sont, conjointement : la construction progressive des règles par les enfants, en fonction de leur niveau de pratique et de leur âge, d'une part, et, la compréhension nouvelle des gestes comme « système de repères sensitivo-sensoriels, qui les suscitent, les guident et les contrôlent », d'autre part.

Les travaux et les réflexions du Stage M. Baquet, aboutiront, quelques années plus tard, à expliciter « les outils pédagogiques » utilisés qui se centrent sur « une conception des contenus et une démarche de présentation, qui aident à la conception et à l'animation d'un sport de l'enfant ».

Il s'agit :

- « de poser des problèmes aux enfants au moyen de situations, dont il est dit qu'elles doivent être suffisamment larges, pour ne pas induire une réponse déterminée, tout en stimulant leur implication et activité de recherche ».
- « de formuler des objectifs significatifs de d'une conception de la motricité spécifique ».
- « Relever des comportements caractéristiques ».
- De formuler « des propositions d'évolutions de la situation de complexité croissante ».

Cette stratégie engage, « non une remédiation » (techniciste), vers « la bonne réponse » (du modèle gestuel), mais bien, la construction active, par l'enfant, par le sujet, de ses réponses et ses acquisitions, avec sollicitation de son activité adaptative, par la pertinence des situations pédagogiques ; l'objectif est de développer « la stimulation guidée de l'activité de l'enfant, vers des conquêtes, considérées par l'éducateur, comme des progrès ».

Enfin, « cette centration sur les contenus, ne s'est pas faite au détriment de la conception et de l'agencement de la situation elle-même. Dès les années 1970, une formalisation des situations a été systématiquement utilisée avec une analyse en : but, tâches (agencement matériel et humain), consignes, normes (les comportements à voir apparaître), repères (les observables pour guider l'éducateur et les enfants). Cette formalisation a aidé à entrer dans une conception de la technique comme réponse à des contraintes ».

Ces outils, sont complétés par la « théorie de l'exercice », « qui a été un bon moyen de d'attaquer le problème de la répétition, chère au technicisme ; les connaissances théoriques qui servent de fondements à la théorie de l'exercice, sont celles, concernant le développement de l'acte moteur selon Henri Wallon ».

Encore une fois, la conception techniciste traditionnelle est remise en cause, pratiquement, dans l'exercice, en réorganisant « la façon dont fonctionne le système de repères sensitivo-sensoriels ; puis, dans « l'étape suivante, on apprend par répétitions cette nouvelle organisation, avant, le perfectionnement des réponses motrices et, pour finir l'augmentation de la vitesse d'exécution⁸⁸ ».

4. Modélisation historique et culturelle de l'APS, et « modélisation de l'image mentale d'action⁸⁹ » : des « impensés » scientifiques et pédagogiques, « impensables ».

L'isolement et la méconnaissance de la « pensée Deleplacienne », notoirement en EPS, n'ont pas été causés uniquement, par les désaccords ponctuels (que nous allons continuer à analyser), de René Deleplace avec l'orientation prise par le Stage Maurice Baquet, à partir de 1967. Cette marginalité étrange de son œuvre, au regard de l'importance essentielle des analyses pratiques et théoriques, s'est manifestée à la fin des années 1960 ; mais celle-ci, a perduré de manière inquiétante, pour le pluralisme et les débats d'idées, sur la problématique centrale de l'existence d'une culture originale, rationnelle, spécifique au domaine des APS « que l'on peut décrire, systématiser et analyser ».

4.1. Les analyses fondamentalement critiques du technicisme et de sa pédagogie, dès le début des années 1960 : l'apport précurseur incontournable et original de René Deleplace.

Certes, la fin des années 1960, l'EPS rencontre, dans sa volonté d'innovation pédagogique », le mouvement idéologique, social et pédagogique des « Méthodes Nouvelles⁹⁰ ».

⁸⁸ Ibid. p97. p 103. p 104. p106.

⁸⁹ René Deleplace, recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance, op.cit, p62.

⁹⁰ cf notamment Georges Snyders, Pédagogie Progressiste, PUF, Paris ,1971.

L'auteur éclairait de manière originale les contradictions portées par le mouvement des Pédagogies nouvelles à propos des contenus et des exigences disciplinaires : « Si les modèles ont l'attrait de l'actuel, les enfants seront amenés à adopter des attitudes de participation active » p122. ; il rajoutait à de nombreuses reprises : « Le problème est de contenu et non pas de méthode ». p50.

Pour résumer et introduire les problématiques des rapports entre contenus et méthodes pédagogiques, il citait Maurice Debesse : « l'enseignement traditionnel accorde une grande place à la transmission du savoir par le maître et par le livre, mais il ne réduit pas pour autant l'élève à une fonction passive d'enregistrement. De leur côté, si les méthodes nouvelles font largement appel aux activités de recherche et de création personnelles, et

Il y aurait, d'ailleurs, à regarder de plus près aujourd'hui encore, les débats contradictoires de cette époque, afin de mieux comprendre les enjeux des « innovations pédagogiques », vraies ou fausses « révélations » de la « nouvelle EPS », notamment dans les programmes actuels⁹¹.

Mais, comme nous l'avons vu, « l'innovation pédagogique » du stage M. Baquet, s'ancre, prioritairement, dans une critique « du technicisme » et de la « pédagogie de copie du modèle gestuel », affirmée et partagée, depuis les années 1950, par la mise en œuvre des stages de « type nouveau » animés par Robert Mérand.

En 1966, dans son ouvrage « Le rugby⁹² », René Deleplace, montre longuement les points de convergences avec l'analyse de Robert Mérand, dans le chapitre 3, consacré à l'initiation, et à l'entraînement, aux rapports entre règlement et jeu, et au travail technique.

René Deleplace y démontrait de manière très précise et audacieuse, pour l'époque :

- « que toute modification sur l'effectif des joueurs, ou sur les dimensions du terrain, ou sur les deux à la fois, entraîne obligatoirement certaines modifications caractéristiques du jeu ».
- « les liaisons profondes qui s'établissent entre les antagonistes et qui constituent le fond même des actions de jeu, (ces dernières), ne sont que l'aspect extérieur des réactions des joueurs en lutte⁹³ ».

Il examinait les rapports entre entraînement et compétition afin de pouvoir « agir sur la réalité du jeu et joueurs, à condition de respecter, et donc de connaître les lois de l'adaptation de l'être humain vivant placé, comme on dit, « en situation » dans un milieu donné ».

« Il faut saisir la vie même, c'est à dire la totalité et l'unité du joueur en action ; semblablement et simultanément, la totalité et l'unité de l'équipe en action devant une autre équipe. Et encore, bien saisir cela non seulement pour chaque équipe prise séparément, mais aussi pour deux équipes prises ensemble dans l'opposition qui les lie étroitement l'une à l'autre et qui crée une réciprocité constante entre équipes et individus. »

Il posait ensuite la question des références scientifiques, pour mieux comprendre la problématique de l'adaptation motrice : sur cette dernière, (et « les fondements généraux

s'écarter le plus possible des procédés de pure mémorisation, elles ne peuvent pas rejeter tout enseignement proprement dit ». p7.

Gaston Mialaret : « « l'enfant n'est pas une pâte molle sur laquelle on inscrit d'autorité tout ce qu'on doit lui apprendre ...notre rôle n'est pas d'assister passifs, à l'éclosion psychologique de l'élève, mais de tout mettre en œuvre pour que les fruits dépassent les promesses des fleurs ». p8.

⁹¹ Serge Reitchess. Une contribution personnelle à l'actualité de Georges Snyders, « Colloque G.Snyders, Paris. 2011. Document non publié.

⁹² Deleplace R. (1966). *Le rugby*. Paris : Armand Colin.

⁹³ Ibid. p329. p 330.p 331. p 332.

d'une méthode de travail en sport »), il soulignait explicitement, que « tout un ensemble de techniciens, de spécialités les plus diverses, s'efforce actuellement, chacun dans sa spécialité, de trouver, d'imaginer une organisation et une conception de l'initiation et de l'entraînement, qui répondent concrètement à ces conceptions ; ils sont actuellement en contact les uns avec les autres, grâce au Cercle d'Etude Technique de la FSGT ; le début de ces efforts remonte à 1950 , Robert Mérand a joué et joue toujours un rôle déterminant dans l'impulsion de cet effort ».

René Deleplace concluait ce paragraphe en disant que « la nécessité des ensembles stables et homogènes » (est) mise fortement en lumière, à côté d'autres, par Robert Mérand ». Avant d'analyser longuement, les rapports entre tactique et stratégie.

Le rugby, ouvrage, technique, pédagogique, théorique et pratique analysait longuement, et de manière éclairante, (notamment au chapitre 2), l'articulation concrète dans le jeu de rugby entre les techniques vivantes de passes (notamment dans les lancements de jeu), et leurs contextes de l'opposition : l'analyse des rapports « espace-temps » des antagonistes ; chose, évidemment, qui n'avait jamais été ni réalisé ni imaginé, par la conception techniciste traditionnelle de la pédagogie du rugby.

René Deleplace présentait en détail (de la page 336 à 348), sa « nouvelle conception » historique et culturelle, de la signification et de la logique des règles : « noyau central du règlement », « l'esprit du jeu » ; il démontrait, là encore de manière avant-gardiste , que la logique des règles (liée à la logique des cibles), déterminait un type de jeu, de rapport d'opposition, et un type de gestualité caractéristique et particulière au rugby (affrontement permanent au niveau de la balle, en attaque, comme en défense).

Plaidoirie impressionnante pour la vie du jeu, pour une éducation par et avec les règles, contre une vision figée et techniciste des règles : « on sait que le jeu a, en fait, précédé le règlement lui-même dans le temps, ce qui est déjà une indication précieuse, quant à l'attention qu'il faut accorder aux transformations progressivement apportées par les joueurs, au lieu de vouloir les condamner trop hâtivement au nom d'un règlement fixiste ».

Il proposait en outre, d'utiliser, pour modéliser les autres règlements des sports collectifs, sa découverte originale et anti conformiste, d'analyse et de méthodologie, ayant servi à l'élaboration « du noyau central du règlement ».

Enfin René Deleplace, exposait de manière exhaustive, toute la progression de l'initiation dans son ensemble, avec sa méthodologie affirmée et explicite, notamment sur les rapports entre jeu et technique gestuelle :

- « L'importance décisive de la compréhension théorique de tous les joueurs (compréhension de leur point de vue et pour le rôle qui est le leur, et qui ne sont pas du tout ceux de l'éducateur)
- L'importance du lien vivant d'action jugement de la situation <---> réponse motrice sur lequel il convient de ne jamais cesser de travailler.
- L'importance du travail avec opposant (la réalisation de formes d'exercices avec opposant pose des problèmes complexes) ;
- La place et la valeur du travail sans opposant
- La place et la valeur du jeu réel à effectif réduit⁹⁴ ».

4.2. Les rapports contradictoires de la « pensée Deleplacienne » avec l'héritage partagé de la FSGT.

Les débats qui précédaient et accompagnaient la nouvelle orientation de 1967, (vers « l'innovation pédagogique » dans la colonie de Sète, pour le développement des « sections enfants »), mais aussi les exigences d'une « recherche pédagogique scientifique » en liaison avec l'émergence « du sport de l'enfant », ne pouvaient pas ignorer les analyses et propositions de René Deleplace.

Comment, alors, tenter d'expliquer, que dans la bataille commune contre le technicisme, les points de vue de René Deleplace soient si peu présents.

Il ne suffit pas d'en rester à une compréhension descriptive des faits ; il faut tenter d'approfondir une explication causale du mouvement des idées et des enjeux de l'époque et mieux cerner la réalité des débats de 1969, et les divergences des points de vue, et les contradictions.

Absence ou quasi absence de la « pensée Deleplacienne » disparition, dilution, et même, opposition de celle-ci à l'innovation pédagogique ; il faut se garder de tout schématisme rapide, car ce qui est en jeu ici, c'est bien la compréhension de ce qui se joue, à l'époque, dans les débats de conception sur le sport et l'utilisation du sport « éducatif » ; mais aussi, de fait, dans la genèse des idées fondatrices d'une EPS contemporaine.

A nos yeux, il n'y a pas, d'un côté, Robert Mérand, promoteur de l'innovation, d'une nouvelle démarche pédagogique, et concepteur d'un « sport de l'enfant » avec, sa nouvelle méthodologie, observation et intégration active des connaissances contemporaines de la psychologie Wallonienne (même si cela reste relativement vrai dans les faits) ; et de l'autre,

⁹⁴ Ibid. p 337. p 358.

René Deleplace, inventeur d'une analyse systématisée des logiques règlementaires, techniques et tactiques d'une APS, « père du rugby moderne », spécialiste technicien à destination du sport fédéral, « expert » dans l'analyse des techniques (comme « modèles » à faire intérioriser aux enfants), « défenseur intransigeant », d'une progression pédagogique programmée, avec « ses lois de l'exercices », et réticent, voire imperméable à « l'innovation pédagogique ».

En premier lieu, comme nous l'avons souligné plus haut, l'établissement erroné d'une orientation « de recherche pédagogique et scientifique officielle » entérinée par le CPS – FSGT, conduisit ce dernier, à refuser « l'éclectisme d'une recherche d'arlequin », là où René Deleplace appelait de ses vœux, échanges, débats d'idées et expérimentations plurielles. La cohérence et l'efficacité du travail, nécessitaient l'adhésion à cette nouvelle orientation. Malgré les démarches et les objectifs communs partagés, par René Deleplace avec le Stage Maurice Baquet, Il n'en reste pas moins vrai, que l'analyse des rapports entre contenus et innovation pédagogique était au cœur des problématiques.

Poser la question des divergences au sein du Stage M. Baquet comme évoquée : « innovation pédagogique / contenu technique, modèle à faire intérioriser », c'est, déjà implicitement accepter et utiliser une représentation « commune » des débats sur l'éducation et son histoire, à savoir, la dualité contenu/enfant, très traditionnelle, très connue ; cette conception pour analyser les désaccords et ruptures de 1969 , ne peut nous convenir, et ne peut expliquer les enjeux ; cette position fait écho à celle défendue par J.Y. Rochex : « on conviendra facilement, que ces manières savantes ou idéologiques d'épouser et de mettre en scène ce que je nomme « les figures imposées du débat pédagogique », opposant , de façon unilatérale et souvent caricaturale , d'un côté, centration sur les élèves et l'ici - et - maintenant des interactions et des situations, et, de l'autre, centration sur les disciplines, les contenus et leurs normes en tant que formes coupées et séparées des situations et des questionnements qui les ont faits et les font vivre, ne sont pas nouvelles... ».

Quelles analyses peuvent nous permettre, de sortir de ces figures imposées et de débats et controverses certes récurrents, mais bien peu féconds et heuristiques, parce que, fort peu dialectiques⁹⁵ ».

⁹⁵ J.Y. Rochex, des usages de Vygotski dans les débats et la recherche en Education, in Vygotski maintenant, sous la direction de Y. Clot. La dispute. Paris. 2012. P 45.

4.3. La Dualité contenu (technique)/innovation pédagogique (pour l'enfant) : une contradiction vraie à sa naissance, dans son époque, puis figée et dogmatique ; René Deleplace « prisonnier » de sa systématique du rugby.

La voie proposée en 1967, oppose réellement, et nécessairement, conception techniciste de l'activité (pédagogie du modèle gestuel) et une nouvelle démarche pédagogique d'innovation indispensable ; indispensable et nécessaire aux regards d'une double exigence de l'époque : les nouvelles finalités éducatives de l'EPS de 1967, et la rencontre avec le mouvement irrésistible « des méthodes nouvelles », en pédagogie.

Si l'on ajoute, les objectifs spécifiques FSGT, pour la création des sections enfants de 6 à 9 ans, alors, d'évidence, il fallait dépasser le modèle (fédéral) traditionnel techniciste et s'engager dans l'innovation pédagogique. Dans cette bataille commune avec la FSGT contre le technicisme, René Deleplace, avait-il conscience de la nécessité de réfléchir « aux méthodes nouvelles » ; n'est-il pas resté prisonnier de sa modélisation technique (Fédérale).

On va voir, que la réalité est probablement plus complexe.

Le technicisme et sa pédagogie, ne peuvent être dépassés qu'en redonnant signification à cette technique, pour les adultes comme pour les enfants ; la gestualité technique, doit être comprise « comme élément de réalisation dans un ensemble de relations » : joueur et partenaires de l'équipe, équipes en oppositions dans les rencontres et rencontres multiples avec d'autres équipes (rapports stratégie et tactique)

Donc re-contextualisation des techniques, dans le cadre des alternances entraînements, compétition.

Mais l'essentiel ne se joue plus là, à la fin des années 1960 ; c'est bien la démarche pédagogique d'innovation en tant que telle, qui va permettre de dépasser le technicisme, car « la contextualisation des techniques » (liée aux stages de « type nouveau ») semble caduque, car trop finalisée pour le milieu sportif, avec « les fondements généraux d'une méthode de travail en sport ».

Le processus engage la « découverte de l'enfant » et le changement de méthodes pédagogiques, afin de surmonter l'obstacle du technicisme et de sa pédagogie.

L'hypothèse de travail avancée et suivie à partir de 1967 par le CPS – FSGT, s'appuie sur cette analyse essentielle : la transformation des contenus (technicistes) ne peut passer que par la pédagogie⁹⁶.

⁹⁶ Il y aurait cependant à différencier les analyses et à affiner les problématiques en fonction des « groupes APS » au Stage M. Baquet ; un bilan approfondi de « l'héritage » du Stage, par APS, reste à nos yeux, une nécessité contemporaine ; par exemple , « le groupe natation » animé notamment par R. Catteau, s'est appuyé,

Ainsi, s'installe la contradiction, l'opposition entre contenus sportifs (technicistes) et nécessité d'innovation pédagogique.

Mais dans le moment où s'installe explicitement cette contradiction, celle - ci porte cinq conséquences majeures qui vont perdurer:

- la contradiction abolit son opposition et trouve sa solution pratique sur le terrain, en faisant « passer les contenus » dans l'innovation pédagogique (relativement ou totalement selon les moments d'évolution des Stages, et selon les groupes APS⁹⁷). 98.
- cette vraie contradiction devient figée et fausse, car elle accrédite l'idée fondamentale, qu'il n'y a de « référence culturelle », et de « modélisation de l'APS » possible que dans l'analyse techniciste.
- De fait, tous les problèmes de l'enseignement des APS et de la réussite des élèves relèveraient pour l'essentiel de la démarche d'innovation pédagogique.
- L'innovation pédagogique et la fin du technicisme, ne peuvent être réalisées que dans le contexte des finalités Educatives affirmées et poursuivies, spécifiquement dans l'institution scolaire (responsabilité, citoyen critique, où « l'EPS ne se confond pas avec les APS⁹⁸ »). 99.
- Enfin, LA conséquence ultime et essentielle : « la modélisation de l'APS » n'était pas le problème : elle devenait un impensé et un impensable pour la FSGT, et pour les promoteurs de l'innovation pédagogique en EPS ; la revendication d'une pédagogie « rationnelle et scientifique » pouvait d'évidence supplanter l'objectif devenu incompréhensible prôné par René Deleplace, d'un processus de « recherche rationnel et scientifique pour élaborer un domaine de connaissance original et autonome » que devaient être les APS et leur systématique.

dans sa volonté d'innovation pédagogique, sur une transformation radicale de la modélisation « historique et culturelle » du contenu technique ET pédagogique de l'activité, devenue « un patrimoine didactique » incontournable et reconnu.

⁹⁷ D'où, probablement les « éternels débats », sur les « règles constitutives de l'activité », les « règles minimales », et la « problématique sans fin », de la dénaturation possible de l'APS.

⁹⁸ Ce qui n'était pas totalement vrai dans les années 1960, car l'héritage partagé du « sport Educatif » légué par Maurice Baquet notamment, était aussi l'orientation originale de la FSGT ; mais les difficultés théoriques et pratiques dans le développement des « sections enfants », et l'évolution du Stage M. Baquet après 1970, ont progressivement transféré ces problématiques dans la sphère de l'EPS, avec la « prise de distance » entre EPS et « Education sportive Fédérale ».

Ce, d'autant que Robert Mérand restait enseignant à l'ENSEP, qu'il animait de nombreux stages de « l'amicale » et de Formation Professionnelle continue sur les sports collectifs, que nombre d'enseignants en « école de cadres » étaient membres du CPS - FSGT et de son Conseil Permanent, qu'il contribuait aux réflexions du SNEP FSU après 1969, et que l'intégration de l'EPS à l'Education Nationale en 1981, a posé en grand, la question de la spécificité de l'EPS dans une logique initiale décrétée : « l'EPS ne se confond pas avec les APS ».

4.4. L'innovation pédagogique et le « processus d'intégration active », des références scientifiques de la psychologie de H. Wallon pour dépasser le technicisme ; René Deleplace « prisonnier » et « enfermé » dans l'analyse technique de la systématique du rugby ; quand la pédagogie reste « prisonnière » de l'innovation et des références scientifiques à faire valoir.

La démarche d'innovation, proposait de mettre au centre des préoccupations, l'observation des pratiquants (et surtout des jeunes enfants), afin de pouvoir changer les pratiques pédagogiques et les méthodes ; le regard de l'éducateur sur l'enfant et ses apprentissages sportifs gestuels, pouvait évoluer grâce à une nouvelle lecture non descriptive, mais équipée des nouvelles connaissances de la psychologie génétique de H. Wallon.

Inventer et travailler à la construction des règles et passer de la description formelle des gestes (utilisation usuelle du technicisme) à une analyse de « l'acte moteur », et des gestes comme « systèmes de repères sensitivo–sensoriels », constituaient les deux avancées indispensables à réaliser.

Ces orientations crédibilisaient, les besoins « d'une démarche pédagogique scientifique » ; elles validaient bien plus encore, le fait que « les contenus technicistes que sont les APS », ne peuvent être dépassés que dans l'innovation pédagogique nécessaire ; l'enfant devait « pouvoir construire activement ses réponses et ses acquisitions » avec « sollicitation de son activité adaptative, par la pertinence des situations pédagogiques ».

La contradiction vraie à sa naissance dans le contexte de l'époque : innovation pédagogique, activité de l'enfant/ contenus (technicistes), continuait de se développer de manière logique et cohérente, en s'affirmant plus scientifique, en se renforçant, grâce à l'utilisation des connaissances remarquables produites par H. wallon.

Ces analyses explicites des années 1960, confirmaient absolument, l'impossibilité idéologique de faire admettre, et comprendre, que la « modélisation des APS » pouvait permettre enfin, un dépassement de l'analyse « figée du technicisme (se cantonnant au comment des explications) ; impossibilité d'appréhender aussi, l'étude approfondie, historique et culturelle, de l'évolution du rapport d'opposition (le pourquoi des réalisations techniques gestuelles), du point de vue des « logiques » règlementaires et tactiques.

Dans ces conditions, René Deleplace « restait prisonnier et enfermé » dans l'analyse systématique des décisions tactiques en jeu, cantonné au rôle de spécialiste et d'entraîneur fédéral, en marge, par conséquent, du mouvement d'innovation pédagogique, et de l'EPS plus largement.

Inaudible (relativement, comme nous allons le voir) et se heurtant à cette logique conceptuelle « de contenus obligatoirement technicistes des APS », qui ne peuvent être dépassés que par l'innovation pédagogique, (évidente pour l'époque), René Deleplace ne « pouvait souffrir la comparaison avec H. Wallon », dans l'élaboration de connaissances scientifiques.

Les références scientifiques étaient, d'évidence, du côté de la psychologie génétique, et non pas « dans la formalisation de l'acte concret du sujet en train d'agir intentionnellement, spécifique à chaque APS » que souhaitait impulser René Deleplace.

Les conséquences de cette « vraie – fausse - contradiction » étaient majeures : outre l'impensable, de la modélisation des APS, la scientificité de l'EPS, et des STAPS (à partir de 1973), ne pouvait se construire qu'en dehors de l'analyse technique et technologique des APS, seulement tolérée comme support à l'EPS et des investigations scientifiques des autres domaines, psychologiques, sociologiques, notamment⁹⁹.

Les dangers de « colonisation de la pratique par la théorie¹⁰⁰ », de déductionnisme, et de réductionnisme, où les concepts scientifiques élaborés dans un protocole spécifique au domaine scientifique considéré, sont appliqués et plaqués à l'EPS et aux STAPS, pouvaient, hélas se concrétiser¹⁰¹.

⁹⁹ Ce qui n'est pas totalement vrai la aussi, car à partir des années 1980, dans la continuité des « hypothèses Deleplaciennes », des travaux originaux impulsés par Daniel Bouthier, ont montré l'émergence possible d'un domaine scientifique original en STAPS.

Bouthier D. (1988).- Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives. Thèse de doctorat en Psychologie, École Pratique des Hautes Études - Université Paris V, (non publiée).

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

Bouthier D, Durey A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124.

¹⁰⁰ Lev Vygotski. La signification historique de la crise en psychologie. La dispute, 2010. P. 225.

¹⁰¹ Il y aurait nécessité de réaliser des études critiques historiques, sur les « dérives » conceptuelles et pratiques, qu'ont générées ces méthodologies, afin de comprendre quels sont les concepts qui sont en question (probablement le concept de « la motricité »).

Dérives pratiques où dans les séances EPS, on applique l'analyse psychologique de H. Wallon pour expliquer l'« acte moteur » du dribble du tir ou de la passe, afin que les enfants construisent leur technique ; mais qui n'empêche pas, finalement de revenir aux références technicistes du geste : « il faut créer des situations pour faire de bonnes passes ».

Plus polémiques encore, la démarche « inventer et comprendre » à partir de 1970 au Stage M. Baquet, empruntée à Jean Piaget, qui prône l'analyse et la mise en situation pour développer des « schèmes moteurs » de lancer, d'attraper par exemple, et mieux appréhender « l'activité d'assimilation, d'accommodation ou d'adaptation de l'enfant ». Les débats tant pédagogiques que épistémologiques existèrent, mais restèrent trop ponctuels ou polémiques. B. Dury, J.P. Famose, Alain Hébrard, G. Vigarello. Entretien avec Pierre Gréco, autour de la pensée de Piaget et des références qui peuvent être faites dans le domaine de l'EPS. Revue EPS n°138 ; 1976.

Les griefs contenus, particulièrement dans l'article consacré aux réponses de P. Gréco, dans la « revue EPS », ne sont pas minces et montrent le spectre des débats qui aurait dû s'ouvrir, et qui pour nombre d'entre eux, restent d'actualité¹⁰².

4.5. L'innovation pédagogique indispensable pour la pratique des enfants de 6 à 9 ans : une nouveauté difficile à maîtriser ; des questions qui pouvaient confirmer, à l'époque, « la logique Fédérale » de René Deleplace. Les travaux originaux du « Groupe Rugby » au sein du CPS – FSGT.

L'objectif politique et pédagogique novateur de la FSGT, pour développer des «sections enfants » au sein des clubs, posait la question, à la fin des années 1960, des références scientifiques sur lesquelles éducateurs et enseignants pouvaient s'appuyer pour envisager des réalisations consistantes.

Ces problématiques, réelles et difficiles, à l'époque, mais encore aujourd'hui, nécessitaient de faire valoir des « références culturelles APS », qui ne pouvaient « vraiment pas » être du ressort du technicisme sportif.

La démarche d'innovation du CPS – FSGT, était donc logique en 1967, et il était indispensable de faire référence aux données de la Psychologie Génétique de H. Wallon. Mais la « vraie - fausse contradiction » innovation/contenus technicistes, allait encore une fois de plus, se nourrir de cette problématique particulière de l'enseignement aux jeunes enfants, et accélérer l'intégration des exigences culturelles de l'APSA dans l'innovation pédagogique. Pour encadrer des enfants de 6 à 9 ans, « la question n'était vraiment pas » du ressort de la modélisation de l'APS, mais nécessitait une nouvelle démarche pédagogique ; René Deleplace ne pouvait « vraiment pas prétendre rivaliser sur ce domaine ». Cette question de la pratique précoce, laissait penser que la Systématique du rugby, était un contenu strictement Fédéral et destiné aux clubs, et non à l'Education Physique et Sportive.

Ici aussi, la « vraie – fausse contradiction » masque la complexité de la réalité, en excluant de facto , quasi définitivement, « la Pensée Deleplace » des enjeux et des débats de l'EPS ; erreur d'autant plus grande, que les difficultés rencontrées par la pédagogie dans le cas particulier des enfants de 6 à 8 ans, révélaient , en fait, le manque criant de nouvelles références culturelles, fiables et stables, non technicistes de l'APS, (et valables, en Général,

¹⁰² « La théorie de Piaget, n'a jamais prétendu répondre aux problèmes de la motricité », et les « schèmes sensori – moteurs » concernent seulement les quinze ou dix huit premiers mois de la vie de l'enfant » Entretien avec P. Gréco .p 14.

« Aucune théorie ne permet de déduire quoi que ce soit pour la pratique pédagogique », et P.Gréco ne croit pas « qu'on doive jamais envisager la pédagogie comme une application de la psychologie, même avec des emprunts variés qu'on appellerait interdisciplinaires ». Ibid. p 15.

au vrai sens méthodologique du terme, pour tous les enfants, quelque soit leur âge) ; une des caractéristiques essentielles de l'entreprise Deleplacienne¹⁰³.

Certes, l'analyse de l'initiation et de l'appropriation de la logique du « noyau central », ne concerne pas directement les plus jeunes enfants ; produite dès la fin des années 1960, sur la base d'une théorisation d'innombrables pratiques scolaires de terrain analysées depuis 1950, elle fut publiée longuement dans l'ouvrage « le « rugby », puis de manière encore plus complète, dans « Rugby de Mouvement, Rugby Total » en 1979, comme on le sait.

Cependant, les propositions détaillent, pour les néophytes, à partir de 9 à 10 ans, le chemin d'apprentissage précis de l'acquisition du noyau central du règlement dans sa « période génétique » de construction : forme de jeu, dite « amorphe » en premier lieu, puis découverte des étapes de construction de toutes les logiques tactiques et techniques du jeu, à la main ou au pied.

René Deleplace posait expressément, les possibilités d'une continuité logique et articulée de l'apprentissage, du plus précoce jusqu'au perfectionnement, avec ses progressions et ses étapes d'apprentissage.

Il détaillait, notamment, l'organisation pédagogique, la structuration des collectifs d'enfants en clubs, la motivation des élèves, l'alternance entre apprentissages et compétitions (rencontres inter clubs), la constitution des groupes hétérogènes etc..

Finalement, il dessinait la possibilité de rapports nouveaux et fructueux à construire entre contenus réglementaires, tactiques et techniques (non technicistes) et une démarche pédagogique, elle même novatrice, pour des apprentissages précoces insoupçonnés¹⁰⁴.

Mais, dans cette démarche, René Deleplace ne restait pas seul.

Le « Groupe Rugby » du stage M Baquet allait pendant plus de 30 ans, proposer un éclairage original dans le cadre de l'innovation pédagogique retenue à partir de 1967, en retravaillant l'héritage « du noyau central Deleplacien », confronté à la nouveauté inconnue des enfants de 6 à 8 ans¹⁰⁵.

La trajectoire originale du « Groupe Rugby », les travaux multiples et considérables produits par André Quilis et André Roux, tout au long de leur vie, nécessitent de relire et

¹⁰³ Entreprise largement développée dans sa méthodologie « d'expérimentation comparée » qui doit nécessairement vérifier ses hypothèses sur tous les âges et toutes les catégories de pratiquants.

¹⁰⁴ Serge Reitchess. Une contribution critique aux sports collectifs. Thèse de 3^e cycle STAPS Paris 5, université R. Descartes. 222 p. 1989. Non publié.

¹⁰⁵ André Quilis, André Roux. Rugby de l'enfant au champion. Cahiers du Sport Populaire FSGT. Paris.2007. 116 p. André Roux. Pour une évaluation des acquis des stages M. Baquet, à propos de l'utilisation du jeu de rugby à des fins éducatives. 2011. Manuscrit non publié.

d'étudier leurs problématiques pour mieux appréhender l'héritage critique du Stage M. Baquet¹⁰⁶.

4.6. Retour sur la question des finalités Educatives : la Systématique (du rugby), est elle un outil Educatif. « L'impensé – impensable » de la modélisation des APS : un révélateur d'un usage discutable des finalités Educatives, extérieures à l'APS.

René Deleplace publiait son ouvrage le « Rugby » en 1966, centré sur l'analyse rationnelle du rugby, du point de vue tactique, technique, et règlementaire ; pouvait-il, donc oublier, les enjeux Educatifs (débattus pour définir l'orientation du Stage M. Baquet) tandis qu'il se focalisait, quasi uniquement, sur la modélisation technique du rugby.

En premier lieu, sa longue expérience professionnelle d'enseignant EPS, et ses réalisations novatrices de 1950 à 1967, témoignent du contraire ; en second lieu, ses écrits de 1965, démontrent de son attachement et de la continuité de ses engagements dans ce domaine (paragraphe « rappel de nos positions fondamentales¹⁰⁷ »).

Il est donc indispensable d'approfondir la réflexion, pour tenter d'y voir plus clair. Nous l'avons examiné en tout début d'analyse, la question des finalités éducatives était constitutive de « l'héritage commun partagé » de M. Baquet et de la FSGT, dès le début des années 1960.

Les activités sportives possèdent « des vertus qui s'enseignent », où les techniques doivent être au service de l'éducation, d'une « formation fondamentale ».

L'orientation du CPS – FSGT adoptée en 1966, en rupture avec les stages des deux années précédentes, se concrétise en incorporant les Activités Sportives dans la vie de la colonie à Sète, véritable « République d'enfants et d'adultes », et parallèlement, en développant une stratégie d'innovation pédagogique.

