

CHAPITRE 6. LES TECHNIQUES CORPORELLES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

[Carole Sève](#), [Nathalie Gal-Petitfaux](#)

in Marc Durand et al., L'apprentissage des techniques corporelles

Presses Universitaires de France | « [Apprendre](#) »

2015 | pages 101 à 114

ISBN 9782130618942

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/l-apprentissage-des-techniques-corporelles---page-101.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Chapitre 6

Les techniques corporelles en éducation physique

Carole Sève et Nathalie Gal-Petitfaux

D'après un récent rapport de la Commission européenne, tous les pays européens reconnaissent l'importance de l'Éducation Physique (EP) à l'école pour le développement physique, personnel et social des élèves¹. Les problématiques liées à l'enseignement de l'EP, comme la place accordée aux techniques corporelles dans cette discipline scolaire, diffèrent quelque peu selon les pays. Cependant, dans ce chapitre nous nous centrons sur l'EP en France. Une des particularités de la France réside dans les nombreux débats qui ont existé (et existent encore) concernant la mission éducative de l'EP à l'école et son positionnement vis-à-vis des techniques corporelles et des pratiques sportives. Ces débats qui ont encore un caractère aigu, et dont nous retraçons l'essentiel dans ce chapitre, permettent de mieux saisir la complexité des finalités et des contenus de l'EP à l'école.

En France, l'EP vise chez les élèves une éducation du corps par la pratique de différentes activités sportives, qui constituent un domaine de la culture contemporaine. Il s'agit d'améliorer les possibilités d'adaptation des élèves en insistant sur la composante motrice de cette adaptation, de les aider à dépasser le cadre de leur motricité habituelle pour construire de nouvelles habiletés corporelles,

Les activités sportives privilégient un mode particulier de relations à l'environnement physique et humain

et de leur permettre de s'approprier une culture physique, sportive et artistique de façon critique, responsable, lucide et citoyenne². Selon leurs caractéristiques, les activités sportives privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations à l'environnement physique et humain. Elles permettent ainsi aux élèves de s'éprouver physiquement, et de mieux se connaître en vivant des expériences variées et originales, sources d'émotion et de plaisir. Si aujourd'hui l'EP, comme discipline scolaire, se fonde principalement sur des pratiques sociales de référence (les activités sportives), c'est le fruit d'une histoire houleuse en relation avec des changements sociaux et politiques, qui ont conduit à promouvoir des conceptions différentes des usages légitimes du corps à l'école et donc des apprentissages corporels attendus dans le cadre de l'enseignement de l'EP³.

L'objectif de ce chapitre est triple : a) rendre compte, à travers les finalités éducatives assignées à l'EP, de la construction historique des techniques corporelles à transmettre et permettant de légitimer l'EP au sein de l'école ; b) expliciter les apprentissages recherchés (autrement dit les transformations visées) chez les élèves par l'enseignement de ces techniques corporelles ; et c) présenter les formats typiques d'enseignement de ces techniques en EP.

La construction historique des techniques corporelles enseignées en Éducation Physique

À quoi sert l'Éducation Physique à l'école ? Si l'histoire des textes officiels et des pratiques de l'EP reflète une diversité de conceptions éducatives, ces dernières peuvent néanmoins être classées en trois grandes catégories selon leur polarité axiologique, c'est-à-dire le type de finalité privilégiée pour l'éducation corporelle et par laquelle s'est légitimée l'utilité scolaire et sociale de l'EP. Trois visées éducatives majeures se sont entremêlées au cours de l'histoire de l'EP comme discipline scolaire ; porteuses de valeurs et d'enjeux éducatifs distincts, elles ont influé sur la nature des techniques corporelles enseignées en EP⁴.

