

CAHIER D'EXERCICES
POUR ÉCRIRE SA PRATIQUE
D'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



ACQUÉRIR DES CONNAISSANCES

Vincent LAMOTTE

SOMMAIRE

Acquérir des connaissances

- 1 Lire un texte
- 2 Exploiter un texte (fiches de travail)
- 3 S'imprégner de la pensée d'un auteur
- 4 Extraire l'idée essentielle d'un texte

1 LIRE UN TEXTE (vitesse – compréhension)

- Objectif : acquérir les moyens permettant d'augmenter le rapport vitesse / compréhension
- Support : texte d'environ 25 000 signes
- Durée : environ 45' : lecture (15'-20') ; questions (5') ; commentaires (15')

1 - Exercice

1-1 Lire le texte

1-2 Noter le temps de lecture.

1-3 Cacher le texte et répondre aux questions suivantes :

- Quel est le titre de l'article ?
- Quel est le nom des auteurs ?
- Quelle est la référence de l'article ?
- Quelle est l'idée principale du texte ?
- Quel est l'argument principal développé par les auteurs ?
- Comment se conclut l'article ?

2 - Résultats

1 - Temps de lecture (texte Hanula, Llobet, Saulnier : 24 600 signes)

Temps de lecture (en ')	10'	12'15	14'15	16'30	19'
Lecteur très rapide					
Lecteur rapide					
Lecteur moyen					
Lecteur lent					
Lecteur très lent					

Si vitesse > 150 000 signes / heure = lecteur très rapide.

Si vitesse = 90 000 signes / heure = lecteur plutôt lent.

3 - Commentaires

3-1 - Pour lire vite

Régler la vitesse de lecture par rapport à la difficulté du texte.

Privilégier les idées et non les mots. Il faut que ce soit le cerveau qui impose le texte et non l'inverse. Une lecture efficace est une lecture où le lecteur a un projet de lecture

S'aider de la structuration des chapitres et des paragraphes

3-2 - Pour prélever les informations importantes

Feuilleter l'article afin de percevoir la structure générale, à travers les sous-titres et les divers espacements

Identifier l'idée principale (qu'est-ce que l'auteur veut montrer) en s'appuyant sur des mots signaux (souvent au tout début du texte ou dans l'introduction) ou en parcourant la conclusion

Identifier les arguments en s'appuyant sur le plan et/ou sur la lecture des phrases importantes des paragraphes

Extraire, si c'est possible, un exemple « parlant » développé par l'auteur

Mots clés : Équité - Égalité des chances - Auto-référencement
Forme scolaire de pratique - Culture athlétique

« Devenir champion de soi-même »

Plaidoyer pour une démarche équitable et égalitaire

Cet article présente la volonté collective de poser une option forte sur des choix d'enseignants en réaction au contenu d'une publication récente¹ que nous considérons comme peu porteur pour les élèves. Nous ne sommes pas des chercheurs mais simplement des praticiens exerçant à plein temps en établissements animés par des mêmes préoccupations.

Bien qu'issus de collègues aux caractéristiques différentes, nous constatons un problème professionnel récurrent : la mise de côté d'une minorité silencieuse d'élèves des cours d'EPS. Silencieuse car ce sont généralement des élèves discrets ayant intégré et admis avec le temps qu'ils n'étaient « pas fait pour ça », que « le sport, ce n'était pas pour eux ». Ils sont souvent devenus des experts dans l'évitement des situations proposées, développant avec le temps des compétences pour passer leur tour ou feindre de pratiquer. Les contenus ou les formes de pratiques proposées ne sont souvent pas étrangers à ces comportements d'évitement. Ces élèves sont souvent « non-sportifs » et ont pour caractéristique commune de n'avoir pour seule activité physique que celle dispensée dans le cadre des horaires obligatoires d'EPS. D'après des études récentes, le nombre de ces élèves est en constante progression² alors que parallèlement le temps passé devant les écrans est en augmentation³.

Quand on confronte d'un côté les intentions des textes officiels visant la réussite de tous, et de l'autre, ce que font réellement ces élèves dans les différentes tranches de vie de l'EPS (situations d'apprentissage, de référence...), on observe souvent un décalage.

Quelle ambition peut-on avoir pour ces élèves ? Doit-on imputer les raisons de leur échec à leur manque de volonté, leur non engagement ou leur manque d'intérêt pour les APSA ? Est-ce seulement la propre responsabilité des élèves qui est engagée ? Peut-on accepter qu'une frange d'élèves demeure d'éternels débutants ?

Nous aborderons dans une première partie les principaux contenus de l'article précédemment cité, en apportant au débat des arguments contradictoires montrant que de telles conceptions peuvent conduire à des impasses et être contre productives pour les apprentissages des élèves.

Nous illustrerons, dans une deuxième partie, à partir de propositions didactiques concrètes et éprouvées, en quoi « une performance référencée à soi » permet aux élèves de connaître leurs résultats, d'entrer dans une démarche simple et concrète de mise en projet et de rechercher la mobilisation des moyens personnels et collectifs à mettre en œuvre pour atteindre sa cible et le plus haut niveau des compétences attendues des programmes. Nous verrons également que la notion de « performance référencée à ses propres ressources » traduit les attendus du programme et permet la mise en place d'une évaluation bienveillante mais exigeante, fil rouge d'un cycle et un plus pour mobiliser, orienter et favoriser l'activité des élèves en EPS.

Enfin, dans une troisième partie nous expliquerons en quoi cette « performance » est selon nous un moyen prometteur d'évolution de notre discipline.

1- Quelques réponses aux arguments publiés dans la revue « Contrepied »

Un contexte évaluatif serait « réducteur » car il ne permettrait pas de vivre toute l'épaisseur culturelle de la pratique sociale. Il est écrit : « peut-on concevoir une EPS qui ne confronterait pas les élèves aux mêmes problèmes qu'un sportif lorsque tous deux s'entraînent pour une même épreuve, celle du demi-fond ? »¹

Les élèves sont de moins en moins sportifs et possèdent des ressources motrices, énergétiques cognitives ou encore psychologiques très éloignées de celles des sportifs, peut-on sincèrement confronter les élèves aux mêmes problèmes qu'un sportif entraîné sans adapter notre enseignement aux ressources dispo-

nibles chez tous élèves ?

Que sont les élèves aujourd'hui ? Ont-ils tous les ressources nécessaires et suffisantes pour s'engager dans certaines méthodes d'entraînement très ou trop contraignantes ? Sont-ils en mesure de supporter des charges de travail

qui font « mal aux jambes » alors que l'activité est vécue par obligation ? Que proposer à ces « non-sportifs » qui ne pratiquent la course à pied que par la présence obligatoire à l'école ?

L'idée soutenue est éminemment culturelle : l'APSA « demi-fond » fait « culture en

1- « L'EPS du moins, une impasse pour les élèves », Y. Humbert in Revue Contrepied, HS n° 10, 2014.

2- Au niveau national, voir l'Eurobaromètre sur le sport et l'activité physique 2014.

3- Enquête assureurs prévention sur le niveau d'activité physique ou sportive. IRMES-BVA. 3^e enquête nationale, juin 2014.

soi » selon une approche patrimoniale, « c'est dans l'accès à la culture existante que se construit une possible émancipation »... l'APSA est conçue comme une œuvre à étudier plus que comme une activité de sens et de savoir. La performance est le résultat et la condition d'un dépassement de soi seul moyen de transformation. L'entraînement physique est perçu principalement comme relevant de questions d'ordre physiologique.

L'épreuve certificative du DNB, quant à elle, fait une référence irrévérencieuse à « l'œuvre » qu'est le demi-fond, en conservant l'essence de l'activité mais en l'adaptant aux ressources différentes des élèves, en la scolarisant pour la rendre abordable, accessible et équitable pour tous. En évitant de classer les élèves entre eux (avec les « bons » et les « mauvais »), l'épreuve renvoie à une possibilité de réussir quel que soit son niveau de condition physique, la « performance pure » est ici évacuée au profit d'une « performance adaptée aux ressources » bien plus en adéquation avec les enjeux de l'école et les finalités de l'EPS.

Cette épreuve est porteuse d'un véritable parti-pris éducatif (égalité des chances, équité de traitement, culture commune). La performance n'est plus conçue comme un exploit comparé aux autres, mais comme le résultat « auto-référencé » révélateur d'une appropriation progressive par les élèves de différents principes d'efficacité (maîtrise d'allures, ventilations adaptées aux allures, foulées à produire pour être efficace en course...) réalisés durant les cours d'EPS.

• **Au niveau psychologique**, chacun(e) n'est plus enfermé(e) dans un niveau physique donné, elle ou il (elle) peut agir et manifester des transformations et des progrès qui seront valorisés, en évitant un système « féodal » de classement comparatif où seul le meilleur devient le champion de la classe sans pour autant avoir obligatoirement développé ses ressources lors des cours d'EPS. Ici chacun(e) peut devenir le champion de lui-même en « performant » au regard de son potentiel. Ce n'est plus le système féodal qui est implicitement à l'œuvre mais un système équitable, une épreuve « scolarisée » qui apporte plus de sens aux élèves (notamment les non sportifs), une possibilité d'agir et de progresser sans risque de découragement, de s'émanciper... scolairement et socialement.

• **Au niveau physiologique** : courir à 95 % ou plus de sa VMA sur l'ensemble des 3 ou 4 séquences de course est un repère qui fixe un but, une cible concrète à atteindre quel que soit le potentiel des élèves. Cette cible peut être ajustée en fonction de son ressenti et l'élève qui réussira le mieux ne sera pas celui qui court le plus vite ou la plus grande distance mais celui (ou celle) qui atteint sa cible. L'enseignant doit créer les conditions pour que tous les élèves s'approprient les connaissances nécessaires à leur réussite et les mettent en œuvre. Pour cela, la prise en compte des ressources disponibles est incontournable. De plus, la présence subtile du mot « possible » dans la formulation de la compétence attendue de niveau 2 en demi-fond (« réaliser la meilleure performance possible... »), et plus généralement dans toutes les compétences attendues de CP1 du collège, montre combien la prise en compte des ressources disponibles chez les élèves est indispensable pour permettre à tous de réussir. L'estimation du niveau de ressources des élèves doit alors être suffisamment fiable.

La cible définie par la sollicitation de 95% de sa VMA est-elle adaptée aux élèves dits « non-sportifs » ?

Pour les élèves « non-sportifs », courir à 95 % de leur VMA relève d'un vrai « challenge », de la possibilité de supporter le « ressenti désagréable » que produisent les lactates. Les sportifs ont développé des ressources leur permettant de « résister » plus longtemps à ces contextes d'effort (systèmes tampons, puissance aérobie, niveau des seuils...) et les ressources psycho-motivationnelles nécessaires pour tolérer ces efforts, ils ont ainsi repoussé leurs limites par l'entraînement, ils acceptent la douleur et font preuve de persévérance, autant de valeurs que découvrent les non sportifs. Afin de permettre à tous les élèves d'être confrontés à un « challenge » semblable et accessible, les modalités de détermination du niveau de ressources disponibles doivent être fiables et engageants. Les cibles pourront ensuite être définies par auto-référencement et devenir ainsi équitables.

Quid de la fiabilité des tests VMA et de l'engagement des élèves ?

Nous optons pour le test VMA en 15''-15''⁴,

test scolaire plus adapté à une population hétérogène que des tests VMA « classiques » car basé sur un effort intermittent et progressif.

Si les sportifs s'engagent pleinement dans les tests en repoussant leurs limites, les « non sportifs » quant à eux, décrochent plus tôt car ils ne sont pas habitués aux sensations désagréables qui accompagnent ce type d'effort. Ce test VMA par ses aspects intermittent, progressif et collectif peut amener davantage d'équité pour les élèves qui ne pratiquent le demi-fond qu'en cours d'EPS. Il permet également aux élèves de construire un panel de sensations et de s'approprier des connaissances leur permettant de consentir un effort intense.

Nous cautionnons la référence à un seuil de 95 % de VMA au DNB car elle permet la définition d'une cible individualisée, elle crée une véritable justice entre les élèves, une égalité des chances et une évaluation à la fois exigeante et bienveillante. Nous sommes là dans l'EPS du « plus » et non du « moins » car tous les élèves vont pouvoir être confrontés à un effort d'une intensité élevée correspondant à leurs possibilités. Plus que défendre une visée conceptuelle réductrice de l'EPS et de sa référence sociale, c'est la visée pragmatique qu'apporte une telle épreuve dans son articulation à l'ensemble des finalités de l'EPS que nous défendons. Cette prise en compte de l'ensemble des possibles que peuvent réaliser les élèves, associée aux finalités de l'EPS (et non la seule visée patrimoniale de l'œuvre) étayent l'intérêt de l'épreuve de demi-fond du DNB. Grâce à une évaluation fiabilisée et adaptée des ressources des élèves en début de cycle, la référence culturelle persiste par le maintien de ses aspects fondamentaux, notamment par les efforts consentis dans les intensités attendues. Nous retenons deux aspects en nous référant à M. BOUET⁵, qui dit « imaginons un champion qui demeure au dedans de ses possibilités. Il nous paraît manquer à l'essence du sport et ne pas être pleinement lui-même... » « la tension de performance s'établit à différents degrés suivant les individus. Il importe de le reconnaître. Sinon le sport n'est plus que l'apanage de ceux qui établissent ou battent des records » et d'ajouter « ...lors même que le résultat est modeste, dès que le sujet fait l'effort de se dépasser, se dépense pour se dépasser, l'élément de la performance est là » et de conclure

4. « Présentation d'un protocole intermittent de test d'aptitude à l'effort aérobie », Rossi D., Manfroy D., Nicol C. Revue HYPER EPS N°244, Mars 2009.

5. « Signification du sport » 1968.

«le sujet peut accomplir seul sa performance et en mesurer lui-même la quantité».

Derrière cette conception de M. BOUET, la performance «référéncée à soi» trouve sa place en se mettant au service d'une EPS visant la réussite de tou(te)s, l'objectif étant de permettre à chaque élève de devenir champion de lui-même.

