

Université Lumière - Lyon 2

Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation

Contribution à une réflexion à la gestion de sa vie physique en EPS

Directeur de recherche : DEVELAY Michel

Thèse présentée en vue du doctorat de Sciences de l'Education

Jury : PARLEBAS Pierre – Professeur / Université Paris 5 (rapporteur) TERRET Thierry – Professeur / IUFM Lyon (rapporteur) DURAND Marc – Professeur / IUFM Montpellier MEIRIEU Philippe – Professeur / Université Lyon 2

Table des matières

- Introduction : La vie physique en EPS : importance et indétermination
 - ◆ 1. Les enjeux relatifs à la vie physique en EPS
 - ◆ 2. Les difficultés d'un accord tripartite pour la vie physique en EPS
 - ◆ 3. A la recherche d'un enseignement concernant la vie physique en EPS
 - ◆ 4. A la recherche d'une EPS concernant la vie physique
 - ◆ 5. Une hypothèse et une approche quant à la vie physique en EPS
- Chapitre 1 : Le problème de la vie physique, en EPS
 - ◆ 1 . La question de la vie physique et la gestion de sa vie physique, en EPS
 - ◇ 1.1 « Vie physique », programmes et textes officiels concernant l'évaluation
 - 1.1.1 La période d'application de l'arrêté du 24-03-1993
 - 1.1.2 La période débutant une fois l'arrêté du 24-03-1993 abrogé
 - 1.1.3 La « vie physique » en questions, au regard des textes officiels
 - ◇ 1.2 La « vie physique » au regard des écrits qui ne sont pas textes officiels (Encadré 1)
 - 1.2.1 Pour l'étude de l'emploi des formulations concernant la « vie physique »
 - 1.2.2 Les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »
 - 1.2.3 La question de la « vie physique »
 - ◇ 1.3 L'oeuvre de C. Pineau quant à la « vie physique » en EPS (Encadré 2)
 - 1.3.1 La « vie physique » et les écrits précédant la sortie de l'arrêté du 24-03-1993
 - 1.3.2 La « vie physique » et la question des visées de l'EPS
 - 1.3.3 La « vie physique » et la spécification de ce qui est à acquérir en EPS
 - ◆ 2 . Les difficultés relatives à la vie physique, en EPS
 - ◇ 2.1 La visée relative à la « vie physique » selon les représentants de l'institution

- 2.1.1 Assignation de trois visées à l'EPS et accomplissement pour l'EPS
- 2.1.2 Visée concernant la « vie physique » et évolution ou ajustement de l'EPS
- 2.1.3 Assignation de trois visées à l'EPS et définitions de l'EPS

◇ 2.2 Les enquêtes concernant la « vie physique » dans l'enseignement de l'EPS

- 2.2.1 La confrontation de deux enquêtes faites en 1993
- 2.1.2 L'analyse d'une enquête faite en 1995
- 2.2.3 Perspectives et obstacles quant à la « vie physique » en EPS

◇ 2.3 Les catégories de propositions d'enseignement quant à la « vie physique »

- 2.3.1 La compatibilité des classifications de G. Cogérino et G. Klein
- 2.3.2 Les limites des classifications de G. Cogérino et G. Klein
- 2.3.3 La classification de G. Bonnefoy face à celles de G. Cogérino et G. Klein

◆ 3 . Pour une étude du problème de la vie physique, en EPS

• Chapitre 2 : La problématique de l'au-delà, pour l'EPS

◆ 1 . Les conceptions relatives à la vie physique : cohérences propres

◇ 1.1 Des points de vue différents quant à la visée relative à la vie physique

- 1.1.1 La question de l'intégration de plusieurs visées concernant la vie physique
- 1.1.2 Des conceptions diverses de la visée concernant la « vie physique »
- 1.1.3 La spécificité de chaque conception de la visée concernant la « vie physique »

◇ 1.2 Différences de vues quant aux mises en oeuvre relatives à la vie physique

- 1.2.1 La question de la nature des acquisitions visées
- 1.2.2 La question des activités physiques à pratiquer et des modalités de pratique
- 1.2.3 La question des modalités d'enseignement

◆ 2 . Les conceptions relatives à la vie physique : point commun et paradoxe

◇ 2.1 La spécification du problème de la vie physique en EPS

- 2.1.1 L'au-delà de l'EPS au plan de la visée concernant la vie physique
- 2.1.2 L'au-delà de l'EPS au regard des mises en oeuvre concernant la vie physique
- 2.1.3 L'au-delà de l'EPS et le problème de la vie physique en EPS

◇ 2.2 Le paradoxe relatif au traitement du problème de la vie physique en EPS

- 2.2.1 Le contexte dans lequel s'inscrit le problème de la vie physique
- 2.2.2 Les conceptions quant à la vie physique au regard des conceptions de

l'EPS

- 2.2.3 Le paradoxe relatif au problème de l'au-delà de l'EPS

◆3 . La prise en compte de la problématique de l'au-delà, pour l'EPS

• Chapitre 3 : Les difficultés méthodologiques relatives au transfert

◆1 . Vie physique et transfert

◇ 1.1 La propriété des acquisitions relatives à la « vie physique »

- 1.1.1 Une volonté de contribuer à des acquisitions transférables
- 1.1.2 Le problème de la spécification du caractère de transférabilité
- 1.1.3 Transferts produits et transfert processus

◇ 1.2 Le transfert en tant que noyau dur du problème de la vie physique

- 1.2.1 Interdisciplinarité et acquisitions relatives à la vie physique
- 1.2.2 Transversalité et acquisitions relatives à la vie physique
- 1.2.3 La question première du transfert

◆2 . Les difficultés à statuer quant au transfert dans le cas de l'EPS

◇ 2.1 Transfert et études concernant l'apprentissage moteur

- 2.1.1 Transfert et apprentissage moteur : recherches dans la période 1880-1940
- 2.1.2 Transfert et apprentissage moteur : recherches dans la période 1940-1970
- 2.1.3 Transfert et apprentissage moteur : recherches dans la période actuelle

◇ 2.2 Expérimentations relatives au transfert dans le cas de l'EPS

- 2.2.1 Le repérage de rares expérimentations concernant le transfert et l'EPS
- 2.2.2 Des résultats expérimentaux relativement homogènes
- 2.2.3 Des interprétations et des théories de référence hétérogènes

◆3 . Le problème du transfert au plan de la réflexion à l'EPS

◇ 3.1 Réflexion au transfert dans le cas de l'EPS et problème du transfert

- 3.1.1 La référence aux théories originelles
- 3.1.2 Des propositions relativement innovantes
- 3.1.3 Le repérage d'une intuition fédératrice

◇ 3.2. Problème du transfert et conceptions relatives à la « vie physique »

- 3.2.1 L'intuition fédératrice en question
- 3.2.2 Premier aspect de la question du transfert au plan de la « vie physique »
- 3.2.3 Second aspect de la question du transfert au plan de la « vie physique »

◆4 . Pour étudier le problème du transfert processus

- Chapitre 4 : Le principe de l'aide au « trans-faire »

- ◆ 1 . Transfert, « méthodologues » et éducation cognitive

- ◇ 1.1 La critique de l'option des « méthodologues »

- 1.1.1 Les paramètres de la mise en question de l'option des « méthodologues »
 - 1.1.2 Option des « méthodologues » et finalité d'éducation
 - 1.1.3 L'option des « méthodologues » au regard des apprentissages scolaires

- ◇ 1.2 Au regard de l'éducation cognitive

- 1.2.1 La question de la diversité des outils et des fondements théoriques
 - 1.2.2 La question des effets des méthodes d'éducation cognitive
 - 1.2.3 Acquisitions et modalités d'acquisition au plan de l'éducation cognitive

- ◆ 2 . Transfert, « didacticiens » et psychologie cognitive

- ◇ 2.1 La critique de l'option des « didacticiens »

- 2.1.1 L'option des « didacticiens » face à celle des « méthodologues »
 - 2.1.2 La pertinence de l'option des « didacticiens »
 - 2.1.3 Le problème de la recevabilité de l'option des « didacticiens »

- ◇ 2.2 Au regard de la psychologie cognitive

- 2.2.1 La question de la rareté du transfert
 - 2.2.2 La question de la comparaison entre experts et débutants
 - 2.2.3 La question des « micro-expertises »

- ◆ 3 . Transfert, « pédagogues » et épistémologie des savoirs

- ◇ 3.1 La critique des options des « pédagogues »

- 3.1.1 Les options assimilatrices
 - 3.1.2 Les options assimilatrices en regard de l'option divergente
 - 3.1.3 La synergie des options des « pédagogues » en question

- ◇ 3.2 Au regard de l'épistémologie des savoirs

- 3.2.1 Le repérage de deux éléments fondamentaux
 - 3.2.2 La spécification d'un principe
 - 3.2.3 Le recours à l'épistémologie des savoirs

- ◆ 4 . Pour donner corps à l'aide au « trans-faire »

- Chapitre 5 : Pour une acquisition fondamentale

- ◆ 1 . Transfert, apprentissages moteurs et EPS

- ◇ 1.1 Transfert et conceptions de l'apprentissage moteur

- 1.1.1 Au regard de la théorie relative aux aptitudes
- 1.1.2 Au regard de la théorie du schéma

◇ 1.2 Transfert et conceptions de l'EPS

- 1.2.1 Au regard de la psychocinétique
- 1.2.2 Au regard de la science de l'action motrice

◇ 1.3 Pour un sextant de fortune ?

- 1.3.1 Des oppositions théoriques
- 1.3.2 Une intégration pragmatique ?

◆ 2 . « Trans-faire », « vie physique » et EPS

◇ 2.1 La question de la pertinence des différentes approches repérées

- 2.1.1 Au plan des approches concernant spécifiquement l'EPS
- 2.1.2 Au plan des approches généralistes

◇ 2.2 La question du champ de pertinence des approches repérées

- 2.2.1 Au regard des approches concernant particulièrement l'EPS
- 2.2.2 Au regard des approches généralistes

◇ 2.3 Pour une acquisition fondamentale

- 2.3.1 La spécification d'une acquisition à réaliser
- 2.3.2 La question des modalités d'enseignement

◆ 3 . La « vie physique » en EPS : pour la transmission d'une posture

• Conclusion : Vie physique en EPS et éducation physique pour la vie

- ◆ 1. Question de la vie physique en EPS ou question du transfert pour l'EPS
- ◆ 2. La question d'une aide au « trans-faire », en EPS
- ◆ 3. L'aide au « trans-faire » en EPS, pour la transmission d'une posture

• Bibliographie

- ◆ 1 . Textes officiels
- ◆ 2 . Ouvrages
- ◆ 3 . Articles

• Étude n° 1 : Étude des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dans les écrits concernant l'EPS

- ◆ 1 . Introduction
- ◆ 2 . La question de l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »
 - ◇ 2.1 Questions
 - ◇ 2.2 Détermination d'un échantillon d'écrits

- ◇ 2.3 Spécification et mise en catégories des formulations « vie physique »
- ◇ 2.4 L'étude de la catégorie des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »
- ◆ 3 . Les formulations « G / P / x » dans la période d'application de l'arrêté du 24-03-1993
 - ◇ 3.1 Hypothèse
 - ◇ 3.2 Méthode
 - ◇ 3.4 Discussion
- ◆ 4 . Le devenir des formulations « G / P / x » et de la question de la « vie physique »
 - ◇ 4.1 Hypothèse
 - ◇ 4.2 Méthode
 - ◇ 4.3 Résultats
 - ◇ 4.4 Discussion
- ◆ 5 . La mise en place de la question de la « vie physique » et des formulations « G / P / x »
 - ◇ 5.1 Hypothèse
 - ◇ 5.2 Méthode
 - ◇ 5.3 Résultats
 - ◇ 5.4 Discussion
- ◆ 6 . Conclusion
- ◆ Précisions
- ◆ Précisions permettant l'identification des références dont proviennent les formulations étudiées
- Étude n° 2 : Transfert, micro-expertises et contextes d'apprentissage
 - ◆ 1. Introduction
 - ◆ 2. Cadre théorique et hypothèses
 - ◆ 3. Méthodologie
 - ◆ 5. Discussion
 - ◆ 6. Conclusion
 - ◆ 7. Tableaux
 - ◆ Test des rangs de Kruskal et Wallis concernant les distributions des trois groupes
- Test de Mann et Whitney
 - ◆ Données relatives à SG1 et SG2
 - ◇ Test de Mann et Whitney : $p = 0,005$ pour $u = 37$ et $p = 0,001$ pour $u = 27$
 - ◇ Test de Spearman : $p = 0,05$ pour $r = 0,5874$ et $p = 0,01$ pour $r = 0,7271$

Introduction : La vie physique en EPS : importance et indétermination

1. Les enjeux relatifs à la vie physique en EPS

La « vie physique » en EPS : pour une EPS ayant des effets sur la vie ?

La question de la « vie physique » est de celles qui, à la fin du vingtième siècle, ont suscité nombre de publications relatives à l'EPS en France. L'éducation physique et sportive est discipline d'enseignement, on peut alors comprendre que ceux qui la promeuvent se soucient de ses effets sur la vie des élèves. Peut-on, cependant, considérer que la réflexion à la « vie physique » en EPS est réflexion à ce que l'EPS apporte à la vie des élèves ? La « vie physique » correspondrait-elle à une préparation à la vie par le biais du physique ? Y aurait-il une « vie physique » dans la vie, à laquelle l'EPS devrait donner accès ? Il semble, en tout état de cause, qu'on associe l'EPS à la vie courante, par le biais de la « vie physique ». C'est ainsi que B. Paris, réfléchissant à la « vie physique » en EPS, s'interroge en ces termes :

« Ces adeptes du sport pour tous que l'on rencontre dans toutes les tranches d'âge sont passés dans le moule de l'institution éducative. Adultes aujourd'hui, élèves hier, ils ont suivi les cours obligatoires d'EPS. Le jogger du dimanche matin, le pratiquant de body-building [...], le sportif qui participe régulièrement à des compétitions avec son club, la personne âgée s'étirant devant sa fenêtre grande ouverte sont-ils, d'une certaine façon, le fruit des quelques 600 heures de cours d'EPS qui jalonnent le cursus scolaire de la classe de 6ème à celle de terminale ? »

note1

La « vie physique » en EPS : pour une perspective nouvelle quant à l'éducation de l'élève au travers de l'EPS ?¹

Ainsi pourrait-on envisager l'EPS comme une sorte d'école de la « vie physique ». Réfléchir à la « vie physique » en EPS, ce serait alors faire montre d'une volonté d'enseigner cette discipline en ayant le souci du devenir de l'élève. Il serait donc tout bonnement question d'éducation : éduquer, rappelle M. Develay,

« c'est au premier sens ex-ducere, conduire hors d'un lieu donné, de l'intérieur vers l'extérieur »^{note2}.

Mais alors, à quoi bon utiliser l'expression « vie physique » ? Pourquoi ne pas simplement parler d'éducation de l'élève au travers de l'EPS ? Peut-être est-ce pour signifier qu'un cap est à franchir quant à cette éducation. C. Pineau, Inspecteur Général, Doyen du groupe EPS, s'est exprimé à ce propos dans un article sorti en 1993. Il indique que la question de la « vie physique » correspond à la mise en place d'une nouvelle problématique de l'EPS^{note3}. D. Delignières et C. Garsault annoncent quant à eux, dans un écrit publié en 1997 :

« Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif, concernant le "savoir gérer sa vie physique". »

note4 Il est question d'une évolution qui paraît de nature à se traduire par un changement dans la pratique de l'activité physique, en EPS. Ainsi G. Cogérino observe-t-elle, dans un document diffusé en 1997, que la question de la « vie physique » a rapport à la perception, par certains enseignants, d'une

« inadéquation entre les propositions d'activités (types d'APS et modalités d'engagement ou de pratique) en EPS et la demande des adultes sortis du système scolaire. »^{note5}

La « vie physique » en EPS : une mission d'utilité sociale à accomplir ?

On est ainsi conduit à s'interroger quant aux justifications de cette évolution annoncée de l'EPS. Il est question, semble-t-il, des rapports que l'école entretient avec la société en laquelle elle s'inscrit. M. Develay souligne, dans un ouvrage qui a paru en 1996,

qu'« Un lien filial unit la société et l'Ecole, de sorte que tout ce qui affecte l'une rejaillit sur l'autre. »note6

Or, plusieurs enquêtes concourent à indiquer que les Français s'adonnent de plus en plus à l'exercice physique^{note7}. Cela, si on se fie à M. Develay, est de nature à avoir des répercussions sur l'école. Il semble naturel que l'EPS soit la première concernée. Cette discipline, cependant, doit-elle s'adapter au phénomène constaté ou en est-elle, pour partie, déjà la cause ? Le propos de B. Paris donne à penser que l'engouement des Français pour l'exercice physique n'est pas forcément à porter, en premier lieu, au crédit de l'EPS :

« Un certain nombre d'enquêtes [...] donnent les indications suivantes :

- au sortir de l'école, 80 % des élèves lancés dans la vie active ou dans les études universitaires abandonnent tout entraînement physique pendant au moins une dizaine d'années. C'est aux alentours de la trentaine qu'un certain nombre renoue avec une pratique corporelle. »

note8 Ces données, même si elles sont à prendre avec toutes les précautions d'usage, sont de nature à interpeller qui est attaché à l'EPS.

La « vie physique » en EPS : pour que l'EPS justifie de sa place à l'école ?

D'aucuns avancent ainsi que l'EPS court le risque de faire, un jour, les frais d'une chasse aux sorcières. J. Tardif, s'exprimant à propos de l'école, et pas seulement en ce qui concerne l'EPS, avance de fait :

« Il est difficile d'imaginer que les sociétés ont procédé à la création d'institutions de formation qui ne vivraient que pour elles-mêmes [...] En raison des exigences liées à l'intégration sociale et professionnelle des jeunes à l'ère de l'information, il est à tout le moins périlleux d'estimer que les sociétés continueront à soutenir inconditionnellement ce genre d'institutions. »

note9 C. Pineau, dans un article qui a paru en 1993, justifie l'intérêt d'une EPS ayant visée en matière de « vie physique » : il s'agit précisément, selon lui, de tenir compte d'

« une très forte demande sociale, induite elle-même par une transformation des moeurs et des représentations »note10.

D. Delignières et C. Garsault vont jusqu'à avancer, dans un écrit sorti en 1993, qu'il y va, pour l'EPS, d'une nécessité de faire la preuve de l'utilité des savoirs qu'elle dispense^{note11}. Selon eux, le fait d'assigner à l'EPS une visée relative à la « vie physique » correspond

à « une mesure de sauvegarde de la discipline à un moment où les objectifs précédents tendaient à devenir caduques ».

Ils soulignent, dans un article publié en 1997, que

« depuis la fin des années 70 les tentations politiques n'ont pas manqué qui visaient à la privatisation partielle de l'EPS »note12.

La question de la « vie physique » : des enjeux d'ordres politique et éthique

Ainsi, réfléchir à la « vie physique » en EPS, ce serait aussi faire montre d'une volonté de préserver la place de l'EPS dans l'école : la question de la « vie physique » a rapport au statut de l'EPS en tant que discipline d'enseignement. Cette question est alors de nature à prendre un tour résolument politique. La réflexion à la « vie physique » en EPS revêt en outre une dimension éthique en ce sens qu'elle a trait à l'éducation. Elle paraît procéder de l'ambition que l'EPS soit utile pour l'élève, lui permette de se servir de ce qu'il y a appris,

une fois le temps de la scolarité révolu. Ainsi envisagée, la question de la « vie physique » se révèle liée à deux enjeux majeurs. L'un est d'ordre politique : il a rapport à une volonté de défendre le statut qu'a réussi à acquérir l'EPS dans l'école. L'autre renvoie à l'éthique : il correspond à un souci de veiller à ce que l'EPS participe effectivement à l'entreprise d'éducation à laquelle elle est conviée. Il en va donc de la vie de l'EPS ainsi que de celle des élèves auxquels cette discipline est enseignée. Peut-être est-il question, plus précisément, de survie pour l'EPS et d'un mieux vivre pour l'élève, voire pour l'adulte qu'il est appelé à devenir.

2. Les difficultés d'un accord tripartite pour la vie physique en EPS

La « vie physique » en EPS : au nom de la santé et de la préparation aux loisirs

Si la question de la « vie physique » en EPS tient à une demande sociale, en quels termes est-elle formulée ? C. Pineau a fait part de son analyse en la matière dans un article édité en 1987. Il est, selon lui, question de santé ; c'est ainsi qu'il annonce :

« L'activité physique est un impératif de vie pour le jeune mais l'économie de l'organisme adulte ne peut pas, sans conséquences graves, être limitée par la sédentarisation due à l'évolution des mœurs. Les modifications des habitus sociaux [...] imposent que soient enseignées les connaissances relatives à la vie physique et à la gestion du "droit à l'effort". »

note13 D. Delignières et C. Garsault, quant à eux, envisagent plutôt la question sous l'angle des loisirs. Le temps que les individus consacrent aux loisirs sportifs, observent-ils, est appelé à s'accroître. Cela s'explique, selon eux, par la diminution du temps de travail, l'évolution des styles de vie, l'augmentation de l'espérance de vie. Aussi avancent-ils qu'

« il convient de prévoir, à côté des formations générale et professionnelle dispensées par l'école, une formation à usage sportif. »

note14 Ainsi s'agit-il, à leurs yeux, de

« préparer l'élève à sa vie physique et sportive d'adulte ».