Une première visée est d'ordre citoyen et social. Les techniques corporelles enseignées en EP sont envisagées comme

étant au service de la formation d'un individu répondant à un idéal de société et apte à tenir un rôle dans cette société. Les pratiques d'EP et les apprentissages corporels associés se sont modifiés en relation avec l'évolution de cet idéal. À titre d'illustration, au cours de la Troisième République (1870-1940), qui marque les débuts en France de son intégration à l'école, l'EP s'apparente à une gymnastique exclusivement composée d'exercices corporels ayant pour but de cultiver la santé, la force, l'adresse, mais aussi de plier les corps et les esprits à une discipline et à un ordre qui garantissent l'avenir de la République. Les élèves apprennent à reproduire à l'unisson des successions de mouvements. Les techniques corporelles enseignées consistent à maîtriser un répertoire de mouvements spécifiques destinés à soumettre les corps à un ordre militaire. Cette visée sociale s'élargit avec le Règlement général de l'EP de 1925 qui insiste sur le fait que l'EP et les apprentissages corporels associés sont le moyen de construire aussi bien un homme apte au combat, qu'un ouvrier ou un paysan capable de résister à des charges de travail importantes. Soixante ans plus tard, les Instructions Officielles (IO) de 1985 et de 1986, relatives à l'enseignement de l'EPS en collège et lycée, mettent en avant d'autres dimensions de cet idéal de société – telles que l'autonomie, la solidarité, la coopération et la vie en groupe.

Une deuxième visée éducative qui ressort de l'histoire de l'EP en France est le développement de la personne, qui a été envisagé de manière différente selon les époques. Ce développement peut être pensé comme l'accroissement de ressources physiologiques et organiques. Par exemple, les IO de 1945 affichent des objectifs de « revivification » de la jeunesse et de lutte contre le rachitisme. Bien que ces IO pointent l'émergence d'une EP visant à promouvoir l'initiation et l'éducation sportive, elles insistent sur la prédominance des objectifs de santé. Les élèves sont placés dès le début de l'année dans des groupes homogènes, en fonction de leurs résultats à des tests anatomiques et physiologiques, pour pouvoir travailler et progresser à leur rythme. Les apprentissages corporels sont finalisés par la santé, l'hygiène, la robustesse, la condition physique, le développement de qualités physiques (par exemple, l'évaluation de la valeur fonctionnelle d'un élève par le coefficient VARF : vitesse, adresse, résistance, force). Les techniques corporelles enseignées portent essentiellement sur la maîtrise

Les pratiques d'EP se sont modifiées en relation avec l'évolution de l'idéal de société

L'une des visées éducatives est l'acquisition chez les élèves d'une culture sportive

de « postures justes » et de gestes naturels. Au cours des années 1960-1980, la conception du développement de la personne (et de l'élève) se modifie. Elle intègre, notamment sous l'impulsion des travaux de Pierre Parlebas, de nouvelles dimensions de la motricité : des dimensions psychologiques et sociales⁵. Pour cet auteur, le mouvement à apprendre ne peut se réduire à ses aspects mécaniques et physiologiques car il est toujours porteur de sens. En référence à une approche structurale, il mène une analyse des jeux sportifs sur la base d'universaux et met ainsi en exergue différentes classes de situations psychomotrices et sociomotrices confrontant les individus à des types de problème spécifique (en termes d'incertitude du milieu, de réseaux de communication et contre-communication motrice, etc.). Les apprentissages corporels visent ainsi l'acquisition de conduites motrices ayant des composantes psychomotrices et sémiologiques, permettant d'être efficace dans différentes classes de situation.

Une troisième visée éducative est l'acquisition chez les élèves d'une culture sportive, par le biais de l'enseignement des sports et des techniques corporelles dont ils sont porteurs. Dans les années 1960, à côté des « approches développementalistes » de l'EP, apparaît un courant mettant en avant les vertus éducatives des activités sportives. La promotion de ces idées s'effectue essentiellement à travers le Conseil pédagogique et scientifique de la Fédération Sportive et Gymnique du Travail (FSGT). Il invite à la conception et à la mise en œuvre de nouvelles pédagogies sportives en EP, se démarquant d'une simple « pédagogie du modèle » ou reproduction du geste du champion. Ce « courant sportif » de l'EP est pointé dans les IO de 1959 et est affirmé dans celles de 1967, même si ces IO font quelques concessions à la tendance non-sportive de l'EP avec notamment le développement des facteurs psychologiques, physiologiques et sociologiques de la conduite motrice. L'EP devient Éducation Physique et Sportive (EPS). Les IO de 1967 définissent les conditions générales dans lesquelles sont organisés l'initiation, l'entraînement et la compétition, et les différentes familles d'activités physiques et sportives supports de l'enseignement. Ces activités sportives sont classées selon différentes finalités : maîtrise du milieu (athlétisme, natation, activités de plein air) ; maîtrise du corps (gymnastique, danse, culture physique, haltérophilie) ; et amélioration des

