eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

25 | 2012

Varia

Enseigner la gymnastique, entre significations culturelles et maîtrise gestuelle : une question de conception de la technique

Nathalie Gal-Petitfaux

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3831>

DOI : 10.4000/ejrieps.3831

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Nathalie Gal-Petitfaux, « Enseigner la gymnastique, entre significations culturelles et maîtrise gestuelle : une question de conception de la technique », *eJRIEPS* [En ligne], 25 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 15 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3831> ; DOI : 10.4000/ejrieps.3831

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Enseigner la gymnastique, entre significations culturelles et maîtrise gestuelle : une question de conception de la technique

Nathalie Gal-Petitfaux

ACTé (4281), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, France

Résumé

Ce texte n'est pas un compte-rendu de recherche. Son objectif est d'apporter un modeste point de vue critique sur les conceptions de la gymnastique présentées par différents auteurs ayant contribué à ce numéro et à la 2^e rencontre suisse sur l'Intervention en Education physique et Sport, les 6 et 7 octobre 2010 à Genève, sur le thème : « Jouer à la gymnastique scolaire : quelles règles du jeu ? ». Il ne s'agit pas de proposer une analyse de chaque contribution écrite et orale mais de pointer et mettre en débat les points de convergence et de divergence à propos des conceptions de la technique comme référence à l'élaboration des savoirs fondamentaux à enseigner en gymnastique. L'analyse procèdera en deux temps. Premièrement, elle exposera les raisons qui conduisent les auteurs à proposer une définition consensuelle des pratiques de la gymnastique en France et en Suisse comme relevant d'un « jeu ». Deuxièmement, elle exposera les controverses entre les auteurs à propos de la conception de la technique en gymnastique et leurs incidences sur les démarches d'enseignement préconisées pour « jouer à la gymnastique ».

Mots-clefs : conceptions, gymnastique, jeu, technique, geste, signification.

1. « Jouer à la gymnastique » : convergences et controverses dans les conceptions

Cette première partie propose une synthèse des contributions proposées par les auteurs de ce numéro. Ces contributions sont un prolongement des communications qu'ils ont présentées, avec d'autres auteurs, à la 2^e rencontre suisse sur l'Intervention en Education Physique et Sport qui s'est déroulée à Genève les 6 et 7 octobre 2010 sur le thème « Jouer à la gymnastique scolaire : quelles règles du jeu ? ». Ainsi, sept contributions servent de support à la problématisation de cet article. Celles de : Barbara Bechter (atelier de pratique présenté à Genève), Marc Cizeron (conférence et atelier de pratique présentés à Genève, et article proposé dans ce numéro), Daniel Deriaz (discours

d'ouverture du colloque de Genève et article proposé dans ce numéro), Carole Hayoz (atelier de pratique présenté à Genève), Isabelle Maulini (atelier de pratique présenté à Genève), Jean-François Robin (conférence et atelier de pratique présentés à Genève), Nicolas Voisard Nicolas (conférence présentée à Genève et article proposé dans ce numéro). L'analyse de ces différentes interventions permet de mettre en évidence des points de convergence et des points de divergence quant à la manière de concevoir ce qu'est la gymnastique.

Avant de montrer comment ces conceptions de la gymnastique peuvent infléchir les stratégies d'enseignement de cette activité sportive, nous proposons, au préalable, une définition de la notion même de « conception » (Gal, 1998). Les conceptions sont assimilables à des croyances, et se situent à l'origine des connaissances que les enseignants, éducateurs ou entraîneurs possèdent et mobilisent pour enseigner. Elles prennent le statut d'opinions et agissent comme un filtre perceptif (Giordan, 1989 ; Goodman, 1988 ; Kagan, 1982). Elles influencent la façon dont les intervenants élaborent leur connaissance de la gymnastique, s'y « réfèrent » pour déterminer les « connaissances techniques » à enseigner, pour élaborer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement auprès des apprenants.

1. 1. Convergences : la gymnastique envisagée comme un « jeu »

L'ensemble des auteurs envisage la gymnastique comme un « jeu ». Pour eux, pratiquer la gymnastique ou l'enseigner, c'est s'engager - ou faire s'engager – les individus dans un « jeu gymnique ». Cinq arguments ont été avancés que nous synthétisons ici.

La gymnastique est d'abord un « jeu d'enfant » tel que le souligne JF. Robin. L'analyse sociologique de la gymnastique qu'il présente à Genève montre que ce sport est une « activité pré-pubère » : l'effectif des licenciés dans les clubs d'Activités gymniques et Acrobatiques affiche un pic de fréquentation pour la catégorie d'âge des 9 ans, et l'effectif décroît ensuite à partir de cet âge.

