

Introduction

JEAN-FRANCIS GRÉHAIGNE
Université de Bourgogne Franche-Comté

La technique est au cœur des discours sur l'activité sportive. Comme le souligne Bourdieu (1972 ; 1980) cette technique est le produit de l'histoire de l'humanité où chaque civilisation et chaque période ont apporté leur contribution pour constituer cet ensemble de façon de faire, d'agir, de parler, d'être,... Dans cet ouvrage, nous allons, donc, envisager les problèmes posés par le développement de la motricité du joueur en relation avec les apprentissages techniques et leurs rapports avec les autres composantes des jeux sportifs collectifs. Mais alors, pourquoi les objets de la technique en titre ? Eh bien, il nous semble que dans une première approche des sports collectifs, il convient de prendre en compte les objets techniques dans leur complexité, c'est-à-dire de cumuler les manières de faire, les ficelles du métier, les savoir-faire du moment, les compétences motrices qui définissent concrètement les contenus de la pratique. Selon Clot (1995), la technique n'est pas seulement l'outil ou l'artefact au sens étroit mais, au sens large, l'harmonie entre le geste humain et l'outil pour le sujet. Il ne faut pas non plus oublier avec Gal-Petitfaux, (2009) et Cam (2007) qu'en éducation physique et sportive l'outil principal de l'élève est son propre corps, celui-ci étant ainsi traité comme un outil pour agir sur soi et/ou sur les autres, à la fois sujet et objet de ses propres transformations. La technique n'est pas simplement un mode opératoire mais se situe plutôt entre l'efficacité et le sens de l'action, constituant ainsi une création profondément et définitivement humaine. L'objet technique est un outil, un médiateur de la relation du sujet à son environnement qui permet de mobiliser, créer, développer des techniques.

Or, le passage du savoir-faire à la technique instaure un rapport de sujétion à la pratique et quand on veut passer à son enseignement celui-ci repose sur un processus de rationalisation, de simplification voire de réduction ce qui suppose un certain nombre d'opérations. En premier lieu, il s'agit d'identifier un objet culturel tout en réduisant la diversité de ses formes d'expression à une représentation normée. Puis, petit à petit la technique se constitue en système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments en relation les uns avec les autres de façon telle que toute évolution de l'un provoque une évolution de l'ensemble et que toute modification de l'ensemble se répercute sur chaque élément. Dans sa genèse, ce système technique tend peu à peu à s'autonomiser pour plus de cohérence interne. À la

fin du processus de création, cela veut dire que la technique ne dépend plus finalement que d'elle-même, qu'elle devient première en ayant oublié en chemin ses bases technologiques et théoriques ainsi que les conceptions qui ont présidé à son développement. La technique qui n'existe que par rapport à une tâche et désigne une manière de faire efficace (Chevallard, 1997) est, alors, vécue comme une contrainte qui pèse sur la pratique car la « bonne manière généralisée » de faire se constitue comme un référentiel pour les apprentissages. Devenu le contenu à apprendre, la technique subit une transposition didactique pour devenir un objet enseignable. Cette opération est souvent responsable d'une rupture toujours plus accentuée entre la pratique et la théorie, le savoir-faire et la technique car fondamentalement l'objet technique ne se définit pas essentiellement par son caractère utilitaire, mais surtout par son fonctionnement opératoire. En conséquence, c'est l'homme qui devrait s'adapter à la technique mais on voit bien là que le phénomène dérape car chaque joueur construit et s'approprie le système technique selon des modalités, des chemins et des équilibres extrêmement variés. Cela conduit non pas à une homogénéité des réponses mais à des joueurs très différents techniquement quand ils sont confrontés à des situations d'opposition où souvent les choix tactiques priment. Un véritable progrès dans la conception de la technique ne consisterait pas en un accroissement de sa formalisation, mais au contraire, au fait que le joueur dans son fonctionnement puisse avoir une certaine marge d'indétermination (Simondon, 1989). Cependant, cette idée de la technique omnipotente vient de l'origine des sports collectifs car en France, dans les premiers livres consacrés au « football association », on trouvait déjà des descriptions de gestes et des conseils techniques permettant de réaliser une tâche. En 1894, à propos de Block, joueur du Club Français qui était considéré à l'époque comme un très bon joueur, Géo Duhamel disait « possédant un excellent jeu de tête, dribbleur émérite et bon distributeur, Block avait cette qualité peut être exceptionnelle que dans une rentrée de touche il parvenait à placer la balle des deux mains et très régulièrement à plus de trente mètres du point de lancer, ce qui près des buts était précieux. Il possédait en outre un shot retourné, mais à ras de terre, qui surprenait les meilleurs gardiens de but de l'époque » (Duhamel, 1931, p. 66). A propos de différents aspects du jeu d'attaque Gondouin et Jordan (1910, p. 302) écrivaient : « Passons maintenant aux avants. (...). S'ils sont rapides tant mieux, mais les qualités qu'ils doivent posséder avant toutes les autres sont de savoir dribbler à fond, de connaître sur le bout des doigts, tous les trucs et les feintes qui peuvent tromper la défense ennemie, et enfin savoir passer à temps et de façon sûre ».