qualités psychologiques (sports de combat, sports collectifs, sports de raquette). Le sport pénètre ainsi l'école en tant que matière fondamentale de l'EPS. Il n'est plus seulement considéré comme une activité ludique mais comme un outil d'éducation. Les techniques corporelles enseignées sont au service du développement physique, intellectuel et moral : elles renvoient à l'acquisition des techniques et tactiques sportives, en référence au sport de haute performance qui incarne l'efficacité corporelle et l'efficacité gestuelle par excellence.

Le sport n'est plus seulement considéré comme une activité ludique mais comme un outil d'éducation

Les techniques corporelles aujourd'hui en Éducation Physique

La construction de l'EP en tant que discipline scolaire a ainsi été marquée par des polarités axiologiques saillantes s'étant entremêlées au cours de l'histoire. Aujourd'hui, l'EPS se présente comme une discipline d'enseignement qui promeut de façon intégrative le développement de la personne citoyenne, une éducation du corps, une éducation à la santé, et la transmission de la culture sportive. Lors des vingt dernières années, elle s'est progressivement structurée autour d'un programme national, proposant un référentiel de niveaux d'apprentissage pour les activités sportives enseignées en EPS.

Si, depuis 2008, les textes officiels délimitent la programmation des activités sportives supports de l'enseignement en EPS et un ensemble de compétences générales à développer, les enseignants conservent la responsabilité du choix des techniques corporelles à enseigner aux élèves. L'une des orientations se dessinant à travers les pratiques des enseignants d'EPS consiste à valoriser l'apprentissage des techniques sportives comme étant, à la fois, une fin en soi et un moyen d'éducation corporelle et de développement de la personne. Cette orientation est sous-tendue par différentes options théoriques issues a) des sciences de la vie, qui envisagent les techniques sportives comme le fondement de l'éducation du mouvement humain, b) de la psychologie, qui conçoit les techniques sportives comme des vecteurs de développement des capacités perceptives, décisionnelles, motrices, et c) de l'anthropologie qui défend l'importance de la dimension technique dans l'éducation du corps et

Les techniques sportives constituent une richesse pour atteindre un haut niveau de technicité corporelle

l'acculturation sociale des élèves. Cette importance donnée à la culture technique dans le développement de l'individu a été défendue par différents auteurs⁶, mettant en avant le fait que les techniques sportives constituent une richesse pour atteindre un haut niveau de technicité corporelle parmi l'ensemble des possibles des techniques du corps⁷.

Ainsi, les techniques corporelles enseignées en EPS sont aujourd'hui essentiellement définies en relation avec des techniques propres aux différentes activités sportives programmées à l'école. Par exemple, l'apprentissage de la technique du franchissement dorsal en saut en hauteur, de la respiration aquatique en natation (dans la nage du crawl), des renversements en gymnastique sportive, etc. Ces apprentissages ne sont pas recherchés dans le seul but d'améliorer la performance dans l'activité sportive considérée, mais aussi et surtout pour : a) transmettre la culture sportive et b) améliorer les possibilités d'adaptation motrice des élèves à leur environnement physique et humain, en les confrontant à une diversité de situations sportives. Aussi les apprentissages corporels et les techniques sportives en EPS ne se confondent-ils pas avec l'apprentissage d'un simple geste sportif, mais témoignent de capacités athlétiques et motrices

L'EXEMPLE DU « SAVOIR NAGER »

UN DISPOSITIF REMARQUABLE

Parmi les sports enseignés à l'école pour développer des techniques corporelles chez les élèves, la natation a une place particulière. Inscrite dans le socle commun des compétences et connaissances à transmettre à l'école, « l'acquisition du savoir-nager est une priorité nationale » (BO n° 6 du 28 août 2008). Au même titre que le « savoir lire », le « savoir compter », le « savoir écrire », le « savoir nager » représente une compétence obligatoire à acquérir pour les élèves dès la première année de collège, et au plus tard en fin de collège.