«La performance telle qu'elle est envisagée (référéncée à soi) ne s'appuie en effet pas sur un processus de développement des ressources. En travaillant à des intensités sous maximales sur des temps courts on ne peut pas développer la filière aérobie».¹

Il semble, d'une part, aventureux de considérer le seuil de 95 % de VMA comme étant une sollicitation sous-maximale de ses ressources car :

- De manière empirique, nous constatons que ce niveau d'intensité nécessite un engagement au contraire «maximal» situé au-delà du seuil anaérobie. Les élèves ne peuvent fournir un effort supplémentaire à la fin de l'épreuve, leur ventilation révèle des niveaux d'essoufflements prononcés et leur ressenti manifeste un

engagement à la limite de leurs possibilités.

- De manière scientifique, il a été démontré que «la vitesse au seuil anaérobie est comprise entre 60 % et 90 % de la consommation maximale d'oxygène»⁶. Puisqu'un élève n'est en mesure de maintenir sa VMA que durant 3' environ, la liberté du choix des différents temps de course, du temps total accordé pour réaliser l'épreuve et le temps et la forme de la récupération sont autant d'éléments décisifs dans le pourcentage de VMA que les élèves vont pouvoir solliciter. Des temps compris entre 1'30" et 4'30" semblent pertinents, une épreuve consistant à courir 4'30" – 3' – 1'30" peut permettre à tous les élèves de concevoir des projets de course autour (légèrement en dessous ou au-dessus) de leur VMA. Atteindre 95 % de la VMA représente un défi à intensité maximale pour tous les élèves dès lors que les temps de courses répétés sont situés autour de 3'.

D'autre part, si on se contentait de décliner l'épreuve comme étant le cœur de chaque séance d'apprentissage au cours du cycle, il est évident que nous ferions vivre une EPS réductrice aux élèves. L'épreuve n'est pas le fondement du cycle, simplement le marqueur de fin. Il ne faut pas confondre moments d'ap-

prentissage et épreuve d'évaluation certificative.

C'est ensuite par un travail intermittent court à intensité élevée (100 à 120 % de VMA) que l'on va pouvoir viser à un développement de la filière aérobie pour tous.

L'exploitation de formes de travail variées utilisant un éventail de possibilités (intervalles courts, intervalles longs, travail à allures spécifiques...) favorisera l'acquisition de connaissances et le développement des ressources des élèves.

Il est envisageable lors des séances de faire vivre des situations plaçant un élève dans le rôle de «lève» au cours desquelles chaque élève de même niveau de VMA doit mener une partie de la course à une intensité donnée. Il est possible également de faire courir les élèves sur 2' à une intensité donnée et de les laisser courir la 3^{ème} à l'intensité de leur choix, le but étant d'être 1^{er} à l'arrivée, et donc de gagner la course. De multiples dispositifs exploités au gré des objectifs des leçons permettent de mobiliser, motiver les élèves et de développer leurs capacités physiologiques et mentales (ventilation, foulées, maîtrise des allures, persévérance à l'effort...).

2- Un exemple concret en CP1



Nous avons développé, depuis quelques années certains exemples concrets de formes de pratique scolaire (FPS) définissant la notion de performance sous la dénomination de «performance cible» ou de «performance théorique»⁷. Notre démarche a souvent été expérimentale, animée par une même préoccupation professionnelle : proposer des dispositifs didactiques et des contenus moteurs permettant l'adhésion et la réussite de tous les élèves. Des évolutions régulières sont apportées à ces propositions pour les adapter aux caractéristiques des élèves.

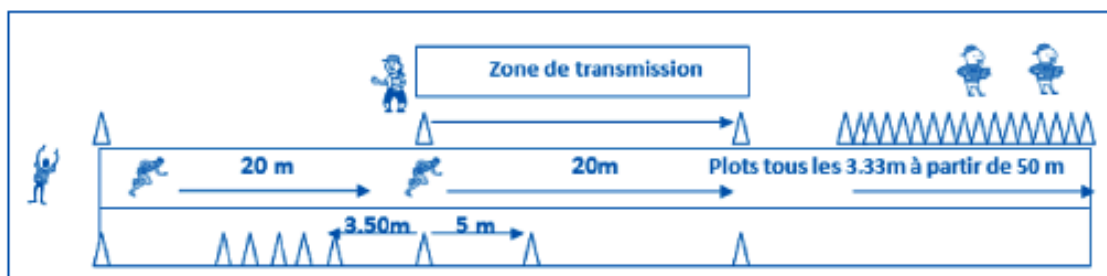
C'est par l'observation des productions des élèves que nous avons décelé de nombreuses limites aux formes de pratiques usuelles auxquelles nos élèves étaient confrontés, c'est le cas pour la compétence attendue de niveau 1 dans l'activité relais-vitesse : des élèves qui ralentissaient avant d'avoir franchi la ligne d'arrivée, des élèves dans l'incapacité de se projeter sur un temps cible à viser, des élèves en difficulté pour situer leur niveau de réussite par des opérations mentales abstraites même avec une cible chronométrique définie : «Monsieur, on a fait 12"89, et on doit faire

10"45, c'est bien?». Ces difficultés récurrentes nous ont conduits à mettre en place une FPS permettant aux élèves de ne plus réduire leur vitesse de course avant la ligne d'arrivée, et de s'autoévaluer de façon simple, à partir d'une connaissance des résultats matérialisée et visible par tou(te)s sans passer par des calculs complexes. Nous avons substitué un relais de 12" au 2x30m (Cf. Figure 1).

6. «Physiologie et méthodologie de l'entraînement - De la théorie à la pratique» Billat V. - Ed. De Boeck Université, 1998.

7. J.-Y. Saulnier, «Une première expérience en lancer du poids», «Une première expérience en saut en longueur» In Dossier EPS N° 78, 2010 ou J.-Y. Saulnier, «Enrichir son expérience en lancer du javalot». In Dossier EPS N°81, 2012.

Figure 1 : Le dispositif 12''



L'objectif n'est plus alors de viser une performance chronométrique mais d'atteindre une distance matérialisée par des plots en 12''. Cette FPS a donné lieu à une publication⁸ et à des extraits vidéo ont été mis en ligne sur le « conservatoire » du site EPS de l'académie d'Aix-Marseille⁹. La classe est organisée en binômes issus de triplettes sous la forme AB, BC et CA ayant chacun une cible à atteindre en 12''. Nous avons établi un protocole (6'' départ arrêté et 6'' départ lancé) pour estimer les distances cibles de chaque binôme, à la façon d'un « test VMA » transposé à la vitesse (voir le dispositif sur le conservatoire EPS de l'Académie d'Aix-Marseille). La distance cible sur 12'' est obtenue alors par la transformation des 2 temps sur 6'' en une vitesse en km/h matérialisée par des plots placés tous les 3,33 m sur la piste. La cible de chaque binôme est concrète. Au coup de sifflet indiquant 12'', le receveur doit être le plus proche possible du plot cible. Indépendamment des quelques progrès réalisés par les élèves dans la technique de course ou du gain de vitesse dans le temps contraint d'un cycle d'enseignement, l'écart à la cible (distance entre le plot effectivement atteint et le plot cible), renseigne sur l'efficacité de la transmission du témoin. L'objet d'enseignement se situe dans la coordination optimale des vitesses et des actions entre le donneur et le receveur. Si au coup de sifflet, le binôme atteint ou dépasse sa cible, c'est le bingo ! (l'atteinte de la performance cible au sens de « meilleure performance possible »), révélateur de l'intégration de l'ensemble des contenus relatifs à la transmission du témoin et à la coordination des vitesses des coureurs. Si le plot atteint se trouve à une distance plus ou moins importante du plot cible, une couleur de zone est attribuée à la production des élèves :

- Plot cible atteint : « bingo ! »
- -1 : zone verte.
- -2 : zone orange.
- -3 et en dessous, zone rouge.

Ainsi, les retours positifs iront aux élèves qui progressent dans la réduction de l'écart à leur plot cible (passer par exemple de la zone rouge à orange). Et les retours les plus positifs iront à ceux qui seront en zone verte et ceux qui auront atteint le bingo ! Une question (piège) adressée aux élèves en bilan de séance peut permettre de faire basculer certaines représentations et orienter les élèves vers l'idée d'être champion de soi-même : « Quelle équipe a fait la meilleure performance aujourd'hui ? ». Réponse souvent enthousiaste : « C'est Oscar et Baptiste, ils ont fait 24 km/h monsieur, ils sont ceux qui sont allés le plus loin ! ». Réponse du professeur : « Et bien non ! Oscar et Baptiste ont certes fait 24 km/h, ils sont en effet les plus rapides mais leur cible est 27, ils sont donc à -3 et donc en zone rouge. En revanche, Cassandra et Lou ont fait 20 km/h avec une cible à 21. Elles sont à -1 et en zone verte. Ce sont elles qui ont réalisé la meilleure performance, car c'est le plus petit écart à la cible obtenu aujourd'hui ». Ainsi, notre discours d'enseignant est cohérent par rapport à la mission de réussite de tous et de chacun. La voie pour réussir est lisible. Le résultat est immédiat et facilement identifié. Les niveaux de réussite sont clairement gradués et accessibles pour permettre aux élèves de se situer et de se projeter. Guidée par l'enseignant, la mise en relation entre ce qui est effectivement réalisé dans la transmission (départ anticipé du donneur, non ralentissement du donneur...) et le résultat de l'action donnera lieu à des feedbacks qui ont du sens et qui révèlent ce que les différents binômes ont à améliorer pour mieux

réussir. Sans nuire à la logique de l'APSA qui est de « relayer sans perdre de temps pour produire la meilleure performance possible¹⁰ », les élèves s'engagent dans une FPS porteuse sur le plan culturel et en harmonie avec la logique scolaire qui est d'acquérir des connaissances, capacités et attitudes pour atteindre des compétences.

Les feedbacks sont en permanence organisés autour du degré de performance individualisée de chacun en relation avec ce qui a été produit. La réduction de l'écart à la cible sera l'indicateur révélateur de l'atteinte de la compétence attendue. Il sera le fil rouge omniprésent au cours du cycle.

Quel choix pour attribuer la note ?

L'épreuve proposée consiste à réaliser deux courses de 12'' avec un partenaire différent tout en assumant les rôles de « donneur » et « receveur ». Une 3^{ème} course peut être proposée aux élèves n'ayant pas réussi à transmettre le témoin dans une des deux premières.

Dès lors que les ressources sont estimées de manière fiable et que les cibles sont établies, un seul outil sera exploité pour la suite du cycle et permettre aux élèves de se situer. Il est uniquement composé de six niveaux qui sont fonction de la zone atteinte en comparaison à la cible sur 12'' (Cf. Figure 2).

De la même manière qu'il est insensé d'évaluer le niveau de condition physique des élèves en attribuant une note à un test de VMA, il n'est ici pas envisageable d'évaluer le potentiel de vitesse des élèves en sprint sur 6'' ou en relais sur 12''. Seul est pris en considération (16 points) l'écart à la cible révélant le niveau d'atteinte de la compétence de niveau 1.

8. G. Hamala et E. Llobet « Faire jouer au relais vitesse pour permettre d'apprendre : le 12'' ». In Les cahiers du CEDREPS, 11. Éditions ABEPS, 2011.

9. <http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/web.php/media/wiki/index.php/Accueil>

10. L. Gasset : « Faire pratiquer... pour faire apprendre ». In Les cahiers du CEDREPS, 6. Éditions ABEPS, 2006.

Figure 2 :
Proposition d'évaluation de la performance en relais-vitesse pour le niveau 1

Ecart à la cible	Note /8 points (2 passages)
Super Bingo Cible dépassée (+1)	8
Bingo Cible atteinte (0)	7
Zone verte Cible -1	6
Zone orange Cible -2	4
Zone rouge Cible >-3	3
Témoin transmis hors zone (quel que soit le plot atteint en fin de course)	2
Témoin non transmis au receveur	1

Cet outil peut « permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression des élèves »¹¹.

3- La performance auto-référencée, une démarche équitable et égalitaire?

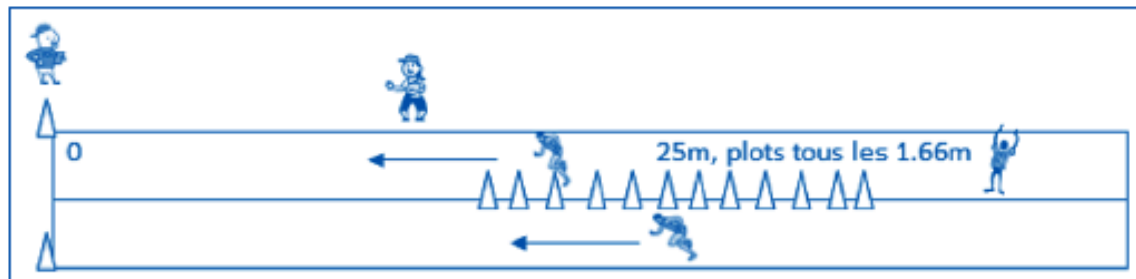
A travers notre propos, nous avons tenté d'apporter au débat sur la notion de performance des arguments pouvant permettre de valoriser une forme d'évaluation en EPS qui soit porteuse, à nos yeux, d'une dimension égalitaire et juste pour situer les élèves. L'utilisation de la performance référée aux ressources pour évaluer et noter nous semble une démarche équitable.

Devant le constat d'un nombre croissant d'élèves sédentaires, il est urgent d'envoyer

des signaux positifs par une EPS qui prenne en compte l'hétérogénéité des élèves. Cela passe inéluctablement, d'une part, par des FPS adaptées au service de savoirs renvoyant à des indicateurs facilement identifiables, et d'autre part à des choix parmi ces indicateurs d'un « plus » révélateur de la compétence attendue. Ce « plus » sera gradué, révélant ainsi l'écart à la cible (zones rouge, orange et verte...), le but étant pour chaque élève de se rapprocher le plus possible, voire de dépasser la cible fixée à l'aide de l'enseignant. Ces cibles

peuvent être ajustées au fur et à mesure du cycle en fonction des résultats et des progrès des uns et des autres. Un élève ne pourra pas faire croire pendant tout un cycle qu'il a une vitesse de course inférieure à son potentiel réel. Des moyens pédagogiques permettant de contrôler la validité des résultats obtenus lors des tests d'estimation des ressources. Le test « Spartacus »¹² pour la VMA et le « 6' inversé » pour le potentiel de vitesse permettent d'éviter ce biais (Cf. Figure 4).

Figure 4 : dispositif « 6' inversé », ici avec opposition (pas de sifflet, le premier franchissant la ligne gagne). Ce dispositif est aussi exploitable sans opposition (sifflet nécessaire, l'élève doit avoir franchi la ligne au signal des 6'').



