

## DES CORPS À L'ÉCOLE

Les études centrées sur le corps des élèves en lien avec les conditions de leur accueil dans les établissements du secondaire ● relèvent principalement de la place du corps dans les espaces scolaires, du développement du corps à l'adolescence et de l'accès à la sexualité. D'autres études abordent la notion de corps en rapport avec le bien-être et le climat scolaire.

### DES ESPACES SCOLAIRES QUI ASSUJETTISSENT PLUS QU'ILS N'ACCUEILLENT LES ÉLÈVES

Depuis Jules Ferry (1882), les locaux scolaires répondent à des normes nationales censées prendre en compte les conditions matérielles de l'accueil du public scolaire, mais s'avèrent en réalité inalement plus guidées par les préoccupations rationalistes des concepteurs que vers celles des utilisateurs premiers : les élèves. Ce sont des préoccupations hygiénistes (aération des locaux, ouvertures sur l'extérieur) qui orientent la construction des locaux scolaires jusqu'à l'Entre-deux guerres. Lors de la mise en place du collège unique, l'accent est mis sur la capacité d'accueil des locaux d'enseignement (Lenoir, 2012). Au cours des années 2000, lorsque le concept de bien-être fait son apparition, des améliorations sont apportées et l'attention se porte sur la qualité de vie et son impact sur la motivation et les performances scolaires. Selon Mazalto (2017), le bien-être est une sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques et l'absence de tension psychologique. Il concerne donc directement les élèves, usagers des espaces scolaires. Les principales représentations réduites au point de vue des équipes éducatives sur la question, semblent là encore être plutôt orientées vers des questions hygiénistes et de santé que vers des questions de bien-être relationnel : une bonne santé physique semble être garante

d'un bien-être physique. La santé est perçue comme une valeur et la représentation sociale dominante du corps. L'incitation à prendre soin de soi est visible via tous les canaux médiatiques publicitaires et d'information (Queval, 2011). Si l'élève à un corps en « bon état de marche », alors la transmission des connaissances est facilitée. Cette déinition hygiéniste dessine le portrait d'un.e bon.ne élève, un.e élève en bonne santé c'est à dire « organisé, moti-vé, sans problème psychologique venant le parasiter dans ses acquisitions. Dans cette approche de la santé, le corps qui fonctionne bien est mis en avant avec comme arrière-pensée que ce corps idéal acquiert bien les connaissances » (Lenoir & Berger, 2007).

### Un corps tabou

Dans une société où le corps est exalté, et alors que les recherches corrélient le bien-être des élèves à l'amélioration des apprentissages (Hubert, 2015, Guimard et al., 2015, Bacro et al., 2017), l'institution scolaire n'est toujours pas capable de lui reconnaître ni d'accepter ses fonctions physiologiques de base. De façon ambi-valente, le corps est un objet d'admiration, valorisé dans nos sociétés occidentales ; dans le même temps sa matérialité est dépréciée. C'est ce paradoxe que Fournier et Raveneau (2008) pointent en montrant comment l'esthétique, l'alimentation, le sport façonnent notre identité, mais de façon aseptisée. Les réalités physiques des corps, en particulier la sueur, les odeurs, les sécrétions impossibles à maîtriser (par exemple lors de l'activité physique) font figure de désordre et d'incontrôlé.

Si nous avons choisi d'observer l'accueil du corps dans le second degré c'est que, « au collège, on peut pas parler, on peut pas bouger, on peut plus jouer... » (Dizerbo, 2016)

Les problèmes liés à l'utilisation des sanitaires illustrent la question de l'invisibilité des besoins physiologiques des élèves et des tensions que la non prise en compte du corps met en jeu. Les élèves portent le plus souvent (près de 75 % selon Schléret & Chapuis, 2013) un jugement très négatif sur les sanitaires de leur établissement avec des critiques portant sur trois catégories directement liées au bien-être des corps :

- l'hygiène (problème d'approvisionnement en savon et en papier) ;
- l'intimité (pas d'isolement phonique, portes et cloisons ne s'étendent ni jusqu'au sol ni jusqu'au plafond) ;
- la sécurité (lieu peu surveillé pouvant conduire à des situations de voyeurisme ou d'harcèlement).

Ces perceptions négatives incitent les élèves à se retenir (un tiers des élèves évitent d'aller aux toilettes de leur école, voir Guimard, 2017), provoquent des problèmes de santé d'ordre physiologique (maux de ventre, incontinence diurne, infections urinaires) et un sentiment de mal-être. Par ailleurs, pour les élèves adolescent.e.s, le fait de demander l'autorisation et de faire face à l'éventuelle interdiction d'aller aux toilettes est à la fois une cause de rétention, menant aux troubles cités plus haut, et d'exacerbation d'un sentiment d'infantilisation et d'humiliation (Pujade-Renaud, 1983). Cette question d'insalubrité des sanitaires à l'école soulève deux points importants au regard de la place accordée aux corps : l'incapacité récurrente de l'institution et des collectivités à reconnaître que les élèves sont des enfants qui viennent à l'école avec leur corps et le tabou qui règne sur la gestion des toilettes en termes de propreté et de sécurité.