La gymnastique est un jeu moteur, une motricité ludique. Elle est présentée par les auteurs comme étant une activité de nature exploratoire (e.g., mises en jeu corporelles variées, quadrupédie, enchaînement d'appuis 'pieds-mains-pieds' ; renversements 'tête en bas' et exploration de l'espace arrière ; tradition funambulesque), émotionnelle (e.g., vertige, peur, beauté, esthétisme), instrumentée (e.g., une éco-motricité se déroulant dans un environnement matériel particulier (agrès) dont le matériel est un artefact pour s'éprouver et éprouver sa créativité), imaginaire (e.g., les pratiques culturelles acrobatiques urbaines).

La gymnastique est une activité « réglée » : comme toute activité ludique, l'activité gymnique et acrobatique s'organise à partir de règles - ici un règlement – qui représente le fonds culturel commun à toutes les activités gymniques et acrobatiques. En d'autres termes, à la question « quelles sont les règles pour jouer à la gymnastique ? », les auteurs répondent par l'existence d'un règlement (i.e., le code de pointage) dont l'élaboration résulte d'un long processus inscrit dans une histoire sociale. Ces règles du jeu permettent de définir les savoirs gymniques à enseigner, par exemple (Robin) les règles relatives à : (a) l'exigence de la difficulté (jouer à la gymnastique, c'est faire plus difficile que l'autre), (b) l'exigence de l'agrès (jouer à la gymnastique, c'est occuper ou investir le plus d'espace et de plans possibles), (c) l'exigence de la maîtrise du corps (jouer à la gymnastique, c'est produire toujours plus d'amplitude, de dissociation segmentaire, de réceptions stabilisées, de tenue du corps et de rectitude). Ces règles du jeu gymnique ont des conséquences sur la nature de la motricité spécifique aux activités gymniques et acrobatiques, que JF. Robin définit comme un jeu subtil entre une « motricité risquée » et une « motricité maîtrisée ».

Aussi, la gymnastique est un « jeu de stratégie » : la motricité gymnique est envisagée comme une motricité imposant au pratiquant de toujours faire « le plus difficile en prenant des risques » et en même temps « le plus maîtrisé en contrôlant sa motricité ». Premièrement, jouer à la gymnastique, ou l'enseigner, consiste à favoriser et développer la prise de risques, tel que le démontre tout particulièrement N. Voisard. Le risque est entendu par les auteurs comme étant le fondement de l'acrobatie gymnique, imposant aux acteurs de développer leur habileté à « voler » : apprendre à voler, c'est-à-dire augmenter le temps de vol, pour pouvoir faire tourner son corps, pour avoir le plus de rotations possibles (e.g., avant, arrière...), pour pouvoir conjuguer les trois axes de rotation (e.g., salto avant, $\frac{1}{2}$ vrille, salto arrière). Deuxièmement, jouer à la gymnastique, ou l'enseigner, consiste en même temps à toujours maîtriser cette motricité risquée. La maîtrise du risque corporel est entendue par les auteurs comme étant l'habileté à contrôler ses déplacements (e.g. sursauter, courir, rebondir, pousser, percuter...), à se recevoir équilibré (e.g., construire progressivement l'endroit où l'on se reçoit, savoir « pointer le sol » à la réception), à se tenir équilibré (e.g., sur un pied, sur deux mains...), à chorégraphier sa production.

La gymnastique est aussi un jeu social au sens où autrui prend une place importante dans le jeu. Les activités gymniques et acrobatiques sont envisagées par les auteurs comme des pratiques sociales de confrontation, de compétition, de spectacle ou de fête. Quelles que soient les formes qu'elles prennent, elles s'organisent toujours à partir de partenaires

et d'adversaires. Différents rôles sociaux sont ainsi constitutifs du jeu gymnique par exemple comme le montre M. Cizeron : les rôles d'acrobate ou de gymnaste (e.g., jouer avec, jouer ensemble ; formations collectives, figures d'ensemble ; cumul des résultats), d'entraîneur ou d'enseignant (pareur ou aide), de juge (évaluateur) ou de spectateur. La pratique de la gymnastique ne peut alors s'envisager indépendamment de différentes formes d'interaction sociale dans lesquelles elle s'inscrit et se développe. La dimension collective et l'existence d'un code partagé semblent donc, pour les auteurs, constitutifs de l'esprit et de la pratique gymniques.

1. 2. Divergences dans l'objet du « jeu gymnique » : à quoi joue-t-on ?

Les cinq points précédents ont permis d'identifier des convergences dans les conceptions de la gymnastique véhiculées par les différents auteurs : celle-ci est définie comme une motricité par essence ludique. Toutefois, au-delà de ces similarités se dégagent en même temps des divergences fortes quant à l'objet même de ce jeu. Si faire de la gymnastique peut s'assimiler à « jouer à la gymnastique », la question « *A quoi joue-t-on ?* » conduit à identifier des réponses controversées entre les auteurs. Selon les auteurs, l'activité gymnique et acrobatique est analysée en référence à deux aspects saillants et distincts : d'un côté, elle est définie comme une motricité risquée, chargée émotionnellement et empreinte de significations inscrites dans des cultures ; d'un autre côté, elle est conçue davantage comme une motricité de contrôle postural et de maîtrise gestuelle. En fait, ces points de divergences portent plus fondamentalement sur la question de la « référence culturelle » à partir de laquelle les auteurs définissent ce qui est essentiel à enseigner ou à apprendre en gymnastique. Ainsi, l'analyse de l'ensemble des communications orales et des productions écrites des auteurs permet d'identifier trois sources de référence culturelle susceptibles d'expliquer ces controverses.