Il convient donc de l'armer pour faire face aux problèmes relatifs à la pratique de l'activité physique de loisir.

La « vie physique » en EPS : reconstituer la vie dans l'école pour que l'école prépare à la vie ?

On constate qu'une pratique de l'activité physique à des fins hygiéniques ou de loisir se développe dans notre société. Cette pratique ne correspond pas forcément à celle qui a ordinairement cours en EPS. B. Paris se reporte aux statistiques fournies par l'Inspection Générale en 1992 pour annoncer que

« les spécialités les plus choisies par les enseignants sont : pour 33 % les sports collectifs, 27 % l'athlétisme, 17 % la gymnastique, 10 % la natation. »

note15 Il ajoute que les sports de combat, la danse, les activités d'expression et de pleine nature représentent treize à quinze pour cent des activités qui servent de support aux cours d'EPS. Il précise que ce classement est relativement stable si on l'envisage en regard des données fournies en 1982 :

« La légère évolution constatée fait apparaître une "montée en puissance", montée relative, des activités de pleine nature et des jeux de raquette. »

B. Paris se réfère aussi à des enquêtes conduites par la SOFRES en 1992 pour indiquer que

« les A.P.S. les plus pratiquées par la population âgée de plus de 18 ans sont dans l'ordre décroissant suivant : la culture physique, la marche, la natation, le vélo, le tennis, la course à pied. »

note16 Ainsi les activités physiques dont la pratique est courante en EPS ne sont-elles pas forcément celles auxquelles s'adonne volontiers l'adulte. Une question se pose, alors : si l'école est censée préparer à la vie, pourquoi ne pas reproduire cette vie dans l'école ?

La « vie physique » en EPS : faire entrer la vie dans l'école et tenir compte de l'avis des élèves
Ainsi envisagée, l'EPS serait appelée à devenir éducation à la « vie physique ». Aussi B. Paris regrette-t-il qu'on n'accorde pas plus de place, dans les leçons d'EPS, à la mise en train et au retour au calme^{note17}. Déjà certains s'organisent pour qu'il en soit autrement. Ainsi G. Cogérino a-t-elle dirigé la rédaction d'un numéro des Dossiers EPS concernant les pratiques d'entretien corporel^{note18}. Il y est question, au plan des propositions d'enseignement, de l'échauffement, des étirements, de la relaxation et du renforcement musculaire. Faisant un plaidoyer pour l'introduction des pratiques d'entretien corporel en EPS, G. Cogérino avance trois séries d'arguments^{note19}. Elle souligne qu'elles sont de nature à s'accommoder aux contraintes relatives au contexte d'exercice de l'EPS. Elle ajoute que « *La contribution de ces pratiques à la "santé" est difficilement contestable* ». Elle indique :

« Enfin, il y a une dimension "éducative" face à la multiplicité des propositions du "marché". »

G. Cogérino observe toutefois, dans un autre écrit, que l'entreprise ne va pas sans poser problème :

« Aux yeux du public adulte, se maintenir en bonne forme est associé à l'entretien des potentialités foncières. Les adolescents scolarisés perçoivent différemment l'intérêt de pratiquer régulièrement une activité physique »

note20. A. Rauch note quant à lui que les jeunes ne se représentent pas la santé de la même manière que les adultes :

« Leur problème essentiellement, c'est, à un moment donné, de pouvoir, comme ils le disent, "s'éclater" [...] être bien portant, c'est pouvoir, à tous moments, prendre le risque d'être mal portant. »^{note21}

La « vie physique » en EPS : au regard de l'avis des élèves

On le perçoit, faire entrer la vie dans l'école, ce peut bien être, en matière de « vie physique », le faire contre l'avis des élèves. C'est que les enfants et les adolescents ont leur vie, à l'école, comme en dehors du temps scolaire. Force est de constater que celle-ci n'est pas la vie de l'adulte. P. Parlebas s'est intéressé à l'opinion des élèves quant à l'EPS. Il a animé une enquête, en 1984-1985, menée par le Service de la Prévision du Ministère de l'Education Nationale. Celle-ci a porté sur un échantillon national représentatif de dix mille élèves du second degré. La plupart se disent satisfaits des cours qui leur sont dispensés en EPS

: « 65 % d'entre eux pensent que l'horaire d'éducation physique est insuffisant, et 82 % déclarent qu'ils suivraient les séances "assez souvent" ou "toujours" dans le cas où celles-ci ne seraient pas obligatoires ! »^{note22}

Ces résultats viennent relativiser le propos quant au caractère inadapté de l'EPS : les élèves apparaissent s'accommoder plus que bien des cours d'EPS qui leur sont donnés à vivre. P. Parlebas ajoute toutefois que seulement un lycéen sur quatre est attiré par la compétition. Il signale aussi que

« Les sports les plus pratiqués à l'école – l'athlétisme, les sports collectifs et la gymnastique – saturent les adolescents qui se déclarent massivement favorables aux pratiques de pleine

nature. »

Il s'avère que quatre-vingt-douze pour cent des élèves interrogés aimeraient s'adonner aux activités physiques de pleine nature ! Ces données viennent à leur tour mettre en question l'idée d'un enseignement de l'EPS portant sur les activités d'entretien corporel. Aussi peut-on penser que tous les élèves ne sont pas favorables à certaines propositions censées apporter réponse à la demande sociale considérée.

La « vie physique » en EPS : un lieu de tensions

Ainsi la question de la « vie physique » en EPS peut-elle être comprise comme réflexion à l'adaptation de cette discipline à une demande sociale. Cette adaptation est notamment justifiée au nom d'une nécessité de donner aux individus le moyen de se maintenir en bonne santé. Elle l'est, aussi, voire en relation, au regard d'un impératif de préparer les élèves aux loisirs sportifs. Les élèves, cependant, expriment eux aussi des demandes. Or, ceux-ci se disent satisfaits de l'EPS qu'ils vivent au quotidien. Il faut dire que la santé de l'adulte qu'ils seront un jour ne fait pas partie de leurs préoccupations. Pour eux, l'EPS se passe ici et maintenant et ce qui compte à leurs yeux c'est, essentiellement, le plaisir de l'instant. Ils ont néanmoins leur opinion quant à ce qui pourrait bonifier leur EPS. Là, leur point de vue rejoint en partie celui qu'émettent certains promoteurs d'une EPS pour la « vie physique ». Tous s'accordent à considérer que l'EPS valorise par trop des activités dont la pratique se fait sur le registre de la compétition. Les pratiques d'entretien corporel, qui trouvent grâce aux yeux des adultes, ne sont toutefois pas forcément celles que plébiscitent les élèves. Les lycéens souhaiteraient plutôt une EPS occasionnant plus fréquemment la pratique d'activités de pleine nature. P. Parlebas ne manque pas de souligner qu'un grand nombre de ces activités

« peuvent encore être pratiquées à un âge avancé et faire partie du bagage des loisirs corporel du futur adulte »^{note23}.

La question de la « vie physique » se révèle ainsi de nature à cristalliser des tensions.

3.A la recherche d'un enseignement concernant la vie physique en EPS

La « vie physique » en EPS : quelle actualité ?

La « vie physique » peut être envisagée comme noeud d'un problème mettant en présence l'EPS, les élèves et la société en laquelle ils sont appelés à oeuvrer. L'emploi de l'expression « vie physique » dans les discours relatifs à l'EPS serait ainsi essentiellement signe de réflexion à ce problème. On pourra rétorquer qu'elle n'est pas invention rhétorique faite à la fin du vingtième siècle, pour ce qui concerne l'EPS. Ainsi G. Cogérino observe-t-elle qu'il était question de « vie physique »

« dans les Instructions Officielles de 1959 : "... C'est là notamment que naissent et se développent chez les élèves des goûts et des intérêts profonds, souvent durables, et de nature à soutenir jusqu'à la vieillesse de bonnes habitudes de vie physique" »

^{note24}. Le lecteur de la Revue EPS a pu remarquer, en outre et notamment, que J. Teissié utilise l'expression « vie physique » dans un article sorti en 1957 :

« C'est une mentalité qu'il faut développer, en formant des habitudes, en créant des besoins, susceptibles de réformer les autres facteurs de la vie physique et d'organiser un régime de vie plus conforme aux exigences de l'équilibre physiologique et mental. »^{note25}

Comment expliquer, alors, l'intérêt notable dont la « vie physique » en EPS fait l'objet à la fin du vingtième siècle ?

La « vie physique » en EPS : une exigence au regard des textes officiels

C'est qu'un travail d'élaboration de programmes d'EPS et de textes officiels relatifs aux épreuves d'EPS aux examens est lancé. On pourra observer qu'en d'autres temps des entreprises de ce type ont été conduites. Comment se fait-il, alors, que celle qui a été impulsée au cours des années quatre-vingts, plus qu'une autre, induise un intérêt marqué pour la « vie physique » ? Les enjeux relatifs à la question de la « vie physique » en EPS contribuent à expliquer cet état de fait. Plusieurs textes officiels concernant l'EPS, en outre, ont paru au cours des années quatre-vingt-dix, en lesquels il est question de « vie physique ». On pourrait parler du triple effet de l'arrêté du 24 mars 1993^{note26}. Ce texte officiel assigne à l'EPS un objectif général relatif à la « vie physique ». Il indique, en outre, que des acquisitions relatives à la « vie physique » sont à évaluer à divers examens. Il convient de noter, enfin, qu'il n'était pas, à sa publication, de texte officiel en application assignant à l'EPS visée en matière de « vie physique » ; il n'y en avait pas, non plus, à signifier que des acquisitions concernant la « vie physique » sont à évaluer aux examens. Voilà donc les enseignants d'EPS désormais sommés d'oeuvrer auprès de leurs élèves, en matière de « vie physique ». Ils ne cesseront guère de l'être depuis. Un cap est franchi : il relève d'une obligation qu'on mette en place, et en oeuvre, un enseignement relatif à la « vie physique », en EPS.

La « vie physique » en EPS : un problème qui mobilise les énergies

Or, Les enseignants semblent rencontrer des difficultés à remplir la mission qui leur est confiée. Ainsi G. Cogérino observe-t-elle, à l'issue d'une enquête relative à la gestion de sa « vie physique », ou « *GSVP* », qu'elle a conduite en 1993 :

« Les enseignants interrogés avouent une grande difficulté à citer et situer ce qui relèverait de la formation à la *GSVP* »^{note27}.

Aussi se mobilise-t-on pour tenter de trouver le moyen de donner corps à une EPS relative à la « vie physique ». Certains ont anticipé quelque peu le mouvement. Ainsi P. Bernardet et E. Lacroix ont-ils présenté, en 1991, une manière d'enseigner la course de durée en EPS voulue pertinente au regard de la « vie physique »^{note28}. R. Mérand et R. Dhellemmes ont rédigé un ouvrage, édité en 1988, relatif à la contribution de l'EPS à l'éducation à la santé^{note29} : D. Delignières et C. Garsault jugent leur propos pertinent pour ce qui est de la « vie physique »^{note30}. J. Le Boulch, dont les publications s'étaient faites rares, reprend par ailleurs la plume pour s'exprimer quant à la « vie physique ». C'est ainsi qu'il a produit deux ouvrages, sortis en 1995^{note31} et 1998^{note32}, qui y ont rapport. Il indique notamment, dans le dernier à avoir paru :

« L'objectif du programme de travail corporel proposé dans cet ouvrage est d'aboutir, à la fin de la scolarité, à la possibilité de gérer sa vie physique tant dans le quotidien qu'au travail, au loisir. »

^{note33} Ainsi la question de la « vie physique » en EPS semble-t-elle de nature à mobiliser les énergies.

La « vie physique » en EPS : à la recherche d'une solution

Bientôt, de fait, les uns et les autres s'organisent. Des universités d'été sont mises en place : l'une d'elles, par exemple, à l'initiative de l'amicale des enseignants EPS, s'est tenue à Marseille en 1993^{note34}. B. Paris, intervenant en 1994 dans un colloque relatif au corps à l'école a donné pour titre à sa communication

: « L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ? »^{note35}

Les participants à l'un des ateliers des Rencontres Chercheurs / Praticiens qui se sont déroulées en septembre 1996 ont eu notamment à réfléchir à la question :

« Quels obstacles rencontrent les enseignants d'EPS lorsqu'ils tentent de transmettre la gestion de la vie physique à tous les âges de la vie ? »

note36. G. Cogérino a même produit un ouvrage, sorti en 1999, dont le titre est sans équivoque : « *Apprendre à gérer sa vie physique* »note37. Ainsi s'affaire-t-on au nom de la « vie physique » en EPS. Les enjeux sont jugés importants quant à l'avenir de l'EPS ainsi qu'en ce qui concerne le devenir de l'élève. Il est, en outre, peut-être surtout, question d'une exigence institutionnelle. Dès lors, si difficultés il y a, elles sont à surmonter. Le mouvement ainsi constaté contribue à ériger la question de la « vie physique » en question incontournable pour l'EPS. Mais voit-on pour autant se dessiner une perspective claire ?

La « vie physique » en EPS : un objet à spécifier ?

Il semble plutôt que chacun y aille de son opinion. Ainsi G. Cogérino a-t-elle repéré sept « conceptions de la gestion de la vie physique »note38. Elle donne à penser qu'il est effectivement question de points de vue hétérogènes ; selon elle, en effet,

« Ces conceptions différentes engendrent des modalités différentes d'enseignement de la discipline : diversité dans les priorités données aux objectifs, types de contenus d'enseignement, voire statut de la discipline elle-même. »note39.

On peut considérer qu'il y a là le signe du dynamisme d'un débat. La question se pose, cependant, de l'objet du débat. Cherche-t-on à spécifier une EPS qui oeuvrerait en matière de « vie physique » ? S'attache-t-on à repérer ce qui dans une conception donnée de l'EPS aurait trait à la « vie physique » ? Peut-être est-on bien en peine pour déterminer ce qu'est la « vie physique »... Cette dernière serait alors à inventer en même temps que l'EPS qui lui serait relative. Il est vrai que l'expression « vie physique » n'est guère parlante. Il semble bien ne pas être de dictionnaire en lequel le nom « vie » et l'épithète « physique » seraient explicitement associés. L'expression « vie physique » ferait ainsi partie du jargon du monde de l'EPS et sa signification y serait incertaine. On pressent que la question de la « vie physique » est de nature à faire problème.

4.A la recherche d'une EPS concernant la vie physique

La « vie physique » en EPS : l'élément d'une alchimie ?

L'expression « vie physique » paraît de nature à embarrasser le profane. Ainsi le célèbre N. Hulot, interrogé par la Revue EPS à propos des activités physiques de pleine nature, a-t-il indiqué :

« Il ne faut surtout pas décourager tous ceux qui ne courent jamais très vite, ne sauteront jamais très loin. Ceux-là, ils ont besoin qu'on les familiarise et les initie à pratiquer, qu'on leur apprenne par le biais d'activités physiques à gérer non seulement leur vie physique mais leur vie tout court. »note40

Il est vrai qu'on peut ne pas très bien saisir cette insistance du monde de l'EPS à associer le qualificatif « physique » au nom « vie ». La « vie physique » peut paraître « pierre philosophale » de l'enseignant d'EPS. Ce dernier est vraisemblablement en quête de la formule qui garantirait le bien-être de l'élève comme celui de l'adulte qu'il sera un jour. La demande sociale, les textes officiels et son souci d'éduquer l'y prédisposent. La recherche de la formule adéquate est cependant délicate, peut-être même est-elle périlleuse : elle vise certes à des effets sur l'élève, elle est aussi de nature à en avoir sur l'EPS. Suivant la formule choisie, c'est l'EPS elle-même qui est susceptible de se trouver transformée. On peut comprendre alors que le profane ait bien du mal à saisir ce qui se joue au plan de cette alchimie.

La « vie physique » en EPS : une alchimie pour faire de la vie avec de la mort ?

L'élève, cependant, n'est pas matière inerte, comparable au plomb que les alchimistes tentèrent de transmuter en or ! P. Meirieu et M. Develay soulignent que, lorsqu'on parle d'éducation, « c'est de "pierres vives" qu'il s'agit »note41. L'éducation est avant tout affaire d'hommes et les matières, en cette entreprise, sont matières d'enseignement. Aussi M. Develay signifie-t-il

que « Les savoirs à enseigner constituent l'héritage qu'une génération souhaite léguer aux suivantes, le capital que des pères souhaitent transmettre à leurs enfants. »note42

S'il est question d'alchimie, c'est au plan de la transmission de cet héritage. P. Meirieu indique de fait qu'

« en s'interrogeant sur l'usage autonome des savoirs acquis en formation, on est bien au coeur de l'alchimie étrange de tout processus éducatif : comment faire de la vie avec de la mort ? »note43.

Selon lui, les connaissances inscrites dans la mémoire d'un élève sont des objets morts...

« morts jusqu'à ce qu'il [...] vive avec elles, par elles, et les fasse vivre ainsi à son tour. »

Or, la question de la « vie physique » en EPS tient à la prise en compte d'une demande sociale ainsi qu'à un souci d'éducation. Sa résolution semble alors en appeler à l'alchimie qu'explicite P. Meirieu. On peut se demander si les pratiques qui ont le plus souvent cours en EPS se prêtent à cette alchimie. B.X. René a indiqué, lors de journées d'études qui se sont déroulées en mai 2000, que la pratique de l'athlétisme en EPS ne lui a guère été utile dans sa vie. Il a ajouté, non sans humour, que le lancer du poids l'a peut-être aidé un peu à lancer des pavés, en mai 1968. Il a toutefois précisé que son geste n'était, à cette occasion, pas des plus académiques.

La « vie physique » en EPS : à la recherche de la formule adéquate

Ces considérations sont autant d'invitations à rechercher la formule correspondant à la « vie physique » en EPS. Sa spécification doit valoir au regard des textes officiels qui, dans les années quatre-vingt-dix, ont assigné à l'EPS trois visées. On peut, pour faire vite, considérer que la première, V1, concerne le développement de capacités qui ont trait à la motricité. La deuxième, V2, est relative, quant à elle, à l'accès aux pratiques physiques en tant que faits de civilisation. La troisième, V3, a rapport à la « vie physique ». Ainsi l'arrêté du 24 mars 1993 indique-t-il que

« Les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive visent à :

- favoriser chez tous les élèves et les adolescents le développement des capacités organiques et motrices ;
- permettre l'accès des élèves à un domaine de la culture que constitue la pratique des activités physiques sportives et d'expression ;
- offrir à chacun, compte tenu des différentes dimensions sociales et culturelles que revêtent les pratiques physiques et sportives, les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence. »note44

Quelles sont, en relation, les formules proposées, censées apporter réponse à la question de la « vie physique » en EPS ?

La « vie physique » en EPS : une diversité de formules

Elles se révèlent, là encore, diverses, voire hétérogènes. L'une d'elles est le fait d'une majorité des enseignants d'EPS que G. Cogérino a interrogé en 1993 :

« si l'on mène à bien les deux objectifs (développer l'ensemble des capacités organiques et motrices de l'élève et l'ouvrir à une culture sportive), celui-ci dispose de tous les éléments nécessaires à la conduite d'une pratique physique autonome, adéquate à ses possibilités pour les phases ultérieures de son existence. »note45

Ce point de vue ne paraît pas de nature à trouver grâce aux yeux de C. Pineau. S'exprimant à propos de la problématique de l'EPS qu'induit la question de la « vie physique » il indique, dans un article sorti en 1993 :

« Cette nouvelle problématique correspond aux mises en oeuvre imposées par le troisième objectif. Toutefois, elle fait également appel aux deux premiers [...] Nous comprenons bien, en effet, que l'éducation physique et sportive est un enseignement constitué d'éléments qui composent un tout au regard des finalités qui sont les siennes. »note46

D. Delignières et C. Garsault, pour leur part, soutiennent que la visée relative à la « vie physique » est appelée à devenir visée prioritaire de l'EPS. Sa formalisation tient, selon eux, à ce que les deux autres visées considérées n'ont plus véritablement raison d'êtrenote47. On s'aperçoit d'emblée de la diversité des formules suggérées.

La « vie physique » en EPS : à la recherche d'une formule d'EPS

On remarque aussi que ces différentes formules, si elles concernent la « vie physique » en EPS, correspondent en fait à autant de formules d'EPS. Aussi peut-on se risquer à rendre compte de celles-ci en usant de signes qui pourraient avoir leur place dans les grimoires de l'EPS. La compréhension des indications fournies tient à la connaissance de la signification de trois signes : « / » signifie « fonction de », « = » veut dire « correspond à », « + » a pour sens « et ». Il est alors possible de proposer les trois formalisations suivantes :

-

EPS prônée = EPS / V1 + V2 ;

-

EPS prônée = EPS / V1 + V2 + V3 ;

-

EPS prônée = EPS / V3.

On pourrait sûrement trouver d'autres propositions conduisant à l'élaboration d'autres formules. Il est, bien entendu, possible de s'essayer à en inventer de nouvelles. C'est, peut-être, ce à quoi s'emploient certains parmi ceux qui réfléchissent à la « vie physique » en EPS... Toujours est-il que la question de la « vie physique » semble susceptible d'occasionner une modification de l'« écosystème » de l'EPS. Ce changement éventuel paraît en outre relativement indéterminé.

5. Une hypothèse et une approche quant à la vie physique en EPS

La « vie physique » en EPS : importance et indétermination

Ainsi la question de la « vie physique » en EPS se révèle-t-elle de celles qui pèsent dans la réflexion à l'EPS de la fin du vingtième siècle. Elle a rapport, d'une part, à la justification de la place de l'EPS dans l'école. Elle correspond, en outre, au souci louable d'accomplir une mission d'éducation. La question n'est pas simple : il s'agit, notamment, de tenir compte tout à la fois de la demande sociale et de l'opinion des élèves.