11 - Loi du 8 juillet 2013 sur la Refondation de l'École.

12 - « Présentation d'un protocole intermittent de test d'aptitude à l'effort aérobie », Rossi D., Maufrey D., Nicol C. Revue HYPER EPS N°244, Mars 2009.

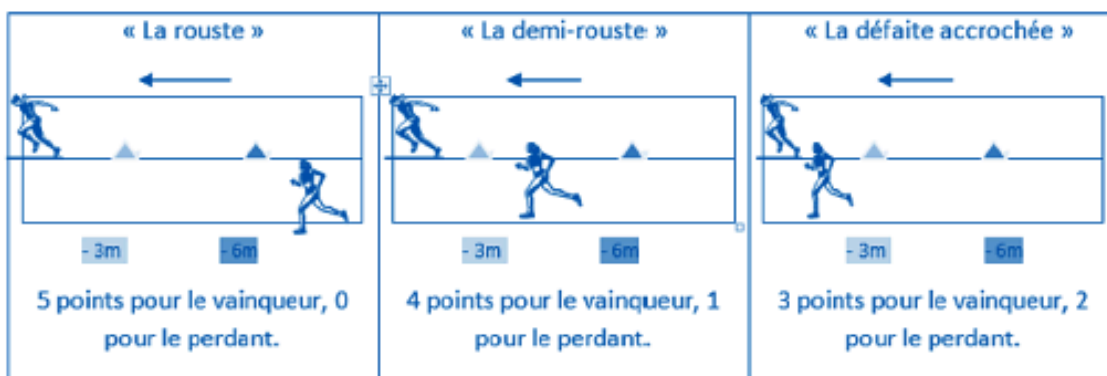
Un élève qui remporte tous ses duels sur « 6'' inversé » se verra proposer de reculer d'un plot (+1 km/h), indiquant ainsi un ajustement de sa cible.

Pour inciter les élèves à « jouer le jeu » lors de cette situation, il est possible d'augmenter

l'enjeu en balisant 3 zones à l'arrivée correspondant à un système de score qui dépend de l'écart relevé entre les deux coureurs. Nous distinguons les grandes défaites (écart important entre les deux coureurs), les défaites « moyennes » et les petites (écart faible entre

les deux coureurs). Deux plots placés sur le bord de la piste à 3 et 6 m avant la ligne d'arrivée suffisent¹³. Un vocabulaire imagé permet aux élèves de comprendre rapidement le principe : la « rousté », la « demi-rousté » et la « défaite accrochée » (Cf. Figure 5).

Figure 5 : Scores en fonction de l'écart entre les adversaires à l'arrivée.

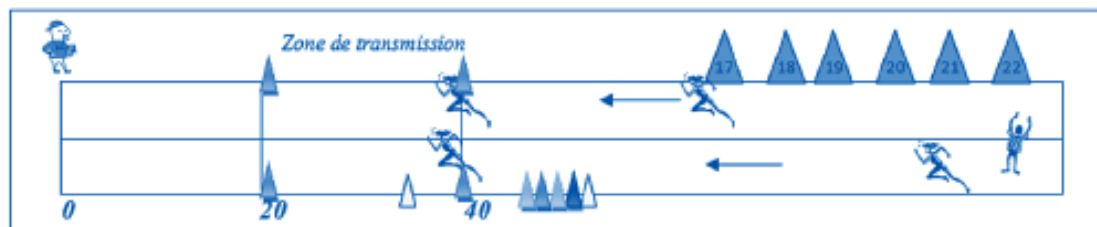


Nous avons illustré nos propos dans une activité de la CP1, mais des pistes de même nature sont envisageables dans les activités de la CP4¹⁴ en tenant compte des surfaces de jeu, des scores obtenus (scores parlants, scores multiples...) et en les associant à des zones

(rouge, orange ou verte) révélant le niveau d'atteinte de toute ou partie de la compétence attendue. Ainsi, la valorisation des élèves se ferait dans sens de la compétence attendue sans nuire au fond culturel de l'activité.

Dans cette démarche, la compétition entre les élèves peut se faire également dans la comparaison de l'écart à leur propre cible ou par l'intermédiaire des dispositifs inversés : « 6'' inversé » mais aussi « relais inversé » (Cf. Figure 6)

Figure 6 : dispositif « relais inversé »



Pour conclure, la performance auto-référencée caricaturée comme une « EPS du moins » n'est pas une impasse, elle est davantage une « EPS du possible » juste et prometteuse. L'exploitation de la « performance absolue » exclut une partie des élèves de la dimension culturelle et sociale car elle tend à renforcer les inégalités ! Plusieurs élèves demeurent d'éternels débutants marqués par

une « impuissance apprise ». Nous ne sommes pas des militants de la noosphère, nous avons simplement pris le temps d'observer les élèves et de constater que les démarches traditionnelles d'apprentissage conviennent de moins en moins à une population de plus en plus « a-sportive ». Si le débat au sujet de la pertinence de certaines cibles décrétées (comme celle de 95 % de la VMA au DNE) reste ouvert,

nous voyons tout de même dans ce type de démarche un message permettant à chaque élève de devenir champion de lui-même. L'école de demain doit offrir à tous les élèves des conditions réelles d'accès à la réussite. Dans ce cadre, l'utilisation de la performance auto-référencée pour faciliter l'adhésion, guider et évaluer les élèves est un signal positif envoyé aux acteurs de l'école.

* Les documents utiles signalés dans ces articles seront téléchargeables sur le site, pour les adhérents ou les abonnés, en même temps que la sortie de la revue.

13- G. Hamila et J-Y Saulnier, « Courses de bases : challenge individuel et défis collectifs ». In Revue EPS, Cahier 12 ans et plus, N°345 janvier/février 2011.
14- Voir l'exemple de T. Kuehn « Pour une EPS adaptative et égalitaire en natation » In revue EPS, 362, 2014.

2 EXPLOITER UN TEXTE (Fiche de lecture)

- Objectif : établir des points de repères pour la constitution d'une fiche de lecture
- Support : texte d'environ 15 000 signes.
- Durée : environ 1h30 : lecture (15'-30') ; constitution des différentes parties avec synthèses (45'). Comparaison (15').

1 – Présentation de l'exercice

- 1-1 Dans un premier temps, feuilleter l'article de manière à en prendre une connaissance globale.
- 1-2 Explication du travail à réaliser (cf. rubriques ci-dessous).
- 1-3 Mise en page informatique

2 – Les rubriques de la fiche de lecture

Présentation successive de chaque partie de la fiche. Puis rédaction par l'étudiant. Lecture de différentes productions. Commentaires et synthèse (exemple).

2-1 Références

Les informations relatives au titre, à l'auteur et à l'ouvrage ou l'article (titre, édition, année, pages) doivent être extrêmement précises

2-2 Les mots clés

Ce sont les mots autour desquels gravitent les idées développées par l'auteur. Souvent, le titre les englobe. On les trouve aussi dans les sous-titres ou dans la conclusion. En général, on en dégage entre 3 et 5.

2-3 La problématique

Dans certains cas, elle peut être empruntée directement à l'auteur. Par contre, si elle n'est pas clairement visible (intro et/ou conclusion), il convient de synthétiser en deux ou trois phrases ce que l'auteur veut démontrer. Le propos doit être à la fois clair, concis et précis.

2-4 Le résumé

- Organisation : le résumé doit mettre en valeur l'essentiel et respecter l'ordre adopté par l'auteur. Cependant, il convient d'éviter de résumer chaque paragraphe comme s'ils avaient la même importance.
- Style : le résumé n'est pas un plan de l'article. Il doit être rédigé clairement. Ce n'est pas non plus un patchwork (copier-coller) des propos de l'auteur. Ce n'est pas non plus un commentaire. Éviter également les propos inutiles (« l'auteur expose que... »).
- Longueur : il faut s'efforcer de rendre la lecture du résumé assez rapide. Bien sûr, la longueur du résumé dépend de la longueur de l'article, mais une vingtaine de lignes peuvent être une référence de base.

2-5 Les citations

Elles doivent être strictement fidèles aux propos de l'auteur et précisément référencées (page de l'article). Possibilité de les couper (inclure dans ce cas une parenthèse avec points de suspension).

3 – La mise en page informatique

- Saisissez le texte au kilomètre. Puis justifiez-le.
- N'oubliez pas de mettre en italique toutes les citations et propos de l'auteur.

4 – D'autres utilisations

- Stocker les citations dans un recueil destiné à cela.
- Remplacez les arguments développés dans le texte au sein des blocs argumentaires concernés.

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE : DE LA COMPRÉHENSION À L'INTERVENTION

Pierre Therme, professeur des universités, faculté des sciences du sport de l'université de la Méditerranée (Marseille).

Dossier EPS 42, 1999, La violence, l'école, l'EPS.

De toute évidence, l'initiative de cette journée est très courageuse, parce que la violence à l'école est un sujet difficile. En effet, il nous renvoie à notre propre violence et à la peur ressentie à l'idée qu'elle se manifeste au moment où l'enfant nous provoque. Sujet délicat également car il serait totalitaire d'énoncer des diktats d'action, qu'il s'agisse de la relation ou des contenus.

Je ferai donc deux types de synthèse : une synthèse épistémologique, qui abordera la façon dont les connaissances ont été utilisées et une synthèse prospective.

Je crois que cette journée a eu des difficultés à se départir de la connaissance, des références, des points de vue énoncés, très riches mais théoriques, pour s'intéresser aux cas concrets. Il serait peut-être bon de redéfinir la fonction des ateliers. Toutefois, cette journée doit être propédeutique à d'autres manifestations de ce type. Bien entendu, il ne faut pas que les savoirs soient des refuges par rapport à l'action, il faut les dépasser et les mettre en action.

SYNTHESE EPISTEMOLOGIQUE

1. Le terrain en langage

Dans chacun des ateliers, les discours étaient étayés par des expériences de terrain analysées et théorisées. C'est une avancée considérable parce que l'expérience renvoie à la validité des arguments.

Toutefois, l'écart reste notoire entre nos connaissances préalables et les cas concrets relatifs à l'éducation physique. Plus nous travaillons avec l'enfant en difficulté, plus nous devons nous départir de ces connaissances. Notre formation est articulée autour d'un élève standard généré par le système. Nous n'arriverons à régler le problème de l'enfant violent en cours d'EPS que si, dans un premier temps, nous appréhendons de nouveaux savoirs. Et ces savoirs s'élaborent à partir d'expériences concrètes, d'où la validité de la journée d'aujourd'hui.

2. L'hétérogénéité des contenus

L'hétérogénéité des contenus est inhérente à l'objet et rend nécessaire une approche multifactorielle de la violence. Cependant, une certaine cohérence sera nécessaire dans les conférences à venir.

Autre raison à cette hétérogénéité, bien souvent, nous nous réfugions dans les discours pour fuir la violence réelle. C'est une étape préparatoire. Nous avons besoin de nous rassurer par le discours avant d'admettre réellement ce qu'est un enfant violent. Dans ce domaine, l'atelier « Connaissance de soi » me paraît important.

Effectivement, c'est d'un processus de mise au jour de nos propres représentations et affects que nous pourrions changer de point de vue.

Pour conclure cette première synthèse, je souhaiterais revenir sur cette question centrale partiellement escamotée aujourd'hui : qu'est-ce que la violence ? Il est délicat d'en donner une définition parce que toute définition canalise la réflexion et renvoie à une école, à des modèles théoriques.

Ceci étant, il faut bien se situer par rapport à une définition. J'en retiens trois, selon les différents points de vue :

- la première, c'est celle que donnent les enseignants d'après leur expérience, d'après le comportement d'un enfant qu'ils interprètent comme violent ;
- la deuxième, c'est celle de l'institution : « voilà ce qu'est un comportement violent, que je vais réprimer » ;
- la troisième, c'est celle des autres enfants et des parents.

C'est de cette dernière définition qu'il faut partir. Car si l'on part de la définition du professeur, on théorise.

L'analyse théorique relève donc du ressenti. Or, ce que je ressens est forcément relatif à ce que je suis ; ce que ressent l'institution est relatif à ce qu'est l'institution, et ce que ressentent les parents est relatif à ce que sont les parents. Et cette relativité doit être au cœur de nos préoccupations. Mais encore faut-il avoir la possibilité de prendre en compte cette relativité, issue du terrain, de la réalité de l'intervention, afin de mieux expliquer et comprendre la nature de l'organisation du comportement violent. En tout cas, c'est bien dans une perspective d'interaction et de relativité que nous devons appréhender cette analyse compréhensive. L'interaction vise précisément à prendre en compte l'entre-deux des acteurs, sans pour autant attribuer à l'un ou l'autre des causes préalables. Elle nous impose un regard porté sur l'ensemble des acteurs du système scolaire, acteurs qui interagissent, que ce soit les personnels administratifs, techniques et de service, les personnels enseignants et les élèves eux-mêmes. Le comportement violent prend ses origines dans cet environnement humain et social. Dans cette perspective, l'étude portera sur la position psychologique et sociale des acteurs impliqués dans ces comportements. La violence est donc une conduite qui fait souffrir non seulement la victime mais bien souvent aussi, sauf dans des cas de délinquance avérée, l'agresseur. C'est un message que l'agresseur émet à son environnement. Message paradoxal car ce comportement violent est bien souvent à

l'opposé du fond d'angoisse de son auteur. Dans ce contexte, la communauté est alors en mesure de réfléchir dans cette dialectique de la compréhension et de la répression afin d'élaborer une réponse pédagogique adaptée.

SYNTHÈSE PROSPECTIVE

1. Le comportement violent, résultante de plusieurs facteurs

Le comportement de l'enfant à l'égard des procédures et des résultats est la conséquence d'un certain nombre de facteurs croisés : plus l'enfant est standard, plus il parvient à réguler ses émotions, à maîtriser les outils cognitifs et moteurs. En effet, il séquence ces différents types de contrôles de façon harmonieuse, au niveau le plus haut, c'est-à-dire sur le plan symbolique. En revanche, plus l'enfant est en difficulté, plus il est violent, moins ces facteurs sont contrôlés individuellement. Son comportement est globalisé, géré essentiellement par le processus émotionnel. Ainsi, son comportement moteur, en volley-ball par exemple, pourra dépendre de ce qu'il a vécu la veille dans sa famille, de l'ambiance à l'école, d'une remarque anodine, etc. Dans ce contexte, c'est l'émotionnel et le pulsionnel qui organiseront son comportement.