La première source de controverse porte sur les pratiques gymniques prises pour « référence ». Selon les auteurs, il ressort une diversité de conceptions à propos du fonds culturel : « la gymnastique en tant que pratique sportive » VERSUS « l'activité gymnique ». Certains d'entre eux conçoivent la gymnastique en référence à UNE forme de pratique sociale (e.g., la gymnastique artistique sportive (GAS) fédérale). D'autres, au contraire, la définissent comme une activité gymnique propre à une FAMILLE d'activités gymniques et acrobatiques (AGA) ayant un fonds culturel commun.

La deuxième source de controverse porte sur les productions culturelles relatives à ces pratiques gymniques. Deux conceptions différentes de la référence culturelle émergent : soit, des formes corporelles, postures et positions-clefs ; soit, une famille ou des grandes

eJRIEPS 25 janvier 2012

catégories d'actions, et un ensemble de capacités motrices ou psychomotrices. Les formes corporelles, postures et positions-clefs renvoient à des formes de corps retenues comme objet d'enseignement ou objet d'apprentissage. On trouve par exemple, des gestes, des alignements segmentaires, des positions segmentaires, des phases de placement ou encore des postures contrôlées. La proposition d'atelier de pratique conduit par Barbara Bechter lors du colloque de Genève (2010) en est un exemple illustratif. Cette auteure a présenté « le modèle par couches » correspondant à une démarche d'enseignement et d'entraînement en gymnastique développée par les pays de l'est. Cette démarche repose sur des études scientifiques relatives à la technique en gymnastique aux agrès incluant la gymnastique artistique. Le modèle technique est construit à partir de l'identification de postures clés C+, C-, I et S, chacune de ces postures correspondant à une forme du corps statique (e.g., le corps prend la forme de la lettre C, bras tendus en l'air et ventre incurvé (C+), ou une forme inversée, bras tendus, corps cambré (C-)). L'enseignement ou l'entraînement consiste à transmettre ces postures clés sur différents agrès, puis à les insérer dans une dynamique de mouvement ou « mouvements clés ». Le point commun de tous les mouvements clés est un raccourcissement (contraction) et/ou un prolongement (extension). Les auteurs valorisant ce type de démarche visent l'enseignement ou l'apprentissage de postures clés à contrôler ; et ils reconnaissent à ces formes gestuelles le statut de pré-requis ou de « gammes » nécessaires avant de jouer à la gymnastique.

Une autre conception de la référence culturelle en gymnastique est celle d'un ensemble de familles ou grandes catégories d'actions gymniques. Par exemple, le modèle proposé par JF. Robin repose sur une modélisation de la gymnastique comme une « motricité risquée et maîtrisée ». L'objectif de l'enseignement est la transmission de grandes catégories d'action relatives à la prise de risque (Voler, Tourner, Se déplacer à la verticale renversée) et relatives à la maîtrise gestuelle (Se déplacer, Se recevoir équilibré, Se tenir équilibré, Chorégrapier). D'autres modélisations existent telles que celles valorisant les familles d'actions manuelles, d'actions renversées ou d'actions aériennes. Dans cette même conception existe également une conception de la gymnastique comme un ensemble de capacités motrices ou psychomotrices. L'enjeu est mis sur le développement de la locomotion manuelle et pédestre, et renversée, avec le développement des capacités d'équilibre, de tonicité, de force, de coordination...

En conclusion, les différentes contributions des auteurs que nous avons analysées ont permis de pointer à la fois des convergences et des divergences dans les conceptions de

la gymnastique. Les convergences plaident en faveur d'une acception de la gymnastique en tant que « jeu » moteur qui engage une motricité aux dimensions complexes de nature émotionnelle, imaginaire, sensorimotrice et sociale. Les divergences portent sur la « référence culturelle » que les auteurs prennent en compte pour définir ce qu'il y a à enseigner ou à apprendre pour pratiquer ce « jeu gymnique » : tantôt les savoirs fondamentaux de la gymnastique sont définis comme un ensemble de formes gestuelles ou postures de référence, tantôt comme un répertoire d'actions ou d'habiletés gymniques et acrobatiques inscrites dans des cultures de gymnastique. Ces divergences de points de vue nous semblent reposer plus fondamentalement sur une divergence dans les conceptions de ce qu'est la technique en gymnastique, soit considérée comme une forme gestuelle, soit comme une habileté corporelle ayant une signification culturelle et fonctionnelle particulière. Nous nous proposons alors, dans une deuxième partie, de développer plus en détails ces deux conceptions de la technique et les incidences qu'elles ont sur les démarches de transmission, les objets d'enseignement et d'apprentissage.