¹⁰⁶ Pour résumer de manière succincte les hypothèses développées par André Quilis et André Roux, il faut réaffirmer, à l'époque, les difficultés devant lesquelles le Groupe Rugby du Stage M. Baquet s'est trouvé confronté : la pratique pour les enfants de 6 à 8 ans.

Il s'agissait alors de « déconstruire » le noyau central du règlement, pour le « reconstruire » dans la pratique, avec les enfants.

Il devenait indispensable de passer des règles fondamentales (du noyau central) aux règles « constitutives », (ce que pratiquement, les enfants arrivaient à réaliser), sans laisser de côté le but du jeu essentiel, qu'est « la conquête de territoire ».

L'étape de « jeu amorphe » proposé par René Deleplace, ne pouvait convenir pour les enfants de cet âge ; il fallait, alors « reconstruire » au fur et à mesure des séances, les règles du « noyau central », en introduisant, progressivement, les règles fondamentales du rugby, qui devenaient significatives pour les enfants.

Les auteurs dégageaient ainsi, trois étapes d'apprentissage : construction de la cible, puis de l'adversaire, et enfin utilisation du partenaire.

¹⁰⁷ René Deleplace. Rapport sur le Stage « d'Expérimentation Comparée » de 1965. Op.cit. p1.

Ainsi, logiquement, le projet d'Expérimentation Comparée de René Deleplace, n'était plus à l'ordre du jour ; même si ce dernier continuait à participer au Stage M. Baquet jusqu'en 1969.

« La visée d'origine, du travail initié par René Deleplace, en 1964, était d'établir une systématique de chaque activité ; pour R. Mérand, l'expérience grandeur nature qui s'amorçait, en coopération avec la colonie Gai soleil, permettait d'engager un travail d'innovation pédagogique pour inventer une nouvelle façon de concevoir la vie physique des enfants, en intégrant les activités sportives dans la vie éducative¹⁰⁸ ».

En l'espace de quatre ans, la stratégie d'innovation pédagogique s'est ainsi affirmée et précisée ; elle a mis en œuvre des procédures et des réalisations originales pour dépasser le technicisme et sa pédagogie ; la « démarche expérimentielle » précisait ses objectifs au fil des années avec la publication des « Mémentos » :

- « Comprendre l'activité des enfants » (1965/1966) avec les connaissances de H. Wallon , afin de sortir du technicisme ; vers le premier Mémento ».
- « Intégrer la pratique sportive dans une République Educative (1967/1968) ».
- « La remise en cause des Méthodes transmissives (1971/1972) ; Inventer et comprendre, et les référence à J. Piaget ¹⁰⁹».

Dans la cohérence logique de cette époque, nos hypothèses nous ont conduit à montrer que le choix de cette voie pédagogique, ne permettait que très relativement de surmonter l'obstacle du contenu techniciste des activités (par la démarche pédagogique active de découverte des règles notamment); mais du même coup, elle pouvait contribuer, si on n'y prenait pas garde, à ériger la conception techniciste de l'APS, comme inhérente à celle-ci. Elle éloignait, de fait, la possibilité de « penser l'impensable » d'une modélisation rationnelle et systématique de l'APS, dépassant le technicisme.

Cette problématique, n'a pas seulement pour conséquence le fait de rendre impensable , à l'époque, une nouvelle modélisation de l'APS, non techniciste ; elle valorise également, dans la démarche pédagogique de découverte de l'enfant, les finalités éducatives poursuivies, congruentes à cette démarche.

Dans cette démarche cohérente en son temps, les finalités éducatives explicites (Solidarité, Démocratie, Responsabilité et Autonomie) permettent tout à la fois, de concrétiser l'héritage de M. Baquet (« les vertus qui s'enseignent »), mais aussi d'accompagner, une

¹⁰⁸ P. Goirand *et coll.* Stages M. Baquet. Op.cit. p32.

¹⁰⁹ Ibid. p 129, 130, 131,132.

démarche d'innovation, où la recherche de solutions, par la mise en « situation d'exploration », valorise les « réponses adaptatives » des enfants. Cette démarche pédagogique nouvelle contribue à mettre en oeuvre ainsi, les finalités Educatives recherchées.

La poursuite des finalités Educatives renvoie, alors à deux moyens complémentaires :

- l'analyse de l'activité de l'enfant dans une « République Educative », centrée sur l'observation de ces enfants dans leurs relations à leur environnement (rapports au groupe, rôles, tâches, relations inter individuelles) ; « ces dernières, contradictoires, sont faites de coopération, mais aussi d'exclusion, de rivalités, mais aussi de solidarité ».

- la référence aux connaissances psychologiques, permet de mieux comprendre que « l'individu est essentiellement un être social » (H. Wallon) ; ces connaissances le sont aussi, pour appréhender, les savoirs faire sportifs (non pas décrits par des gestes), « mais ils peuvent aussi être approchés en recueillant des données permettant d'inférer le système des repères (kinesthésiques et extéroceptifs), avec lequel fonctionne un pratiquant¹¹⁰ ».

Ces finalités, sont des valeurs « humanistes », extérieures aux APS, indispensables à utiliser ; ces dernières apparaissent, alors, comme des « supports », qu'il est nécessaire de rendre « vertueux » à enseigner, (car de conception techniciste), en poursuivant explicitement ces finalités éducatives, dans un processus doublement extérieur aux APS :

- dans l'organisation de la vie sociale de la colonie et dans l'organisation pédagogique de la « vie sociale » de la séance EPS ; organisation des groupes « en clubs », répartition des tâches de coopération (par l'observation, les bilans, les discussions pour élaborer des règles de vie, valorisant respect et solidarité, mise en place du matériel, gestion de l'arbitrage, etc.) ;

- par l'utilisation des connaissances de la psychologie pour observer et mieux connaître l'activité de l'enfant, tant Sociale, que Motrice ; ce sont fondamentalement, les données de la psychologie génétique qui organisent et sous tendent la mise en oeuvre de la démarche pédagogique et Educative.

Après le processus d'innovation pédagogique, c'est au tour, des finalités elles mêmes de renvoyer la question de « l'analyse systématique et rationnelle de l'APS » dans la probable réflexion de « l'incompréhension, et de l'impensable », car ni nécessaire, ni à l'ordre du jour, à l'époque.

Cependant, cette conception particulière de mise en oeuvre des finalités éducatives, montrait aussi ses limites et ses contradictions, voire ses impasses:

¹¹⁰ Ibid. p134. et p 131.

- par le déductionnisme et le réductionnisme, conséquences de l'usage de concepts psychologiques utilisés sur le terrain de l'enseignement des APS, comme nous l'avons vu, plus haut.

- par les dérives pratiques qui pouvaient apparaître dans la multiplication des tâches, notamment dans l'organisations des séances ; la complexification et l'inflation des dispositifs pour « socialiser », se manifestant, au détriment des objectifs d'apprentissages, très souvent menacés d'être minorés ou péjorés.

5. Le « combat » essentiel de la « Pensée Deleplacienne » : la fin historique nécessaire de la « vraie-fausse » contradiction ravageuse, innovation pédagogique/ contenus APS.

La mise à jour devenue enfin pensable, la (re)fondation, d'une conception historique et culturelle des APS, non techniciste ; l'indispensable effort de modélisation, pour la réussite de tous les élèves. De nouveaux rapports devenus pensables entre théorie et pratique, entre contenus et innovation pédagogique.

La longue analyse qui précède, a tenté de démontrer, combien il était indispensable de comprendre la genèse et l'historique des débats d'idées qui irriguent en leur fond, les questions contemporaines de l'EPS et des STAPS.

René Deleplace y a joué un rôle majeur.

Contre toute attente, et à contre courant de représentations communes , qui peuvent perdurer et présentent l'œuvre de René Deleplace, comme datée, caduque, marquée par le sceau du technicisme, d'une logique « fédérale » affaire de spécialiste rugby, ou d'une démarche technologique éloignée des questions de didactique et d'innovation pédagogique, nos réflexions ont mis à jour, ce qui en définitive, était l'impensable et impensé : l'existence pratique d'un nouveau « continent » Culturel et Historique, non techniciste, d'un domaine original, spécifique et rationnel que sont les APS.

De fait, l'ensemble des combats menés par René Deleplace, (qui, certes, peuvent difficilement se résumer, sous peine de caricature), semblent converger vers une analyse fondamentalement critique de nouveaux rapports entre théorie et pratique (pédagogique), entre contenus (non technicistes) et innovation pédagogique.

Par ses réalisations pratiques, et ses productions théoriques, il remet radicalement en cause, la conception commune, « quasi éternelle » et « évidente », depuis les années 1960, de l'opposition entre contenus APS et innovation pédagogique en EPS, ravageuse à plus d'un titre, tant pour la définition et le contenu du domaine des STAPS, que pour la crédibilité, les exigences indispensables et la place de l'EPS.

La mise à jour d'un nouveau « domaine de connaissance, impensable », élaboré par la pratique, pour y retourner (vérification rigoureuse nécessaire), ouvre par la même, la possibilité critique de voir disparaître, cette contradiction formelle, produite par « la vraie - fausse bonne pensée » d'une utilisation pédagogique et éducative destinée à « compenser » les répertoires techniques des APS (inhérents à celles ci), réservés à l'usage des clubs et des Fédérations sportives. Cette dernière assertion, vraie au départ (relativement à l'état des connaissances technicistes des APS en 1960), devient finalement un dogme théorique et pratique dangereux pour l'EPS et les STAPS encore aujourd'hui.

Réciproquement, la fin historique, nécessaire, de cette « vraie - fausse contradiction », innovation pédagogique/ contenus non technicistes, ouvre la possibilité de l'émergence d'un nouveau domaine rationnel original, de nouvelles connaissances, historiques et culturelles des APS et de leur pédagogie.

Cette « fin historique », n'est ni décrétée, ni normative, impositive ou dogmatique, mais conforme « au chantier Deleplacien », dans l'effort vivant d'élaboration de nouvelles connaissances : formalisation d'hypothèses, vérifications pratiques, pluralisme intangible et débat libre dans une confrontation large d'idées pluralistes.

6. Les renversements opératoires théoriques et pratiques de la « Pensée Deleplacienne » : les possibilités d'une (re)constitution d'un « héritage commun partagé » ; les vertus à enseigner d'une conception Historique, Culturelle des APS, et nécessairement éducative, au service de la réussite de tous les pratiquants.

Pour conclure, nous nous centrerons sur les renversements que nous pensons essentiels, théoriques et pratiques, opérés par René Deleplace, tout au long des combats menés, qui permettent de sortir de la pensée commune ; ces renversements d'analyse, finissent d'éclairer les enjeux historiques évoqués, et engagent des perspectives contemporaines fructueuses, tant sur les APS, que sur l'EPS, ses contenus, ses finalités, son fonctionnement, et sa pédagogie.

6.1. Les contenus APS, une transformation nécessaire et possible : le passage d'une APS conçue comme chose, liste de techniques, à une APS appréhendée comme rapports vivants et contradictoires des règles, compris dans leur évolution historique.

L'analyse développée par René Deleplace, permet de sortir définitivement du technicisme et sa compréhension descriptive (listes et pré - requis de techniques) non en

premier lieu par la voie de l'innovation pédagogique, mais bien par l'étude Historique et Culturelle, de ses règles et des règlements¹¹¹.

C'est le premier renversement radical.

Les techniques redeviennent des créations vivantes, avec leur histoire, dans l'analyse de la logique des règles et règlements qui les produisent et leur donnent signification.

Les règles vivantes, ne sont plus des listes figées d'interdits, incompréhensibles et paralysantes pour le pratiquant : elles font vivre le jeu et libèrent les initiatives et les réalisations des joueurs.

Elles sont vivantes d'un double point de vue :

- Historique, d'abord, retrouvant une signification dans les créations des hommes et leurs combats, pour inventer des habiletés gestuelles techniques en cohérence avec les règles établies ; mais également des techniques en contradiction avec elles, par de nouvelles trouvailles, pour faire évoluer ces règlements, conformes à « l'esprit du jeu ».
- Biographique, aussi, du point de vue de l'histoire de l'apprentissage du pratiquant ;
Les techniques deviennent des outils opératoires de plus en plus efficaces, sur le jeu lui-même, produits par les règles ; mais elles sont aussi habiletés gestuelles originales, acquises dans l'apprentissage, et nécessaires à la vie du jeu et à sa logique.

Unité des techniques et Dualité de leurs significations : les Habiletés techniques sont objectivement efficaces pour le jeu, mais aussi ressenties et subjectives pour les réalisations du pratiquant, dans son intimité physique et psychique. Il y a donc à la fois richesse culturelle liée à l'accumulation et l'évolution du patrimoine des pratiques physiques sportives (et artistiques) et richesse du développement personnel à travers l'activité déployée (au sens de Léontiev¹¹²) par le sujet agissant de le cadre de la pratique proposée.

6.2. De nouveaux rapports entre pédagogie et contenu de l'APS : une innovation pédagogique possible, permise par une utilisation consciente et intelligente de la modélisation vivante de l'APS.

Les élèves et les pratiquants, comprennent le pourquoi et le comment du jeu et des acquisitions techniques, par l'utilisation consciente et intelligente du « noyau du règlement » ; ce dernier est un véritable « base d'orientation » dans le processus d'apprentissage individualisé « du modèle culturel ».

¹¹¹ Gilles Malet, Serge Reitchess. La formation des jeunes au rugby de mouvement. CRMT. CIFR. Paris 2014.

¹¹² Léontiev A. (1977). L'homme et la culture. In J. Rouyer et coll. : Sport et développement humain. Paris, Éditions Sociales.

Les élèves développent consciemment des stratégies « de recherche de solutions adéquates » avec la base d'orientation explicite de l'APS ; les « mises en situations » du cadre matériel des exercices sont éclairées et finalisées par le contenu réglementaire, tactique et technique de l'APS (« structure abstraite » des exercices).

De leur côté, les enseignants, adoptent nécessairement une « attitude expérimentale », car la séance ne dit pas à l'avance, comment et à quelle vitesse les élèves vont apprendre.

La base d'orientation qu'est la modélisation de l'APS, devient aussi un véritable cadre d'analyse et d'observation pour comprendre le processus d'acquisition utilisé par les élèves ; les enseignants peuvent partager, ainsi, en « co-éducation » la compréhension des difficultés à surmonter, grâce au « référentiel commun » que constitue cette modélisation de l'APS.

C'est le second renversement radical.

Contre toute attente, cette modélisation de l'APS, base d'orientation pour le pratiquant, comme pour l'enseignant, fonde une nouvelle conception anti-conformiste, non normative de la liberté pédagogique ; véritable éthique, elle n'explique pas aux enseignants, ni aux élèves, comment doit être la pratique, mais comment, en réalité, avec ce « référentiel commun partagé », s'y prendre pour la transformer (avec ses repères d'acquisitions).

6.3. La fin du modèle techniciste et des « APS supports », au service d'une Education motrice. L'éducation motrice produite par l'histoire et la modélisation vivante de l'APS. L'avènement de nouvelles pratiques et d'une EPS « support » à la réussite technique et physique des élèves.

Le troisième renversement de la « pensée Deleplacienne » n'est pas moindre ; Il bouscule aussi les idées communes de l'EPS depuis longtemps, qui supposent et dénoncent une « stéréotypie aliénante des techniques gestuelles » produite par les APS.

Le champ culturel et Educatif des APS, ne peut plus être réduit à une connaissance figée et descriptive, liste de gestes de bases à acquérir, cantonné au rôle de support pour une Education digne de ce nom.

La fin nécessaire du modèle techniciste abolit ainsi, la contradiction commune « technique figée répétitive, aliénante et antagonique avec une éducation motrice intelligente, ouverte, adaptative et émancipatrice. »

C'est l'analyse Historique et Culturelle spécifique à chaque APS, qui dévoile le patrimoine des créations et inventions techniques et motrices humaines ; c'est grâce à l'analyse particulière, des rapports entre règles, règlements et nouvelles réalisations tactiques et techniques produites au cours de l'histoire, que l'on appréhende comment la motricité

humaine s'est développée de manière spécifique à chaque APS, dans « l'extraordinaire » de ce nouveau champ culturel, et propre à chaque APS.

Histoire des aventures motrices et techniques spécifiques à chaque APS qu'il reste à étudier et à écrire.

Du point de vue de l'apprentissage, la pensée commune, présente les nécessités d'une éducation motrice adaptative, ouverte, développée dans la multiplicité des expériences variées, au travers du champs divers des APS ; cette conception trop connue et commune conduit au « zapping » des pratiques et des connaissances des pratiquants ; elle dévoile un trop grand décalage entre cet idéal d'une éducation motrice diversifiée et les difficultés souvent douloureuses des « éternels débutants¹¹³ ».

A contrario les hypothèses portées par la « pensée Deleplacienne » éclairent d'un jour nouveau le pourquoi et le comment des processus d'apprentissages réussis, y compris et surtout, dans la vérification par les « éternels débutants » ; c'est bien, « le noyau central » de l'APS qui va permettre de donner du temps, compris et nécessaire aux débutants, pour conquérir les premières réalisations, (forcément réduites et limitées, au début du processus) ; mais ces réalisations, vont alors pouvoir se déployer au fil du temps, se diversifier, et s'ouvrir progressivement à l'ensemble de l'éventail varié des réalisations physiques, techniques et motrices de toute l'activité, dans leurs complexités.

Ici aussi, la « pensée Deleplacienne », fondamentalement non conformiste, novatrice et critique ouvre une voie nouvelle, radicalement opposée à la pensée commune, dans la pratique quotidienne; c'est « l'approfondissement » de l'APS à travers son « noyau central » qui est éducatif, tant pour les débutants, que pour faire surgir des techniques vivantes, pilotées consciemment par l'intelligence « sensori-motrice » et l' « image mentale » du pratiquant.

« Les référentiels communs » réglementaires et tactiques constituent des « Matrices réglementaires et tactiques » indispensables aux techniques.

L'APS dans sa conception historique et culturelle, ne peut être que motricité éducative. Ainsi, la disponibilité et l'intelligence motrice trouvent elles une véritable signification concrète dans l'analyse et la modélisation de l'APS comme rapports vivants aux techniques ; la disponibilité, l'adaptation des joueurs, des élèves, s'ancre dans les choix tactiques et « l'intelligence situationnelle » (P. Villepreux), qui permettent alors, une motricité technique, vivante, intelligente, ouverte, adaptée aux situations rencontrées.

¹¹³ « Méthode des handicaps probants » prônée par R Deleplace pour les expérimentations comparées.

6.4. Les finalités Educatives « à l'intérieur » de l'APS : les possibilités enfin réelles de l'Education par les APS ; une conséquence pratique et théorique majeure du « pensé – et pensable » de la modélisation Historico - Culturelle des APS.

C'est le renversement le plus « provocateur » à l'égard de la pensée commune, sur la question des finalités ; mais le plus pertinent dans l'efficacité Educative quotidienne de la pratique avec les élèves.

Coopération, solidarité, autonomie, responsabilité des élèves ne sont pas circonscrites à l'organisation des exercices ou des séances ; c'est bien l'histoire de l'APS spécifique, qui le montre : ce sont les pratiquants et les intervenants qui ont voulu, indissociablement, créer les règles de l'activité avec des intentions éducatives véhiculées par ces règles.

C'est par l'utilisation de « la base d'orientation » vivante, et opératoire de l'APS, que l'élève peut prendre en charge et donner signification pratiquement aux apprentissages ; il comprend pourquoi et comment il le fait ; il sait le chemin qu'il a parcouru et qu'il lui reste à faire pour maîtriser de mieux en mieux les exigences connues et explicites de « la base d'orientation ».

Le « référentiel commun de l'APS », partagé et vérifié progressivement dans la pratique, engage nécessairement la coopération et la solidarité entre élèves, pour faire vivre l'activité dans l'hétérogénéité momentanée mais réelle des prestations¹¹⁴.

Conséquences majeures pratiques et théoriques.

¹¹⁴ Expliquons nous sur le nécessaire ; on pourrait, nous reprocher de retomber dans une conception dépassée et béate, de la « nature Educative » des APS ; il n'en n'est vraiment rien.

Du point de vue historique, les APS portent, tout à la fois, les questions d'évolutions contradictoires des règles, des pratiques et combats sociaux ou idéologiques des hommes, qui les ont inventées et produites (cf notamment les affrontements multiples qui ont jalonné l'histoire sociale des rugbys et leurs différenciations, rugby à quinze, rugby à treize, football Gaélique, et plus près de nous, professionnalisation et lutte contre l'apartheid en Afrique du Sud).

Les APS n'évoluent que par l'intervention consciente, et organisée des «hommes » : rien d'étonnant à cela ; il reste à faire l'inventaire de ces luttes sociales et sportives.

Du point de vue pédagogique, « la nature Educative » de l'APS, n'est plus de mise ; aucune automaticité dangereuse, qui pourrait gommer l'enjeu fondamentale du rôle Ethique de l'Enseignant ou de l'Entraîneur.

Chaque APS porte, tout à la fois, les règles vivantes qui produisent le jeu, les réalisations techniques gestuelles, spécifiques à cette APS et les comportements des élèves qui font vivre les règles, le jeu et les acquisitions tactiques et techniques.

Mais l'APS en question, ne fait que porter « le potentiellement possible » des attitudes de coopération de solidarité de respect, à développer par les élèves, dans la mise en œuvre pédagogique du règlement.

Ce « potentiellement possible » des comportements Educatifs des pratiquants, ne peut s'actualiser dans « un nécessairement réalisable » qu'avec la pratique quotidienne ; c'est cette intervention consciente de l'enseignant, qui constitue cette véritable éthique quotidienne de l'éducation ; cette prise de conscience explicite de l'enseignant, de l'entraîneur et des pratiquants du rôle du « Référentiel Commun », (réglementaire, tactique, technique et comportemental), constitue l'outil de cette éthique du «nécessairement réalisable ».

Ce sont les joueurs qui font le jeu et les progrès de manière consciente ; prise de position maintes fois rappelée et analysée par René Deleplace.

La « pensée Deleplacienne » ouvre ainsi le « chantier » indispensable de l'élaboration novatrice d'une histoire culturelle et éducative des APS ; tant par l'étude de l'évolution de chaque APS, dans son histoire particulière, que par l'analyse des transformations pédagogiques des élèves, « ici et maintenant », qui utilisent la logique « reconstituée » de l'histoire de ce mode d'emploi.

6.5. La constitution d'un domaine disciplinaire original des APS : de nouveaux rapports non hégémoniques avec les autres sciences constituées. Le concept central « d'Image mentale d'action » au cœur de la problématique.

Tout à la fois conséquence et constitutif des renversements de la « pensée Deleplace », le nouveau rapport des STAPS aux autres domaines scientifiques met fin aux dérives possibles du déductionnisme, ou du réductionnisme.

Il n'évacue pas, tout au contraire, les connaissances et les apports de la psychologie par exemple mais construit de nouvelles relations car « les connaissances théoriques élaborées, originales et propre à la « science de la maîtrise de l'action corporelle » dans les « activités à caractère athlétique que sont les APS » sont centrales et irréductibles aux connaissances des autres domaines scientifiques.

Ainsi, Le combat essentiel de René Deleplace, toujours d'actualité, reste la reconnaissance et « la légitimité d'une véritable science » ; mais, de manière aussi anti-conformiste et originale, ces nouvelles connaissances reviennent à définir « du même coup, le type de phénomène revenant en propre aux seuls *hommes de terrain*, dans les activités physiques ».

« L'induction perceptive et la transmissibilité de l'expérience corporelle par la modélisation de l'image Mentale d'Action, sont au cœur de cette science¹¹⁵ ».

6.6 Du possible au nécessairement réalisable contemporain : le « pensé – pensable » du « chantier Deleplace ».

Ainsi, les renversements opérés par René Deleplace ouvrent la voie nécessaire et possible à un « chantier » de (re)constitution d'un « héritage commun partagé » ; il engage les « vertus à enseigner » d'une conception historique, culturelle des APS, et Educative, au service de la réussite de tous les pratiquants.

¹¹⁵ René Deleplace, recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance, op.cit, p62

« Chantier » anti-conformiste, novateur et porteur d'une « pratique savante » pour la réussite des pratiquants ; mais aussi critique, dans pour sortir enfin, des pièges théoriques de la pensée commune, souvent érigée en évidences et en dogmes, et qui ont rendu impossible le « pensé – pensable » de la modélisation de l'APS pendant de longues années.

« Chantier », enfin, nécessairement collectif, critique, pluraliste appuyé notamment sur l'Expérimentation Comparée et la vérification pratique des analyses et des hypothèses.

Si l'on se reconnaît dans ces exigences contemporaines, alors on partage l'éthique de la pensée de René Deleplace.

Chapitre V

Pour une analyse approfondie du noyau central du règlement : les possibilités d'une conception systématique et maîtrisée des acquisitions techniques gestuelles des pratiquants dans et avec le jeu.

Coordination Gilles Malet

1. une conception commune des règles et de leur utilisation qui rend difficile les progrès des pratiquants ; le dépassement nécessaire de l'initiation - découverte, du technicisme traditionnel, ou des répertoires de jeux ; la question de la compréhension du jeu de rugby réduit au sport collectif de combat.

Nous avons pu l'analyser à de maintes reprises : le jeu de rugby est en voie de marginalisation, au mieux affaire de spécialiste au niveau scolaire ; du point de vue des clubs, le jeu, les pratiques libres, l'éducation par l'opposition sont aussi menacés¹.

Le règlement reste, dans bien des cas, listes d'interdits, de cas à sanctionner, souvent incompréhensible ou paralysant pour les jeunes pratiquants ; loin d'être un mode d'emploi pour comprendre et faire vivre le jeu, il reste dans la plupart des cas incapable d'être utile pour appréhender et développer des techniques, notamment pour les jeunes néophytes.

Constat étonnant et inquiétant, plus de cinquante ans après la publication de l'ouvrage *Le Rugby*, dans lequel René Deleplace exposait de manière détaillée les relations fructueuses à utiliser entre « noyau central » du règlement et « logique de l'esprit du jeu », c'est-à-dire : « que les réalisations des joueurs dépendent directement des règles qui régissent ce jeu apparaît comme une banale vérité d'évidence, voir une Lapalissade. Pour le joueur, l'approfondissement toujours plus poussé de la compréhension du règlement est aussi indispensable que l'entraînement technique² ».

1.1 L'absence du « noyau central » du règlement dans les pratiques et les conséquences souvent douloureuses : la contradiction fondamentale, pour les joueurs, entre vouloir faire du jeu et l'impossibilité récurrente à le faire vivre techniquement, qui peut le faire disparaître des entraînements.

¹ CRMT, « Formation des jeunes au rugby de mouvement », *CIFR*, 2015, 32 p. CRMT, « Du rugby à l'Ecole », *Contre Pied hors série* n°2, janvier 2012, 43 p.

² Deleplace R. (1966). *Le rugby*, Paris, Armand Colin, p. 338.

Certes, les pratiques ont évolué depuis plus d'un demi siècle dans la pédagogie du rugby et dans son initiation ; mais cette conception du « noyau central », jugée trop technique pour l'EPS, ou trop théorique pour les Educateurs de clubs, ne s'est vulgarisée que de manière très diverse.

Ainsi, sans revendiquer une analyse exhaustive, l'enseignement du rugby pour les jeunes, s'est-il cristallisé sous des formes connues, reconnues, communes et d'évidences, mais bien souvent difficiles à critiquer, à faire évoluer³.

Au centre des préoccupations, la difficile maîtrise technique des jeunes pratiquants, à faire vivre le jeu et sa continuité, par la multitude de maladresses, voire les impossibilités à réaliser des passes, notamment, « les plus élémentaires » ; malgré la bonne volonté et les bonnes intentions des éducateurs, et des enseignants, qui veulent « faire faire du jeu », ce dernier est peu dynamique voire inintéressant ; bref, à l'opposé des objectifs de motivation, de plaisir et de progrès recherchés, ce qui peut faire dire : « ça ne sert à rien de vouloir faire du jeu, ils n'y arrivent pas et n'apprennent rien ».

Les caractéristiques sont très connues : ballons perdus, lâchés à terre, peur du contact, lenteur gestuelle ou paralysie devant les contraintes de l'opposition, contournement de l'adversaire par un ou deux joueurs les plus rapides, et le « classique et traditionnel regroupement des pratiquants en grappe » autour du ballon bloqué.

Devant ce constat douloureux, les réponses pédagogiques sont, elles aussi, connues depuis longtemps et perdurent ; elles ont été longuement analysées dans le chapitre précédent ; nous ne ferons donc que les évoquer, concernant l'initiation et l'utilisation des règles⁴.

- L'analyse techniciste propose de développer les moyens gestuels pour « enfin faire du jeu », par une utilisation systématisée de listes d'exercices « à vide », sans opposition, qui deviennent, de fait, des « pré requis » incontournables ; d'abord les gestes, ensuite éventuellement le jeu ; le problème (analysé explicitement par René Deleplace), c'est que ce type de démarche « désadapte » le joueur des conditions et contraintes d'espace et de temps du rapport d'opposition ; non seulement les joueurs ne progressent que lentement (en dehors du jeu), ils se démotivent (« quand est-ce qu'on joue »), mais en plus, dans bon nombre de cas, ils régressent⁵.

³ Serge Reitchess, « L'œuvre Deleplacienne, des fondations pour un chantier à bâtir », Conférence aux Journées René Deleplace de Bordeaux, 2014, Non publié.

⁴ cf aussi Serge Reitchess, Une contribution critique aux sports collectifs, *Op. cit*

⁵ René Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total*, p. 11.

Bref, les maladresses gestuelles demeurent, au grand désespoir de l'encadrement ; le jeu n'est toujours pas dynamique : « il faut donc faire encore plus de technique » pour faire progresser les enfants.

- La conception « répertoires de petits jeux », s'oppose ou complète, selon les cas, la démarche techniciste ; elle se veut simple, pragmatique, utile aux Educateurs, aux bénévoles ; elle est très utilisée aussi en EPS, pour valoriser une pédagogie de « la mise en situation », de la motivation, de la découverte. Les jeux sont répertoriés souvent par objectifs : lancer, réceptionner, courir, éviter, ceinturer, rappelant ainsi sous une autre forme, la première approche d'acquisition des gestes « à vide ».

Finalement, les motivations des joueurs demeurent possibles avec ces « petits jeux », mais lorsque l'on revient au « vrai rugby », les problèmes gestuels rencontrés dans la démarche techniciste (qui peut aussi venir, évidemment, compléter les séances) perdurent ; le jeu en opposition, reste la grande énigme ; il faudra attendre que « tu sois plus grand » avec des progrès techniques « pour que tu fasses du vrai rugby », entend – on dire souvent aux jeunes enfants.

Accessoirement, le constat peut être fait que les élèves préfèrent les activités ludiques plutôt que les pratiques sportives compétitives « qui ne conviendraient plus en EPS⁶ ». 6.

- La troisième option, concerne la découverte et la construction de règles signifiantes pour l'élève, au fur et à mesure des nécessités du jeu ; compréhension et sens du jeu sont les préoccupations des Educateurs, des enseignants, pour développer une pratique réussie dans le jeu.

Le problème, cependant, reste souvent entier, car la découverte des enfants et leurs propositions reposent sur une représentation commune des règles : liste d'interdits accumulés sans cohérence, débouchant ainsi sur un jeu souvent figé et, bloquant, où la passe en arrière par exemple (interdit de lancer la balle devant) structure un jeu sans course, en reculant, avec des passes arrêtées.

Si l'Educateur veut se sortir de cette impasse, il lui est alors indispensable d'introduire et d'utiliser le noyau central du règlement, afin de redonner une signification et une utilité technique au jeu et aux apprentissages.

⁶ On devine combien il est indispensable de réaliser la réussite des pratiquants, sous peine de voir se développer, « naturellement », une décredibilisation des contenus sportifs à l'école.

1.2. L'utilisation explicite du « noyau central » du règlement, pour immerger les pratiquants dans un jeu de combat permanent ; les techniques gestuelles réduites aux conséquences des problèmes affectifs.

La dernière conception relève des débats sur l'analyse du noyau central du règlement lui-même ; elle considère que le jeu de rugby, est avant tout, dans ses caractéristiques, un « sport collectif de combat permanent », au niveau de la balle, tant en attaque, qu'en défense, lié à l'impossibilité, démontrée par René Deleplace, de défendre au niveau des cibles.

Les difficultés du jeu constatées pour les débutants notamment, mais pas seulement, relèveraient de la « peur du contact » et « de blocage affectif » devant les perspectives de corps à corps avec l'adversaire ; les maladresses, le manque de dynamisme individuel et collectif, seraient attribués au refus de l'affrontement physique ; ce dernier serait pourtant nécessaire et indispensable car « obligatoirement » chez les débutants « ils ont peur et ils sont maladroits » ; les balles tombent souvent au sol, où bien, celles-ci sont gardées par le porteur de balle, structurant alors, « obligatoirement », le jeu sous forme de regroupements de joueurs : « la grappe ».

Surmonter la crainte du combat, de l'affrontement, du corps à corps, devient alors, dans cette optique, un objectif central et commun à tous les exercices ; peut – être même, une sorte de pré requis pour la réussite et l'investissement dans le jeu.

Objectif indispensable mais contestable par son regard limitatif : le noyau central du règlement ne peut être réduit au combat uniquement ; l'affrontement n'existe que dans le rapport à l'ensemble des droits des joueurs, courses et combats, passes et arrachages, jeu à la main et au pied, au contact ou loin de l'adversaire etc..

A ceci s'ajoute le fait essentiel, que ce sont les joueurs eux même, qui font vivre le jeu et les règles par leur initiative totale : ils choisissent librement à tout instant, de lancer la balle ou de la garder, d'aller vers l'adversaire ou de l'éviter, de combattre ou de contourner.