### Corps contraints, corps immobiles : une ritualisation scolaire

Alors même que le corps peine à être considéré, son contrôle - voire son dressage - représentent des enjeux centraux pour l'institution scolaire qui « *s'approprié et discipline le corps, envisagé comme dissocié de l'esprit et contraint à se faire oublier* » (Dizerbo, 2016). L'obligation

d'autonomie et la responsabilisation progressive de l'élève accentuent les pressions exercées sur leur corps. Comment l'élève s'éprouve-t-elle ou il corporellement ? C'est la question que pose Pujade-Renaud (1983) dans un ouvrage de référence sur le corps de l'élève dans la classe. Elle compare le corps de l'élève à celui d'un *zombie*, plutôt passif, dont le corps est à la fois présent et absent (ou non habité). L'élève ne doit pas bouger. Il ne peut s'exprimer oralement sans permission ni physiquement. Son corps est éduqué à la norme scolaire où seul l'intellect est valorisé. Toute pulsion corporelle, parfois source d'embarras ou de punition, doit être prohibée et maîtrisée. Le corps doit être discipliné, réglé au rythme des cours et des injonctions éducatives (Garcia, 2000). Voléry évoque un enfant laissé pour partie aux portes de l'école ou renvoyé dans la sphère privée de sa famille. En parallèle, l'école accueille et fabrique un second type de corps, celui de l'élève, un corps public qui écrit, compte, raisonne et est astreint à l'organisation spatiotemporelle de la salle de classe (Voléry, 2015). La structuration de l'espace scolaire est d'ailleurs emblématique d'un ordre institutionnel qui place d'un côté des adultes, se tenant debout, en surplomb, et face à tou.te.s, et de l'autre des élèves en position assise, arrimé.e.s à un bureau, assigné.e.s aux regards, aux gestes et à la mobilité professorale. L'ordonnancement spatial et la répartition inégale de la motricité délimitent les statuts et les rôles de chacun.e. Cet espace, Pujade-Renaud le conçoit « *comme un champ de bataille avec ses places fortes à occuper et tenir, ses territoires à défendre, ses zones de clivage et ses lignes de tension* » (Pujade-Renaud, 1983). Bien qu'immobile, fixé.e à sa chaise, l'élève peut parfois compenser son manque de mobilité corporelle par une mobilité fictive, en faisant usage de son regard panoramique et décentré sur l'espace de la classe et en pouvant observer plusieurs micro-univers qui échapperaient à l'œil de l'enseignant.e. Ces épisodes restent en général éphémères, l'élève retournant régulièrement dans le cadre rigide et pétrifié du modèle dominant/dominé. L'élève se sent « persécuté.e » par la



présence, la mobilité et la gestualité de l'enseignant.e. qui ressent de son côté le bruit, l'agitation, l'apathie manifestés par les élèves comme une forme de violence. La question de la mixité introduit une autre source de mal-être, la notion de sexualité dans l'espace classe et dans la relation pédagogique. Le savoir est censé rester neutre, passer uniquement par le langage, sans rapport avec le sexe des un.e.s ou des autres. Et pourtant, les tentatives de dénégation des différences sexuées entraînent des problèmes de représentations des altérités en général et de prise en compte des différences entre individus.

*« Influencés par un "construit politique", garçons et filles n'incorporent pas les mêmes catégories de pensée et d'action. Ils témoignent alors du fait que l'ordre moral sexué du monde est d'abord une question de contrainte du corps »*  
(Fournier & Faveneau, 2008).

De nombreux sens sont mobilisés dans la classe, pas seulement pour acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi pour respecter les rituels scolaires et maintenir les pressions exercées sur le corps. Les enseignant.e.s disent passer leur temps à « tenir les corps » (Dizerbo, 2016) sans pour autant pouvoir affirmer que cette discipline du corps soit garante d'un apprentissage de qualité. Pourtant, tout ce qui touche aux corps semble spontanément placé en dehors du champ de compétences des enseignant.e.s, peu débattu entre collègues, peu théorisé par l'institution. La question de la mixité introduit une autre source de mal-être, qui passe par la mise en avant de la notion de sexualité dans l'espace de la classe et dans la relation pédagogique. Le savoir est censé rester neutre, passer uniquement par le langage, sans rapport avec le sexe des un.e.s ou des autres. Et pourtant, les tentatives de dénégation des différences sexuées entraînent des difficultés à se représenter diverses figures de l'altérité en

général et à prendre en compte les différences interindividuelles.

Le rapport au corps au sein de l'espace scolaire reste ambigu et paradoxal. L'école est amenée à accompagner, voire à prendre en charge, la transformation des élèves de façon à former des citoyens, des adultes autonomes, mais dans certains domaines et jusqu'à un certain point seulement.

## LA PLACE DU CORPS DANS LES APPRENTISSAGES

Quels sont les objectifs de l'éducation du et sur le corps ? S'agit-il de mieux connaître son corps et son fonctionnement ? Apprendre le mouvement ou l'immobilité est-il possible ? Doit-on demander à l'école d'accompagner les élèves dans l'appropriation de leur propre corps et les responsabiliser aux questions de santé ? Peut-on définir des modèles, des normes corporelles ? Faut-il aborder les représentations du corps et de la place du corps dans les relations aux autres ? Faure et Garcia (2003) considèrent que toutes les « politiques du corps » reflètent une forme de relation pédagogique. « Aussi s'agit-il de réfléchir aux modèles de comportements, physiques et cognitifs, empreints de stéréotypes sociaux et sexués, que ces dernières véhiculent tacitement ».

L'éducation à la santé, les pédagogies corporelles, l'éducation physique scolaire ne peuvent occulter la « sportivisation des mœurs et des corps ». Les élèves se doivent de maîtriser leurs postures et développer leurs habiletés motrices (Queval, 2011). Ces questions sont transversales dans la littérature de recherche se rapportant à l'éducation du et au corps. Nous présentons ici quelques exemples de problématiques questionnant la place du corps dans les apprentissages et enseignements.