Comme il a été dit dans l'atelier sur la connaissance de soi, le processus émotionnel comprend trois composantes essentielles : le subjectif, le physiologique et la communication non verbale. Dans cette dernière catégorie, on notera l'importance de la communication gestuelle. La gestualité des enfants en difficulté est souvent interprétée comme violente alors qu'elle n'est en réalité que de la communication s'exprimant par la théâtralisation. L'enfant en difficulté élabore son comportement par syncrétisme réactionnel. L'interaction de plusieurs facteurs est ici à prendre en compte. L'approche multifactorielle ne doit pas demeurer une déclaration d'intention. Elle doit se réaliser concrètement au sein du système scolaire :

- par le partenariat, l'ouverture de l'école à d'autres structures ; des professionnels travaillant dans les cités : éducateurs, pédopsychiatres du secteur, policiers, juges pour enfants. Les enseignants ont beaucoup à apprendre d'eux et réciproquement : le policier sera très intéressé de connaître la réaction de tel enfant dans telle pratique et le juge aussi,
- par la mise en place de réunions hebdomadaires de synthèses, entre différents acteurs impliqués dans des niveaux de classes dites difficiles. Réunions au cours desquelles les cas seraient analysés par chacun, selon son niveau d'intervention : enseignants, administratifs, conseillers principaux d'éducation, personnel, etc. Il ne s'agit pas d'un échange sur l'évaluation, comme on peut le faire lors des conseils de classe qui peuvent être considérés aujourd'hui comme obsolètes. En effet, il suffirait de prendre un logiciel qui croise

telle note et telle appréciation et l'on aurait le résultat sur le niveau scolaire de l'élève. Je parle d'un échange hebdomadaire, par petits groupes, par groupes de classe, échange portant sur ce que disent les acteurs de ce qu'ils ressentent à propos de tel ou tel comportement, de l'analyse qu'ils en font et des réponses qu'ils y apportent. Il s'agit là de mutualiser une parole efficace pour l'acteur et pour l'élaboration d'un ensemble de solutions cohérentes. Nous avons commencé à expérimenter ces espaces d'échange sur Marseille, mais cela pose un problème de moyens.

2. Formation initiale et formation continue

Souvent, en tant que formateurs, nous sommes interpellés par des collègues qui nous reprochent de ne pas apprendre véritablement le métier aux futurs professeurs d'EPS. Il est vrai que nous apprenons à nos étudiants à réussir au CAPEPS. Car nous avons une responsabilité professionnelle vis-à-vis des étudiants qui sont en formation. Cela signifie que, dans un premier temps, pour nous, l'important, c'est de mettre un pied dans la profession et comment réussir au CAPEPS, sinon en adaptant la formation aux critères de réussite qui sanctionnent le concours ? Toutefois, nous ne nous faisons aucune illusion, le CAPEPS ne forme pas les étudiants sur le plan professionnel de l'intervention au quotidien. Mais peut-on apprendre a priori un savoir qui s'acquiert pour une grande part au travers de la confrontation au réel ?

La formation continue s'en trouve donc revalorisée, à condition toutefois que, notamment sur des problèmes d'enfants violents, elle croise les questions pédagogiques didactiques avec les questions relationnelles, avec l'intersubjectivité enseignant/élève. Dans les IUFM, en PCLI et PCL2, il faut intégrer des modules conséquents sur les problèmes d'enfants en difficulté et placer les étudiants en stage dans des milieux difficiles.

3. Relativité des comportements violents

La médiatisation de la violence amplifie énormément le phénomène, mais il faut s'affranchir de l'idée qu'il y a plus de violence aujourd'hui qu'auparavant. En termes d'actions délictueuses mesurées, il y a beaucoup moins de violence. En revanche, elle change de forme, ce qui est normal, sinon la dynamique sociale serait un concept complètement creux.

3.1. Diminution de la violence

François Dubet a énoncé une loi que nous pouvons faire nôtre : « Plus une société maîtrise un phénomène, plus elle développe de l'intolérance par rapport aux séquelles de ce phénomène ». Autrement dit, un phénomène n'est jamais éradiqué. Pensez à la médecine par exemple : voyez ce qu'elle était autrefois, ce qu'elle est devenue et notez l'exigence d'aujourd'hui, l'intolérance par rapport à l'erreur

médicale, si banale soit elle. Nous entrons dans des systèmes d'idéologie du type risque zéro à tous les niveaux. Qu'il s'agisse du couple violence-sécurité, ou de celui concomitant échec-réussite scolaire. Le droit à la réussite est érigé en dogme. Nous atteindrons rapidement les 80 % de réussite au baccalauréat, mais l'intolérance par rapport à l'échec est totale, les élèves et leurs parents clament leur droit à la réussite. Les sociétés contemporaines ne tolèrent plus les séquelles naturelles d'un phénomène qu'elles maîtrisent.

3.2. Une médiatisation outrancière et non maîtrisée

C'est une banalité que de souligner la surmédiatisation de la violence, qui est certes rentable en terme d'audimat. Elle suscite en chaque humain des émois pulsionnels anciens dont le refoulement n'est jamais totalement réalisé. Chez l'adolescent en recherche de ses limites corporelles, relationnelles et identitaires, la violence peut constituer une réponse à cette investigation. L'adolescent est soumis au bain émotionnel qui ponctue la nature de ses échanges avec autrui. Les stratégies de marketing des grandes marques d'objets de consommation ciblées sur ces populations ont parfaitement intégré ces données. Rappelons-nous la publicité de Nike pendant les jeux Olympiques de Barcelone, où l'on voit Michael Jordan briser un panneau de basket. Cette publicité érige la destruction et la violence en valeurs légitimes, auxquelles les adolescents en général et ceux issus des milieux défavorisés sont particulièrement perméables.

Il faut donc relativiser l'analyse des comportements violents, car l'école punit des actes qui, à l'extérieur, sont appréhendés par l'adolescent en difficulté comme un processus légitime. Il vaut mieux travailler concrètement sur la dialectique des intentions : celle de l'enfant quand il a un comportement déviant violent et celle de l'adulte quand il répond à ce

comportement, quand il le perçoit et qu'il se le représente. Approfondir ces questions nous permettrait de réagir beaucoup plus sereinement.

Dernier point sur la médiatisation. L'information est aujourd'hui gérée par la double contrainte de l'inédit et du cas. Or, le téléspectateur, le lecteur ou l'auditeur ont tendance à généraliser. Il faut au contraire respecter la singularité des individus. Toute réaction psychologique déviante, perturbée, mérite de l'attention : plus une conduite est singulière, plus elle est réactive à une situation donnée. Je ne renie pas les contenus, mais je pense que la solution se trouve dans la manière dont l'enseignant va adapter la didactique. C'est d'ailleurs le propre de la didactique que de s'adapter.

CONCLUSION

De ces débats riches et approfondis, que j'ai l'impossible tâche de synthétiser, ressort clairement la nécessité de travailler sur la violence à l'école selon une méthode qui croise concrètement les aspects relatifs au ressenti, aux stratégies d'intervention pédagogique et didactique et aux aspects plus analysés. Ces derniers apportent une certaine compréhension des phénomènes, un recul que confère la volonté d'expliquer et de comprendre. C'est, comme ces journées l'ont permis, le dialogue et l'échange entre les différents acteurs du système qui seront porteurs de progrès dans cette approche de la violence à l'école. À l'instar du travail d'Éric Debarbieux, une coopération étroite entre les personnels enseignants et administratifs sur le terrain et les spécialistes des questions de la violence chez l'enfant et l'adolescent est ici nécessaire. Ce type de travail est à instituer au sein de l'école. C'est ce qui ressort, me semble-t-il des rapports des différents groupes de travail de cette journée, qui fut d'un haut niveau de réflexion et d'échange.

RÉFÉRENCES

Auteur : Pierre Therme, professeur des universités, faculté des sciences du sport de l'université de la Méditerranée (Marseille)

Titre : La violence à l'école : de la compréhension à l'intervention.

Ouvrage : La violence, l'école, l'EPS. Dossier EPS n°42, 1999.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur invite à relativiser l'analyse des comportements violents et à prendre en compte le ressenti de l'élève violent. Pour lui, il vaut mieux travailler sur « la dialectique des intentions » de l'élève violent et de l'adulte qui lui répond.

MOTS CLÉS

Violence. Ressenti. Émotion. Intention.

SYNTHÈSE

À partir du constat que le sujet nous renvoie à notre propre violence (comment faire face à un enfant qui nous provoque ?) et aux diktats d'action qui accompagnent ce thème, l'auteur développe deux synthèses.

Synthèse épistémologique

Pierre Therme souligne que l'écart reste notoire entre nos connaissances préalables et les cas concrets relatifs à l'éducation physique. Car la réflexion est articulée autour d'un élève standard généré par le système.

D'autre part, l'analyse théorique relève du ressenti. De fait, ce que ressent l'institution est relatif à ce qu'est l'institution, et ce que ressentent les parents est relatif à ce que sont les parents. C'est donc dans une perspective d'interaction et de relativité que doit être appréhendée cette analyse compréhensive de la violence. Le comportement violent prend ses origines dans cet environnement humain et social. La violence est un message que l'agresseur émet à son environnement. Dans ce contexte, la communauté est alors en mesure de réfléchir dans cette dialectique de la compréhension et de la répression afin d'élaborer une réponse pédagogique adaptée.

Synthèse prospective

Le comportement violent nécessite une approche multifactorielle, sachant que plus l'enfant est en difficulté, plus il est violent. Son comportement est globalisé, géré essentiellement par le processus émotionnel. Sa gestualité est souvent interprétée comme violente alors qu'elle n'est en réalité que de la communication s'exprimant par la théâtralisation.

Cela nécessite un suivi régulier et un partenariat entre les différents acteurs scolaires et extra scolaire. Il faut également renforcer le rôle de la formation continue des enseignants.

Pierre Therme invite également à relativiser les comportements violents, amplifiés par la médiatisation. Il note en effet qu'en termes d'actions délictueuses mesurées, il y a beaucoup moins de violence. En revanche, elle change de forme. Il note également que nos sociétés contemporaines ne tolèrent plus les séquelles naturelles d'un phénomène qu'elles maîtrisent de plus en plus.

Sur un plan psychologique, la violence peut constituer, chez l'adolescent en recherche de ses limites corporelles, relationnelles et identitaires, une réponse à cette investigation. Les adolescents, notamment ceux issus des milieux défavorisés, sont également particulièrement perméables à une société qui érige la destruction et la violence en valeurs légitimes (publicités...).

Il faut aussi relativiser l'analyse des comportements violents, car l'école punit des actes qui, à l'extérieur, sont appréhendés par l'adolescent en difficulté comme un processus légitime.

En conclusion, il vaut mieux travailler concrètement sur la dialectique des intentions : celle de l'enfant quand il a un comportement déviant violent et celle de l'adulte quand il répond à ce comportement, quand il le perçoit et qu'il se le représente. Toute réaction psychologique déviante, perturbée, mérite de l'attention : plus une conduite est singulière, plus elle est réactive à une situation donnée.

CITATIONS

- La gestualité des enfants en difficulté est souvent interprétée comme violente alors qu'elle n'est en réalité que de la communication s'exprimant par la théâtralisation (p. 58).

- Chez l'adolescent en recherche de ses limites corporelles, relationnelles et identitaires, la violence peut constituer une réponse à cette investigation (p. 59).

- Objectif : mettre à jour le système argumentaire d'un auteur
- Support : texte d'environ 15 000 signes où la mise en page et les têtes de chapitre ont été supprimées
- Durée : environ 30' : lecture (15'-30') + plan détaillé (15').

1- Faire le plan d'un article

Base : texte dont tous les titres de parties, les retours et sauts de lignes ont été supprimés (sans toucher au texte lui-même).

- Lui donner un titre
- Séparer les parties. Donner un titre à chaque partie.
- Identifier les paragraphes avec retour à la ligne.