On peut alors, s'interroger sur cette démarche contradictoire : certes, les élèves prennent progressivement confiance dans les corps à corps ; mais l'évolution du jeu renforce ce phénomène de grappe (avec l'arrachage) et ne traite en rien l'amélioration de la vitesse et la précision des passes ; elle élude trop souvent, les droits du jeu au pied, pourtant au départ et à la fin des actions de jeu (le foot-ball rugby, le vrai nom initial du rugby).

De fait, cette conception renvoie cette question centrale, d'élaboration des techniques liées nécessairement aux règles, à plus tard dans le processus, lorsque les joueurs n'auront plus peur ; soit elle propose de les traiter, en complément, ici et maintenant, par du travail classique sans opposition.

Ainsi, cette analyse trop réductrice et univoque de la liberté des joueurs , ne peut résoudre que trop lentement, et de manière trop parcellaire, le problème de la genèse de toutes les techniques contenues dans la richesse règlementaire ; elle ne solutionne que par et dans le combat, l'avènement de la multiplicité et de la richesse des réalisations gestuelles ; elle postule que l'affrontement seul, pourra résoudre l'impossibilité momentanée de vie dynamique du jeu, du rapport d'opposition chez les néophytes.

2. La « Matrice règlementaire des techniques », un nouvel outil d'analyse et de compréhension pour élucider les problèmes des débutants et des pratiquants ; un renversement pratique et théorique nécessaire pour mettre le jeu au centre du processus d'apprentissages systématisés.

« Nous pensons que la façon qui consiste à aborder l'étude technique en saisissant les rapports vivants de jeu, méthode que nous nous efforçons d'employer ici, restera toujours valable tant pour rendre compte de l'aspect revêtu par le jeu à un moment donné de son développement que pour saisir le sens même de l'évolution.

Enfin, il n'y a pas, selon nous, de différence de nature entre le travail avec des jeunes, des débutants, et le travail avec des joueurs évolués. La clef des problèmes réside toujours dans une vue claire des liens vivants du jeu, lesquels sont dans tous les cas le produit des éléments objectifs suivants :

- — les courses des attaquants et celles des défenseurs avec leurs directions et leurs changements de direction, leurs vitesses
Et leurs changements de vitesse (changements de rythme) ;
- — les forces de poussée avec leur orientation;
- — la disposition momentanée des appuis au sol;
- — la vitesse, la direction, et le sens du déplacement de la balle.

Ces éléments détermineront en particulier l'Espace et le Temps dont dispose chaque joueur pour l'action particulière qui va lui revenir, ainsi que la façon dont la charge adverse va se présenter pour lui dans cette action.

Il est bien évident que toute variation de l'espace et du temps dont dispose un joueur modifie sensiblement le problème technique qu'il a résoudre. Mais c'est la même logique qui explique la justesse du geste ou du comportement aux différents niveaux de valeur de jeu, quels qu'ils soient. C'est pour cela que le rugby peut s'enseigner⁷ ».

⁷ Deleplace R. (1966). *Le rugby*.op.cit.p10.

Cette longue citation de René Deleplace de 1966, pour montrer comment, il y a déjà plus d'un demi siècle, la « clef des problèmes » résidait dans l'analyse des rapports vivants entre comportements techniques, et réalité des contraintes des « rapports d'espace et de temps » pour comprendre et maîtriser « la charge adverse ».

2.1. René Deleplace et la question de la place du combat dans la systématique : une conception du jeu, des règles, des choix tactiques qui ne peuvent minorer l'affrontement dans le rapport d'opposition et l'apprentissage.

Les diverses conceptions du jeu de rugby, comme nous l'avons vu, ont pu pratiquement laissé croire, que le combat, objet central ou pré requis, ne pouvait qu'être l'unique objet de l'apprentissage, agrémenté de compléments techniques ou de motivations pédagogiques diverses.

Du côté des débats et des analyses du jeu, le combat fait osciller le rugby entre

- Une valeur essentielle, mais aussi Educative, qui peut rendre paradoxalement, l'activité marginale, ou affaire de spécialistes dans les programmations EPS.
- Un incontournable, permanent pour la formation, les entrainements et les compétitions, qui contradictoirement peut dévaloriser la formation tactique ; celle –ci peut être qualifiée d'intellectualisation du jeu, de théorisation mathématique incompréhensible, ou de méthode globale sans rigueur technique.

Or, il faut bien appréhender « la pensée Deleplace » sur la question fondamentale, du combat, de l'affrontement, de la gestion de la charge dans la vie du jeu.

Ainsi l'analyse règlementaire, en premier lieu, avec le « noyau central », montre que le combat est intrinsèquement lié à la logique découlant des caractéristiques des cibles au pied, et à la main.

« Toute l'organisation, tant du côté attaque que du côté défense, a comme point de départ l'affrontement continu sur la ligne de déplacement du ballon » ; mais il ajoutait, « il convient, en outre de prendre toujours ce déplacement du ballon dans sa continuité, et non le simplifier, en remplaçant le déplacement par une position figée, isolée, particulière du ballon ».

Les antagonistes ne peuvent « jamais envisager de jouer (comme dans les autres sports collectifs) en venant s'adosser à la ligne de but... On est obligé de toujours jouer appuyé sur la ligne du ballon, en attaque, comme en défense ».

Ainsi, « il ne faut jamais perdre de vue, ce caractère spécialement rugbystique de l'action de jeu : mouvement continuuel + combat intense continuuel⁸ ».

2.2 Des rapports indispensables entre le jeu, les droits des joueurs et le combat ; pour une nouvelle définition vivante du combat et de l'affrontement en rapport avec le mouvement permanent de la balle.

L'affrontement, le combat au niveau de la ligne de la balle, sont en rapports avec les droits des joueurs et leur liberté complète d'utilisation ; mais ils sont gérés aussi, par la règle du hors jeu.

Celle-ci offre deux conséquences :

- Une concernant le « combat intense continuuel » : elle permet un engagement physique, uniquement au niveau du porteur de balle, le plus complet, mais aussi, le plus loyal, et le plus sécuritaire (à l'opposé du football américain où le droit de charge est autorisé sur tous les joueurs).
- L'autre se rapportant au « mouvement continuuel » : « le point crucial » d'affrontement, n'est pas une fin en soi ; c'est bien la marque qui organise et finalise le jeu et les charges diverses ; mais surtout , contrairement à la logique des autres sports collectifs (où le démarquage peut se réaliser devant le porteur de balle, vers la cible adverse), le hors jeu organise fondamentalement la continuité du jeu (et le démarquage des partenaires), dans le camp des attaquants situé derrière la ligne de la balle, soit en profondeur dans l'axe de la balle, soit sur toute la largeur du terrain, au niveau de la ligne de la balle.

Cette dernière conséquence nous semble essentielle ; elle change radicalement le rôle, le statut et la fonction du combat au point de rencontre.

En effet, malgré l'obstacle permanent de l'adversaire et de l'affrontement, la vie du jeu passe nécessairement par son mouvement continuuel ; celle-ci ne peut se réaliser que par deux types de passes organiquement liées à la logique des règles et au hors jeu :

- Passes derrière le porteur de balle, pour des partenaires démarqués.
- Passes au niveau de la balle sur toute la largeur du front de jeu pour des partenaires démarqués.

Conséquence invraisemblable apparemment : le « jeu déployé », est intrinsèquement constitutif de la vie du jeu et de l'affrontement, y compris pour les néophytes, dans les premiers moments de l'initiation.

⁸ René Deleplace , *Rugby de mouvement , rugby total. op.cit.p30.*

Autre conséquence difficile à admettre : le choix « jeu groupé », « jeu déployé », avec l'alternative pour le porteur de balle, « passe dans l'axe », « passe sur la largeur », est intimement lié à l'analyse logique du règlement.

2.3 Les rapports fructueux à décrire, analyser et systématiser entre le combat potentiellement possible sur tout le terrain et la nécessaire liberté entière des droits des joueurs au point crucial ; les alternatives combat / évitement et conservation de la balle au regard de la continuité du jeu pour comprendre les techniques produites par les règles.

La « systématique », inaugure, en son principe, une nouvelle connaissance pratique et théorique du rugby, tant au niveau règlementaire que tactique ; mais elle le fait également, en changeant radicalement le statut et la compréhension des techniques gestuelles.

Le règlement y trouve toute sa place ; les règles, comme analysé plus haut, ne sont plus des listes figées d'interdits paralysantes pour les néophytes, en particulier ; le règlement dévoile les causes cachées de la vie du jeu et des techniques : c'est un véritable mode d'emploi qui explique le pourquoi et le comment du jeu et des techniques, disponible pour le pratiquant à la vitesse du jeu, dans la réalité de l'opposition.

L'alternative « combat intense continué » / « mouvement continué » ouvre la voie à une compréhension totalement novatrice, détaillée, systématisée des règles ; le combat, n'est plus décrété comme pré requis par une liste répertoriée de « positions figées, isolées, particulières du ballon », car « La clef des problèmes réside toujours dans une vue claire des liens vivants du jeu ».

La logique des cibles, et du règlement gérant le rapport d'opposition, ne rend le combat que potentiellement possible sur tout le terrain, dans les duels « homme contre homme » ; combat pour les antagonistes, potentiellement possible et variable en fonction des courses, des directions, des changements de rythme et de vitesse, des appuis et de leur orientation.

Car cette potentialité variable de l'affrontement (dans l'intensité physique et ses techniques) au point crucial, est organiquement en rapport avec les nécessités de liberté entière des droits des joueurs contenus dans le règlement ; à tout instant les antagonistes du duel « homme contre homme » dans la complexité du jeu, disposent des techniques nécessaires pour affronter, tout en continuant le jeu (ici aussi, en fonction des courses, des directions, des changements de rythme et de vitesse, des appuis et de leur orientation)

Ces dualités mises en œuvre par la logique du règlement, tant au niveau collectif, qu'au niveau des réalisations individuelles (combattre et conserver la balle ou éviter la charge adverse pour continuer le mouvement de jeu), peuvent et doivent être analysées et compréhensibles à la vitesse du jeu, pour les joueurs.

Il existe alors pour les pratiquants, l'exigence de comprendre et effectuer de manière explicite et rationnelle les choix et réalisations contenus dans la logique du règlement.

Cet éventail des possibles techniques au point crucial, oscillant entre combat et évitement, entre conservation et continuité, nécessite une systématisation des règles et des techniques au point crucial.

Cette nouvelle logique règlementaire est, tout à la fois, modélisation originale de compréhension de l'activité, du jeu, mais aussi, mode d'emploi expressément Educatif pour les pratiquants ; La dualité « combat - conservation/ évitement – continuité » repose sur une initiative individuelle totale des joueurs pour gérer de manière consciente cette bipolarité règlementaire et réaliser techniquement des choix conscients et efficaces à la vitesse du jeu (dans la richesse de variété inépuisable des situations au point crucial).

Cette conception des règles systématisées et Educatives, rompt ainsi définitivement avec les dogmes des pré requis du combat, obstacles réels à une formation tactique et technique opératoire et efficace pour tous les pratiquants et tous les niveaux, y compris avec les néophytes.


Cette nouvelle logique systématisée des règles solutionne aussi les oppositions évoquées plus haut, entre jeu et technique, découverte des règles et utilisation de celles –ci, entre motivation ludique des jeunes joueurs et apprentissages rationnels.

La logique du règlement, permet

- des apprentissages techniques repérés et compris par un choix explicite des règles du jeu correspondant à ces objectifs techniques.
- Le (jeune) pratiquant comprend le pourquoi et le comment de la signification de la règle utilisée pour faire vivre le jeu et les acquisitions gestuelles correspondantes.
- Le (jeune) joueur acquiert et utilise de manière de plus en plus consciente les règles et les techniques dans la variété inépuisable et motivante du jeu, et de ses multiples modalités.

2.4. Tableau synoptique de la genèse des techniques dans le jeu en fonction de l'engagement physique au point crucial, et du type de règles gérant le rapport d'opposition ; les droits des joueurs animent la vie du jeu et construisent les techniques.

Ce tableau synoptique qui classe les droits des joueurs en fonctions du type d'engagement physique pour les antagonistes au point crucial, résume ainsi nos hypothèses ;

<p>DANGER</p> <p>CONTACT COMBAT</p> <p>++++++</p>  <p>PAS DE CONTACT</p>	<p>TYPE 5</p> <p>A : course- balle conservée-----D : combat collectif</p> <p>LIGNES DE LA BALLE ET D AFFRONTEMENT DEBOUT POUR A ET D</p> <p>Techniques : 1c1 affrontement debout/ poussée collective arrachage</p> <p>TYPE : COURSE-COMBAT COLLECTIF DEBOUT</p>	<p>LIBERTE DE BALLE - - - -</p> <p>DROITS DES JOUEURS A GARDER LA BALLE + + + +</p>
	<p>TYPE 4</p> <p>A : course combat-----D plaquage combat 1c1 Balle conservée jusqu'au SOL Combat individuel et collectif pour libérer la balle</p> <p>LIGNES DE LA BALLE AFFRONTEMENT POUR A ET D</p> <p>Techniques: passes au sol/ conservation au sol</p> <p>TYPE ENCHAINT COURSE/ COMBAT COLLECTIF</p>	
	<p>TYPE 3</p> <p>Centre de gravité des règlements et des techniques</p> <p>LIGNE DE LA BALLE/ AFFRONTEMENT AUGMENTATION DE L ENGAGEMENT PHYSIQUE</p> <p>A : courses/ passe main----- D sur l homme Au pied ----- D sur balle</p> <p>Techniques : axe : passes après contact debout / au sol Au large : passes loin de la défense</p> <p>TYPE RUGBY DE COURSE</p>	
	<p>TYPE 2</p> <p>A : course évitement----- D course/ toucher contester</p> <p>Techniques passes dans l'axe / passes au large/ jeu au pied</p> <p>TYPE JEU TOUCHER PASSER</p>	
	<p>TYPE 1</p> <p>A : course- évitement----- D course ceinturage</p> <p>Techniques passes dans l'axe / passes au large/ jeu au pied</p> <p>PAS DE CONTACT PERTE DE BALLE AU CEINTURAGE</p> <p>TYPE RUGBY SANS CONTACT</p>	<p>DROITS DES JOUEURS A GARDER LA BALLE - - - -</p> <p>LIBERTE DE BALLE + + + +</p>

les règles choisies, gérant le rapport d'opposition, sont en premier lieu, en liaison avec le droit du porteur de balle.

Oscillant entre évitement et combat, les règles utilisées par le porteur de balle, lui permettent de choisir consciemment, le type d'engagement physique qu'il va provoquer ou produire au point crucial, face au défenseur.

Plus le porteur de balle utilise le droit de garder la balle pour avancer, défier le défenseur et conserver face à la charge défensive, plus l'intensité de l'engagement physique sera potentiellement intense ; inversement, moins le porteur garde la balle, à l'approche du point crucial ou juste après le contact, par l'utilisation de la passe au partenaire, moins l'engagement physique sera grand pour assurer ainsi la continuité du jeu.

Ainsi à chaque droit des joueurs qui autorise à garder progressivement de plus en plus longtemps la balle, correspond un type de jeu qui va progressivement :

- de la continuité du jeu en course sans contact avec balle libre par des passes à distance du défenseur,
- au jeu de combat permanent avec conservation maximum dans l'affrontement du défenseur, sans passe.

A chaque type de règles pour le porteur de balle, correspond un type de jeu et de rapport d'opposition, produisant un type de techniques de passe, reconnu, nécessaire et utile à acquérir pour les pratiquants.

2.5. Des contenus règlementaires systématisés novateurs et les possibilités de progrès insoupçonnés chez les jeunes pratiquants ; la matrice règlementaire des techniques et les unités règlementaires momentanément isolables.

Ainsi, une analyse systématisée de la liberté totale, mais variable, des joueurs antagonistes sur la balle est possible.

« Il s'agit explicitement de passer des principes d'exécution de chacun des actes, pris comme une entité*, à la logique vivante du jeu, (du choix), compris à la fois comme premier par rapport à l'exécution ; mais liée à elle, dans la relation vivante décision / réalisation de l'action décidée.⁹ »

⁹ René Deleplace, Recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance. CRMT, 1984, p6. * Entité : théorisation, représentation d'un phénomène sous la forme d'une chose figée, descriptive, en dehors du contexte vivant du jeu, en dehors de ses raisons et de ses significations (note de René Deleplace)

Les rapports systématisés entre règles du jeu, décisions tactiques et acquisitions techniques, ouvrent la voie à une éducation continue et maîtrisée pour les pratiquants dès le plus jeune âge.

« Dès l'instant où l'on peut parvenir à définir un nombre très limité « d'unités tactiques (règlementaires) relativement isolables », découpées dans « l'étoffe » de la vie du jeu, et constituant un ensemble articulé qui, (bien que simple) épuise la réalité complète de cette vie du jeu (y compris la réalité comportementale complexe), alors, on ouvre vraiment le chemin d'une grande maîtrise, par un travail réalisable aisément¹⁰. »

Cette complexité de l'acte du pratiquant dans la multiplicité des situations illimitées du jeu, « ne se réalise jamais sous forme élémentaire », comme nous l'avons évoqué plus haut ; la conception techniciste des règles sous forme d'interdits, et le découpage de gestes fondamentaux pré requis, tend à faire régresser les joueurs¹¹.

La nouvelle logique du « noyau central » du règlement permet ce renversement spectaculaire ; la modélisation des règles conduit à élaborer un modèle, vraie base d'orientation, y compris pour les néophytes.

Cette complexité du jeu, du mode d'emploi règlementaire, permet de focaliser l'activité et les informations prises sur le jeu par le (jeune) joueur, en les systématisant : « dès le départ, le sujet même totalement néophyte dans l'activité considérée, est toujours en mesure de développer une vigilance perceptive active par rapport à plusieurs points d'orientation de cette vigilance¹² ».

La complexité enfin logique et compréhensible des règles systématisées permet cette mobilisation consciente et vigilante du joueur.

La modélisation systématique des règles, ne se réduit pas, de manière commune, à l'entrée minimum dans l'activité du pratiquant ; elle n'est pas seulement secondaire, ni passage obligé de compréhension d'interdits, pour gérer les dangers du combat.

Cette logique systématisée de l'analyse du « noyau central du règlement », dévoile une cohérence développée du jeu de rugby, de ses règles, de ses choix tactiques et des ses techniques, qui permet :

- de reconstituer, en les classant de manière rationnelle, l'ensemble des règles, pour produire et reproduire cette complexité du jeu.

¹⁰ *Ibid*, p. 12.

¹¹ *Ibid*, p. 45.

¹² *Ibid*, p. 46.

- de reconstituer en les classant, l'ensemble de l'éventail des techniques gestuelles, (congruentes à ces règles), qui permet au pratiquant de produire et reproduire la complexité du jeu, dès le plus jeune âge.

Cette modélisation logique et systématique des règles de l'activité, tant pour analyser le rugby, que pour élaborer un mode d'emploi simple et opératoire pour le pratiquant, constitue dans la « pensée Deleplace » le concept central de « Matrice » de l'acte.

« Matrice » règlementaire, ici, dans le cas qui nous concerne, car elle engage :

- une compréhension simple dans sa présentation, mais qui contient l'unité totalité du jeu et de sa complexité, tant pour les règles que pour ses techniques.
- Un approfondissement, une complexification dans la compréhension et la maîtrise possible du pratiquant, tant au niveau des règles du jeu, que des techniques qu'elles génèrent.

Il s'agit donc d'un mode d'emploi qui présente les règles à utiliser pour le joueur « dans une logique simple unifiante, enserrant la totalité de l'acte¹³ ».

Cette conception « Matrice » des règles, organise alors la richesse de celles ci, en systématique « d'Unités Règlementaires », repérées et comprises dans leur logique de jeu et des techniques gestuelles ; elles sont « momentanément isolables », car toujours relatives à l'ensemble de l'éventail des règles et des techniques de la totalité du jeu¹⁴.

Chaque type de règles pour le porteur de balle, produit un type de jeu et de rapport d'opposition, et élabore un type de techniques de passe ; il représente pour chacun d'entre eux, un type de jeu caractéristique, véritable « Unité Règlementaire ».

Chaque « Unité Règlementaire », ne peut être que momentanément isolable, pour faire acquérir par le pratiquant, les techniques produites et utilisées dans le type de jeu choisi; elles doivent être réintégrées dans la complexité de toutes les règles du jeu, afin qu'elles soient stabilisée et consciemment utilisées par le joueur, dans cette complexité réelle de l'affrontement et du jeu.

2.6 Retour à la logique initiale du règlement : « le point crucial » d'affrontement au niveau de la balle, comme organisateur de la « Matrice » Règlementaire du jeu et des techniques ; les alternatives combat/ évitement et conservation de la balle au regard de la continuité du jeu systématisent le degré d'engagement physique au niveau du point crucial.

¹³ *Ibid*, p. 50.

¹⁴ *Ibid*, p. 15.

Nous avons vu que la logique des cibles dans le noyau central du règlement, mettait au cœur de la problématique, la possibilité, seulement, de combat et d'affrontement sur tout le terrain au niveau de la balle.

Mais cette possibilité de combat devait être mise en rapport avec les nécessités de liberté totale d'action des joueurs au point crucial ; la compréhension de leurs rapports entraîne alors l'explicitation de l'éventail des possibles techniques à ce point crucial, qui oscille et varie entre combat et évitement, entre conservation et continuité.

La « Matrice Règlementaire » permet alors d'envisager une systématisation des règles et des techniques au point crucial qui éclaire ces questions de manière explicite et logique ; cette véritable classification, débouche, par conséquent, sur une maîtrise rationnelle, explicite du degré d'engagement physique des antagonistes au point crucial en rapport avec ces règles et ces techniques.

Ainsi l'analyse rationnelle des règles et des droits des joueurs (de leur degré de liberté) débouche-t-elle sur une systématisation des techniques gestuelles au « point crucial » d'affrontement des antagonistes.

Autrement dit, la maîtrise systématisée de l'engagement physique proposé par les règles et les droits des joueurs au point crucial d'affrontement, ouvre la voie à l'analyse rationnelle des techniques gestuelles.

Contre toute attente, la conception commune, qui présente l'engagement physique comme un pré requis quasi absolu dans le combat, est remise en cause ; sur l'éventail des possibles offert par les règles, c'est l'analyse classifiée des dualités combat/ évitement et conservation de la balle /continuité du jeu qui systématise le degré d'engagement physique, nécessairement variable, au niveau du point crucial.

Allons plus loin dans le débat et l'apport de l'analyse du rapport d'opposition.

Les critiques communes sur la « Systématique », reviennent régulièrement sur cette théorisation : elle se contenterait d'une approche « globale » des exercices et du jeu ; elle serait limitée, car délaissant les objectifs de maîtrise des techniques et/ ou de l'engagement physique pour ce « sport collectif de combat ».

L'analyse approfondie de l'ensemble de la systématique et des fiches exercices, remet les choses à leur place, notamment sur l'analyse du règlement et l'affrontement permanent qui s'y rattache, mais aussi et surtout, avec le maillon essentiel que constituent les exercices du « plan homme contre homme ».

Cependant, l'utilisation dans les exercices de « l'opposition raisonnée », a fin de faciliter les réalisations tactiques et techniques de l'adversaire, pouvait parfois apparaître problématique :

- pour la motivation des joueurs, qui peuvent penser « que ce n'est pas du vrai rugby où le combat est encore une fois absent »
- pour les progrès des joueurs, dans la mesure où les réalisations maîtrisées dans l'opposition raisonnée n'apparaissent que difficilement dans la réalité du jeu d'affrontement intense.
- Pour la mise en œuvre avec des jeunes pratiquants.

Nous pensons que ces propositions contribuent à mieux cerner la progressivité « de l'opposition raisonnée » car liées à une analyse du mode d'emploi rationnel des règles.

« L'opposition raisonnée » n'est plus une consigne imposée par l'enseignant ou l'Éducateur ; elle est choisie et comprise par le pratiquant, en fonction du niveau d'engagement physique requis au point crucial, et des objectifs techniques poursuivis ; ce sont bien les règles utilisées par la Matrice règlementaire qui organisent l'activité volontaire du pratiquant.

Elles ouvrent la voie, comme analysé ci-dessus, à la maîtrise systématisée et progressive de l'engagement physique au point crucial d'affrontement, pour des choix et des réalisations techniques à construire par le jeu et dans le jeu.

Mais dans l'éventail des « unités règlementaires » des types de jeux et de techniques qu'elles instaurent, c'est celle concernant le jeu de course après contact et affrontement (avec vitesse et précision de passes) qui constituent le « centre de gravité » de l'apprentissage, la référence des acquis, point de départ et d'arrivée du jeu à construire.

Référence du jeu, enfin, car elle contient tout à la fois, les informations tactiques sur la lecture de l'opposition, et les informations de sensations des techniques de passes au corps à corps, indispensables à maîtriser pour le pratiquant.

2.7. Retour sur les conséquences invraisemblables de la « Matrices des règlements » : comment réellement concevoir le choix, passe dans l'axe – passe sur la largeur du front de jeu, ou l'utilisation du jeu au pied, dès l'initiation.

L'analyse approfondie de la logique règlementaire, a montré la nécessité de la fin définitive des conceptions des pré-requis techniques et physiques, notamment pour les néophytes, où la part du jeu dans la formation est minime voire absente.

A contrario, la « Matrice règlementaire » engage un processus ambitieux mais réaliste pour le jeu, les apprentissages techniques et la motivation des pratiquants ; elle dévoile aussi, les possibilités insoupçonnées, voire invraisemblables de la réalisation du choix « passe dans

l'axe – passe sur la largeur du front de jeu », ou « jeu à la main – jeu au pied », liés à la liberté des joueurs, de la balle, à la continuité du jeu, à la règle du hors jeu et à ses conséquences sur le démarquage.

C'est bien l'analyse règlementaire du rapport d'opposition, qui construit des nouvelles relations indispensables, porteur de balle, non porteur ; on n'insistera jamais assez, sur ce renversement pratique et théorique incroyable, que propose la « Pensée Deleplace » : c'est la lecture de l'opposition qui construit, dès le début du processus dans les règles, la continuité du jeu les techniques individuelles et la cohérence collective de l'équipe.

Ainsi, les choix « passe dans l'axe – passe sur la largeur du front de jeu », « jeu à la main, jeu au pied », (que l'on croyait réservés au niveau du perfectionnement), sont démonstratif des possibilités nouvelles offertes aux jeunes pratiquants ; dans l'échelle des règlements (en fonction du type d'engagement physique au Point Crucial).

Les « Unités Règlementaires », prônant moins d'affrontement physique, centrés sur la continuité du jeu, permettent et poursuivent ces objectifs ; elles développent particulièrement la prise d'information visuelle, la lecture du jeu, sur le dispositif adverse et la vitesse gestuelle des passes ; elles concernent également les courses de démarquage des partenaires sur la largeur et loin de la défense, afin de produire un « rapport d'espace et de temps » indispensable pour l'enchaînement efficace : temps de trajectoire de balle, réception, choix et course du receveur.

Le porteur de balle dispose de plus de temps et d'espace, dans des contraintes de jeu moins exigeantes du point de vue de la charge physique du défenseur, produites par les règles et l'opposition. Il peut « plus tranquillement » choisir et réaliser la passe au large ou la passe dans l'axe, ou le jeu au pied, en fonction de la lecture des espaces libres du dispositif de défense¹⁵.

Inversement les « Unités règlementaires » qui développent les techniques de libération dans l'affrontement, invitent le porteur de balle à se donner plus de temps au corps à corps, dans un espace très contraint, en utilisant le combat et l'affrontement pour, tout à la fois, conserver la balle mais aussi la libérer (pour la continuité du jeu).

¹⁵ René Deleplace, le Rugby. Op.cit. p 50 : Il est certain que le jeu sans placage, en libérant l'attaquant de la charge réelle, facilite l'assimilation par celui-ci des gestes d'attaque en plein mouvement, en particulier au moment du contact. Mais il faut se garder de penser que ce seul travail peut suffire ; s'il n'est pas retransposé convenablement dans les conditions réelles du jeu, avec la charge (par exemple avec le jeu à 7), ses effets peuvent être bien inférieurs à ce qu'on serait en droit d'en attendre. Mais il est un autre aspect particulièrement intéressant : la convention du frappé, même si l'on impose de frapper deux coups et à hauteur de hanche, laisse en fait à l'attaquant, pour réaliser les gestes qu'il doit faire « au contact », moins de temps qu'un placage réel. Et ce jeu, sans placage; est alors également un excellent moyen d'améliorer la promptitude des gestes.

Elles contribuent à construire les techniques dans et par l'affrontement physique ; elles développent l'intelligence technique de sensation dans le corps à corps ; elles sont donc complémentaires des techniques de passe liées à la prise d'information à distance de l'adversaire.

Les « Unités règlementaires » valorisant la course, l'évitement, la précision et la vitesse de passe, portent peu d'affrontement physique ; centrées sur la précision et la qualité des courses et des passes, avec l'adversaire à distance, elles permettent la prise de largeur, dès le début du processus ; les joueurs cherchent à étirer l'adversaire, tout en se démarquant, tandis que la prise d'intervalle développe les courses d'évitement, de cadrage, les passes rapides et précises dans l'axe pour éviter l'affrontement (cf. les expériences du « toucher, passer, contester »).

Les « Unités règlementaires » prônant plus l'affrontement et le combat, focalisent l'attention du porteur de balle sur l'utilisation efficace de la prise d'intervalle, de l'avancée qui sont fondamentales, tout en ayant utilisé avant l'action, la prise de largeur pour choisir le bon intervalle ; mais dans cette logique de ce type d' « Unité Règlementaire », le porteur de balle va défier les défenseurs, résister à la charge, pour continuer à avancer, conserver et libérer debout ou au sol.

Le porteur de balle va pouvoir utiliser tous les droits des joueurs pour combattre, jusqu'au sol, avancer, et finalement maîtriser les techniques de passe dans l'affrontement pour continuer le jeu.

La « Matrice règlementaire », est ainsi indispensable, pour la compréhension et l'analyse de l'opposition, au sein de la matrice tactique, tout au long du processus d'apprentissage ; mais elle existe aussi fondamentalement, comme « Matrice d'exécution gestuelle » et des techniques ; ce renversement invraisemblable et improbable devient une nécessité pour la réussite des pratiquants où le jeu et le règlement sont bien des outils pratiques et théoriques essentiels¹⁶.

On peut, par ailleurs, citer de nombreux passages qui ouvrent de nouvelles pistes réellement originales, sur le concept de « Matrice d'exécution gestuelle » et permettent des avancées considérables dans les réalisations techniques des pratiquants : « a notre avis, le cernage fondamental de la Matrice tactique de la technique gestuelle est la condition d'une technique ouverte ; ouverte c'est à dire, tout à la fois, facilitant la réalisation au maximum des solutions en cascade, au fil du déroulement d'une intervention ; et facilitant l'exécution

¹⁶ *Ibid*, p. 57. « Les transformations gestuelles en rapport avec l'apprentissage de l'exécution comme et maîtrise du fonctionnement au niveau sensori-moteur ». René Deleplace, *Rugby de mouvement, rugby total, op.cit.* p. 11.

prompte et efficace d'une décision qu'elle que soit la soudaineté de la soudaineté de décision imposée par le jeu. Mais aussi, capable de se renouveler, au fil de la vie physique du joueur ».

2.8 La fin de l'opposition commune, entre le jeu libre et l'acquisition rigoureuse des techniques gestuelles indispensables.

D'ordre quasi « éthique » sur les conceptions de l'éducation chez les jeunes, longtemps ces deux points de vue sont restés antagonistes voire irréconciliables.

On pouvait cependant trouver un juste milieu, un compromis raisonnable, dans la mise en œuvre des entraînements et des séances : d'abord les acquisitions et le travail technique et/ ou physique, puis une application plus motivationnelle par le jeu pour terminer la séance.

Comme nous l'avons analysé précédemment, cette opposition reste marquée par le cadre traditionnel des conceptions traditionnelles des pré-requis techniques ou physiques.

Il est grand temps de ne plus opposer jeu libre, (pour la motivation, et la quantité d'entraînement dans la réalité du jeu) et les acquisitions techniques systématisées rigoureuses.

Les propositions avancées, pour une nouvelle conception de la formation technique et physique avec la systématique des règles et règlements au point crucial, (point d'affrontement des antagonistes), permettent de solutionner ce dilemme.

Le jeu libre devient jeu à thème dans la rigueur des acquisitions techniques et des apprentissages au point d'affrontement, avec des règles adéquates d'engagement physique explicite, et des objectifs techniques adoptés et compris (même en jeu à effectif réduit)

Les exercices techniques (y compris à effectif réduit 1c1) sont gérés par le jeu, par les règles et la progressivité physique repérée, compris par les joueurs avec un engagement physique conscient adapté.

« Parce que cela nous apparaît de plus en plus capital, Il convient de joindre (au processus d'acquisition) pour les Seniors, aussi probablement, le jeu libre, le jeu pour le plaisir momentané, plaisir de bien jouer, plaisir de se dépenser physiquement, plaisir de se sentir maîtriser les mouvements de jeu, tous ces plaisirs mêlés, en dehors, momentanément, de tout autre souci compétitif¹⁷ ».

Il en va de l'efficacité de la formation, notamment chez les jeunes.

2.9 La « Matrice Règlementaire » outil fondamentalement Educatif qui permet le changement d'attitude et de comportement du pratiquant : prise de conscience,

¹⁷ René Deleplace , *Op.cit.*, p. 10.

concentration, responsabilité, autonomie pour répondre aux nécessités de prise en charge du processus personnel d'apprentissage ; le « secret éducatif » de la « pensée Deleplace ».