### Le dressage des corps

Le corps fait-il partie de l'être à éduquer ou en est-il un accessoire qui l'accompagne ? La normalisation des conduites

et postures semble en partie apprise à l'école qui dicte des conduites et sanctionne les écarts. Ici, le corps ne doit pas vivre, il doit savoir vivre, apprendre à se tenir et à se retenir (Jaquet, 2001). L'élève possède-t-il un corps ou est-il son corps ? C'est aussi la question que pose Raveaud (2006) dans sa comparaison de la mise ordre des corps à l'école primaire française et à l'école anglaise. L'apparence vestimentaire des élèves constitue par exemple un enjeu majeur. Si elle est plus cadrée en Grande Bretagne (uniformes ou couleurs sombres, vêtements « appropriés » de rigueur), en France, les enseignant.e.s se gardent d'émettre des remarques autres que de praticité. L'école agit sur les comportements dans les deux pays en dictant des codes spécifiques à l'espace classe, qui peuvent être différents des codes familiaux. Pour ce qui est des codes de pudeur ou de mixité lors des séquences d'activité physique comme la natation par exemple, le code anglais ne tolère aucune mixité de corps nus, quel que soit le sexe : la cabine individuelle est de rigueur. Le vestiaire collectif à la française est une norme nationale qui déplait fortement aux

#### **Le dressage du corps à l'école : une tradition historique**

« L'école n'a jamais ignoré le corps mais elle l'a toujours considéré avec méfiance. L'enfant est envisagé comme un objet à redresser, à modeler, à former. L'école, imprégnée de cette vision, est convaincue de la nécessité d'une maîtrise du corps pour accéder aux choses de l'esprit. Elle a donc souvent mis en œuvre une pédagogie autoritaire, voire répressive à l'égard du corps, dès son développement pendant l'Ancien Régime » (Dizerbo, 2016).

Certain.e.s élèves se positionnent spontanément dans l'acceptation des règles qui administrent les comportements tolérés des corps dans l'enceinte scolaire, à la

satisfaction de leurs enseignant.e.s et de leur famille. Elles et ils doivent néanmoins composer et adapter leurs postures en fonctions des attentes non convergentes des adultes et de leur entourage, du groupe auquel elles et ils appartiennent. Parfois, quand leur sentiment d'identité est mis en péril, la résistance aux rituels prescrits est plus forte et peut mener à des sanctions plus ou moins lourdes. Le rejet de l'ordre disciplinaire et la non soumission au contrôle des corps peut lourdement pénaliser les élèves « rebelles » (Dizerbo, 2016).

#### **Des corps en cours : de la biologie à la santé**

Dans l'enseignement secondaire, le corps est un thème largement exploré dans les programmes de sciences. Les dimensions abordées rejoignent en général les apprentissages liés aux fonctions vitales. D'un côté, les enseignements dispensés en sciences de la vie et de la terre présentent un corps organique, organisé en plusieurs niveaux d'intégration, à partir de thèmes comme la digestion, la respiration, la locomotion (Jourdan, 2006). De l'autre, la philosophie nous dit que « *notre corps ne se confond ni avec sa réalité biologique, en tant qu'organisme vivant, ni avec sa réalité imaginaire, en tant que fantôme, ni avec sa réalité sociale en tant que configuration et pratique sociale. Il est l'assemblage des trois* » (Bernard, 1995). Il s'agit donc de travailler explicitement et simultanément sur le fait que le corps ne soit pas qu'un organisme, mais une organisation socialement construite à destination d'autrui et de soi-même (Rochex, 1996).

Dans une approche pensée comme plus globale, l'éducation à la santé prend en compte trois dimensions :

- celle de l'individu dans sa propre sphère ;
- celle du sujet inséré dans une culture qui le modèle et le contraint ;
- celle du sujet politique à la fois responsable et dépossédé des choix qui ont été pris pour elle et lui par la société au nom de la qualité de la vie (Marzin, 2006).



Pour Marzin, l'éducation scientifique peut prendre en compte la dimension individuelle en amenant les élèves à construire des connaissances sur le corps, son anatomie et son fonctionnement, ne serait-ce que pour construire une vision réaliste du corps et prendre conscience d'une exigence en matière de santé et de prévention, parfois utopique ●.

Du primaire au secondaire, une approche du corps s'effectue de façon globale dans le cadre de l'étude du vivant, par le biais des mouvements corporels, des fonctions de nutrition, de reproduction et de santé. Des notions de génétique, d'immunologie et d'éthique sont également abordées au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité. La conception selon laquelle l'expérience du corps (corps ressenti) serait la matérialisation de nos intentions, de nos expériences par un processus d'appropriation qui s'étend sur toute la vie est plus ou moins laissée de côté (Marzin, 2006). Terrisse (2001) propose quatre références scientifiques au sujet du corps à chacune desquelles correspond un modèle de corps :

- la référence anatomique (un corps anatomique) ;
- la référence physiologique (un corps énergétique) ;
- la référence cognitive (un corps informationnel et fonctionnel) ;
- et la référence psychanalytique (un corps bioaffectif ou relationnel).

Dans ce cadre, les enseignements des sciences de la vie et de la terre ne seraient plus à relier qu'aux seules références anatomique et physiologique.

Pour Vigarello, « la recherche de la santé est devenue le facteur pathogène prédominant, car la quête désespérée de la santé ne crée que la maladie » (Vigarello, 1999).