Que révèle un examen de la littérature didactique récente concernant l'enseignement des techniques athlétiques en EPS, lorsqu'on s'efforce de lire les propositions des auteurs avec le souci de saisir la conception de la technique qu'elles véhiculent, le plus souvent de façon implicite ? Un tel examen montre, d'une part que certaines productions relèvent d'une conception réductrice de la technique; d'autre part qu'il ne suffit pas de vouloir solliciter chez les élèves une "activité technique", pour s'affranchir totalement et à coup sûr, d'une conception limitative de la technique. Telles sont les deux principales idées que nous développons dans cette contribution, après avoir précisé ce que nous entendons par conception réductrice de la technique sportive. Par ailleurs, la lecture critique de quelques publications didactiques nous permet d'envisager deux pistes susceptibles d'être empruntées, si l'on souhaite que nos pratiques d'enseignement en EPS incarnent une conception plus large mais aussi plus riche de la technique. Dans un article paru il y a presque quinze ans GARASSINO (1980) constatait combien la technique constituait alors, en EPS, un sujet de discorde. Ainsi écrivait-il : "il est de fait aujourd'hui que la technique a ses défenseurs et ses détracteurs qui se combattent ou s'ignorent à partir de positions rigides et cristallisées". Pour ses défenseurs, la technique "reste la vérité, la bible, la flamme éternelle, elle est tout et doit occuper toute la place". Mais comme la mode du moment en EPS, selon l'auteur, n'est pas des plus favorables à la technique, ses partisans "la vivent comme honteuse". Pour ses détracteurs, la technique est maudite. Elle "stéréotype, mutile, enférme, aliène, mécanise, mortifie, étouffe, sclérose, frustre, castré...". Nous n'allons pas nous demander, si malgré la tentative menée par Garassino pour réhabiliter la technique en EPS, le recours aux techniques athlétiques dans cette discipline demeure maudit, critiqué, ou vécu honteusement. Nous devons effectivement remarquer qu'aujourd'hui, au niveau institutionnel, cette interrogation n'a pas véritablement de sens. En effet, dans la mesure où il est clairement fait obligation aux enseignants d'EPS, lorsqu'il s'agit d'évaluation certificative, de n'apprécier que ce qu'ils enseignent, ces derniers se trouvent officiellement conviés à transmettre "les données essentielles des savoirs de caractère technique" (circulaire du 12.01.1994), ou encore des gestes techniques propres aux Activités Physiques et Sportives (APS). C'est ainsi que la circulaire du 12 janvier 1994 relative aux épreuves d'EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, prévoit encore à propos de l'appréciation de la maîtrise de l'exécution, que l'évaluation "pourra porter soit sur la réalisation d'une séquence globale ou d'un geste technique propre à l'activité, soit sur une ou plusieurs phases constituant une ou plusieurs données essentielles caractéristiques de cette activité". La technique n'est donc, semble-t-il, ni maudite ni honteuse, tout au moins dans le discours officiel. Cependant, l'examen du texte d'accompagnement de l'enquête pédagogique pour une écriture concertée d'un programme en EPS, invite à nuancer cette affirmation. Le terme "technique" n'est en effet employé qu'une seule et unique fois, au sujet du deuxième domaine et des Activités Physiques de Pleine Nature, à propos desquelles il est noté qu'elles "posent des problèmes spécifiques d'apprentissage technique qui enrichiront le bagage moteur de l'élève". Quoiqu'il en soit, ce qui nous intéresse davantage dans l'article de GARASSINO, est l'idée selon laquelle la polémique à propos de la technique et de son utilisation en EPS, reposait en 1980 sur "une même confusion, une même idée fautive qui consiste à donner de la technique une fautive définition". Sans prétendre traduire totalement la pensée de l'auteur, nous considérons que la définition fautive est celle qui réduit la technique à ses manifestations les plus directement observables, essentiellement gestuelles et spatiales, et qui l'assimile ainsi à un produit formel. La confusion est celle opérée entre technique et technicisme, le technicisme n'étant "en pédagogie (...)" que la copie formelle du produit de la technique". Réduction à un produit formel, et par conséquent confusion entre technique et technicisme, telles sont les caractéristiques essentielles de ce que nous nommons ici, conception réductrice de la technique. La première idée que nous entendons développer, à partir d'exemples de situations d'apprentissage, est que cette conception réductrice de la technique, semble bien encore inspirer un certain nombre de matériaux didactiques, concernant l'enseignement de l'athlétisme en EPS, et publiés par des auteurs occupant des positions différentes dans le champ de la discipline. À titre d'exemple - car il ne s'agit pas de présenter ici les résultats d'une réflexion méthodique, prenant appui sur la lecture et la compréhension de toutes les propositions didactiques publiées ces dernières années - nous pouvons analyser une situation d'apprentissage du cloche pied au triple saut proposée par SENERS (1989), pour des élèves de quatrième ou de troisième. La tâche consiste à enchaîner, à l'issue de trois foulées d'élan, un cloche pied et une foulée bondissante avant de se recevoir dans une fosse de sable. L'objectif est formulé de la façon suivante: "chercher à conserver la vitesse horizontale, éviter de faire un saut trop haut avec "une jambe de bois" (raide) entraînant blocage et ne permettant pas une impulsion à la réception". L'auteur précise les "opérations", l'aménagement matériel et les critères d'évaluation: l'élève doit : effectuer le cloche pied par dessus un élastique tendu et bas (15 à 25 cm) sans l'accrocher avec le pied, tout en passant sans le toucher, sous un deuxième élastique haut,

situé à une hauteur égale à la "taille plus vingt centimètres. Dans cette situation, ce qui est attendu du collégien, c'est la production d'une réponse conforme sur le plan gestuel (retour de la jambe d'appel fléchi) et spatial (saut rasant), à la prestation des athlètes triples sauteurs confirmés, et cela en référence à une description formelle de ses manifestations observables. D'ailleurs, l'auteur insiste, au sujet de l'enseignement des sauts athlétiques en EPS, sur la nécessité " de bien connaître la description technique de chaque saut étudié afin de bien maîtriser l'utilisation des situations pédagogiques proposées. Certes, il est espéré que la réalisation conforme à un modèle formel, génère un effet renvoyant lui à un principe d'efficacité: la conservation de la vitesse horizontale (cf. objectif). Mais ce principe semble davantage concerner l'enseignant que l'élève, qui n'a pas à apprécier cet effet-là, mais doit évaluer sa réussite à partir de deux critères: "ne pas toucher l'élastique bas avec le pied" et "ne pas toucher l'élastique haut avec ta tête". Nous pensons que ce type de situation est révélatrice d'une réduction de la technique à sa description gestuelle et spatiale. Il convient de porter un regard critique sur ce type de proposition, qui vise l'élimination de symptômes tels que la hauteur du bond et la "jambe de bois ", sans qu'il ne soit explicitement procédé à une tentative d'identification des conditions ou causes susceptibles d'être à l'origine de leur apparition. Nous pouvons en effet concevoir qu'un déséquilibre du corps vers l'avant peut faire obstacle à un retour fléchi de la jambe d'appel pendant le "cloche". Un tel déséquilibre, en limitant l'efficacité de la propulsion lors de l'appel, entraîne indirectement une réduction de la durée du cloche-pied. Or, l'action de retour de la jambe fléchi requiert du temps, surtout si l'on souhaite ne pas négliger la poussée lors de l'appel. C'est pourquoi, 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. Une deuxième situation illustre également cette conception quelque peu simplificatrice de la technique. Il s'agit d'une situation proposée par PIASENTA (1988). Cette situation appelée par son concepteur "situation pédagogique entonnoir " est destinée à favoriser l'acquisition ou l'amélioration d'une "action fondamentale": le cycle de jambe antérieur (cf figure N° 1). Plus précisément, PIASENTA écrit: "après avoir dégagé une tâche motrice fondamentale, nous nous efforçons de trouver des situations pédagogiques "entonnoir" qui ne laissent pas de place à la créativité et à diverses solutions pour les réaliser. Autrement dit, dans la mesure du possible, il faut que la seule alternative soit la coordination recherchée. Ainsi, en réalisant des enjambements (un seul appui intermédiaire) sur des obstacles (structure légère pour la sécurité) disposés à intervalles de 1 m à 1,50 m, le cycle de jambe antérieur deviendra une nécessité si la hauteur est très précisément la longueur de la jambe (distance sol-genou)". Ce qui paraît encore en jeu dans cette " situation pédagogique entonnoir ", est bien la conformité à un modèle descriptif: le trajet suivi par la cheville pendant un cycle de jambe. Même s'il s'agit dans ce cas d'une construction (un diagramme), à partir d'une "observation au deuxième degré ", nous sommes toujours, telle qu'est décrite la situation, en présence d'une représentation formelle caractéristique d'une conception réductrice de la technique. Ces deux exemples - les deux élastiques et le cycle de jambe antérieur - confirment l'idée selon laquelle certaines publications didactiques, plus ou moins directement destinées aux enseignants d'EPS, reflètent encore une conception limitative de la technique sportive. Parmi l'ensemble des productions didactiques relatives à l'enseignement des techniques athlétiques en EPS, il en est d'autres dont les auteurs entendent explicitement "sortir des pratiques athlétiques centrées seulement sur des aspects gestuels... pour s'installer sur des pratiques mettant au centre l'activité déployée par les élèves confrontés à des tâches athlétiques". Nous faisons ici référence aux propositions d'ARNAUD et LAURIN (1989), auteurs qui empruntent certaines formules à GOIRAND (1987). L'enjeu est de dépasser une "conception fixiste de la technique ", et d'adopter "une conception dynamique d'une technique en train de se constituer". Il s'agit d'" apprendre à déployer l'activité qui permet de construire des solutions, c'est-à-dire en EPS une activité technique, activité de type expérimental, simulation de celle du champion". Avec GOIRAND, ARNAUD et LAURIN nous invitent ainsi à retenir une définition plus large de la technique, qui n'est plus seulement produit mais aussi production. Nous retrouvons le souci affiché par GARASSINO (1980) lorsqu'il affirmait que " c'est l'activité de l'élève qui est technique (...). La technique est dans le sujet et son activité non dans l'objet qu'il produit". À quelques nuances près, cette activité technique est le plus souvent décrite aujourd'hui, comme une activité de mise en relation de données avec des résultats. Les données sont, suivant les publications, des " modalités d'action ", des " informations " ou encore des " indices comportementaux". Les résultats sont le plus souvent les performances chiffrées réalisées par les élèves. Ainsi, à l'étape de l'activité technique, il s'agit de " transformer intentionnellement les réponses initiales à partir d'un processus de mise en relation de certaines modalités d'actions et de résultats ". (ARNAUD, DHELLEMMES, LAURIN, 1990). Nous voulons attirer l'attention sur le fait que les propositions qui s'inscrivent explicitement dans cette perspective de définition plus large, n'échappent pas toutes pour autant, à la conception réductrice de la technique précédemment identifiée. Afin d'appuyer cette affirmation, nous pouvons examiner un extrait du compte rendu effectué par RIAS et VIDAL (1990), à l'issue d'un cycle de six séances d'athlétisme de deux heures, avec des collégiens d'une classe de troisième. Cet extrait porte sur le déroulement de la troisième et de la quatrième séance du cycle, séances "qui visent la transformation de l'activité corporelle des élèves". Des observateurs sont convoqués. Le rôle de l'enseignant est précisé. Il "guide l'activité d'apprentissage des élèves en sollicitant des mises en relation entre des indices comportementaux et des données quantitatives portant sur l'action et les résultats de l'action". Des exemples de questions posées aux élèves, illustrent le contenu de cette activité de guidage par l'enseignant. Pour le triple saut, la question à laquelle les élèves sont invités à répondre est la suivante : « où se situe, lors du premier saut, le talon de la "jambe cloche-pied" par rapport à l'autre jambe (niveau talon, genou, au dessus du genou) lorsque tu réalises une bonne performance au triple saut ? » Nous devons reconnaître qu'effectivement, dans cet exemple, l'élève déploie une activité de mise en relation d'une donnée fournie par un observateur- ici la position du talon de la jambe d'appel référée à l'autre jambe - avec la performance ("une bonne performance"). Cependant, "l'indice comportemental" à identifier, renvoie encore à des aspects gestuels et spatiaux de la prestation du triple sauteur confirmé. Et ce sont bien ces aspects, que les ,les élèves sauteurs devront ensuite reproduire sous le contrôle des observateurs, qui ont également pour tâche, dans un deuxième temps, de " vérifier que les bonnes réponses obtenues sont réellement mises en œuvre dans la pratique". Bien évidemment encore, et même si au lancer du poids l'indice comportemental est de même nature (puisqu'il s'agit d'indiquer, par rapport à la ligne des épaules, la position du coude qui permet l'obtention des meilleures performances), il convient de préciser que cet extrait ne résume pas l'ensemble des propositions des auteurs. L'exemple choisi a simplement été retenu, pour signifier qu'il ne suffit pas de solliciter chez les élèves une activité de mise en relation, dite activité technique, pour s'affranchir d'un coup et à coup sûr, des pratiques centrées sur les aspects gestuels et/ou spatiaux de la réalisation. Plusieurs commentaires peuvent être proférés au sujet de ce dernier type de propositions, s'inscrivant dans une perspective de définition plus large de la technique. Ce troisième exemple est illustratif d'un certain nombre de

