

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 15 | Juin 2026

A woman with a red and black backpack is standing in a forest, looking towards the trees. The scene is bathed in warm, golden light, suggesting a sunrise or sunset. The woman is wearing a white t-shirt and khaki pants. The background is a dense forest of green trees with sunlight filtering through the leaves.

**LES APPROCHES SENSIBLES EN
ÉDUCATION PHYSIQUE**

Mots clés : Corps | Jeux sportifs collectifs | Approche génétique | Ressentis | Approche sensible



François Ottet

Enseignant spécialiste d'EPS, Chargé d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

francois.ottet@hepl.ch

JOUER AU HANDBALL... TOUTE UNE HISTOIRE ! UNE APPROCHE SENSIBLE DES JEUX SPORTIFS COLLECTIFS AU SECONDAIRE 2

Résumé : Cette contribution présente une démarche d'enseignement innovante en jeux sportifs collectifs, en Handball. Elle donne une place et un rôle particulier à la dimension sensible de l'activité de l'élève, à ses ressentis, pour apprendre à jouer. Conçue à partir de pratiques d'enseignement dans divers contextes scolaires et de formation, elle décrit plus particulièrement ici le cas d'une journée d'un module de formation à l'enseignement de l'éducation physique (EP) pour le secondaire 2, à la HEP Vaud. Apprendre le Handball à partir de l'expérience sensible des élèves questionne notre rapport d'enseignant à l'objet culturel qu'est le jeu.

Une pratique de jeu sportif collectif au secondaire 2^[1]

L'enseignant accueille ses élèves : « *Aujourd'hui, nous allons jouer au handball* ». Que vise-t-il par cette pratique ? En quoi l'élève deviendra-t-il plus compétent au fur et à mesure de l'enseignement proposé ? Ces questions, il se les est posées pour préparer la démarche qu'il va mettre en jeu. Il prend un risque, ce matin de printemps. Celui de ne pas faire comme il a l'habitude de faire.

Cela fait longtemps qu'il est passionné de jeux sportifs collectifs. Il en a joués. Il a beaucoup entraîné de jeunes en club. À l'école, il les enseigne avec de l'ambition pour ses élèves. Il s'intéresse de longue date aux approches d'apprentissage de ce type d'activité. Laquelle est la plus favorable, pertinente, pour le développement des compétences de ses élèves ? Il a lu des textes de Gréhaigne (1999), de Fuchslocher (2017), avec qui il a travaillé, et de bien d'autres. Approche par la technique, approche par le jeu, approche... ? Il a fait son choix.

Ce matin, l'enseignant accueille les élèves en plein air, sur un terrain en herbe. Il a disposé quatre mini buts et des assiettes de marquage aux quatre coins de deux petits espaces de jeu. Quelques ballons un peu mous. Il souhaite mettre les élèves dans des conditions un peu inhabituelles. Des conditions en rupture avec leurs expériences précédentes de ce jeu de handball. Il souhaite les amener ailleurs. Après un bon échauffement, les équipes de 4 à 5 joueurs s'installent, deux équipes sur chaque zone de jeu. Il annonce : « *Le but du jeu est de marquer – faire entrer la balle dans le but – et d'empêcher*

l'autre équipe de le faire; la balle est jouée avec les mains... Prêts... Jouez ! »

Une première partie de jeu

Les comportements des joueurs sont un peu hésitants. Un élève demande : « *Y'a pas d' règles ?* » Un adversaire profite de l'occasion pour prendre la balle, tirer et marquer, « *Ben si !* », lui répond-il en riant. L'opposition s'organise. Sur un terrain, les joueurs s'arrêtent dès qu'ils ont le ballon en main. Il est vrai que le dribble n'est pas encouragé avec le choix de ballon mou et le sol irrégulier. L'enseignant n'est pas surpris, il a fait ce choix en connaissance de cause : le jeu est tellement stérile quand un joueur est trop fort et qu'il peut jouer seul, sans opposition. Sur l'autre terrain, les joueurs courent avec le ballon et cela n'a pas l'air de leur poser problème. Après cinq minutes de jeu, il interrompt la partie, saisit cette opportunité pour rassembler les élèves et questionner leurs expériences réciproques : « *Qu'est-ce que ça vous a fait de jouer cette première partie, comme ça ?* » Puis : « *D'où viennent ces comportements de jeu différents d'un terrain à l'autre ?* » L'explicitation des élèves passe par l'évocation du plaisir quand l'action va vite, quand elle est fluide ; de l'habitude des jeux à l'école où on n'a pas le droit de marcher avec la balle ; de ne pas oser transgresser le règlement du handball. L'enseignant se réjouit de reconnaître dans ces paroles des élèves les signes de leur expérience corporelle : plaisir de la vitesse, de la fluidité ; incorporation des contraintes scolaires au point d'en faire des habitudes ; auto-censure du comportement de joueur relative aux réglementations des disciplines sportives.

