

Sujet : Quelle place doit occuper la technique en E.P.S. ?

Ce qu'il ne fallait pas faire : parler de technique de façon générale en éducation physique et sportive, ou décrire les conditions pédagogiques et didactiques permettant de favoriser l'acquisition des techniques.

Ce qu'il fallait faire : justifier la place de la technique en EPS, c'est-à-dire donner des arguments permettant d'expliquer pourquoi l'enseignement de techniques permet de construire des compétences et/ou de viser les objectifs et finalités de l'éducation physique. Comme la place de la technique en EPS est soumise à des conditions, ces arguments devaient être accompagnés par la description d'une conception fonctionnelle de l'enseignement de la technique censée conférer à la technique un statut « formateur » (la technique sert à quelque chose, elle n'est pas que la reproduction d'une configuration gestuelle spatio-temporellement définie).

Contextualisation

La reprise de volée au football, le smash au tennis ou au volley, le jump-shoot au basket-ball, le fosbury en saut en hauteur... autant de techniques emblématiques d'une pratique sportive. En éducation physique et sportive, ces techniques sont souvent fortement ancrées dans les imaginaires collectifs des élèves, au point de constituer le centre de gravité autour duquel se greffent souvent leurs représentations. Si la place de la technique est avérée dans les imaginaires collectifs des enfants et des adolescents, qu'en est-il pour l'enseignant d'éducation physique et sportive qui conçoit et met en œuvre son enseignement pour répondre aux finalités de la discipline ?

Définition des concepts clés du sujet

Selon G.Vigarello et J.Vivès, la technique est l'« ensemble des moyens transmissibles à mettre en œuvre pour effectuer le plus efficacement une tâche donnée » (Technique corporelle et discours technique, Revue EPS n°184, 1983). D'après N.Gall (Les croyances sur la technique en natation et leur effet sur les conceptions pédagogiques en EPS, in Les cahiers de l'INSEP n°28 : L'enseignement de la natation, Ed. INSEP, Paris, 1997), la technique se caractérise par son aspect transmissible (elle peut être l'objet d'un enseignement), son sens de l'efficacité (elle s'accompagne d'une amélioration des performances), son assimilation à un geste (c'est une production gestuelle), et sa signification fonctionnelle (elle sert à quelque chose, c'est-à-dire répond à une fonction). P.Goirand apporte une nuance importante, en indiquant que « la technique c'est tout à la fois l'ensemble des moyens reconnus comme efficaces dans une situation donnée ou une classe de situations et l'activité des individus qui produisent ces moyens » (Plaidoyer pour une technique culturelle, in Techniques sportives et culture scolaire, sous la direction de P.Goirand et J.Metzler, Ed. Revue EPS, Paris, 1996). Dans cette perspective, en plus des notions d'efficacité et de transmissibilité, nous retiendrons que la technique est vue comme une production, et non comme un seul produit. Précisons enfin que les techniques sont évoquées dans les programmes : au collège, les techniques « intégrées dans l'action-même » participent à la construction des compétences spécifiques, et « contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités » (Programme de la classe de sixième, 1996), alors qu'au lycée, elles sont l'un des quatre types de connaissances qui « déterminent le contenu des compétences » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

L'éducation physique et sportive, « ensemble d'enseignements d'APSA qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduits motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être » (A.Hébrard, EPS interroge, in Revue EPS n°312, 2005) « met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine » (Programme de la classe de sixième, 1996). Ces APSA sont pourvoyeuses de nombreuses techniques, dont les plus « visibles » et les plus emblématiques d'une culture commune sont bien sûr les techniques sportives. Mais nous verrons que face à la diversité des problèmes se posant au pratiquant, d'autres techniques, qui « accompagnent » le geste sportif proprement dit, sont importantes dans notre discipline : techniques de mesure, d'arbitrage, de chronométrage, d'échauffement, de sécurité ...

S'interroger sur la place de la technique en EPS peut laisser supposer qu'il y a débat portant sur l'importance à accorder à la technique dans notre discipline (pôle élève), ainsi que sur les conceptions de l'enseignement de la technique (pôle enseignant). Et il y a bien controverse, car comme le souligne R.Garrassimo : « la technique a ses défenseurs et ses détracteurs qui se combattent ou s'ignorent à partir de positions rigides » (La technique maudite, in Revue EPS n°164, 1980).

Questionnement

La technique en EPS revêt-elle une valeur éducative ? En quoi en apprenant des techniques, l'élève apprend aussi autre chose ? Autrement dit, est-il possible de faire le lien entre la technique et les objectifs et finalités de notre discipline ? Comment alors réussir à établir le lien entre des intentions plutôt générales et généreuses, et ce qui n'est en première analyse qu'un ensemble de moyens efficaces permettant de réussir une tâche ? Ce lien concerne-t-il plutôt le produit (l'élément culturel), ou plutôt le processus (l'activité adaptative de l'élève) ? Pourquoi ce lien est-il conditionné à une certaine conception de la technique ? Et en quoi cette conception influence d'une certaine façon la nature des interventions de l'enseignant relative à l'appropriation des techniques ?

Problématique 1

A partir d'un projet général destiné à « *réhabiliter le sens de la technique* », (N.Gall, *ibid.*), nous défendrons l'hypothèse selon laquelle la technique participe à l'éducation des élèves en éducation physique et sportive, à la condition qu'elle soit envisagée autant comme un produit que comme un processus. Comme produit, elle participe à la construction de ce qui s'apprend en EPS, car sous réserve d'être articulée avec d'autres connaissances, elle « *détermine le contenu des compétences* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Comme processus, elle sert de support à l'appropriation des contenus d'enseignement, et participe à l'amélioration de l'adaptabilité motrice, pour qu'un jour l'élève devienne capable, « *comme Fosbury, de tourner le dos à la technique* » (A.Hébrard, *Vingt-cinq ans d'EPS*, Conférence avec G.Klein, Lyon, 21 janvier 2003.).