Le « savoir nager », tel que le conçoit l'école du 21^e siècle, renvoie à la maîtrise d'une motricité aquatique permettant de se déplacer en toutes autonomie et sécurité, dans un espace aquatique donné, au moyen d'une diversité de techniques corporelles en surface et sous-marines. La maîtrise de ce « savoir nager » est porteuse d'une véritable éducation corporelle, avec une double visée développementale et d'utilité sociale. En effet, la motricité liée à l'acquisition du « savoir nager » permet aux élèves d'enrichir leurs capacités respiratoires, locomotrices, perceptives

et équilibratrices, en se confrontant aux propriétés spécifiques du milieu aquatique. Simultanément, cette motricité dans l'eau représente pour les élèves un prérequis pour apprendre les techniques sportives propres aux différentes activités de la natation retenues à l'école (par exemple, natation sportive, water-polo, sauvetage sportif), ainsi que pour accéder aux activités aquatiques et nautiques extrascolaires, fortement représentatives des loisirs sportifs contemporains.

Carole Sève et Nathalie Gal-Petitfaux

génériques telles que : attraper et lancer une balle avec précision, se déplacer rapidement sur un terrain au moyen de formes de course diverses et adaptées à l'environnement physique et social rencontré, réaliser une course d'élan efficiente... De tels apprentissages corporels correspondant à la maîtrise d'une technique sportive doivent *in fine* garantir une certaine disponibilité motrice des élèves : ces derniers doivent être capables de réinvestir, dans différentes expériences de la vie quotidienne, certaines structures, actions et/ou qualités motrices acquises par ailleurs – par exemple, le gainage, la « mise en tension-renvoi », la mise en jeu coordonnée de différents segments articulaires, les ajustements perceptivo-moteurs, etc.

Parmi le large éventail de techniques sportives qui s'offrent à eux, les enseignants choisissent celles qu'ils vont enseigner aux élèves en fonction de différents facteurs :

– *Les ressources disponibles des élèves.* Il s'agit de proposer des techniques sportives dont les difficultés d'appropriation sont compatibles avec les possibilités et ressources des élèves. Par exemple, l'apprentissage des techniques de démarquage dans les sports collectifs ne peut s'envisager qu'à partir du moment où les élèves différencient les rôles d'attaquant et de défenseur, s'orientent sur le terrain, prennent des informations sur les placements et déplacements des autres joueurs, réalisent des courses variées en termes de vitesse et de direction.

– *Les niveaux de compétence attendus.* Les techniques sportives enseignées sont choisies en référence au niveau de compétence attendu qui est défini par les textes officiels. En effet l'atteinte de ces niveaux suppose la maîtrise de certaines techniques sportives. Par exemple l'atteinte du niveau 2 en basket-ball nécessite de maîtriser différentes formes de tir au panier (en course et à l'arrêt).

– *Le « potentiel éducatif » des techniques sportives.* Chaque technique sportive pose, pour les élèves, des problèmes bien spécifiques d'adaptation sensorimotrice. Même si le niveau des ressources des élèves et le temps de pratique qu'ils peuvent y consacrer ne leur permettent pas toujours de maîtriser avec efficacité certaines techniques sportives, leur enseignement facilite néanmoins le développement de nouveaux pouvoirs d'action chez les élèves. Par exemple, au tennis de table, imprimer une « rotation avant » à la balle exige d'être capable de se placer avec précision par rapport

Il s'agit de proposer des techniques sportives dont les difficultés d'appropriation sont compatibles avec les possibilités des élèves

à la balle (être à « bonne distance » de celle-ci), de l'intercepter au bon moment sur sa trajectoire, de répondre au conflit vitesse-précision (« toucher finement » et avec une certaine vitesse la balle avec sa raquette). Ces capacités peuvent être développées à travers des situations d'apprentissage telle que l'enchaînement des *lifts*, faisant émerger de nouveaux pouvoirs moteurs chez les élèves (maîtrise du couple orientation-vitesse du mouvement, ajustements perceptivomoteurs, mise en jeu coordonnée de différents degrés de liberté des articulations du membre supérieur, etc.) qui seront réinvestis dans d'autres situations sportives et de la vie quotidienne.