publications, où se trouve utilisée la notion de règle d'action pour formaliser les contenus de l'EPS. Les auteurs de ces contributions préconisent de solliciter chez les élèves, une activité de mise en relation devant aboutir à la formulation, avant application, de règles d'action efficaces. Ces dernières indiquent l'action à effectuer, ou la modalité d'action à mettre en œuvre, pour obtenir un résultat désiré et fixé à l'avance. Elles sont le plus souvent présentées sous la forme d'une relation de causalité linéaire simple du type: "si... alors...". Par exemple: "si je veux augmenter ma vitesse sur le parcours (haies), alors je dois attaquer loin de l'obstacle ", "si le javelot tombe sur la queue et à droite par rapport à l'axe de déplacement, alors je tire dans la pointe après être revenu en face avant", "si je veux rebondir sans perdre de vitesse à la réception du cloche, alors je ramène la jambe d'appel fléchie". Il n'y a pas qu'en sport de combat et en sport collectif que ce type de règles d'action nous paraît réducteur, parce que fournissant une vision singulièrement appauvrie, et bien souvent fautive, de la réalité complexe de la pratique des spécialités athlétiques. Pour tenter d'étayer cette affirmation en prenant un exemple classique en athlétisme, imaginons nous un instant face à un élève qui, en longueur, vient de "mordre " à l'appel. Nous souhaitons tous, parce que c'est un élève de terminale d'un bon niveau, qu'il ne morde pas l'essai suivant. En général, nous sommes tentés de lui proposer, ou nous l'amenons à prendre lui même la décision, de reculer son point de départ. Si je mords, alors je recule. Telle est la règle. Le plus souvent les élèves savent cela. Mais ce n'est pas forcément toujours la meilleure solution! Parce que si l'élève a mordu en allongeant les deux dernières foulées, peut être ferait-il mieux d'avancer son point de départ. Encore serait-il opportun, avant de lui suggérer cette dernière possibilité, de s'assurer qu'il n'a pas changé sa manière de s'élancer, et en particulier la nature de la pose du premier appui de la course d'élan. En effet, si lors de sa tentative, notre élève qui allonge est par ailleurs parti cette fois avec un premier appui moins propulsif de ré-équilibrage, alors peut être est-il plus raisonnable finalement de ne pas modifier le point de départ. Faut-il alors reculer ? avancer? ne pas bouger la marque de départ? Qu'en pense l'élève observateur pourtant attentif au lieu de la pose du pied d'appel ? Même en athlétisme, toute règle d'action mérite ainsi d'être suspectée. Dans tous les cas, il semble indispensable de la situer dans un contexte à la fois plus large et plus précis. La prise en compte de ce dernier ne dépasse-t-elle pas le plus souvent les possibilités des élèves observateurs ? Dans l'exemple précédent, nous aurions pu encore évoquer, sans qu'il s'agisse là de surenchère, les conditions de vent bien sûr, mais aussi entre autres facteurs, le rang de la tentative de "notre" élève au cours de la séance. Le deuxième commentaire concerne la dimension temporelle des actions réalisées par le pratiquant. Cet aspect temporel de la réalisation, et plus précisément le moment d'effectuation de l'action recherchée, n'est pas explicitement pris en compte dans la présentation des deux situations d'apprentissage du cloche-pied examinées précédemment. Plus généralement, cette dimension temporelle n'est que rarement prise en compte, de façon explicite, dans les propositions didactiques relatives à l'enseignement, en EPS, des spécialités athlétiques (mais aussi des autres APS). En considérant que l'on aborde le problème de l'action de la jambe d'appel lors du cloche-pied au triple saut, nous pouvons nous demander si la prise en compte du temps passé à "impulser" ("prends le temps d'appuyer"), et donc du moment (et de la vitesse) du retour plus ou moins précoce de la jambe d'appel pendant le "cloche", n'est pas tout aussi déterminante que la centration sur la forme du retour (jambe fléchie avec le talon à tel ou tel niveau par rapport à l'autre jambe). Nous pouvons même croire que les deux premiers paramètres, directement liés entre eux (temps passé à impulser et moment du retour), conditionnent au moins en partie la forme du retour. En effet, dans la mesure où un retour très précoce risque d'être lié à une poussée escamotée lors de l'appel, le temps disponible pour ramener la jambe (elle même peu accélérée en raison de la faible intensité de la poussée), en position fléchie vers l'avant a de fortes chances d'être démesurément réduit, interdisant ainsi la réalisation de l'action mise en perspective. D'autres exemples, sans doute plus démonstratifs, choisis dans d'autres spécialités athlétiques auraient pu être présentés afin de souligner l'importance à accorder à la dimension temporelle de la réalisation. Ainsi aurions-nous pu évoquer, au javelot, le moment de la tirade du bras par rapport à la pose du dernier appui (gauche pour un droitier). De la même façon, il peut paraître important d'être attentif au moment du passage de la jambe libre lors de l'appel en longueur, ou encore à celui du passage de la jambe d'attaque sur les haies. En effet, un passage trop précoce de la jambe libre comme de la jambe d'attaque, peut s'accompagner d'un allègement de l'appui d'impulsion au moment où il conviendrait, pour des raisons biomécaniques évidentes, que ce dernier soit "chargé". Le troisième commentaire concerne la prise en compte de la dimension informationnelle de l'activité du pratiquant. En effet, dans le troisième exemple ("la position du talon de la jambe d'appel dans le cloche-pied"), l'activité d'identification de "l'indice comportemental" à mettre en relation avec la "bonne performance", est déléguée à un élève observateur. La lecture de bon nombre de productions didactiques, nous conduit à penser que l'élève acteur se trouve ainsi bien souvent déchargé de cet effort de repérage, portant sur certains effets de ses actions ou sur certaines sensations accompagnant la réalisation. Cependant, ce n'est pas toujours le cas, et l'observateur se présente parfois comme un témoin "ayant pour fonction de confirmer ou d'infirmer l'auto évaluation" effectuée par l'acteur (ARNAUD, DHELLEMMES, LAURIN, 1990). Remarquons que cette dernière conception du rôle de l'observateur, semble plus proche de la réalité de la pratique en athlétisme, où le plus souvent, c'est sur sollicitation d'un premier athlète qu'un second devient momentanément observateur. La mission de ce dernier est bien de renseigner le premier sur un aspect de sa réalisation, que celui-ci a lui même précisé, et auquel il ne souhaite pas allouer d'attention lors de l'action. Un athlète averti ne choisit d'ailleurs pas n'importe quel observateur. Il existent, avec celles d'ARNAUD, DHELLEMMES et LAURIN (1990), d'autres propositions qui insistent sur le guidage par l'enseignant de l'activité de repérage par l'acteur, ou qui considèrent comme constitutive de l'activité technique, cette activité perceptive déployée par l'élève qui agit. Nous pensons à la production de RETHY (1990), et pour les montpelliérains, aux propositions malheureusement non publiées de PASTOR, formalisées dans le cadre d'une des moutures du projet d'EPS du collège Joffre. Ces dernières tentatives, non seulement recentrent sur l'élève acteur une dimension non négligeable si ce n'est essentielle de l'activité technique, mais permettent aussi d'envisager ce qu'il est éventuellement possible de rassembler, sous le deuxième type d'acquisition du texte d'accompagnement de l'enquête pédagogique pour une écriture concertée d'un programme en EPS (1993). Un rapide examen de quelques publications didactiques nous incite donc à penser qu'une conception réductrice de la technique perdure en EPS, en dépit de l'intensification, depuis plus d'une décennie, du travail de didactisation dans cette discipline. Le cadre limité de cette réflexion ne nous autorise pas à développer les interprétations susceptibles d'être avancées pour expliquer un tel constat. Nous pouvons cependant indiquer deux orientations qui méritent d'être explorées, dans une perspective de dépassement de cette conception restrictive de la technique. La première orientation consiste à réhabiliter, au-delà de la description technique, l'analyse des conditions biomécaniques élémentaires d'efficacité. La référence à ce type d'analyse a manifestement déterminé un certain nombre de nos remarques formulées à propos des situations d'apprentissage examinées, lorsqu'il a été question, par exemple, de l'intensité des poussées ou de la vitesse de retour

des segments libres. Aussi, nous ne pensons pas qu'il faille chercher à se démarquer d'un référent de type biomécanique, en considérant comme ARNAUD, LAURIN et DHELLEMMES (1990), que "ce référent réduit le mouvement aux gestes qui le composent". Ne tombons-nous pas en effet, quand nous affirmons cela, dans une autre réduction qui touche cette fois la biomécanique ou le référent biomécanique ? A propos de ce dernier et de l'importance accordée par les enseignants à la biomécanique, il convient de remarquer que les premiers résultats d'une étude que nous menons actuellement avec Marc DURAND, au sein du groupe d'analyse de l'enseignement du Centre d'optimisation de la Performance Motrice de l'UFR STAPS de Montpellier, indiquent que :

- peu d'enseignants (deux ou trois sur les dix collègues interrogés à ce jour) mobilisent explicitement des connaissances biomécaniques, lorsque confrontés à des tâches de sélection ou de regroupement de situations d'apprentissage du saut en longueur en EPS, ils expriment les raisons de leurs choix.

- les enseignants qui mobilisent ce type de connaissances, se révèlent être beaucoup plus sévères que leurs pairs, lorsqu'ils sont amenés à retenir, donc à expertiser et éventuellement à éliminer, des situations d'apprentissage tirées de publications didactiques récentes. Ainsi, moins les enseignants semblent convoquer les connaissances biomécaniques, moins ils sont critiques et plus ils apparaissent dépendants des propositions didactiques qu'ils peuvent rencontrer dans les publications les plus largement diffusées ces derniers temps.

La deuxième orientation consiste à entreprendre ou développer un effort d'explicitation des données susceptibles d'être identifiées et exploitées par l'élève acteur pour réguler son action, soit pendant son déroulement, soit comme cela est souvent le cas en athlétisme, à l'issue de celui-ci. Allons-nous encore longtemps pouvoir nous satisfaire de formulations telles que "prendre les informations pertinentes" ou "intérioriser de nouveaux repères", sans qu'à aucun moment nous ne nous trouvions en situation d'appréhender de quelles informations et de quels repères il s'agit ? La réflexion sur les contenus est-elle condamnée à ne produire que ce type d'évidentes généralités, comme le laissent entendre certains détracteurs, non plus aujourd'hui de la technique, mais de la didactique ? Nous ne le pensons pas. Mais il semble bien nécessaire de tenter une concrétisation de ce type de formules passe-partout et vide de sens pour le praticien. Ce travail d'explicitation apparaît d'ores et déjà de façon nette dans "Le hand-ball des 9/12 ans", ouvrage stimulant, conçu par un groupe d'enseignants et de cadres sportifs coordonné par Maurice PORTES C'est en Handball! En athlétisme, les données ou "retours" pertinents (indices, signaux, repères..), perceptibles et susceptibles d'être exploités par l'élève acteur, demeurent quasiment introuvables dans les publications didactiques récentes. Le fait que ces derniers éléments relèvent sans doute en partie du domaine de l'indicible, ne peut à notre avis expliquer totalement cette absence. Dans l'attente et pour en savoir plus, il faut avoir la chance de "tomber" sur la formalisation des niveaux d'habileté du projet pédagogique d'EPS du collègue Joffre de Montpellier, ou tenter de saisir ces éléments, en prêtant une oreille attentive lorsqu'on enseigne un collègue, à la fois plus expérimenté et soucieux lui-même d'intervenir sur cette dimension informationnelle de l'activité du pratiquant. Réhabiliter l'analyse des conditions biomécaniques élémentaires d'efficacité d'une part, développer un travail d'explicitation des éléments en mesure d'être identifiés et exploités par l'élève acteur pour réguler son action d'autre part, telles sont donc deux orientations qu'il paraît utile d'approfondir. Il s'agit là, selon nous, de deux conditions à réunir nécessairement lorsque l'on envisage de s'affranchir en EPS d'une conception réductrice de la technique, conception dont nous avons souligné qu'elle inspire encore plusieurs propositions d'enseignement de l'athlétisme, qui pourtant ne convergent pas sur d'autres plans. Bien que les exemples aient été choisis dans le champ de l'enseignement des techniques athlétiques, les réflexions critiques présentées auraient pu être illustrées à partir de propositions didactiques concernant d'autres APS. Pour autant, les constats effectués ne sauraient s'appliquer à l'ensemble des productions publiées, et encore moins à la totalité des pratiques pédagogiques en EPS, dont nous ne savons pas ce qu'elles sont effectivement. Pour conclure définitivement, nous voudrions esquisser une dernière réflexion à propos d'une préoccupation d'actualité. Elle concerne l'évaluation aux examens. Elle a pour origine une affirmation de REBOUL (1980), qui indique que l'évaluation n'est d'autant moins objective qu'elle porte sur des résultats d'un niveau supérieure. Ne pouvons-nous pas penser que l'exigence d'objectivité, qui prévaut aujourd'hui sur celle contradictoire de qualité des contenus évalués, constitue un obstacle au développement d'une conception moins réductrice, plus large, en un mot "supérieure" de la technique en EPS ?

De la conception de la technique dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS

(Alain Soler, Techniques sportives et éducation physique, Dossier EPS n°19, 1994)

I INTRODUCTION

Que révèle un examen de la littérature didactique récente concernant l'enseignement des techniques athlétiques en EPS, lorsqu'on s'efforce de lire les propositions des auteurs avec le souci de saisir la conception de la technique qu'elles véhiculent, le plus souvent de façon implicite ?

Un tel examen montre, d'une part que certaines productions relèvent d'une conception réductrice de la technique; d'autre part qu'il ne suffit pas de vouloir solliciter chez les élèves une "activité technique", pour s'affranchir totalement et à coup sûr, d'une conception limitative de la technique.

Telles sont les deux principales idées que nous développons dans cette contribution, après avoir précisé ce que nous entendons par conception réductrice de la technique sportive.

Par ailleurs, la lecture critique de quelques publications didactiques nous permet d'envisager deux pistes susceptibles d'être empruntées, si l'on souhaite que nos pratiques d'enseignement en EPS incarnent une conception plus large mais aussi plus riche de la technique.

II UNE CONCEPTION REDUCTRICE DE LA TECHNIQUE

Dans un article paru il y a presque quinze ans GARASSINO (1980) constatait combien la technique constituait alors, en EPS, un sujet de discorde. Ainsi écrivait-il : "il est de fait aujourd'hui que la technique a ses défenseurs et ses détracteurs qui se combattent ou s'ignorent à partir de positions rigides et cristallisées".

Pour ses défenseurs, la technique "reste la vérité, la bible, la flamme éternelle, elle est tout et doit occuper toute la place ". Mais comme la mode du moment en EPS, selon l'auteur, n'est pas des plus favorables à la technique, ses partisans " la vivent comme honteuse".

Pour ses détracteurs, la technique est maudite. Elle "stéréotype, mutile, enferrme, aliène, mécanise, mortifie, étouffe, sclérose, frustre, castre...".

Nous n'allons pas nous demander, si malgré la tentative menée par Garassino pour réhabiliter la technique en EPS, le recours aux techniques athlétiques dans cette discipline demeure maudit, critiqué, ou vécu honteusement.

Nous devons effectivement remarquer qu'aujourd'hui, au niveau institutionnel, cette interrogation n'a pas véritablement de sens. En effet, dans la mesure où il est clairement fait obligation aux enseignants d'EPS, lorsqu'il s'agit d'évaluation certificative, de n'apprécier que ce qu'ils enseignent, ces derniers se trouvent officiellement conviés à transmettre " les données essentielles des savoirs de caractère technique " (circulaire du 12.01.1994), ou encore des gestes techniques propres aux Activités Physiques et Sportives (APS). C'est ainsi que la circulaire du 12 janvier 1994 relative aux épreuves d'EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, prévoit encore à propos de l'appréciation de la maîtrise de l'exécution, que l'évaluation "pourra porter soit sur la réalisation d'une séquence globale ou d'un geste technique propre à l'activité, soit sur une ou plusieurs phases constituant une ou plusieurs données essentielles caractéristiques de cette activité".

La technique n'est donc, semble-t-il, ni maudite ni honteuse, tout au moins dans le discours officiel. Cependant, l'examen du texte d'accompagnement de l'enquête pédagogique pour une écriture concertée d'un programme en EPS, invite à nuancer cette affirmation. Le terme "technique" n'est en effet employé qu'une seule et unique fois, au sujet du deuxième domaine et des Activités Physiques de Pleine Nature, à propos desquelles il est noté

qu'elles "posent des problèmes spécifiques d'apprentissage technique qui enrichiront le bagage moteur de l'élève".

Quoiqu'il en soit, ce qui nous intéresse davantage dans l'article de GARASSINO, est l'idée selon laquelle la polémique à propos de la technique et de son utilisation en EPS, reposait en 1980 sur "une même confusion, une même idée fausse qui consiste à donner de la technique une fausse définition".

Sans prétendre traduire totalement la pensée de l'auteur, nous considérons que la définition fausse est celle qui réduit la technique à ses manifestations les plus directement observables, essentiellement gestuelles et spatiales, et qui l'assimile ainsi à un produit formel. La confusion est celle opérée entre technique et technicisme, le technicisme n'étant "en pédagogie (...) que la copie formelle du produit de la technique".

Réduction à un produit formel, et par conséquent confusion entre technique et technicisme, telles sont les caractéristiques essentielles de ce que nous nommons ici, conception réductrice de la technique.

III QUAND LES PROPOSITIONS D'ENSEIGNEMENT DE L'ATHLÉTISME EN EPS RELÈVENT D'UNE CONCEPTION REDUCTRICE DE LA TECHNIQUE

La première idée que nous entendons développer, à partir d'exemples de situations d'apprentissage, est que cette conception réductrice de la technique, semble bien encore inspirer un certain nombre de matériaux didactiques, concernant l'enseignement de l'athlétisme en EPS, et publiés par des auteurs occupant des positions différentes dans le champ de la discipline.