L'importance de l'affaire semble telle que les textes officiels exigent bientôt de l'enseignant d'EPS qu'il oeuvre en matière de « vie physique ». L'arrêté du 24 mars 1993 sonne le glas aux spéculations : il convient désormais de réfléchir à un enseignement valant effectivement au plan de la « vie physique ». On se mobilise dès lors pour tenter de donner corps à ce qui est désormais devenu pièce maîtresse d'un projet d'EPS inscrit

dans les textes officiels. La difficulté de l'entreprise se révèle stimuler les esprits. Plusieurs propositions sont faites quant à un enseignement concernant la « vie physique » en EPS. Elles sont, de plus, de nature à occasionner diverses formules d'EPS. Il n'est pas évident que se profile à l'horizon un embryon de consensus. La « vie physique » correspond ainsi à une difficulté au plan de l'enseignement de l'EPS. Ces observations conduisent à considérer qu'elle est chose tout aussi importante qu'indéterminée.

La « vie physique » en EPS : deux démarches pour une spécification

Elles invitent dès lors à s'enquérir d'un enseignement en EPS ou d'une EPS valant pour ce qui est de la « vie physique ». Il peut ainsi sembler naturel de chercher à apporter réponse à deux questions. Que s'agit-il de faire apprendre ? Comment s'y prendre pour l'enseigner ? Deux démarches se profilent alors. L'une consisterait à élaborer un argumentaire quant à ce que doit être la « vie physique » en EPS. Il s'agirait de réfléchir à partir des raisons justifiant son importance, d'enquêter auprès des intervenants de l'EPS, des élèves... On pourrait utiliser les données engrangées pour en déduire les attributs d'un enseignement de l'EPS relatif à la « vie physique ». Une autre possibilité réside dans une mise en compétition des propositions répertoriées. Elles seraient alors à envisager du point de vue de leur cohérence avec les données justifiant la question de la « vie physique ». Il s'agirait, en outre, de rendre compte de leur portée au plan de l'enseignement. Il y aurait, à terme, à trancher en faveur de l'une d'elles, à tenter d'en faire la synthèse ou à montrer en quoi elles sont à dépasser. Chacune des deux démarches ainsi envisagées permettrait de s'intéresser à ce qui s'enseigne en EPS en regard de ce qui pourrait s'enseigner. Elle pourrait autoriser, alors, l'élaboration d'une stratégie d'aide au changement des pratiques enseignantes...

La « vie physique » en EPS : pour une autre approche

Ces démarches ne paraissent satisfaisantes ni l'une, ni l'autre. Elles tiennent à deux présupposés discutables. Le premier est qu'on peut établir une définition consensuelle de la « vie physique ». Or, rares sont ceux qui se sont essayés à définir l'expression « vie physique ». G. Cogérino a donné quelques indications quant à celle-ci :

« la vie physique de l'adulte, comme celle de l'adolescent scolarisé, relève au moins autant d'apprentissages antérieurs que d'aptitudes plus ou moins “entretenues et développées”, et, surtout, d'une attitude construite à l'égard de son propre corps et de la pratique physique »

note48. M. Gendrier a indiqué, pour sa part :

« Les enseignants ne doivent pas oublier que la vie physique n'est pas constituée de la seule compétition, c'est aussi l'acte physique dans les travaux au quotidien, dans la vie professionnelle et les loisirs. »note49

Force est de constater que ces propos ne se recoupent pas en tout point. Le second présupposé à considérer concerne la question de la « vie physique » elle-même. Chercher à y répondre revient à admettre qu'elle a été posée clairement et de façon pertinente. Or, la diversité des réponses suggérées invite en elle-même au questionnement. Il est possible qu'elle reflète des manières différentes d'interpréter la question de la « vie physique » en EPS. Il est envisageable, aussi, qu'elle signifie que cette question a été posée en des termes qui en font un problème sans solution.

La « vie physique » en EPS : vers une hypothèse

Il convient ainsi, avant toute autre chose, de s'interroger quant à la question de la « vie physique » en EPS. Il est judicieux pour ce faire d'en revenir aux éléments la concernant qui semblent relativement stabilisés. Les enjeux liés à la « vie physique » appellent à réfléchir à la question au regard de l'au-delà de l'EPS. Si cette discipline est mise en question au plan de la « vie physique », c'est en raison d'une demande sociale à laquelle elle est censée répondre. Il s'agit de permettre à chaque individu passé dans la vie active d'avoir une « vie physique ». La question de la « vie physique » appelle, en relation, à réfléchir à l'éducation des élèves. Il convient de leur permettre d'accéder, dans les meilleures conditions possibles, à la vie adulte. Aussi peut-on

envisager qu'il est question du transfert : il s'agit de s'enquérir de ce qui peut être acquis en EPS, qui vaut au-delà, dans une perspective d'éducation. L'au-delà en question est certes pour partie indéterminé. La demande sociale autorise néanmoins à en tracer les contours. Il est question de santé, de loisir ; on souhaite que l'individu pratique l'exercice physique à l'occasion de ses loisirs, pour soigner sa santé. Une condition essentielle est alors requise pour que ce vœu soit exaucé. Il faut que le sujet ait envie de s'adonner à la pratique de l'activité physique, une fois le temps de la scolarité révolu.

La « vie physique » en EPS : une approche pour une élucidation

Aussi peut-on émettre une hypothèse quant à la « vie physique » en EPS. Il semble s'agir de permettre à l'élève une acquisition transférable fondamentale : elle paraît consister en une posture à l'égard de la pratique de l'activité physique, faisant de celle-là partie intégrante de la vie. Cette hypothèse étant formulée, il convient de la vérifier. La question se pose, dès lors, de la démarche autorisant cette vérification. L'hypothèse procède de l'idée que la question de la « vie physique » est insoluble en raison de la manière même dont elle est, plus ou moins implicitement, posée. Il faut donc s'assurer que la question de la « vie physique » fait problème. Si c'est effectivement le cas, il s'agit de déterminer les raisons expliquant qu'il en est ainsi. Il y a alors à envisager qu'il en va d'une réflexion à la « vie physique » en EPS qui n'intègre pas véritablement la question du transfert. Il convient aussi de déterminer s'il y a lieu de considérer la question de la « vie physique » en EPS en tant que question du transfert pour l'EPS. Cela ne peut guère se faire qu'en analysant l'existant en matière de « vie physique » en EPS. S'il s'avère pertinent de réfléchir au transfert pour apporter réponse à la question de la « vie physique », la réflexion doit porter sur d'autres données. Les écrits spécialement consacrés au transfert qui concernent l'EPS sont relativement rares. Il s'agit cependant d'en faire l'analyse, dont on pressent qu'elle est de nature à susciter le questionnement. Ce sont alors les travaux intéressant le transfert mais qui ne concernent pas spécifiquement l'EPS qu'on peut s'attendre à devoir consulter. Leur examen doit autoriser à réfléchir à nouveau au transfert dans le cas de l'EPS pour statuer quant à la question de la « vie physique ».

Chapitre 1 : Le problème de la vie physique, en EPS

1 . La question de la vie physique et la gestion de sa vie physique, en EPS

Le caractère notable de l'expression « vie physique » dans les textes officiels relatifs à l'EPS qui ont paru de 1993 à 1998

Les textes officiels qui indiquent les programmes ou récapitulent les modalités d'organisation des épreuves aux examens donnent à l'enseignant un cap à tenir. Or, ils sont plusieurs de ce type, qui concernent l'EPS et ont paru en France de 1993 à 1998, en lesquels il est question de « vie physique ». Quatre d'entre eux ont trait à l'épreuve d'EPS d'examens de l'éducation nationale. Il s'agit, d'une part, de l'arrêté du 24 mars 1993^{note50} et de la circulaire du 12 janvier 1994^{note51} ; il est question, d'autre part, de l'arrêté du 22 novembre 1995^{note52} et de la circulaire du 21 novembre 1995^{note53}. Trois programmes d'EPS ont en outre été édités depuis 1995, qui comprennent l'expression « vie physique ». Le premier publié est relatif à l'EPS au cycle 3 de l'enseignement primaire^{note54} ; le suivant concerne la classe de sixième^{note55}, le dernier, celle de troisième^{note56}. La présence de l'expression « vie physique » dans les textes officiels considérés se révèle notable : cette expression ne figure pas dans ceux de la même sorte, en vigueur quand l'arrêté du 24 mars 1993 est sorti.

L'expression « vie physique » figure dans des écrits qui ne sont pas textes officiels et ont été rédigés après la parution de l'arrêté du 24 mars 1993

Des écrits, qui ne sont pas textes officiels et ont été rédigés après la parution de l'arrêté du 24 mars 1993, comprennent en outre l'expression « vie physique ». Il en est ainsi de la contribution de B. Paris aux actes d'un colloque qui s'est tenu en 1994^{note57}. C'est le cas, également, de six productions qu'on trouve dans un

document rendant compte d'un colloque qui a eu lieu en 1995^{note58}. Il en est de même de trois articles parmi ceux qui constituent les actes des rencontres « *Chercheurs / Praticiens* » de 1996^{note59}. On peut notamment ajouter à cette liste une publication de G. Cogérino, sortie en 1998^{note60} ; nombre d'écrits pourraient être ainsi inventoriés. L'expression « vie physique » apparaît parfois dans une citation d'un texte officiel : on peut mentionner en guise d'exemples un article de C. Pineau édité en 1993^{note61} et un document de J. Vangioni publié en 1997^{note62}. Il est des publications, aussi, en lesquelles l'expression « vie physique » figure dans un propos qui n'est pas reprise d'un texte officiel : on trouve notamment parmi celles-ci un écrit de C. Pineau qui a paru en 1994^{note63} et une production de C. Rouziès sortie en 1998^{note64}. Ainsi divers auteurs font-ils écho aux textes officiels qui ont traité à la « vie physique » en EPS. Cette dernière paraît, par surcroît, de nature à intéresser en tant que telle ceux qui écrivent à propos de l'EPS.

Pour une tentative de donation de sens à l'expression « vie physique », à partir des dictionnaires

Ces observations signifient l'existence d'un centre d'intérêt. Elles suscitent dès lors la curiosité quant à ce qui en fait l'objet ou le motive. Il est à noter que le sens de l'expression « vie physique » n'est guère clair. On est alors invité à s'interroger quant au signifié correspondant à ce signifiant. Ce qui conduit, en premier lieu, à s'enquérir de la signification de l'expression « vie physique » dans la langue française. Il s'agit alors d'avoir recours aux dictionnaires. Certains renseignent quant à la signification du mot « vie » lorsqu'il est suivi d'une épithète. L'un indique à cette rubrique :

« Part de l'activité humaine, type d'activité »^{note65}.

L'autre fournit les mêmes informations en précisant :

« type d'activité qui s'exerce dans certaines conditions, certains domaines

»^{note66}. Ces observations peuvent donner à penser que « vie physique » signifie « activité physique ». Force est de constater, toutefois, que l'expression « vie physique » n'est présente en aucun des dictionnaires consultés. Son élucidation suppose alors l'examen des informations qu'ils contiennent concernant les mots qui la composent.

Le nom « vie », au regard des informations que fournissent plusieurs dictionnaires, se révèle polysémique

L'étymologie du nom « vie » indique qu'il est susceptible d'avoir différents emplois dans la langue française^{note67} (Graphique 1). Les dictionnaires consultés confirment qu'il en a effectivement plusieurs. Une utilisation vaut en matière de religion. On peut entendre, en ce cas :

« Source de connaissance, de réalisation spirituelle »

^{note68}. Il peut s'agir, aussi, de la vie future, éternelle, immortelle, dans la croyance à la survie des êtres humains^{note69}. D'autres significations sont à noter, qui n'ont pas traité, à tout le moins aussi directement, à la religion. L'une d'elles se révèle liée à la durée. La « vie » est alors : « *Durée d'une chose* »^{note70}, « *Existence des choses dans le temps, sujette au changement* »^{note71}... « Vie » peut vouloir dire, aussi, entrain, vitalité^{note72} ; on utilise ce mot pour exprimer l'apparence animée^{note73} d'une chose :

« Existence dont le caractère temporel et dynamique évoque la vie »^{note74}.

L'expression de cette vitalité inscrite dans le temps est susceptible de concerner l'être humain. La « vie » peut être dès lors :

« Existence humaine envisagée dans sa durée totale, de la naissance à la mort »^{note75}

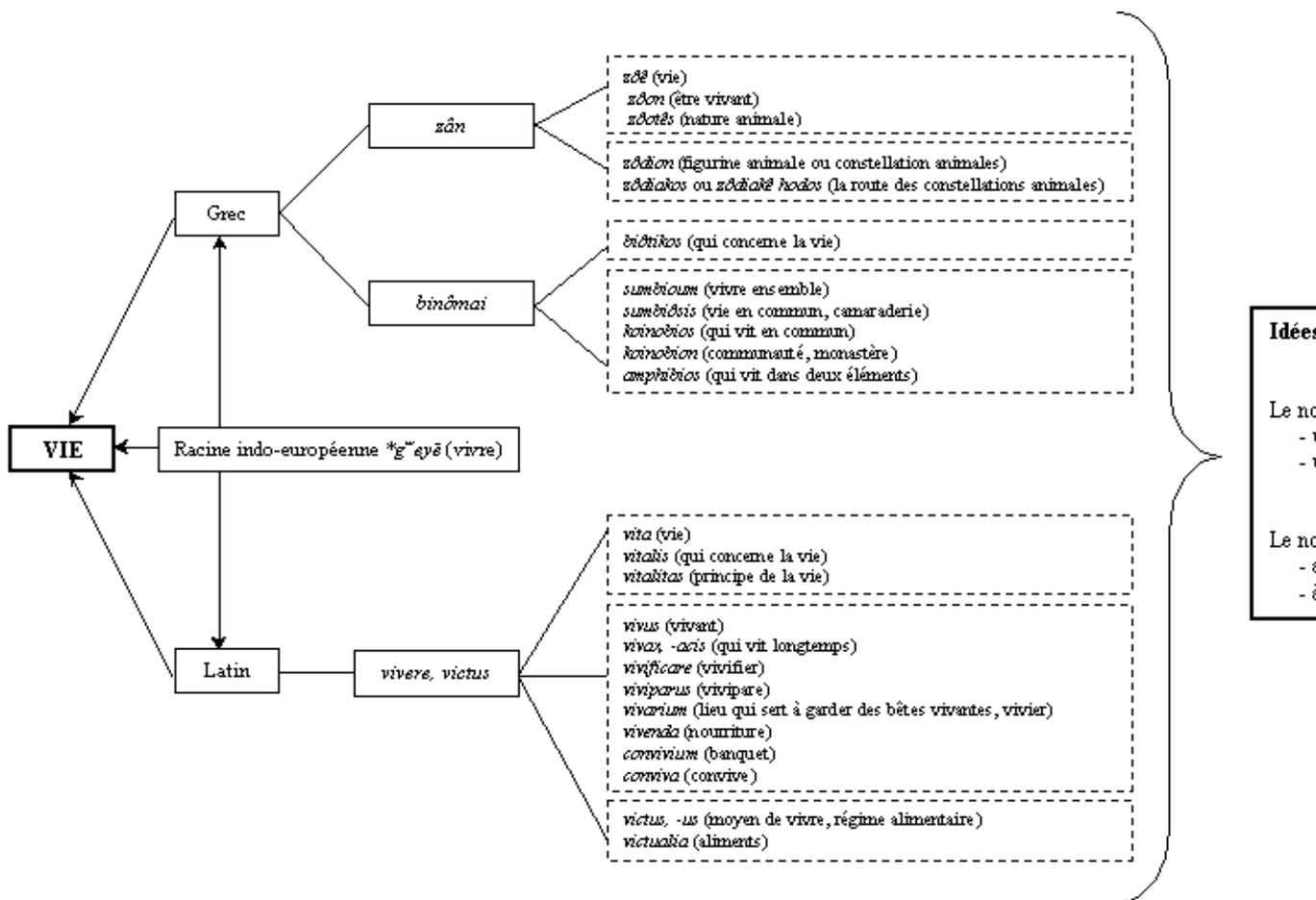
ou encore

« Partie de ce temps, déjà vécue ou qui reste à vivre »note76.

Une autre acception apparaît alors qui a trait à l'ensemble des activités et des événements qui remplissent pour chacun cet espace de tempsnote77. On peut ainsi considérer la « vie » en tant que manière de vivre, « *ensemble des circonstances, des occupations au milieu desquelles on vit* »note78. Elle est susceptible, en ce cas, d'être « *Manière de vivre propre à quelqu'un ou à un groupe* »note79. Par ailleurs, le nom « vie », utilisé pour traduire un dynamisme qui perdure, peut signifier :

« Ensemble de phénomènes (nutrition, assimilation, croissance, reproduction...) communs aux êtres organisés et qui constituent leur mode d'activité propre, de la naissance à la mort »

note80. La « vie » est alors l'ensemble des phénomènes biologiques qui caractérisent l'existence des êtres humains, des animaux, des végétauxnote81. La « vie », entendue comme manière de vivre, peut avoir rapport à la « vie » comprise comme fait de vivre : ainsi désigne-t-elle les moyens matériels (nourriture, argent) d'assurer la subsistance d'un être vivantnote82. Elle concerne en ce cas la condition humaine en généralnote83. Le nom « vie » se révèle en définitive polysémique.



Graphique n° 1 : Etymologie du nom « vie »

[Note:

83. d'après : Picoche (J.), Le Robert, Dictionnaire étymologique du français, La généalogie de notre langue, collection : Les usuels du Robert, Poche, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1994, pp. 581-582

]

L'adjectif « physique », au regard des informations que fournissent plusieurs dictionnaires, se révèle polysémique

Le recours à l'étymologie donne à penser que l'épithète « physique » présente, elle aussi, différentes acceptions^{note84} (Garphique 2). Les dictionnaires permettent de le vérifier. On peut utiliser l'adjectif « physique » pour signifier :

« Qui appartient à la nature, s'y rapporte

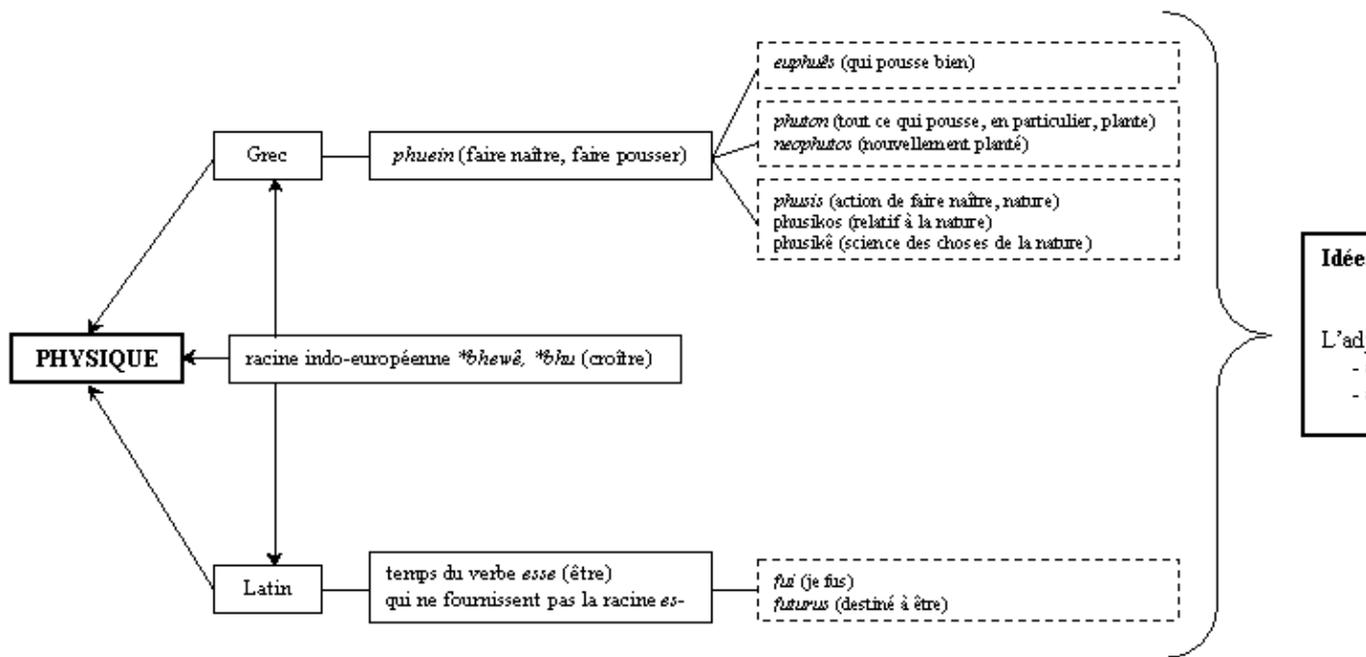
»^{note85}. Plusieurs dictionnaires précisent cette définition ; on y lit ainsi :

« Qui se rapporte à la nature, à l'exclusion des êtres vivants »

^{note86}. Il peut s'agir alors de la géographie physique (par opposition à humaine ou économique)^{note87}. Il peut être question encore des sciences physiques, la physique et la chimie, par opposition aux sciences naturelles^{note88}. L'adjectif « physique » a ainsi rapport au nom féminin « physique ». L'une de ses significations est en effet : « *Relatif à la physique* »^{note89}. L'exemple généralement donné est, en ce cas : « *Propriétés physiques d'un corps* »^{note90}. La physique peut être définie comme la « *Science qui étudie les propriétés générales de la matière et établit des lois qui rendent compte des phénomènes matériels* »^{note91}. L'adjectif « physique », quant à lui, est susceptible de désigner un caractère effectif, matériel^{note92}. Cette acception se révèle de nature à valoir pour ce qui est des êtres humains : ainsi, peut-on être dans l'impossibilité physique de faire quelque chose^{note93}. On comprend alors que « physique » est potentiellement équivalent à : « *Corporel, matériel* »,

« Qui concerne le corps humain par opposition à “moral, mental, psychologique, psychique” »

^{note94}. Ces définitions sont parfois suivies d'illustrations. Parmi celles-ci, on note : « *Exercices physiques [...]* culture, éducation physique »^{note95}. Il en est d'autres indiquant un rapport aux sens : « *Plaisir physique* »^{note96}, « *Douleur, souffrance physique* »^{note97}... D'autres encore montrent qu'on peut associer l'adjectif « physique » au nom masculin « physique » : « *constitution physique* »... On peut définir le physique comme étant ce qui est physique dans l'homme^{note98}. Il peut s'agir, alors, de l'aspect extérieur, général, d'une personne ou du corps humain vu sous l'angle de la constitution ou de l'état de santé. L'adjectif « physique », comme le nom « vie », s'avère ainsi polysémique. Il convient en conséquence de mettre en regard les acceptions de l'un avec celles de l'autre, pour tenter de donner sens à l'expression « vie physique ».