2. Enseigner la technique en gymnastique : entre formes gestuelles et solutions fonctionnelles à un problème moteur

2. 1. La technique : une question de formalisation

De nombreux travaux ont été consacrés à une analyse du concept de technique (e.g., Garassino, 1980 ; Goirand et Metzler, 1996 ; Lafont, 2002 ; Pociello, 1994 ; Vivès, 1994). Bien que divers, ils convergent vers une acception partagée : la technique peut être caractérisée à partir de deux aspects essentiels (a) son aspect transmissible et (b) son sens de l'efficacité. Premièrement, il est clairement avancé que l'appropriation culturelle des activités physiques et sportives (APS), en l'occurrence la gymnastique, repose en partie sur un acte de transmission des techniques à des générations d'apprenants. La culture technique est posée comme étant le fondement des APS qui sert de fondement à l'éducation (Cam, 2007). Deuxièmement, le sens de toute technique est celui de l'efficacité. Une technique est une solution qui permet à un individu de répondre avec efficacité à un but donné et/ou qui garantit l'amélioration de ses performances par rapport à un même but à poursuivre. Ainsi, une technique corporelle gymnique est « *l'ensemble des moyens transmissibles à mettre en œuvre, par l'homme, pour effectuer le plus efficacement une tâche motrice donnée* » (Vigarelo et Vivès, 1983, p. 45).

Pour être transmise et enseignée, la technique propre à la gymnastique fait l'objet d'une formalisation qui vise à la décrire, la modéliser pour pouvoir la prescrire et la faire

apprendre à des élèves (Durand, Geoffroi et Jacquemond, 1993). Cette formalisation permet non seulement aux enseignants, éducateurs ou entraîneurs de se représenter cet objet technique, mais également la conduite appropriée pour l'enseigner à un individu ou groupes d'individus donnés dans des circonstances déterminées. Les démarches d'intervention en gymnastique sont donc conditionnées par les modélisations didactiques que mobilisent les éducateurs dans leurs pratiques d'enseignement, ces modélisations ayant pour objet d'analyse les techniques gymniques. Et le type d'éducation corporelle et les possibilités de construction de compétences fondamentales que les élèves reçoivent, dépendent de ce qui est retenu et valorisé comme référents culturels dans les modélisations des intervenants (Gal-Petitfaux, 2009).

Parler de « référence » à la technique en gymnastique mérite donc qu'on analyse ce qu'on en extrait pour éduquer des enfants ou des adultes. C'est d'ailleurs ce à quoi s'attachent notamment D. Deriaz et C. Hayoz dans leur article lorsqu'ils parlent de situation de référence ou de modèle de représentation de la gymnastique. Nous nous proposons d'abord de discuter la notion de référence selon quatre points (Defrance, 1994 ; Gal, 1998). Premièrement, la « référence » est ce qui est à la racine de..., ce qui supporte, ce qui fonde. C'est *le point de départ* à partir duquel il est possible de dériver ce qui va s'enseigner et s'apprendre. Se référer à une technique sportive consiste à en analyser la racine, ce qui la fonde, ce qui est à l'origine de son apparition dans l'APS donnée. Deuxièmement, la référence est aussi identifiable à *une norme* que l'on instaure comme point focal et à laquelle on se réfère pour comparer et évaluer une collection d'objets. Troisièmement, la norme, une fois instaurée, conduit à « étalonner » la démarche et les étapes d'apprentissage nécessaires pour atteindre cette norme. Toute norme oriente et structure ce que les individus doivent faire, ce par quoi ils doivent passer, pour agir en congruence avec elle. Quatrièmement, la norme sert enfin à évaluer les productions par réduction d'écart : elle est le repère de ce qui est juste, pour évaluer, réguler, corriger, les réponses des apprenants.

Au regard de ce cadre permettant d'analyser une « référence », nous nous proposons de montrer qu'il existe deux conceptions relativement contrastées du « référent technique » utilisé par les enseignants ou éducateurs, débouchant chacune sur deux éducations corporelles différentes : une conception de la technique comme un « geste » décrit en terme de trajectoires segmentaires dans l'espace et le temps ; et une autre comme une « solution fonctionnelle pour s'adapter à un problème particulier bien identifié ». Cette proposition rejoint des analyses de la littérature didactique qui mettent en évidence deux

façons de poser les APS comme référence pour l'EPS (Amade-Escot, 1994 ; Bouthier et Durey, 1994) :