### L'éducation physique et sportive ou la maîtrise de son corps

L'étude de la place du corps à l'école conduit naturellement vers l'éducation physique et sportive, discipline obligatoire, et la seule qui place explicitement le corps au cœur de son enseignement. Cette discipline, affiche plusieurs objectifs. Des objectifs strictement moteurs (sauter, courir, attraper un ballon) coexistent avec des objectifs plus cognitifs, comme se repérer dans l'espace, ou créatifs (expression corporelle libre). La socialisation, l'hygiène de vie et la santé sont également des visées transversales de cette discipline qui s'insère dans un projet d'éducation global de l'enfant au sein de l'univers scolaire (Raveaud, 2006).

Déjà pour Rousseau, la libération du corps des enfants est indispensable si l'on veut construire un corps robuste, prélude à la maîtrise de soi : « *Plus le corps est faible, plus il commande, plus il est fort, plus il obéit* » (Rousseau, 2009). Ainsi, l'édu-

cation physique vient renforcer le corps et lui apprend à se plier à la volonté de l'esprit. Loin de libérer le corps de l'élève, l'EPS vise aussi le maîtriser. Chez les philosophes, le corps est la fois la « *cause principale de l'attachement de l'âme au monde sensible* » tout en étant perçu positivement lorsqu'il est le reflet du beau menant à la contemplation. Platon par exemple donne une place importante à l'éducation physique ayant comme unique objectif le soin du corps et la formation du citoyen. Selon lui, le soin du corps combiné au soin de l'âme mène les humains vers les vertus d'une vigueur morale et physique liée au courage, à la maîtrise de soi et à la performance. Chez Aristote, l'éducation physique doit être modérée car son excès peut mener à la sauvagerie alors qu'une pratique tempérée rend l'âme forte et vertueuse (Goarzin, 2016).

« *Philosophes et médecins fixent les principes, diététique, ablutions, jeux et gymnastiques érigent une culture du corps. La sculpture de soi prend valeur esthétique et morale* » (Queval, 2011).

Pour Court, supporter l'effort physique ou persévérer dans l'exercice permet aux élèves d'entraîner leurs facultés morales. « *Les bénéfiques corporels externes de l'activité physique se conjuguent avec le développement d'un ensemble de dispositions mentales. L'acquisition d'une certaine rigueur, d'un goût de l'effort et d'une discipline de travail constitue la finalité principale de la participation sportive* » (Court, 2010).

Si l'EPS est la discipline d'enseignement ayant pour objet le corps en mouvement, le corps à l'arrêt ou immobile n'est pas ou rarement mentionné. « *Le non-mouvement fait figure d'impensé et constitue une sorte de point aveugle des pédagogies corporelles* » (Bordes, 2010). Quelle place pour le non mouvement en EPS ? C'est autour du concept de conduite motrice que doit être envisagée l'enseignement de l'EPS selon Bordes, pour qui le



mouvement et le non-mouvement relèvent d'une profonde unité. Aujourd'hui, le corps est évalué en fonction de sa performance dans le mouvement, de sa motricité efficiente. À l'inverse, le non-mouvement tend à revaloriser le corps sensation, l'écoute de soi, la sensibilité posturale. Certain.e.s enseignant.e.s envisagent ainsi de revaloriser le corps via une pédagogie active

de l'immobilité destinée à compléter ou rééquilibrer le travail corporel en mouvement. « *En tant que telle, l'immobilité ne s'apprend pas, ou marginalement. En revanche, apprendre à l'élève à repérer à quel moment, pourquoi et comment une conduite d'immobilité peut être efficace fait partie des attributions de tout enseignant d'EPS* » (Bordes, 2010).

Si l'EPS éduque le corps, le regard porté sur ce corps et ce vers quoi chacun.e doit tendre est différent selon les pays, les cultures et les époques. Les élèves se forgent l'idée d'un corps idéal, d'un objectif à atteindre ou au contraire d'une version parfaite à laquelle elles et ils ne parviendront jamais. La peur de leur propre corps, la volonté de normalité, la nécessité de ressembler aux canons de beauté du moment, la différence entre réalité biologique et corps idéalisé et normé par la

société peuvent être motivantes ou traumatisantes selon le vécu de chacun.e. Les activités en EPS peuvent donc être soit facteur d'intégration dans un groupe soit source de pression pour ne pas décevoir ou faire défaut. La « sportivisation » de l'EPS intègre dans une matière d'éducation des critères sociaux de performance qui deviennent vite problématiques pour des nombreux élèves, d'autant plus qu'ils sont teintés de stéréotypes sociaux et sexuels (Garcia, 2000).



L'apprentissage de techniques corporelles est au cœur de l'enseignement des activités physiques sportives et artistiques (APSA), qui sollicitent en priorité la motricité. Bien souvent, cet apprentissage est abordé sous l'angle du « comment enseigner ». Les intervenants font à la fois appel à des modèles de l'apprentissage moteur et à des connaissances professionnelles sur la didactique et la pédagogie afin de mettre en place des conditions optimales d'apprentissage à destination des pratiquants.

Si cette approche est légitime, invitant à penser le « comment enseigner aux élèves ? » en relation avec le « comment apprennent-ils ? », il est tout aussi essentiel de s'intéresser aux enjeux spécifiques de l'apprentissage des techniques corporelles. Comment définir et caractériser les techniques corporelles ? Comment les techniques sportives se positionnent-elles dans le champ des techniques corporelles ? Enseigne-t-on les mêmes techniques corporelles dans le champ sportif, scolaire ou du bien-être ? Poursuit-on les mêmes objectifs ?