Graphique n°2 : Etymologie de l'adjectif « physique »

[Note:

98. d'après : Picoche (J.), Le Robert, Dictionnaire étymologique du français, La généalogie de notre langue, collection : Les usuels du Robert, Poche, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1994, pp. 254-255

]

L'expression « vie physique » se révèle polysémique

Cet examen fait apparaître des incompatibilités. Ainsi, l'adjectif « physique », s'il vaut « à l'exclusion des êtres vivants », ne peut-il accompagner le nom « vie » lorsqu'il concerne l'être humain. Il paraît, en outre, redondant de qualifier la « vie » de « physique », au sens de « matérielle », si elle concerne : les « moyens matériels d'assurer la subsistance d'un être vivant »... La confrontation opérée fournit aussi des informations plausibles quant au sens de l'expression « vie physique ». Cette dernière peut désigner un « type d'activité » qui « concerne le corps humain » ou est « relatif au physique ». Elle peut signifier, aussi, une « manière de vivre » qui a trait à l'« aspect extérieur d'une personne » ou à son « état de santé ». D'autres significations encore peuvent être envisagées. Par exemple : « Ensemble des phénomènes biologiques que présentent tous les organismes » et qui sont relatifs à la « constitution naturelle de l'homme ». Ou encore : « condition humaine » dans sa dimension « matérielle »... L'expression « vie physique » apparaît ainsi polysémique. Il convient dès lors de s'intéresser à sa signification ainsi qu'à celle de son utilisation dans un contexte particulier, relatif en l'occurrence à l'EPS.

1.1 « Vie physique », programmes et textes officiels concernant l'évaluation

1.1.1 La période d'application de l'arrêté du 24-03-1993

Pour un examen des contextes d'utilisation de l'expression « vie physique »

Il convient de s'intéresser aux textes officiels concernant l'EPS en lesquels la présence de l'expression « vie physique » est apparue notable : ceux-ci informent des programmes ou spécifient les modalités d'évaluation aux examens et ont paru de 1993 à 1998. Un premier sous-ensemble de textes officiels est à envisager : il se compose des trois premiers à avoir paru, parmi ceux considérés. L'arrêté du 24 mars 1993 est le premier à être entré en vigueur. Deux autres ont été publiés dans sa période d'application : la circulaire du 12 janvier 1994 et l'arrêté du 22 février 1995. L'expression « vie physique » est présente deux fois dans l'arrêté du 24 mars 1993^{note99}. On la trouve à cinq reprises dans la circulaire du 12 janvier 1994^{note100} et elle apparaît une fois dans l'arrêté du 22 février 1995^{note101}. Si elle est utilisée en ces textes officiels, aucun, en revanche, n'en donne une définition. Ils ne renseignent donc pas explicitement quant à sa signification. Ils sont toutefois de nature à fournir des informations quant à la « vie physique » en EPS : ils autorisent la caractérisation des contextes dans lesquels l'expression « vie physique » se trouve. On peut ainsi essayer de déterminer les conditions relatives à son utilisation, c'est-à-dire tenter de spécifier son usage ou ses usages. Il n'est guère possible, pour ce faire, que d'envisager chaque cas d'utilisation de l'expression « vie physique » en regard de tous les autres : cette confrontation doit permettre de statuer, si on se rapporte à A. Moles, quant à leurs écarts de « *similarité* »^{note102}.

L'expression « vie physique » peut avoir rapport à une visée de l'EPS, peut valoir au plan de l'énoncé d'une visée de l'EPS

Une catégorie d'utilisation concerne une visée de l'EPS. On lit, dans l'arrêté du 24 mars 1993, que les « *objectifs généraux* » de cette discipline visent à

« offrir à chacun, compte tenu des différentes dimensions sociales et culturelles que revêtent les pratiques physiques et sportives, les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence. »

^{note103} L'arrêté du 22 février 1995 indique, quant à lui, que l'éducation physique conduit l'enfant, par une pratique régulière, à

« utiliser les ressources mises en oeuvre pour organiser sa vie physique »

^{note104}. Ces deux occurrences se révèlent relativement similaires si on les confronte aux autres, par exemple à l'intitulé :

« L'évaluation des connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique »^{note105}.

Ce titre ne correspond pas, en effet, à l'énoncé d'une visée de l'EPS. On peut considérer, alors, qu'il ne se rapporte pas à la même catégorie d'utilisation que les deux textes précédents. Ces derniers, quant à eux, ont rapport à une catégorie concernant l'explicitation d'une visée de l'EPS, relative à la « vie physique ».

L'expression « vie physique » peut avoir rapport aux informations concernant des candidats particuliers

Les autres cas d'utilisation de l'expression « vie physique » sont relatifs à l'organisation des épreuves d'EPS aux examens. Il est, en chaque cas, question de l'évaluation en contrôle en cours de formation. Deux occurrences se révèlent relativement similaires entre elles et différentes des quatre autres. Elles concernent les

« candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes »

^{note106}. Elles intéressent des candidats particuliers à l'exclusion de ceux qui ne présentent pas les

caractéristiques ainsi spécifiées. Il est envisageable, en ce sens, de considérer qu'elles appartiennent à une deuxième catégorie. On les trouve dans la circulaire du 12 janvier 1994. Il en est une dans la phrase :

« Un contrat de formation entre l'enseignant et l'élève définira les modalités de pratique et d'évaluation pour les activités autorisées médicalement ainsi que pour la ou les activités auxquelles il participe sous d'autres formes (connaissances et savoirs relatifs à la pratique, gestion et organisation de sa vie physique). »

note107 L'autre est présente dans la proposition :

« Ce candidat toutefois, pourra participer aux activités de sa classe et en particulier à celles relatives aux connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique. »note108

L'expression « vie physique » peut avoir rapport aux informations valant pour le cas général quant à l'évaluation aux épreuves d'EPS de divers examens

Une troisième catégorie concerne les informations relatives à l'évaluation en contrôle en cours de formation qui valent dans le cas général. Il s'agit de la spécification des acquisitions à évaluer, de l'indication du pourcentage de la note correspondant à la vérification d'un type d'acquisitions... L'arrêté du 24 mars 1993 indique ainsi :

« Dans les classes concernées, le contrôle en cours de formation doit permettre d'évaluer [...] les connaissances et savoirs liés à la pratique des activités physiques et à la gestion de la vie physique »note109.

La circulaire du 12 janvier 1994 fournit, en outre, des précisions quant à la définition des niveaux d'exigence. On y lit qu'il en va de

« la référence aux niveaux [...] de connaissances et savoirs liés à la pratique des activités physiques et à la gestion de la vie physique »note110. Un paragraphe de cette circulaire est, par ailleurs, réservé à « L'évaluation des connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique »

note111. Il y est indiqué :

« Pour un quart de la note globale, l'évaluation porte sur l'évaluation des connaissances et des savoirs relatifs aux trois activités choisies et sur ceux relatifs à la gestion de la vie physique. »note112

Pour une prise en compte des cas d'utilisation de l'expression « vie physique » dans l'ensemble des textes officiels considérés

Les textes officiels ainsi envisagés comportent sept occurrences d'utilisation de l'expression « vie physique ». La spécification des caractères distinctifs autorisant la mise en catégories de celles-ci procède de l'examen des trois documents qui les comportent. Elle est le fruit de la comparaison des contextes d'utilisation de l'expression « vie physique » en présence. Chacun a ainsi pu être jugé différent d'un autre ou similaire à un autre. Ce repérage a alors permis une mise en catégories qui ne vaut qu'au regard des trois textes officiels pris en compte. Or, un second sous-ensemble de textes officiels, en vigueur une fois l'arrêté du 24 mars 1993 et sa circulaire d'application abrogés, est à considérer. Il convient d'envisager, pour celui-ci, la pertinence des catégories d'utilisation de l'expression « vie physique » repérées dans le premier sous-ensemble de textes officiels examinés. Les cas d'utilisation de l'expression « vie physique » dans ce second sous-ensemble sont alors à étudier. Il s'agit de déterminer s'ils relèvent des catégories élaborées à l'examen du premier sous-ensemble de textes officiels ou s'il convient d'en construire d'autres.

1.1.2 La période débutant une fois l'arrêté du 24-03-1993 abrogé

Pour un nouvel examen des contextes d'utilisation de l'expression « vie physique »

L'arrêté du 22 février 1995 est resté en vigueur une fois la circulaire du 12 janvier 1994 et l'arrêté du 24 mars 1993 abrogés. Ils l'ont été par la circulaire du 21 novembre 1995^{note113} et l'arrêté du 22 novembre 1995^{note114}, tous deux relatifs à la « vie physique ». Deux programmes en lesquels il est question de « vie physique » ont ensuite été publiés : l'arrêté du 18 juin 1996^{note115} et le programme pour la classe de troisième qui a paru dans le B.O. hors série du 10 octobre 1998^{note116}. Les textes officiels ainsi repérés étaient encore en vigueur alors que l'an 2000 se faisait jour. On repère ainsi une période en laquelle ont valu cinq textes officiels parmi les huit considérés. Les occurrences d'utilisation de l'expression « vie physique » qu'ils comportent peuvent alors relever d'un même inventaire. Il en est une dans l'arrêté du 22 février 1995^{note117}. La circulaire du 21 novembre 1995 en contient cinq^{note118} et l'arrêté du 22 novembre 1995, un^{note119}. On en trouve une autre dans l'arrêté du 18 juin 1996^{note120}. Il y en a une, aussi, dans le programme de la classe de troisième publié en 1998^{note121}. Ces textes officiels ne fournissent aucune définition de l'expression « vie physique ». On ne peut ainsi guère que tenter de caractériser les contextes dans lesquels elle y est utilisée. La procédure est alors celle employée pour ce qui est l'arrêté du 24 mars 1993, la circulaire du 12 janvier 1994 et l'arrêté du 22 février 1995.

Une catégorie concerne de nouveau l'énoncé d'une visée de l'EPS, relative à la « vie physique »

Une catégorie d'utilisation a rapport à une visée de l'EPS : elle correspond à celle qui a été repérée dans l'arrêté du 24 mars 1993 et l'arrêté du 22 février 1995. Elle est ainsi relative à l'indication d'une visée de l'EPS qui concerne la « vie physique ». Elle comprend de fait l'occurrence qu'on trouve dans l'arrêté du 22 février 1995^{note122}. Deux autres cas sont à ranger dans cette catégorie. L'un d'eux est présent dans l'arrêté du 18 juin 1996, au paragraphe concernant les finalités de l'éducation physique et sportive. On y lit en effet que l'EPS vise, chez tous les élèves,

« l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique »

^{note123}. L'autre occurrence se trouve dans les programmes d'EPS de 1998, pour la classe de troisième. Il y est indiqué

: « A la fin du collège, les élèves ont en commun un ensemble de connaissances et de compétences qui fondent la culture physique, sportive et artistique. Cela leur permet [...] d'accéder aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de leur vie physique afin qu'ils se maintiennent en bonne santé. »^{note124}

Une catégorie d'utilisation de l'expression « vie physique » concerne de nouveau les informations relatives à des candidats particuliers

Les autres cas d'utilisation de l'expression « vie physique » ont trait à la question de l'évaluation. Tous valent en des propos quant à l'évaluation en contrôle en cours de formation. Deux d'entre eux se distinguent des autres en présence. On les trouve tous deux dans la circulaire du 21 novembre 1995, en un chapitre intitulé :

« Organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes ».

On retrouve alors une catégorie d'utilisation qui a été observée dans la circulaire du 12 janvier 1994 : elle concerne les informations relatives à des candidats particuliers. Il est en effet indiqué, dans la circulaire du 21 novembre 1995 :

« Un contrat de formation entre l'enseignant et l'élève définit les modalités de pratique et d'évaluation pour les activités non médicalement proscrites ainsi que pour la ou les autres activités auxquelles il participe sous d'autres formes (connaissances relatives à la pratique des

activités, gestion de sa vie physique). »

note125 Il est ajouté :

« Ce candidat, toutefois, peut participer aux activités de sa classe et en particulier à celles relatives aux connaissances liées à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique. »note126

Une catégorie concerne de nouveau les informations valant pour le cas général quant à l'évaluation aux épreuves d'EPS de divers examens

Les deux occurrences restantes se répartissent en deux textes officiels et peuvent être regroupées dans une même catégorie. Il en est une dans l'arrêté du 22 novembre 1995 ; on trouve les autres dans la circulaire du 21 novembre 1995. Elles apparaissent relever d'une catégorie repérée dans l'arrêté du 24 mars 1993 et la circulaire du 12 janvier 1994. Cette catégorie a rapport aux informations quant à l'évaluation en contrôle en cours de formation qui valent dans le cas général. Il est ainsi indiqué, dans l'arrêté du 22 novembre 1995 :

« Dans les classes concernées, le contrôle en cours de formation doit permettre d'évaluer les compétences acquises par l'élève dans ces activités ainsi que les diverses connaissances liées à la pratique de celles-ci et à la gestion de la vie physique. »note127

Un cas d'usage de l'expression « vie physique » dans la circulaire du 21 novembre 1995 est à ranger dans la même catégorie que celui-ci. On le rencontre dans un propos qui a trait aux « *connaissances* » à évaluer : il est précisé qu'

« Il s'agit de connaissances relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la gestion de la vie physique. »note128

Deux thèmes et trois catégories quant à l'usage de l'expression « vie physique » dans les textes officiels considérés

On repère ainsi deux thèmes et trois catégories quant à l'utilisation de l'expression « vie physique ». Ils valent pour la totalité des textes officiels considérés : pour ceux en vigueur dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 comme pour ceux qui l'ont été une fois cet arrêté et sa circulaire d'application abrogés. Un thème a rapport à une visée de l'EPS relative à la « vie physique », l'autre, à l'évaluation de l'EPS à différents examens. Une catégorie d'utilisation correspond au premier. Elle regroupe les cas d'usage de l'expression « vie physique » qui ont rapport à l'énoncé d'une visée de l'EPS. Deux autres catégories se rapportent au thème de l'évaluation en contrôle en cours de formation. Elles se distinguent en fonction du type de propos intégrant l'expression « vie physique ». L'une regroupe les cas qu'on trouve en un texte concernant des candidats particuliers : ils sont handicapés moteurs, déficients visuels ou déclarés partiellement inaptes. L'autre est relative à ceux qui valent au plan des informations pour le cas général. Cette spécification renseigne quant à la place qu'occupe l'expression « vie physique » dans les textes officiels considérés. Les renseignements qu'elle fournit autorisent alors à réfléchir au statut de la « vie physique » en EPS au regard de ces textes officiels.

1.1.3 La « vie physique » en questions, au regard des textes officiels

Une visée de l'EPS et des acquisitions relatives à la « vie physique » à évaluer en EPS comme nouveautés dans les textes officiels considérés

Un usage de l'expression « vie physique » vaut, dans les textes officiels considérés, pour énoncer une visée de l'EPS. Dans l'arrêté du 24 mars 1993, un objectif général intéressant la « vie physique » est ainsi attribué à l'EPSnote129. À sa publication, plusieurs textes officiels indiquant les visées de l'EPS étaient en application. L'expression « vie physique » ne figure en aucun d'eux. L'arrêté du 24 mars 1993 est ainsi le premier texte officiel en vigueur dans les années quatre-vingt-dix à assigner à l'EPS une visée concernant la « vie

physique ». Sa publication marque alors le début d'une période en laquelle une visée allouée à l'EPS est relative à la « vie physique ». Les textes officiels examinés sont porteurs d'une autre originalité. Une utilisation de l'expression « vie physique » y a été repérée, qui concerne la question de l'évaluation de l'EPS aux examens. Cette utilisation a cours dans l'arrêté du 24 mars 1993 : il signale que les « *connaissances et savoirs* » liés à la pratique des activités et à la « *gestion de la vie physique* » sont à évaluer^{note130}. Or, il n'est pas question d'acquisitions relatives à la « vie physique » dans les textes officiels relatifs aux examens en application à sa publication. Cette dernière initie donc une période durant laquelle des acquisitions concernant la « vie physique » sont à évaluer à plusieurs examens. Ainsi l'introduction de l'expression « vie physique » dans les textes officiels considérés est-elle à associer à deux nouveautés.

Des textes officiels pour que l'enseignement de l'EPS ait trait à la « vie physique » ?

Chacune des deux nouveautés ainsi repérées paraît cohérente avec l'autre. On peut considérer qu'à une visée de l'EPS relative à la « vie physique » correspondent des acquisitions à évaluer qui ont trait à la « vie physique ». Leur évaluation concerne en outre tous les élèves notés en contrôle en cours de formation aux baccalauréats, BT, BEP et CAP. Il est logique de penser que si ces acquisitions sont à évaluer, c'est qu'elles doivent faire l'objet d'un enseignement. Ce dernier peut dès lors être envisagé en tant que contribution à l'atteinte d'une visée de l'EPS qui concerne la « vie physique ». Ainsi, peut-on voir une nouveauté essentielle, pour ce qui est de la « vie physique », dans les textes officiels pris en compte : on peut estimer qu'ils appellent principalement un enseignement qui a rapport à la « vie physique ». On envisage alors que ces textes officiels indiquent à l'enseignant, de façon première, une orientation à suivre, qui concerne la « vie physique ». Ces considérations invitent, d'une part, à la spécification d'un cap à tenir ; elles incitent, d'autre part, à s'enquérir de ce qui permet de s'assurer qu'il est ou a été tenu.

Des textes officiels pour un enseignement de l'EPS relatif à des secteurs d'acquisitions déterminés ?

Des textes officiels renseignent quant à cette évaluation, dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 ainsi qu'après son abrogation. Il s'avère que la dénomination des acquisitions à évaluer diffère d'un cas à l'autre. Dans la première période, il est question de

« connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique »^{note131}.

On trouve aussi l'appellation « *connaissances et savoirs d'accompagnement* »^{note132}. Dans la seconde période,

« Il s'agit de connaissances relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la gestion de la vie physique. »

^{note133} Le terme « *connaissances* » est utilisé, aussi, sans qu'un complément du nom ne l'accompagne. On peut noter d'autres différences. Elles ont trait aux modalités d'évaluation, voire à l'explicitation des ensembles d'acquisitions à évaluer. Des points communs, de nature à relativiser ces différences, sont toutefois à observer. Il est ainsi question, en chaque cas, d'acquisitions relatives à la « *gestion de la vie physique* ». Les similitudes les plus prégnantes se trouvent au niveau des inventaires d'ensembles d'acquisitions à considérer. La circulaire du 12 janvier 1994 en fournit un^{note134}, celle du 21 novembre 1995, un autre^{note135}. Il apparaît qu'il est une rubrique en chacun de ces textes officiels, relative aux acquisitions « *méthodologiques* ». En celle-ci, sont listés, dans les deux cas :

« mise en condition physique », « échauffement », « entraînement », « développement et [...] protection des potentiels physique et énergétique »

. Une autre rubrique a trait aux

« données propres à la musculation, à la récupération après l'effort »

... Ainsi peut-on penser que les textes officiels considérés induisent un enseignement en EPS centré sur des ensembles d'acquisitions identifiés.

Des textes officiels pour un enseignement de l'EPS essentiellement fonction d'ensembles d'acquisitions déterminés ?