Problématique 2

Nous montrerons que les techniques occupent légitimement une place incontournable en éducation physique et sportive car elles sont au cœur de ce qui s'apprend dans cette discipline. D'une part, et à la condition d'être conçues et enseignées selon un modèle fonctionnelle et non formel, les techniques permettent la construction de compétences, et notamment de compétences culturelles. D'autre part, elles servent de support à l'appropriation des contenus d'enseignement, et à ce titre, elles s'accompagnent de transformations « *surajoutées* » à l'apprentissage de la technique envisagée au sens strict. Enfin, elles sont indispensables pour envisager concrètement la poursuite des objectifs de l'EPS, et notamment de « *l'accès au patrimoine culturel constitué par la diversité des activités physiques, sportives et artistiques* », de « *l'acquisition des compétences et connaissances nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de sa santé tout au long de la vie* », et de « *l'engagement dans une voie de spécialisation par l'approfondissement de la pratique des APSA* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Plan 1 : trois grands arguments qui justifient la place de la technique en EPS

- ◇ Partie 1 : les techniques participent à la construction des compétences culturelles
- ◇ Partie 2 : les techniques servent de support à l'appropriation des contenus d'enseignement
- ◇ Partie 3 : les techniques permettent de répondre aux objectifs et finalités de l'EPS.

Danger de ce plan = risque de redites dans la 3^e partie car les objectifs et finalités de l'EPS supposent la construction de compétences et l'appropriation de contenus.

Plan 2 : plan dialectique

- ◇ Partie 1 : la technique est « *vertueuse* » : elle est incontournable en EPS
- ◇ Partie 2 : la technique est « *maudite* » : sa place est à relativiser en EPS
- ◇ Partie 3 : les conditions pour que la technique participe effectivement à l'éducation des enfants et adolescents → une certaine conception de la technique en EPS.

Plan 3 : les conditions pour que la technique occupe une place importante en EPS

- ◇ Partie 1 : la technique est fonctionnelle : elle sert une fonction
- ◇ Partie 2 : la technique n'est pas imposée artificiellement, mais elle est construite dans l'interaction avec le milieu
- ◇ Partie 3 : la technique n'est pas sclérosée, mais elle dispose de qualités d'adaptabilité.

Danger de ce plan = ces trois conditions sont en réalité étroitement reliées (autour d'une conception dite « fonctionnelle » de la technique → risque de redondance des propos d'une partie à l'autre).

Plan 4 : l'acquisition de techniques en EPS participe à l'instruction mais aussi à l'éducation des élèves, sous réserve d'une conception fonctionnelle de la technique

- ◇ Partie 1 : la technique participe à l'instruction des élèves → la technique comme produit, elle permet d'apprendre « *quelque chose* »
- ◇ Partie 2 : la technique participe à l'éducation des élèves → la technique comme processus, elle permet d'apprendre plus que ce qui est appris au sens d'un geste particulier
- ◇ Partie 3 : les conditions pour que la technique participe effectivement à l'instruction et l'éducation des enfants et adolescents → une certaine conception de la technique en EPS.

Plan plus « pratique », c'est-à-dire mieux conçu pour organiser les différents arguments.

Plan détaillé autour du plan 4 : l'acquisition de techniques en EPS participe à l'instruction mais aussi à l'éducation des élèves, sous réserve d'une conception fonctionnelle de la technique

Partie 1 : la technique participe à l'**instruction** des élèves → la technique comme produit, elle permet d'apprendre « quelque chose » : elle est au cœur des compétences spécifiques (collège) ou culturelles (lycée), et est parfois nécessaire à la construction des compétences générales (collège) ou méthodologiques (lycée).