Ce chapitre répond à ces questions avant de s'attacher plus précisément aux conditions d'apprentissage des techniques corporelles et aux stratégies d'enseignement qui en découlent.

## 1. LES TECHNIQUES CORPORELLES

### Techniques corporelles : de quoi parle-t-on ?

#### Une dimension sociale, biologique et psychologique

Les techniques corporelles constituent un objet difficile à cerner. Elles peuvent être considérées dans une perspective large comme englobant toutes les actions humaines, ou dans une optique plus restrictive à partir de critères spécifiques. Nous nous appuyons sur l'approche de Mauss<sup>1</sup> et sur celle plus tardive de Durand, Hauw et Poizat<sup>2</sup> pour définir les critères fondamentaux des techniques corporelles :

- elles font l'objet d'un apprentissage plus ou moins formalisé et plus ou moins long, même celles concernant des mouvements que l'on peut considérer de prime abord comme « naturels » (la marche par exemple). Elles sont acquises parfois « sur le tas », par imprégnation ou imitation des autres, mais donnent lieu le plus souvent à un enseignement spécifique ;
- elles sont constitutives d'une culture, qui ne se spécifie pas seulement par des valeurs, des normes, des pensées, des connaissances, mais aussi par des manières de se servir de son corps ;
- elles impliquent en priorité le corps et la motricité, même si elles sollicitent parfois des objets ;
- elles intègrent une intentionnalité. Même si plusieurs techniques corporelles peuvent être regroupées dans une catégorie similaire car relevant de *patterns* gestuels proches, il importe de prendre en compte la signification fonctionnelle du geste (quelle est l'intention du pratiquant lorsqu'il produit un mouvement ?). Ceci implique une différenciation plus fine des techniques corporelles. Un lancer de caillou sur la plage et un tir en suspension en handball, s'ils sollicitent tous les deux un « lancer à bras cassé », ne sont pas réalisés avec la même intention et ne peuvent être confondus ;
- elles traduisent une expérience vécue, la réalisation d'une technique corporelle s'accompagnant de sensations, d'émotions, de pensées qui actualisent une façon de vivre et d'éprouver une situation. Le mode de marche adopté par tout un chacun pour flâner en ville et celui du mannequin lors d'un défilé de mode n'engagent pas le même rapport à la situation et ne produisent pas les mêmes sensations. Adopter une position horizontale et une « respiration aquatique » en crawl traduit un nouveau rapport à l'eau, dans lequel celle-ci n'est plus un élément à surmonter mais un élément avec lequel il faut faire corps et qui offre des ressources pour agir.

1. MAUSS (M.), « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, vol. xxxii, 1936.

2. DURAND (M.), HAUW (D.), POIZAT (G.), *L'apprentissage des techniques corporelles*, Paris, PUF, 2015.

Les techniques corporelles mêlent ainsi de manière indissoluble du social (en exprimant une culture), du biologique (en mobilisant le corps) et du psychologique (en intégrant une intentionnalité et en étant porteuses d'expériences).

### Techniques corporelles et gestes du quotidien

Les techniques corporelles ne relèvent pas exclusivement du domaine des activités physiques, sportives et artistiques, mais concernent de nombreux gestes de la vie quotidienne acquis au contact des autres. Pour Mauss, qui a mis en exergue la notion de techniques du corps, celles-ci traduisent « *les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps* »<sup>3</sup>. Il note par exemple que les manières de marcher, de s'asseoir ou de manger diffèrent selon les cultures. Manger avec des baguettes, si naturel dans la culture asiatique, peut poser des difficultés à des occidentaux. Certaines techniques corporelles précocement incorporées pendant l'enfance, peuvent devenir des marqueurs culturels dont il est difficile ensuite de se défaire.

Les techniques corporelles sont également centrales dans certains domaines professionnels ou de loisir nécessitant la mise en jeu du corps : les métiers manuels, certaines pratiques artistiques, les activités de bricolage...

## Les techniques sportives

### Spécificités des techniques sportives

Dans le domaine du sport, les techniques corporelles donnent lieu à des techniques sportives qui mobilisent une motricité extraordinaire, complexe et originale, permettant d'atteindre un haut niveau de technicité corporelle<sup>4</sup>. Les techniques sportives présentent certaines spécificités liées à leur contexte de réalisation.

#### Étiquetage et catégorisation

Les techniques sportives sont des organisations motrices repérables dans le flux continu de l'activité du sportif. Ces organisations motrices sont partagées par les sportifs, et sont étiquetées et regroupées dans diverses catégories. L'observation d'un handballeur amène ainsi à repérer et à différencier des actions de course, de dribble, de passe, de tir, et celle d'un tennisman des actions de service, de lob, de smash.

#### Un cadre matériel et réglementaire

Les techniques sportives se réalisent dans un cadre matériel normé et obéissent à des exigences réglementaires. Ces règlements, et leur évolution, visent à préserver l'intérêt du jeu, à le rendre plus spectaculaire, à s'adapter à l'apparition de nouveaux matériaux sportifs, à équilibrer l'attaque et la défense. Ils délimitent un champ de possibles pour les techniques sportives. Par exemple, en badminton, afin de limiter l'efficacité du service, la frappe du volant doit s'effectuer en dessous de la taille, ce qui contraint les organisations motrices possibles.