- d'une part, chez certains enseignants, les APS (e.g., la gymnastique) renvoient à un ensemble de gestes répertoriés. Les techniques sont conçues comme des patterns de mouvement, descriptibles en termes d'enchaînements de trajectoires segmentaires dans l'espace et le temps. Elles constituent des formes efficaces et universelles, sélectionnées parmi les productions des meilleurs sportifs et répertoriées comme modèles gestuels à transmettre. Cette option repose sur la croyance forte que ce qui est juste est le geste bien fait en conformité à un standard gestuel qu'il convient de faire apprendre par reproduction ou imitation. Cette conception de la technique est liée également à une conception atomiste de l'apprentissage selon laquelle la maîtrise d'un savoir, d'une technique, dépend de la maîtrise de ses éléments constitutifs, séparés, ordonnés et assemblés de façon linéaire ;
- chez d'autres enseignants, les APS sont un ensemble d'occasions permettant de solliciter la fonction adaptative de la motricité pour répondre à des problèmes spécifiques et culturellement construits (Combarous, 1984). Les techniques sont conçues comme des actions d'adaptation à un contexte culturel donné. Elles correspondent aux processus adaptatifs sous-jacents qui sont à l'origine de l'émergence des patterns. Cette option repose sur la croyance forte dans l'autonomie et le pouvoir d'adaptation des êtres humains, qui se traduit par leur capacité à rechercher et inventer des solutions à des situations problématiques (Haudricourt, 1987). Cette conception de la technique est liée également à une conception holistique de l'apprentissage selon laquelle prime la construction active et la compréhension globale du « sens » culturel et fonctionnel des savoirs par les élèves.

Ces deux conceptions sont de nature à engendrer deux types d'intervention pédagogique: l'une valorisant la transmission de patrons gestuels et reposant sur une démarche plutôt analytique ; l'autre valorisant la sollicitation d'adaptations fonctionnelles chez les élèves et reposant sur une démarche plutôt globale ou systémique. En d'autres termes, selon que l'enseignant conçoit la technique comme un « geste » (conception formelle) ou comme une solution corporelle pour résoudre un problème posé (conception fonctionnelle), les contenus d'enseignement et les conditions d'apprentissage proposées aux élèves changent fondamentalement (Marsenach, 1991). Nous nous proposons à présent de développer chacune des conceptions pour expliciter comment elles peuvent infléchir la

façon dont les enseignants font “référence” à la gymnastique en vue d’élaborer leurs contenus d’enseignement.

2. 2. La conception de la technique en tant que « forme gestuelle »

Le point de départ de l’analyse de la gymnastique consiste à considérer les techniques gymniques comme un ensemble de formes gestuelles, de patterns de mouvement. L’idée de patterns de mouvement fait référence aux aspects visibles des techniques, descriptibles en termes de mouvements de segments corporels dans l’espace et dans le temps. *« Connaître plus précisément tout ce qui explique la réalisation d’un geste, c’est, évidemment pouvoir ensuite mieux l’enseigner » (...) Il y a une “logique” de l’enchaînement mécanique. Le mouvement a ses raisons que la physique explique (...) décrire et expliquer des déplacements segmentaires comme pourraient être décrits et expliqués ceux d’une machine »* (Vigarelo et Vivès, 1983, p. 40 et 42). Ainsi, toute technique gymnique va faire d’une description en termes de trajectoires dans l’espace et dans le temps afin de pouvoir être enseignée.

Pour mettre de l’ordre dans l’ensemble des mouvements possibles à transmettre en gymnastique, un modèle gestuel de référence s’impose. Il devient, alors, nécessaire d’instaurer certains de ces mouvements comme reflétant une norme d’excellence par rapport aux autres. Ces mouvements renvoient aux gestes les plus exemplaires, ceux des gymnastes de bon niveau : leurs techniques sont considérées comme formant un ensemble de formes gestuelles efficaces et universelles, qui sont sélectionnées et répertoriées pour faire l’objet d’une transmission. Elles servent, donc, de référence pour fixer des normes comportementales que tout débutant aura à apprendre s’il veut progresser. *« Le sport, par définition, est un producteur de techniques factices (...). Progressivement, ces techniques sportives se sont imposées comme des modèles et des normes universels de rendement corporel (...). Le geste technique efficace, économique, s’impose en tant qu’abstraction biomécanique ou bio-énergétique »* (Arnaud et Broyer, 1981, p. 20). Enseigner la gymnastique consiste, du coup, à mettre le plus tôt possible les réponses motrices des élèves en conformité avec ce modèle comportemental. Et les consignes d’instruction données par les enseignants invitent les élèves à « reproduire », « recopier » les standards gestuels.

Pour réduire la complexité du geste gymnique d’excellence, pris comme standard, les enseignants se trouvent devant la nécessité de décomposer le mouvement en éléments plus simples. Ils découpent la forme gestuelle globale des habiletés sportives en différentes parties que les élèves seront amenés à apprendre séparément : par exemple,

des postures clés, des phases de placement, des positions de référence. Ces différentes parties correspondent à des séquences de mouvement que l'enseignant cherche à enseigner d'abord de façon isolée et qu'il instaure comme des étapes incontournables jalonnant sa démarche. Le raisonnement pédagogique de l'enseignant repose sur un travail de décomposition du pattern des techniques, afin que les élèves en recomposent progressivement la forme globale par juxtaposition et assemblage des séquences de mouvements. Une telle démarche d'apprentissage renvoie à une conception d'apprentissage du simple (les parties) au complexe (le tout), c'est-à-dire suivant une progression linéaire et cumulative.