Les connaissances systématisées de la « Matrice Règlementaire des techniques », dans les « Unités Règlementaires » momentanément isolables, permettent une modélisation logique, des règles, du jeu, de l'engagement physique et de l'éventail des techniques.

Elles concrétisent les nécessités de modéliser l'APS, afin de disposer de connaissances fiables, « qui permettent de transformer de façon palpable les conduites motrices, en les plaçant sur une ligne de progrès illimitée¹⁸ ».

Cette modélisation est indispensable car la « transmission directe du vécu corporel, de l'expérience personnelle » est impossible ; Enseignants, Educateurs et pratiquants, doivent donc, avoir à leur disposition, cette modélisation - mode d'emploi de l'activité , d'autant, qu'il sont confrontés à la complexité de la pratique et de l'apprentissage.

Dans ce processus complexe, la modélisation logique est aussi, systématisation (règlementaire, technique et tactique) des point de repères visuels (analyse et lecture de l'opposition) mais aussi Education de « l'intelligence sensori-motrice » (sensations corporelles des techniques gestuelles).

Ce processus engage alors, « l'inéluctabilité de la conscientisation de la conduite de l'acte » par « le développement (y compris dès le départ pour le néophyte) d'une vigilance perceptive active » logique, organisée en point de repères ou « points d'orientation ». Ces derniers représentent le mode d'emploi individuel, que le pratiquant se construit au fur et à mesure des expériences et de ses acquisitions vérifiées en jeu¹⁹.

C'est donc le pratiquant et lui seul, qui par son attention, sa concentration, prend conscience de ses acquisitions ; il sait pourquoi et comment il pratique ; il comprend le processus engagé dans l'analyse et la maîtrise des règles et du jeu et les droits qu'il utilise ; il sait le chemin qu'il a parcouru et qu'il va continuer à utiliser pour, de mieux en mieux, maîtriser consciemment le jeu, les règles, les choix et les techniques.

Ce processus, fondamentalement Educatif, dévoile « l'irremplaçabilité de la part d'intervention du sujet sur lui – même ; c'est le sujet, qui, en dernier ressort, se construit sa propre image mentale directrice d'action corporelle. Il doit apprendre à la construire dans ses fondements, apprendre aussi à la modifier avec l'évolution de ses propres productions (ajustements neuro- psycho- physiologiques).

¹⁸ René Deleplace, *Recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance*, p. 37.

¹⁹ *Ibid*, p. 46.

C'est bien là, que se situe et agit la créativité du sujet, qu'on peut aider à développer ». 20

L'expert, qui transmet ce patrimoine règlementaire, tactique et technique est irremplaçable pour élaborer cet « image mentale d'action » efficace ; c'est une véritable coopération qui se met en place entre les pratiquants et l'expert : dans le va et vient entre les intentions et les réalisations pratiques, l'élève recherche le pourquoi et le comment des réussites et des échecs, mais il analyse de plus en plus consciemment les causes de ses réalisations.

Ce processus prend nécessairement du temps et engage les répétitions, pour vérifier à travers la multiplicité des réalisations pratiques, l'utilisation et l'expérimentation efficace du mode d'emploi ; la concentration et la prise de conscience des sensations gestuelles et des repères en jeu sont décisifs pour le pratiquant ; l'expert aide à l'analyse et à cette prise de conscience.

Dans la pratique savante quotidienne, responsabilité, et autonomie du pratiquant sont les comportements nécessaires à s'approprier et à développer pour répondre aux exigences des acquisitions et à la prise en charge du processus personnel d'apprentissage.

Aucun pré requis pour que les joueurs ou les élèves se comportent bien ; aucune morale ; aucune baguette magique Éducative.

La logique du règlement prône l'initiative et la liberté totale des joueurs à la vitesse du jeu, dans les réalisations techniques intelligentes, comme dans l'activité mentale consciente du pratiquant.

Il est temps de comprendre l'essentiel de l'éducation règlementaire.

On n'a pas fini de vérifier ainsi, dans la pratique quotidienne, les transformations radicales et Éducatives des comportements des pratiquants ; ils accompagnent les progrès ; ils démontrent bien la portée Éthique des exigences de ces contenus d'apprentissage règlementaires vivants.

3. Le Rugby en « Toucher-passer » de l'UNSS jusqu'au Club.

Le propos qui suit, et propose des éléments d'expérimentation concrète à l'appui des conceptions construites dans la continuité des apports et réflexions de René Deleplace, est le résultat des réflexions et expérimentations effectuées au sein de l'association « Culture,

Rugby de mouvement et Témoignages²⁰ » (CRMT) ainsi que par un groupe de professeurs d'EPS dans le cadre de l'UNSS des Hauts de Seine (92).

En 2008, CRMT analysant le jeu de haut niveau constate que le Rugby Français utilise avec excès les phases de fixation comme moyen de conservation et montre la corrélation entre cette démarche et la diminution de l'efficacité offensive de l'équipe de France.

En même temps dans le cadre de l'UNSS les enseignants constatent que les jeunes joueurs systématisent le jeu au sol y compris, dans des situations qui ne le demandent pas, réduisant le jeu à la seule dimension physique de l'affrontement au dépend de l'utilisation de passes pour avancer et gagner du terrain.

De 2008 à aujourd'hui nous avons pu mettre en œuvre une démarche expérimentale visant à transformer les représentations du jeu par les joueurs et mettre au centre des apprentissages le jeu de mouvement et le développement de l'intelligence tactique (ou situationnelle) à l'aide de la dimension réglementaire du jeu.

3.1 Quelle définition, quelle hypothèse et quelle démarche d'apprentissage ?

En définissant d'abord le jeu de rugby comme un jeu de conquête de territoire par les courses (les évitements) et l'affrontement avec l'adversaire ou par le jeu au pied, on replace le jeu dans sa finalité (avancer/s'opposer). On pose ainsi son problème fondamental concernant le débutant comme le joueur de haut niveau, à savoir : piloter son corps ensemble ou individuellement pour franchir un barrage (ou s'opposer à ce franchissement) en choisissant

²⁰ CRMT dont la présidence est assurée par Jacques Dury et Pierre Villepreux, est une association reconnue par la FFR qui mène des réflexions, propose des débats, organise des stages pratiques sur le rugby de mouvement et témoigne des travaux menés par les « anciens » qui ont participé à la renommée du rugby Français.

les formes de jeu (les moyens) les plus adaptées ; le jeu groupé, le jeu déployé, le jeu au pied pour reprendre la terminologie de René Deleplace²¹.

En résumé, notre recherche a fait apparaître les points suivants :

-1 : Le postulat (partagé majoritairement dans le monde du rugby) selon lequel « il faut en premier lieu régler les problèmes affectifs du combat exclusivement par le combat pour construire le jeune joueur » mène à une impasse, créant un déséquilibre trop important dans l'apprentissage de la lecture du jeu et celui du combat.

-2 : Le niveau d'engagement physique des joueurs dans le jeu doit être en phase avec sa capacité à lire la situation pour trouver la solution la plus adaptée.

-3 : Plutôt que proposer des situations complexes ou décontextualisées, il est plus pertinent de « jouer » avec les variables règlementaires de l'activité sans en dénaturer le noyau central c'est-à-dire en conservant une dynamique construite entre l'attaque et la défense.

Ainsi nous avons pu faire apparaître l'aspect déviant du jeu proposé actuellement aux jeunes joueurs et la nécessité de proposer en complément, un jeu (avec des règles différentes) nécessitant une lecture du jeu plus construite par le joueur et multipliant les situations de jeu de plein mouvement.

Nous avons donc recherché des règles de jeu de rugby qui permettent de rééquilibrer la bascule « affrontement /évitement » en permettant aux jeunes joueurs de se construire aussi et peu à peu par la lecture des situations.

3.2 La démarche concrète

Notre démarche utilise donc le règlement comme variable didactique et pédagogique pour faire progresser le joueur. Elle joue sur la bascule attaque /défense (soit en donnant l'avantage à l'un ou à l'autre soit en rééquilibrant le rapport d'opposition).

Dans le cadre de l'UNSS nous en sommes arrivés à proposer (en 2013):

Des rencontres avec une mi-temps conservant les règles classiques (placages, jeu au sol, touches, mêlées...) et une mi temps avec les règlements adaptés suivants :

Pour les Benjamins (classes de 6^e et 5^e) :

A : le placage est remplacé par un « touché-passer » par la défense avec l'obligation à l'attaquant de transmettre la balle dans les « 3 secondes » sans que celle-ci touche le sol. Il y a donc un net avantage donné à l'attaquant mais si ces deux conditions ne sont pas respectées

²¹ Voir Rugby total, rugby de mouvement, publié en 1979 et aujourd'hui disponible sur le site de CRMT : fndr.fr

alors la balle revient à l'équipe adverse qui peut jouer rapidement (l'attaquant a donc une contrainte temporelle et technique).

B : Pas de mêlée ni de touche mais des remises en jeu simples et rapides.

Pour les Minimes (classes de 4^e et 3^e) :

A : le placage est conservé mais l'attaquant n'a pas le droit d'aller au sol et doit donc transmettre sa balle avant d'aller au sol. Ici il y a un net avantage pour la défense.

B : Pas de mêlée ni de touche mais des remises en jeu simples et rapides.

Ces adaptations réglementaires ont pour effet :

1 : de mettre le joueur en situation obligatoire de lecture du jeu en étant libéré de la charge physique de l'adversaire et en ayant du temps pour prendre une décision (composante tactique).

2 : de donner un sens profond à la notion de passe, de soutien et de continuité de jeu pour tous les joueurs, grands et forts comme petits et rapides (composante technique).

3 : d'augmenter le temps de jeu réel (composante physique).

Les deux mi-temps ont donc un rôle complémentaire pour la formation du jeune joueur.

Depuis deux ans, après la présentation de cette démarche à la Fédération Française de Rugby (FFR), cette dernière expérimente dans plusieurs comités ces adaptations réglementaires (le comité d'Ile de France est pilote).

3.3 « Dis moi avec quel règlement tu joues et je te donnerai ton niveau. »

Dans le cadre du Collège nous pouvons transposer cette démarche aux différents sports collectifs enseignés, en jouant sur les composantes réglementaires des pratiques sportives afin d'améliorer l'apprentissage de nos élèves en construisant un continuum de situations de jeux réels qui par l'évolution de certaines règles permettent d'assurer l'apprentissage de la lecture du jeu en faisant varier les paramètres intervenants sur la bascule ATTAQUE / DEFENSE.

Au Collège Lakanal depuis deux ans nous expérimentons le rugby « touché-passer » sur terrain de hand-ball avec différentes classes sur différents niveaux et sommes en pleine construction d'adaptations réglementaires dans les différents sports collectifs présentés aux élèves (C.A 4).

3.4 Au sein de la F.F.R

Cette expérience a été présentée aux cadres du Comité d'Ile de France (Mme Kariotakis et Bertrand terrier) qui l'ont adaptée au moins de 14 ans en 2016-2017 puis moins de 14 ans et moins 12 ans en 2016-2017. La Direction Technique Nationale (D.T.N) a décidé cette année d'étendre cette adaptation réglementaire au niveau national et à toutes les catégories d'âges de l'école de rugby (E.D.R).

Superbe challenge pour la profession que de construire par nous même et ensemble au grès de nos expériences et de nos réflexions, un programme national sur l'apprentissage des sports collectifs mais aussi de toutes les activités sportives et artistiques enseignées dans nos établissements scolaires en devenant une source de réflexion et de proposition innovante aux fédérations sportives.

A nous de jouer... sur les règles !

4. Le socle commun et ses conséquences : exemples comparés de l'histoire et de l'EPS du point de vue de l'historien du discours

4.1 Quels fondements théoriques pour le socle commun ?

Depuis son apparition en 2008, le socle commun de connaissances et de compétences qui vise à restructurer en profondeur l'organisation des enseignements du collègue n'a cessé d'entretenir, tout en s'imposant progressivement comme de plus en plus incontournable. C'est qu'il heurte de plein fouet non seulement les habitudes d'une corporation, ce qui est secondaire, mais surtout qu'il soulève la question du rapport à l'organisation disciplinaire des enseignements, le plus souvent dérivée, mais pas uniquement, des structures universitaires. Ce lien premier entre apprentissages élémentaires, formation secondaire et formation supérieure, avait bien été saisi par les réformateurs qui sont à l'origine encore d'une large part de notre système éducatif. La formation de l'enseignement primaire public en 1881-1882, la réforme des universités en 1896, enfin celle de l'enseignement secondaire en 1902, menées avec constance par des hommes comme Ferdinand Buisson, Ernest Lavis et Louis Liard, devait aboutir dans leur esprit à une philosophie de l'éducation cohérente liant indissolublement les uns aux autres ce que Lavis nommait en 1885 « les trois ordres de l'université²² ». Chez les historiens, cela s'est traduit par l'idée qu'il fallait enseigner les méthodes de l'histoire

²² Cette image rappelle que Lavis, historien, n'était pas pour rien un spécialiste de l'Ancien régime en France, mais aussi que la baccalauréat est, jusqu'à cette année 2017 tout du moins, le premier grade universitaire en France.

scientifique le plus tôt possible, par exemple que ce n'est à partir de l'analyse raisonnée de documents (l'archive) que l'on peut établir des faits scientifiques (les événements). Ce qui supposait une continuité de méthodes, au moins entre le secondaire et le supérieur. D'où la création par ces mêmes historiens du Musée pédagogique, dirigé par l'un d'eux en 1901, et devenu en 1937 l'INRP, aujourd'hui disparu. Ce qui à l'origine confortait une unité disciplinaire pilotée depuis les savoirs scientifiques, avant que l'INRP ne devienne au contraire l'un des lieux d'opposition à cette hiérarchie verticale au nom de l'innovation pédagogique, un débat ouvert très tôt en fait et non clos aujourd'hui. Or le socle commun peut se comprendre dans ce contexte d'affrontement entre défense des « savoirs disciplinaires » et « innovation pédagogique », débat dont nous dirons d'emblée et nettement qu'il est pour nous à la fois biaisé et mortifère pour la pédagogie elle-même.

Dans sa dernière version, publiée au B.O.E.N. du 23 avril 2017, le texte du socle lui-même nous livre quelques clés de lecture susceptibles de nous permettre d'argumenter notre position. Bien qu'intitulé « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (le choix des mots et de leur ordre est tout sauf anodin²³), son explicitation entre immédiatement en contradiction avec cette formulation première. Cette dernière, dans l'ordre des mots qu'elle adopte, pourrait laisser supposer que soit acquise l'idée qu'il faut connaître d'abord pour ensuite construire des compétences (des savoir-faire), qui enfin s'inscriront dans un horizon culturel²⁴. C'est-là exprimer un rapport « positiviste » aux disciplines qui peut servir d'argument pour en montrer l'obsolescence pédagogique. Or il existe une autre manière de poser ce rapport : considérer que la culture comme un bien commun partageable à condition que l'on considère d'emblée que la compréhension des procédures de construction de la connaissance peut être acquise de manière concomitante à ces mêmes connaissances, au lieu d'établir celles-ci comme un préalable incontournable. Nous entrons alors dans un modèle dynamique de rapport aux disciplines scientifiques qui permet d'envisager la construction de « compétences » par la maîtrise des disciplines et non par une « libération » du « carcan » qu'elles imposent aux jeunes esprits. Si comme l'a justement souligné François Audigier, historien de formation, directeur du département histoire-géographie à l'INRP et enfin professeur de sciences de l'éducation à Genève, il y a de cela quelques décennies, « le monde n'est pas disciplinaire », nous ajouterons pour notre part que la connaissance du

²³ Nous rappelons au lecteur que c'est comme historien du discours que nous intervenons ici, et que c'est donc ce discours, dans sa forme autant que dans son fond, ce qu'en fait, par principe méthodologique, nous refusons de dissocier, qui fournit la matière de nos analyses.

²⁴ Terme non précisé mais dont nous verrons qu'il peut en fait recouvrir non la culture au sens commun, mais fonctionner comme un équivalent à l'éducation civique et morale...

monde est disciplinaire (ce qui n'oublie pas les porosités entre ces mêmes disciplines), et que la connaissance de la connaissance du monde (l'épistémologie donc) est également disciplinaire. Que par voie de conséquence les apprentissages n'ont rien à perdre à la structuration disciplinaire de l'enseignement, la pédagogie de la connaissance disciplinaire, la didactique donc, étant aussi disciplinaire et la connaissance de la pédagogie l'étant de même.

4.2 Conséquences logiques dans le rapport aux disciplines

Or les cinq domaines de formation que le socle commun définit ensuite ne le sont que par des entrées non disciplinaires, c'est-à-dire des entrées par compétences considérées comme générales, sans support culturel en fait (d'où notre remarque sur ce que peut recouvrir le mot « culture » dans ce contexte discursif et philosophique). Ces domaines sont : 1°. Les langages pour penser et communiquer ; 2°. Les méthodes et outils pour apprendre ; 3°. La formation de la personne et du citoyen ; 4°. Les systèmes naturels et les systèmes techniques ; 5°. Les représentations du monde et l'activité humaine. Nous n'insisterons sur le caractère parfois aléatoire de ce découpage²⁵ pour nous concentrer sur les domaines où l'histoire d'une part, l'EPS d'autre part peuvent trouver leur place, ce que nous permet la suite du document qui expose plus avant le contenu de chacun de ces domaines.

Pour l'histoire, son champ d'efficacité formatrice si l'on peut dire est le suivant ; il appartient au domaine 5.

*Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine*²⁶

Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent (1). Il s'agit de développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique (2). Ce domaine conduit aussi à étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés (3). Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent (4).

Ce domaine vise également à développer des capacités d'imagination, de conception, d'action

²⁵ Par exemple le couple systèmes naturels/systèmes techniques qui se résorbe dans la question de la « résolution de problèmes », comme une unité de pensée évidente. Où le couple personne /citoyen comme « apprentissage de la vie en société », ce qui pose la problématique philosophique de la distinction entre personne et citoyen (les Révolutionnaires de 1789 ne l'avaient pas éludée, d'où la Déclaration bien connue, mais dont le sens du couple homme/citoyen est parfaitement méconnue, au mois du socle commun...)

²⁶ Pour l'analyse de tous les encadrés, c'est nous qui introduisons les numéros permettant de se référer au texte d'origine sans produire des citations redondantes en permanence.

pour produire des objets, des services et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques, physiques et sportives. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques (5). Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain (6).

Plusieurs des points abordés ne sont pas de nature à inquiéter l'historien quant à sa place dans la structure induite par le socle commun. Ni le couple espace/temps (2), ni l'histoire comme savoir sur les sociétés (3) ne heurteront sa conscience. Si la présentation du premier montre combien l'ambition d'une géohistoire (intitulé de sa chaire à l'EPHE en 1948) portée par Fernand Braudel (le « pape » des historiens dit-on) et reprise aujourd'hui par Christian Grataloup (un géographe), n'a pas véritablement aboutie, géographie et histoire étant presque présentées encore l'une comme le corps l'autre comme l'âme de la Nation, pour reprendre les mots de Jules Michelet au XIX^e siècle, et bien que de Nation il ne soit point ici question (le regard est plus vaste), le second s'ouvre à l'une des formes les plus récentes de la recherche en histoire, mais aussi dans les sciences humaines et sociales : celle de « représentation »(4) saisie dans son aspect polymorphe. Mais c'est là que le bât commence à blesser : de méthode, point, d'épistémologie moins encore, et pas davantage de didactique, c'est-à-dire aucun ancrage réflexif (bien que le mot soit prononcé), mais des « activités » qui mêlent bien des domaines de connaissance différents, sinon divergents, insistant curieusement surtout sur des habiletés motrices, y compris engageant les pratiques sportives (5).

Quand au retour final sur les grands débats du monde contemporain (6), il souligne l'étrangeté de la séparation entre les domaines 3 et 5 dont les finalités paraissent bien proches. Mais la réponse à cette interrogation se trouve peut-être dans le dernier paragraphe relatif à ce domaine 5. Celui-ci, en effet, s'exprime en des termes qui tous relèvent clairement de l'enseignement classique (presque trop ?) de l'histoire et de la géographie, y compris leur dimension civique et sociale.

Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur :

- les principales périodes de l'histoire de l'humanité, situées dans leur chronologie, les grandes ruptures et les événements fondateurs, la notion de civilisation ;

- les principaux modes d'organisation des espaces humanisés ;
- la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues ;
- les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions ;
- les grandes découvertes scientifiques et techniques et les évolutions qu'elles ont engendrées, tant dans les modes de vie que dans les représentations ;
- les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés ;
- les principaux modes d'organisation politique et sociale, idéaux et principes républicains et démocratiques, leur histoire et leur actualité ;
- les principales manières de concevoir la production économique, sa répartition, les échanges qu'elles impliquent ;
- les règles et le droit de l'économie sociale et familiale, du travail, de la santé et de la protection sociale.

Cela se comprend peut-être par la force de résistance d'un socle disciplinaire (l'histoire a une longue histoire, y compris comme discipline scientifique depuis les années 1876-1898 qui fixèrent pour longtemps le « discours de la méthode »), universitaire, épistémologique et didactique donc, qui *in fine* fait barrage ou obstacle selon la position que l'on adoptera, à la relégation des savoirs disciplinaires au profit des seules approches transdisciplinaires, portées par la notion de « compétence ». En définitive, le domaine 5 du socle commun pourrait bien se confondre avec le vieux couple histoire-géographie...

Telle n'est pas, pensons-nous, la situation des STAPS, qui se préoccupent peu de préserver l'EPS comme discipline scolaire (certes, demeurent des heures et des programmes, comme il a été exposé plus haut. Mais *quid* des contenus scientifiques et culturels ?). Mais au regard des débats et évolutions dont il a été rendu compte aux chapitres 2 et 4 de cet ouvrage, ce ne sera peut-être pas une surprise. La déconstruction disciplinaire semble bien ici à l'œuvre. Les activités physiques et sportives, nous les avons subrepticement rencontrées au détour du domaine 5, dans une position pour le moins ambiguë.

Sinon, c'est dans le domaine 1 qu'elles figurent le plus nettement.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes

étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; **les langages des arts et du corps**²⁷. Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Le passage des APS aux APSA, qui n'est pas anodin, est ici entériné au détour d'une simple conjonction de coordination. Mais ce qui est bien davantage entériné par contre-coup, nous semble-t-il, c'est l'affirmation que le domaine des STAPS est bien celui d'une science de la motricité, voire, de manière affadie, des habiletés corporelles.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.

Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Exit toute réflexion, ou presque, sur la dimension sociale et culturelle de l'activité. Les deux expressions clés sont en effet d'une part : « l'élève apprend à s'exprimer et communiquer », qui finalise socialement l'activité par une compétence qui se trouve détachée de tout support intellectuel et culturel. Et lorsque l'on insiste sur le fait qu'ainsi l'élève « connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques », l'éducation physique et sportive disparaît, alors que d'autre part, précisément, s'agissant des « activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps », on relèvera deux points de nature à interroger sur la place effective du sport, toujours liée à l'activité artistique, notons-le bien. Le premier est que l'on ne parle ni de motricité, ni même d'habiletés spécifiques, d'apprentissages donc, mais seulement « d'activités *impliquant* le corps ». J'avoue qu'avec un peu de mauvais esprit, on pourrait en énoncer certaines dont certaines personnes n'accepteraient

²⁷ Souligné par nous.

qu'elles aient leur place dans un quelconque système éducatif. Plus sérieusement, implication n'est pas apprentissage, la nuance est de taille... Le second point est que la seule finalisation « sociale » qui conclue ce paragraphe dit que l'élève « apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi ».

Étant parvenue au seuil de mon incompetence, je cède la parole avant que de perdre cette maîtrise de soi ici prônée et que me verrait faillir à ma tâche d'enseignant et de formateur.

Conclusion

Entre sciences de l'homme et sciences de la nature

Quelle place pour une science des APSA ?

Marc Deleplace

C'est à dessein qu'au moment de conclure ce parcours collectif et avant de céder la parole à René Deleplace lui-même pour aider le lecteur à se forger ses propres convictions, nous reprenons cette vieille division entre sciences de l'homme et sciences de la nature dans les termes même où elle fut formulée par la philosophe Dilthey¹ au début du siècle dernier. D'une part, parce que ce philosophe, bien qu'inconnu de René Deleplace, correspond bien à « l'outillage mental », pour reprendre l'expression de Lucien Febvre, de l'époque de sa formation intellectuelle. D'autre part, parce que ce balancement entre deux grands univers de référence aura précisément préoccupé un homme formé par les mathématiques aux sciences que l'on dit encore, parfois, aujourd'hui « dure » par opposition aux sciences humaines que son ancrage philosophique et idéologique personnel ne pouvait laisser indifférent. Et puis, l'une des caractéristiques du parcours personnel et intellectuel de René Deleplace aura été la diversité de ses intérêts et la recherche constante des points de rencontre, aussi éloignés les uns des autres que ces domaines et champs de connaissance aient pu paraître.

Cette distinction se retrouve en fait, sinon dans les termes, entre deux tendances dont on a pu mesurer qu'elles ne pouvaient satisfaire René Deleplace dans sa recherche pour construire un domaine de connaissance scientifique propre aux APS d'abord, puis aux APSA par la force des choses. Du côté de l'homme, les sciences cognitives qui ont si fortement attiré les travaux conduits au sein des stages Maurice Baquet et de l'INRP. C'est en quelque sorte l'héritage de Robert Mérand. Du côté de la nature, l'idée que les APSA pouvaient, devaient peut-être, pour exister scientifiquement, se constituer en science de la motricité, et c'est sans doute l'héritage de Pierre Parlebas. Quant à René Deleplace, sans être ni ignorant ni négligeant quant à ces deux possibilités ouvertes, il aura plutôt cherché, dans une logique que nous avons qualifiée de positiviste en avant-propos et comparé à celle des pères fondateurs de la profession historienne en France, à construire un champ propre, doté de son objet et de ses méthodes d'observation et de modélisation. Ce n'est pas une politique du juste milieu, ce n'est pas une politique de conciliation, c'est une démarche spécifique, en rupture bien souvent avec les

¹ Dilthey (1833-1911), expose ces conceptions notamment dans *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (*Introduction aux sciences de l'esprit*, 1883), et surtout *Die Typen der Weltanschauung* (*Les types de visions du monde*, 1911) dans lequel il distingue les sciences de la nature « explicatives » et les sciences de l'homme « compréhensives ».

deux grandes tendances rapidement esquissées ici, qui allie observation empirique raisonnée et rationalisation modélisante, qui part des pratiques existantes pour revenir aux pratiques rationalisées, qui généralise à partir de l'observation de faits singuliers, qui conçoit à partir de cette observation des faits d'expérience les faits d'expérimentation, qui part d'une pratique sociale pour l'ériger en objet scientifique, qui de cet objet scientifique forme le cœur d'un domaine de connaissances propres, relevant à la fois de l'expérience scientifique modélisable et quantifiable et de l'expérience sociale, humaine, culturelle. Cette démarche l'aura conduit à définir, ou parfois seulement esquisser, une épistémologie et une didactique des STAPS.

Il laisse donc un héritage multiple, dans ses productions comme dans les perspectives qu'il ouvre, puisque pour revenir à ce souci permanent chez lui, il n'est de savoir opératoire que dans son dépassement possible.

Des pages qui précèdent, nous retiendrons quatre considérations structurantes : a. la théorisation du rugby ; b. la formation d'un domaine de connaissance spécifique ; c. la dimension sociale et culturelle de l'objet ; d. la place de la question de la motricité dans ce champ de connaissance.

a. La théorisation du rugby, c'est en quelque sorte le champ de l'expérience première de la réflexion scientifique. Elle permet de construire une démarche qui part du terrain pour y revenir, qui allie élaboration d'une connaissance rationnelle et pédagogie, autour de trois conceptions clés : le noyau central du règlement, les matrices, la systématique.

b. Cette dernière permet la bascule vers la construction d'un domaine de connaissance spécifique aux APS et ouvre un véritable chantier. Sur le plan de la démarche, qu'elle enrichit de la sorte, elle invite à introduire l'expérimentation comparée dans l'horizon des APSA.

c. Le « noyau central du règlement », qui constitue la structure profonde et spécifique qui permet de distinguer chacun des sports collectifs par exemple, n'est pas une évidence qui s'impose d'elle-même. C'est une notion née à la fois de l'étude de l'évolution des règles du jeu, et de ce que cette évolution est liée à la pratique effective des joueurs lorsqu'ils s'emparent des règles... pour les contourner intelligemment et ouvrir ainsi de nouveaux espaces de jeu. Une dialectique qui articule donc cette notion avec le matérialisme historique et invite à inscrire les APSA en définitive dans l'horizon des sciences humaines et sociales, en ce qu'elles relèvent pour partie d'une véritable théorie de la liberté.

d. Le jeu, pour se réaliser au plus haut niveau comme pour en structurer l'apprentissage depuis le plus petit niveau, ne peut faire l'économie en dernière instance du développement des habiletés motrices. C'est ici la musique, le cor, dont l'apprentissage pose le problème de l'appréhension d'une motricité fine, quasi invisible puisque interne, qui engage dans la voie

d'une réflexion accrue sur l'articulation entre technique et tactique, entre habileté individuelle et intelligence collective. En quelque sorte un retour sur l'opposition initiale au technicisme, et un nouveau chantier : celui de l'articulation dialectique entre maîtrise motrice, approche cognitive et intelligence de la situation dans le moment même de sa réalisation.

Alors science de l'homme ou science de la nature, on ne peut que dire aujourd'hui combien cette distinction qui demeure certes féconde et structure encore nos disciplines², peut également constituer un frein potentiel au développement des savoirs sur l'homme comme sur la nature, dès lors que l'on admet d'une part que les sciences humaines produisent des généralisations qui rendent le monde social intelligible, et comportent donc une part d'explication, d'autre part que les sciences physiques n'ont cessé depuis un siècle³ de s'éloigner d'un modèle de stabilité du monde physique pour en saisir la dynamique et concevoir que les lois physiques, d'après lesquelles nos prédécesseurs du XIX^e, voire du XX^e siècle avaient rêvé de concevoir des lois sociales⁴. Le *mouvement général* en définitive, ne serait-il pas en mesure de former sinon un concept, du moins un postulat commun à l'homme et à la nature ?

Et dans ce mouvement, la découverte, donc la didactique et la pédagogie, si on la comprend comme la science, et non plus seulement l'art, des premières découvertes en quelque sorte, celle qui permet d'amorcer chez le sujet jeune, très jeune, la compréhension première du monde physique et social, puis d'amorcer la toute première « rupture épistémologique », le premier « saut qualitatif », la liberté de l'individu dans sa prise de conscience par le sensible d'une part et de connaissance par la réflexivité d'autre part, de la complexité du réel, ne serait-elle pas l'axiome premier ? Il faudrait ici revenir sur ce qui a pu inspirer les réflexions de René Deleplace sur le passage du jeu libre à la construction progressive du jeu organisé : la mobilité libre comme principe de développement de l'enfant dans ses premières acquisitions motrice en même temps que dans sa première rencontre avec le « monde », qu'il avait découvert précocement (quand, comment : il ne s'en est pas expliqué sauf pour faire une dernière fois acte de didactique et de pédagogie envers ses enfants en direction de leurs

² Il n'est que de suivre, dans la recomposition du paysage universitaire français en marche, le retour des facultés de lettres et de sciences (c'est la nomenclature retenue pour constituer Sorbonne université par la fusion de Paris-Sorbonne et de l'université Pierre-et-Marie-Curie au 1^{er} janvier 2018).

³ Depuis Einstein et la physique quantique

⁴ Il n'est que de rappeler ici l'effort d'Auguste Comte pour organiser un tableau général des sciences dans son *Cours de philosophie positive*, et le poids de son héritage.

propres enfants⁵) chez la pédiatre hongroise Emmi Pickler (1902-1984) dont l'Institut Pickler-Loczy prolonge aujourd'hui le travail à Budapest.

Observation du jeu réglé de haut niveau, analyse puis synthèse de l'observation, modélisation du jeu réglé, structuration d'exercices permettant l'apprentissage, puis, au moment de passer à celui-ci partir du jeu libre, structurer les premières découvertes, décomposer alors le jeu par des exercices appropriés en conservant la structure profonde, opérer ainsi le « saut qualitatif » du sensible au cognitif, du concret à l'abstrait, de l'activité à la connaissance, maîtriser l'activité par la connaissance, nourrir en retour l'intelligence du jeu réglé de haut niveau.

C'est peut-être ainsi que l'on peut schématiser le cheminement suivi par René Deleplace et saisir les grandes lignes de la démarche à la fois scientifique et pédagogique qui fut la sienne, et dont nous pensons qu'elle est de nature toujours féconde, à condition de la mettre en perspective, de la discuter, de la critiquer⁶, de l'enrichir, de la dépasser donc comme il le souhaitait lui-même.

⁵ Ces choses que l'on se transmet de bouche de druide à oreille de druide, avec une rupture qui n'a rien d'épistémologique : comment René Deleplace avait-il dès 1947-1948, pour l'avoir appliqué à ses propres enfants, connaissance de ces travaux alors non traduits, lui qui ne maîtrisait aucune langue étrangère (à part le patois du nord, mais je crains qu'il n'ait guère de rapport avec le hongrois). Par l'allemand peut-être, qu'il pouvait un peu lire et dont Emmi Pickler, née dans l'Empire austro-hongrois devait bien posséder des notions. Plus sérieusement, sans doute lors de rencontres faites à l'occasion des jeux mondiaux universitaires, et une communauté de réflexion et d'intérêt pour celui qui insistait encore au soir de sa vie sur le rôle du football des rues dans sa formation première de sportif.