#### Une évolution constante

Deux dynamiques complémentaires d'évolution des techniques sportives ont été relevées, l'une externe, l'autre interne<sup>5</sup>. La dynamique externe est liée à l'évolution des matériaux, des objets techniques et des règlements. La dynamique interne est le fruit de la créativité des athlètes (ou des entraîneurs) qui, dans leur recherche constante d'amélioration des

3. MAUSS (M.), *op. cit.*

4. GAL-PETITFAUX (N.), « Le sport et la culture technique », *Hyper EPS*, n° 244, 2009, p. 10-16.

5. VIGARELLO (G.), *Une histoire culturelle du sport. Technique d'hier... et d'aujourd'hui*, Paris, Éditions Revue EPS, 1988.

performances, expérimentent et stabilisent de nouvelles formes gestuelles. Ces évolutions peuvent être le fruit de tâtonnements, d'essais-erreurs, ou le résultat de démarches plus rigoureuses s'appuyant sur des outils technologiques (capteurs de force, analyses vidéo, modélisations informatiques...).



### DYNAMIQUE EXTERNE ET INTERNE DES TECHNIQUES SPORTIVES

#### **Dynamique externe**

*Les matériaux ont joué un rôle essentiel sur l'évolution des gestes techniques en tennis de table. Dans les années 1950, l'apparition de revêtements de raquette possédant des qualités d'adhérence a permis le développement de nouveaux gestes techniques visant à communiquer des rotations à la balle, notamment le top-spin. Dans les années 1980, l'utilisation de la « colle rapide » a augmenté les qualités de vitesse des raquettes, conduisant les pongistes à raccourcir leur prise d'élan.*

#### **Dynamique interne**

*Dans les années 1960, l'athlète américain Dick Fosbury a révolutionné le saut en hauteur en inventant une technique de franchissement dorsal de la barre (le Fosbury flop). Après sa médaille d'or obtenue aux jeux Olympiques de Mexico (1968), cette technique a été progressivement adoptée par la majorité des sauteurs en hauteur, remplaçant celles qui existaient jusque-là (ciseau, rouleau costal, rouleau ventral).*

#### La recherche d'efficacité maximale

Si toute technique corporelle se doit d'être efficace au regard du but à atteindre, dans le domaine sportif (notamment dans la pratique de haut niveau) la recherche d'efficacité est une visée en soi au service de la performance. Cette efficacité est par ailleurs envisagée selon différentes temporalités. Il s'agit de construire un geste dont l'efficacité est immédiate, adapté aux caractéristiques de la pratique du moment, mais aussi un geste qui pourra évoluer progressivement en relation avec les modifications des conditions de pratique (voir exemple de « l'appel inversé » en volley-ball p. 90).

#### La recherche d'économie

L'entraînement sportif exige une répétition incessante des gestes. La bonne technique est donc celle qui autorise cette répétition avec un minimum de fatigue, en limitant les risques de traumatismes que pourraient entraîner les multiples sollicitations des structures tendineuses, articulaires, osseuses et/ou musculaires. Elle doit aussi préserver l'intégrité physique du sportif et de ses partenaires ou adversaires. Ainsi, en judo, une bonne technique est assujettie à des principes mécaniques qui permettent l'économie et l'efficacité du mouvement tout en garantissant la sécurité des combattants.

#### Une motricité extraordinaire

Les techniques sportives sont le fruit de constructions progressives qui gagnent en efficacité et qui se transmettent au cours de l'histoire. Elles exigent le développement d'une « motricité extraordinaire », en ce sens qu'elles reconfigurent des organisations motrices spontanées, mobilisent de nouvelles formes de coordinations motrices et nécessitent quelquefois d'inhiber certains réflexes inscrits dans notre circuiterie nerveuse. En gymnastique sportive, la réalisation d'un salto avant exige d'inhiber le réflexe de redressement de la tête (cherchant à retrouver une horizontalité pour le regard). Même les techniques sportives s'appuyant sur des *patterns* moteurs dits fondamentaux proposent des affinements gestuels caractéristiques suivant le but recherché. Par exemple, les techniques de course visant la vitesse la plus élevée possible diffèrent des techniques de course visant l'économie et la durée.

## Diversité des techniques sportives

Chaque discipline sportive se caractérise par un ensemble de techniques corporelles. Certaines techniques sont caractéristiques d'un sport (le franchissement dorsal en Fosbury flop par exemple), alors que d'autres peuvent entretenir des traits communs et mobiliser des structures corporelles similaires (le service en tennis et en volley-ball par exemple). Cependant, même lorsque certaines techniques sont étiquetées sous le même nom du fait de ressemblances de forme ou de l'existence d'un *pattern* moteur commun sous-jacent, les modalités d'accomplissement diffèrent selon le contexte de réalisation (les caractéristiques des objets manipulés, l'espace de jeu, les contraintes réglementaires) et exigent des adaptations gestuelles spécifiques. Les caractéristiques du ballon et les possibilités réglementaires d'intervention de l'adversaire débouchent sur des techniques de dribble différentes en handball et en basket-ball. De même, les conditions de réalisation d'un tir en appui en handball et d'un lancer de javelot influent sur les possibilités de phases d'élan et de création du « chemin de lancement » de l'objet à lancer.

Les techniques présentent également des spécificités selon les cultures des disciplines sportives (histoire, règlements, valeurs, normes). Selon les cas, les techniques sportives privilégient le geste juste, le geste performant, le geste esthétique, le geste économe ou encore le geste adaptable. Ainsi, dans des activités physiques de reproduction de formes en relation avec un répertoire de mouvements codifiés, les gestes doivent respecter les normes esthétiques attendues. Dans les activités de plein air, les gestes s'adaptent en permanence aux caractéristiques du milieu rencontré afin de progresser sur l'itinéraire prévu. Dans les activités de confrontation, les gestes sont ajustés en fonction des actions et réactions des adversaires.