Le fait d'instaurer une norme comportementale comme point de départ implique, inévitablement, que l'enseignant contrôle en permanence l'écart entre les réponses des élèves et cette norme. On comprend, ainsi, que les interventions soient davantage centrées sur des corrections d'écart par rapport à un geste attendu, plutôt que sur une sollicitation des élèves à inventer des solutions personnelles.

En conclusion, bien que cette conception de la technique en tant que « forme gestuelle » à reproduire soit prégnante dans les démarches d'enseignement des APS, notamment la gymnastique, pour autant elle est fortement critiquée. La plus forte critique porte sur le fait que la technique est comprise, ici, comme le produit de l'activité technique et non comme l'activité technique proprement dite : elle est réduite à un mouvement décontextualisé de ses conditions d'émergence ou encore « *l'expérience individuelle dépersonnalisée, transmise et capitalisée, une manière de faire séparée de ses raisons de faire, l'acte dépouillé de ses motifs* » (Fabre, 1972, p. 39).

2. 3. La conception de la technique en tant que solution fonctionnelle pour s'adapter à un problème particulier

Cette conception de la technique comme une solution fonctionnelle permettant de s'adapter à un contexte ou problème donné fait référence aux mécanismes qui sont sous-jacents aux patterns moteurs observables. Les techniques sportives sont conçues comme des formes émergentes dont il faut comprendre les conditions d'apparition. Selon cette conception, le pattern moteur observable est seulement la partie superficielle de la coordination. Cette coordination est la solution la plus adaptée que le sujet est momentanément capable de réaliser, en fonction de ses caractéristiques morphologiques, physiologiques et psychologiques, pour répondre au système de contraintes physiques, culturelles et symboliques qu'il rencontre. Selon cette conception, la forme qui apparaît à un observateur n'est pas tant le produit de l'intention de réaliser cette forme (Newell, 1991)

: elle est une conséquence secondaire de l'interaction entre les contraintes inhérentes au but poursuivi, au contexte et à l'acteur. Le pattern moteur est donc l'expression d'une organisation émergente (Bernstein, 1967). Chaque fois qu'il y a un changement du but vers lequel est orienté l'acteur, ou des contraintes internes et externes, l'action s'organise d'une nouvelle façon pour répondre à ce changement et un nouveau pattern moteur apparaît. « *Nous pouvons caractériser les techniques sportives comme des activités adaptatives de l'homme, c'est-à-dire des inventions en réponse à une série de questions posées par un contexte et un milieu déterminés* » (Amade-Escot, 1994, p. 131). Nous proposons d'analyser à présent, en reprenant les quatre points de notre cadre, cette conception des techniques comme ensemble de solutions permettant de résoudre des problèmes spécifiques.

Le point de départ est de concevoir une technique en gymnastique comme une technique corporelle à part entière, c'est-à-dire où est en jeu la technicité du corps (Mauss, 1950). En gymnastique, « *nous avons affaire à des techniques du corps. Le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme. Ou plus exactement, sans parler d'instrument, le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps moyen technique, de l'homme, c'est son corps (...). Avant les techniques à instruments, il y a l'ensemble des techniques du corps.* » (ibidem). Selon cette conception, les techniques sportives en gymnastique sont envisagées comme des réponses motrices, intelligentes, permettant à un individu de s'adapter à une situation culturelle donnée (Pociello, 1994). Ainsi, une technique est la coordination motrice la plus adaptée qu'un sujet est capable de produire, avec ses ressources du moment, pour atteindre un but donné en interagissant avec un milieu ayant des propriétés physiques particulières. Le pattern de mouvement n'est que le produit de cette interaction, c'est-à-dire son expression observable. En conséquence, pour comprendre comment se construit une habileté motrice ou une technique sportive, il convient de se détacher des aspects observables pour analyser quels sont les aspects culturels et téléologiques d'une technique. Celle-ci a toujours une signification fonctionnelle pour l'individu : elle lui sert à... C'est en fonction du but à poursuivre que l'individu, à partir de ses ressources personnelles, va chercher à s'adapter aux contraintes du milieu et à en exploiter au mieux les ressources, pour générer une réponse personnelle. La validation de la réponse motrice ne repose pas tant sur sa conformité à un patron gestuel, mais sur sa pertinence au regard des possibilités personnelles des individus et du but à atteindre. De ce fait, le raisonnement didactique des enseignants consiste à rechercher les significations culturelles et fonctionnelles propres à telle ou telle

technique sportive en gymnastique. Le questionnement qu'opère l'enseignant n'est pas d'emblée « *Quelles sont les caractéristiques spatiales et temporelles des mouvements ?* », mais « *Quelles sont les conditions d'émergence de telle ou telle technique ?* » (conditions culturelles, sociales, réglementaires, biomécaniques, etc.). Ainsi, connaître une APS consiste à comprendre quels sont par exemple les règlements, les buts et les sous-buts qui, dans l'histoire des gymnastes, ont été à l'origine de la genèse et de l'évolution des techniques. Ce travail d'épistémologie des techniques sportives permet, alors, « *d'élucider quelles sont les conditions didactiques de leur transposition et de leur transmissibilité* » (Amade-Escot, 1994).