Ainsi, la technique a toujours occupé une place centrale et particulière dans l'enseignement des sports collectifs. Depuis, le credo technique n'a pas beaucoup varié. *La maîtrise du ballon est le préalable nécessaire à la poursuite de toute activité dans le football. Cette capacité représente une source de motivation pour tous les jeunes joueurs. Ainsi, différentes actions se greffent sur l'habileté de gérer le ballon. Le jonglage affecte de très près la maîtrise du ballon et son toucher en est indispensable afin de se familiariser et*

ainsi prendre confiance dans toutes les situations de jeu. En général, un geste technique ne représente pas une grande difficulté, mais devient problématique lorsque les conditions de jeu évoluent. Ainsi, l'apprentissage technique individuel pour le contrôle du ballon ne peut progresser sans une logique de coordination des différentes parties du corps. En plus, le nombre de répétitions conditionne l'aspect formatif pendant que la méthodologie offre une multitude de combinaisons. Dans la progression du jeune joueur, les qualités techniques représentent la fondation pour un développement harmonieux et lui permettent de goûter à toutes les grandes joies qu'apporte le football (FIFA, 2014). Tout y est !

Ainsi, dans la didactique des sports collectifs, l'approche traditionnelle met l'accent sur l'apprentissage d'un éventail d'habiletés techniques spécifiques à l'activité pour ensuite les exploiter dans le jeu, a perdu un peu de sa superbe. En effet, les nouvelles approches à l'école se centrent d'abord, en situations de jeu, sur la compréhension et la maîtrise des aspects tactiques avec, au besoin, une consolidation des habiletés techniques (Deleplace, 1966, 1979 ; Gréhaigne, 1992 ; Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 1999 ; Turner & Martinek, 1995). Nous sommes bien en présence de deux transpositions didactiques avec des présupposés théoriques fort différents. Terrisse (2001) souligne que la didactique de l'éducation physique ne peut se comprendre sans prendre en compte deux institutions, l'école, où elle s'enseigne, et le sport auquel elle emprunte les activités physiques et sportives. Comme le note également Rovegno (1999), à partir d'une interprétation large de l'acte éducatif, l'apprentissage dans un milieu complexe comme les jeux collectifs n'est pas linéaire.

Alors, ni technique maudite ou stéréotypée ni technique réhabilitée, nous visons dans ce livre une conception et une acception « ouverte » (Deleplace, 1979) de la technique c'est-à-dire capable de se renouveler au fil du temps en fonction des progrès du joueur et de l'évolution du jeu.