- ❖ **Argument 1 : les compétences culturelles dans les activités topocinétiques.** Dans ces activités, les techniques sont des pouvoirs moteurs qui permettent d'atteindre des buts individuels ou collectifs. Ces pouvoirs moteurs ne sont pas isolés, mais ils entretiennent d'étroites relations avec les autres connaissances distingués par les programmes lycée (informations, tactiques, savoir-faire sociaux, connaissances sur soi). Ainsi en badminton, le joueur choisit une technique spécifique (dégagé haut ou bas, lobe, smash, amorti) en fonction de la perception actuelle du jeu, mais aussi en fonction des connaissances sur soi (maîtrise des différents coups). De la même façon en sport collectif, les techniques permettent aux intentions tactiques de se réaliser visiblement dans l'environnement (exemple du dribble de progression qui permet d'avancer rapidement vers la cible en cas de rapport de force favorable), et elles permettent aussi aux savoir-faire sociaux de s'exprimer concrètement par des actions motrices (la passe correctement réalisée dépend aussi de la capacité à coopérer et à s'intégrer dans un groupe). C'est pourquoi les techniques participent à la construction des compétences, qui « *constituent l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou un ensemble de situations proposées par l'enseignant* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Cette participation légitime la place de la technique en éducation physique et sportive, puisque les compétences y incarnent ce qui s'enseigne : « *les apprentissages mènent en EPS à l'acquisition de compétences* » (Programme de la classe de sixième, 1996).
- ❖ **Argument 2 : les compétences culturelles dans les activités morphocinétiques.** Dans ces activités, la technique est l'objet même sur lequel portent les jugements de réussite ou d'échec. Ainsi en gymnastique, la difficulté d'un élément ne doit jamais être forcée au détriment d'une exécution correcte du point de vue de la tenue et de la technique, au risque de dénaturer l'activité. Pour autant, cette ne conduit pas à « figer » les techniques des enfants et des adolescents en EPS dans un modèle gestuel à reproduire servilement. Toujours en gymnastique, les élèves peuvent réussir une lune au saut de cheval, avec passage à l'ATR et réception maîtrisée, par des procédures motrices individualisées : certains vont privilégier la hauteur du premier envol pour se retrouver proche de la verticale renversée à la pose des mains, alors que d'autres mettront l'accent sur l'impulsion bras avec plus de vitesse et un angle d'attaque sur l'obstacle réduit. Finalement, il sera possible de valider ces deux réalisations, même si la seconde est assurément plus prometteuse en termes d'évolutions futures, et pourra être valorisée par l'enseignant (par la qualité du second envol). Dans les activités morphocinétiques, les techniques vont incarner la virtuosité, la beauté et l'expressif. Ce sont elles qui se donnent à voir, et ce sont elles qui portent des messages. C'est de la maîtrise des techniques qu'émerge le beau geste, et parfois même l'émotion. Finalement, que ce soit pour les activités topocinétiques ou morphocinétiques, les techniques méritent une place centrale en EPS, car elles participent à « *l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques* » (Programme de la classe de sixième, 1996). En cela, elles permettent « *l'accès au patrimoine culturel constitué par la diversité des activités physiques, sportives et artistiques, et certaines de leurs formes sociales de pratique* ». En d'autres termes, en faisant entrer les élèves dans la culture physique et sportive de notre temps, la technique entretient des relations directes avec les objectifs et finalités de l'éducation physique et sportive : « *les techniques sportives font partie du patrimoine culturel de l'humanité. En ce sens elles méritent d'être transmises. Elles représentent les solutions les plus efficaces trouvées par les pratiquants, pour résoudre les problèmes posés dans les différents sports à un moment de leur histoire* » (P.Goirand, Projet d'innovation de l'académie de Lyon, 1992).
- ❖ **Argument 3 : les techniques préventives et d'évitement face au risque.** Des techniques occupent une place centrale dans l'enseignement de certaines APSA, car elles participent à la sécurité des pratiquants. Nous nous référons ici aux techniques préventives et d'évitement face au risque. Les premières renvoient à l'aménagement et à la gestion des dispositifs de sécurité « passive » (faire des nœuds conventionnels en escalade ou en voile par exemple), alors que les secondes représentent les conduites à éliminer et/ou à adopter afin d'éviter les accidents ou afin d'en diminuer la gravité (réchappes et parades en gymnastique, assurance en escalade, savoir chuter en judo, savoir esquimauter en kayak, ou plus simplement savoir porter une charge lourde...). Ces techniques sont parfois pré requises pour aborder l'activité, ou pour permettre son évolution. Leur importance est notamment soulignée pour les activités de pleine nature, dont l'une des compétence propre est d' « *assurer sa sécurité en respectant les consignes et les techniques de sécurité* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Ici, le lien s'établit aussi avec une compétence méthodologique : « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Encore une fois, pas de compétence sans technique...

- ❖ **Argument 4 : les savoirs qui accompagnent les réalisations motrices.** En éducation physique et sportive, d'autres techniques font partie de ce qui s'apprend, sans pour autant déboucher sur des performances physiques et sportives. Elles « accompagnent » en amont ou en aval les techniques qui permettent au pratiquant d'être efficace vis-à-vis de la logique interne de l'activité. Ce sont notamment les techniques d'échauffement, de récupération active entre les efforts, de relaxation, de prise de conscience, de concentration, de renforcement, d'assouplissement, d'adresse, d'équilibre. Leur place en EPS est rappelée officiellement par les programmes : au collège, elles sont surtout évoquées dans les « Interventions Pédagogiques Particulières », alors qu'au lycée, elles participent à la compétence méthodologique « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* » et aident les élèves à « *construire ainsi une hygiène de vie* » (ibid.). Là encore, ces techniques « d'accompagnement » participent à l'acquisition d'une culture spécifique à l'éducation physique et sportive, une culture qui n'est pas déconnectée de la vie sociale, car « en prise » avec les pratiques sociales de référence.

- ❖ **Argument 5 : l'ensemble de ces techniques constitutives d'une culture physique et sportive servent en définitive la visée relative à « l'organisation et à l'entretien de la vie physique » (Programme de la classe de sixième, 1996).** Le concept de gestion de sa vie physique future suppose en effet l'appropriation de techniques corporelles qui garantissent une efficacité minimale dans la pratique des APSA. On ne peut pas gérer sur du vide ! Maîtriser différents coups au tennis, s'encorder et assurer en escalade, éviter ou sauter des obstacles en vélo tout terrain sont des techniques qui autorisent la pratique volontaire, autonome et sécurisée d'activités physiques et sportives, en dehors des murs de l'école. Les techniques apprises en EPS gagnent donc de la valeur en même temps qu'elles ne sont pas « *leur propre fin* », et qu'elles sont susceptibles de « *déboucher sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle et d'être des citoyens responsables* » (Charte des programmes, 1991). De ce point de vue, certaines techniques sont certainement plus importantes que d'autres : celles qui participent au « savoir nager » méritent d'être inscrites au tableau des priorités car elles sont un gage de sécurité individuelle, en même temps qu'elles autorisent de nombreux loisirs physiques aquatiques. C'est d'ailleurs pourquoi « *des actions de soutien sont à envisager pour des élèves présentant des insuffisances ou des lacunes. C'est particulièrement le cas en natation, compte tenu de l'importance que revêt pour chaque individu le fait de savoir nager* » (Programme du cycle central, 1997).
Par ailleurs, l'acquisition de nombreuses techniques en EPS permet aussi de participer à la formation d'un élève « *amateur critique du sport* » (D.Delignières, C.Garsault, Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue E.P.S. n°242, 1993) capable de montrer une certaine expertise dans l'appréciation du spectacle sportif (rôle de spectateur). Les techniques constituent une connaissance « éprouvée » des activités sociales de référence qui permet d'avoir un regard plus éclairé sur le sportif de haut niveau. Nous pensons en effet que devenir capable de « *commenter les performances des sportifs de haut niveau afin de devenir des spectateurs lucides et éclairés* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000) ne peut s'effectuer « à vide », uniquement sur la base d'informations (connaissances déclaratives) : cela suppose un "vécu" qui passe la l'acquisition de quelques techniques significatives des APSA.