L'examen des périodes d'application de ces textes officiels accreditent ce point de vue. Leurs périodes d'application induisent une continuité pour ce qui est des ensembles d'acquisitions en matière de « vie physique » à évaluer aux examens. Le premier publié parmi eux à présenter un inventaire de ce type est en effet la circulaire du 12 janvier 1994. Le second est, en outre, la circulaire du 21 novembre 1995, qui a abrogé celle du 12 janvier 1994. Or, elle est toujours en application en l'an 2000. En outre, la mise en place de textes officiels allouant à l'EPS une visée relative à la « vie physique » semble s'être opérée de façon plus chaotique. L'arrêté du 22 février 1995, encore en vigueur en l'an 2000, en assigne certes une à l'EPS au cycle 3 de l'enseignement primaire. Un objectif général relatif à la « vie physique » était énoncé dans l'arrêté du 24 mars 1993 qui concerne l'EPS dans le secondaire. L'arrêté du 22 novembre 1995, qui l'a annulé, n'assigne cependant pas à l'EPS de visée concernant la « vie physique ». Il signifie que le projet d'EPS porte sur les activités choisies pour atteindre les objectifs généraux de cette discipline et indique : « *Ces choix s'opèrent en se référant aux programmes en vigueur.* »^{note136} Or, il n'en est point, parmi ceux-ci, à allouer à l'EPS une visée qui a trait à la « vie physique ». Cette situation a perduré jusqu'à la mise en place de l'arrêté du 18 juin 1996^{note137}. Ces constatations peuvent sembler de nature à permettre de statuer quant à ce qui a été stabilisé, au plan des textes officiels considérés, en matière de « vie physique » : elles peuvent conduire à penser qu'il s'agit d'ensembles d'acquisitions relatives à la « *gestion de la vie physique* » à évaluer aux examens. L'inventaire de ces acquisitions servirait alors de référence essentielle au plan du projet concernant la « vie physique » qu'indiquent ces textes officiels.

La stabilisation d'une visée relative à la « vie physique » dans les textes officiels considérés

Il est toutefois possible d'envisager différemment le statut de la « vie physique » en ceux-ci. Une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé, celui du 22 février 1995 est resté en vigueur. Il l'est toujours en 2000 et l'était donc lorsque a paru l'arrêté du 18 juin 1996. Ce dernier assigne une finalité concernant la « vie physique » à l'EPS pour la classe de sixième des collèges. Il est ainsi sorti alors que valait une visée de ce type pour ce qui est de l'EPS au cycle 3 de l'enseignement primaire. Il est à noter, en outre, qu'à sa suite ont paru les programmes d'EPS des classes de cinquième et quatrième. Ils ne comportent certes pas l'expression « vie physique ». Ils se situent néanmoins, pour ce qui est des visées de l'EPS, en continuité avec le programme de la classe de sixième^{note138}. Les programmes de la classe de troisième ont ensuite été publiés ; il y est également indiqué :

« Les objectifs éducatifs de l'éducation physique et sportive figurent en introduction du programme de la classe de sixième »^{note139}.

Aussi repère-t-on une nouvelle permanence au plan des textes officiels examinés. Il en a en effet toujours été au moins un en vigueur à assigner à l'EPS visée relative à la « vie physique ». En outre, il n'y en avait qu'un en 1995 quand il y en a quatre en 2000. Par surcroît, ces textes officiels couvrent tout le cursus allant du cycle 3 de l'enseignement primaire à la classe de troisième des collèges.

La question d'un enseignement de l'EPS fonction d'ensembles d'acquisitions déterminés en tant que question seconde, voire secondaire ?

Ces observations conduisent à relativiser le poids des données qui ont trait aux ensembles d'acquisitions en matière de « vie physique » inventoriés. On peut envisager, de plus, que celles-ci, si elles fournissent des indications concernant ce qui est à évaluer, n'indiquent pas tout ce qui est à enseigner. Prévaudrait ainsi une orientation pour l'EPS, relative à la « vie physique », qui serait de nature à servir de repère pour l'enseignement. Se poserait alors de façon première la question de la spécification de la visée de l'EPS qui concerne la « vie physique ». Elle aurait son corollaire, relatif à l'enseignement de l'EPS. Il est à noter, toutefois, qu'aucun des textes officiels examinés n'assigne à l'EPS une seule visée. En fait, une seule concerne la « vie physique » parmi les trois explicitées dans l'arrêté du 24 mars 1993^{note140}. Il en est de

même dans le cas de l'arrêté du 22 février 1995^{note141} ou de l'arrêté du 18 juin 1996^{note142}. Ainsi peut-on considérer à nouveau l'introduction de l'expression « vie physique » au plan de l'énoncé d'une visée de l'EPS. Il est envisageable qu'elle ait des implications concernant le système de visées alloué à cette discipline. Se poserait dès lors la question de la spécification d'une EPS en référence à ces visées, dont l'une concerne la « vie physique ».

Pour une étude de la question de la « vie physique » dans les écrits qui ne sont pas textes officiels

À l'introduction de l'expression « vie physique » dans les textes officiels examinés correspondent deux nouveautés essentielles. Ces caractères novateurs valent par rapport aux textes officiels en vigueur à la mise en place de l'arrêté du 24 mars 1993. L'un de ces attributs consiste en l'assignation à l'EPS d'une visée relative à la « vie physique ». L'autre réside dans la diffusion d'informations concernant ce qui est à évaluer en matière de « vie physique » à différents examens. Ces observations conduisent à envisager plusieurs éventualités quant à la mise en place d'une EPS relative à la « vie physique ». Il peut être question de déterminer une orientation et de spécifier ce qui permet de s'assurer qu'elle est ou a été suivie. Il peut s'agir de réfléchir aux modalités d'interventions portant sur des ensembles d'acquisitions déterminés : l'échauffement, la musculation, la relaxation... Leur enseignement peut, en outre, être jugé composante essentielle d'une EPS qui a trait à la « vie physique ». Il s'avère possible, néanmoins, de considérer qu'il faut, en premier lieu, élucider la visée concernant la « vie physique » allouée à l'EPS. Les données relatives aux ensembles d'acquisitions seraient, en ce cas, éventuellement utiles pour ce faire mais ne pourraient suffire à l'affaire. On peut encore concevoir différemment l'assignation d'une visée concernant la « vie physique » à l'EPS. D'autres lui sont allouées, ce qui peut donner à penser qu'un système de visées et les attributs de l'EPS correspondant à celui-ci sont à élucider. Ces analyses conduisent en définitive à s'interroger quant au statut de la « vie physique » en EPS. Elles révèlent différentes manières de l'envisager qui correspondent à autant de possibles à examiner.

1.2 La « vie physique » au regard des écrits qui ne sont pas textes officiels (Encadré 1)

Encadré 1 : Remarque concernant la « vie physique » dans les écrits qui ne sont pas textes officiels

•

Une étude a été effectuée à laquelle renvoie le propos tenu dans cette partie du chapitre 1. Il s'agit de l'**étuden° 1** ; l'écrit qui en rend compte est intitulé : « **Étude des formulations relatives à la “gestion de sa vie physique” dans les écrits concernant l'EPS** ». Ce travail est présenté dans le tome 2 ; l'écrit correspondant à cette présentation comporte quatre parties :

1. La question de l'emploi des formulations relatives à la gestion de sa « vie physique »

Cette partie signifie la place particulière qu'occupent les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dans les écrits qui ne sont pas textes officiels, ont été rédigés après la parution de l'arrêté du 24 mars 1993 et ont trait à la « vie physique ». Les grandes lignes d'une étude de l'emploi des formulations relatives à la « vie physique » dans ce type d'écrits y sont tracées : un échantillon d'écrits est constitué, des catégories de formulations relatives à la « vie physique » sont élaborées, une partition des écrits de l'échantillon est opérée en fonction du moment correspondant à leur production.

2. Les formulations « G / P / x » dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993

Cette partie a pour objet de vérifier une hypothèse quant aux formulations « G / P / x » ou formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » des écrits de l'échantillon qui ont été rédigés alors que valait l'arrêté du 24 mars 1993. L'objet est de spécifier l'emploi principal des formulations « G / P / x ». Celui-ci se révèle signe de réflexion à la question principalement posée quant à la « vie physique » en EPS dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993.

3. Le devenir des formulations « G / P / x » et de la question de la « vie physique »

Cette partie a pour objet de vérifier une hypothèse concernant les formulations « G / P / x » et la

question de la « vie physique » dans les écrits de l'échantillon qui ont été produits après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993. L'objet est de déterminer l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » ainsi que les termes de la question de la « vie physique » en EPS en ce type d'écrits. L'emploi principal des formulations « G / P / x » se révèle signe de prise en compte d'une des deux dimensions de la question de la « vie physique ».

4. La mise en place de la question de la « vie physique » et des formulations « G / P / x »

Les constatations qu'occasionnent les parties précédentes conduisent à s'enquérir de la mise en place de la question de la « vie physique » ainsi que de l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » dans les écrits produits avant la mise en application de l'arrêté du 24 mars 1993. Il en va de la constitution d'un nouvel échantillon. Son examen permet de spécifier l'oeuvre de C. Pineau, Inspecteur Général, Doyen du groupe EPS, quant à la « vie physique » en EPS.

1.2.1 Pour l'étude de l'emploi des formulations concernant la « vie physique »

La question de la détermination d'un ensemble d'écrits, qui ne sont pas textes officiels, à étudier

Un ensemble de textes officiels concernant la « vie physique » a pu être circonscrit. Sa définition en extension a permis un inventaire exhaustif de cas d'utilisation de l'expression « vie physique ». Leur analyse a conduit à s'interroger quant à la manière d'envisager la question de la « vie physique » en EPS. Elle n'autorise pas, en revanche, à trancher en la matière. Il n'est alors guère possible que de s'intéresser à la question de la « vie physique » au plan des écrits qui ne sont pas textes officiels. Cela appelle la détermination des publications à examiner. Elles doivent présenter deux caractéristiques. Il s'agit qu'elles aient trait à l'EPS et comportent l'expression « vie physique » puisque l'élucidation à opérer concerne la « vie physique » en EPS. Il faut, en outre, que les écrits retenus aient été rédigés après la mise en place de l'arrêté du 24 mars 1993 : l'étude envisagée a en effet lieu d'être au regard de textes officiels parmi lesquels il est le premier à être entré en application. C'est en fonction de ces attributs qu'il y a à déterminer un ensemble de publications. La question se pose alors de la spécification de celles-ci, ce qui conduit à s'interroger quant à la possibilité de définir *in extenso* l'ensemble auxquels elles appartiennent.

Des écrits nombreux et de natures diverses sont à considérer

Nombre d'écrits relatifs à l'EPS et à la « vie physique », rédigés après la parution de l'arrêté du 24 mars 1993, ne sont pas textes officiels. Il en est, parmi ceux-ci, qui traitent de la pratique, en EPS, d'une activité physique. Les actes de l'université d'été organisée par l'AEEPS en 1993 comportent, par exemple, plusieurs contributions de ce type^{note143}. Certaines productions, qui ont rapport à la « vie physique », ont une portée plus générale, en matière d'EPS. Il en est ainsi d'un écrit de G. Bonnefoy, qui a trait au « *savoir gérer sa vie physique* » en EPS^{note144}. On peut mentionner d'autres cas encore : on a, par exemple, un article de J. Le Boulch, publié en 1997, qui concerne la « *Place de l'éducation physique en éducation par le mouvement* »^{note145}. La « vie physique » intéresse en outre des auteurs exerçant des fonctions diverses, en rapport avec l'EPS. Certains se présentent ou sont présentés au lecteur en tant que représentants de l'institution : il en est ainsi, notamment, de C. Pineau et A. Hébrard, auteurs d'un article qui a paru en 1993. Les signatures indiquent en effet : « *Le Doyen de l'inspection générale de l'Education nationale EPS : Claude Pineau. Le président du groupe technique disciplinaire EPS : Alain Hébrard* »^{note146}. C. Rouziès, qui a produit un document publié en 1998^{note147}, indique en outre en celui-ci qu'il est « *Inspecteur général de l'Education nationale* »... D'autres auteurs apparaissent au lecteur comme chercheurs : par exemple, D. Delignières, dans une publication de 1993^{note148} ou G. Cogérino, dans un écrit publié en 1999^{note149}. Il y en a encore d'autres qui signent en tant qu'enseignants d'EPS : J.-P. Dugal, dans un article édité en 1993^{note150}, ou M. Jarthon, dans une parution de 1997^{note151}, le font...

La mise en place d'un échantillon d'écrits

Il apparaît que l'étude envisagée porte sur un ensemble de publications qu'il est difficile de saisir en extension. Elle concerne, en outre, des productions de natures diverses, provenant de sources variées, émanant de points de vue différents. Il convient alors d'élaborer un échantillon d'écrits, ce qui peut être fait à partir des

parutions de la Revue EPS ou des Dossiers EPS. On peut considérer que la Revue EPS fournit une image relativement bonne des conceptions qui ont cours chez les intervenants en EPS. P. Arnaud défend ce point de vue au travers de plusieurs publications^{note152}. Certains écrits des Dossiers EPS, qui ont trait à l'EPS, contribuent à la diffusion de ces conceptions. La « vie physique », par ailleurs, intéresse des personnes exerçant en France des professions diverses, qui ont rapport à l'EPS. Or, la Revue EPS ou les Dossiers EPS offrent une tribune à des auteurs provenant d'horizons relativement variés. La fréquence de parution de ces supports est aussi à considérer. Elle permet en effet la diffusion d'un ensemble d'écrits relatifs à une question et une période données consistant. Ainsi la Revue EPS et les Dossiers EPS offrent-ils l'occasion de créer un échantillon autorisant l'étude envisagée. On peut l'élaborer à partir des écrits concernant de façon explicite et prioritaire l'EPS en son ensemble. La question de la « vie physique » ne se réduit pas à une réflexion relative à une activité physique donnée ; elle est de nature à concerner l'EPS dans sa globalité. Ces indications permettent de disposer d'un ensemble de productions dont on peut extraire l'échantillon. Chaque écrit retenu doit avoir été rédigé une fois l'arrêté du 24 mars 1993 en application : il s'agit alors qu'il comporte des informations indiquant qu'il a été élaboré alors que valait ce texte officiel ou après son abrogation. Il faut, de plus, que tout écrit de l'échantillon comporte l'expression « vie physique ».

La spécification et la mise en catégories des formulations relatives à la « vie physique »

Vingt productions ont été repérées, qui présentent les caractéristiques requises : six articles, extraits de six numéros de la Revue EPS, et quatorze publications, réparties dans six numéros des Dossiers EPS. Ces écrits émanent de quinze sources différentes ; leurs auteurs font valoir différentes fonctions en rapport avec l'EPS et des lieux d'exercice divers. Un article de C. Pineau, publié en 1993, fait par exemple partie de l'échantillon. Il contient l'expression « vie physique » et a pour titre : « *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale* »^{note153}. Il est notable que les écrits de l'échantillon présentent des phrases comportant l'expression « vie physique » qui ne sont pas reprises d'un texte officiel. On a, par exemple : « *Savoir gérer de manière optimale ses apprentissages est la condition nécessaire et suffisante d'une gestion ultérieure pertinente de la vie physique.* »^{note154} On se trouve en fait en présence d'une diversité de formulations relatives à la « vie physique ». On peut les spécifier et les mettre en catégories au moyen d'une analyse de contenu. Chaque phrase ou titre comportant l'expression « vie physique » peut être confrontée aux autres. Cela permet de trancher quant aux « *écarts de similarité* »^{note155}, entre une formulation et chacune des autres. Une

« procédure par tas » est à employer pour ce faire : il n'existe pas de classification autorisant une « procédure par boîtes »

^{note156}. Il s'avère que chaque formulation peut être jugée semblable ou non à toute autre en fonction de trois attributs (Tableau 1). Le premier a rapport à l'action, aux actions, à l'état ou aux états indiqués par le nom, les noms, le verbe ou les verbes que complète « vie physique ». Le deuxième a trait au déterminatif précédant « vie physique ». Le troisième est relatif au rapport au temps pour les individus que concerne la « vie physique », les élèves. En fonction du jeu combiné de ces attributs, on repère vingt-quatre catégories de formulations.

Tableau n°1 : Les attributs permettant de spécifier les formulations et les catégories de formulations relatives à la « vie physique » (extrait de l'étude n° 1)

Attributs		
Action(s) ou état(s) indiqués par le(s) nom(s) ou le(s) verbe(s) que complète « vie physique »	Déterminatif qui précède « vie physique »	Rapport au temps, au regard de l'élève
gérer / gestion / G organisation / organiser	adjectif interrogatif : quelle	nom(s) ou verbe(s) que « vie physique » complète, déterminatif

...		adjectif possessif : sa / leur article défini : la article indéfini : une	précédant « vie physique » ou « vie physique » envisagés : pour le présent et le futur pour le seul futur sans relation explicite au temps
Exemples de phrases et de titres	« Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif, concernant le "savoir gérer sa VIE PHYSIQUE". » « Offrir à chacun les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa VIE PHYSIQUE aux différents âges de la vie. » « Quels impératifs imposent d'avoir une VIE PHYSIQUE à tout âge ? »	« Quelle contribution de l'EPS pour quelle VIE PHYSIQUE ultérieure ? » « Gestion de sa VIE PHYSIQUE » « L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la VIE PHYSIQUE » « Vous semble-t-il accessoire, nécessaire, important, indispensable que l'élève ait une VIE PHYSIQUE à tous les âges de son existence ? »	« Offrir à chacun les connaissances concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa VIE PHYSIQUE aux différents âges de l'existence. » « Il n'est pas avancé ici la gestion de la VIE PHYSIQUE future, terminologie contemporaine, mais l'esprit y est, à cela près qu'il s'agit alors d'une gestion au service de la société plus qu'à son propre service, l'hédonisme n'a pas encore cours. » « L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la VIE PHYSIQUE »
Remarques	Dans certains cas, il n'est pas de nom ou de verbe qu'accompagne ainsi « vie physique ». On peut ainsi avoir : « <i>Quelle EPS pour quelle vie physique ultérieure ?</i> »	Il est à noter une occurrence pour laquelle il n'est pas de déterminatif précédant « vie physique ». On a : « Le questionnaire demandait de choisir le type de caractéristique de vie physique avec lequel les enseignants étaient d'accord ou non.	Dans un cas on a : « Or, la vie physique de l'adulte, comme celle de l'adolescent scolarisé, relève au moins autant d'apprentissages antérieurs que d'aptitudes plus ou moins entretenues et développées [...]. » On a, en cette occasion unique, jugé qu'il est question de « vie physique » pour ce qui est du présent et du futur.

»

Pour une étude de l'emploi des formulations relatives à la « vie physique »

La procédure qui a permis leur repérage vaut dans le cas des textes officiels dont l'examen a conduit à s'interroger quant à la « vie physique » en EPS. On y trouve sept catégories de formulations. L'usage des formulations relatives à la « vie physique » dans les écrits de l'échantillon n'est pas systématiquement celui qui a cours dans ces textes officiels. Il est ainsi question, dans l'une des publications de l'échantillon, du

« troisième objectif, "apprendre à gérer sa vie physique" »note157.

La formulation utilisée en cet énoncé relève d'une catégorie à laquelle il n'est fait recours qu'une fois dans les textes officiels examinés : on la trouve dans la circulaire du 21 novembre 1995^{note158}. Or, elle apparaît en un propos relatif à l'évaluation. De plus, les catégories de formulations qu'utilisent les auteurs des écrits de l'échantillon ne se retrouvent pas toutes dans les textes officiels considérés. Il est ainsi une catégorie de formulations, dans un écrit de C. Pineau publié en 1994^{note159}, qui n'apparaît pas en ceux-ci. Il y en a une autre dans une publication sortie en 1997, concernant les « *rencontres Chercheurs / Praticiens* » de 1996^{note160}. Nombre d'exemples de cette veine pourraient être donnés. Une étude est ainsi à effectuer en préalable à celle visant à élucider la question de la « vie physique » : il s'agit de spécifier les cas d'utilisation des formulations relatives à la « vie physique » dans l'échantillon, pour s'enquérir du rapport de chacune aux textes officiels. Cette élucidation a pour but de permettre l'examen des questions soulevées à partir des textes officiels.

1.2.2 Les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

Les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » se distinguent parmi celles présentes dans l'échantillon

Les formulations relatives à la « vie physique » des écrits de l'échantillon sont ainsi à étudier, au plan de l'emploi. Il s'avère, en première analyse, qu'une catégorie de formulations se distingue des autres (Tableau 2). On peut, par convention, considérer qu'il s'agit des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique ». En celles-ci, l'expression « vie physique » complète : « gestion », « autogestion » ou « gérer ». Le déterminatif qui la précède est le possessif « sa » ou « leur ». Il est, de plus, question de « vie physique » sans rapport explicite au temps. Cette catégorie de formulations se révèle l'une des plus représentées dans l'échantillon considéré. Elle s'avère, en outre, parmi celles qui y sont les plus fréquemment utilisées, qu'on envisage la fréquence d'utilisation au plan des écrits ou bien des sources. Cette catégorie est l'une des trois à être à la fois relativement bien représentées et fréquemment utilisées dans l'échantillon. Une caractéristique, concernant son emploi, conduit à la distinguer des deux autres. Sur vingt-quatre formulations se rapportant à la « gestion de la vie physique », dix se trouvent dans un propos qui est reprise d'un texte officiel. Il en est trois, notamment, dans un écrit de C. Pineau, sorti en 1993^{note161} et trois autres dans une production de G. Cogérino, publiée en 1998^{note162}. Sur dix formulations concernant l'« organisation de sa vie physique pour le présent et le futur », cinq apparaissent aussi dans un discours reprenant un texte officiel : par exemple, celles que contient un article de C. Pineau et A. Hébrard sorti en 1994^{note163} ou celle qu'on trouve en une production de G. Dersoir éditée en 1997^{note164}. Or, ce n'est le cas d'aucune des vingt-deux formulations relative à la « gestion de sa vie physique ».