[1] En Suisse, dans le canton de Vaud, le degré secondaire 2 ou degré post-obligatoire accueille des élèves de 15 à 18 ans.

L'enseignant relance : « *Où est le jeu dans tout cela ?* » Les élèves se mettent d'accord que « c'est plus fun si on a le droit d'avancer avec la balle parce que c'est bien le but du jeu d'aller vers le but pour marquer ».

Une deuxième partie de jeu

Une nouvelle partie se lance avec davantage de mouvement et des nouveaux comportements apparaissent : des courses avec feintes du porteur de balle pour éviter la défense ; des passes quand la défense empêche la progression ; une pression défensive plus haut dans le terrain ; une collaboration à plusieurs pour bloquer une course voire le ceinturage de l'adversaire ; un regroupement défensif devant le but. Des réactions d'élèves montrent que c'est le bon moment pour une nouvelle intervention : « *On peut plus marquer !* ». L'enseignant demande aux élèves de décrire les ressentis que cette deuxième partie a suscités. Des retours ambivalents sont formulés : entre plaisir et craintes de l'affrontement physique ; entre fierté et frustration de trouver ou pas une solution pour marquer.

Cette nouvelle étape est l'occasion pour l'enseignant de poser une nouvelle pierre à sa construction du jour : la fonction de la règle. En faisant revenir les joueurs sur les comportements défensifs et ce qui les a fait émerger, les élèves parviennent au constat que les comportements de contacts physiques, diversement ressentis, sont organisés dans les pratiques sportives justement pour permettre le choix du type d'expérience que les joueurs décident de vivre. Si je veux un affrontement physique, je choisis le rugby ; si je choisis le handball, c'est parce que je ne souhaite pas me retrouver plaqué au sol. L'enseignant résume : « *Ainsi, on pourrait comprendre que la règle sert avant tout à permettre l'engagement du joueur vers le plaisir de la pratique* ». Il relance : « *Il y a d'ailleurs une autre action typique du rugby que vous avez utilisée... le regroupement pour empêcher l'accès au but...* ». « *La mêlée* » crie un élève. Les élèves relèvent que c'est cette action qui a généré de la frustration parce que « *marquer n'était plus possible* » et que « *comme on fait du handball et pas du rugby, c'est en tirant au but qu'on a envie de marquer* ». Ce nouveau pas amène les élèves à formuler la solution d'une zone pour « *forcer à tirer et éloigner la défense du but* ». La leçon se poursuit... On rejoue...

Quelques observations et constats de l'enseignant

L'enseignant revient sur son expérience. Le risque en vaut la chandelle. Malgré l'incertitude de ce que les élèves vont produire tant par leurs comportements que leurs paroles,

les échanges donnent de la place à leurs expériences personnelles pour construire le contenu spécifique d'éducation physique (EP). Il s'est bien passé quelque chose que l'on peut appeler de l'enseignement de l'EP.

Des contenus disciplinaires apparaissent au fur et à mesure par et dans l'activité des élèves. Le plus spectaculaire est l'apparition de divers comportements de défense et d'une stratégie défensive collective : d'abord exercer rapidement une pression sur les joueurs dont le porteur de balle ; ensuite adopter une position favorable à l'interception/dissuasion ; et finalement, si nécessaire, se replier devant sa zone pour protéger le but. C'est parce que la défense a développé ces comportements que les attaquants ont dû chercher des solutions nouvelles : rapidité de la contre attaque ; renversement ; surnombre. Ce sont les élèves qui ont explicité et nommé ces effets.