À travers le monde, une leçon d'EPS classique conserve toujours le même schéma. Une séquence consacrée aux jeux sportifs collectifs peut être résumée en trois parties distinctes : (1) tout d'abord la leçon débute avec une période d'échauffement avec ou sans ballon dans des actions essentiellement individuelles, (2) période qui est suivie par la mise en place de situations d'apprentissage destinées à pratiquer une variété d'habiletés motrices liées au sport concerné et finalement, s'il reste du temps, (3) le jeu est utilisé soit à titre de récompense ou en application des apprentissages mis en perspective précédemment. Ces trois parties proposent un apprentissage décontextualisé par rapport à une situation authentique où, par exemple, la pression des défenseurs constitue un pilier incontournable des rapports d'opposition. Cette approche, où un trop grand découpage des contenus constitue un élément réducteur, où les savoirs sont ainsi atomisés, contribue à une perte de sens par rapport à l'esprit même du jeu. L'apprenant y a une place d'exécutant et ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant sa propre progression. Enfin, recourir à cette approche c'est aussi faire l'hypothèse que l'on peut simplifier la complexité des habiletés motrices sans dénaturer les apprentissages liés au jeu.

Bien souvent le modèle technique est associé à un enseignement centré sur les résultats de l'apprentissage en relation avec une pédagogie de maîtrise (AEEPS, 1994). La collecte d'informations sur les réalisations des élèves porte surtout sur la performance dont l'élève est capable. Le recueil des données est obtenu à l'aide d'instruments ayant satisfait à l'objectivité et la fidélité (grilles détaillées) avec de préférence des mesures quantitatives. L'interprétation est faite en comparant les performances observées à des critères de performance préétablis. On obtient un profil de résultats comportant une appréciation par rapport à chaque objectif évalué : (suffisant/insuffisant – acquis/non acquis). Concernant l'adaptation de l'activité pédagogique, on accorde plus d'importance aux conditions externes de l'apprentissage qu'à l'activité de l'élève et l'évolution des situations proposées porte surtout sur la structuration de l'environnement. Ici, on reproduit plutôt des solutions par addition d'exercices de progression du geste élémentaire au plus difficile. Corriger les erreurs et répéter pour mémoriser. Une telle pédagogie de maîtrise, entendue au sens le plus étroit, doit être outrepassée, quels que soient ses mérites. Certes, elle présente l'avantage d'avoir combattu et de combattre encore la pédagogie des dons, ainsi que d'avoir montré que les mêmes savoirs pouvaient être acquis par un grand nombre d'individus, moyennant l'usage d'une pédagogie tenant compte des différences individuelles. Plutôt que de parfaire un modèle pédagogique actuellement inadéquat, il semble préférable de le dépasser en conservant néanmoins ce qu'il contient de positif, à savoir le droit des élèves à la différence, particulièrement nécessaire pour la pédagogie en EPS en relation avec le droit d'avoir le temps d'apprendre.

Les recherches technologiques sur l'intervention dans les activités physiques sportives et artistiques s'intéressent à des questions de terrain en les soumettant à une approche scientifique susceptible de les éclairer. Elles se définissent comme des études portant sur les conditions de transmission et/ou d'appropriation des techniques corporelles, dans leur système socio-technique d'apparition. Elles servent les objectifs suivants : accroître les connaissances sur l'intervention, contribuer à la constitution de savoirs sur la formalisation et la transformation des techniques corporelles, contribuer à l'optimisation des procédures d'entraînement, de formation et d'enseignement. De ce point de vue, le concept de compétence motrice en situation sportive présente l'avantage de désigner l'ensemble des schèmes dont dispose un sujet à un moment donné de sa vie. Les deux démarches convergent pour affirmer que les ressources cognitives d'un joueur ne se limitent pas à ce qu'on appelle généralement des savoirs ou des connaissances, aussi procéduraux ou pratiques soient-ils, mais qu'il faut faire une part décisive à d'autres outils cognitifs, qui sont de l'ordre des opérations. Il semble plus sage d'envisager les compétences motrices en situation sportive comme la mobilisation de ressources d'ordres différents : d'une part des savoirs et d'autre part, un habitus en relation avec les ressources perceptives et motrices d'un joueur. Cela ne dispense pas, bien au contraire, de penser l'unité et la diversité de ces divers savoirs. La compétence motrice est acquise par expérience et constitue un référentiel agi, vécu, approprié, ressenti. La répétition mentale avec la