Partie 2 : la technique participe à l'éducation des élèves → la technique comme processus, elle permet d'apprendre plus que ce qui est appris au sens d'un geste particulier

- ❖ **Argument 1 : les contenus d'enseignement car la technique est une production et non un simple produit.** Dans l'apprentissage des techniques, l'élève apprend beaucoup d'autres choses qu'une seule production corporelle permettant d'atteindre efficacement un but. Nous évoquons ici les contenus d'enseignement, c'est-à-dire « *les conditions à intérioriser (par l'élève) qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives des transformations de l'activité corporelle* » (J.Marsenach, Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges, Revue Française de Pédagogie n°89, 1989). Il ne s'agit pas seulement de faire (la technique au sens strict), il s'agit aussi d'analyser les conditions du faire et de se connaître en faisant (J.Marsenach, EPS, quel enseignement ?, INRP, Paris, 1991). Autrement dit, les contenus sont l'ensemble des éléments que l'élève doit apprendre pour réussir et comprendre les techniques qu'il déploie. Les contenus n'en restent pas à l'expression de ce qu'il faut faire : ils déterminent ce que l'élève doit apprendre pour parvenir à faire, c'est à dire l'ensemble des transformations que suppose l'apprentissage de la technique. Ces transformations portent sur la réorganisation des ressources de l'apprenant : affectives, perceptives et décisionnelles, biomécaniques, bioénergétiques, ou encore méthodologiques... C'est pourquoi les contenus d'enseignement légitiment encore plus la place de la technique en éducation physique, car ils rendent véritablement compte de ce qui s'apprend, au-delà des manifestations visibles des productions techniques. En apprenant une technique, l'élève apprend toujours autre chose, pas toujours directement observable, en rapport avec la réorganisation de ses ressources, et consécutif à des processus et des opérations internes... Ainsi en vélo tout terrain, pour franchir un obstacle bas à pleine vitesse, l'élève doit adapter une posture préparatoire (position « jockey »), lire le milieu en variant la profondeur du champ de vision, interpréter sa vitesse de déplacement pour déclencher son action au bon moment (anticipation), et finalement coordonner une action de pression et d'allègement du VTT sur le sol. La dimension « formatrice » de la technique réside ici dans l'idée d'une production : elle est autant un processus qu'un produit. En même temps que le pratiquant apprend une technique, il enrichit sa motricité.