Tableau n°2 : Les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dans l'ensemble de celles concernant la « vie physique » (**nombre de formulations par catégorie de formulation, en fonction des écrits et des sources – extrait de l'étude n° 1**)

Action(s) ou état(s) indiqué(s) par le(s) nom(s) ou verbe(s) accompagnant « vie physique »	Déterminatif qui précède « vie physique » ou complément déterminatif associé à « vie physique »
Acc. accès à	D article défini « la »
Av. avoir, ait	I article indéfini « une »
Car. caractéristiques de	P déterminatif possessif « sa », « leur » ou complément déterminatif

Conc. conceptions	quelle	indiquant la possession adjectif interrogatif « quelle »
G autogestion, gestion, gérer, G		pas de déterminatif, pas de complément déterminatif
O organisation, organiser		Rapport au temps au regard de l'élève ;
O+E l'organisation et l'entretien		nom(s) ou verbe(s) que « vie physique » précède, déterminatif précédant « vie physique »
O+G organisation et gestion, gestion et organisation, gérer et organiser		ou « vie physique » envisagés :
Prép. préparation	f	pour le futur
Prés. préserver	p+f	pour le présent et le futur
Sit. situations de	x	sans rapport explicite au temps
X « vie physique » ne complète ni un nom, ni un verbe		

Précisions relatives aux nombres de formulations Représentation et fréquence d'utilisation des catégories de formulations

nb nombre de formulations présentes dans un texte qui est reprise d'un texte officiel formulations qui ne sont pas tout à la fois parmi les plus représentées et fréquemment utilisées

nb nombre de formulations présentes dans un texte qui n'est pas reprise d'un texte officiel formulations qui sont tout à la fois parmi les plus représentées et fréquemment utilisées

nb nombre de formulations non envisagé par rapport aux textes officiels

		Ecrits																		Total			
		Ecrits de la Revue EPS									Ecrits des Dossiers EPS												
		Sources des écrits																					
		a1	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a6	a11	a12	a4	a13	a7	a14	a15	a4		
Catégories de formulations	Acc. I	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
	Av. I	p+f	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	Car.	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
	Conc. D	x	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	

G	D	f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2			
G	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1			
G	D	x	3	0	0	<u>5</u>	<u>1</u>	1	0	<u>1</u>	0	0	0	0	0	<u>1</u>	0	0	3	<u>6</u>	3	<u>14</u>	10	
G	P	f	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4		
G	P	p+f	0	0	0	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24		
G	P	x	0	0	0	<u>7</u>	0	0	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	0	<u>1</u>	0	0	<u>3</u>	0	0	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>22</u>	0	
O	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1		
O	D	x	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
O	P	p+f	0	0	<u>2</u>	1	0	0	0	1	1	1	0	0	<u>1</u>	<u>1</u>	0	1	0	0	<u>1</u>	0	<u>5</u>	5
O+E	D	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3			
O+G	D	p+f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
O+G	P	x	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Prép.	D	f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Prép.	P	f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Prés.	P	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1		
Sit.	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1		
X	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
X	D	x	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
X	P	p+f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
X	quelle	f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2		

La question de l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

Les textes officiels relatifs à la « vie physique » examinés ne contiennent qu'une formulation relative à la « gestion de sa vie physique ». Elle est présente dans la circulaire du 21 novembre 1995, qui a trait à l'EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, dans un paragraphe qui s'intitule :

« L'organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptés »

note165. Il est pourtant question d'une catégorie de formulations qu'on trouve en des productions publiées avant la circulaire du 21 novembre 1995. Il y est fait recours en six écrits de ce type, parmi ceux qui composent l'échantillon. J. Le Boulch, notamment, l'utilise dans sa contribution aux actes d'un colloque qui s'est déroulé en 1994note166. On trouve aussi cette catégorie de formulations dans des écrits produits en la période d'application de la circulaire du 21 novembre 1995. Par exemple, dans deux écrits de l'échantillon, sortis en 1998 et en lesquels il est fait mention de cette circulaire. L'un provient de C. Rouzièsnote167, l'autre émane de G. Cogérinonote168. Or, l'utilisation des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » n'y vaut pas en référence à la circulaire du 21 novembre 1995. Elle n'y a pas trait, non plus, au thème de l'évaluation. Pas plus qu'elle n'y concerne les candidats handicapés moteurs, déficients visuels ou déclarés partiellement inaptés. Il paraît, en outre, fait divers usages des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique ». On en use pour désigner une visée de l'EPS : c'est le cas dans un article de G. Cogérino, publié en 1995note169. On les utilise pour dénommer un savoir à enseigner : il en est ainsi dans une publication de G. Dersoir, sortie en 1997note170...

Pour une étude intégrant l'élucidation de l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

Il est dès lors délicat de statuer quant à l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dans les écrits de l'échantillon : il semble fluctuant et varié. Il s'avère en outre difficile à spécifier en rapport aux textes officiels. Qu'il vaille dans des écrits, qui ne sont pas textes officiels, produits une fois l'arrêté du 24 mars 1993 en vigueur, ne semble pourtant pas anodin. Il concerne l'une des catégories de formulations dont

l'usage est fréquent dans l'échantillon considéré. Elle y est en outre la seule, parmi celles-ci, à ne pas apparaître dans une reprise d'un texte officiel. Il est, par ailleurs, des productions autres que celles qu'on trouve dans cet échantillon, en lesquelles son emploi attire à nouveau l'attention. Cet emploi y a cours en des énoncés indiquant les thèmes de rassemblements relatifs à l'EPS : on le relève notamment dans les actes d'une université d'été qui se sont déroulées en 1993, à Marseille^{note171}. Il semble ainsi que ceux qui écrivent à propos de « vie physique » en EPS accordent une importance particulière à la « gestion de sa vie physique ». Cela peut expliquer l'utilisation qu'ils font des formulations qui y ont trait. On peut envisager, de plus, que celle-ci a rapport, en leurs écrits, à la « vie physique » telle qu'elle est considérée dans les textes officiels. On note des propos qui contribuent à accréditer ce point de vue. Il est ainsi indiqué, dans un écrit de l'échantillon :

« Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif, concernant le “savoir gérer sa vie physique”. »

^{note172} On est enclin, alors, à s'enquérir plus spécialement de l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » : il paraît avoir une place privilégiée au regard de la question de la « vie physique » dans les écrits qui ne sont pas textes officiels. Il est alors à spécifier par rapport à celui ou ceux qui ont cours quant aux autres formulations ainsi qu'en rapport avec les textes officiels.

Les grandes lignes de la démarche concernant l'étude des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

L'étude ainsi envisagée contribue à l'élucidation de la question de la « vie physique » dans les écrits qui ne sont pas textes officiels. Elle suppose en effet qu'on s'enquière de l'emploi des formulations relatives à la « vie physique » de l'échantillon. Cela appelle la détermination du rapport mis en place entre chacune d'elles et les textes officiels. Cette investigation vaut donc en tant que préalable à l'étude de la question de la « vie physique ». L'échantillon dont l'examen a permis d'en repérer l'intérêt se prête à sa mise en oeuvre. Il convient que l'étude porte, d'une part, sur les écrits qui ont été rédigés en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993. Il s'agit, d'autre part, qu'elle ait trait à ceux qui ont été produits une fois ce texte officiel abrogé. Cela se justifie au regard des formulations concernant la « vie physique » des textes officiels examinés. Il n'est pas de formulation qui a trait à la « gestion de sa vie physique » dans ceux qui ont valu lorsque était en application l'arrêté du 24 mars 1993. On en trouve une, en revanche, dans l'un de ceux qui ont été en vigueur après son abrogation. Les résultats de l'étude ainsi présentée sont dès lors à indiquer^{note173}.

Pour une réflexion à la question de la « vie physique » à partir des observations quant à l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa physique »

On repère un emploi principal des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique », qui perdure dans les écrits de l'échantillon. Il a cours en référence à une visée de l'EPS qu'indique un texte officiel. Ce dernier est l'arrêté du 24 mars 1993, dans les écrits produits en sa période d'application. Il s'agit de l'arrêté du 18 juin 1996, dans ceux rédigés après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993. Cet emploi signifie, en outre, une prise en compte, originale en regard des textes officiels considérés, de la « vie physique » en EPS : il vaut en des discours qui ont rapport à l'enseignement de l'EPS en matière de « vie physique ». Or, les formulations des textes officiels se trouvent en des propos d'une autre teneur : ceux-ci concernent une visée relative à la « vie physique » ou l'évaluation aux examens au plan de la « vie physique ». Les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » apparaissent, au niveau de leur emploi essentiel, utilisées préférentiellement aux autres. Il est à noter que cet emploi est celui de la plupart des formulations présentes dans les écrits élaborés alors que l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur. Celles des écrits produits une fois ce texte officiel abrogé ont, quant à elles, deux emplois principaux. L'un correspond à l'emploi essentiel des formulations concernant la « gestion de sa vie physique ». L'autre vaut dans des discours en rapport aux connaissances en matière de « vie physique » à évaluer à divers examens : il s'agit des connaissances qu'indiquent l'arrêté du 22 novembre 1995^{note174} et la circulaire du 21 novembre 1995^{note175}. Ces observations sont à analyser, afin de statuer quant à la manière dont est envisagée la question de la « vie physique » dans les écrits de l'échantillon.

1.2.3 La question de la « vie physique »

La stabilité de l'emploi essentiel des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

On observe que l'emploi essentiel des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » est stable dans l'échantillon. Il concerne un enseignement de l'EPS en matière de « vie physique » et vaut au regard d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique ». Seul le texte officiel auquel il est fait référence change au fil du temps. Dans les écrits produits en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993, c'est celui-ci qui fait foi. Après son abrogation, c'est l'arrêté du 18 juin 1996. Le fait qu'il n'apparaît pas de référence à l'arrêté du 22 février 1995 peut surprendre. Cet arrêté indique pourtant une visée relative à la « vie physique ». Il a en outre paru dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 et a continué à valoir après l'abrogation de ce texte officiel. Il est à noter, cependant, que l'arrêté du 22 février 1995 concerne l'EPS au cycle 3 de l'enseignement primaire. Or, les écrits de l'échantillon sont extraits de la Revue EPS ou des Dossiers EPS, qui intéressent surtout l'EPS dans l'enseignement secondaire. Aussi peut-on envisager que l'assignation à l'EPS, par les textes officiels, d'une visée concernant la « vie physique » vaut au plan d'un processus d'influence. L'emploi principal des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » en serait la conséquence ; il serait dès lors indicateur d'une communication et de ses arcanes. Les textes officiels considérés sont porteurs d'une nouveauté en tant qu'ils assignent à l'EPS visée concernant la « vie physique ». On peut suggérer, à l'instar de G. Cogérinonote176, qu'ils suscitent ce qui correspond, selon P. Perrenoud, à

« un travail [...] de réinvention, d'explicitation, d'illustration, de mise en forme, de concrétisation »

note177. G. Cogérino indique aussi qu'il en va de l'élaboration d'un *curriculum* au sens où l'entend L. D'Hainautnote178.

La question de la stabilité repérée quant à l'emploi essentiel des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

On ne peut, cependant, se contenter de cette explication. Elle se heurte aux vicissitudes liées à la mise en place ou à l'abrogation des textes officiels pris en considération. Tous ceux qui ont paru à la suite de l'arrêté du 24 mars 1993 n'ont pas assigné à l'EPS visée concernant la « vie physique ». Ainsi n'a-t-il plus été de visée de ce type pour l'EPS dans le secondaire, à la mise en vigueur de l'arrêté du 22 novembre 1995. Ce n'est qu'une fois l'arrêté du 18 juin 1996 en application qu'il y en a eu de nouveau une. Il est en revanche une permanence au plan des textes officiels relatifs à la « vie physique » considérés. Il y en a toujours eu au moins un en vigueur en lequel il est question d'évaluation en matière de « vie physique ». On note, en outre, que seule la formulation « gestion de la vie physique » perdure dans ces textes officiels ; son emploi y vaut en un propos qui a trait à l'évaluation en EPS. On la trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993note179 et dans la circulaire du 12 janvier 1994note180. Elle est présente, aussi, dans l'arrêté du 22 novembre 1995note181 et dans la circulaire du 21 novembre 1995note182. Cette stabilité pourrait avoir joué quant à l'emploi des formulations concernant la « gestion de sa vie physique » de l'échantillon. Il aurait ainsi pu y signifier qu'on s'intéresse à la « gestion de la vie physique » de l'élève. Ce, en référence à la « gestion de la vie physique » valant en termes génériques au plan des textes officiels. On peut en effet envisager que les textes officiels concernant l'évaluation ont un impact sur l'enseignement de l'EPS : R. Dhellemmesnote183, comme B. Boda,note184, défend ce point de vue. Il est à rappeler, par ailleurs, que la circulaire du 21 novembre 1995 comporte une formulation relative à la « gestion de sa vie physique »note185. Elle y apparaît en un discours sur l'évaluation aux examens. Cela aurait pu influencer sur l'emploi des formulations de sa catégorie dans l'échantillon.

L'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » comme signe d'une réflexion à la question de la « vie physique »

Il s'avère que l'emploi essentiel des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » de l'échantillon vaut en référence aux textes officiels considérés. Or, ils sont de nature à en susciter un emploi principal différent. C'est alors que celui qui a cours procède d'une lecture interprétative et sélective de ces textes officiels ou qu'il l'induit. Cela suppose, en tout état de cause, qu'il signifie un point de vue chez ceux qui

réfléchissent à la « vie physique » en EPS. Il a ainsi rapport à une façon de concevoir la question de la « vie physique » en EPS. Il est, selon celle-ci, pertinent de spécifier un enseignement idoine à une visée de l'EPS concernant la « vie physique ». La question de la « vie physique » est alors, au moins pour partie, le problème de la détermination de cet enseignement. Aussi peut-on envisager que l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » signifie réflexion à ce problème. Cela permet d'expliquer qu'il est des propos en lesquels elles ne correspondent manifestement pas à une réalité bien déterminée. Ainsi trouve-t-on, en un document publié en 1993, un paragraphe intitulé : « À la recherche du SGVP »^{note186}, du Savoir Gérer Sa Vie Physique. On peut lire aussi, dans le même ouvrage, pour ce qui est de la « GVP », ou Gestion de sa Vie Physique : « Pour le moment nous sommes devant une sorte de désert théorique, ce qui ne veut pas dire [...] qu'il faille renoncer à des propositions disciplinaires »^{note187}. On peut mentionner encore un écrit, diffusé en 1997, en lequel il est indiqué :

« Les travaux portant sur l'objectif préconisant d'enseigner aux élèves à gérer leur vie physique [...] sont fort peu nombreux »^{note188}...

Il est à noter, en outre, que les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » ont été inventions rhétoriciennes au regard des textes officiels pris en compte. Il n'en était point, en effet, dans ceux valant en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993. Cela accrédite l'idée qu'elles ont valu en tant que signe de réflexion à la question de la « vie physique ». Des mises en sigles, comme « SGVP »^{note189}, « GVP »^{note190} ou « GSVP »^{note191} contribuent, de plus, à leur donner valeur de signe.

Le problème de l'évolution de la question de la « vie physique »

Leur emploi principal a ainsi rapport à une conception de la question de la « vie physique » que réfractent les écrits de l'échantillon. Or, l'emploi de la plupart des formulations concernant la « vie physique » dans les écrits rédigés lorsque valait l'arrêté du 24 mars 1993 la signifie. Elle a trait, alors, à la question principalement posée en matière de « vie physique ». Elle est question d'un enseignement donnant corps à une EPS qui a visée relative à la « vie physique ». La réflexion à la question de la « vie physique » prend différentes directions, dans les écrits produits après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993. À l'essentiel des formulations concernant la « vie physique » qu'on y trouve correspondent en effet deux emplois. L'un est similaire à celui qui avait principalement cours dans les écrits rédigés alors que l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur ; si ce n'est qu'il vaut désormais en référence à l'arrêté du 18 juin 1996. L'autre apparaît en des propos concernant les acquisitions en matière de « vie physique » à évaluer à différents examens. Les textes officiels de référence sont, pour ce qui le concerne, l'arrêté du 22 novembre 1995 et la circulaire du 21 novembre 1995. Il se peut que les visées assignées à l'EPS dans le second degré, une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé, expliquent ces constatations. Il n'a alors plus été, en effet, de visée relative à la « vie physique » pour celle-ci jusqu'à la mise en vigueur de l'arrêté du 18 juin 1996. Il est possible, dès lors, que la réflexion à la question de la « vie physique » ait continué d'avoir cours, se centrant sur les données officielles restantes. Il se peut, qu'une fois l'arrêté du 18 juin 1996 en application, la réflexion impulsée ait perduré. Cette explication n'est toutefois pas la seule. Une autre a rapport à l'éventualité que la spécification d'un enseignement cohérent avec une visée relative à la « vie physique » ait posé problème. Or, la circulaire du 21 novembre 1995 informe quant aux acquisitions concernant la « gestion de la vie physique »^{note192}. Les informations qu'elle fournit peuvent servir de référence lorsqu'il s'agit d'élaborer des contenus d'enseignement. Il semble que cela a notamment été le cas en ce qui concerne le numéro 37 des Dossiers EPS, intitulé :

« Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement »^{note193}.

Le repérage d'une manière fondamentale d'envisager la question de la « vie physique »

Une évolution est, en tout état de cause, notable au plan des écrits de l'échantillon, qui concerne la réflexion à la « vie physique » en EPS. Il n'était initialement pas fait grand cas, en cette réflexion, des acquisitions en matière de « vie physique » à évaluer aux examens. Rares sont en effet les propos qui y ont trait, dans les écrits produits en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993. Ils sont en revanche relativement courants dans ceux rédigés après l'abrogation de ce texte officiel. Il est aussi un point commun entre ces deux

types d'écrits, qui a trait à la réflexion à la « vie physique ». Les propos concernant la spécification d'un enseignement en EPS idoïne à une visée relative à la « vie physique » y sont relativement prégnants. Or, si les textes officiels indiquent des acquisitions à évaluer en matière de « vie physique », c'est qu'elles sont à enseigner. On peut alors estimer qu'elles sont en cohérence avec les orientations données à l'EPS. Cela conduit à considérer qu'une question est principalement posée quant à la « vie physique » en EPS, dans les écrits de l'échantillon. Les textes officiels pris en compte assignent des visées à l'EPS, dont l'une a trait à la « vie physique ». Ils donnent aussi des informations contribuant à la spécification de ces acquisitions. Ils renseignent encore sur la manière d'évaluer les acquisitions concernant la « vie physique ». On peut avancer, cependant, qu'ils n'indiquent pas tout ce qui est à enseigner en EPS concernant la « vie physique ». Ils ne déterminent pas, en outre, de façon d'enseigner en EPS ce qui a trait à la « vie physique ». Si bien que la question de la « vie physique » en EPS a pour noeud la détermination d'un enseignement relatif à la « vie physique ». Les textes officiels qui ont paru dans les années quatre-vingt-dix et assignent à l'EPS visée concernant la « vie physique » la légitiment. On peut dès lors considérer qu'elle est la conséquence de leur parution. Ces textes officiels sont cependant le fruit d'un travail d'élaboration, ce qui invite à s'enquérir de la mise en place de la question de la « vie physique ».

1.3 L'oeuvre de C. Pineau quant à la « vie physique » en EPS (Encadré 2)

•

Une étude a été effectuée à laquelle renvoie le propos tenu dans cette partie du chapitre 1. Il s'agit de l'étude n° 1 ; l'écrit qui en rend compte est intitulé : « **Étude des formulations relatives à la "gestion de sa vie physique" dans les écrits concernant l'EPS** ». Ce travail est présenté dans le tome 2 ; l'écrit correspondant à cette présentation comporte quatre parties. La quatrième partie concerne les écrits signés de C. Pineau relatifs à la « vie physique » en EPS qui ont paru dans la Revue EPS ou dans les Dossiers EPS et ont été produits avant la mise en vigueur de l'arrêté du 24 mars 1993.

Rappel du plan de l'étude n° 1 :

1. **La question de l'emploi des formulations relatives à la gestion de sa « vie physique »**
2. **Les formulations « G / P / x » dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993**
3. **Le devenir des formulations « G / P / x » et de la question de la « vie physique »**
4. **La mise en place de la question de la « vie physique » et des formulations « G / P / x »**

Les constatations qu'occasionnent les parties précédentes conduisent à s'enquérir de la mise en place de la question de la « vie physique » ainsi que de l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » dans les écrits produits avant la mise en application de l'arrêté du 24 mars 1993. Il en va de la constitution d'un nouvel échantillon. Son examen permet de **spécifier l'oeuvre de C. Pineau, Inspecteur Général, Doyen du groupe EPS, quant à la « vie physique » en EPS.**

1.3.1 La « vie physique » et les écrits précédant la sortie de l'arrêté du 24-03-1993

Pour une étude de la réflexion précédant l'élaboration des textes officiels indiquant les programmes ou l'organisation des épreuves aux examens

Les écrits produits après la mise en place de l'arrêté du 24 mars 1993 signifient une façon d'envisager la question de la « vie physique » en EPS. Elle a rapport aux textes officiels indiquant les programmes ou l'organisation des épreuves aux examens qui ont paru de 1993 à 1998. Il est vraisemblable, alors, qu'elle procède de la réflexion ayant conduit à l'introduction de l'expression « vie physique » dans ceux-ci. Il est, en outre, des écrits dont le contenu donne à penser qu'il en est ainsi. On peut mentionner, par exemple, un article de P. Bernardet et E. Lacroix, publié en 1991, qui traite de la « *course de durée* » en EPS. On y lit : «

Ce que l'on a appelé la gestion de la vie physique à l'âge adulte, n'est pas un artifice rhétorique ou un souhait chimérique éducatif, c'est une nécessité à laquelle l'EPS ne peut faire l'économie de répondre. »note194

Il est envisageable alors de s'intéresser aux propos de ce type pour examiner les cas d'utilisation des formulations relatives à la « vie physique » qu'ils comportent. Le but poursuivi est d'élucider la question de la « vie physique » en ceux-ci. Les modalités de l'examen à effectuer sont à déterminer au regard de ce qui donne sens à cette tentative d'élucidation. Elle vise à spécifier les prémices de la réflexion à la « vie physique » qui a eu cours une fois l'arrêté du 24 mars 1993 en place. Celle-ci intègre trois thèmes qui concernent respectivement les plans des visées, des acquisitions à évaluer aux examens, de l'enseignement. Chacun a rapport aux textes officiels à la lecture desquels l'utilisation de l'expression « vie physique » est apparue notable. Il s'agit alors d'étudier l'emploi des formulations relatives à la « vie physique » considérées en tenant compte de ces caractéristiques.