réalisation des gestes à vide comme chez les pilotes d'acrobaties ou les skieurs mimant leur slalom constitue un moment de concentration mais aussi une mémorisation et une actualisation de gestes qu'ils auront à effectuer sous très haute pression temporelle voire dans des positions pour le moins inhabituelles. Certes, c'est une incorporation profonde mais toujours sous contrôle cognitif.

Face à des problèmes similaires, Samurçay et Pastré (1995), à partir de deux recherches dans le monde du travail, constatent que l'analyse de l'activité des ouvriers montre qu'ils ne font pas qu'appliquer des règles. Ils conceptualisent leur situation de travail autour d'un certain nombre d'invariants que les auteurs ont appelé des *concepts pragmatiques*. Ce sont les propriétés ou les relations que les opérateurs prélèvent dans une situation et qu'ils jugent pertinentes pour transformer celle-ci dans le sens souhaité. « Ces invariants opératoires qui structurent l'activité deviennent des concepts pragmatiques au niveau de la représentation » (Samurçay & Pastré, 1995 p. 14). Un invariant opératoire est un concept, un pré-concept ou un pseudo-concept. L'expression « d'invariant opératoire » permet d'une part de mettre en évidence le fait que se constitue, en objet logique stable (invariant) pour le sujet, une classe de phénomènes soumis auparavant à variation, d'autre part que le critère de l'acquisition d'un invariant est l'action (opératoire) du sujet en situation de jeu (Vergnaud, Halbwegs, & Rouchier, 1978). Il semble que les compétences motrices en situation sportive sont des savoirs de même ordre où des connaissances opérationnelles et l'expérience de l'usage que l'on peut en faire ainsi que des effets produits se combinent pour résoudre des suites de situations dont l'apparition n'est pas prévisible.

Une première approche globale des conceptions dominantes employées par les enseignants intervenant dans les sports collectifs laisse apparaître quelques traits caractéristiques (figure 1) que l'on peut organiser selon un double axe « simple/complexe » et « technique/tactique ».

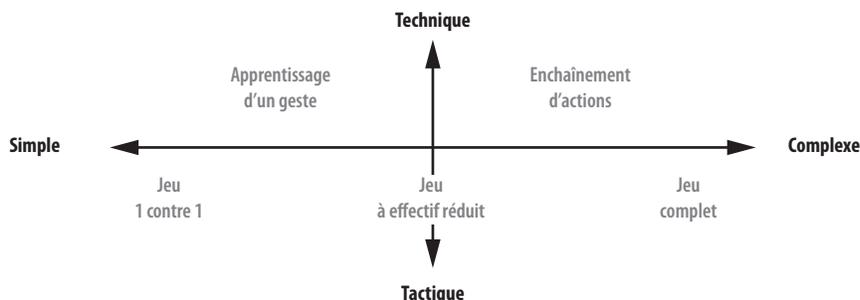


Figure 1. Modélisation de l'analyse des jeux sportifs collectifs (adapté de Gréhaigne, 1997b, p. 91).