⁶ De manière scientifique et non idéologique comme ce fut parfois le cas...

Section III

Lire René Deleplace dans le texte

Introduction

Marc Deleplace

Par commodité, on trouvera dans cette section les textes classés par ordre chronologique. Le lecteur les parcourra selon sa fantaisie, mais peut-être pouvons nous suggérer quelques corrélations qui pourraient également constituer comme un chemin de lecture. Certains ont déjà été publiés, d'autres le sont ici pour la première fois.

On pourra considérer quatre sous-ensembles, certains textes pouvant appartenir à deux ou plusieurs d'entre eux. Le premier correspond à la théorisation du jeu de rugby, le deuxième à la réflexion sur la formation des APS comme champ scientifique, le troisième au positionnement relatif à l'EPS, le dernier à la question des apprentissages moteurs.

Pour la théorisation du jeu, on pourra aborder successivement l'article de *Miroir du Rugby* de 1962 (1¹), qui trace un programme d'ensemble déjà très élaboré à propos du premier stage en Roumanie, en 1959, qui constitue en même temps un témoignage sur le fondement de la démarche qui conduit à la théorisation (un second eut lieu en 1967). À cette date, la conception de *Le Rugby*, de 1966 (2), était déjà fort avancée en fait. De ce deuxième texte, on passera logiquement à l'aboutissement que constitue sur ce point *Rugby de mouvement, rugby total* de 1979 (4).

La réflexion sur la question de la formation des APS comme domaine scientifique autonome peut se suivre au travers des quatre textes écrits respectivement en 1965, 1969, 1972 et de 1983. On pourra, à la lumière de ce dernier, relire alors le texte collectif auquel il participa, publié dans les *Cahiers du CERM*, en 1964, et mesurer le chemin parcouru par René Deleplace en 20 ans. Seuls les textes de 1972-1975 (3) et 1983 (5) ont été retenus ici, le lecteur trouvera l'ensemble du corpus considéré sur le site *fndr.fr*, ainsi qu'un dossier-débat prolongeant les analyses amorcées dans le chapitre IV du présent ouvrage.

Les questions touchant à l'EPS pourront être suivies à nouveau au travers des textes de 1965 et de 1972-1975 (5) que l'on pourra comparer alors à un autre texte de 1972 (voir le site *fndr.fr*) dans lequel René Deleplace fut amené, en tant que représentant du SNEP au CNESER, à défendre une position antinomique de celle qu'il avait défendue au sein des instances syndicales.

Enfin, reste le chantier du troisième opus, annoncé en 1979 (4), et jamais réalisé, qui ramène à la question de la place que la motricité pouvait tenir dans les réflexions de René Deleplace

¹ Les numéros entre parenthèse correspondent à ceux des textes publiés dans cette section.

portant sur la constitution du champ disciplinaire des APS. Faute de mieux, l'on pourra relier la simple annonce de l'introduction de *Rugby de mouvement, rugby total*, avec le texte unique² de 1994 (6 : en fait composé en 1986) sur *La Technique du cor*.

Nous avons fait le choix de reproduire intégralement le texte de 1962 (1), les introductions des ouvrages de 1966 (2) et 1979 (4), ainsi que des pages significatives de ce dernier, l'introduction et un passage significatif de l'ouvrage sur la technique du cor de 1994 (6), deux analyses des textes de 1972-1975 (3) et 1983 (5). Ces choix correspondent d'une part aux statuts variés de ces différents textes, d'autre part à leur accessibilité publique, sachant que tous sont d'ores et déjà ou seront prochainement reproduits dans leur intégralité sur le site fndr.fr de l'association CRMT. Dans tous les cas, l'un ou l'autre des auteurs du présent ouvrage met en perspective chacun des textes cités.

1. Un document : « De Bordeaux 1957 à Bayonne 1961. Comment le rugby roumain s'est adapté ». *Miroir du Rugby*, nouvelle série n° 12, janvier 1962

Présentation : Marc Deleplace

C'est sous ce titre que parut un texte qui était en fait un « droit de réponse » informel donné à René Deleplace suite aux attaques dont il avait fait l'objet, accusé d'avoir « trahi les secrets du XV de France » lors de son premier séjour en Roumanie, en 1959, dont la suite, sinon la conséquence, fut une première victoire roumaine, en terre française d'ovalie de surcroît. Notons que bien des décennies plus tard, Pierre Villepreux eut droit aux mêmes soupçons pour avoir accepté de se rendre en Angleterre pour y jouer un rôle équivalent. La fin du texte retiendra nous l'espérons l'attention du lecteur, car elle montre combien René Deleplace était un partisan conscient de la richesse que les échanges sportifs ne pouvaient qu'apporter au développement du rugby, en l'occurrence, et comment ce souci de la circulation des idées et de leur mise en débat sur la plus grande échelle possible, que bien des scientifiques partagent plutôt que de penser qu'il faut préserver ses petits secrets, doit encore être défendue aujourd'hui (il est vrai que nous étions en pleine Guerre froide et que la Roumanie, ainsi que l'entraîneur invité, étaient communistes, ce qui explique peut-être la violence du ton adopté par « L'Équipe »...). Par comparaison, les historiens français de la fin du XIX^e siècle, fondateurs de l'histoire scientifique et universitaire, malgré le traumatisme de la guerre de

² Pas tout à fait, car il existe une première réflexion sur ce sujet publiée en 1977 dans le premier numéro de la *Revue du corniste*, fondée par Daniel Bourgue en même temps que l'*Association française du cor* qui fêta sa naissance par un concert en terres du Nord (décidément...) par un concert donné par les meilleurs professionnels du moment auxquels René Deleplace fut le seul amateur invité à se joindre pour cette prestation inaugural.

1870-1871, n'eurent de cesse que d'entretenir des liens étroits avec leurs collègues allemands.

Mais l'intérêt fondamental de ce texte que nous restituons intégralement réside en ce qu'il montre à la fois que la pensée de René Deleplace n'est pas sortie du néant (il a toujours revendiqué son appartenance à un collectif), que sa proximité d'alors avec Robert Mérand, clairement revendiquée, rend d'autant plus nécessaire une étude approfondie des raisons scientifiques qui ont entraîné leur rupture en 1969-1970, que la question de la méthode est dès lors au cœur de sa réflexion (le stage d'expérimentation comparée de Malakoff auquel Robert Mérand fut associé viendra bientôt, en 1964), que le dyptique matrice-systématique était en germe dès ce moment. Enfin, il montre aussi que toute la démarche deleplacienne repose sur une interrogation pédagogique, qu'elle part du terrain pour y revenir et que l'effort d'abstraction est tendu vers l'obtention de résultats concrets.

Le 15 décembre 1957, les Roumains, en pénétrant sur le terrain de Bordeaux, nourrissaient le plus grands espoirs. N'avaient-ils pas, six mois auparavant, à Bucarest, réalisé l'exploit d'accrocher très sérieusement cette équipe de France qu'ils allaient de nouveau rencontrer, perdant d'extrême justesse seulement, et encore sur un coup de pied miraculeux de Vannier ? L'équipe de France leur infligeait une cruelle déroute (39-0).

Les dirigeants du rugby roumain tiraient de l'événement les conclusions suivantes :

- Les techniciens avaient certes enregistré d'une façon très complète et très consciencieuse le contenu des stages d'Éducateurs suivis en France ou des livres britanniques traduits, mais en passant à côté des aspects essentiels, vitaux pourrait-on dire, du jeu de rugby.
- En conséquence il fallait tout revoir et parvenir à saisir le vrai sens des choses, comprendre « en profondeur » et non plus « en surface ».

Pour atteindre ce but, il leur apparut que le seul moyen sérieux était qu'un technicien étranger vienne séjourner suffisamment longtemps en Roumaine même.

Qu'une analyse approfondie « sur pièce », soit faite du niveau de jeu et de la façon de jouer roumains, qu'une ligne précise soit déterminée pour réaliser des progrès substantiels, que le travail pratique soit en outre entamé aussitôt et mené déjà très avant, tel était l'apport que les dirigeants roumains attendaient d'un tel séjour. La façon de jouer française leur apparaissant comme la plus complète et aussi convenant le mieux au tempérament roumain, ce technicien ne pouvait être pour eux que français. Ils entrèrent en contact avec un de nos éducateurs René Deleplace, qui accepta finalement cette tâche et prit en main, avec les pleins pouvoirs, les

destinées du rugby roumain pendant un mois et demi, du 15 juillet au 1^{er} septembre 1959. On connaît la suite.

Le 24 avril 1960, les Roumains remportaient pour la première fois, par 11-5, la victoire sur la France. Ils s'étaient pourtant mesurés souvent aux Français tout au long des 50 années d'existence que compte déjà leur rugby. Plus que la victoire elle-même (les Français venaient de terminer le Tournoi des 5 Nations alors que les Roumains étaient en pleine saison), la nouvelle manière de faire des Roumains attirait l'attention des observateurs. Le match nul acquis à Bayonne le 12 novembre dernier vient confirmer qu'une évolution sérieuse a commencé chez les Roumains car cette fois il y avait correspondance suffisante entre les moments respectifs de la saison rugbystique de l'un et l'autre pays.

En septembre 1960, l'entraîneur roumain Nicolae Padureanu suivait le stage des éducateurs F.F.R. à l'I.N.S., et constatait que les conférences prenaient pour lui un tout autre relief. Nous avons pu rencontrer René Deleplace, que nous connaissons bien, qui a déjà écrit dans ces colonnes, et qui, après avoir conseillé et entraîné l'équipe première du P.U.C. (en particulier cette saison 1957-58 où le P.U.C. ne tombait qu'en demi-finale devant Mazamet), assure depuis deux saisons la formation technique des juniors de son club.

Nous lui avons demandé s'il pourrait consentir à expliquer quel travail il a exactement réalisé en Roumanie en 1959. C'est sa réponse que nous publions ci-après, avec son accord.

Plus d'équipe de laboratoire

En m'appelant à venir m'occuper du rugby dans leur pays, les dirigeants de la Fédération Roumanie, et plus particulièrement son président, M. Draganescu, me demandaient non pas de m'occuper d'une sorte de « Club Roumanie » pour préparer la seule équipe nationale à affronter l'équipe de France, mais beaucoup plus largement – et bien plus valablement – *d'attaquer le problème du rugby dans son ensemble.*

Reconnaissant volontiers leur erreur passée, ils avaient cette formule que je n'ai pas oubliée : *« En 1957, nous avons construit une « équipe de laboratoire ». Pour nous, la méthode est jugée. Pas question d'y revenir. »*

Aussi ai-je très peu apprécié un article paru dans un numéro de « L'Équipe » de septembre 1960, et qui me montrait comme une sorte de « traître » parti livrer aux Roumains les rouages secrets et miraculeux du XV de France. Je précise que j'ai tout de suite été persuadé que non seulement ce journaliste avait mal interprété ce que lui avait dit Padureanu, mais qu'une formulation maladroite avait augmenté les chances de méprise pour le lecteur.

Il demeure que je ne suis pas mécontent de pouvoir expliquer clairement ce que j'ai fait exactement là-bas, en disant :

1° Où et comment j'ai été appelé à œuvrer durant mon séjour ;

2° Mon travail à Ghorak ;

3° Mon travail devant les éducateurs roumain à Bucarest et mes incursions dans les clubs ;

4° Mes échanges de vue avec les dirigeants fédéraux ;

5° Mon opinion après Bayonne.

Durant le mois et demi passé en Roumanie, mon emploi du temps fut exactement le suivant :

- À mon arrivée, 4 ou 5 jours à Bucarest, consacrés aux prises de contact avec les dirigeants fédéraux qui m'exposèrent ce qu'ils attendaient, et à l'observation approfondie du jeu roumain à travers un ensemble de matches.

- Trois semaines de stage expérimental à Ghorak, dans un centre d'E.P. de Sport (l'équivalent de nos C.R.E.P.S.), avec entière latitude de décision et d'organisation du travail technique
Sous la main, pour mener concrètement cette expérience, j'avais presque une cinquantaine de jeunes joueurs, espoirs en puissance et juniors, tandis que cinq éducateurs m'apportaient leur collaboration – en même temps qu'ils devaient étudier tout ce que je faisais et le pourquoi de ma façon de faire. Parmi eux était Nicolae Padureanu qui allait devenir responsable de l'équipe nationale et aussi un homme comme Vordela, éducateur F.F.R. à titre étranger.

- Après ce stage, retour à Bucarest pour un stage des éducateurs roumains (une cinquantaine), une vingtaine de joueurs seniors mis à ma disposition pour démontrer et réaliser les exercices pratiques, internationaux ou grands joueurs des meilleurs clubs (Moraru en particulier participa à cette équipe).

- Ce deuxième stage terminé, et après quelques jours de repos (dont deux jours d'aération à Sinaïa) je demeurai dans la capitale, ayant à partager alors mon temps entre des visites aux clubs (pour assister en critique aux séances d'entraînement) et les matches de la « Coupe de la Victoire ». J'avais pour mission, en assistant à ces matches, de donner mon avis exactement comme j'aurais estimé devoir le faire si la charge de sélectionneur unique de l'équipe roumaine m'avait été donnée.

Simultanément, j'abordais avec les dirigeants fédéraux les divers problèmes d'organisation et de propagande, et particulièrement le travail parmi les jeunes et l'importance du corps arbitral. La veille du départ, une dernière réunion rassemblait éducateurs et arbitres pour que je donne mes conclusions et que je réponde aux questions de chacun.

Le stage expérimental de Ghorak

Le travail réalisé à Ghorak fut déterminant.

Pour compléter les observations faites sur les matches que je venais de voir à Bucarest, je demandais aux éducateurs roumains de mener d'abord eux-mêmes leur travail, deux jours durant, selon la forme qui leur était l'habituelle.

Puis, je demandais, pour le troisième jour, un match entre tous les joueurs rassemblés, sorte de revue des effectifs comme on a coutume d'en faire dans nos clubs en début de saison.

Tandis que ce match me confirmait dans mon analyse, je constatais par ailleurs que le rythme d'entraînement propre au rugby n'était absolument pas connu des éducateurs roumains, ceux-ci menaient systématiquement le travail technique à petit rythme, pensant ainsi mieux apprendre. Et je comprenais alors – chose qui m'avait étonné, car on ne pouvait imputer la condition physique – le pourquoi de ces courses très uniformes en jeu, sans ces changements de rythme et d'allure auxquels nous savons nous qu'il faut attacher la plus grande importance.

Quant à la façon de jouer, elle ramenait pour l'essentiel à une conception simplifiée de l'action collective en attaque face à une défense pratiquement inorganisée :

EN ATTAQUE :

- gagner la balle ;
- la livrer derrière directement ;
- Ouvrir classiquement et développer uniformément jusqu'à l'aile ;
- faire un jeu uniquement par passes latérales, arrières et avants s'étalant en vrac sur toute la largeur du terrain.

Aucune initiative des demis autour des mêlées.

EN DÉFENSE :

- aucun bouclage des flancs de la mêlée, les 3^e lignes restant sagement en mêlée jusqu'à la sortie de la balle
- pas de montée de la ligne des trois-quarts:
- défense individuelle « au fur et à mesure du besoin », la notion « qu'il faut engager l'attaquant sur un côté pour aller l'y plaquer à coup sûr » étant totalement méconnue des joueurs.

La conséquence obligatoire de ce jeu monocorde étant que, une fois la balle parvenue à l'aile, les équipes étant alors au contact et complètement étalées l'une et l'autre en travers du terrain, le jeu stagnait, chaque attaquant tentant à tour de rôle, dans une course presque toujours latérale, de trouver une fissure où s'engouffrer plus ou moins droit.. La balle n'était pas « enterrée », mais il y avait des interceptions nombreuses évidemment et souvent aussi des courses solitaires à l'essai, sans aucun intérêt.

Il apparaissait à l'évidence que sans une « complicité » de la défense, les joueurs ne pouvaient pas attaquer longtemps par de grands développements, tandis qu'en revanche, les flancs de la mêlée restaient largement ouverts et que l'action purement individuelle et sans placement tactique homme contre homme des trois-quarts les mettaient à la merci de n'importe quelle astuce. Le désastre de Bordeaux était facile à comprendre.

Un éducateur me fit d'ailleurs la remarque suivante : « *En match amical, le jeu est toujours aéré, mais dès que c'est en championnat, il n'y a plus que des coups de pied en touche le plus souvent sans que la balle aille seulement jusqu'au demi d'ouverture.* »

Ceci achevait de m'assurer que je ne me trompais pas dans mon analyse, et aussi me rassurait sur les joueurs roumains qui, s'ils avaient assez de discipline pour permettre au jeu de rester aéré à la demande, n'en restaient pas moins très logiques en match officiel.

Le reste du séjour allait rapidement me montrer qu'effectivement joueurs et éducateurs roumains étaient d'une intelligence très vive, avec une faculté d'adaptation étonnante.

Principes de tout sport collectif

J'organisais alors le travail pour toute la durée du stage en l'axant sur le but fondamental suivant : mettre en évidence les grandes bases stratégiques déterminantes du jeu, en explicitant le conditionnement réciproque continu entre le jeu des avants et celui des arrières, en montrant toujours bien les liens de réciprocité inéluctables jouant à tout moment de la partie entre l'action offensive et l'action défensive s'y opposant.

Pour mettre en œuvre ce programme et atteindre avec sûreté mon but, il fallait que je parvienne à faire suivre concrètement tout un processus visible dans un progrès continu des joueurs eux-mêmes pendant la durée de l'expérience, en empruntant à leur propre jeu les exemples, conseils devant servir d'assise aux explications et en modelant au fur et à mesure le nouveau visage de leur jeu par l'effet du moteur même de l'évolution : amélioration défensive obligeant à une amélioration offensive, celle-ci obligeant à son tour un nouveau pas en avant dans l'adaptation défensive etc.

Ceci me conduisait à adopter les principes d'organisation mis au point pour le basket-ball et à la F.S.G.T. par mon ami Robert Merand, principes valables pour tout sport collectif :

- Trois équipes fixes étaient constituées en raison des constatations de la « revue d'effectifs », s'équilibrant en valeur, les postes distribués avec soin en fonction des possibilités individuelles ;
- une succession de tournois triangulaires espacés régulièrement, donnant la base concrète du travail et du contrôle du processus évolutif ;

– Entre deux tournois, quatre séances de travail basées sur l'analyse des prestations fournies dans les tournois antérieurs et tendant à améliorer le rendement au tournoi suivant, chaque équipe ayant son propre plan de travail adapté à son cas particulier.

Le travail avec opposants

On voit toute l'importance donnée à l'analyse des matches. Présentée à la fois aux joueurs et aux éducateurs, cette analyse visait à redonner d'abord, avec la plus grande exactitude possible, le rapport des forces, tout au long de la partie, en expliquant les raisons. Puis, partant de là, il était dégagé, selon les occasions offertes par ces matches, une ou deux de ces bases stratégiques déterminantes, en illustrant bien avec des faits précis, replacés dans deux ou trois phases précises extraites des Matches et reconstituées au tableau noir.

Autrement dit, pour me faire comprendre, je misais d'abord sur un exposé des problèmes en termes de comportement, liant ensuite bases stratégiques (déterminantes) et éléments techniques (décisifs) dans leur conditionnement réciproque.

Semblablement, dans le travail pratique d'entraînement et de transformation technique et tactique des équipes, si le travail « contre son ombre » était utilisé dans toute la mesure où il demeurait nécessaire, était largement utilisé en même temps le travail avec opposition raisonnée, le plus grand soin étant apporté à reproduire les vrais rapports d'espace et de temps du jeu réel.

Il ne saurait être question de rapporter tout ce travail par le menu. Toutefois, je pense qu'il intéressera le lecteur de savoir quelles furent les explications essentielles et le caractère marquant du travail avec opposants.

Dans toutes les explications de fond, fut bien mise en évidence la nécessité de l'alternative en attaque :

1. – Le jeu monocorde par attaques classiques systématiques est vite étouffé ou bloqué sur place.

Mais si l'équipe en défense, une fois étalée en travers du terrain, est très forte contre un jeu par passes latérales, par contre un jeu portant une pression accentuée sur une ligne de jeu trouve une résistance faible parce que manquant de profondeur. D'où le jeu d'avants en demi-tour-contact, avec la perspective:

- de poursuivre ainsi et passer au travers si la défense reste étalée ;
- ou de réclamer un jeu de passes latérales sur les arrières une fois le terrain « nettoyé » si la défense est venue se regrouper sur la ligne de jeu où s'exerce la pression des avants.

2. – La vraie valeur du jeu développé d'abord jusqu'à l'aile réside dans le fait que la défense étant tout entière en mouvement, le jeu, s'il rejaillit de l'aile, trouve des possibilités précieuses.

Mais pour cela, d'une part il faut savoir déployer à bonne distance un second rideau offensif sur lequel renverser l'attaque dans de bonnes conditions, d'autre part, il faut encore que le premier rideau offensif lui-même puisse se déployer dans de bonnes conditions – — ce qui suppose la sauvegarde de cette possibilité par l'alternance avec des initiatives autour de la mêlée ou des attaques d'avants à partir des touches.

3. – Pour que les initiatives autour de la mêlée restent rentables, il est nécessaire de ne pas faire partir toujours le même joueur toujours de la même façon, de même qu'il faut aussi varier entre elles les actions d'avants sur touche.

4. – La logique de l'organisation-défensive, avec à la fois la couverture des flancs de la mêlée (ou des « sorties » du rideau de touche) et sur la ligne de trois-quarts, cette large défense avancée ne trouvant toute son efficacité qu'à la condition d'être complétée par un verrouillage en travers, le resserrement défensif sur l'homme étant en outre étayé par une bonne couverture profonde sur les balles.

5. – Le rôle exact et fondamental de la mêlée ouverte, et son utilisation tactique selon que le mouvement qui c'est achevé dans cette mêlée ouverte à mis ou n'a pas mis les trois-quarts adverses hors de position, ou encore que l'équipe a reculé dans ce mouvement.

Chaque principe ainsi mis en évidence n'était pas établis une fois pour toute mais constamment repris, ressouligné sur les nouvelles Illustrations que fournissaient les matches successifs.

Dans le travail avec opposants, le mouvement une fois déclenché, était poursuivi jusqu'à ce que la liaison totale du jeu attaque-défense-replis-défense-contre-attaque ait pu jouer complètement.

Et, rarement, un seul élément technique était abordé, mais l'ensemble des éléments correspondants dans cette liaison.

Demian parmi quelques autres

Quels furent les résultats ? Il suffit de dire qu'ils furent suffisamment probants pour emporter finalement l'adhésion complète des cinq éducateurs présents.

Et si l'on put aller ainsi assez loin, ce fut grâce aux facultés d'adaptation et à la grande bonne volonté des joueurs et des éducateurs.

Le stage avec les éducateurs à Bucarest m'amena :

- à rendre compte du travail de Ghorak ;
- à reprendre les explications de fond de Ghorak en les complétant ;:
- à reprendre dans ce cadre le détail complet des chapitres techniques et tactiques d'un stage national d'éducateurs de la F.F.R. ;

- à traiter du rythme d'entraînement;
- à parler du travail pour les jeunes.

La présence et le témoignage des cinq éducateurs présents à Ghorak me furent très précieux.

La conviction – auprès des autres éducateurs – fut enlevée seulement petit à petit, difficilement au début, puis de moins en moins au fur et à mesure que les éducateurs qui avaient d'abord cru pouvoir se dispenser du stage vinrent progressivement grossir les rangs des présents pour finalement assister au grand complet à la fin du stage.

Je note, par ailleurs, avec satisfaction que plusieurs des jeunes de Ghorak figurent maintenant en équipe nationale, particulièrement le 3^e ligne Demian, qui fut justement le premier à « piger » ce que Je demandais Là-bas.

Enfin, j'assistais à plusieurs matches d'entraînement de club où je retrouvais, à côté d'un travail très sérieux et minutieux, cette absence de mise en rythme dont J'ai parlé.

Une opinion après Bayonne

Avec les dirigeants fédéraux, et surtout avec M. Draganescu, j'abordais souvent les sujets suivants :

- la liaison inéluctable entre le travail de propagande et l'amélioration du Jeu en qualité ;
- les moyens pratiques de propagande ;
- l'importance extrême des jeunes particulièrement pour s'assurer dans l'avenir de grands attaquants et pour former des avants complets. (à ce moment-là, il était interdit en Roumanie de jouer le rugby avant 16 ans) ;
- en liaison étroite avec l'amélioration du jeu, celle de l'arbitrage.

Mon opinion après Bayonne est la suivante :

- a) je crois sans peine qu'effectivement sur terrain sec, les attaquants français sont à même de faire une différence au score de 10 à 15 points (mais avec jeu au moins égal devant; or là, les Roumains ont beaucoup appris) ;
- b) les Roumains n'ont d'ailleurs aucune illusion sur ce point (comme cela me fut confirmé quand je les vis rapidement gare d'Austerlitz, le mardi 14 novembre au matin) : ils sont réalistes ;
- c) il faut aussi voir si les arbitres roumains ne vont pas retarder sur les progrès des joueurs et freiner le mouvement : le meilleur service que pourrait peut-être actuellement rendre le rugby français aux Roumains, c'est justement les aider à former de bons arbitres (il y en a qui sont à même de progresser très vite). Sur le plan joueurs, les Roumains ont maintenant atteint la possibilité d'observer et réfléchir par eux-mêmes, pour peu que leurs contacts internationaux

se développent avec la France, les Pays Britanniques et l'influence anglo-saxonne. **René Deleplace, 1962**

2. Le Rugby : analyse théorique et pédagogique, 1966 (Préambule et Introduction)

Présentation : Serge Reitchess

Après plus de dix ans d'expériences professionnelles, d'entraîneur et d'enseignant, René Deleplace formule ses analyses avant gardistes du jeu, tant sur le plan du règlement, que sur un logique systématisée des prises de décisions tactiques.

Elles furent mises en œuvre avec l'aide de Julien Saby (Directeur des stages FFR), dans des stages de formation de cadres (futurs cadres techniques FFR), et à partir de 1960, au comité des Flandres avec le Stage d'Arras.

Cette publication fut précédée par la présentation de ces analyses dans de nombreux articles de la revue EPS à la fin des années 1950.

L'idée organisatrice de l'ouvrage tient au fait, que René Deleplace, souhaite faire évoluer « pas à pas, les gens du monde du rugby » d'une conception traditionnelle techniciste et de justesse d'exécution (« la seule admise alors »), à la logique explicite et systématisée des choix dans le mouvement du jeu.

Ainsi, son effort de vulgarisation se concrétise dans le contenu, l'organisation et la structure de l'ouvrage :

- *Il porte dans la première partie des propositions novatrices sur une utilisation pédagogique des règles, avec le rugby à 7 ou 8 joueurs, tant pour le jeu que pour des progrès techniques.*
- *La seconde partie, la plus détaillée avec près de trois cents pages, traite de manière précise et fulgurante de l'analyse des logiques tactiques et techniques « homme à homme » pris dans leur compréhension des rapports d'espaces et de temps.*
- *Enfin, il expose, dans le dernier chapitre, la description et le processus totalement novateurs de l'initiation dans ses liaisons entre logique des règles du « noyau central » et évolution du jeu pour les pratiquants ; il inaugure fondamentalement une nouvelle conception des règles en tant que droits des joueurs, outils pour les réalisations techniques.*

PRÉAMBULE

Nous étions en possession de notre méthode d'étude et de construction du travail pratique sur le terrain, dont nous rendons compte dans le présent livre, lorsque nous avons commencé à publier, dans la revue « Éducation Physique et Sports », une série d'études sur le rugby. Notre intention fut dès le début de fournir ainsi un ensemble qui se tienne et non des articles séparés.

A l'usage il nous est apparu que ce que nous avions à dire — et qui nous semblait pouvoir être de quelque utilité pour le dialogue que nous souhaitions pouvoir entamer avec nos amis professeurs ou maîtres d'Éducation physique, ou éducateurs de la F.F.R. — imposait un texte d'une importance trop grande pour que le tout puisse continuer à paraître au fil des numéros de la revue. Simultanément nos amis demandaient que nous fassions paraître l'ensemble d'un seul bloc. D'où notre décision de publier finalement un livre.

Nous avons achevé la rédaction complète en août 1963, c'est-à-dire plus de quatre ans après le début de notre publication dans la revue (n° 43 de janvier 1959).

Nous avons continué à travailler sur la méthode elle-même. Il fallait reprendre l'ensemble et revoir tous les schémas explicatifs.

Aussi se trouva-t-il que les dernières modifications aux règles du jeu intervinrent avant que nous ayons pu terminer notre révision.

Cela nous a conduit à différer encore la publication afin de mettre le texte à jour. Il est bien évident que notre étude ne représente que notre contribution personnelle — forcément modeste et limitée — aux efforts d'approfondissement menés de toutes parts en France pour le jeu de rugby.

INTRODUCTION

Le rugby est un sport collectif par excellence. Dans le rugby : technique individuelle (technique dans l'action homme contre homme, dans la défense sur la balle et la défense au pied, dans l'action personnelle de chacun des joueurs participant à l'action collective d'une ligne...) et technique collective de base (bien définie) doivent être approfondies simultanément dans leurs rapports de réciprocité.

Un sport collectif, par ailleurs, ne s'enseigne pas par chapitres successifs, qu'il suffirait d'accumuler les uns après les autres dans le temps, pour aboutir enfin au jeu complet. Il faut, tout au long de la formation du joueur, conserver le jeu réel, source de l'intérêt en même temps que champ d'expérience sans lequel aucun enseignement ne peut porter ses fruits. Mais il est certain que le jeu normal de rugby avec ses 15 joueurs dans chaque équipe reste complexe en même temps que, pour l'étude des joueurs néophytes — et même éventuellement avec des joueurs formés, pour un travail technique centré sur un ou quelques points précis — l'action ne peut pas être assez continue pour à la fois satisfaire le désir de « toucher du ballon » et obtenir pour chaque joueur un nombre d'actions de jeu suffisant pour qu'il puisse y avoir progrès.

La solution réside dans les jeux à effectif réduit pratiqués dans le cadre d'une formation technique rigoureuse.

La question qui se pose alors est de savoir dans quelle mesure un jeu à effectif réduit peut conserver les caractéristiques du rugby, avec des différences restant suffisamment faibles pour que ce jeu demeure effectivement préparatoire au rugby à 15.

Il est bien évident, en effet, que s'il n'en est pas ainsi, on se trouve en présence d'un jeu dont l'utilisation ne peut avoir comme conséquence que la création d'un nouveau jeu, apparenté au rugby certes de par son origine, mais qui tendra très rapidement à exister pour lui-même comme sport codifié à part et à suivre alors son évolution propre.

C'est un problème de même nature qu'il faut résoudre avec les jeux plus spéciaux dans lesquels les possibilités d'action sont exprès réduites à certaines d'entre elles seulement, afin de pouvoir, dans un jeu qui reste réel, soit isoler davantage un aspect important du rugby et le perfectionner (formes jouées du travail technique) soit expliciter davantage une règle fondamentale et parvenir ainsi à la rendre familière.

C'est précisément parce que nous pensons que les richesses du « rugby éducatif » doivent être exploitées à fond sans qu'à aucun moment on puisse tomber dans une déformation du seul véritable jeu de rugby, le rugby à 15, que nous avons entrepris d'analyser les jeux à effectif réduit dans le sens où nous le faisons au cours des lignes qui vont suivre.

La Fédération Française de Rugby a mis au point un règlement de jeu à 8 et un règlement de jeu à 7 (le premier autorisant les coups de pied, y compris, sous certaines conditions, le coup de pied en touche ; le second n'autorisant pas le coup de pied).

Le « gratte-poule », le jeu sans placage, les gagne-terrains divers... sont par ailleurs des jeux préparatoires connus.

Par ailleurs et sans prétendre aucunement épuiser la question, mais bien au contraire avec l'espoir d'ouvrir avec nos collègues une discussion fructueuse, nous avons pensé qu'on ne pouvait pas aborder la question technique du rugby sans y comprendre une part d'analyse des rapports de jeu (entre l'attaque et la défense), qui situe les conditions imposées aux gestes techniques par le jeu lui-même, et permet du même coup de préciser la valeur et le parti que l'on peut espérer tirer des divers jeux préparatoires.

D'autre part le rugby est en pleine évolution, comme le prouve la venue des dernières modifications au règlement de jeu. Et il n'y a pas de raison que cette évolution — loi inhérente à tout sport collectif — ne se poursuive pas ultérieurement.

Nous pensons que la façon qui consiste à aborder l'étude technique en saisissant les rapports vivants de jeu, méthode que nous nous efforçons d'employer ici, restera toujours

valable tant pour rendre compte de l'aspect revêtu par le jeu à un moment donné de son développement que pour saisir le sens même de l'évolution.

Enfin, il n'y a pas, selon nous, de différence de nature entre le travail avec des jeunes, des débutants, et le travail avec des joueurs évolués. La clef des problèmes réside toujours dans une vue claire des liens vivants du jeu, lesquels sont dans tous les cas le produit des éléments objectifs suivants :

- les courses des attaquants et celles des défenseurs, avec leurs directions et leurs changements de direction, leurs vitesses et leurs changements de vitesse (changements de rythme) ;
- les forces de poussée avec leur orientation ;
- la disposition momentanée des appuis au sol ;
- la vitesse, la direction, et le sens du déplacement de la balle.

Ces éléments détermineront en particulier l'Espace et le Temps dont dispose chaque joueur pour l'action particulière qui va lui revenir, ainsi que la façon dont la charge adverse va se présenter pour lui dans cette action.