La question de la spécification d'un échantillon d'écrits

La réflexion en laquelle l'emploi de ces formulations a cours est de nature à concerner tous ceux qui oeuvrent en rapport avec l'EPS. Ceux qui y prennent part peuvent s'exprimer au moyen de canaux de diffusion divers. Aussi est-il difficile d'opérer un inventaire exhaustif des informations qui y ont trait. On peut alors songer à y avoir accès à partir d'un échantillon d'écrits. Il se compose de publications produites avant la mise en application de l'arrêté du 24 mars 1993 : ce texte officiel est le premier qui a été publié parmi ceux pris en considération. Il est pertinent, en outre, que les écrits de l'échantillon aient été rédigés après la mise en vigueur de l'arrêté du 21 février 1980 : il s'agit du premier texte officiel à avoir paru parmi ceux abrogés par l'un des textes officiels considérés. Il l'a, de plus, été par l'arrêté du 24 mars 1993note195, premier d'entre eux à être entré en application. L'étude envisagée, par ailleurs, prend sens par rapport à l'examen d'un échantillon d'écrits produits après la mise en vigueur de l'arrêté du 24 mars 1993. Les procédures d'élaboration de celui-ci valent pour spécifier l'échantillon qu'elle requiert. Ce, à l'exclusion des critères de choix liés aux dates de production.

Un échantillon d'écrits signés de C. Pineau, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Doyen du groupe EPS

L'ensemble d'écrits constitué comprend dès lors huit articles publiés dans la Revue EPS et un numéro des Dossiers EPS. Il s'avère que huit publications sont signées de C.

Pineau « Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Doyen du groupe EPS »

note196. Il est par ailleurs à noter qu'il a produit l'autre en collaboration avec A. Hébrard qui émerge en tant que « *Président du groupe technique disciplinaire EPS* »note197. Les écrits considérés émanent ainsi d'auteurs qui apparaissent au lecteur en tant que représentants de l'institution. Ces productions ont, en outre, rapport à une entreprise d'élaboration de textes officiels. Elle porte, d'une part, sur les épreuves d'EPS aux examens ; il en est question en quatre parutions. Elle concerne, d'autre part, les programmes d'EPS ; sept publications ont rapport à ceux-ci. Les écrits de l'échantillon sont relatifs à la « vie physique » en EPS ; ils valent en outre au plan du débat précédant la production de textes officiels qui auront trait à celle-ci. Leur choix est ainsi idoine à l'étude envisagée. La mise en oeuvre de cette étude est alors à expliciter ; les résultats obtenus sont à indiquer et à analysernote198. Il est judicieux de s'intéresser en premier lieu à la catégorie des formulations concernant la « gestion de sa vie physique ». Cela se justifie au regard de son emploi principal dans les écrits produits après la mise en vigueur de l'arrêté du 24 mars 1993 : il y signifie en effet réflexion à la question de la « vie physique » en EPS.

Le moindre emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

Il est une seule formulation relative à la « gestion de sa vie physique » dans l'échantillon. Elle est présente dans un article de C. Pineau, publié en 1993note199. L'auteur écrit

: « Il s'agira "... non seulement de viser les transmissions de savoirs mais également de susciter des changements de comportements favorables au maintien de la santé, en particulier par une gestion adaptée de la vie physique de l'individu" »

note200. Il fait référence, à cette occasion, à une université d'été qui s'est tenue en 1992 et dont les actes ont pour titre : « *Éducation pour la santé et EPS* »note201. Il met ensuite la citation en rapport avec les visées de l'EPS :

« Les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive contiennent explicitement cette intention éducative, notamment lorsqu'ils indiquent qu'il convient que cette discipline offre à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles qui intéressent l'entretien de ses propres potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence. »note202

Ainsi la seule formulation relative à la « gestion de sa vie physique » de l'échantillon a-t-elle rapport à l'objectif général de l'EPS concernant la « vie physique ». On la trouve en un propos contribuant à l'élucidation de la visée considérée. Ce propos, en revanche, n'a pas pour objet un enseignement de l'EPS qui se voudrait cohérent avec cette visée. Ces constatations autorisent deux conclusions quant à l'usage de la catégorie des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dans l'échantillon. Il ne peut être jugé emblématique de la réflexion à la question de la « vie physique » qui y a cours. Il n'est en outre pas celui qui vaudra principalement dans les écrits produits une fois l'arrêté du 24 mars 1993 mis en place. Il convient dès lors de s'intéresser à l'emploi de l'ensemble des formulations concernant la « vie physique » de l'échantillon.

Une réflexion à la « vie physique » qui a essentiellement rapport à la mise en place d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique »

L'examen de celui-ci renseigne quant à la question de la « vie physique » dans les écrits qui composent cet échantillon. Il s'avère que les formulations examinées sont essentiellement utilisées en des propos qui ont rapport à une visée de l'EPS relative à la « vie physique ». Il apparaît qu'une catégorie d'énoncés concernant cette visée a principalement cours dans l'échantillon. Il s'agit d'énoncés comprenant une formulation relative à l'« organisation de sa vie physique pour le présent et le futur ». Il y est, en outre, question des « connaissances » qui ont trait à celle-ci, ainsi qu'à « l'entretien de ses potentialités ». Un exemple peut être extrait d'un écrit de C. Pineau, édité en 1991. L'auteur y indique :

« Ainsi, trois objectifs généraux caractérisent les finalités de l'éducation physique et sportive : [...] le troisième est d'offrir à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence. »note203

Or, on lit, dans l'arrêté du 24 mars 1993

: « Les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive visent à : [...] offrir à chacun, compte tenu des différentes dimensions sociales et culturelles que revêtent les pratiques physiques et sportives, les connaissances et savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence. »note204

On observe que cet énoncé et celui extrait de l'écrit de C. Pineau présentent des similitudes. C'est ainsi qu'on peut les ranger dans une même catégorie lorsqu'on les confronte à chacun de ceux qu'on trouve dans les écrits que regroupe l'échantillon.

1.3.2 La « vie physique » et la question des visées de l'EPS

Des I.O. de 1985 et 1986 à la question de la « vie physique » en EPS

La question de la « vie physique » a ainsi surtout rapport, dans les écrits de l'échantillon, à une visée relative à la « vie physique ». Elle semble avoir principalement trait à la mise en place de cette visée. C. Pineau donne ton dans un article de la Revue EPS de mai-juin 1987, premier écrit parmi ceux de l'échantillon à avoir paru. Il précise qu'il s'exprime à propos de l'arrêté du 14 novembre 1985 et de celui du 14 mars 1986, pour

« apporter un éclairage sur [...] ces textes officiels. »note205

Il en vient à aborder la question de la « vie physique », considérant qu'elle est incontournable lorsqu'on réfléchit aux orientations à donner à l'EPS. Il indique en effet en préambule

: « Pressée par les modifications profondes des rythmes de vie, l'EPS devait se prononcer sur les connaissances relatives à l'organisation de la vie physique de l'adulte.

»note206 Il ajoute, dans le corps du texte :

« L'éducation physique et sportive ne saurait se réduire, pour essentiel qu'aie été cet objectif, à l'aide qu'elle apporte par l'éducation du mouvement à la conservation et au développement des fonctions de vie et de relation, ainsi qu'à l'élaboration des conduites motrices. [...] Les modifications des habitus sociaux [...] imposent que soient enseignées les connaissances relatives à l'organisation de la vie physique et à la gestion du "droit à l'effort". »note207

La question de la « vie physique » apparaît ainsi liée à l'affirmation de la nécessité d'assigner explicitement à l'EPS visée concernant la « vie physique ».

Jusqu'à 1990 : pour une EPS ayant « objectif général » en matière de « vie physique »

On peut considérer que cette assertion vaut encore implicitement dans l'article de C. Pineau qui a paru au numéro de la Revue EPS de mai-juin 1988. L'auteur évoque même ses implications au plan de l'enseignement, en un propos concernant la didactique de l'EPS et le choix des activités à enseigner. Il juge que leur spécification est, notamment, à envisager suivant

« les connaissances relatives à la nature des pratiques [...] et à l'organisation de la vie physique de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. »

note208 Il poursuit sa réflexion dans un article sorti en 1989 qu'il présente comme la suite de celui paru dans la Revue EPS de mai-juin 1988. Il y traite explicitement de « vie physique » au plan de l'énoncé d'un objectif général de l'EPS. Il indique en effet :

« Deux objectifs généraux regroupent les objectifs particuliers de l'EPS tels qu'ils sont énumérés dans les Instructions Officielles.

- le premier est de développer, chez tous les enfants et les adolescents, les capacités organiques, foncières et motrices. [...]
- le second, justifiant pensons-nous le premier, est d'assurer l'appropriation des pratiques corporelles qui constituent des faits de civilisation et de permettre ainsi l'accès à une partie de la culture. Cette appropriation, outre les connaissances

permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel doit offrir à chacun la possibilité de mieux gérer sa vie physique aux différents âges de son existence. »note209

En 1991, la proposition d'assigner à l'EPS trois objectifs généraux, dont l'un a trait à la « vie physique »

Ainsi les écrits de C. Pineau qui ont paru dans la Revue EPS de 1987 à 1989 signifient-ils un souci que l'EPS ait visée concernant la « vie physique ». Cette observation est cohérente en regard de propos de C. Pineau, diffusés par d'autres canaux que les écrits de l'échantillon. Ainsi affirme-t-il, en 1990, lors d'une conférence, qu'« *apprendre à gérer sa vie physique* » vaut au regard des objectifs généraux de l'EPSnote210. Il est question d'une volonté qui se concrétise par une entreprise de formalisation. Après avoir envisagé deux objectifs généraux pour l'EPS, C. Pineau en propose trois. Le premier écrit de l'échantillon en lequel il en est ainsi a paru en 1991 et s'intitule : « *Introduction à une didactique de l'éducation physique* ». C. Pineau partage en deux énoncés distincts celui relatif, dans son écrit de la Revue EPS de mars-avril 1989, au second objectif général de l'EPS. Un énoncé concerne l'accès aux activités physiques, sportives et d'expression en tant que faits de culture, l'autre a trait à la « vie physique ». C. Pineau indique ainsi :

« Trois objectifs généraux caractérisent les finalités de l'éducation physique et sportive :

- le premier est de développer chez tous les enfants et les adolescents, les capacités organiques foncières et motrices. [...]
- le second est de permettre l'accès à un domaine de la culture en assurant l'appropriation de pratiques corporelles et notamment de pratiques sportives et d'expression, qui constituent des faits de civilisation.
- le troisième est d'offrir à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence. »note211

La proposition d'assigner à l'EPS trois « objectifs généraux », dont l'un a trait à la « vie physique » perdue dans les écrits signés de C. Pineau

Cette présentation des objectifs généraux de l'EPS est semblable à celle qui sera inscrite dans l'arrêté du 24 mars 1993. Elle se trouve toutefois dans un document qui n'est pas texte officiel. Avant que l'arrêté du 24 mars 1993 n'entre en vigueur, sont encore publiés, dans la Revue EPS, cinq articles signés de C. Pineau. L'idée d'une EPS à laquelle seraient assignés trois objectifs généraux dont l'un concerne la « vie physique » perdue dans le discours qu'ils véhiculent. L'« *Introduction à une didactique de l'éducation physique* » fait foi, pour ce qui est visées de l'EPS, dans quatre écrits que C. Pineau signe seulnote212. Il en est un autre, qu'il a rédigé avec A. Hébrard ; on lit dans cet article, qui vise à faire connaître les réflexions présidant aux propositions de programmes :

« trois finalités animent l'éducation physique et sportive :

- Développer les conduites motrices et les aptitudes et capacités qu'elles impliquent.

- Ouvrir l'accès au domaine de la culture que constitue la pratique des activités physiques et sportives.
-

Apporter les connaissances et savoirs nécessaires à l'organisation et la conduite de la vie physique à tous les âges de la vie. »note213

Ainsi cette explicitation des visées de l'EPS est-elle relativement similaire à celle qui est stabilisée dans les écrits de C. Pineau, édités à partir de 1991.

Une réflexion à la question de la « vie physique » préparant celle qui a eu cours alors que valait l'arrêté du 24 mars 1993

La lecture des écrits de l'échantillon accreditée ce que l'examen de l'emploi des formulations concernant la « vie physique » qu'il comporte donne à penser. La question de la « vie physique » y a rapport à la mise en place d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique ». La question de la stabilisation d'un énoncé concernant cette visée s'avère indissociable de celle de l'énoncé de l'ensemble des objectifs généraux de l'EPS. C. Pineau explicite initialement deux visées. L'énoncé relatif à la seconde alors présentée est ensuite scindé en deux énoncés dont chacun concerne une visée particulière. Les trois visées de l'EPS dès lors présentées sont reprises dans les écrits que signe par la suite C. Pineau. La formulation de chacune fluctue d'un écrit à l'autre. La présentation de celle qui a trait à la « vie physique » apparaît alors valoir au regard et en regard de l'explicitation des deux autres. Une mise en système des trois énoncés est ainsi stabilisée dans les écrits de C. Pineau. On la retrouve dans l'arrêté du 24 mars 1993. Aussi peut-on envisager que la réflexion à la « vie physique » en EPS qui a eu cours avant sa mise en vigueur a préparé celle qui s'est développée après.

1.3.3 La « vie physique » et la spécification de ce qui est à acquérir en EPS

Pour une analyse des données concernant les acquisitions en matière de « vie physique » dans les écrits de l'échantillon

La réflexion à la « vie physique » en EPS se prolonge une fois l'arrêté du 24 mars 1993 en vigueur. Elle a essentiellement trait, dans les écrits produits alors que ce texte était en application, à l'explicitation d'une visée concernant la « vie physique ». Cette formalisation y vaut en rapport à celles de deux autres visées. Il s'avère qu'elle est semblable à celle du troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 indique. La question de la « vie physique » a évolué une fois ce texte officiel en vigueur. Elle est devenue celle de la spécification d'un enseignement cohérent avec l'assignation d'une visée concernant la « vie physique ». S'il en est ainsi, c'est alors que le seul point de repère stabilisé pour l'envisager réside dans la mise en place de cette visée. La lecture des écrits de l'échantillon doit permettre de le vérifier et éventuellement de l'expliquer. Il s'agit alors de s'intéresser, en ceux-ci, aux données relatives aux acquisitions en matière de « vie physique ». Dans les écrits de l'échantillon publiés avant 1991, la « vie physique » est exclusivement envisagée en rapport à une visée de l'EPS. Il s'avère que ce n'est pas le cas dans ceux qui ont paru à partir de 1991.

Pour une analyse des données concernant l'enseignement et l'évaluation en matière de « vie physique » dans les écrits de l'échantillon

L'

« Introduction à une didactique de l'éducation physique »

de C. Pineau indique un changement de ton concernant la réflexion à la « vie physique ». Il y est en effet écrit

: « Toutefois, nous ne pensons pas que l'énumération des objectifs généraux, accompagnée de précisions sur leurs spécifications aux différentes étapes de la scolarité puisse tenir lieu encore longtemps de programme. [...] Le perpétuel enjeu [...] est d'atteindre les objectifs

généraux tels qu'ils sont définis en assurant la transmission des connaissances et en facilitant, chez l'élève, l'élaboration de savoirs. »note214

C. Pineau ajoute que les objectifs généraux permettent à l'EPS, « *en même temps qu'elle précise son identité, de définir son champ d'intervention* »note215. Il discourt à nouveau quant à la définition de l'EPS au chapitre intitulé : « *Connaissances et savoirs en éducation physique* ». Or, on y lit :

« Dans la définition de l'éducation physique et sportive proposée, les notions de connaissances et de savoirs sont présentes et apparaissent comme les clés permettant l'approche de ce que pourrait être un programme dans cette discipline. »

note216 On constate de fait que les écrits signés de C. Pineau, édités en 1992 et 1993, ont trait aux acquisitions relatives à la « vie physique ». Deux d'entre eux concernent leur évaluationnote217. Deux autres ont trait à l'enseignement de l'EPS en matière de « vie physique »note218.

Les prémices d'une évaluation aux examens prenant en compte les acquisitions relatives à la « gestion de la vie physique »

C. Pineau a rédigé un article, publié dans la Revue EPS de septembre-octobre 1992. Il y fait un bilan des travaux d'un groupe de pilotage, « *chargé, en septembre 1991, de l'étude de l'évaluation et des épreuves d'éducation physique et sportive dans les examens* »note219. Cela le conduit à présenter une liste de « *savoirs relatifs à la gestion de la vie physique* » à évaluer aux examens. Il annonce qu'

« Il s'agit essentiellement :

- des savoirs d'accompagnement
- des savoirs relatifs à des données méthodologiques [...]
- des savoirs relatifs au développement et à l'entretien des potentiels physique et énergétique [...]
- des savoirs relatifs à des "pouvoirs d'agir" [...] »note220.

Des précisions sont données pour ce qui est de chaque type de savoirs. Ainsi lit-on que les savoirs « *relatifs à des données méthodologiques* » concernent la musculation, la récupération après l'effort, les risques et la sécurité. La liste d'acquisitions ainsi fournie paraît préfigurer celles qu'indiquent la circulaire du 12 janvier 1994 et la circulaire du 21 novembre 1995. C. Pineau donne en outre des précisions quant à l'évaluation des acquisitions concernant la « gestion de la vie physique ». Elle apparaît envisagée en rapport avec celle d'autres types d'acquisitions :

« Une 4ème partie porte [...] sur l'évaluation relative aux connaissances. Il s'agit de savoirs relatifs à la gestion de la vie physique »

note221. On peut ainsi juger que C. Pineau présente les prémices d'une évaluation intégrant celle des apprentissages en matière de « vie physique ».

La question de la spécification des acquisitions relatives aux principes de « gestion des moyens »

Il apparaît, par surcroît, que la nature des « *savoirs relatifs à la gestion de la vie physique* » est spécifiée. C.

Pineau annonce en effet que « *La quatrième partie* » de l'évaluation

« portera sur les connaissances relatives aux principes de gestion des moyens (7) »

note222. La note de fin de texte « (7) » indique la référence à un article de C. Pineau, édité dans la Revue EPS de mai-juin 1992 ; il s'intitule : « *L'évaluation en EPS* ». L'auteur tente d'y définir les

« principes de gestion des moyens ». Ainsi annonce-t-il : « Il s'agit de données méthodologiques [...] et de savoirs relatifs au développement et à l'entretien des potentiels physique et énergétique. »

note223 Il ajoute :

« D'une façon générale, ce sont ces principes qui permettent de réguler toute activité physique ».

Ces données apparaissent dans la liste des « *savoirs relatifs à la gestion de sa vie physique* » qu'il fournit dans la Revue EPS de septembre-octobre 1992. Elles ne sont, cependant, pas les seules à trouver place dans cet inventaire : il y est question, aussi, des « *savoirs d'accompagnement* » et des « *savoirs relatifs à des pouvoirs d'agir* »note224. Or, la liste des acquisitions relatives aux « *principes de gestion des moyens* » que donne C. Pineau dans la Revue EPS de mars avril 1993 ne les comporte pas. Cette nomenclature reprend celle de la Revue EPS de mai-juin 1992, à laquelle sont ajoutées les

« données propres [...] aux effets de la sédentarité »note225.

Il s'avère ainsi qu'il n'est pas de liste arrêtée d'acquisitions relatives aux « *principes de gestion des moyens* » dans les écrits qui ont été examinés. On ne peut alors considérer que l'est celle des « *savoirs relatifs à la gestion de la vie physique* » de la Revue EPS de septembre-octobre 1992. Aussi ces observations donnent-elles à penser que la nature des « *principes de gestion des moyens* » n'est pas véritablement spécifiée.