- ❖ **Argument 2 : les méthodes pour apprendre : apprendre des techniques en EPS, c'est en même temps apprendre des méthodes efficaces d'apprentissage.** L'acquisition des techniques relève d'objectifs de maîtrise motrice, mais elle permet aussi de viser des objectifs de méthode. Ainsi que le souligne A.Hébrard, « *ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques* » (L'EPS, réflexions et perspectives, Coédition EPS & STAPS, Paris, 1986). Nous souhaitons ici souligner que si d'une APSA à l'autre, les techniques sont généralement différentes, les méthodes d'apprentissage le sont moins : « *les objectifs de développement et de méthode visent la généralisation de ce qui a été fait pour apprendre* » (ibid.). L'apprentissage des techniques en EPS gagne une nouvelle légitimité : celle de servir de prétexte à d'autres compétences, plus transversales parce que « générales » (collège) ou « méthodologiques » (lycée), et susceptibles elles aussi d'enrichir les pouvoirs d'action des enfants et adolescents face à l'environnement physique et humain. Ainsi en apprenant des techniques, les élèves peuvent apprendre à « *identifier le but, les résultats et les principaux critères de réussite de l'action motrice* » (Programme de la classe de sixième, 1996), à « *élaborer une stratégie personnelle d'apprentissage utilisant la connaissance des résultats* » (Programme du cycle central, 1997), à « *identifier des similitudes ou des proximités entre des situations d'apprentissage présentant des caractéristiques communes fortes* » (Programme de la classe de troisième, 1998), ou encore à « *se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).
- ❖ **Argument 3 : les attitudes : apprendre des techniques peut favoriser la gestion de ses émotions et la confiance en soi.** Sur le plan des attitudes aussi, l'apprentissage technique sert de support à des transformations enrichissant la motricité des enfants et des adolescents. La gestion des émotions, elle aussi, ne peut s'enseigner « à vide » en éducation physique : elle s'inscrit forcément dans des situations d'apprentissage technique douées d'une tonalité émotionnelle (que l'enseignant veillera néanmoins à contrôler). L'élève, en même temps qu'il agit de façon de plus en plus efficace sur son environnement et qu'il perçoit l'accroissement de ses propres pouvoirs d'action, ressent de moins en moins d'affects anxiogènes envers cet environnement. Ainsi, alors qu'il apprend à piloter son vélo en évitant des obstacles variés, le pratiquant en vélo tout terrain apprend simultanément à maîtriser son appréhension et gagne en confiance en lui. Alors qu'il réalise des situations d'apprentissage du salto avant se rapprochant progressivement de la réalisation « globale » de l'élément, l'élève maîtrise progressivement les émotions liées à la verticale renversée et la perte des repères visuels. Là encore, nous reprenons cette citation de Lagarrigue : « *gager en sécurité, c'est augmenter ses pouvoirs moteurs* » (La sécurité par l'EPS, in Revue EPS n°256, 1995). La place de la technique en EPS se trouve encore une fois légitimée, car l'acquisition technique génère une maîtrise motrice qui peut s'accompagner d'une maîtrise émotionnelle. La technique permettrait en quelque sorte d'exorciser ses peurs dans le domaine des pratiques physiques et sportives.
- ❖ **Argument 4 : le développement des ressources : apprendre des techniques peut s'accompagner d'un accroissement des ressources de l'action motrice.** Ce que nous avons souligné pour les objectifs de méthode s'applique également aux objectifs de développement. Les processus d'acquisition des techniques, via notamment la répétition des actions, peut servir les exigences d'un « *développement des capacités nécessaires aux conduites motrices* » (Programme de la classe de sixième, 1996). La place de la technique en EPS se trouve encore une fois légitimée, car l'apprentissage technique donne de la substance au développement moteur, en permettant aux capacités motrices de ne pas être sollicitées « à vide ». Ainsi en athlétisme, les qualités de vitesse ou d'endurance seront mobilisées et développées par des situations recherchant l'efficacité technique (efficacité des appuis, déviation des trajectoires, placement des chaînes musculaires...). De la même façon en natation, la maîtrise des différentes nages ne pourra faire l'économie de « longueurs de bassin » permettant le développement de l'endurance aérobie.
- ❖ **Argument 5 : la motivation et l'engagement des enfants et adolescents dans les activités enseignées.** Les techniques peuvent favoriser deux « ressorts » motivationnels essentiels en EPS : le plaisir issu de l'engagement émotionnel dans les APSA, et le sentiment de compétence. D'abord, l'acquisition technique permet de faire vivre des émotions et des sensations inédites, émotions et sensations susceptibles de générer du plaisir chez le pratiquant. La réalisation d'un salto en gymnastique ou l'utilisation d'une perche pour passer en obstacle en athlétisme correspondent à une catégorie de situations ludiques classées dans l'ilinx (vertige) par R.Callois (Les jeux et les hommes, Gallimard, Paris, 1958). La perte des repères habituels du terrien, la verticale renversée, la perception du corps en rotation, ou encore la vitesse produisent généralement des sensations qui, sous certaines conditions (notamment des conditions d'adaptations aux ressources des pratiquants), peuvent générer des émotions à la tonalité positive et ainsi susceptibles de favoriser l'engagement des enfants. Par ailleurs, les techniques permettent souvent les valorisations individuelles : elles sont efficaces sur le plan de l'estime de soi et sur le plan de la confiance en soi. Comme le précisent en effet les programmes du cycle central (1997) : « *cette affirmation passe par l'acquisition de techniques corporelles nouvelles : elles constituent, pour l'adolescent, des points d'appui concrets favorisant la restructuration et l'identification de sa personnalité* ». Pour le jeune pratiquant, elles symbolisent souvent la maîtrise d'une activité et les progrès qui y sont réalisés.

D'une part en effet, la maîtrise technique est facilement identifiable par les élèves : elle débouche sur du concret, c'est à dire la possibilité de réaliser plus efficacement une ou plusieurs tâche(s).

D'autre part, la technique est marquée socialement : elle possède souvent une valeur symbolique et fantasmagique inscrite dans les représentations sociales des pratiques sportives. Quelques techniques sont effectivement particulièrement emblématiques de l'expertise dans certaines APSA : c'est le cas par exemple du passing le long de la ligne au tennis, du smash au volley-ball, du tir en suspension au basket-ball, de la reprise de volley ou de la frappe de loin au football, des salti en gymnastique, ou encore des techniques de projection d'épaules pour faire « ippon » au judo. Pour les élèves, maîtriser ces techniques, c'est parfois accéder à l'identification médiatique : ils sont fiers de faire comme leur « idoles » sportives, ils se sentent « forts ». Si pour l'enseignant d'EPS cet aspect un peu réducteur de la technique doit certainement être dépassé, il peut aussi être utilisé à des fins motivationnelles et de confiance en soi. La place de la technique se justifie encore, car nous le savons depuis E.Deci (*Intrinsic motivation*, Plenum, New-York, 1975), le sentiment de compétence est l'un des deux piliers (avec le sentiment d'autodétermination) de la motivation intrinsèque.

Partie 3 : les conditions pour que la technique participe effectivement à l'instruction et l'éducation des enfants et adolescents → les caractéristiques d'une conception fonctionnelle de la technique en EPS inspirant les interventions de l'enseignant.