Il est bien évident que toute variation de l'espace et du temps dont dispose un joueur modifie sensiblement le problème technique qu'il a à résoudre. Mais c'est la même logique qui explique la justesse du geste ou du comportement aux différents niveaux de valeur de jeu, quels qu'ils soient. C'est pour cela que le rugby peut s'enseigner. Le lecteur trouvera donc dans l'ordre :

- un premier chapitre consacré à l'étude du « rugby éducatif »,
- un deuxième chapitre consacré à l'analyse des liens vivants du jeu,
- un troisième chapitre consacré aux questions d'initiation et d'entraînement.

3. Classification des APS : Quelques réflexions qui paraissent d'actualité à propos d'un effort de classification des « activités physiques ». Document manuscrit de 1972 communiqué au SNEP en 1975, 17 pages.

Présentation et analyse Daniel Bouthier

Ce document se compose de trois parties, d'une part une introduction de quatre pages intitulée « Considérations d'ordre général », d'autre part d'une partie centrale de dix pages portant sur « la motricité », et enfin une conclusion de trois pages qui traite des conséquences envisageables pour les UEREPS.

Dans son introduction Deleplace, s'appuyant sur Sève (Marxisme et théorie de la personnalité) reprend son expression relative à « la logique spéciale de l'objet spécial »

pouvant tout à la fois être constitutive d'un ensemble plus large (la motricité) et comporter une spécificité originale. Il considère en particulier que dans le domaine des « activités physiques » souvent considérés comme unitaire, il convient de distinguer les activités sportives relevant du domaine du sport et les activités de danse et expression corporelle relevant du domaine des arts, donc poursuivant des logiques différentes.

Dans la partie centrale de ce texte, Deleplace reprend des idées déjà en partie présentes dans un texte dactylographié de 1969 d'une vingtaine de pages malheureusement incomplet. Il a servi de base à un exposé présenté à Beaumont en avril 1969, intitulé « Essai d'apport à une théorie générale de la motricité » comportant un « tableau des faits constatés, des réflexions engendrées par des analogies apparentes ou des liaisons suggérées dans la double expérience : - de l'apprentissage d'un instrument de musique, - de l'apprentissage d'un geste sportif. »

Deleplace (1972/1975) soutient l'idée que les professeurs d'EPS « interviennent effectivement dans les phénomènes de capacité motrice de l'homme, et donc recherchent une intervention « intégrable » à la libération croissante de l'homme »... mais pour autant ils agissent « au niveau d'un aspect particulier de ces phénomènes, celui du potentiel énergétique, celui de la performance athlétique ». En effet il distingue quatre catégories motrices :

- 1^{ère} catégorie : « Les manipulations d'objets divers » ;
- 2^{ème} catégorie « Les mouvements du corps » plus globaux mobilisant la « force motrice » pour se mouvoir regroupant « tous les sports et les activités physiques à base de performance énergétique » ;
- 3^{ème} catégorie « utilisant des mouvements de tout ou partie du corps comme un langage » comme « la danse, le mime, la gestuelle du discours, la gestuelle du théâtre, etc. »
- 4^{ème} catégorie « les micro-contractions structurées en micromouvements » accompagnants la pensée ».

Il souligne que si ces quatre catégories relèvent d'une « capacité complexe unique : la motricité » qu'elles contribuent à définir et constituer, pour autant compte tenu de « finalités premières différentes » correspondants à une différence de catégorique irréductible de la nature de la manifestation de la capacité de motricité.

Deleplace considère donc comme décisif pour l'EPS de cerner la distinction fondamentales entre les activités de manifestation de la force physique et les activités d'expression corporelle », pour mieux situer leurs responsabilités et mieux exploiter leurs contributions respectives à la motricité humaine. Ce qui n'exclue pas apports, enrichissements réciproques voire convergences partielles.

En conclusion Il revient sur la nécessaire distinction et le développement crucial des deux voies athlétique et artistique, la légitimité que les deux sexes dans leurs enseignements de formation soient confrontés aux deux catégories de discipline. Mais il considère, au delà des aspects historiques de présence conjointe des différentes activités dans les UEREPS, que deux corps d'enseignants « les professeurs d'activités physiques sportives » et les professeurs d'activités d'expression corporelle devraient exister, voire que ce deuxième type de formation pourrait gagner en lisibilité et reconnaissance en étant rattaché à des UFR artistiques...

4. Rugby de mouvement, rugby total 1979 (Introduction, Préambule 1^{re} partie, p. 11 à 14)

Présentation Jacques Dury

L'ouvrage, paru en 1979, était écrit par René Deleplace depuis une quinzaine d'années ! Plusieurs facteurs ont retardé sa parution, à commencer par le travail que René s'imposait dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation physique et sportive, du rugby, de la musique, ainsi que son militantisme syndical et politique.

Dire que l'ouvrage révolutionne une certaine conception de l'enseignement du rugby mais aussi des sports collectifs en général, relève de l'euphémisme : jamais les rapports d'opposition de l'activité rugby n'avaient été disséqués avec autant de rigueur et d'approfondissement, le technicisme, loin d'être ignoré, remis à sa juste place. La compréhension du jeu, son appropriation par le plus grand nombre, impossible si l'on commence par les phases statiques, lui imposent de renverser complètement la donne en matière d'apprentissage : c'est la compréhension des rapports d'opposition dans le mouvement général qui donnera un éclairage juste de ce qu'il convient de faire lorsque le ballon ne bouge plus, cas des phases de fixation, puis d'appréhender intelligemment les exigences du lancement du mouvement lorsque plus rien ne bouge, cas des phases statiques ! Quant à l'enseignement du rugby, René Deleplace est allé chercher dans « l'étoffe même du jeu », selon son expression, un nombre limité d'unités tactiques isolables qui permettent d'appréhender et d'approfondir la totalité du jeu.

La lecture est parfois difficile, c'est sûrement vrai. Mais essayez d'en changer un seul mot... Bonne lecture.

INTRODUCTION

Quels sont les principes méthodologiques pouvant être actuellement, selon nous, avancés pour l'enseignement du rugby ?

Nous nous proposons :

- De les présenter d'abord, dans leur ensemble systématisé ;
- D'en reprendre ensuite les fondements ; d'une part au plan des problèmes d'apprentissage ; d'autre part au plan de la théorie générale de la motricité.

Le présent volume s'attache au premier de ces deux objectifs.

Nous pensons être en mesure, ultérieurement, de publier un autre volume répondant au deuxième objectif, et qui constituera alors le troisième et dernier volet de nos présentations sur l'enseignement et l'entraînement en matière de rugby, le premier volet étant l'ouvrage « Le rugby », le second volet étant «Rugby de mouvement, rugby total ».

Nous avons commencé la rédaction de «Rugby de mouvement, rugby total » en 1970, mais nos autres tâches ont retardé la suite de ce travail, alors que la théorisation était achevée et longuement utilisée pratiquement depuis avant 1965.

Les interventions pratiques, nombreuses et variées, dont nous avons eu la charge depuis 1965 n'ont fait que nous confirmer dans la nécessité d'une formalisation théorique.

D'autre part, il nous semble à propos de redire ici ce que nous écrivions déjà dans notre premier livre, page 337 : « On sait que le jeu a, en fait, précédé le règlement lui-même dans le temps, ce qui est déjà une indication précieuse quant à l'attention qu'il faut accorder aux transformations progressivement apportées par les joueurs, au lieu de vouloir les condamner trop hâtivement au nom d'un règlement fixiste. Nous n'en voulons pour témoignage que la parole très autorisée de Wakefield et Marshall (dans leur livre écrit en 1927, « Rugger ») disant que tous les grands joueurs cherchent constamment des apports nouveaux, insistant sur l'effet néfaste d'une attitude rétrograde trop répandue : le refus de l'évolution, qu'ils qualifient encore de refus d'enrichissement, en soulignant par ailleurs l'énorme importance d'un approfondissement théorique du rugby, parlant textuellement de «base scientifique » du football rugby »...

Notre travail spécifiquement rugby comme notre travail d'enseignant «polyvalent » (athlétisme, natation, agrès, sports collectifs autres que le rugby) nous ont souligné très fortement que l'être humain est toujours présent, dans quelque activité que ce soit, avec toutes ses «dimensions humaines ». En particulier, il est décisif pour l'enseignant comme pour l'entraîneur, d'avoir toujours présent à l'esprit que le sujet a des réactions affectives, en même temps qu'il déploie une véritable activité cognitive. Tout travail d'approfondissement oblige à se limiter et personnellement nous nous sommes attaqués aux rapports de réciprocité décisifs existant entre le « cognitif » et le « perceptivo-moteur ». Mais cette limitation de notre effort d'approfondissement ne doit surtout pas être interprétée comme un désintérêt ou la négation pure et simple des problèmes si fondamentaux de l'affectivité.

I - PRÉAMBULE

— Pourquoi « Le rugby » ?

— Pourquoi « Une suite » ?

L'ouvrage « Le Rugby³ » que nous fûmes amenés à écrire entre 1956 et 1963, explicite une étude qui devenait absolument obligatoire dès l'instant qu'on renversait l'optique pédagogique qui régnait alors.

Cette optique considérait, pour l'essentiel, les faits de jeu comme devant être le résultat d'une sorte de « somme arithmétique » de gestes et d'actions parcellaires.

L'articulation de ces gestes et actions parcellaires au plan collectif — lorsqu'elle était envisagée (ce qui n'était pas toujours le cas) — ne mentionnait que des rapports entre les partenaires d'une même équipe, considérée isolément de ce que l'autre équipe, au même instant, pouvait se trouver justement développer comme actions.

Or le renversement dans l'optique pédagogique consistait à considérer que rien ne pouvait être expliqué et réalisé qu'à partir des rapports d'opposition liant constamment les deux équipes tout au fil du jeu.

Que par conséquent, si le besoin et la possibilité d'une formation méthodique s'en trouvaient démontrés, rien ne pouvait être compris en vue de procéder à cette formation si ce n'est à partir de ces rapports.

Il fallait donc — et rien de systématique n'existait dans ce sens, de loin s'en fallait — expliciter les actions consciemment recherchées pour répondre, en plein jeu, aux tentatives, elles-mêmes conscientes et voulues, de l'adversaire.

Il n'est pas inutile de noter les circonstances particulières qui nous poussèrent rapidement à prendre cette voie.

Il s'agissait de faire pratiquer le rugby, en en faisant bien appréhender tout l'intérêt, dans des milieux absolument « non rugbystiques », et alors que la T.V., à peine commençante⁴, n'avait absolument pas encore fait pénétrer dans la masse le spectacle rugbystique.

Nous fûmes obligés de trouver empiriquement, en puisant dans la façon dont nous-mêmes nous vivions le jeu que nous pratiquions, des façons de présenter et des façons de réaliser toutes autres que celles que l'on avait employé et l'on employait encore avec nous dans notre club, et qui nous avaient été également enseignées en

³ « LE RUGBY » Analyse Technique et Pédagogique par René Deleplace, paru aux Éditions Armand Colin, collection Bourrelier, en 1965.

⁴ Nous avons commencé à enseigner le rugby dès 1948, dans le département de l'Aube, d'une part aux élèves de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Troyes, d'autre part aux enfants des écoles primaires de la ville ; et dès 1958, ayant atteint un certain nombre de principes méthodologiques décantés, nous nous sommes attelés délibérément à la propagande systématique pour ce sport dans notre région d'origine ; le Nord de la France, sous l'égide de la Commission Nationale de Propagande de la Fédération Française de Rugby.

pédagogie théorique et pratique pour le professorat d'éducation physique et sportive, étant élève à l'ENSEPS.

Cet effort d'innovation auquel nos conditions d'intervention pédagogique nous contraignaient, faisait en définitive découvrir où pouvait probablement se situer en fait, pour nous-mêmes comme pour nos camarades d'équipe, la source des décisions en jeu (et aussi, de certaines des joies apportées par le jeu).

Et c'était là un événement déterminant.

Très rapidement cet effort en appelait un autre : celui de nous expliquer plus fondamentalement cette nécessaire innovation, ne serait-ce que pour mieux élaborer le travail systématique, mais plus encore pour mieux comprendre.

Plus fondamentalement, c'est-à-dire jusqu'au plan théorique du problème de l'apprentissage humain. Et cette même exigence théorique se retrouvait avec les principes de composition de la séance et de construction des exercices que les innovations successives dégageaient petit à petit. Ainsi se trouvait bouclé le lien dialectique entre notre pratique et une nécessaire théorie vivante, ainsi était mise en branle pour nous la dynamique pratique <->représentation théorique de la pratique.

Ayant dû de façon nécessaire

- expliquer l'opposition
- utiliser l'opposition comme source de tout progrès, tant en compréhension qu'en exécution
- rendre fécond cet apport pratiquement, en mettant au point des exercices qui, tout en permettant de faire jouer la réalité de l'opposition, gardent valeur d'exercice⁵.

Nous avons alors été conduits, contre les affirmations qui – malgré quelques signes avant-coureurs d'un changement radical – avaient alors l'audience presque exclusive, à démontrer :

- et qu'il était nécessaire d'analyser les rapports d'opposition minutieusement
- et qu'il était parfaitement **possible** de parvenir à les expliciter, à les formuler, à les systématiser pour leur mise en œuvre **consciente** et **méthodique** tant dans l'entraînement ou l'initiation que **dans le jeu lui-même**.

Telle était au départ, et telle demeure bien effectivement, la raison d'être de cet ouvrage intitulé « LE RUGBY ». « Analyse technique et pédagogique ».

Le 3e chapitre de ce livre, celui de la pédagogie, tout en posant un certain nombre de points fondamentaux, ne faisait qu'ouvrir des aperçus sur un certain nombre de directions de l'effort véritablement pédagogique.

Ceci volontairement :

⁵ Valeur d'exercice veut dire permettant tout à la fois de pouvoir:

- sérier les questions
- centrer le travail sur chaque question particulière à son tour
- réaliser la nécessaire répétition cyclique sur la question attachée à l'exercice.

- Et pour garder toute sa force à la **démonstration centrale** concernant l'explicitation possible et nécessaire des rapports d'opposition.

- Et pour laisser le lecteur beaucoup plus à l'aise, tant pour entamer lui-même une expérimentation originale des principes avancés que pour avancer lui-même d'autres idées fondamentales.

Dans l'état actuel de développement de tous les problèmes d'enseignement et d'entraînement en sport collectif, il nous semble utile de fournir par écrit ce que personnellement nous avons élaboré sur la base de cette démonstration de départ et au-delà d'elle.

D'où le présent texte.

p. 11 à 14

2 — Notions centrales

La présentation de notre système méthodologique appelle donc maintenant successivement les développements complémentaires suivants :

a) A quoi correspond exactement la distinction entre exercice avec opposant et exercice sans opposant ?

b) Comment et pourquoi l'élément « représentation mentale » du « couple » exercice ?

c) Le comment exact de l'élément « exécution » du « couple » exercice

d) Comment est conçu exactement, dans cette optique, l'agencement de l'action tactique collective en jeu ?

e) Distinction entre exercice avec opposant et exercice sans opposant

Dans l'action de jeu sont étroitement liés deux niveaux d'élaboration de l'action.

— Celui de la décision tactique.

— Celui de la réalisation matérielle de la décision, le plan dit « technique⁶ » (ou gestuel) et en outre, le tout est encore imbriqué avec un « capital énergétique », la capacité générale d'effort

⁶ Nous conserverons le mot technique, auquel on est habitué, mais en soulignant bien tout de suite, que considérer l'activité physique consciente comme nous le faisons c'est refuser de mettre sous le vocable « technique » une sorte d'automatisme gestuel monté une fois pour toute.

A l'évidence, un geste répété laisse des traces profondes dans l'équipement perceptivo-moteur du sujet. Mais justement, si l'on peut parler de progrès dans le geste, c'est bien que cette « inscription » évolue au fil des répétitions, qu'elle constitue elle-même un phénomène vivant.

De sorte que l'on peut dire que le geste, tout en étant « répété », est, à chaque réutilisation, « recréé » dans une certaine mesure, pouvant donc s'affiner, mais pouvant aussi évoluer négativement au fil des répétitions.

La répétition engendre un phénomène complexe et réversible. L'aisance grandissante d'exécution d'un geste, et son adaptation grandissante au but visé sont le produit d'un travail d'apprentissage gestuel lui-même intelligent, constamment remodelable et qu'il faut constamment remodeler.

Cependant, il importe aussi de ne jamais oublier que, sous le niveau de la commande consciente, il s'effectue une quantité importante de réglages automatisés très complexes, le niveau de ce que l'on appelle le sensori-moteur ».

Qu'il s'agisse d'une exécution pour apprendre (première initiation ou perfectionnement) ou d'une « réalisation » en compétition (production d'une « performance test »), le problème de la « transformation » du fonctionnement

physique, dans le cadre du rugby, avec le degré d'intensité que l'exécutant est capable d'atteindre de ce point de vue.

L'existence de cette imbrication, et de cette implication réciproque, entre les trois aspects sous lesquels on peut examiner l'action de jeu en rugby, entraîne-t-elle l'impossibilité d'agir autrement que « globalement » ?

Notre réponse à cette question est « Non » !

On peut, et on doit, distinguer entre ces trois aspects pour ce qui est du travail concret d'apprentissage, et aussi bien en initiation qu'en perfectionnement.

C'est-à-dire que :

— D'une part, on peut, et on doit, concevoir des exercices répondant à l'un des trois grands objectifs distincts possibles ;

— D'autre part, on peut, et on doit, concevoir les moyens de faire jouer des effets de réciprocité d'un niveau sur l'autre, à partir des résultats entraînés par le travail dans l'un ou l'autre.

Et il faut aussitôt ajouter à cela que, dans notre conception, s'il est bien évident qu'admettre le principe d'effet de réciprocité ininterrompu, toujours renouvelable, entre les trois directions d'intervention du travail méthodique entraîne qu'à tout moment l'un de ces trois « terrains » de modification méthodique de la réalité du joueur et du jeu peut devenir le point de départ d'effets de transformation sur l'un des deux autres ou sur les deux autres en même temps, il s'affirme simultanément que

1° Ce ne peut pas être « a priori » que l'on décide, à un moment donné, de prendre tel terrain comme base d'appui du travail. C'est l'évolution réelle des choses qui indique que sur tel terrain on atteint le point où doit être entamé un progrès sur l'un des deux terrains restant, à la fois parce que ce progrès est devenu possible grâce au résultat atteint sur le premier terrain, et parce qu'il est devenu nécessaire pour redébloquer le processus sur le premier terrain,

2° Malgré cette « rotation causale » entre les trois terrains d'intervention du travail méthodique, le niveau de la décision tactique reste toujours le niveau premier, la source de tout, d'où certaines conséquences dans la façon de travailler tant en initiation qu'en perfectionnement.

Ces idées une fois énoncées, il s'ensuit immédiatement deux obligations :

au niveau sensori-moteur, comme celui de la « maîtrise » dans l'épreuve même de ce fonctionnement au niveau sensori-moteur, ne trouve de solution que dans l'élucidation des effets en réciprocité jouant entre niveau conscient de commande volontaire organisée en connaissance de cause et niveau des réglages automatisés, dans le sein même de l'unité indestructible de ces deux « niveaux ».

Le mot technique au fond recouvre ce sens double du geste, qui est en même temps « tout monté » et « remonté » à chaque nouvelle exécution. Nous revenons, beaucoup plus loin, sur cet aspect des choses en avançant la notion de « Matrice tactique » de l'exécution gestuelle dans le rugby.

– D'une part, justifier cette façon de voir fondamentalement, au plan de la connaissance du phénomène de l'apprentissage chez les êtres vivants et dans le cas particulier de l'être vivant le plus élevé dans l'échelle, l'homme.

Nous avons dit dans notre introduction notre espoir de pouvoir ultérieurement rédiger une étude sur ce premier aspect des choses.

– D'autre part, montrer concrètement en quoi, et de quelle façon, se réalise, selon nous, l'adéquation des moyens aux objectifs entre lesquels nous devons distinguer, et l'adéquation des moyens à la mise en jeu des effets de réciprocité entre les niveaux de l'action.

Ce deuxième aspect des choses doit être entamé ici, ce que nous allons faire maintenant, mais son examen comporte aussi une partie à venir dans la deuxième partie, chapitre 2, (point II).

Pour le niveau de la décision tactique, seuls conviennent les exercices avec opposant.

Pour le niveau de l'habileté gestuelle, la forme exercice avec opposant et la forme sans opposant conviennent. **Elles doivent être utilisées en complémentarité**, la forme avec opposant restant « première » par rapport à la forme sans opposant.

Et dans tous ces cas, il s'agit toujours d'exercices avec utilisation d'un ou plusieurs ballons.

Pour le niveau de la puissance physique générale, conviennent la forme avec opposant et la forme sans opposant (donc exercices bâtis à partir de certaines situations ou de certaines actions, ou certains gestes, ou enchaînements gestuels, du jeu, mettant en circuit le ballon), mais aussi des formes d'effort (à dominante habileté ou à dominante puissance) ne mettant pas de ballon en circuit.

En ce qui concerne les effets de réciprocité entre les niveaux, le travail qui les assure ne réside pas à proprement parler dans des exercices particuliers à cet effet (même si éventuellement un exercice peut être conçu spécifiquement pour y répondre, ce qui est rarissime), mais bien plutôt dans cet ensemble ordonné adéquatement à ces effets que donne la succession des séances de caractère différent au fil de la semaine.

Initiation et entraînement à la décision tactique « modulée » en jeu.

Nous utilisons ce terme « modulée » avec l'intention de mettre ainsi fortement en relief que, dans ce fondement de toute l'action de jeu, que constitue la succession des décisions d'action au cours d'une situation qui évolue, et qui évolue précisément à partir des décisions successives, et en réponse les unes aux autres, que prennent les antagonistes à tour de rôle, ce qui est le plus caractéristique dans la situation de jeu, comme dans « l'environnement » (à la fois physique et humain) correspondant pour le joueur, c'est la transformation des situations momentanées l'une dans l'autre, le fait qu'elle s'engendrent l'une l'autre.

Et pour nous sont fondamentales les notions suivantes :

1— Le nécessaire découpage, réalisable, dans l'étoffe du jeu, entre des phases, doit toujours se faire, pour une phase donnée, selon trois plans si l'on veut pouvoir saisir la complexité «

emboîtée » des « évolutions de situations » et des « cascades de décisions ». Il s'agit précisément des plans déjà mentionnés ci-dessus :

1) Situation et évolution de situation au Plan Collectif Total.

C'est-à-dire dans l'opposition qui à tout instant relie contradictoirement l'ensemble des joueurs d'une équipe à l'ensemble des joueurs de l'équipe antagoniste.

2) Situation et évolution de situation au Plan Collectif de Ligne

C'est-à-dire dans l'opposition qui à tout instant relie contradictoirement des groupes de joueurs opposés⁷, opposition totalement impliquée dans le plan précédent, mais ayant cependant en même temps une réalité distincte effective.

3) Situation et évolution de situation au Plan de l'action Homme contre Homme.

Opposition totalement impliquée dans les deux plans précédents, mais ayant cependant en même temps une réalité distincte effective.

2—Ces liens d'opposition sont caractérisables et catégorisables⁸

3— Seul l'exercice avec opposant permet de reconstituer une situation caractérisée, une « catégorie » de situation, et il le permet d'une façon qui rend tout à fait possible le travail de maîtrise⁹ de l'évolution dans la catégorie de situation envisagée, dès l'instant que certaines conditions de composition et d'exécution de l'exercice sont réalisées, conditions qui seront nettement explicitées dans la deuxième partie, chapitre 2.

Pour nous — et nous aurons l'occasion de le redire souvent — dans le système complexe des « informations » que la situation fournit au joueur, **celles qui sont fournies par la perception consciente et voulue de la réponse modulée de l'adversaire sont les informations fondamentales.**

L'initiation comme le perfectionnement se rapportant à la décision tactique modulée en jeu reste donc toujours le fondement de tout le travail.

Il est, selon nous, répondu à la réalité de ce fondement en faisant, des exercices correspondants, et le point de départ et le point de retour de tous les autres exercices.

C'est-à-dire que ces exercices sont d'abord à eux seuls le travail, puis il se surajoute à eux les exercices correspondant aux autres terrains de travail, et ceci selon le processus dialectique que nous avons énoncé plus haut et que nous rappelons en le précisant :

⁷ Opposés selon une correspondance momentanée de jeu déployé à jeu déployé

ou de jeu groupé à jeu groupé ou de jeu groupé à jeu déployé ou de jeu déployé à jeu déployé.

⁸ C'est là le contenu central de l'étude faite dans le « Rugby ».

⁹ Maîtrise, donc progressivement plus complète, et plus subtile, de la lutte tactique et ceci de façon illimitée dans l'échange continu entre jeu réel et entraînement.

— pour un niveau donné de capacité d'exécution qui momentanément ne change pas (théoriquement), il est possible, et nécessaire, de réaliser une certaine quantité de progrès au niveau tactique. Cette quantité possible atteinte, le progrès tactique tend à plafonner à cause des limites que lui mettent celles du niveau d'exécution.

— C'est alors le moment d'entamer un travail au plan technique, travail dans lequel le progrès technique trouvera à son tour sa limite dans le niveau tactique momentanément inchangé (théoriquement).

Et précisément nous disons **théoriquement** dans les deux cas parce qu'en fait le progrès tactique engendre, dans le temps même ou il se réalise, une amorce importante de progrès technique, une « germination » en quelque sorte, et dans la direction convenable, d'une transformation de la logique exécutive.

Et inversement ensuite du progrès technique à la complexification, à la croissance en subtilité, de l'intelligence tactique.

Le travail technique s'entame en règle générale par des exercices avec opposant qui d'une part achèvent de faire discerner la « matrice tactique » de la technique, et d'autre part donnent le fondement logique des enchaînements gestuels de la technique par voie de conséquence (en particulier en posant le problème d'une base technique élaborée adéquatement à la loi tactique de « l'alternative »).

Il peut se poursuivre, toujours en règle générale, dans des exercices sans opposant, dans toute la mesure où il s'avère rentable que le geste soit repris hors de la situation d'opposition effective, une « image intériorisée » se substituant à cette situation concrète.

Mais cette intériorisation, dont nous soulignons volontiers l'importance, n'a aucune chance de produire autre chose qu'un effet **pas même nul, mais profondément négatif** si elle vient avant la prise de conscience claire et caractérisée des éléments de l'évolution tactique en situation.

Il semble bien qu'aucune action ne peut être effectuée autrement qu'à partir d'une information de base qui se situe toujours **dans la relation concrète avec l'extérieur**.

Dans l'exercice sans opposant l'information de base ne peut pas ne pas être dans les repères qui sont ceux du milieu physique environnant. D'où un système de repérage pour l'action qui se trouve ne pas être du tout celui du sport collectif¹⁰ d'une part, et qui, par contre, correspond exactement à celui d'habitudes motrices très importantes, acquises de longue date, **bien enracinées**, marche, course, saut,...

¹⁰ Les informations provenant de la présence active de l'adversaire en quelque sorte sont comme celles provenant du milieu liquide pour l'apprenti nageur. Or on a depuis longtemps cessé de faire réaliser les mouvements sur un pliant pour les faire refaire dans l'eau ensuite. Et à cette époque du pliant on disait aussi : « et pourtant il finit bien par nager ».

Au lieu d'opérer l'accoutumance à un système particulier de repérage, où ces informations ne jouent plus ce rôle premier, on crée une situation dans laquelle les informations provenant de la présence active de l'adversaire au lieu d'être la base, le guide, de l'action, deviennent littéralement **perturbantes** pour les actions auxquelles on a exercé le sujet, s'il n'y a pas eu auparavant l'accoutumance tactique.

Autrement dit le référentiel se trouve, dans un tel cas, faussé de par l'ordre mis en jeu entre les plans de ce référentiel.

C'est à partir de cette interprétation des faits que doit être comprise notre expression de « complémentaire » à propos des exercices sans et avec opposant au niveau de l'exécution.

Ajoutons une dernière remarque importante.

A notre avis le cernage fondamental de la « matrice tactique » de la technique gestuelle est la **condition d'une technique « ouverte »**.

« Ouverte », c'est-à-dire tout à la fois :

— et facilitant la réalisation au maximum des solutions « en cascade » au fil du déroulement d'une intervention, facilitant l'exécution prompte et efficace d'une décision quelle que soit la soudaineté de décision imposée par le jeu.

— et capable de se renouveler au fil de la vie physique du joueur, son jeu personnel évoluant, ou le jeu de son époque, dans son ensemble, évoluant ces deux aspects étant étroitement dépendants l'un de l'autre en outre.

Nous avons ci-dessus renvoyé à une étude ultérieure pour le fondement théorique. Dans cette reprise au plan théorique, nous devons voir aussi les conséquences quant à la démarche de première acquisition elle-même (initiation), qui ne peut plus, dans les conditions de cette nouvelle optique, être conçue comme auparavant.

b) Comment et pourquoi l'élément « représentation mentale » du « couple exercice ».

En notant la « petite unité » que représente pour nous l'exercice, dans l'ensemble des moyens et des conditions de travail, nous avons tout de suite insisté sur l'impossibilité — à notre avis — de concevoir aucun exercice comme ayant à jouer par simple automatisme, par simple conditionnement, le joueur s'exerçant « en somnambule » en quelque sorte.

L'exécutant doit réaliser l'exercice en possédant par ailleurs un schéma abstrait rendant compte, de façon opératoire¹¹, au niveau mental, de la logique d'action correspondant à la situation évolutive particulière à laquelle se rapporte l'exercice.

¹¹ De façon opératoire, c'est-à-dire d'une façon qui lui permet, grâce en particulier à la possibilité d'anticipation mentale dans l'élaboration, au fil de l'action, d'une suite de décisions, d'agencer consciemment et volontairement sa réponse.

Car, ce que le sport (et en particulier le sport collectif) nous semble souligner de plus en plus, c'est que le sujet humain ne peut pas ne pas être mentalement actif, en même temps que physiquement et physiologiquement actif, dans quelque effort de relation que ce soit avec son environnement comme, par conséquent, dans quelque effort d'apprentissage que ce soit.

Concevoir l'exercice comme un « couple » (représentation mentale, action physique s'effectuant), c'est s'efforcer de répondre à cela, c'est s'efforcer de donner au sujet un outil (muni de tous les éléments, rassemblés selon une organisation adéquate) permettant de maîtriser et de porter au plus haut point son propre apprentissage.

C'est d'abord empiriquement que ces idées se sont décantées et imposées à nous.

En même temps nous est apparu qu'il y avait, entre la représentation mentale et les opérations mentales que le sujet met à son service pour agir, et les effets obtenus dans l'action •concrète (ici le résultat atteint dans l'exercice ou les résultats obtenus dans le jeu réel), **un processus illimité de transformation réciproque.**

Les réalisations successives, dans le « vécu », tout en utilisant la structure d'action mentale, telle qu'elle est momentanément, appellent, provoquent un approfondissement (donc aussi une transformation) de cette structure par le sujet lui-même et vice-versa.

Finalement, la représentation opératoire est essentiellement personnelle, résultat de l'assimilation par le sujet, grâce à son vécu et à son effort de transformation du vécu, du « modèle » de structure d'action mentale présenté et représenté un certain nombre de fois par l'enseignant.

Il y a, semble-t-il donc, une véritable dynamique entre structure d'action mentale, et action explicite. Il convient de parvenir à la faire jouer pleinement, selon sa logique intrinsèque, dont il faut mettre pleinement en possession le sujet lui-même.

Ces affirmations, comme celles du a), d'une part demandent une justification fondamentale, et renvoient par là à une théorie de la motricité, d'autre part appellent l'étalement détaillé des moyens pratiques qu'elles dictent actuellement.

Cet étalement détaillé est à venir en deuxième partie II nous semble pourtant nécessaire de dire quelques mots ici.

La pratique nous a conduit à penser que la représentation mentale en question doit être fournie sous une forme telle, et selon une démarche logique telle, au fil de l'accumulation du travail et du jeu, que le sujet possède, à tout moment, par elle, le moyen de saisir de façon ramassée le tout de son expérience actuelle de joueur, ensemble logique, et le détail impliqué dans la logique de cet ensemble ; tandis que d'un moment à l'autre la montée, en complexité et en subtilité, de cette

représentation doit bien lui apparaître comme un **épanouissement continu intérieur** à « l'enveloppe » de départ, dont la profonde unité demeure en se ramifiant.

C'est en fonction de cette conception que tout exercice, à quelque niveau qu'il corresponde, est nanti d'une **théorie du lieu de jeu** qui lui correspond ou d'une théorie de la logique d'organisation gestuelle qui lui correspond.

C'est aussi ce double aspect constant de l'action en jeu qui rend selon nous **possible l'action collective « vivante » en jeu**. Nous y revenons dans le d) ci-après.

Un dernier aspect des choses — telles qu'elles nous apparaissent au point actuel de notre accumulation expérimentale et empirique, et de notre effort d'explication en profondeur — réside dans une différence réelle quant à cette dynamique et à son utilisation au niveau de la décision tactique au niveau de l'exécution.

c) Le comment exact de l'élément « exécution » du « couple-exercice ».

L'élément exécution pratique dans le couple exercice n'appelle pas d'explications préliminaires particulières en ce qui concerne le cas de l'exercice sans opposant.

D'une part parce que, dans notre façon de concevoir le travail méthodique, lorsque cette forme d'exercice est utilisée, nous la reprenons — pour l'essentiel de la forme extérieure¹² — telle qu'elle existe.

D'autre part, parce que, dans la mesure où certaines particularités s'imposent cependant à cause de notre conception, leur meilleure explication possible nous semble bien devoir être au fil des présentations de la deuxième partie, par référence aux exercices avec opposant avec lesquels tel ou tel exercice sans opposant est utilisé dans un effet de complémentarité.