– *Le « potentiel ludique » des techniques sportives.* Tous les élèves sont contraints de participer à l'EPS. Certains affectionnent les activités physiques, d'autres sont moins

L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN SUISSE ROMANDE ET L'ENSEIGNEMENT DES TECHNIQUES

UN MODÈLE REMARQUABLE

En Suisse, certaines écoles ont proposé la pratique des exercices physiques à leurs élèves dès le début du 19^e siècle. Cette « pratique physique » s'est généralisée rapidement et dans les années 1850, les exercices physiques ont fait partie des enseignements du cursus scolaire de nombreux cantons. C'est en 1874, avec l'organisation militaire de la Confédération, que cet enseignement est devenu obligatoire pour les garçons dès l'âge de dix ans, sur l'ensemble du sol helvétique. Il s'agissait alors de préparer les jeunes gens au service militaire. L'éducation physique est alors devenue l'unique discipline d'enseignement placée sous l'autorité de la Confédération (Jean-Claude Bussard, 2007). Celle-ci a édité des ouvrages officiels

pour l'ensemble de la scolarité – les manuels fédéraux (huit éditions entre 1876 et 1998) – et défini le cadre général de l'enseignement de l'éducation physique que les cantons avaient la responsabilité de prendre en considération dans leur plan d'études. Comme dans le reste de l'Europe, l'éducation physique en Suisse a vu ses finalités et les « techniques corporelles » enseignées se transformer au gré de l'évolution des préoccupations culturelles, politiques et sociales. En 2006, le peuple suisse a accepté en votation une harmonisation de l'instruction publique au niveau fédéral – précédemment, l'instruction publique relevait de l'autorité de chaque canton, qui définissait ainsi son propre système éducatif. L'organisation

structurelle et les objectifs d'enseignement ont dès lors été définis par un accord au niveau national, mais l'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement restent du ressort des régions linguistiques. La région francophone et bilingue de Suisse occidentale (les cantons de Suisse romande) s'est accordée sur un plan d'études romand (PER). Ce dernier comporte trois entrées complémentaires : a) les domaines disciplinaires, b) la formation générale, c) les capacités transversales. Actuellement, le PER est le document de référence pour l'ensemble des disciplines de tous les cantons romands. Dans le PER, l'éducation physique est intégrée au domaine « corps et mouvement ». Sa mission consiste à enrichir le

enclins à la pratique sportive. L'un des enjeux de l'EPS est d'amener les élèves à poursuivre une activité physique régulière tout au long de leur vie. Il est alors essentiel que les élèves prennent du plaisir à pratiquer. Pour ce faire, les enseignants optent pour le choix de techniques sportives qui présentent un « potentiel ludique », c'est-à-dire des techniques sportives dont la réalisation génère des expériences et sensations corporelles nouvelles, et procure du plaisir aux élèves. Par exemple, en gymnastique sportive, l'usage de certains aménagements matériels permet d'éprouver des sensations de déséquilibre, de vertige, de vol, de rotation sur soi-même, etc. Les sentiments d'appréhension qui accompagnent, dans un premier temps, ces nouvelles sensations liées à des postures corporelles inhabituelles laissent rapidement la place à du plaisir et à la fierté d'avoir surmonté sa peur.

L'un des enjeux de l'EPS est d'amener les élèves à poursuivre une activité physique régulière tout au long de leur vie