Quelques réflexions sur l'enseignement du jeu

L'expérience d'enseignement décrite ci-dessus est, entre autres expériences en milieu scolaire et de formation continue, issue d'une journée du programme de formation initiale des enseignants spécialistes en EP pour le secondaire 2 de la HEP Vaud. Le formateur prend le rôle de l'enseignant pour faire vivre cette démarche aux étudiants qui jouent le rôle d'élèves et pour en faire un décodage, collectivement dans un second temps. Les étudiants relèvent l'originalité d'une démarche jamais vécue dans leur parcours scolaire ou de formation. Ils mettent le doigt sur la place accordée aux émotions et ressentis qui n'est pas habituelle et a bien été une condition de l'émergence de réflexions et de production de savoirs. Ils soulignent la qualité des interactions entre élèves, tant dans le jeu que dans les échanges, dans sa particularité de ne pas passer obligatoirement par l'enseignant. Ils constatent finalement que le rôle de l'enseignant se manifeste par des gestes professionnels diversifiés qui questionnent leur a priori de la transmission traditionnelle du savoir « *à partir du prof qui sait ou devrait savoir* ».

Cette proposition vient également questionner la place attribuée au corps de l'élève dans les apprentissages en EP. Si la dimension cognitive de l'expérience du joueur est au centre des approches par le jeu où le débat d'idée est à l'origine du développement des comportements des élèves dans les jeux sportifs collectifs, ils est encore rare de voir en EP, des démarches d'enseignement s'appuyant sur la subjectivité du vécu corporel de l'élève. Notre approche trouve un écho dans l'approche génétique (Leleps, 2021, p. 209) développée dans les années 80. Cette approche tend à donner une place à la dimension dynamique des

interactions entre les joueurs pour comprendre le jeu. Nous y ajoutons ici une dimension peu présente explicitement chez les auteurs originaux, celle de l'affectivité du joueur. Cette dimension citée dans les finalités de la discipline n'est que rarement conçue explicitement comme le point de départ du processus d'apprentissage, de production du savoir. Ici, ce sont bien les ressentis des élèves, récoltés par l'enseignant, qui sont non seulement l'origine mais également les indicateurs qui guident la production d'un savoir à propos de Handball. L'action corporelle et l'attention aux effets de cette action sur soi, pour soi, est au cœur même de l'acquisition des connaissances. La démarche prend sur ce point les qualités d'une approche sensible et située où l'élève est amené à ressentir ce que l'environnement provoque sur soi et à y réagir pour une compréhension élargie de son propre rapport aux autres, au milieu et au savoir en jeu (Boulet et al., 2026). C'est une expérience corporelle qui est proposée aux élèves davantage qu'un apprentissage planifié a priori. Cette façon d'aborder une pratique en EP dans sa globalité traduit une vision holiste de la relation au

corps dans l'enseignement, où les dimensions sociales et affectives de l'activité des personnes pour apprendre sont aussi sinon davantage présentes que la dimension cognitive. On pourrait dire que, dans cette approche, le statut du corps passe d'un corps considéré comme « objet » de l'EP à un corps « sujet », véritablement initiateur d'un rapport subjectif à la discipline, mettant en perspective les enjeux citoyens et d'éducation à la durabilité de l'EP (Paintendre et al., 2021).

Dans le cas présenté ici, la démarche permet de re-vivre l'histoire de la création du jeu de Handball. Elle donne accès à une prise de conscience de l'origine et de la signification des règles dans un sens inverse de l'enseignement plus traditionnel. L'élève, en jouant, fait l'expérience personnelle de la richesse du jeu, bien au-delà du règlement de la pratique sportive en question. *Homo ludens*, l'humain qui joue (Huizinga, 1938), est celui qui donne sens au réel. Huizinga suggère ainsi que, dans le jeu, la personne donne du sens à ce qu'elle ressent dans le contexte pour devenir créatrice de culture. De quelle culture l'enseignant d'EP veut-il être le passeur ?

Bibliographie

- Boulet, S., Ottet, F. & Cece, V. (2026). Sensibilité et éducation à la durabilité : Vers un apprentissage perceptif et situé des activités créatives et sportives. In A. Pache, N. Lousselet, M. Barroca-Paccard & P. Hertig (Dir.), *Intégrer l'éducation à la durabilité dans une Haute École. Formation des enseignant-e-s et transformation institutionnelle*. Editions Alphil
- Fuchslocher, J. (2017). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs: Efficacité de l'approche technique et de l'approche tactique* [Mémoire de MAS, HEP Vaud].
- Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J. Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. De Boeck Université.
- Hayoz, C. (2021). *Apprendre et enseigner en éducation physique et sportive*. Loisirs et Pédagogie.
- Huizinga, J. (1988). *Homo ludens*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1938).
- Paintendre, A., Terré, N., & Gottsmann, L. (2021). Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ? In T. Froissart, A. Paintendre & J. Saint-Martin (dir.), *L'éducation physique et sportive du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)* (p. 139-152). Épure.