❖ **Argument 1 : La technique ne s'acquiert jamais « à vide », elle remplit une fonction, elle « sert à quelque chose » en relation avec la logique interne de l'activité et ses problèmes fondamentaux.** A cette condition de ne pas être « décontextualisée de ces conditions d'émergence » (N.Gall, 1997), la technique acquiert un sens : « la recherche des fonctions sous-jacentes aux habiletés technique devient indispensable pour mieux saisir le sens d'une technique » (ibid.). Ainsi dans les sports d'opposition, il convient de ne pas séparer, selon l'expression de A.Fabre (*L'école active expérimentale*, PUF, Paris, 1972) « manières de faire » (les techniques) et « raisons de faire » (la stratégie). En basket-ball par exemple, la technique du shoot en course sera abordée par l'enseignant lorsque l'évolution souhaitée du jeu ira vers « la remontée collective de la balle vers la cible sans la perdre ». Le travail de la contre-attaque mettra aussi l'accent sur les passes longues et le dribble de progression car ces techniques sont des pouvoirs moteurs qui confèrent une efficacité par rapport à la forme de jeu déployé. Toujours en sport collectif, les techniques sont enseignées en fonction de l'évolution du rapport de force : elles sont envisagées comme de nouvelles solutions pour déstabiliser une défense, ou pour contrer une attaque. Ainsi en rugby, le jeu au pied peut s'envisager lorsque l'alternative jeu déployé / jeu groupé est maîtrisé par les attaquants, et que simultanément la défense trouve des solutions pour gêner cette alternative. Le jeu au pied, conçu comme un apprentissage tactique et technique, constitue une troisième alternative permettant de prendre la défense en défaut. Cette conception fonctionnelle refuse de voir dans la technique la seule reproduction d'un geste aux caractéristiques spatio-temporellement définies, geste déconnecté de l'acte moteur envisagé dans sa globalité. Enfin au tennis aussi, la technique n'est pas déconnectée du jeu : les bases techniques du passing shot par exemple se mettront en place en même temps que se développe le jeu au filet. Finalement, les techniques auront leur place en EPS si elles permettent de « réussir et comprendre » (J.Piaget, PUF, Paris, 1974) : réussir car les techniques supposent une augmentation des pouvoirs pour agir efficacement dans l'environnement, comprendre car les techniques ont un sens, chaque élève peut en saisir l'utilité, la fonction.

❖ **Argument 2 : Les techniques sont adaptables, c'est-à-dire utilisables en dehors de leur contexte précis d'apprentissage.** La technique est souvent guettée par le risque de devenir une simple routine, c'est-à-dire un geste spécifique valable pour une tâche très précise, et uniquement pour cette tâche là. Conférer une place importante à la technique en EPS suppose que les acquisitions techniques puissent déborder leur contexte spécifique d'appropriation pour autoriser une évolution de la technique, et/ou pour permettre un réinvestissement « ailleurs et plus tard » (J.Roche, 1991). Il s'agit de faire de la technique quelque chose d'utilisable, un moyen opérationnel pour mener efficacement sa vie physique actuelle et future. Comme le souligne C.Pineau et M.Delaunay, « on enseigne pas des faits, des gestes, des fragments d'habileté, des montages comportementaux, mais des structures, voire des règles ou des principes organisateurs de nos mouvements » (Un programme, la leçon, le cycle en EPS, in *Revue EPS* n° 217, 1991).

Contre le risque de sclérose, et pour favoriser l'adaptabilité des techniques à une classe de tâches (et non pas à une tâche unique), les conditions d'apprentissage s'effectueront en conditions variables (Buekers, 1995). Cela permet notamment de renforcer l'adaptabilité du programme moteur généralisé (Schmidt, 1975). Comme le soulignait M.Durand en 1987, « les conditions d'apprentissage qui réalisent une variabilité des conditions d'acquisition imposent en quelque sorte de construire des règles génériques et non pas des réponses spécifiques d'une situation » (*L'enfant et le sport*, PUF, Paris, 1987). Par le traitement didactique, le principe est de maintenir identiques les traits de structure de la technique (points clés de la technique, ou principes techniques), tout en manipulant opportunément les traits de surface sur des situations d'apprentissage voisines mais différentes. Ainsi en gymnastique, l'apprentissage de l'appui tendu renversé (ATR) s'effectuera sur des situations variées, mais liées entre elles par des principes techniques identiques relatifs au placement des ceintures, au gainage, à la position de la tête, à l'ouverture bras/tronc... Cette condition d'appropriation en conditions variables permettra à l'ATR d'évoluer vers des figures gymniques plus élaborées : valse, lune, saut de main, voire rondade...