CORPORELLES

répertoire moteur des élèves, à optimiser leurs ressources physiques et motrices et à développer leur capital santé et sa préservation en limitant les comportements à risque. Pour ce faire, il lui incombe : d'organiser les apprentissages dans le domaine du mouvement et de l'expression corporelle ; de contribuer à la diversification, au développement et au transfert de potentiels et de savoir-faire propres à l'action motrice ; d'organiser des activités physiques régulières dans des situations variées, en vue de développer chez l'élève les connaissances nécessaires à une pratique sportive autonome et régulière. Les apprentissages proposés doivent également contribuer à la « formation générale » et au développement des « capacités transversales ». Les

visées assignées par le PER à l'éducation physique renvoient donc prioritairement et explicitement à une conception « naturaliste » de la discipline bien que, de manière plus implicite, nous puissions y déceler des caractéristiques des conceptions « culturaliste » et « citoyenne ». La programmation ainsi que les moyens didactiques et pédagogiques de mise en œuvre restent l'attribution de l'enseignant-e. Son défi se situe au niveau du choix des pratiques et des contenus. Bien que le PER fasse abstraction de toute référence culturelle explicite dans les visées prioritaires mentionnées, les activités supports proposées sont des pratiques sportives. Depuis le milieu des années 1970, le sport est la pratique de référence en éducation physique.

Il s'agit de donner aux élèves l'accès à une « culture sportive » grâce à une éducation « au sport » et « par le sport ». Mais en soi, les techniques sportives et les techniques corporelles associées ne peuvent répondre aux visées de l'école. En effet, une pratique sportive a des règles et une organisation particulières qui répondent à des besoins sociaux à une époque donnée (Paul Goirand, 1990). L'enseignant-e doit nécessairement adapter la pratique sportive de référence retenue au contexte et caractéristiques de l'école, car « les contenus de l'EPS ne sont ni les pratiques sociales, ni les techniques qui les constituent, mais les conditions à intérioriser qui génèrent des actions nouvelles elles-mêmes corrélatives de transformations

corporelles » (Jacqueline Marsenach, 1987). Par conséquent, il est primordial que l'enseignant-e effectue un traitement didactique conséquent afin de proposer une « forme de pratique scolaire » pour chaque pratique sportive de référence, qui réponde aux contraintes de l'école et permette l'apprentissage de techniques corporelles adaptées aux enjeux éducatifs définis dans le PER.

Daniel Deriaz

Références

- J.-C. Bussard, *L'Éducation physique suisse en quête d'identité (1800-1930)*, Paris, L'Harmattan, 2007.
 P. Goirand, « Pour une conception unitaire de l'éducation physique : pratique polyvalente des A.P.S. », *Spirales*, 1990, n° 3, p. 7-15.
 J. Marsenach, *L'Évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*, Paris, INRP, 1987.

– *La pertinence culturelle des techniques sportives.* Chaque sport est porteur d'une diversité de techniques sportives qui ont marqué son évolution historique, certaines ayant disparu, d'autres étant représentatives de la culture technique contemporaine. Même si les enseignants valorisent les techniques d'aujourd'hui comme objet d'apprentissage, ils peuvent également confronter les élèves à des techniques plus anciennes (comme les techniques du ventral ou du ciseau dans le saut en hauteur) afin de leur faire vivre la construction historique des solutions techniques en fonction de l'évolution de différents paramètres (le règlement, les conditions matérielles disponibles, les ressources à disposition, etc).

Comment sont enseignées les techniques corporelles en EPS ?

Les pratiques d'enseignement en EPS ont évolué au cours des dernières années en relation avec des dynamiques internes liées aux pratiques d'enseignement elles-mêmes, mais aussi avec des théories de l'apprentissage. En effet, même si ces pratiques possèdent leur autonomie et ne peuvent se réduire à l'application de théories scientifiques de l'apprentissage, ces dernières, par le renouvellement de leurs idées, influent sur l'enseignement. Nous identifions, de manière assez schématique, quatre formats typiques d'enseignement se référant à des conceptions différentes de l'apprentissage.

Un premier format consiste à recourir à l'identification et à la reconnaissance de « principes et règles d'efficacité pour agir » que les élèves doivent comprendre pour acquérir de nouvelles techniques corporelles. En référence aux théories cognitivistes de l'apprentissage, les enseignants estiment que cette connaissance aide les élèves à se représenter le mouvement à réaliser et en facilite la mémorisation, la programmation et le contrôle⁸. Ces règles d'efficacité sont spécifiques pour chaque type et niveau d'apprentissage et sont bien souvent identifiées par des experts de la spécialité sportive. Par exemple, l'apprentissage du *smash* en tennis de table suppose le respect des principes et règles suivants : frapper la balle loin du corps (augmentation du bras de levier), accélérer le mouvement avant la frappe de balle

Un premier format consiste à recourir à l'identification de « principes et règles d'efficacité pour agir »

(synchronisation de la vitesse maximale de la raquette avec le moment du contact balle-raquette), terminer le geste dans la direction où l'on veut envoyer la balle (orientation des forces communiquées à la balle). Les enseignants tentent de faire accéder les élèves à ces principes et règles à l'aide de différentes stratégies : verbalisation des règles par les élèves, confrontation d'idées entre élèves, utilisation de fiches d'observation, situations de résolution de problème, etc.