Cette modélisation n'a pas de valeur normative en elle-même, elle possède avant tout une fonction heuristique car, en relation avec telles ou telles parties du cycle de travail et les apprentissages visés, on peut ou doit varier les approches. Pourtant, concernant les apprentissages et selon beaucoup de théories d'action (Lesnes, 1977) à la mode, quand on a tout répété, on recommence pour viser la soi-disant perfection du geste. Cela peut éventuellement se concevoir dans les activités morphocinétiques de haut niveau, mais ceci constitue, bien souvent, un discours de manager ou de coach pour décerveler et assujettir le pratiquant. Dans les activités comme les sports collectifs où la durée de l'affrontement est centrale, les choses diffèrent. Ici deux théories s'affrontent : d'un côté ceux qui défendent le geste parfait libérateur de l'esprit et de l'initiative et ceux pour qui une personne représente un tout unique avec ses états d'équilibres et de déséquilibres particuliers avec un fond culturel commun certes mais aussi une originalité non réductible. Dans ce cas, la technique corporelle est un objet culturel que les individus selon leur univers de référence et leur système de représentation spécifique s'approprient en le transformant. Chaque pratiquant redéfinit cet objet au regard de ce qu'il connaît, de ce qu'il croit connaître et de ce qu'il a envie de faire (Bride, 2015). Ainsi, la technique devient dans les faits celle que chaque pratiquant se construit dans une culture de référence donnée.

En éducation physique, côté apprentissage, la notion d'activité de l'élève ne se ramène pas à celle d'activité transpiratoire. L'activité consiste aussi, dans une large mesure, en l'exploration du champ des compétences et des connaissances, en un rapprochement analogique ou contradictoire des différents éléments de la configuration momentanée du jeu et en l'effort du joueur pour répondre de façon la plus cohérente et la plus économique aux systèmes de contraintes qui lui sont proposés. Ce n'est plus uniquement l'expérience cognitive mais aussi le sens du jeu et l'intuition qui reposent, bien souvent, sur la perception de quelques indicateurs pertinents de l'action. Ainsi, « à chaque palier successif de l'évolution du mouvement, (...), il n'y a jamais, à un instant donné qu'un choix simple, (...), de la forme adéquate et de l'orientation adéquate à donner au mouvement pour la suite de l'action, (...). Le progrès tactique engendre, dans le temps même où il se réalise, une amorce de progrès technique, une germination en quelque sorte... condition indispensable d'une technique ouverte, c'est-à-dire facilitant la réalisation des solutions en cascade au cours du déroulement du jeu ; capable de se renouveler au fil de la vie physique du joueur, son jeu personnel évoluant et/ou le jeu de son époque évoluant » (Deleplace, 1983, p 104). Entre création, imagination et invention en relation avec une technique ouverte construite en jeu plutôt que des répétitions interminables jusqu'à la perfection du geste puis application dans le jeu, notre choix est fait... Cette conception « applicationniste » de la technique postule une équivalence entre la situation d'entraînement et les situations de jeu. Cette proposition est quotidiennement mise à mal par les variations incontestables des situations réelles de jeu auxquelles sont confrontés les joueurs : opposition différente, absence ou mauvaise forme d'un ou de plusieurs coéquipiers, carences

transitoires dans l'organisation du jeu, déficience personnelle... La conclusion qui semble devoir en être tirée est que la compétence motrice ne se réduit pas à la maîtrise d'une liste de ressources donnée pour des situations prescrites mais nécessite, à tout instant, de façonner à nouveau ces ressources, afin de faire face à la variation des configurations du jeu qui, pleines d'imprévus, résistent souvent à la modélisation.

Enfin, pour finir, le problème de l'évolution des conceptions de l'enseignement du jeu n'est pas toujours facile à cerner mais l'analyse de la formation dispensée dans les centres universitaires, montre que, bien souvent, les sports collectifs sont encadrés par des spécialistes de la pratique sociale de référence, fréquemment incapables de remettre en cause leur modèle dominant. D'ailleurs, plusieurs études démontrent que la majorité des formateurs/entraîneurs enseignent selon les mêmes paradigmes que la façon dont ils ont été entraînés plus jeunes (Sève, Poizat, Saury, & Durand, 2006). Quant à la source des connaissances, elle vient généralement des cadres techniques des fédérations qui poursuivent pourtant des objectifs tout autres que ceux assignés à l'EPS. Ce qui peut laisser présager de beaux jours à ce modèle technique... et éviter de sombrer dans un « tacticisme » béat que l'on pourrait nous reprocher.