Au sein d'une même discipline sportive, il peut également exister des spécificités selon les nations. Par exemple, en tennis de table, les Asiatiques ont pendant longtemps privilégié une prise de raquette dite « porte-plume », alors que les pays occidentaux optaient pour une prise dite « orthodoxe ». En relais, les techniques de transmission dites « allemande » ou « française » rendent compte de recherches d'efficacité gestuelle différentes selon les pays.

Au sein de ce panorama des pratiques sportives, il faut enfin relever le statut particulier des activités physiques artistiques pour lesquelles les techniques corporelles mises en œuvre ont une autre visée. Ces techniques sont constituées de gestes symboliques visant à exprimer et à communiquer un point de vue sur le monde. Elles reposent sur la créativité, mobilisent des vocabulaires gestuels singuliers, engagent des esthétiques plurielles. Elles expérimentent de nouveaux registres de la motricité en s'affranchissant des codes et des normes en vigueur.

## Techniques corporelles et contextes d'intervention

Dans le champ des pratiques physiques, l'enseignement/apprentissage des techniques corporelles poursuit différents enjeux :

- recherche d'une efficacité motrice ;
- développement harmonieux de la personne, des capacités d'adaptation sensorimotrice, de la créativité ;
- amélioration du bien-être, de l'estime de soi ;
- développement du sentiment d'appartenance à un groupe.

Bien souvent ces enjeux sont entremêlés, mais il est possible d'identifier des dominantes selon les contextes d'intervention.

## L'entraînement sportif

Dans le champ de l'entraînement, les techniques sportives enseignées appartiennent au corpus d'une discipline sportive, dans l'optique essentielle d'améliorer le niveau de performance des pratiquants de cette discipline. Autrement dit, dans chaque discipline sportive ont été formalisées des catégories de gestes techniques que les pratiquants doivent acquérir pour être performants.

Au sein de ce corpus, l'entraîneur choisit les techniques à enseigner en fonction du niveau de performance des sportifs dont il a la charge et de leurs ressources. Il choisit celles qui lui semblent les mieux adaptées pour améliorer leur efficacité à court terme (la prochaine rencontre), à moyen terme (la saison sportive) ou à long terme (la carrière sportive), selon une planification rigoureuse des apprentissages. Cette planification intègre des techniques dites « fondamentales » (que tout pratiquant d'une discipline sportive doit maîtriser pour être efficace) et d'autres qui se spécifient selon l'évolution du niveau des athlètes et leurs singularités.

Par exemple, en sport collectif, tous les joueurs doivent acquérir une base de gestes fondamentaux (passes, tirs, dribbles, courses), complétée par d'autres techniques au fur et à mesure de leur spécialisation à un poste. Les techniques s'acquièrent et se stabilisent ainsi progressivement et de façon différenciée au cours du parcours de formation des sportifs. Au fur et à mesure de la pratique, ceux-ci gagnent graduellement en efficacité en acquérant de nouvelles techniques, en enrichissant, en perfectionnant et en singularisant leurs gestes dans des situations de plus en plus complexes et variées.

## L'éducation physique et sportive

### Les techniques sportives comme moyen et comme fin

Dans le champ scolaire, l'éducation physique et sportive est à la fois une éducation du corps (développement de l'aisance et de l'adaptabilité motrice des élèves ; développement de leurs capacités perceptives, décisionnelles, motrices, physiologiques) et une éducation par le corps (développement de ressources plus générales telles que l'entraide, l'engagement dans un effort, la prise d'initiative, susceptibles d'être réinvesties dans divers domaines)<sup>6</sup>. Les techniques corporelles enseignées à l'école constituent donc à la fois un moyen et une fin.

Elles constituent un moyen en ce sens que la priorité n'est pas tant l'amélioration de la performance en elle-même que celle des possibilités d'adaptation motrice des élèves à leur environnement physique et humain, en les confrontant à une diversité de situations sportives. L'enseignement des techniques sportives en EPS vise le développement de capacités athlétiques et motrices génériques telles qu'attraper et lancer une balle avec précision, se déplacer rapidement par des courses diverses et adaptées à l'environnement physique et social rencontré, réaliser une course d'élan efficiente... Certaines structures, actions et/ou qualités motrices acquises (le gainage, la mise en jeu coordonnée de différents segments articulaires, les ajustements perceptivo-moteurs...) apportent une disponibilité motrice remobilisée dans la vie quotidienne, hors du contexte scolaire.

L'enseignement des techniques corporelles à l'école est également une fin dans la mesure où l'un des enjeux de l'EPS est l'acquisition d'une culture sportive (dont les techniques constituent un élément essentiel). L'évolution des techniques sportives ne suit pas un processus linéaire : certaines perdurent longtemps avant d'être remplacées par d'autres plus efficaces ou économiques, d'autres se transforment progressivement par des adaptations

6. SEVE (C.), GAL-PETITFAUX (N.), « Les techniques corporelles en éducation physique », in DURAND (M.), HAUW (D.), POIZAT (G.), *L'apprentissage des techniques corporelles*, Paris, PUF, 2015, p. 89-100.

régulières. Parce qu'elle traduit une étape de l'évolution d'une discipline et cristallise l'intelligence de différents acteurs, chaque technique sportive est porteuse de sens. Apprendre une technique (sportive ou autre), c'est s'approprier des actions, des pensées, des émotions, des sensations vécues par d'autres. C'est ainsi s'offrir la possibilité de s'intégrer dans différents types de collectifs en partageant des dispositions à agir communes.