Voyons donc alors l'exercice avec opposant.

Le problème que pose pratiquement une opposition réelle est celui-ci :

Comment concilier l'opposition réelle

qui est pour une part imprévision¹³ (à cause de sa grande complexité) et l'exercice qui est, en quelque sorte, un véritable « programme de travail », excluant l'imprévu.

La réponse est dans la définition de **l'unité tactique caractérisable (relativement isolable)**.

Nous avons affirmé plus haut que l'opposition qui, à tout moment, relie dans une unité contradictoire les deux antagonistes pris chacun comme un groupe de 15 joueurs (ce qui amène à considérer d'abord le bloc de 30 qui est la grande unité contradictoire de base), se parcellise

¹² Nous nous sommes suffisamment expliqués quant à la profonde différence de contenu que le terme « couple » exercice marque.

¹³ Pour une part seulement : cf plus loin page 17, moitié droite

simultanément dans un grand nombre d'oppositions secondes, au sein desquelles elle reste en même temps entière.

Ce qui caractérise le plus fondamentalement la grande unité contradictoire de base en même temps que toutes les unités contradictoires secondes auxquelles elle donne vie tout en recevant en retour un effet de transformation, **c'est le mouvement¹⁴ qu'engendre cette opposition, entre les deux « pôles » que constituent les deux lignes de but.**

Les cas d'opposition arrêtée (les phases dites « statiques ») ne constituent plus, dans cette façon de comprendre le jeu, qu'un cas particulier, l'arrêt momentané du mouvement tenant encore, en potentialité, le mouvement, et devant très rapidement libérer ce mouvement potentiel dont elles tiennent entièrement leur dynamisme. [...]

5. La recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance (au sens le plus général). Actes du Colloque de Nice sur la Recherche en STAPS des 19 et 20 septembre 1983. Réédition Paris, SNEP de cette seule partie, 67 pages.

Présentation et analyse Daniel Bouthier

Dans ce fascicule très consistant Deleplace aborde en introduction « les particularités du chemin personnel ayant conduit à un effort de recherche spécifique ». Puis il traite des « points essentiels de la formalisation théorique engendrée par le rugby » présentant la trame puis la mise en œuvre de la systématique. Enfin il développe deux parties décisives pour la théorisation de l'intervention éducative en EPS et la recherche en STAPS, l'une sur la « spécificité de l'homme de terrain » et l'autre faisant un « retour sur la rigueur » méthodologique et la spécificité d'une science de la motricité sportive. Ce sont ces deux dernières parties que nous approfondiront ici.

La spécificité de l'homme de terrain [c'est de maîtriser] la connaissance qui permet de transformer de façon palpable les conduites motrices en les plaçant sur une ligne de progrès illimité » dit Deleplace (page 37 éd. SNEP). Il insiste sur le double engagement nécessaire au chercheur « c'est bien d'abord dans la profondeur même des plus fines subtilités d'une activité concrète étudiée de très près dans ses réalisations les plus élaborées, les plus performantes, donc auprès des sujets les plus développés, et en atteignant soi-même par ailleurs à un niveau d'habileté suffisamment élevé dans l'activité, que l'on peut mettre à découvert une compréhension toujours plus pertinente de la maîtrise motrice chez l'homme,

¹⁴ C'est ce mouvement global des 30 que nous appelons « mouvement général », notion centrale dans l'analyse menée dans « LE RUGBY ».

et conjointement de l'apprentissage moteur du sujet humain » (p. 38 *ibidem*). Il préconise donc dans ce domaine non pas une neutralité, une extériorité du chercheur garante d'objectivité, mais au contraire un investissement, une proximité lié à un vécu important dans la pratique corporelle considérée comme gage d'une meilleure approche des savoirs cachés dans l'agir.

Deleplace pose dans cette partie l'inéluctabilité de la « conscientisation » de l'acte. Il affirme la place décisive de « la domination effective de la partie consciente de l'acte sur la partie inconsciente » pour la maîtrise de la production motrice, alors même qu'il y a « intransmissibilité directe du vécu corporel actif ». Il pose que c'est donc dans la confrontation aidée et éclairée du sujet avec une activité physique donnée peut progresser.

Deleplace souligne en effet que le sujet agissant le fait avec toutes ses ressources notamment mentales et « y compris une vigilance mentale cohérente à l'acte corporel en cours et se déployant tout au long de la réalisation de cet acte, et ceci même dans des conditions d'extrême rapidité d'exécution et d'engagement physique maximum. En outre, cette vigilance mentale intervient avec tous les moyens de l'activité mentale, en particulier la capacité d'abstraction, qui va de pair avec la capacité à représenter en des schémas concrétisés des réalités non visibles » (pp. 38-39 *ibidem*). L'acte moteur comportant toujours une partie consciente et une partie automatique, il s'agit pour l'homme de terrain comme pour le sujet agissant d'arriver à « faire jouer, dans le sens désirer, tous les processus qui se trouvent être non conscientisables par le sujet dans le moment où il agit » (p. 40 *ibidem*)... Ce qui suppose « la mise des processus inconscients sous la domination toujours plus assurée des processus conscients »... pour « obtenir cette *canalisation majorante* de tout l'être physique du sujet en action à partir de l'activité mentale qu'il développe consciemment et intentionnellement au fil de son action » (p. 41 *ibidem*). Il pointe deux modalités principales « d'effet transformant » de l'activité perceptive consciente – l'imitation d'un modèle extérieur (démonstration, film, etc.) et la traduction complexe utilisant la verbalisation (indication, explication, etc.). Et il ajoute : « il semble bien que c'est dans la mesure où il théorise spontanément son propre vécu que le sujet récepteur peut effectivement décoder le message verbal reçu du sujet informateur » (p. 43 *ibidem*).

La double aide que l'homme de terrain intervenant sur le sujet en initiation ou perfectionnement peut apporter par « induction perceptive » (démonstration, film) et par explicitation et « explication verbale » doit être finement articulée en aller retour avec l'action motrice du sujet. C'est indispensable pour que ce dernier face à la complexité de l'acte puisse mobiliser « de véritables chaînes significatives au niveau de la conscience active », adossées

aux prises d'information active et à l'état actuel du potentiel d'habileté du pratiquant. Et malgré les limitations de la vigilance perceptive consciente il apparaît bien que le sujet même néophyte « est toujours en mesure de développer une vigilance perceptive par rapport à *plusieurs points d'orientation* de cette vigilance saisis ensemble » 'p. 46 ibidem).

Deleplace dégage face à cela quatre conséquences importantes (pp. 47-50 ibidem) :

« 1°) L'impossibilité de faire l'économie du jeu obligatoire de va et vient continu entre réalisation concrète personnelle et reprise de l'expression théorique ;

2°) L'irremplaçabilité du jeu combiné de la double expérience de l'acquisition, ou de la réalisation *tranquille* [à l'entraînement] et de la mise à l'épreuve *officielle* [en compétition] ;

3°) L'irremplaçabilité de la part d'intervention du sujet sur lui-même ;

4°) L'irremplaçabilité de la part de l'expert, intervenant extérieur, dépositaire du patrimoine culturel de l'activité et, responsable de l'élaboration d'images mentales de départ efficaces ».

Il aborde alors la question centrale de la modélisation des images mentales d'action et examine les lois d'élaboration du « modèle culturel » et du « modèle individuel ».

Le modèle culturel suppose la conception d'une matrice de l'acte, véritable « schéma d'orientation et d'organisation de l'activité perceptive consciente, assortie *d'une loi opératoire* ».

« a/ Il faut parvenir à ramener les points d'orientation de la vigilance à un tout petit nombre de *composants* pour la matrice, le plus petit possible, bien qu'ils ne puissent jamais être ramenés à un seul.

b/ Il faut retenir, dans la multiplicité des éléments fournis par l'analyse approfondie de l'acte dans la forme la plus hautement élaborée actuelle, ceux de ces éléments qui vont permettre leur réunion dans une logique simple unifiante, enserrant la totalité de l'acte, dans et par cette logique unifiante. (2.) La ligne de complexification croissante interne de la matrice (suppose que) La forme matricielle de départ, ainsi trouvée, ne peut être considérée comme valable que si elle permet aussi de faire monter la matrice de l'acte en complexité, au fur et à mesure des progrès du sujet, réajustant l'Image Mentale d'action aux capacités accrues de celui-ci, sans qu'il soit nécessaire de rajouter un seul composant supplémentaire après coup» (p.50 ibidem).

Cette complexification interne s'appuie sur un découpage temporel en phases et spatial en plans de l'activité, délimitant des *unités tactiques relativement isolables*, entrant plus finement en jeu dans le guidage conscient de l'action. Deleplace a ainsi élaboré la « cascade des décisions. Elle permet de *visualiser* tout en le ramassant, le déroulement temporel de l'acte caractéristique. Dans le cas des unités tactiques isolables d'un sport collectif, déroulement temporel de la fluctuation de la situation évolutive typique, avec l'ensemble des

ouvertures et fermeture des voies de développement de l'acte tactique dans le réseau de la réalité totale potentielle. Dans le cas d'un acte d'exécution gestuelle, déroulement temporel du développement progressivement possible au regard des réafférences perceptives entrant dans le flux total des informations perceptives nouvelles et interférant avec elles. » (p. 52, ibidem).

L'individualisation du modèle culturel (p. 59 ibidem) suppose, selon Deleplace, d'élaborer et de jouer sur des structures concrètes de mise en situation et des structures abstraites d'explicitation et de traduction du vécu perceptif pertinent. Ces structures sont pour lui constitutives du couple exercice. Les exercices, aujourd'hui nous parlerions de situations, sont proposés en progression (cf. pour le rugby les fiches de son ouvrage de 1979) et organisées au sein d'une séance en grappe d'exercices selon la dominante momentanée de travail. Dans la notion de grappe, Deleplace (1979) préconise, après l'échauffement de débiter par un exercice mettant en jeu l'acte global pour contextualiser le travail, puis d'aborder un travail plus analytique de perfectionnement, avant de revenir à l'acte global pour en voir les évolutions.

A propos du retour sur la rigueur Deleplace reprend sa conception « d'une science de la maîtrise de l'action corporelle réelle » en regard des phénomènes d'intervention des « hommes de terrain » dont « l'induction perceptive, et la transmissibilité de l'expérience corporelle par la modélisation de l'Image Mentale d'action, sont au cœur ». Il soutient que « la validation de la connaissance produite n'est à reconnaître que dans la double réussite de la transformation performante effective de la production du sujet et de la maîtrise stable, en épreuve stressante, de ce sujet » (p. 62, ibidem).

Deleplace pose deux premiers principes méthodologiques :

1. « La modélisation (de l'image mentale d'action de guidage de l'action réelle en cours d'exécution réelle) doit se faire à partir des productions des sujets les plus développés, les plus performants, et aussi à partir des chemins suivis par eux pour y atteindre,
2. La confrontation du modèle à la réalité physique à transformer doit être systématiquement faites face à tous les cas de sujets, c'est-à-dire de niveaux et d'âges les plus divers ». (p. 62 ibidem).

Considérant selon une vision systémique l'unité totalité complexité des phénomènes de l'activité corporelle réelle il ne s'agit pas pour Deleplace de procéder à des études par réduction et simplification mais au contraire « ce qui est à étudier, c'est justement le jeu complexe pris en lui-même en tant que tel, dans son unité vivante, en action face à une réalité complexe, conservée telle par principe de méthode et de raison d'objet » (p. 64 ibidem).

Il ne s'agit donc plus d'« administration de la preuve dans l'isolement du composant soumis à étude par *neutralisation* des composants non étudiés, mais par *majoration expérimentale* des composants, autre que le composant complexe que l'on veut garder dans son unité vivante, et qui représentent des obstacles potentiels certains au jeu des relations de causes à effet, constituant ainsi un *système de handicaps probant*. Cette *méthode par handicaps* peut aussi bien laisser jouer des handicaps naturellement présents (par exemple en cas de différence de niveau entre deux groupes, le groupe expérimental choisi étant le plus faible et le groupe témoin le plus fort) qu'augmenter l'importance du système de handicap probant par amplification provoquée des ces handicaps eux-mêmes ou par addition de handicaps supplémentaires, ou par les deux conjointement, amenant ainsi une véritable preuve par *a fortiori* » (p. 64, *ibidem*).

Deleplace souligne enfin que « la nécessaire conscientisation de son acte – que le sujet fait de toute façon de lui-même – est toujours présente, et son développement méthodique est toujours valable quel que soit l'âge » (p. 66, *ibidem*). Par contre il pointe, rejoignant ainsi la notion « d'image opérative » d'Ochanine, que « c'est par une Image Mentale d'action *fausse*, au regard d'une image *juste* objective, par exemple l'explication de la réalité mécanique musculo-articulaire du geste, que le sujet parvient à faire jouer intentionnellement dans le sens désiré les processus d'action qui échappent à la volonté consciente » (p. 67, *ibidem*).

C'est donc avec ce texte majeur de Deleplace une contribution importante de sa part au débat très actuel sur les STAPS, leur spécificité et leur enrichissement réciproque avec les sciences constituées sous réserve d'exister elle-même et pour elle-même en premier lieu. Il montre avec force l'impérative prise en compte centrale de la double complexité de l'activité corporelle du pratiquant en action et de l'activité d'intervention de l'homme terrain qui vise son progrès. Outre cette affirmation argumentée il pose des jalons cruciaux en termes de méthodologie scientifique d'étude de l'objet spécifique de cette science de l'activité corporelle et de sa transformation performante.

6. Adnet Jacques, Deleplace René, *Technique du cor. Considérations générales sur la technique et la pédagogie des cuivres*, Paris, EAP, « Psychologie et pédagogie de la musique », 1994 (extraits)

Présentation Marc Deleplace

Cet ouvrage, écrit pour l'essentiel entre 1984 et 1986, et donc contemporain du texte précédent écrit pour le colloque de Nice en 1983, paraîtra étranger au corpus considéré si l'on ne prend garde au fait que, situé sur un terrain différent, il reprend en fait les questions

essentielles soulevées par ailleurs d'une part, propose des formes de réflexion et de modélisation du geste qui relèvent clairement de la réflexion sur le rugby et les sports collectifs, tant dans leur dimension motrice que socio-culturelles, d'autre part. Nous attirerons en particulier l'attention du lecteur qui, venu des STAPS et de l'EPS, pourrait se sentir au premier abord dépaysé, sur les points suivants, que nous avons déjà abordés au chapitre 2 de cet ouvrage. En premier lieu, pour le cor comme pour le rugby, René Deleplace se dégage nettement du technicisme en redonnant d'emblée au geste technique sa finalité, stratégique dans un cas, musicale dans l'autre. Autrement dit, la technique est finalisée par un ensemble qui lui donne sens¹⁵. Puis, il insiste sur la dimension historico-culturelle de la construction du savoir, y compris technique, en rapportant ses analyses au haut niveau de pratique, tant pour le rugby que pour le cor, insistant sur la nécessité de la construction d'un patrimoine partageable comme fondement du progrès technique et scientifique, quel que soit le domaine de connaissance abordé. Cette patrimonialisation du savoir, loin d'aboutir à une vision figée de la connaissance, en est au contraire le moteur du progrès. Ce progrès, et c'est le troisième point commun entre rugby et cor, doit permettre une systématisation des savoirs dont la clé de voûte réside en la notion de « matrice », qui organise à des fins de réalisation pratique l'ensemble des paramètres du jeu, tant individuels (techniques) que collectifs (stratégiques) et assure leur mise en cohérence dans le temps de l'action¹⁶. Enfin, cette lecture du progrès scientifique s'inscrit dans une ontologie du genre humain conçu comme une unité solidaire dépassant l'étroitesse de conceptions « patriotiques » ou « nationalistes ». L'humanisme fondamental de cette pensée, qui repose sur une théorie non dite de la liberté, se manifeste ici encore une fois.

A. PRÉAMBULE p. 19-20

L'étude présentée dans les pages ci-après ne prétend aucunement apporter une vérité "révélée" apparue aux auteurs dans un moment de grâce.

Il s'agit du compte rendu écrit de l'aboutissement provisoire de dix années de mise en commun de leurs efforts personnels respectifs de réflexion sur leur pratique instrumentale, pratique menée le long de deux chemins individuels totalement différents, mais marqués l'un comme l'autre par le même désir de toujours mieux comprendre - pour toujours mieux les

¹⁵ L'immense pianiste russe, Sviastoslav Richter, déclarait n'avoir jamais fait de gammes, mais construire ses exercices en fonction de l'œuvre qu'il avait à interpréter.

¹⁶ C'est à ce point de la réflexion que la notion « d'image mentale d'action », présente également dans le texte de Nice 1983, prend tout son sens dans ce nouveau contexte.

utiliser au service de la qualité musicale – les mécanismes moteurs subtils, mais conscients, qui donnent la pleine maîtrise.

Tout ce qui est avancé est à leurs yeux essentiellement sujet à vérification sévère et à critique rigoureuse, en particulier par les cornistes et autres professionnels pratiquant les différents cuivres, et parmi eux, en tout premier lieu, ceux qui se situent, ou se sont en leur temps situés, au plus haut niveau.

Il leur apparaît sincèrement que le travail ainsi réalisé, bien que mené avec le plus grand sérieux, ne peut constituer que le tout début d'un approfondissement dont ils ont, par contre, la conviction qu'il est à la fois légitime, nécessaire et possible.

La mise en commun et l'analyse fouillée de tout ce que les cornistes ont su et savent réaliser de meilleur, et de plus probant musicalement comme techniquement, constituerait en effet, consigné soigneusement par écrit, le véritable patrimoine culturel cornistique actuel.

Trompettistes, trombonistes, tubistes, pourraient semblablement constituer, chacun en ce qui les concerne, un pareil fonds culturel.

Et cet énorme et très riche acquis se trouverait ainsi placé sur la voie d'un développement constant, bénéfique pour chacun. Tous les musiciens de cuivres professionnels, avec les meilleurs au premier rang, restant évidemment irremplaçables pour réaliser ce développement, détenteurs qu'ils sont du phénomène fondamental de l'activité perceptivo-motrice vécue, spécifique à cette technique particulière, à son plus haut degré de finesse actuelle, et qui plus est, saisie dans son devenir. Cependant qu'il leur appartiendrait, en même temps qu'ils œuvreraient ensemble, de s'assurer aussi toutes les collaborations souhaitables en dehors de leur propre milieu, en particulier celles de différents hommes de sciences.

Il est certain que le fait de parvenir aux plus hauts degrés de la valeur instrumentale est la preuve, comme dans tout autre domaine du savoir, d'une pénétration personnelle essentiellement intelligente du phénomène maîtrisé.

Que de très bons musiciens de cuivres, anciens ou actuels, se trouvent ne pas expliciter, de façon exploitable par d'autres, cette profonde intelligence qui indiscutablement la leur, n'infirme en rien cette affirmation, mais souligne qu'il y a un chemin – peu facile à franchir – entre la saisie personnelle par intelligence purement intuitive, ou explicitée seulement au niveau du « langage interne » pour « soi », et la constitution d'un patrimoine, c'est à dire d'un bien devenu commun à l'espèce humaine, qui n'est d'ailleurs réalisable que de façon très collective.

Par ailleurs, il y a tout lieu de penser que l'orientation méthodologique adoptée ici pour procéder à une analyse de fond, menant à une véritable « base d'orientation rationnelle et

complète » de l'action corporelle concrète du jeu cornistique, reste valable pour n'importe quel instrument à vent.

Consistant en la recherche d'une réponse pratique efficace à l'obligation incontournable de toujours mieux comprendre le pourquoi des gestes pour toujours mieux jouer, le travail présenté compte à coup sûr un grand nombre de détails qui restent totalement spécifique au cas du cor.

Cela veut dire que ce ne sont pas ces détails qui sont généralisables à l'un quelconque des autres instruments à vent, même le plus proche en apparence, mais bien l'orientation méthodologique dans ses principes fondamentaux :

- Asseoir une logique relationnelle entre les réalités du phénomène acoustique de la vibration et celles des mécanismes anatomophysiologiques de la respiration comme de l'embouchure anatomique ».
- Établir en conséquence l'articulation rationnelle possible entre contraintes du fonctionnement de l'embouchure anatomique et particularités de l'embouchure de l'instrument d'autre part.

Jacques Adnet et René Deleplace 1986

B. PREMIÈRE PARTIE. ANALYSE FONCTIONNELLE. LOGIQUE GESTUELLE. LOIS D'ACTION p. 21-22

Le jeu cornistique, comme le jeu de tout instrument à vent, consiste à mettre en œuvre, par une action corporelle développée par l'instrumentiste, un principe physique simple, qui est celui de tous les « tuyaux sonores ».

D'une part, à une extrémité du tuyau sonore que constitue tout le corps de l'instrument, une « source sonore » met en vibration, à son contact, l'air contenu dans le tuyau, c'est-à-dire produit, à intervalles réguliers, un « ébranlement longitudinal^{17 18} » de cette masse gazeuse.

D'autre part le tuyau lui-même a un effet renforçateur, par sa masse d'air intérieur (air occupant tout le volume intérieur que délimitent la paroi et les deux extrémités, celle de « l'embouchure », où agit la source sonore, et celle du « pavillon »).

L'action corporelle de l'instrumentiste vise à mettre, puis à entretenir, l'instrument en vibration de façon adéquate, à tout instant, à la fois :

- à la hauteur de son désirée

¹⁷ Cf. schémas et explications annexe I (à retrouver sur le site <http://www.fndr.fr/>)

¹⁸ Cf. schémas et explications annexe I (à retrouver sur le site <http://www.fndr.fr/>)

– à l'intensité sonore voulue (c'est-à-dire la nuance)

– à la couleur recherchée (c'est-à-dire le timbre).

Une caractéristique de l'être humain est qu'il se représente mentalement l'acte corporel qu'il effectue, dans le moment même où il le réalise, selon une certaine logique intrinsèque de cet acte, tendant ainsi à devancer en pensée l'acte concret pour mieux en contrôler toute l'exécution, de façon absolument continue.

Et l'expérience montre qu'il en est toujours ainsi quels que soient le degré de vitesse d'exécution et le degré d'engagement énergétique exigés par l'acte au regard des contraintes mises à son déroulement.

Autrement dit, l'homme ne peut pas ne pas penser à ce qu'il fait corporellement, durant tout acte corporel, dès l'instant que cet acte est quelque peu complexe et orienté vers un résultat précis.

C'est cette conjugaison, naturelle. Immédiate, de la pensée et de l'action qui rend d'ailleurs possible le progrès illimité de l'acte corporel, d'abord à partir des expériences personnelles réalisées, mais simultanément aussi par utilisation de l'expérience des autres – en particulier les sujets les plus avancés dans la maîtrise du genre d'habileté considéré.

Cependant, possible ne signifie pas obligatoire, automatique, encore moins instantané. Encore faut-il que la signification des expériences personnelles soit cernée de façon juste et également que la signification commune à l'ensemble des expériences concrètes des autres – et en particulier des meilleurs d'entre eux – soit « transmise » adéquatement au sujet. Et tout cela demande un temps suffisant.

Dans son jeu instrumental¹⁹, le musicien – exactement comme le sportif – doit répondre à des lois physiques (du monde matériel dans lequel et par rapport auquel il se meut) qui existent en dehors de lui, auxquelles il lui faut « obéir²⁰ », et il doit réaliser cette réponse en utilisant ses possibilités corporelles, lesquelles ont également leurs lois objectives, qui ne dépendent donc pas non plus du bon vouloir du sujet.

Mieux il sera donné à l'instrumentiste de saisir dès le début, puis d'approfondir ensuite,
- et la logique acoustique à mettre en œuvre.

- et la logique d'action corporelle correspondante,

c'est-à-dire mettant tout à fait adéquatement en œuvre cette logique acoustique, telle qu'elle est pour l'instrument particulier que cet instrumentiste utilise, et d'autant plus aisément celui-ci trouvera les actions en même temps que les perceptions du corps propre inséparables

¹⁹ Chant compris ; la voix est un véritable instrument à vent

²⁰ On connaît l'expression de Bacon : « On commande à la nature en lui obéissant ».

de ces actions, qui réalisent un jeu instrumental vraiment efficace, se plaçant ainsi d'emblée d'autant plus sûrement sur une trajectoire de progrès à la fois illimités quant aux potentialités, et facilités quant à la rapidité de progression concrète dans les acquisitions.

C. 2 - LOGIQUE GESTUELLE p. 27-28

Nous avons souligné, ci-dessus, le lien indéfectible entre la pensée et l'action concrète, dans l'unicité de l'individu humain exécutant un acte corporel quelque peu complexe, tendu vers un but précis, intentionnellement visé.

C'est dès la toute première tentative que le sujet humain a le pouvoir, en vue d'une action dont il saisit bien, mentalement, les caractéristiques essentielles, de réaliser un tout premier geste organisé, puis de revenir mentalement sur les correspondances, en même temps que sur les écarts qu'il constate, entre les sensations musculaires et articulaires qu'il a éprouvées dans l'action et ce qu'il attendait qu'elles soient en rapport avec ce qu'il avait l'intention de mettre en œuvre.

Autrement dit, il est capable tout à la fois :

- de concevoir puis aussitôt réaliser une toute première organisation d'acte,
- d'identifier les mutations qui président à l'exécution.
- d'établir ensuite progressivement le lien de cause à effet entre
 - . ce qu'il recherche,
 - . ce qu'il ressent en faisant,
 - . ce qu'il obtient comme effet exact sur le « monde physique » dans lequel il est plongé en action,
- de procéder en conséquence à la recherche du geste juste puis à sa fixation et à son affinement progressifs.

Et plus on est en mesure de lui fournir, dès le départ, une image mentale d'action à la fois très juste et d'une forme facilement appréhendable – c'est-à-dire en définitive très clairement logique –, plus il a de chance de produire en lui dès le départ des sensations justes, et, les identifiant, prendre aussitôt le chemin de leur « fixation » dans une « habitude motrice » parfaitement adaptée et très stable, en même temps qu'infiniment perfectible dans son sens propre.

Il apparaît à l'expérience qu'une image mentale d'action fournie à l'exécutant revêtira cette forme facilement appréhendable dès le début, parce que très clairement logique, si :

1- elle caractérise d'abord l'acte global comme un ensemble de fonctions concourantes, chacune clairement définie, le nombre de ces fonctions composantes de l'acte global étant

ramené au plus petit qu'il est possible. Cet ensemble de fonctions concourantes constitue « l'enveloppe théorique » de l'acte concret considéré.

2- elle matérialise les « outils corporels » qui peuvent réaliser la mise en œuvre de ces fonctions, définissant par conséquent des « organes d'action » corporels, se constituant pour l'acte particulier considéré - en réponse adéquate à sa « demande » logique -, un organe pour chaque fonction, en désignant les zones corporelles de l'équipement musculo-articulaire mises en synergie²¹ pour former l'organe d'action, et cela pour chacun des organes composants. L'ensemble de ces « organes d'action » constitue le « schéma organisatoire » de l'acte global.

3- elle établit, entre ces « organes d'action » composants, une logique opératoire (relations d'ordre temporelles, spatiales et tonico-cloniques²² entre les déclenchements et les modulations d'action des différents organes au long de l'acte global), coordonnant leurs mécanismes propres de façon tout-à-fait limpide, constituant un lien fortement unifiant entre ces composantes gestuelles, munissant donc le schéma organisatoire d'une « loi opératoire » la plus simple possible, base logique pour les inéluctables prises de décisions d'action musculo-articulaires, simultanées et successives.

4- le schéma organisatoire et sa loi opératoire une fois définis constituent une véritable « matrice » du geste dont la toute première forme, la plus simple à laquelle il est possible de réduire l'acte global – dans l'état actuel d'avancée de la meilleure technique existante – tout en le conservant dans l'unité-totalité de sa logique profonde, pourra, au fil du temps (premier apprentissage, puis perfectionnement), se développer dans une complexification croissante, mais restant totalement interne à l'enveloppe matérielle de départ.

Pour l'acte de jouer du cor, il semble bien que l'on puisse proposer concrètement ce qui va être exposé ci-dessous.

²¹ Cf. annexe IV (se reporter au site <http://www.fndr.fr/>)

²² Cf. annexe IV (se reporter au site <http://www.fndr.fr/>)

Les auteurs

Directeurs de publication :

Deleplace Marc : Maître de conférences en histoire contemporaine, Centre d'histoire du XIX^e siècle, Université Paris-Sorbonne/ESPE de Paris, vice-président du CAPES externe d'histoire-géographie (2006-2014), Docteur en histoire de l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne (1194), lauréat du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (classe de cor, 1985). Historien de la Révolution française et du XIX^e siècle.

Bibliographie sélective :

Deleplace M., Niclot D. (2005), *Les Apprentissages des élèves en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*, CRDP Reims-Champagne-Ardenne.

Belissa M., Bosc Y., Dalisson R., Deleplace M. (2014), *Citoyenneté, République, Démocratie en France 1789-1899*, Paris, Ellipses.

Deleplace M. (2016), « Le CAPES peut-il participer de la formation professionnelle des enseignants ? Retours sur l'expérience de l'ESD », in Lalagüe-Dulac S., Legris P., Mercier Ch. (Dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*, Rennes, PUR.

Bouthier Daniel : Professeur des Universités en Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives- retraité- ESPé d'Aquitaine Université de Bordeaux (1998-2016), UEREPS Orsay (1984-1998), Lycée de Nanterre (1977-1984). Directeur de recherche au Centre national du Rugby (2002-2006). Agrégé d'EPS, docteur en psychologie (1988) Université Paris 5-EPHE. Habilité à Diriger des Recherches en Sciences et Techniques (1993) de l'Université Paris-Sud. Educateur de rugby.

Bibliographie sélective :

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

Bouthier D. (2007). *Le rugby*. Paris, PUF : Que-sais-je ?, 127 p. [traduction japonaise (2007). Tokyo, Hakusui-Sha]

Bouthier D., Durey A. (1995). *Les compétences d'un entraîneur de rugby*. Éducation Permanente, n° 123, 65-77.

Bouthier D., Durey A. (1994). *Technologie des APS*. Impulsions, n°1, 95-124.

Villepreux Pierre : Professeur Agrégé d'EPS retraité. Diplômé de l'INSEP. Ancien arrière du XV de France de 1967 à 1972, Manager développement Europe à l'International Rugby Board (2004-2009). Directeur Technique National Fédération Française de Rugby (2000-2004). Entraîneur Equipe de France rugby (1997-1999). Entraîneur du Stade Toulousain (1981-91). Professeur EPS, Suaps et Staps Limoges (1992- 1996) Professeur Responsable du Pôle espoirs Lycée Jolimont à Toulouse (1982-91). Directeur Technique de la Fédération Italienne Rugby (1978-1981). CTR à Tahiti (1974-1978). Professeur EPC université Paul Sabatier (1968 -1974).

Bibliographie sélective :

- Villepreux P. (1987), Mémoire INSEP Rugby de mouvement et disponibilité du joueur.
Villepreux P. (1991), *Le Rugby*, Éd. Denoël
Villepreux P. (1993), *Formation au Rugby de mouvement*, Éd. Cépadues
Villepreux P. (1995), *Le rugby à XV*, Éd. Milan
Brochard F., Villepreux P. (2000), *Le rugby de haut niveau*, Éd. Cépadues
Brochard F., Jeandroz M., Villepreux P. (2007) *Rugby : Le jeu, les joueurs, les entraîneurs*, Éd. Vigot
Villepreux P. (2011), *Intercalé*, Éd. Hugo et Cie

Coordonnateurs de chapitres :

Dury Jacques : Professeur agrégé d'EPS retraité. Ancien élève de l'ENSEPS, promotion 1969-1972. Capes en 1973. Agrégé sur liste d'aptitude en 2009. Entraîneur de l'équipe de France Universitaire de 1982 à 1992. Entraîneur au PUC (Paris université club) : équipe première 1980-1986 et 1995-1997, équipe cadets 1986-1987, équipe junior de 1998-1999. Entraîneur à Saint-Germain-en-Laye (division 3) de 1987 à 1995. Professeur d'EPS au CET des Mureaux de 1974 à 1979, puis au lycée agricole de Saint-Germain-en-Laye de 1979 à 2010. Président de l'association CRMT (*Culture rugby de mouvement. Témoignage*).

Bibliographie sélective :

- Dury J., Ladauge P., Malet G., Reitchess S., Villepreux P. (2013) « Rugby, place au mouvement », *EPS* n° 358, 36-37

Malet Gilles : Professeur EPS au Lycée Lakanal de Sceaux. Entraîneur au PUC de 1993 à 1998. Entraîneur puis responsable du Pôle espoir rugby de Lakanal de 1991 à 2005. Entraîneur de l'équipe de France UNSS à 7 en 2001 et 2005 (championne du monde scolaire en 2005).

Bibliographie sélective :

- Dury J., Ladauge P., Malet G., Reitchess S., Villepreux P. (2013) « Rugby, place au mouvement », *EPS* n° 358, 36-37

Reitchess Serge : Professeur agrégé d'EPS, collège Marie-Curie, Les Lilas, Seine-Saint-Denis. Enseignant en formation des maitres dans les Écoles normales de Seine-Saint-Denis (1982 1986). Responsable de la formation continue en rugby des enseignants d'EPS de l'académie de Créteil (1990 2017). Titulaire d'une thèse de 3^o cycle en Sciences et techniques des Activités Physiques et sportives (1986).