- ❖ **Argument 3 : La technique est conçue comme une production, pas comme un simple produit.** Elle s'acquiert à partir de l'activité auto-adaptative des élèves et dans la confrontation à des contraintes intelligemment choisies par l'enseignant. Comme l'exprime C. Amade-Escot, « nous pouvons caractériser les techniques comme des activités adaptatives de l'homme, c'est à dire des inventions en réponse à une série de questions posées par un contexte et un milieu déterminé » (Questions à Chantal Amade Escot, in Dossier EPS n°19, 1997). La place de la technique en EPS se justifie si celle-ci n'est pas la reproduction servile d'une forme spatio-temporelle inspirée du geste de haut niveau, mais si elle « émerge » des contraintes posées à l'apprenant. Cette conception de l'apprentissage technique semble très bien convenir aux approches écologiques de l'apprentissage moteur. Ainsi en vélo tout terrain, la posture spécifique de descente (dite en position « jockey ») ne se « transmettra » pas sur la forme d'une configuration gestuelle à reproduire et/ou de critères de réalisation à appliquer, mais elle émergera à partir d'un aménagement spécifique et contraignant du milieu (par exemple, franchissement de petites bosses courtes enchaînées sur le modèle des « woops » présentes sur les pistes de bicross). Pour l'approche écologique en effet, « l'enseignant privilégie les aménagements susceptibles de solliciter directement des adaptations comportementales » (J.J. Temprado, G. Montagne, Les coordinations perceptivo-motrices, A. Colin, Paris, 2001). Là encore, la technique gagne sa place en EPS car elle ne réduit pas, elle n'aliène pas, mais elle ouvre sur de nouveaux possibles. Plus généralement, il s'agit d'expérimenter les solutions techniques au lieu de les prescrire à partir de situations ouvertes, c'est-à-dire des situations qui autorisent différentes réponses possibles au problème posé. N. Gall (1997) propose l'exemple du plongeon, qui « sera expérimenté à l'occasions de situations invitant à partir du bord à un signal donné pour franchir le plus vite possible un repère placé à six mètres du bord », alors que « les consignes sur l'allongement du corps, la flexion de la tête, etc. ne seront pas transmises au début ».
- ❖ **Argument 4 : La technique est une adaptation individuelle qui se construit sur la base des propres ressources des élèves.** Dans cette perspective A. Soler (De la conception de la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS, in Dossier EPS n°19, 1994) développe une analyse critique de quelques propositions didactiques en athlétisme, par exemple celle qui consiste, en triple saut, à exiger de l'élève qu'il produise une « réponse conforme sur le plan gestuel (retour de la jambe d'appel fléchie) et spatial (saut rasant), à la prestation des athlètes triples sauteurs confirmés et cela en référence à une description formelle de ses manifestations observables ». Soler critique notamment le décalage entre les propositions didactiques et le niveau moteur des élèves : « avec des élèves de quatrième ou de troisième dont le premier bond mesure généralement moins de trois mètres, cette action de retour fléchi du segment d'impulsion, apparaît peu compatible avec la réalisation d'un saut rasant, donc de durée brève ». La place de la technique en EPS suppose que celle-ci soit envisagée comme une réponse certes efficace débouchant sur de nouveaux pouvoirs sur l'environnement, mais une réponse adaptée aux capacités d'action des enfants et des adolescents. De ce point de vue, s'inspirer strictement du haut niveau produit souvent des réponses artificielles qui ne correspondent en rien aux possibilités actuelles d'action des apprenants. De ce point de vue, la procédure dite « d'exploration des extrêmes » semble donner des résultats plus conformes aux conduites actuelles des élèves : il s'agit de guider le processus d'apprentissage en aménageant le milieu de façon à contraindre l'élève à explorer les extrêmes d'un niveau moteur pour ensuite sélectionner les conduites les plus adaptées par élimination des moins efficaces (les essais et les erreurs sont donc essentielles dans cet apprentissage). Le professeur participe ainsi au fonctionnement d'un processus qui permet à l'élève de différencier sa conduite de départ en une multitude de conduites justes un peu différentes lui permettant en retour d'intégrer ces relations nouvelles dans une conduite d'un niveau fonctionnel plus élevé.
- ❖ **Argument 5 (sous la forme d'une nuance générale de cette partie) : la conception fonctionnelle de la technique que nous avons décrite et défendue accepte-elle des exceptions :** en d'autres termes, une transmission technique sous la forme d'un modèle formel à reproduire peut-elle parfois s'envisager ? Il nous semble qu'à certains moments, pour certaines acquisitions, il peut être judicieux de compléter les situations censées faire émerger les techniques par des exercices plus « fermés » (des « drill »), au cours desquels les élèves répètent un modèle gestuel de référence considéré a priori comme juste, en respectant les critères de réalisation communiqués par l'enseignant, et en reproduisant une démonstration. Ici, au lieu de construire une technique individuelle à partir d'une activité auto-adaptative confrontée aux contraintes du milieu, l'apprenant recopie des standards gestuels, standards qui sont parfois découpés de la forme gestuelle globale en différentes séquences de mouvement à apprendre séparément. C'est par exemple le cas en basket-ball, lorsque l'enseignant choisit de travailler la mécanique du shoot sur la base d'un modèle gestuel défini a priori et considéré comme juste. Ces exercices sont choisis pour régler un problème particulier. Concernant la mécanique du shoot au basket-ball, les drill sont censés mettre l'accent sur un ensemble de mouvements à prescrire relatifs notamment au placement des mains et au fouetté du poignet. D'autres cas légitimes d'enseignement formel de la technique concernent les conditions de pratique en sécurité des élèves : les techniques d'évitement face au risque notamment sont généralement enseignées sur la base d'une configuration spatio-temporelle à reproduire fidèlement (exemple de la technique d'assurance à quatre temps en escalade). Une conception formelle de l'enseignement de la technique peut aussi avoir sa place en EPS, mais une place très ponctuelle, complémentaire d'autres situations beaucoup plus fonctionnelles.

« *Un monde gagné pour la technique est perdu pour la liberté* ». A l'opposé de cette citation pessimiste de G. Bernanos (*La France contre les robots*, R. Laffont, Paris, 1944), notre devoir s'est attaché à montrer qu'acquérir des techniques, c'est, au sens large, gagner en liberté d'action.

Nous avons d'abord montré qu'en permettant des apprentissages significatifs débouchant sur des compétences, les techniques font de l'éducation physique et sportive un lieu où l'élève acquiert une culture, ceci étant une des fonctions essentielles de l'École. Ainsi nous avons montré qu'en EPS, l'élève apprend des techniques qui participent à la construction de compétences culturelles dans des activités aux logiques internes très différentes (atteindre un but / reproduire une forme). Nous avons aussi souligné l'importance des autres techniques qui « accompagnent » les techniques sportives, et qui permettent d'engager l'élève vers une pratique plus lucide, plus raisonnée, et plus sécurisée (techniques de préparation, de récupération ou de relaxation, et de préservation de l'intégrité physique). La culture ainsi constituée, qui relève à l'évidence du second objectif de l'éducation physique, participe aussi indirectement au troisième relatif à l'organisation et l'entretien de sa vie physique. En ce sens, l'instruction sert aussi des visées éducatives, car la culture est nécessaire pour exprimer sa liberté individuelle et continuer à apprendre toute sa vie.