En mettant en valeur l'aspect fonctionnel des techniques sportives, l'enseignant sollicite en priorité l'adaptation personnelle des élèves à des situations particulières. La norme n'est pas la justesse des réponses par rapport à un patron gestuel, mais les coordinations mises en œuvre pour répondre aux règlements, buts et sous-buts donnés. La norme instaurée auprès des élèves porte sur ce qui conditionne, ce qui est à l'origine, de l'apparition du comportement observable. Elle provient d'une recontextualisation de la (ou des) fonction(s) d'une technique gymnique particulière.

La démarche de l'enseignant consiste à solliciter d'emblée les élèves à s'adapter globalement à une situation recontextualisant l'enjeu d'une habileté technique. C'est à partir de ces premiers essais « globaux » que l'enseignant saisit ensuite des opportunités offertes par les réponses des élèves pour baliser sa démarche. Ici, la démarche insiste sur le caractère inventif, ingénieux, adaptatif de toute technique. Elle valorise d'abord l'apprentissage du global (le tout) pour déboucher sur des apprentissages plus particuliers (les parties).

Le rôle de l'enseignant n'est pas tant, au départ, de préciser les caractéristiques des mouvements à apprendre, mais plutôt de stimuler, d'accompagner, de suivre, la recherche de solutions motrices de plus en plus performantes pour les élèves.

En conclusion, nous avons montré deux façons de concevoir le référent technique en gymnastique. Dans le premier cas, il s'agit de caractériser des formes gestuelles typiques de la motricité des gymnastes afin de constituer un répertoire de patrons gestuels : l'enjeu est d'enseigner ou d'apprendre la justesse d'un geste c'est-à-dire sa maîtrise en conformité à ces modèles gestuels standards. La mise en évidence de ces standards gestuels suppose alors d'observer et de décrire finement les mouvements des gymnastes. Dans le deuxième cas, il s'agit plutôt de comprendre les "logiques fonctionnelles" développées par les sportifs c'est-à-dire ce qui conditionne l'apparition de telle ou telle

habileté gymnique ? Quelle(s) fonction(s) et quelles contraintes conduisent le gymnaste à produire tels mouvements ? La recherche des fonctions sous-jacentes aux habiletés gymniques devient alors indispensable pour mieux saisir le sens culturel et fonctionnel d'une technique. Et la (ou les) fonction(s) à laquelle (auxquelles) répond telle ou telle technique représente(nt) la condition organisatrice essentielle de la technique.

3. Conclusion

L'objectif de cet article était d'analyser différentes contributions orales et écrites proposées par des auteurs afin de proposer une synthèse des points de convergence et de divergence dans les conceptions de la gymnastique sous-jacentes. D'un côté la métaphore du « jeu gymnique » est alors apparue comme l'élément consensuel central. De l'autre côté, la lecture des « pratiques culturelles de référence » en gymnastique ont permis de pointer des acceptions controversées du « référent technique » et d'expliquer des divergences de points de vue. C'est ainsi que nous avons ensuite développé deux conceptions de la technique en gymnastique qui fonctionnent comme des « arrière-plans » chez les enseignants ou éducateurs et qui conditionnent leur processus de traitement didactique de la gymnastique.

L'intérêt possible de ces analyses nous paraît être celui d'une clarification de ce que peut être une référence culturelle, ou une pratique de référence culturelle, en gymnastique. Une des retombées première est de permettre aux intervenants en Education physique et sport d'avoir une conscience claire de ses propres références culturelles car elles induisent ensuite leurs propositions pédagogiques (tant du point de vue de leur conception des tâches d'apprentissage que de leurs modalités de régulation en situation réelle d'intervention). Une autre retombée est de les aider à situer leur démarche d'analyse entre le visible et le non visible. Le visible renvoie à l'analyse de la gymnastique en termes de formes corporelles, postures, rectitudes, alignements segmentaires. Le non visible renvoie à une analyse intentionnelle de la gymnastique en termes de sens pour l'acteur, c'est-à-dire en référence à la logique de l'acteur, ses mobiles dans l'action, son organisation signifiante (intentions motrices, émotions...).