Une des difficultés, pour l'enseignant d'EPS, est de choisir parmi le large éventail de techniques sportives qui s'offre à lui. Ce choix peut s'appuyer sur les éléments suivants<sup>7</sup> :

- les ressources des élèves (proposer des techniques dont les difficultés d'appropriation sont compatibles avec leurs possibilités) ;
- le « potentiel éducatif » des techniques sportives (proposer des techniques posant des problèmes d'adaptation sensorimotrice permettant aux élèves de développer de nouveaux pouvoirs d'action) ;
- leur « potentiel ludique » (proposer des techniques générant chez les élèves des expériences et des sensations corporelles nouvelles, sources de plaisir) ;
- leur « pertinence culturelle » (proposer des techniques représentatives d'une culture sportive).

#### **Les activités physiques artistiques et d'entretien : d'autres formes de techniques corporelles**

Les techniques corporelles enseignées dans le cadre scolaire ne sont pas uniquement sportives mais également relatives aux activités physiques artistiques et de développement de soi. Même si la culture sportive est actuellement l'ancrage dominant en EPS, il est essentiel d'insister sur l'importance de promouvoir ces autres pratiques physiques visant des enjeux complémentaires. Dans le champ des activités physiques artistiques, l'un des objectifs majeurs de l'enseignement est que les élèves, à partir d'inducteurs variés, expérimentent, transforment, détournent des mouvements dans leurs formes, qualités et usages afin de les amener à se distancier d'un modèle, d'un code ou d'une référence. Ce vocabulaire gestuel singulier est mis au service d'un projet de création qui permet aux élèves d'interroger le rapport à la norme et de développer un regard critique sur le monde.

#### **Les pratiques de bien-être et d'entretien de soi**

Concernant bon nombre de pratiques de bien-être et d'entretien de soi, les techniques corporelles sont enseignées en vue d'un développement harmonieux de la personne du fait d'une meilleure conscience et connaissance de son corps. L'enseignement des techniques corporelles met en avant des éléments génériques tels que la qualité gestuelle (mobilisation cohérente des différentes articulations, placement du dos, amplitude et rythme des mouvements, gainage, précision des appuis, limitation des postures compensatoires), la respiration (complétude et placement de l'expiration), la régulation de l'effort.

Ces pratiques mettent également en exergue l'écoute de soi. Il s'agit de centrer son attention sur ses ressentis afin de les interpréter et de réguler son effort en conséquence<sup>8</sup>. Les pratiquants apprennent à focaliser leur attention sur les sensations accompagnant la réalisation des gestes afin de faire un « bon usage de soi » en respectant les possibilités de leur corps.

L'intervenant choisit les techniques corporelles à enseigner en relation avec des objectifs plus généraux concernant la gestion de sa vie physique. Il s'agit de faire acquérir non seulement des postures et des mouvements spécifiques, mais aussi des principes pour agir de manière raisonnée et responsable.

7. *Ibid*

8. PAINTENDRE (A.), SCHIRRE (M.), SEVE (C.), « Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : analyse des pratiques et pistes professionnelles », *eJRIEPS*, 2020, p. 114-139.

# Chapitre 6

# Les techniques corporelles en éducation physique

**Carole Sève et Nathalie Gal-Petitfaux**

**D**'après un récent rapport de la Commission européenne, tous les pays européens reconnaissent l'importance de l'Éducation Physique (EP) à l'école pour le développement physique, personnel et social des élèves<sup>1</sup>. Les problématiques liées à l'enseignement de l'EP, comme la place accordée aux techniques corporelles dans cette discipline scolaire, diffèrent quelque peu selon les pays. Cependant, dans ce chapitre nous nous centrons sur l'EP en France. Une des particularités de la France réside dans les nombreux débats qui ont existé (et existent encore) concernant la mission éducative de l'EP à l'école et son positionnement vis-à-vis des techniques corporelles et des pratiques sportives. Ces débats qui ont encore un caractère aigu, et dont nous retraçons l'essentiel dans ce chapitre, permettent de mieux saisir la complexité des finalités et des contenus de l'EP à l'école.

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

et de leur permettre de s'approprier une culture physique, sportive et artistique de façon critique, responsable, lucide et citoyenne<sup>2</sup>. Selon leurs caractéristiques, les activités sportives privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations à l'environnement physique et humain. Elles permettent ainsi aux élèves de s'éprouver physiquement, et de mieux se connaître en vivant des expériences variées et originales, sources d'émotion et de plaisir. Si aujourd'hui l'EP, comme discipline scolaire, se fonde principalement sur des pratiques sociales de référence (les activités sportives), c'est le fruit d'une histoire houleuse en relation avec des changements sociaux et politiques, qui ont conduit à pro-mouvoir des conceptions différentes des usages légitimes du corps à l'école et donc des apprentissages corporels attendus dans le cadre de l'enseignement de l'EP<sup>3</sup>.

[...]

## *Les techniques corporelles aujourd'hui en Éducation Physique*

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

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

l'acculturation sociale des élèves. Cette importance donnée à la culture technique dans le développement de l'individu a été défendue par différents auteurs<sup>6</sup>, mettant en avant le fait que les techniques sportives constituent une richesse pour atteindre un haut niveau de technicité corporelle parmi l'ensemble des possibles des techniques du corps<sup>7</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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