Nous avons aussi montré que la technique, envisagée comme une production, permettait de générer d'autres apprentissages qu'une seule configuration gestuelle. Aussi avons-nous évoqué le rôle des contenus d'enseignement, ainsi que les méthodes, les attitudes, et le développement organique et foncier, qui « accompagnent » souvent l'acquisition technique. A cette occasion, nous avons également remarqué qu'apprendre des techniques permettait souvent d'optimiser les motivations des enfants et des adolescents.

Enfin, nous avons expliqué que la place des techniques en EPS, justifiée par toutes les transformations positives évoquées dans les deux premières parties, supposait des conditions relatives à la façon de concevoir son apprentissage, et donc son enseignement. Nous avons alors développé les caractéristiques d'une approche fonctionnelle de la technique, où celle-ci est une production qui remplit une fonction, qui est utilisable et adaptable, et qui est en phase avec les ressources des élèves. Pour autant, nous avons souligné que très ponctuellement, une approche formelle de l'enseignement de certaines techniques pouvait être envisagée.

C'est entre angélisme et diabolisation que les techniques trouveront leur place en E.P.S. et contribueront à l'éducation des enfants et des adolescents.

A l'instar de N. Gall, notre projet a été de « *réhabiliter le sens de la technique* », puisque de toute façon, « *les techniques sportives constituent la matière première de l'EPS* » (Les croyances sur la technique en natation et leur effet sur les conceptions pédagogiques en EPS, in *Les cahiers de l'INSEP n°28 : L'enseignement de la natation*, Ed. INSEP, Paris, 1997). Impossible en effet de faire sans en éducation physique, au risque de complètement dévitaliser notre discipline de sa substance, car « *l'éducation physique demeure, pour l'essentiel, un ensemble de techniques, c'est-à-dire qu'elle s'efforce de faire acquérir aux élèves la culture physique de notre temps, qui est essentiellement une culture sportive (mais pas exclusivement)* » (P. Arnaud. *Les savoirs du corps*. Lyon, PUL, 1983). Les techniques sont au cœur de notre discipline, car elles se présentent comme des « *réponses motrices de plus en plus élaborées aux problèmes permanents que posent les relations à l'environnement physique et humain et que la diversité des activités enseignées illustre* » (A. Hébrard, C. Pineau, *L'Éducation Physique et Sportive* in *Revue EPS n° 240*, 1993). C'est pourquoi même les compétences méthodologiques ne s'enseignent jamais « à vide » en EPS : elles se construisent simultanément avec des techniques corporelles, qui sont souvent des techniques sportives (ou des tactiques). Ici comme ailleurs, pas d'éducation possible sans instruction.

Pour autant, la technique n'a pas de vertu intrinsèque censée porter un enjeu de formation particulier. Son statut éducatif en EPS dépend de ce que les enseignants en font. Aussi est-il nécessaire que les techniques fassent l'objet d'un véritable traitement didactique, traitement permettant aux techniques de servir l'acquisition de compétences, et de porter toutes les autres transformations qui accompagnent leur acquisition. En d'autres termes, en apprenant des techniques, l'élève apprend aussi beaucoup d'autres choses. Mais cet « autre chose » ne doit pas rester un mystère : c'est à l'enseignant de le penser, de le prévoir, de l'organiser et de le réguler.

Le statut éducatif de la technique s'incarne aussi dans une conception globale de l'EPS s'exprimant dans une filiation entre conception de la technique, conception de l'apprentissage, et interventions de l'enseignant. Nous avons montré en effet qu'envisager une place incontournable de la technique en EPS n'est pas l'expression d'une désuétude, à condition que prévale une conception fonctionnelle de l'enseignement de la technique, où celle-ci n'est pas un standard gestuel tiré du haut niveau à recopier et reproduire, mais la solution motrice individuelle permettant de s'adapter efficacement à un contexte. De ce point de vue, les approches écologiques de l'apprentissage, qui sont historiquement les plus récentes, sont aussi celles qui semblent les plus cohérentes avec cette conception. Les interventions de l'enseignant s'attachent alors moins à proposer une technique « artificielle » à imiter, qu'à inscrire des contraintes dans l'aménagement du milieu, qui permettront une émergence des techniques individuelles.

Enfin, les acquisitions techniques ne sont pas toute l'EPS : la visée d'un « *un citoyen cultivé, lucide, autonome* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000) suppose des apprentissages multidimensionnels portant sur des acquisitions culturelles, mais aussi sur des attitudes et des méthodes. La maxime de J. Piaget, « *réussir et comprendre* », s'applique aussi à l'acquisition des techniques (J. Piaget, *Où va l'éducation*, UNESCO, 1971).

Notre société contemporaine oppose souvent le scientifique au technicien : d'un côté celui qui comprend et qui cherche à inventer, de l'autre celui qui applique et qui cherche à être efficace. Les relations entre techniques et formation que nous avons mises en avant contredisent cette opposition, celle-ci n'étant en définitive qu'une forme renouvelée du dualisme corps-esprit. Espérons que notre conception plus « intégrée » inspire d'autres secteurs de la vie sociale, afin que chacun soit capable, comme Fosbury, de tourner un jour le dos à la technique...