En fin de compte, notre position n'est pas d'opposer ces deux conceptions « formelle » et « fonctionnelle » de la technique en gymnastique mais de défendre leur lien de complémentarité. C'est notamment ce que propose M. Cizeron dans ce numéro. La recherche des significations fonctionnelles sous-jacentes à tel ou tel mouvement observable apparaît comme la condition essentielle permettant de réhabiliter le sens

culturel des techniques pour les élèves. Néanmoins, nous pensons que si la conception des techniques en tant que “ formes gestuelles ” est aussi dominante, c’est qu’il convient d’entendre que la compréhension des “ logiques fonctionnelles ” sous-jacentes à telle ou telle technique n’est pas directement visible et accessible et qu’elle suppose d’entreprendre des analyses particulières. Aussi, nous préconisons comme le fait M. Cizeron, que se développent davantage des formations en didactique des APS qui tentent de mettre en valeur les épistémologies pragmatiques relatives à telle ou telle APS, en l’occurrence la gymnastique. Selon nous, les deux conceptions de la technique présentées ne sont pas contradictoires mais entretiennent un lien de subordination et de complémentarité. L’analyse fonctionnelle valorise l’adaptabilité corporelle à une diversité de problèmes et le sens fonctionnel de ce qu’il y a à apprendre ; elle permet de comprendre les logiques intentionnelles qui organisent les acteurs en situation de gymnastique. L’approche gestuelle vient la compléter par la compréhension des patterns typiques caractérisant la motricité gymnique et son développement, c’est-à-dire des formes gestuelles caractéristiques d’un niveau de pratique révélant, par ailleurs, un niveau de contrôle postural particulier. Cette démarche vise à dépasser la simple analyse des techniques en tant que gestuelle ou produit culturel, pour accéder à la compréhension du processus ou activité technique, c’est-à-dire tout ce que l’acteur apporte dans la production et la transformation de sa motricité gymnique : une intentionnalité particulière, des capacités sensori-motrices particulières, des émotions, savoirs et attitudes sociales données... que l’on appelle la technicité (Deforge, 1993).

Bibliographie

- Amade-Escot, Ch. (1994). *Techniques sportives et Education physique*. Dossier EPS, 19, 125-132.
- Arnaud, P. et Broyer, G. (1985). *La psychopédagogie des APS*. Toulouse : Privat.
- Berstein, N. (1967). *The coordination and regulation of movement*. Oxford : Pergamon Press.
- Bouthier, D. et Durey, A. (1994). Technologie des APS. Dans D. Bouthier, A. Durey, M. Fraget et J. Marsenach (Eds.), *Implusions : recherches en didactiques des APS, de l’EPS, des STAPS*, 1 (p. 95-124).
- Cam, Y. (2007). Pour un enseignement fondamental des techniques sportives. *Contre-Pied*. Récupéré sur le site ed la revue : <http://www.contrepied.net>

- Combarnous, M. (1984). *Les techniques et la technicité*. Paris : Ed. Sociales.
- Deforge, Y. (1993). *De l'éducation technologique à la culture technique*. Paris : ESF.
- Defrance, J. (1994). Les sciences sociales « sur » le territoire des STAPS (ou l'invasion des profanateurs de sépultures). Dans N. Midol et al. (Eds.), *Sciences des Activités physiques et sportives. Aspects épistémologiques, méthodologiques et impacts sociaux* (p. 78-85). Nice : AFRAPS- LARESHAPS.
- Durand, M., Geoffroi et Jacquemond, M. (1993). Constance et stabilité des tâches, invariance des adaptations motrices et technique sportive. J. P. Famose (Ed.), *Cognition et performance* (p. 145-163). Paris: INSEP.
- Fabre, A. (1972). *L'école active expérimentale*. Paris : PUF.
- Gal, N. (1998). Les conceptions de la technique et de l'apprentissage comme obstacles au changement dans les pratiques d'intervention des enseignants d'Education physique et sportive. *Hyper*, 201, 06-10.
- Gal-Petitfaux, N. (2009). Le sport et la culture technique : une plus value pour l'éducation corporelle à l'école. *Enfant, éducation et sport, Revue scientifique de l'USEP "Ecole" et "Sport"*, 1, 8 mai 2009. Récupéré du site de la revue : <http://www.usep.org/revue-scientifique>
- Garassino, R. (1980). La technique maudite. *Revue EP.S*, 164, 49-53.
- Goirand, P. et Metzler, J. (1996, dir.). *Techniques sportives et culture scolaire*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Giordan, A. (1989). Les conceptions, au cœur de la didactique. Dans G. Bui-Xuan et al. (Eds.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (p. 13-37). Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS.
- Goodman, J. (1988). Constructing apractical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 121-137.
- Kagan, D.M. (1982). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Haudricourt, A.G. (1987). *La technologie science humaine*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Lafont, L. (2002). Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive. *STAPS*, 59, 57-70.
- Marsenach, J. (1991). *Education physique et sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF

eJRIEPS 25 janvier 2012

Newell, K. M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42, 213-237.

Pociello, C. (1994). *Cultures, techniques et corps sportifs*. Dossier EPS, 19 (p. 27-51).

Vigarelli, G. et Vivès, J. (1983). Technique corporelle et discours technique. *Revue EP.S*, 184, 41-47.

Vivès, J. (1994). Vers une réhabilitation de la technique et de l'exercice. *Revue EP.S*, 247, 32-34.