Un deuxième format typique d'enseignement concerne le recours aux interactions entre les élèves. En référence aux idées des théories sociocognitives de l'apprentissage⁹, les enseignants valorisent les interactions sociales entre les élèves afin de faciliter leurs apprentissages sur différents plans :

– *Au niveau cognitif*. Le fait de devoir indiquer à autrui différentes procédures, ou de confronter des idées par des discussions argumentées, amène à se représenter différemment la tâche à réaliser et développe des compétences réflexives.

– *Au niveau motivationnel*. Les interactions sociales peuvent créer un contexte plus coopératif que compétitif, ce qui favorise les buts d'accomplissement et le sentiment d'autodétermination des élèves.

– *Au niveau social*. Les interactions génèrent des comportements d'entraide, développent l'empathie, favorisent l'apprentissage de différents rôles (observateur, arbitre, chronométrateur, pareur, coach, etc.).

Pour développer les interactions favorables aux apprentissages, les enseignants proposent diverses formes de groupement des élèves, leur attribuent différents rôles, privilégient des projets collectifs. Par exemple, en athlétisme, le fait de regrouper les élèves en équipes stables, pendant l'ensemble d'un cycle (autrement dit la succession d'une dizaine de leçons) autour de la réalisation d'un projet collectif, permet de développer des comportements d'entraide, de tutelle et de coopération entre eux. Dans ce cas, les apprentissages visés concernent autant des apprentissages corporels que des « apprentissages sociaux » (comme le fait de savoir travailler en équipe).

Un troisième format typique d'enseignement consiste à aménager l'environnement matériel et à modifier le système de contraintes externes de la tâche d'apprentissage. En référence aux concepts issus des théories dynamiques de l'apprentissage¹⁰, les enseignants estiment que l'acquisition

Pour développer les interactions favorables aux apprentissages, les enseignants proposent diverses formes de groupement des élèves

de nouvelles techniques corporelles nécessite de modifier les « coordinations motrices spontanées » des élèves, notamment au moyen de modifications environnementales spatiales ou matérielles, pour les faire accéder à de nouvelles formes de coordination motrice plus élaborées. Par exemple, l'apprentissage de la technique du lancer de javelot suppose de lutter contre une « coordination globale naturelle » qui est celle de la marche ou de la course, c'est-à-dire transformer une coordination dans laquelle la ligne des épaules et le bassin sont « en anti-phase » (lorsque la ligne des épaules s'oriente vers la gauche, le bassin compense en s'orientant vers la droite) vers une autre coordination globale dans laquelle la ligne des épaules et le bassin sont « en phase » (ils s'orientent du même côté). L'acquisition de cette nouvelle coordination est facilitée par des tâches spécifiques qui « appellent » ces coordinations – par exemple, tenir une balle dans la main gauche et la maintenir dans la direction de l'angle d'envol du javelot aide à l'alignement des épaules et du bassin. Les enseignants d'EPS conçoivent ainsi de multiples aménagements matériels pour solliciter de nouvelles adaptations motrices chez les élèves.