Bibliographie sélective :

- Bouthier D, Reitchess S (1985), *Contenus et évaluation en sports collectifs*, CRDP de Paris, 24p.
Dury J., Ladauge P., Malet G., Reitchess S., Villepreux P. (2013) « Rugby, place au mouvement », *EPS* n° 358, 36-37

Reitchess S. (2012), « Un mode d'emploi pour l'apprentissage et l'évaluation », *Contre pied*, n°2, p11

Reitchess S. (2012), « Stop aux interdits, les lois de l'exercice », *Contre pied*, n°2., 18-1

Contributeurs

Baragnon Olivier : Entraîneur Pro D2. Université Paul-Sabatier, Toulouse.

Becker Alain : Professeur d'EPS, secrétaire national adjoint chargé du secteur pédagogique au SNEP, chargé du suivi de l'intégration universitaire et des filières STAPS, Président du Centre EPS et société.

Borreil Bruno :

Brau-Antony Stéphane : Professeur des Universités en sciences de l'éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne/ESPE de l'Académie de Reims, Agrégé d'EPS, formateur d'enseignants d'EPS. Co-directeur du CEREP depuis 2013 (directeur du GERPEF) et responsable de l'axe Formations universitaires professionnalisantes. Thèmes de recherche développés : pratiques professionnelles et processus de professionnalisation des enseignants - les formations universitaires professionnalisantes.

Bibliographie sélective

Brau-Antony, S. (2015). Recherche en didactique et développement professionnel d'enseignants d'EPS. *Education & Didactique*, 9/1, 107-118.

Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2015). Epistémologie des enseignants d'EPS et enseignement « du collectif ». *Les Cahiers du CEDREPS*, 14, 191-199.

Brau-Antony, S. & Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants-stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et Formation*, 72, 15-26.

Brau-Antony, S. & Cleuziou, J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*. Paris : Actio.

Brochard Fabrice : Coordonnateur des Conseillers Techniques Sportifs (149) à la DRJSCS Rhône-Alpes (2007-2010). Entraîneur national à la DTN de la Fédération Française de Rugby. Représentant de la FFR au Comité technique du tournoi des 6 Nations ; créateur de la première « Six Nations Elite Coach Conférence » à Marcoussis en Juin 2005 / 2006 et 2007 à Newport (South Wales) (2000-2007). Manager de l'équipe de France moins de 18 ans (2002-2005). Entraîneur de l'équipe de France moins de 21 ans (1996-1999). Conseiller technique de rugby Rhône-Alpes (1990-1999). Responsable des stages experts de la Fédération Internationale de Rugby Amateur (Rome, Barcelone, Coimbra, Paris) 1992-1996. Chargé de l'évaluation et de la préparation physique de l'équipe de France de rugby « 2 Coupes du Monde » (1986-1991). Préparateur physique de l'équipe de France féminine de ski alpin (1989-1990). Préparateur physique des équipes de France masculine de ski alpin et entraîneur des slalomeurs (1974-1979).

Bibliographie sélective :

Brochard (2000) *L'entraînement mental en rugby -Les habiletés mentales-* Ed. Cépaduès
Brochard Villepreux (2000) *Le rugby de haut niveau* Ed : Cépaduès
Brochard Villepreux Jeandroz (2007) *Rugby :Le jeu, les joueurs, les entraîneurs* Ed Vigot

Coste George: Professeur certifié d'EPS retraité. Entraîneur de l'U.S.A.Perpignan1984-1986 et 1989-1992. Entraîneur de l'équipe Nationale d'Italie1993-99. Entraîneur du Stade Français en 2000. Coordinateur technique des Pôles Espoirs à la FFR 2000-2005. En charge de la coordination des projets de formations et de la mise en place des Académies à la FIR 2005-2013.

Éloi Serge : Maître de Conférences au Département STAPS de l'Université Paris-Est Créteil, ancien professeur d'EPS, statisticien et tacticien de l'équipe de France masculine de Volley-ball, ancien entraîneur professionnel de volley-ball, représentant national CGT du secteur sport. Thèmes de recherche : les pratiques d'intervention dans le domaine de l'enseignement ou de l'entraînement sportif - La mobilisation d'artefacts et la genèse instrumentale en technologie des Pratiques Physiques Sportives et Artistiques (PPSA). Co-organisateur des Journées Alain Durey «Didactique de l'EPS et technologie des APSA» (depuis 2006)et des Journées René Deleplace. (Depuis leur création en 2012). Président du Syndicat des Entraîneurs et Éducateurs de Volley-ball (SEEVB)

Bibliographie sélective :

Éloi, S. & Uhrich, G. (2014). « Utilisation d'artefacts dans le domaine des Pratiques Physiques Sportives et Artistiques (PPSA) ». Journées internationales EFTS – Convisciencia de la recherche en éducation. Du 4 au 6 juin 2014. Toulouse.
Éloi, S. (2013). « Le travail de l'entraîneur en sports collectifs. Conférencier invité à l'Institut National des Sports du Québec » (INSQ). 1er Mars 2013.
Éloi, S. & Uhrich, G. (2013). La mobilisation d'un artefact réglementaire dans le cadre de la formation d'étudiants en STAPS. Une illustration en volley-ball. *Recherche et formation*, 73, 73-88.
Eloi, S. & Uhrich, G. (2011). La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. *eJRIEPS*, 23.

Esposito Max : Professeur Agrégé Education Physique UFRSTAPS de Nice –Retraité – directeur de la faculté des sports et directeur adjoint chargé de la recherche (1982-1993) - Responsable de la politique haut niveau de l'UNSA (1987-2000)-Responsable du laboratoire des sciences cognitives et de l'enseignement des activités sportives (1988-1994)- Membre du collectif des stages de sports collectifs de Montpellier, du collectif des « rencontres de Montpellier » et de l'Université d'été de "didactique de l'Education Physique" (1978-1987) - Membre du collectif de la FFHB chargé de la formation initiale (1993-2017)-Entraîneur Handball

Bibliographie sélective :

Rallo J.L et Esposito M(1987). *Le traitement des informations visuelles de mouvement chez les joueurs de sports collectifs : une approche au moyen des potentiels événementiels et du temps de réaction et de choix*, in M. Laurent et P. Therme (eds) *Recherches en APS 2*. Aix-Marseille 2.

Esposito M, Portes M, Rongéot F (1998). *Formation à l'autonomie décisionnelle en handball* » in Colloque International- Recherche sur l'intervention en EPS et en sport-DREEPS et IUFM de Nice, 16,17, 18 décembre 1998, Antibes.

Esposito M (2005). *Handball* in dossier EPS 26 édition 2005, 87-106.

Esposito M (2013). *La formation du joueur, conquête de la complexité* in *contrepied Handball Hors série n° 6*, 20-22.

Ouvrages collectifs : AEEPS (1984). *Sports-co en milieu scolaire* / FFHB (1996). *Mes premiers entraînements de handball* / FFHB (1998). *Modes de jeu et entraînement*.

Girault Jacques : Professeur des universités en histoire contemporaine – retraité – Université Paris 13 Nord, agrégé d'histoire (1966), docteur en histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne (1990). Spécialiste de l'étude du mouvement ouvrier. Responsable du corpus enseignant du *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français* (Le Maitron).

Bibliographie sélective :

Girault J., *Benoît Frachon communiste et syndicaliste*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1989, 364 p.

Girault J., *Instituteurs professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, 351 p.

Girault J. (dir.), *Des communistes en France (années 1920- années 1960)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2002, 525 p.

Girault J., *Au-devant du bonheur. Les Français et le Front populaire*, Paris, CIDE, 2006, 192 p.

Girault J., *Pour une école laïque du peuple ! Instituteurs militants de l'entre-deux-guerres en France*, Paris, Publisud, 2009, 492 p.

Godemet Max: Professeur d'EPS retraité, CTPS HC. DTN adjoint de la FFR de 2000 à 2015. Entraîneur adjoint à la FFR pour la RWC (Rugby World Cup) en 1991 et 1999. Manager de l'équipe de France U21, Championne du Monde en 2006. Entraîneur de l'équipe de France U19 en 1995 et de 2000 à 2004

Bibliographie sélective :

Godemet M. (1986) *Evaluation des contraintes physiologiques du Rugbyman en situation de match BBES 3ème degré INSEP*

Godemet M., Cazorla D. (1991) *Tests physiques d'Evaluation du Rugbyman*, Éditions de la FFR

Godemet M. (1992) *Préparation de l'Equipe de France de Rugby RWC 199*, Actes des journées d'Etude sur le sport de Haut Niveau, Aquitaine Euskadi

Godemet M. (1997) « *Exigences du jeu Evaluation, développement* », *Revue EPS n° 265*

Godemet M. (2004) *La Préparation Equipe de France de Rugby, évolution et perspectives*.

Actes du Colloques médical FFR Lyon

-Godemet M. (2007), *Cardio sport : Préparation Physique, mentale, cardiovasculaire du Rugbyman de Haut Niveau*

Grassetie Pascal : Professeur agrégé d'EPS, ESPé d'Aquitaine-Université de Bordeaux. Chargé de la formation en EPS des enseignants du premier et second degré. Vice Président de l'Université Bordeaux IV, chargé de la Vie Universitaire et du campus. Responsable syndical SNEP.

Bibliographie sélective :

[Grassetie P \(2016\) Mettre les pratiques sportives à l'étude » : Trois questions à Pascal Grassetie, formateur EPS à l'Espé de Bordeaux](#). Site< snuipp.fr>

Grassetie P. et coll (2007). Apprendre en EPS : situation(s) de référence et lecture de l'activité des élèves. CD-rom Mérignac, IUFM d'Aquitaine.

Grassetie P., Bouthier D. (2006). Conceptions en usage des situations de référence dans l'enseignement des jeux et sports collectifs à l'école primaire. Etude en rugby au cycle 2 auprès de professeurs des écoles débutants. Colloque ARIS 9-12 mai 2006, Besançon, 12p.

Gréhaigne Jean-Francis : Professeur des Universités en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, retraité. IUFM de Franche-Comté (1992-2008), UEREPS de Dijon (1976-1992), Lycée Technique de Puteaux (1971-1976). Docteur en STAPS (1989) Université de Dijon. Habilité à Diriger des Recherches (1997) en Didactique des Disciplines (option APS) de l'Université Paris-Sud. Trésorier puis Vice-Président de l'Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (1998-2014).

Bibliographie sélective

Gréhaigne, J.-F. (Ed.). (2014). *L'intelligence tactique. Des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.

Gréhaigne, J.-F. (Ed.). (2016). *Les objets de la technique. De la compétence motrice à la tactique individuelle*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.

Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (2014). Dynamic systems theory and team sport coaching *Quest*, 66 (1), 96-116.

Gréhaigne, J.-F. , Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 159-174.

Grosgeorges Bernard : Entraîneur de l'équipe de France féminine de basket-ball, formateur chercheur à L'INSEP, DTN à la Fédération française de basket-ball. Formateur à l'UEREPS de Paris, Professeur d'EPS.

Bibiographie sélective :

Bosc G. & Grosgeorge B. (1978). L'entraîneur de basket-ball: connaissances techniques, tactiques et pédagogiques. Paris : Editions Vigot.

Bosc G. & Grosgeorge B. (1982) Guide pratique du basket-ball. Paris : Vigot.

Grosgeorge B. (1990). Observation et entraînement en sports collectifs. Paris : INSEP.

Grosgeorge B. & Farcy S. (2016). L'agilité dans les sports collectifs. Talence, 4trainer éditions.

Grosstéphan Vincent : Maître de conférences à l'ESPé de Champagne-Ardennes-Université de Reims. Formation initiale et continue des enseignants d'EPS. Thèmes de recherche. Entraîneur de hand-ball.

Bibliographie sélective :

Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2014). Etudier l'activité didactique de l'enseignant d'EPS : parcours de chercheurs. *eJRIEPS*, 33, 49-65.

Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2010). Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant. *Recherche en éducation*, 9, 83-98.

Grosstephan, V. & Brau-Antony, S. (2016). Faire parler des traces d'analyse d'une activité professionnelle : étude d'un processus d'argumentation. In T. PHILIPPOT, *Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation* (pp. 134-164). Paris : L'Harmattan.

Grosstephan, V. & Brau-Antony, S. (2009). Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche. Exemple d'un dispositif de formation continue de type collaboratif associant un chercheur et des enseignants. *eJRIEPS*, 16, 22-37.

Jeandroz Michel : Maître auxiliaire EPS dans plusieurs lycées et collèges (Mouchard, Belfort, Oyonnax, Lons le saunier) de 1964 à 1974. Professeur EPS détaché à Jeunesse et Sport (1976 – 2000), Conseiller Technique Régional de Rugby (académie de Besancon, comité de Franche Comté (1974 à 2000). Missions nationales FFR DTN, Commission des jeunes, commission formation (1988 -1999). Missions auprès de la Fédération Suisse de Rugby : Entraîneur équipes senior et juniors (1984- 1994 tournois FIRA). Dossier d'entrée à Jeunesse et Sport Suisse Maccolin en 1991. Professeur de Sport entraîneur national (DTN 2000 – 2004) responsable de la formation.

Bibliographie sélective :

Rugby : le jeu, les joueurs, les entraîneurs, avec Pierre VILLEPREUX et Fabrice Brochard (2007- Ed. Vigot)

Patrick Ladauge: Professeur d'EPS retraité, titulaire d'un DEA en génie bio-médical, IUT de Compiègne, diplômé de l'INSEP, entraîneur de rugby(ex-3^e degré de la FFR) des écoles de rugby aux équipes seniors de fédérale 1. Webmaster de l'association CRMT.

Bibliographie sélective

Dury J., Ladauge P., Malet G., Reitchess S., Villepreux P. (2013) « Rugby, place au mouvement », *EPS* n° 358, 36-37

Uhlrich Gilles : Maître de Conférences en STAPS, UFRAPS d'Orsay-Université Paris-Sud. Formateur d'enseignants d'EPS et d'éducateurs de rugby. Entraîneur de rugby.

Thèmes de recherche : l'efficacité des dispositifs de formation par la mobilisation couplée d'un artefact matériel et d'un artefact cognitif / l'utilisation pendant la leçon d'EPS des outils techniques.

Bibliographie sélective :

- Uhlrich, G., Mouchet, A., Fontayne, P. & Bouthier, D. (2011). « Genre et styles de jeu en rugby : comparaison de la Coupe du Monde 1999 et 2007 ». *Revue @ctivité*, volume 8, 1.
- Uhlrich, G., Eloi, S. & Bouthier, D. (2011) « La technologie dans le contexte des STAPS : Science et technologie, de la conception d'outils à la conceptualisation.....et réciproquement », *eJRIEPS*, 23.
- Uhlrich, G. & Bouthier, D. (2008), « Efficacité d'une situation de formation, par la simulation, à l'observation du mouvement général en rugby », *eJRIEPS*, 15,198-215.
- Eloi, S. & Uhlrich, G. (2001), « Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du volley-ball et du rugby », *STAPS*, 56, 109-127.

Table des matières

Préface (Jacques Dury)	p. 2
Avant Propos : Le regard de l'historien (Marc Deleplace)	p. 4
Introduction : René Deleplace : Un trajet dans le siècle (1922-2010) (Jacques Girault)	p. 11
Section I. Définir un objet scientifique : du rugby aux APS	p. 18
Introduction : Les chemins d'une réflexion (Marc Deleplace, Daniel Bouthier)	p. 19
Chapitre Premier : La modélisation du jeu de rugby (Coordination : Jacques Dury)	p. 24
1. Un peu d'histoire	p. 24
1.1 Une séance d'EPS à propos de rugby dans les années 1960	p. 24
1.2 Une séance d'entraînement dans les années 1960	p. 25
1.3 Le jeu de haut niveau à cette époque	p. 26
2. La révolution deleplacienne	p. 27
2.1 Les expériences de René Deleplace	p. 27
2.2 Le noyau central du règlement	p. 28
2.3 Les conduites tactiques	p. 30
3. Les matrices du jeu	p. 31
3.1 La matrice offensive	p. 31
3.1.1 L'entraînement en opposition	p. 34
3.1.2 Notion de cascades de décisions	p. 34
3.2 La matrice défensive	p. 35
4. Mise en œuvre de la systématique	p. 38
4.1 Le couple-exercice	p. 38
4.1.1 Les lois de l'exercice	p. 39

4.1.2 La notion de grappes d'exercice	p. 39
4.2 La notion de progression	p. 40
Chapitre II : Un cadre théorique pour les APS ? (Coordination : Daniel Bouthier)	p. 43
1. Quelles voies pour la formation d'un domaine universitaire ? Quelques réflexions liminaires	p. 43
1.1 La question de la motricité au cœur de la théorisation des APSA ? Petit détour par la musique... (Marc Deleplace)	p. 43
1.2 Contribution à la définition de l'objet scientifique spécifique de recherche, à la création d'un cursus universitaire STAPS et au développement d'enseignements en APSA dans tous les cursus universitaires (Daniel Bouthier)	p. 50
2. Les travaux de René Deleplace comme fondement théorique pour les STAPS.	p. 54
2.1. La systématique du rugby deleplacien, source d'inspiration en sports collectifs pour les repenser en terme de rapport d'opposition et d'approche tactico-technique dans l'initiation et le perfectionnement des pratiquants	p. 54
2.1.1 La modélisation Deleplacienne : un guide pour comprendre la règle (Serge Éloi)	p. 54
2.1.2 Relation entre activité tactique et technique en sports collectifs. Contribution du groupe formation initiale de la FFHB (Max Esposito)	p. 57
2.1.3 Relations d'oppositions en football. Contribution de René Deleplace (Jean-François Grehaigne)	p. 62
2.1.4 René Deleplace : Un précurseur (Bernard Grosgeorge)	p. 65
2.2 Une théorisation de l'objet constitué par la production motrice sportive et des conditions méthodologiques de recherche dans ce domaine. (S. Éloi, G. Uhlrich, D. Bouthier)	p. 70
3. Former à l'enseignement de l'EPS.	p. 76
3.1. Contenus et stratégie de formation initiale en EPS pour les professeurs des écoles d'aujourd'hui. Quelles places et rôles pour les pratiques et théories dans leur cursus. (Pascal Grassetie et Daniel Bouthier)	p. 76
3.2 Contenus et stratégie de formation initiale en EPS pour les professeurs d'EPS en lycée et collèges d'aujourd'hui. Quelles places et rôles pour les pratiques et théories dans leur cursus (Gilles Uhlrich et Bruno Borreil)	p. 80

3.3. Formation continue d'enseignants d'EPS et usage du modèle Deleplacien (Stéphane Brau-Antony & Vincent Grosstephan)	p. 83
Chapitre III : La formation au jeu par le jeu (Coordination : Pierre Villepreux)	p. 86
1. Du jeu naturel à la systématique Deleplacienne (Georges Coste)	p. 86
2. La place de la préparation physique dans la démarche Deleplacienne (Max Godemet)	p. 88
2.1 Les nouvelles contraintes du rugby moderne	p. 88
2.2 Historique des évolutions des modèles de préparation physiques	p. 89
2.3 Discussion	p. 91
3. Essai sur la place de la dimension mentale dans le rugby moderne (Fabrice Brochard)	p. 92
4. La «révélation» des théories deleplaciennes (Michel Jeandroz)	p. 103
4.1 .De l'oubli du courant deleplacien au «retour » de la technique individuelle	p. 103
4.2. De la reconnaissance « officielle » à la construction du projet de formation des joueurs et des éducateurs	p. 104
4.3. Ce modèle d'apprentissage et le jeu actuel....	p. 105
5. Le mouvement général du jeu. Sa place dans la formation du joueur ? Quelles qualités et compétences pour l'entraîneur pour rendre efficace cette pratique ? (O. Baragnon)	p. 107
5.1 La place du mouvement général dans la formation du joueur ?	p. 107
5.2 Quelles qualités et quelles compétences pour l'entraîneur afin de rendre efficace cette pratique ?	p. 108
6. L'efficience Deleplacienne : Actualité ou pas ? Une Utopie ou une chance pour le Rugby, les joueurs et les entraîneurs? (Pierre Villepreux)	p. 109
6.1 Témoignage d'une pratique (Pierre Villepreux)	p. 109
6.2 Adoption d'une méthode d'enseignement du jeu : témoignage d'une pratique (Christian Badin)	p. 115

Section II : Les dimensions culturelles et sociales de l'objet : Sport et EPS p. 118

Introduction : Les combats. Quels horizons philosophiques pour mener la lutte ? (Marc Deleplace, Serge Reitchess) p. 119

Chapitre IV : Une contribution à l'analyse du processus historique de la « formalisation, modélisation spécifique à chaque APS ». Un impensé ... impensable. (Coordination : Serge Reitchess) p. 123

1. Les combats d'une vie. Enjeux historiques et contemporains p. 123

1.1 Une cohérence dans sa vie et ses combats p. 123

1.2 Présentation des « figures contradictoires » connues ou moins connues de René Deleplace

1.2.1 L'enseignant « de terrain » /Le théoricien p. 125

1.2.2 René Deleplace serait un « pur spécialiste » de l'analyse du rugby, « un technicien Fédéral » mais « dépassé » par les évolutions et les innovations pédagogiques de l'EPS, au cours des années 1960, ce qui l'aura obligé à quitter le Stage Maurice Baquet en 1970 p. 126

1.2.3 Le militant engagé dans les actions collectives avec les organisations connues (PCF, SNEP, FSGT) mais qui serait resté « prisonnier de son temps »/ le militant œuvrant en permanence, pour des avancées Educatives, pour les exigences d'une démarche rationnelle, pour le débat, la formation et le pluralisme. p. 127

2. Regards sur une étape majeure de l'itinéraire de René Deleplace : la recherche d'une voie pour constituer un domaine de recherche autonome propre aux APS p. 129

2.1 1950/ 1965 : un héritage assumé et partagé. p. 130

2.2 Rencontre et travail avec la FSGT dans les « combats » de R. Deleplace. p. 132

2.2.1 Contenus des stages de formation des cadres techniques et stages FSGT de « type nouveau » : la critique et le dépassement du technicisme à l'ordre du jour dès les années 1950.

2.2.2. « Le devenir possible d'une recherche scientifique dans le domaine des APS » : le travail et les objectifs communs avec la FSGT. p. 134

2.2.3 1965-1969 : des objectifs communs avec la FSGT et le « Stage Maurice Baquet », mais des contenus et une orientation différente, de plus en plus divergente. p. 137

- 2.3 Les stages d'expérimentation comparée : des objectifs, des contenus, des exigences et une méthodologie précise chez René Deleplace³¹⁰ p. 137
- 2.3.1 Une « pratique savante » essentielle pour élaborer une science théorique », ou « une pratique spécifique » centrale, pour une « théorisation directe » p. 138
- 2.3.2 Une nouvelle stratégie, un nouveau contenu, et un nouveau rôle pour les stages d'expérimentation comparée (hier et aujourd'hui) p. 139
- 2.3.3 Des stages d'expérimentation comparée pour multiplier le nombre nécessaire de recherche sur les modélisations des APS et développer des réseaux de chercheurs p. 140
- 2.4. Une prise de position explicite contre le déductionnisme et/ou le réductionnisme scientifique : les connaissances théoriques élaborées, originales et propre à la « science de la maîtrise de l'action corporelle » dans les « activités à caractère athlétique que sont les APS » sont centrales et irréductibles aux connaissances des autres domaines scientifiques p. 141
3. 1965 – 1969, du projet abandonné d'expérimentation comparée à l'innovation pédagogique : une autre logique, un autre objet et d'autres démarches p. 142
- 3.1. D'abord, la question des finalités Educatives ; « le sport éducatif ». p. 142
- 3.2. D'autres objectifs, d'autres moyens : la rédaction de « mémentos » pour les animateurs et pour le développement des sections enfants de la FSGT p. 143
- 3.3. Exigences scientifiques et analyse des APS : les ambiguïtés et les contradictions du rôle du Conseil Pédagogique et scientifique (CPS) de la FSGT p. 144
- 3.4. René Deleplace se serait trompé et isolé en voulant mettre en place à la FSGT, une recherche scientifique qui n'est ni du ressort, ni de la compétence de la Fédération p. 146
- 3.5. Le CPS – FSGT et sa mission « d'organiser la recherche Pédagogique et Scientifique », un objectif « hors d'atteinte³¹¹ ». p. 148
- 3.6. Quatrième contradiction : pilotage officiel d'une recherche et les impératifs, d'indépendance, de pluralisme et de confrontation libre des hypothèses : 1967- 1969, les conséquences de l'officialisation erronée d'une recherche pédagogique et scientifique au sein du CPS – FSGT ; pourquoi et comment René Deleplace s'est-il « trompé et isolé » p. 150
- 3.7. Au cœur de l'orientation du CPS – FSGT, la « démarche d'innovation », « les références théoriques et pratiques à tous les niveaux de l'activité sportive » : « vaincre l'obstacle théorique des courants technicistes et anti- sportifs » p. 153

³¹⁰ René Deleplace, *Malakoff 1964, l'expérimentation comparée*, manuscrit non publié, 1984.

³¹¹ Paul Goirand Jacques Journet Jacqueline Marsenach, René Moustard, Maurice Portes , *Les stages Maurice Baquet 1965 1975 genèse du sport de l'enfant*, op.cit. p 85.

3.8. L'observation et l'analyse de l'activité ludique comme moyens et outils indispensables à l'émergence « du sport de l'enfant » ; l'intégration des références théoriques de la psychologie de Henri Wallon p. 156

4. Modélisation historique et culturelle de l'APS, et « modélisation de l'image mentale d'action³¹² » : des « impensés » scientifiques et pédagogiques, « impensables » p. 158

4.1. Les analyses fondamentalement critiques du technicisme et de sa pédagogie, dès le début des années 1960 : l'apport précurseur incontournable et original de René Deleplace p. 158

4.2. Les rapports contradictoires de la « pensée Deleplacienne » avec l'héritage partagé de la FSGT p. 161

4.3. La Dualité contenu (technique)/innovation pédagogique (pour l'enfant) : une contradiction vraie à sa naissance, dans son époque, puis figée et dogmatique ; René Deleplace « prisonnier » de sa systématique du rugby p. 163

4.4. L'innovation pédagogique et le « processus d'intégration active », des références scientifiques de la psychologie de H. Wallon pour dépasser le technicisme ; René Deleplace « prisonnier » et « enfermé » dans l'analyse technique de la systématique du rugby ; quand la pédagogie reste « prisonnière » de l'innovation et des références scientifiques à faire valoir p. 165

4.5. L'innovation pédagogique indispensable pour la pratique des enfants de 6 à 9 ans : une nouveauté difficile à maîtriser ; des questions qui pouvaient confirmer, à l'époque, « la logique Fédérale » de René Deleplace. Les travaux originaux du « Groupe Rugby » au sein du CPS – FSGT p. 167

4.6. Retour sur la question des finalités Educatives : la Systématique (du rugby), est elle un outil Educatif. « L'impensé – impensable » de la modélisation des APS : un révélateur d'un usage discutable des finalités Educatives, extérieures à l'APS p. 169

5. Le « combat » essentiel de la « Pensée Deleplacienne » : la fin historique nécessaire de la « vraie-fausse » contradiction ravageuse, innovation pédagogique/ contenus APS.

La mise à jour devenue enfin pensable, la (re)fondation, d'une conception historique et culturelle des APS, non techniciste ; l'indispensable effort de modélisation, pour la réussite de tous les élèves p. 172

³¹² René Deleplace, recherche sur la spécialisation sportive l'entraînement la performance, op.cit, p62.

De nouveaux rapports devenus pensables entre théorie et pratique, entre contenus et innovation pédagogique.

6. Les renversements opératoires théoriques et pratiques de la « Pensée Deleplacienne » : les possibilités d'une (re)constitution d'un « héritage commun partagé » ; les vertus à enseigner d'une conception Historique, Culturelle des APS, et nécessairement éducative, au service de la réussite de tous les pratiquants p. 173

6.1. Les contenus APS, une transformation nécessaire et possible : le passage d'une APS conçue comme chose, liste de techniques, à une APS appréhendée comme rapports vivants et contradictoires des règles, compris dans leur évolution historique p. 173

6.2. De nouveaux rapports entre pédagogie et contenu de l'APS : une innovation pédagogique possible, permise par une utilisation consciente et intelligente de la modélisation vivante de l'APS p. 174

6.3. La fin du modèle techniciste et des « APS supports », au service d'une Education motrice. L'éducation motrice produite par l'histoire et la modélisation vivante de l'APS. L'avènement de nouvelles pratiques et d'une EPS « support » à la réussite technique et physique des élèves p. 175

6.4. Les finalités Educatives « à l'intérieur » de l'APS : les possibilités enfin réelles de l'Education par les APS ; une conséquence pratique et théorique majeure du « pensé – et pensable » de la modélisation Historico - Culturelle des APS p. 177

6.5. La constitution d'un domaine disciplinaire original des APS : de nouveaux rapports non hégémoniques avec les autres sciences constituées. Le concept central « d'Image mentale d'action » au cœur de la problématique p. 178

6.6 Du possible au nécessairement réalisable contemporain : le « pensé – pensable » du « chantier Deleplace » p. 178

Chapitre V. Pour une analyse approfondie du noyau central du règlement : les possibilités d'une conception systématique et maîtrisée des acquisitions techniques gestuelles des pratiquants dans et avec le jeu. (Coordination : Gilles Malet) p. 180

1. une conception commune des règles et de leur utilisation qui rend difficile les progrès des pratiquants ; le dépassement nécessaire de l'initiation - découverte, du technicisme traditionnel, ou des répertoires de jeux ; la question de la compréhension du jeu de rugby réduit au sport collectif de combat p. 180

- 1.1 L'absence du « noyau central » du règlement dans les pratiques et les conséquences souvent douloureuses : la contradiction fondamentale, pour les joueurs, entre vouloir faire du jeu et l'impossibilité récurrente à le faire vivre techniquement, qui peut le faire disparaître des entraînements p. 180
- 1.2. L'utilisation explicite du « noyau central » du règlement, pour immerger les pratiquants dans un jeu de combat permanent ; les techniques gestuelles réduites aux conséquences des problèmes affectifs p. 183
2. La « Matrice règlementaire des techniques », un nouvel outil d'analyse et de compréhension pour élucider les problèmes des débutants et des pratiquants ; un renversement pratique et théorique nécessaire pour mettre le jeu au centre du processus d'apprentissages systématisé p. 184
- 2.1. René Deleplace et la question de la place du combat dans la systématique : une conception du jeu, des règles, des choix tactiques qui ne peuvent minorer l'affrontement dans le rapport d'opposition et l'apprentissage p. 185
- 2.2 Des rapports indispensables entre le jeu, les droits des joueurs et le combat ; pour une nouvelle définition vivante du combat et de l'affrontement en rapport avec le mouvement permanent de la balle p. 186
- 2.3 Les rapports fructueux à décrire, analyser et systématiser entre le combat potentiellement possible sur tout le terrain et la nécessaire liberté entière des droits des joueurs au point crucial ; les dualités combat/ évitement et conservation de la balle /continuité du jeu pour comprendre les techniques produites par les règles p. 187
- 2.4. Tableau synoptique de la genèse des techniques dans le jeu en fonction de l'engagement physique au point crucial, et du type de règles gérant le rapport d'opposition ; les droits des joueurs animent la vie du jeu et construisent les techniques p. 188
- 2.5. Des contenus règlementaires systématisés novateurs et les possibilités de progrès insoupçonnés chez les jeunes pratiquants ; la matrice règlementaire des techniques et les unités règlementaires momentanément isolables p. 190
- 2.6 Retour à la logique initiale du règlement : « le pont crucial » d'affrontement au niveau de la balle, comme organisateur de la « Matrice » Règlementaire du jeu et des techniques ; les dualités combat/ évitement et conservation de la balle /continuité du jeu systématisent le degré d'engagement physique au niveau du point crucial p. 192

2.7. Retour sur les conséquences invraisemblables de la « Matrices des règlements » : comment réellement concevoir le choix, passe dans l'axe – passe sur la largeur du front de jeu, dès l'initiation	p. 194
2.8 La fin de l'opposition commune, entre le jeu libre et l'acquisition rigoureuse des techniques gestuelles indispensables	p. 197
2.9 La « Matrice Règlementaire » outil fondamentalement Educatif qui permet le changement d'attitude et de comportement du pratiquant : prise de conscience, concentration, responsabilité, autonomie pour répondre aux nécessités de prise en charge du processus personnel d'apprentissage ; le « secret Educatif » de la « pensée Deleplace »	p. 197
3. Le Rugby en « Toucher-passer » de l'UNSS jusqu'au Club	p. 199
3.1 Quelle définition, quelle hypothèse et quelle démarche d'apprentissage ?	p. 200
3.2 La démarche concrète	p. 202
3.3 « Dis moi avec quel règlement tu joues et je te donnerai ton niveau. »	p. 203
3.4 Au sein de la F.F.R	p. 203
4. Le socle commun et ses conséquences : exemples comparés de l'histoire et de l'EPS du point de vue de l'historien du discours	p. 204
4.1 Quels fondements théoriques pour le socle commun ?	p. 204
4.2 Quelles conséquences logiques ?	p. 206
Conclusion des sections I et II : Entre sciences de l'homme et sciences de la nature ; Quelle place pour une science des APSA ? (Marc Deleplace)	p. 211
Section III. Lire René Deleplace dans le texte	p. 215
Introduction (Marc Deleplace)	p. 216
1. Miroir du Rugby (1962) (Marc Deleplace)	p. 217
2. <i>Le Rugby : analyse théorique et pédagogique</i> (1966) (Serge Reitchess)	p. 226
3. Pour une classification des APS (1975) (Daniel Bouthier)	p. 229
4. <i>Rugby de mouvement, rugby total</i> (1979) (Jacques Dury)	p. 231

5. Le colloque de Nice (1983) (Daniel Bouthier)	p. 243
6. <i>La Technique du cor</i> (1994) (Marc Deleplace)	p. 247
Les auteurs	p. 254
Table des matières	p. 262