1 Les deux élastiques

À titre d'exemple - car il ne s'agit pas de présenter ici les résultats d'une réflexion méthodique, prenant appui sur la lecture et la compréhension de toutes les propositions didactiques publiées ces dernières années - nous pouvons analyser une situation d'apprentissage du cloche pied au triple saut proposée par SENERS (1989), pour des élèves de quatrième ou de troisième.

La tâche consiste à enchaîner, à l'issue de trois foulées d'élan, un cloche pied et une foulée bondissante avant de se recevoir dans une fosse de sable. L'objectif est formulé de la façon suivante: "chercher à conserver la vitesse horizontale, éviter de faire un saut trop haut avec "une jambe de bois" (raide) entraînant blocage et ne permettant pas une impulsion à la réception". L'auteur précise les "opérations", l'aménagement matériel et les critères d'évaluation: l'élève doit : effectuer le cloche pied par dessus un élastique tendu et bas (15 à 25 cm) sans l'accrocher avec le pied, tout en passant sans le toucher, sous un deuxième élastique haut, situé à une hauteur égale à la "taille plus vingt centimètres".

Dans cette situation, ce qui est attendu du collégien, c'est la production d'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. D'ailleurs, l'auteur insiste, au sujet de l'enseignement des sauts athlétiques en EPS, sur la nécessité " de bien connaître la description technique de chaque saut étudié afin de bien maîtriser l'utilisation des situations pédagogiques proposées.

Certes, il est espéré que la réalisation conforme à un modèle formel, génère un effet renvoyant lui à un principe d'efficacité: la conservation de la vitesse horizontale (cf. objectif). Mais ce principe semble davantage concerner l'enseignant que l'élève, qui n'a pas à apprécier cet effet-là, mais doit évaluer sa réussite à partir de deux critères:

“ne pas toucher l'élastique bas avec le pied” et “ne pas toucher l'élastique haut avec ta tête”.

Nous pensons que ce type de situation est révélatrice d'une réduction de la technique à sa description gestuelle et spatiale. Il convient de porter un regard critique sur ce type de proposition, qui vise l'élimination de symptômes tels que la hauteur du bond et la “jambe de bois”, sans qu'il ne soit explicitement procédé à une tentative d'identification des conditions ou causes susceptibles d'être à l'origine de leur apparition. Nous pouvons en effet concevoir qu'un déséquilibre du corps vers l'avant peut faire obstacle à un retour fléchi de la jambe d'appel pendant le “cloche”. Un tel déséquilibre, en limitant l'efficacité de la propulsion lors de l'appel, entraîne indirectement une réduction de la durée du cloche-pied. Or, l'action de retour de la jambe fléchie requiert du temps, surtout si l'on souhaite ne pas négliger la poussée lors de l'appel. C'est pourquoi, 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.

2 Le cycle de jambe antérieur

Une deuxième situation illustre également cette conception quelque peu simplificatrice de la technique. Il s'agit d'une situation proposée par PIASENTA (1988). Cette situation appelée par son concepteur “situation pédagogique entonnoir” est destinée à favoriser l'acquisition ou l'amélioration d'une “action fondamentale” : le cycle de jambe antérieur (cf figure N° 1).

Plus précisément, PIASENTA écrit : “après avoir dégagé une tâche motrice fondamentale, nous nous efforçons de trouver des situations pédagogiques “entonnoir” qui ne laissent pas de place à la créativité et à diverses solutions pour les réaliser. Autrement dit, dans la mesure du possible, il faut que la seule alternative soit la coordination recherchée. Ainsi, en réalisant des enjambements (un seul appui intermédiaire) sur des obstacles (structure légère pour la sécurité) disposés à intervalles de 1 m à 1,50 m, le cycle de jambe antérieur deviendra une nécessité si la hauteur est très précisément la longueur de la jambe (distance sol-genou)”.

Ce qui paraît encore en jeu dans cette « situation pédagogique entonnoir », est bien la conformité à un modèle descriptif : le trajet suivi par la cheville pendant un cycle de jambe. Même s'il s'agit dans ce cas d'une construction (un diagramme), à partir d'une “observation au deuxième degré”, nous sommes toujours, telle qu'est décrite la situation, en présence d'une représentation formelle caractéristique d'une conception réductrice de la technique.

Ces deux exemples - les deux élastiques et le cycle de jambe antérieur - confirment l'idée selon laquelle certaines publications didactiques, plus ou moins directement destinées aux enseignants d'EPS, reflètent encore une conception limitative de la technique sportive.

IV QUAND IL NE SUFFIT PAS DE SE CENTRER SUR L'ACTIVITÉ TECHNIQUE POUR S'AFFRANCHIR TOTALEMENT ET À COUP SÛR D'UNE CONCEPTION RÉDUCTRICE DE LA TECHNIQUE

Parmi l'ensemble des productions didactiques relatives à l'enseignement des techniques athlétiques en EPS, il en est d'autres dont les auteurs entendent explicitement “sortir des pratiques athlétiques centrées seulement sur des aspects gestuels... pour s'installer sur des pratiques mettant au centre l'activité déployée par les élèves confrontés à des tâches athlétiques”. Nous faisons ici référence aux propositions d'ARNAUD et LAURIN (1989), auteurs qui empruntent certaines formules à GOIRAND (1987).

L'enjeu est de dépasser une “conception fixiste de la technique”, et d'adopter “une conception dynamique d'une

technique en train de se constituer”. Il s'agit d'“apprendre à déployer l'activité qui permet de construire des solutions, c'est-à-dire en EPS une activité technique, activité de type expérimental, simulation de celle du champion”.

Avec GOIRAND, ARNAUD et LAURIN nous invitent ainsi à retenir une définition plus large de la technique, qui n'est plus seulement produit mais aussi production. Nous retrouvons le souci affiché par GARASSINO (1980) lorsqu'il affirmait que “c'est l'activité de l'élève qui est technique (...)”. La technique est dans le sujet et son activité non dans l'objet qu'il produit”.

À quelques nuances près, cette activité technique est le plus souvent décrite aujourd'hui, comme une activité de mise en relation de données avec des résultats. Les données sont, suivant les publications, des “modalités d'action”, des “informations” ou encore des “indices comportementaux”. Les résultats sont le plus souvent les performances chiffrées réalisées par les élèves.

Ainsi, à l'étape de l'activité technique, il s'agit de « transformer intentionnellement les réponses initiales à partir d'un processus de mise en relation de certaines modalités d'actions et de résultats ». (ARNAUD, DHELLEMMES, LAURIN, 1990).

Nous voulons attirer l'attention sur le fait que les propositions qui s'inscrivent explicitement dans cette perspective de définition plus large, n'échappent pas toutes pour autant, à la conception réductrice de la technique précédemment identifiée.

1 La position du talon de la jambe d'appel dans le cloche-pied

Afin d'appuyer cette affirmation, nous pouvons examiner un extrait du compte rendu effectué par RIAS et VIDAL (1990), à l'issue d'un cycle de six séances d'athlétisme de deux heures, avec des collégiens d'une classe de troisième.

Cet extrait porte sur le déroulement de la troisième et de la quatrième séance du cycle, séances “qui visent la transformation de l'activité corporelle des élèves”. Des observateurs sont convoqués. Le rôle de l'enseignant est précisé. Il “guide l'activité d'apprentissage des élèves en sollicitant des mises en relation entre des indices comportementaux et des données quantitatives portant sur l'action et les résultats de l'action”. Des exemples de questions posées aux élèves, illustrent le contenu de cette activité de guidage par l'enseignant. Pour le triple saut, la question à laquelle les élèves sont invités à répondre est la suivante : “où se situe, lors du premier saut, le talon de la “jambe cloche-pied” par rapport à l'autre jambe (niveau talon, genou, au dessus du genou) lorsque tu réalises une bonne performance au triple saut ? “Nous devons reconnaître qu'effectivement, dans cet exemple, l'élève déploie une activité de mise en relation d'une donnée fournie par un observateur- ici la position du talon de la jambe d'appel référée à l'autre jambe - avec la performance (“une bonne performance”).

Cependant, “l'indice comportemental” à identifier, renvoie encore à des aspects gestuels et spatiaux de la prestation du triple sauteur confirmé. Et ce sont bien ces aspects, que les élèves sauteurs devront ensuite reproduire sous le contrôle des observateurs, qui ont également pour tâche, dans un deuxième temps, de “vérifier que les bonnes réponses obtenues sont réellement mises en œuvre dans la pratique”.

Bien évidemment encore, et même si au lancer du poids l'indice comportemental est de même nature (puisqu'il s'agit d'indiquer, par rapport à la ligne des épaules, la position du coude qui permet l'obtention des meilleures performances), il convient de préciser que cet extrait ne résume pas l'ensemble des propositions des auteurs.

L'exemple choisi a simplement été retenu, pour signifier qu'il ne suffit pas de solliciter chez les élèves une activité de mise en relation, dite activité technique, pour

s'affranchir d'un coup et à coup sûr, des pratiques centrées sur les aspects gestuels et/ou spatiaux de la réalisation.

2 Quelques commentaires

Plusieurs commentaires peuvent être proférés au sujet de ce dernier type de propositions, s'inscrivant dans une perspective de définition plus large de la technique.

a) Toute règle d'action efficace mérite d'être suspectée !

Ce troisième exemple est illustratif d'un certain nombre de publications, où se trouve utilisée la notion de règle d'action pour formaliser les contenus de l'EPS. Les auteurs de ces contributions préconisent de solliciter chez les élèves, une activité de mise en relation devant aboutir à la formulation, avant application, de règles d'action efficaces. Ces dernières indiquent l'action à effectuer, ou la modalité d'action à mettre en œuvre, pour obtenir un résultat désiré et fixé à l'avance. Elles sont le plus souvent présentées sous la forme d'une relation de causalité linéaire simple du type: "si... alors...".

Par exemple: "si je veux augmenter ma vitesse sur le parcours (haies), alors je dois attaquer loin de l'obstacle ", "si le javelot tombe sur la queue et à droite par rapport à l'axe de déplacement, alors je tire dans la pointe après être revenu en face avant", "si je veux rebondir sans perdre de vitesse à la réception du cloche, alors je ramène la jambe d'appel fléchie".

Il n'y a pas qu'en sport de combat et en sport collectif que ce type de règles d'action nous paraît réducteur, parce que fournissant une vision singulièrement appauvrie, et bien souvent fautive, de la réalité complexe de la pratique des spécialités athlétiques.

Pour tenter d'étayer cette affirmation en prenant un exemple classique en athlétisme, imaginons nous un instant face à un élève qui, en longueur, vient de "mordre " à l'appel. Nous souhaitons tous, parce que c'est un élève de terminale d'un bon niveau, qu'il ne morde pas l'essai suivant. En général, nous sommes tentés de lui proposer, ou nous l'amenons à prendre lui-même la décision, de reculer son point de départ. Si je mords, alors je recule. Telle est la règle. Le plus souvent les élèves savent cela. Mais ce n'est pas forcément toujours la meilleure solution! Parce que si l'élève a mordu en allongeant les deux dernières foulées, peut-être ferait-il mieux d'avancer son point de départ.

Encore serait-il opportun, avant de lui suggérer cette dernière possibilité, de s'assurer qu'il n'a pas changé sa manière de s'élancer, et en particulier la nature de la pose du premier appui de la course d'élan. En effet, si lors de sa tentative, notre élève qui allonge est par ailleurs parti cette fois avec un premier appui moins propulsif de ré-équilibration, alors peut-être est-il plus raisonnable finalement de ne pas modifier le point de départ.

Faut-il alors reculer ? avancer ? ne pas bouger la marque de départ ? Qu'en pense l'élève observateur pourtant attentif au lieu de la pose du pied d'appel ?

Même en athlétisme, toute règle d'action mérite ainsi d'être suspectée. Dans tous les cas, il semble indispensable de la situer dans un contexte à la fois plus large et plus précis. La prise en compte de ce dernier ne dépasse-t-elle pas le plus souvent les possibilités des élèves observateurs ?

Dans l'exemple précédent, nous aurions pu encore évoquer, sans qu'il s'agisse là de surenchère, les conditions de vent bien sûr, mais aussi entre autres facteurs, le rang de la tentative de "notre" élève au cours de la séance.

b) La dimension temporelle de la réalisation : une dimension souvent oubliée

Le deuxième commentaire concerne la dimension temporelle des actions réalisées par le pratiquant. Cet aspect temporel de la réalisation, et plus précisément le moment d'effectuation de l'action recherchée, n'est pas explicitement pris en compte dans la présentation des deux situations d'apprentissage du cloche-pied examinées

précédemment. Plus généralement, cette dimension temporelle n'est que rarement prise en compte, de façon explicite, dans les propositions didactiques relatives à l'enseignement, en EPS, des spécialités athlétiques (mais aussi des autres APS).

En considérant que l'on aborde le problème de l'action de la jambe d'appel lors du cloche-pied au triple saut, nous pouvons nous demander si la prise en compte du temps passé à "impulser" ("prends le temps d'appuyer"), et donc du moment (et de la vitesse) du retour plus ou moins précoce de la jambe d'appel pendant le "cloche", n'est pas tout aussi déterminante que la concentration sur la forme du retour (jambe fléchie avec le talon à tel ou tel niveau par rapport à l'autre jambe).

Nous pouvons même croire que les deux premiers paramètres, directement liés entre eux (temps passé à impulser et moment du retour), conditionnent au moins en partie la forme du retour. En effet, dans la mesure où un retour très précoce risque d'être lié à une poussée escamotée lors de l'appel, le temps disponible pour ramener la jambe (elle-même peu accélérée en raison de la faible intensité de la poussée), en position fléchie vers l'avant a de fortes chances d'être démesurément réduit, interdisant ainsi la réalisation de l'action mise en perspective.