Les élèves s'engagent de manière différente dans les tâches proposées en fonction de leur expérience vécue

Un quatrième format typique d'enseignement envisage le vécu des élèves comme fondement de l'apprentissage. En référence aux idées des approches anthropologiques et phénoménologiques¹¹, les enseignants estiment que les élèves s'engagent de manière différente dans les tâches proposées en fonction de leur expérience vécue et des significations qu'ils attribuent à la situation. L'apprentissage consiste en une activité de typicalisation à partir des expériences corporelles antérieures et de la reconnaissance d'éléments présentant un « air de famille » avec des situations déjà rencontrées. Ce que les élèves apprennent prend la forme d'« actions-types », de « vécus-types », d'« événements-types », d'« émotions-types », de « sensations-types »... Aussi est-il essentiel d'accéder au « monde propre » des élèves (comprendre ce qui est réellement significatif pour eux dans la situation et les incite à agir) pour pouvoir transformer leurs conduites et faciliter l'appropriation de nouvelles techniques corporelles. Les enseignants s'attachent à transformer des actions efficaces *hic et nunc* en des dispositions à agir ailleurs et plus tard. Pour ce faire, ils s'appuient sur ce qu'ils savent des expériences vécues par les élèves, ou sur ce qu'ils estiment être des expériences familières ou suffisamment évocatrices

pour eux. Cette prise en compte du vécu des élèves est un moyen de les aider à connecter différentes expériences, c'est-à-dire à reconnaître des traits de typicalité entre elles et sur des échelles temporelles variées (entre différentes techniques d'une activité sportive, entre les techniques de différentes activités sportives, entre les expériences vécues en EPS et en dehors de l'école...).

Conclusion

L'EPS, en tant que discipline d'enseignement scolaire, joue un rôle à la fois essentiel et particulier dans la transmission culturelle en envisageant les techniques sportives comme un moyen pour apprendre par le corps et apprendre de son corps. Bien que les enjeux éducatifs de l'EPS à l'école soient maintenant clairement affichés et relativement partagés par la communauté enseignante, les types d'apprentissage corporel à développer en EPS font cependant encore l'objet de débats professionnels. Ces débats se cristallisent moins sur une opposition entre orientations « développementaliste », « culturaliste » ou « socialisatrice » que sur la manière d'opérer un traitement didactique des activités sportives afin qu'elles permettent aux élèves de construire des compétences répondant à ces trois orientations.

Ainsi, l'un des débats majeurs porte sur la forme scolaire que doivent revêtir les pratiques de référence prises dans la culture sportive extrascolaire, c'est-à-dire leur mise en œuvre au sein de l'école pour que l'EPS participe à la construction, chez tous les élèves, d'habitudes sportives, corporelles et citoyennes. Parmi ces débats professionnels, certains portent sur a) la place de la notion d'entraînement (envisagé à la fois sous l'angle de productions motrices et de processus permettant de « savoir s'entraîner »), b) le type d'expérience motrice à privilégier (par exemple, des expériences sportives authentiques lors de longues séquences de pratique garantissant des mises en projet collectif et des progrès visibles, par opposition à une diversité d'expériences corporelles multipliant et valorisant des adaptations ponctuelles mais originales), c) la place de l'émotion et du plaisir comme moteurs des apprentissages et propédeutiques à l'adoption d'habitudes corporelles pour la gestion de sa vie physique future, d) les modes et exigences de l'évaluation

**Les types
d'apprentissage
corporel à
développer en EPS
font encore l'objet
de débats**

des apprentissages... Ces débats témoignent du dynamisme de la profession et de l'attachement des enseignants d'EPS à la place que doit jouer leur matière au sein de l'école, pour aider à la réussite de chacun des élèves.

NOTES

1. Rapport Eurydice, *Physical Education and Sport at School in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013.
2. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, Ministère de l'Éducation nationale.
3. B. During, *La Crise des pédagogies corporelles*, Paris, Éditions du Scarabée, 1981.
4. D. Delignières et C. Garsault, *Libres propos sur l'éducation physique*, Paris, Éditions Revue EP&S, 2004.
5. P. Parlebas, *Activités physiques et Éducation motrice*, Paris, Éditions Revue EP&S, 1977.
6. N. Gal-Petitfaux, « Le sport et la culture technique », *Revue Hyper*, 2009, n° 244, p. 10-16.
7. M. Mauss, *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, 1950.
8. R.A. Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Paris, Vigot, 1993.
9. A. Bandura, *L'Apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1986.
10. J.-J. Temprado et G. Montagne, *Les Coordinations perceptivo-motrices*, Paris, Armand Colin, 2001.
11. J. Saury et coll., *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, Éditions Revue EP&S, 2013.