D'autres exemples, sans doute plus démonstratifs, choisis dans d'autres spécialités athlétiques auraient pu être présentés afin de souligner l'importance à accorder à la dimension temporelle de la réalisation. Ainsi aurions-nous pu évoquer, au javelot, le moment de la tirade du bras par rapport à la pose du dernier appui (gauche pour un droitier). De la même façon, il peut paraître important d'être attentif au moment du passage de la jambe libre lors de l'appel en longueur, ou encore à celui du passage de la jambe d'attaque sur les haies. En effet, un passage trop précoce de la jambe libre comme de la jambe d'attaque, peut s'accompagner d'un allègement de l'appui d'impulsion au moment où il conviendrait, pour des raisons biomécaniques évidentes, que ce dernier soit "chargé".

c) La dimension perceptive de l'activité du pratiquant : une dimension rarement explicitée

Le troisième commentaire concerne la prise en compte de la dimension informationnelle de l'activité du pratiquant. En effet, dans le troisième exemple ("la position du talon de la jambe d'appel dans le cloche-pied"), l'activité d'identification de l'"indice comportemental" à mettre en relation avec la "bonne performance", est déléguée à un élève observateur.

La lecture de bon nombre de productions didactiques, nous conduit à penser que l'élève acteur se trouve ainsi bien souvent déchargé de cet effort de repérage, portant sur certains effets de ses actions ou sur certaines sensations accompagnant la réalisation. Cependant, ce n'est pas toujours le cas, et l'observateur se présente parfois comme un témoin "ayant pour fonction de confirmer ou d'infirmer l'auto-évaluation" effectuée par l'acteur (ARNAUD, DHELLEMMES, LAURIN, 1990).

Remarquons que cette dernière conception du rôle de l'observateur, semble plus proche de la réalité de la pratique en athlétisme, où le plus souvent, c'est sur sollicitation d'un premier athlète qu'un second devient momentanément observateur. La mission de ce dernier est bien de renseigner le premier sur un aspect de sa réalisation, que celui-ci a lui-même précisé, et auquel il ne souhaite pas allouer d'attention lors de l'action. Un athlète averti ne choisit d'ailleurs pas n'importe quel observateur.

Il existent, avec celles d'ARNAUD, DHELLEMMES et LAURIN (1990), d'autres propositions qui insistent sur le guidage par l'enseignant de l'activité de repérage par l'acteur, ou qui considèrent comme constitutive de l'activité technique, cette activité perceptive déployée par l'élève qui agit. Nous pensons à la production de RETHY (1990), et pour les montpelliérains, aux propositions malheureusement non publiées de PASTOR, formalisées

dans le cadre d'une des moutures du projet d'EPS du collège Joffre. Ces dernières tentatives, non seulement recentrent sur l'élève acteur une dimension non négligeable si ce n'est essentielle de l'activité technique, mais permettent aussi d'envisager ce qu'il est éventuellement possible de rassembler, sous le deuxième type d'acquisition du texte d'accompagnement de l'enquête pédagogique pour une écriture concertée d'un programme en EPS (1993).

V QUAND ON ENVISAGE QUELQUES CONDITIONS PERMETTANT D'INSCRIRE LES PROPOSITIONS DIDACTIQUES DANS LE CADRE D'UNE DÉFINITION PLUS LARGE ET D'UNE CONCEPTION PLUS RICHE DE LA TECHNIQUE

Un rapide examen de quelques publications didactiques nous incite donc à penser qu'une conception réductrice de la technique perdue en EPS, en dépit de l'intensification, depuis plus d'une décennie, du travail de didactisation dans cette discipline. Le cadre limité de cette réflexion ne nous autorise pas à développer les interprétations susceptibles d'être avancées pour expliquer un tel constat. Nous pouvons cependant indiquer deux orientations qui méritent d'être explorées, dans une perspective de dépassement de cette conception restrictive de la technique.

1 Réhabiliter l'analyse des conditions biomécaniques d'efficacité

La première orientation consiste à réhabiliter, au-delà de la description technique, l'analyse des conditions biomécaniques élémentaires d'efficacité. La référence à ce type d'analyse a manifestement déterminé un certain nombre de nos remarques formulées à propos des situations d'apprentissage examinées, lorsqu'il a été question, par exemple, de l'intensité des poussées ou de la vitesse de retour des segments libres. Aussi, nous ne pensons pas qu'il faille chercher à se démarquer d'un référent de type biomécanique, en considérant comme ARNAUD, LAURIN et DHELLEMES (1990), que "ce référent réduit le mouvement aux gestes qui le composent". Ne tombons-nous pas en effet, quand nous affirmons cela, dans une autre réduction qui touche cette fois la biomécanique ou le référent biomécanique ?

A propos de ce dernier et de l'importance accordée par les enseignants à la biomécanique, il convient de remarquer que les premiers résultats d'une étude que nous menons actuellement avec Marc DURAND, au sein du groupe d'analyse de l'enseignement du Centre d'optimisation de la Performance Motrice de l'UFR STAPS de Montpellier, indiquent que :

- peu d'enseignants (deux ou trois sur les dix collègues interrogés à ce jour) mobilisent explicitement des connaissances biomécaniques, lorsque confrontés à des tâches de sélection ou de regroupement de situations d'apprentissage du saut en longueur en EPS, ils expriment les raisons de leurs choix.

- les enseignants qui mobilisent ce type de connaissances, se révèlent être beaucoup plus sévères que leurs pairs, lorsqu'ils sont amenés à retenir, donc à expertiser et éventuellement à éliminer, des situations d'apprentissage tirées de publications didactiques récentes. Ainsi, moins les enseignants semblent convoquer les connaissances biomécaniques, moins ils sont critiques et plus ils apparaissent dépendants des propositions didactiques qu'ils peuvent rencontrer dans les publications les plus largement diffusées ces derniers temps.

2 Poursuivre et généraliser le travail d'explicitation des éléments susceptibles d'être repérés et utilisés par l'élève acteur pour réguler son action

La deuxième orientation consiste à entreprendre ou développer un effort d'explicitation des données susceptibles d'être identifiées et exploitées par l'élève acteur pour réguler son action, soit pendant son déroulement, soit comme cela est souvent le cas en athlétisme, à l'issue de celui-ci.

Allons-nous encore longtemps pouvoir nous satisfaire de formulations telles que "prendre les informations pertinentes" ou "intérioriser de nouveaux repères", sans qu'à aucun moment nous ne nous trouvions en situation d'appréhender de quelles informations et de quels repères il s'agit ?

La réflexion sur les contenus est-elle condamnée à ne produire que ce type d'évidentes généralités, comme le laissent entendre certains détracteurs, non plus aujourd'hui de la technique, mais de la didactique ? Nous ne le pensons pas. Mais il semble bien nécessaire de tenter une concrétisation de ce type de formules passe-partout et vide de sens pour le praticien.

Ce travail d'explicitation apparaît d'ores et déjà de façon nette dans "Le hand-ball des 9/12 ans", ouvrage stimulant, conçu par un groupe d'enseignants et de cadres sportifs coordonné par Maurice PORTES C'est en Handball! En athlétisme, les données ou "retours" pertinents (indices, signaux, repères..), perceptibles et susceptibles d'être exploités par l'élève acteur, demeurent quasiment introuvables dans les publications didactiques récentes. Le fait que ces derniers éléments relèvent sans doute en partie du domaine de l'indicible, ne peut à notre avis expliquer totalement cette absence.

Dans l'attente et pour en savoir plus, il faut avoir la chance de "tomber" sur la formalisation des niveaux d'habileté du projet pédagogique d'EPS du collège Joffre de Montpellier, ou tenter de saisir ces éléments, en prêtant une oreille attentive lorsqu'enseigne un collègue, à la fois plus expérimenté et soucieux lui-même d'intervenir sur cette dimension informationnelle de l'activité du pratiquant.

VI CONCLUSION

Réhabiliter l'analyse des conditions biomécaniques élémentaires d'efficacité d'une part, développer un travail d'explicitation des éléments en mesure d'être identifiés et exploités par l'élève acteur pour réguler son action d'autre part, telles sont donc deux orientations qu'il paraît utile d'approfondir.

Il s'agit là, selon nous, de deux conditions à réunir nécessairement lorsque l'on envisage de s'affranchir en EPS d'une conception réductrice de la technique, conception dont nous avons souligné qu'elle inspire encore plusieurs propositions d'enseignement de l'athlétisme, qui pourtant ne convergent pas sur d'autres plans.

Bien que les exemples aient été choisis dans le champ de l'enseignement des techniques athlétiques, les réflexions critiques présentées auraient pu être illustrées à partir de propositions didactiques concernant d'autres APS. Pour autant, les constats effectués ne sauraient s'appliquer à l'ensemble des productions publiées, et encore moins à la totalité des pratiques pédagogiques en EPS, dont nous ne savons pas ce qu'elles sont effectivement.

Pour conclure définitivement, nous voudrions esquisser une dernière réflexion à propos d'une préoccupation d'actualité. Elle concerne l'évaluation aux examens. Elle a pour origine une affirmation de REBOUL (1980), qui indique que l'évaluation n'est d'autant moins objective qu'elle porte sur des résultats d'un niveau supérieure. Ne pouvons-nous pas penser que l'exigence d'objectivité, qui prévaut aujourd'hui sur celle contradictoire de qualité des contenus évalués, constitue un obstacle au développement d'une conception moins réductrice, plus large, en un mot "supérieure" de la technique en EPS ?

4 EXTRAIRE L'IDÉE ESSENTIELLE D'UN TEXTE

- Objectif : synthétiser l'idée essentielle développée dans un paragraphe
- Support : extrait de texte
- Durée : environ 30'

1 – Lire les textes suivants dans la perspective de les résumer en 3 lignes (ou 3 phrases).

Texte 1

Dans une situation-problème, l'objectif principal de formation se trouve donc dans l'obstacle à franchir et non dans la tâche à réaliser. Or toute la difficulté vient du fait que pour l'apprenant, la plupart du temps, la tâche reste longtemps la seule réalité saisissable : c'est elle qui le mobilise et qui oriente ses activités en lui donnant une représentation du but à atteindre. Il est d'ailleurs tout à fait nécessaire qu'il en soit ainsi : sans cette représentation de ce qu'il doit faire, il ne peut se mettre en route ; sans critères pour identifier la réussite de son projet, il ne dispose d'aucun outil de régulation de son travail. C'est pourquoi il est particulièrement utile, comme le recommandent les théoriciens de l'évaluation formative, d'établir avec l'apprenant, avant d'engager la séquence d'apprentissage, une « fiche de tâche où figureront les critères qui permettront de contrôler la qualité du résultat final (« la tâche sera réalisée quand... si .. au moment où... »). Mais, autant est-il possible de se représenter la tâche en raison du fait qu'elle se concrétise en un « produit », autant est-il extrêmement difficile et particulièrement rare de pouvoir se représenter l'objectif à atteindre avant de l'avoir atteint dans la mesure où il s'agit d'un « savoir », d'un « savoir-faire », d'un « savoir-être ». Je ne peux savoir ce que je dois savoir avant de le savoir. L'objectif n'est saisissable par l'apprenant que « en creux », en tant qu'obstacle, manque, difficulté à franchir... il n'est véritablement identifiable qu'après-coup.

Il faut donc bien garder à l'esprit qu'une situation-problème, si elle se présente toujours pour l'apprenant comme une tâche à effectuer, doit néanmoins être construite par le formateur à partir de l'objectif d'acquisition qu'il s'est fixé. En tant que poursuite d'une tâche, la situation-problème peut faire l'objet d'une analyse critériologique et de l'élaboration d'une « fiche de tâche ». En tant qu'assujettie à la poursuite d'un objectif, la situation-problème doit aboutir à l'explicitation de celui-ci en fin de séquence et à son évaluation individuelle systématique. L'inverse, s'il était possible, serait pervers : en évaluant la tâche, on entraînerait les sujets à contourner l'apprentissage ; en critériologiant les objectifs en début de séquence, on s'exposerait à leur dénaturation.

(Philippe Meirieu, Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, Apprendre, oui, mais comment ? 8^e édition, 1991).

Texte 2

Et si tout cela était dangereux ? Seize jours de dévotion, de culte de la victoire, de célébration des vainqueurs. Ils seront 302 lauréats à aller plus vite, plus haut, plus fort que les 10000 autres athlètes de ces Jeux Olympiques, écrasante majorité de perdants. Ces derniers méritent évidemment un tout autre hommage même si, finalement, cet inconscient destin s'inscrit profondément dans la tradition des Jeux.

« *Il n'est pas possible à Olympie de simplement subir une défaite et de s'en aller : il faut d'abord montrer sa honte devant le monde entier qui regarde* ». Ceci n'est pas extrait de la charte du Comité international olympique (CIO) mais des *Entretiens* du philosophe stoïcien Épictète. Puisque le vainqueur est l'égal d'un dieu, la liturgie olympique promet le calvaire au perdant. La défaite, cette punition, cette humiliation qui augure si peu de salut à ceux qui vont mourir. Peut-être est-il temps de la réhabiliter. Peut-être ne faut-il jamais oublier que, derrière la devise des Jeux modernes, se cache un programme politique et un projet d'éducation des masses.

Plus vite - que les autres,
plus haut - que les autres,
plus fort - que les autres.

Les autres, ceux que les Jeux permettent de découvrir. Les autres, ceux sans qui la compétition n'aurait aucune valeur. Les autres, ceux sans qui la vie n'aurait guère de sens. Ces autres pour lesquels le sport ne saurait oublier ce qu'il leur doit. Parce que les larmes de détresse ne pèsent pas moins lourd que celles de joie. Si le champion olympique tient du divin, le vaincu porte donc en lui l'humanité et sa dramaturgie. Puisque la notion même de vainqueur entaille le principe d'égalité, l'idée d'échec doit encourager celui de fraternité.

Fabrice Jouhaud, L'Équipe 28/7/2012

Corrigé

Texte 1

Le sujet est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle

Une situation-problème peut être perçue de deux manières différentes : le sujet est orienté par la tâche à effectuer, alors que le formateur est centré sur l'obstacle à faire franchir à l'apprenant. En effet, la tâche est pour l'apprenant la seule réalité saisissable, celle qui oriente son activité par le biais des critères de réussite. Par contre, pour l'enseignant, c'est bien l'objectif d'acquisition permettant de réussir la tâche qui organise la construction de la situation-problème.

Texte 2

Les autres

La compétition, et notamment les JO, célèbre quelques rares vainqueurs, tout en promettant le calvaire aux perdants. Il convient pourtant de réhabiliter le statut de la défaite. Car sans les autres, la compétition n'a guère de sens. C'est pourquoi, si l'idée de vainqueur entaille le principe d'égalité, l'idée d'échec doit encourager celui de fraternité.