La question de la nature des « principes de gestion des moyens »

C. Pineau donne une définition des « *principes de gestion des moyens* » dans la Revue EPS de mai-juin 1992. Il indique :

« Les principes de gestion des moyens [...] constituent l'environnement immédiat des pratiques physiques et sportives et doivent être présents dans les contenus d'enseignement aux côtés des principes opérationnels et des principes d'action qu'ils doivent accompagner pour une meilleure gestion de la vie physique. »note226

On ne peut en déduire que tout apprentissage concernant la « *gestion de la vie physique* » relève des « *principes de gestion des moyens* ». Il est néanmoins indiqué que les acquisitions relatives

aux « principes de gestion des moyens » ont trait à la « gestion de la vie physique »

. C. Pineau le réaffirme dans la Revue EPS de septembre-octobre 1992note227. Or, il écrit, dans un article publié dans la Revue EPS de janvier-février 1993 :

« Les principes opérationnels et les principes d'action sont [...] avec les données d'accompagnement que sont la gestion des moyens [...] et l'organisation de la vie physique, les connaissances et les savoirs de l'éducation physique et sportive. »note228

C. Pineau distingue ainsi les acquisitions concernant la « *gestion des moyens* » de celles qui ont trait à « *l'organisation de la vie physique* ». Or, cette distinction n'a pas lieu d'être si on se réfère aux propos qu'il

tient dans ses écrits édités en 1992. Ce qu'il indique dans la Revue EPS de mars-avril 1993 quant aux « *principes de gestion des moyens* » est dès lors équivoque. On y lit en effet :

« Il s'agit [...] des connaissances et des savoirs qui accompagnent et optimisent l'action et permettent d'en gérer les mises en oeuvre. Ce sont ceux, également, qui sous-tendent les principes relatifs à la vie physique aux différents âges. »^{note229}

La nature des « *principes de gestion des moyens* » s'avère ainsi ambiguë. Celle des « *savoirs relatifs à la gestion de la vie physique* » l'est alors aussi.

La mise en place d'un système de visées en tant qu'oeuvre majeure de C. Pineau au plan de la « vie physique » en EPS

Les écrits de l'échantillon fournissent des informations quant à l'évaluation ou à l'enseignement en matière de « vie physique ». Il n'est pas, en ces écrits, d'inventaire stabilisé des acquisitions concernant la « vie physique » en EPS. Ils ne permettent pas, non plus, de spécifier la nature des acquisitions relatives à la « vie physique ». Il y est, en outre, essentiellement question de « vie physique » en rapport avec une visée de l'EPS. Son énoncé apparaît lié à celui de deux autres visées. On note ainsi la stabilisation d'une explicitation des objectifs généraux de l'EPS dans les écrits de l'échantillon. Elle préfigure celle qu'on trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993 ; elle anticipe aussi celle des finalités de l'EPS au collège que l'arrêté du 18 juin 1996 présente. Elle a alors contribué à la publicité de l'énoncé des visées de l'EPS qu'indiquent ces textes officiels. Elle a, par la même occasion, préparé la réflexion à un enseignement idoine à une EPS ayant visée concernant la « vie physique ». On peut ainsi envisager qu'un processus de communication, auquel C. Pineau a fortement participé, a joué quant à la question de la « vie physique » en EPS. Cela autorise à considérer les écrits de l'échantillon comme publications rendant compte de l'oeuvre de C. Pineau au plan de la « vie physique » en EPS.

2 . Les difficultés relatives à la vie physique, en EPS

L'oeuvre de C. Pineau en matière de « vie physique », avant la mise en vigueur de l'arrêté du 24 mars 1993, vaut essentiellement au plan des visées de l'EPS

C. Pineau a oeuvré à la mise en place d'une visée relative à la « vie physique » pour l'EPS. Il a signé des écrits, publiés de 1987 à 1993, qui révèlent son souci qu'une visée de ce type soit assignée à l'EPS. Il a aussi à coeur de contribuer à ce que les visées de l'EPS orientent effectivement l'enseignement de cette discipline. Aussi s'enquiert-il d'une didactique de l'EPS idoine à celles-ci. Il s'agit alors, selon lui, d'identifier les « *connaissances et les savoirs* » de l'EPS. C. Pineau avance, dans la Revue EPS de janvier-février 1993, qu'ils seront identifiés

« à partir des trois principes opérationnels (réaliser), [...] d'action (identifier, apprécier, organiser l'action), [...] de gestion des moyens (gérer, préparer et accompagner l'action). »

^{note230} Les « *principes de gestion des moyens* » ont, dans cette nomenclature, rapport à la « vie physique ». Or, il s'avère que C. Pineau n'a pas statué quant à leur spécification lorsque paraît l'arrêté du 24 mars 1993. Il a, en revanche, stabilisé une formulation des objectifs généraux de l'EPS, dont l'un concerne la « vie physique ». Elle est semblable à celle qu'on trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993. Ainsi envisagée, l'oeuvre de C. Pineau quant à la « vie physique » en EPS vaut essentiellement au plan de l'explicitation de ce système de visées. Il est à noter, cependant, qu'il a rédigé trois articles après la parution de l'arrêté du 24 mars 1993, qui ont paru dans la Revue EPS. Qu'en est-il de son propos en ceux-ci ?

Ce qui a trait aux visées de l'EPS dans les écrits signés de C. Pineau, publiés alors que l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur, vaut au regard de ce texte officiel

Ce qui, en chacun des trois écrits de C. Pineau ainsi considérés, concerne les objectifs généraux de l'EPS, vaut au regard de l'arrêté du 24 mars 1993. La Revue EPS de septembre-octobre 1993 contient le premier d'entre

eux à paraître. Il s'avère que C. Pineau se rapporte, en cet article, aux « *trois objectifs généraux de la discipline tels que l'arrêté du 24 mars 1993 les rappelle* »note231. Un autre écrit a paru dans la Revue EPS de janvier-février 1994. C. Pineau y présente un résumé des objectifs généraux de l'EPS. Il ne se réfère pas, pour ce faire, à l'arrêté du 24 mars 1993. C'est à son « *Introduction à une didactique de l'éducation physique* » qu'il a recours. Il fait référence à cet écrit pour indiquer que l'EPS

« propose, en favorisant le développement et l'entretien organiques et moteurs, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès à ce domaine de la culture que constituent les activités physiques et sportives »note232.

Ce propos a été tenu, à l'origine, à la suite d'une présentation des trois objectifs généraux de l'EPSnote233. Or, cette explicitation se révèle semblable à celle qui a cours dans l'arrêté du 24 mars 1993. Le rapport à ce texte officiel est plus évident dans la publication que C. Pineau et A. Hébrard signent dans la Revue EPS de mai-juin 1994. Ces auteurs indiquent que l'EPS

« se définit essentiellement par les objectifs généraux qu'elle se donne et que l'institution confirme dans ses finalités »note234.

La présentation qu'ils font ensuite de ces objectifs généraux est similaire à celle qu'on trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993. La question de la « vie physique » apparaît ainsi valoir, dans trois les écrits pris en compte, au regard des visées que l'arrêté du 24 mars 1993 assigne à l'EPS.

La question de la spécification des acquisitions relatives aux « principes de gestion des moyens » perdue

L'un de ces articles a pour objet de présenter la circulaire d'application de l'arrêté du 24 mars 1993note235. Un autre renseigne quant au « *Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive* »note236. Le premier a paru dans la Revue EPS de septembre-octobre 1993 ; C. Pineau y dévoile le contenu de la circulaire du 12 janvier 1994. Il fournit dès lors une liste de « *connaissances et savoirs* » relatifs à la « *gestion de la vie physique* ». Le second article se trouve dans la Revue EPS de mai-juin 1994 ; C. Pineau et A. Hébrard y fournissent des informations quant aux acquisitions relatives aux « *principes de gestion des moyens* ». Ils écrivent :

« Ils concernent notamment les conduites d'organisation de l'apprentissage et de leur gestion personnelle et collective. Ils débouchent sur des connaissances relatives aux pratiques physiques en général, et sur des méthodes de travail. Ce sont des savoirs d'accompagnement qui permettent notamment l'accès à l'autonomie et à la sécurité. »note237

D'après ce propos, la gestion par l'élève de ses apprentissages relève des principes de gestion des moyens. Or, il n'est pas question de celle-ci dans l'article que signe C. Pineau dans la Revue EPS de septembre-octobre 1993. Les listes d'acquisitions relatives aux principes de gestion des moyens qu'il a précédemment fournies au lecteur de la Revue EPS n'y ont pas trait non plusnote238. Or, la composition de ces listes a systématiquement évolué au fil des articles en lesquels elles sont présentées. Ainsi le dernier écrit signé de C. Pineau à paraître dans la Revue EPS alors que vaut l'arrêté du 24 mars 1993 ne tranche-t-il pas en la matière.

La question e la nature des « principes de gestion des moyens » perdue

Il est aussi question des principes de gestion des moyens dans l'article de C. Pineau diffusé dans la Revue EPS de janvier-février 1994. L'auteur y envisage les trois principes didactiques permettant de déterminer les contenus d'enseignement. Ce sont, selon lui

: « les principes opérationnels (réaliser), les principes d'action (identifier et apprécier), et les principes de gestion des moyens (gérer, préparer, accompagner l'action [...]). »

note²³⁹ Ces trois principes sont mentionnés dans l'article de la Revue EPS de mai-juin 1994 que signent C. Pineau et A. Hébrard. Il s'avère que le tableau présentant le schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive renseigne quant à leur statut^{note240}. Ils valent au plan du « *Choix des contenus d'apprentissage* », censé contribuer à la détermination des « *contenus d'enseignement* ». On les trouve de fait à la rubrique « *Traitement didactique des activités physiques et sportives* », à propos de laquelle il est signalé : « *Relève de la compétence pédagogique et professionnelle de l'enseignant* ». Ils apparaissent alors, dans les deux écrits considérés, en tant que principes jouant au niveau de la spécification des contenus de l'EPS. Ils n'y sont pas envisagés comme « *connaissances* » ou « *savoirs* » de cette discipline. Ces observations conduisent à s'interroger quant à la nature des principes de gestion des moyens : la question se pose des rapports qu'ils peuvent entretenir avec les acquisitions relatives à la « *vie physique* ».

La question se pose du statut des acquisitions relatives à la « *vie physique* », dans les programmes

Le problème se complique lorsqu'on prend en considération un écrit de C. Pineau et A. Hébrard publié dans la Revue EPS de mars-avril 1993. Ils y présentent les trois types d'acquisitions retenues dans les propositions d'écriture du programme d'EPS. Il est, au plan de l'explicitation du premier type, question de « *réalisation* ». Il s'avère que les verbes « *identifier* » et « *apprécier* » sont employés dans la présentation du deuxième. Le verbe « *gérer* » apparaît dans celle du troisième. Les auteurs précisent

: « Il a été avancé trois types de principes à enseigner [...]. On peut établir une correspondance totale ou partielle avec les trois types d'acquisitions analysés. La stratégie d'écriture concertée des programmes devrait permettre d'arrêter une terminologie conventionnelle. »^{note241}

Il est ajouté :

« Les contenus d'enseignement devraient être présentés, selon la charte des programmes, en distinguant les “connaissances” [...] et les “compétences” [...]. »

note²⁴² On lit en effet, dans ce texte officiel publié au Bulletin Officiel du 20 février 1992 :

« Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir »

note²⁴³. L'écrit de C. Pineau et A. Hébrard ne tranche pas quant aux caractéristiques des contenus, en regard de ces exigences. La nature de ceux qui ont trait à la « *vie physique* » n'y est alors pas véritablement déterminée. Le problème de leur spécification au regard des objectifs généraux de l'EPS y demeure aussi à résoudre.

Pour une approche de la question de la « *vie physique* »

C. Pineau contribue ainsi à la réflexion à la « *vie physique* » en EPS qui a cours une fois l'arrêté du 24 mars 1993 en vigueur. On note, dans la période d'application de ce texte officiel, une première stabilisation de la question de la « *vie physique* ». Il s'agit de réfléchir à un enseignement de l'EPS cohérent avec le troisième objectif général qu'il indique. Cette réflexion a rapport à la spécification d'une EPS idoine à trois objectifs généraux ; à sa mise en place correspond l'emploi essentiel des formulations relatives à la « *gestion de sa vie physique* ». Il est signe de celle-ci dans les propos relatifs à la « *vie physique* » en EPS. La question de la « *vie physique* » évolue, une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé. Elle intègre la prise en compte des « *connaissances* » concernant la « *gestion de la vie physique* » : elles sont acquisitions à évaluer à divers examens. L'arrêté du 22 novembre 1995 les mentionne et la circulaire du 21 novembre 1995 en fournit un inventaire. La question de la « *vie physique* » ne se réduit cependant pas au problème de leur enseignement. Celle qui valait en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 demeure première. Il s'agit ainsi de réfléchir à un enseignement en cohérence avec un projet assignant à l'EPS visée en matière de « *vie physique* ». Il convient alors de s'intéresser aux propos des représentants de l'institution visant à élucider cette visée ou le projet qui l'intègre. Il s'agit aussi d'étudier les travaux qui rendent compte des propositions

d'enseignement concernant la « vie physique » en EPS.

2.1 La visée relative à la « vie physique » selon les représentants de l'institution

2.1.1 Assignation de trois visées à l'EPS et accomplissement pour l'EPS

Le point de vue d'A. Hébrard, co-président du GTD EPS, quant à la question des origines des finalités de l'EPS en France

A. Hébrard s'est exprimé quant aux visées de l'EPS lors d'un colloque qui s'est tenu en 1995. Il s'est, à cette occasion, présenté en tant qu'acteur institutionnel ce dont rend compte le texte qui rapporte son intervention^{note244}. Il indique qu'il a été « *président de la "commission verticale EPS"* ». Il ajoute qu'il a ensuite rempli la fonction

de « président du "GTD EPS" (Groupe technique disciplinaire, attaché à la direction des collèges et lycées) ».

Il précise qu'il est, au moment où il tient son propos, « *co-président du "GTD EPS"* ». C'est alors en tant que représentant de l'institution qu'il donne son point de vue. Il indique :

« Mon hypothèse est qu'il y aurait une très grande permanence dans la représentation que notre société se forge du pourquoi de l'EPS. Les finalités affichées, au-delà des variations de vocabulaire présentent une grande stabilité dans le temps. »

^{note245} A. Hébrard s'exprime alors quant à l'origine des finalités assignées à l'EPS contemporaine. Il considère que ces visées ont vu le jour à la révolution française, avec la naissance de l'école républicaine.

Selon A. Hébrard, les finalités éducative et utilitaire de l'EPS actuelle tirent leurs origines de la « période révolutionnaire »(1791, 1792, 1793)

A. Hébrard se réfère à un rapport sur l'Instruction publique de 1791, produit par Talleyrand ; il indique, à propos de ce document :

« Ainsi, dès cette époque, deux finalités émergent. L'une que nous qualifierons de strictement éducative dans le sens où il s'agit du développement des potentialités du sujet comme une possibilité offerte par la nature que nous ne saurions négliger sans être coupable vis-à-vis d'elle. Nous retrouvons cette finalité sous divers vocables : développement des qualités physiques, des facteurs de la motricité ou plus récemment des ressources biologiques et psychologiques. L'autre que nous pourrions appeler utilitaire. Ce qui est visé ici est la préparation à un métier, à une fonction sociale qui peut être la défense du pays. Il n'est pas ici avancé la gestion de la vie physique future, terminologie contemporaine, mais l'esprit y est, à cela près qu'il s'agit d'une gestion au service de la société plus qu'à son propre service, l'hédonisme n'a pas encore cours. »^{note246}

A. Hébrard fait référence à deux autres textes. Il s'agit, d'une part, d'un rapport sur l'organisation générale de l'Instruction Publique de 1792 ; il émane de Condorcet. Il est question, d'autre part, du plan d'éducation nationale préparé par Lepelletier de Saint Fargeau ; la présentation en a été faite par Robespierre en 1793. A. Hébrard conclut son analyse en ces termes : « *Ainsi, nous le constatons, pas d'éducation nationale sans une éducation physique éducative et utilitaire.* »^{note247}

Selon A. Hébrard, les visées éducative et utilitaire, respectivement inspirées de Platon et Rousseau, perdurent

Il émet alors deux hypothèses qui ont rapport aux fondements philosophiques de ces deux finalités. Selon lui, la visée qu'il qualifie d'éducative procède d'« *une idée Platonicienne* ». La visée qu'il dit utilitaire, quant à elle, lui paraît inspirée de la pensée de J.-J. Rousseau. A. Hébrard ajoute qu'à ses yeux,

« Nous sommes les héritiers de ces courants philosophiques et ces deux grandes finalités persistent. »^{note248}

Il considère, par ailleurs, qu'on retrouve ces deux finalités dans un texte officiel qui a paru au début du vingtième siècle. Il annonce en effet :

« J. Gotteland dans un traité pour "L'Education physique, intellectuelle et morale" paru en 1928 [...] signale que pour retrouver cette conception rationnelle de l'EP prônée par les illustres révolutionnaires, il faudra attendre plus d'un siècle et arriver aux instructions ministérielles relatives au nouveau plan d'étude dans les écoles primaires et élémentaires du 20 juin 1923. »

^{note249} A. Hébrard fait alors référence à ce texte officiel, pour indiquer :

« "Toute gymnastique doit être utile en même temps qu'elle doit être éducative", les exercices ne doivent pas être abstraits peut-on lire, "on ne grimpe pas pour grimper mais pour franchir un obstacle". »^{note250}

Selon A. Hébrard, aux visées éducative et utilitaire s'ajoute une visée culturelle, formalisée dans les IO de 1967, qui vaut en référence à J. Ulmann

A. Hébrard note cependant :

« Certes le dualisme a reculé et l'utilité ne s'arrête pas à l'utilitarisme professionnel ou militaire, mais nos visionnaires ne pouvaient imaginer tous les développements de leurs thèses et, en particulier, l'avènement d'une civilisation faisant une place aux loisirs, ou plus encore l'apparition d'une culture sociale dépassant la culture individuelle et considérée comme un patrimoine que chacun serait convié à partager démocratiquement. »

^{note251} Il en vient alors à envisager l'émergence d'une troisième finalité. Il précise :

« Aux finalités que nous avons qualifiées rapidement d'éducatives et d'utilitaires va s'ajouter une finalité que nous appellerons culturelle, au sens où l'institution scolaire se propose de faire accéder chacun [...] aux pratiques qu'elle estime significativement importantes, c'est-à-dire ayant un statut de fait de civilisation. »^{note252}

A. Hébrard ajoute :

« Cette troisième finalité est historiquement formalisée dans les IO de 67 »

^{note253}. Il annonce ensuite :

« Ainsi, il y a plus de trente ans, l'idéologie dominante dont j'ai pris conscience et que d'une certaine façon je continue à véhiculer ne me semble pas avoir varié depuis que J. Ulmann en donnait sinon une justification du moins une brillante explication dans son article de 1966 [...] et dont des phrases entières seront pratiquement reprises mot à mot dans les instructions de 67.

»note254 A. Hébrard paraphrase alors un propos de J. Ulmann qu'on trouve dans la Revue EPS de septembre 1966. L'auteur y indique :

« L'éducation physique trouve donc une double justification. Elle est indispensable à toute éducation. Elle est un aspect de notre culture. »note255

La mise en place de trois finalités pour un accomplissement au regard des grands projets d'éducation nationale explicités à la révolution française

Le colloque dans lequel A. Hébrard s'est ainsi exprimé a trait à l'utilité de l'EPS. Il donne alors son point de vue quant à cette question. Ainsi annonce-t-il que l'EPS

« permet :

1.

le développement et la santé (finalité éducative essentiellement tournée vers l'individu),

2.

la participation à une culture par la pratique d'activités sportives socialement reconnues (finalité culturelle dans sa dimension sportive),

3.

le développement de pouvoirs d'action immédiats et différés (gérer son capital corporel et physique, finalité utilitaire, personnelle ou sociale voire professionnelle). »note256

D'après A. Hébrard, deux finalités ont été assignées à la gymnastique, à la naissance de l'école républicaine. Il considère qu'elles sont encore pertinentes au moment où il s'exprime, c'est-à-dire en 1995. Il qualifie l'une d'éducative. Il juge que l'autre est utilitaire, dont il estime qu'elle a rapport à la « gestion de la vie physique future, terminologie contemporaine ». Une troisième visée s'est, selon lui, par la suite ajoutée à celles-ci : il affirme qu'elle « est historiquement formalisée dans les IO de 67 ». Il incline à penser qu'elle tient à une évolution de civilisation et de culture. Or, il la juge en phase avec les thèses de ceux qu'il nomme « nos visionnaires », même s'ils convient que ceux-ci ne pouvaient l'imaginer. Les trois finalités de l'EPS que présente A. Hébrard valent ainsi au plan d'un accomplissement pour cette discipline.

2.1.2 Visée concernant la « vie physique » et évolution ou ajustement de l'EPS

La question des raisons expliquant que la visée de l'EPS relative à la « vie physique » fait débat à la fin du XX^e siècle

A. Hébrard a émis, en 1995, un point de vue quant aux finalités de l'EPS. Plusieurs textes officiels ont paru de 1993 à 1998, qui assignent à cette discipline visée concernant la « vie physique ». Chacun d'eux alloue à l'EPS trois visées. Si l'on suit A. Hébrard, leur mise en place vise à un accomplissement pour l'EPS, à partir d'un projet qui a vu le jour à la révolution française. La visée relative à la « vie physique » correspond à celle qualifiée d'utilitaire par A. Hébrard. Ce dernier considère qu'une visée de ce type valait pour ce qui concerne la gymnastique en 1791. Il estime aussi qu'elle présente une grande stabilité dans le temps. La question se pose alors des raisons expliquant qu'elle fait débat à la fin du vingtième siècle. Deux personnes se sont exprimées quant à celles-ci, en tant que représentants de l'institution. Il s'agit, d'une part, de G. Klein, d'autre part, de C. Pineau. G. Klein l'a fait à l'occasion d'une université d'été qui s'est déroulée en 1993. J. Metzler, qui l'a présenté à l'auditoire, a indiqué :

« Pour ceux qui ne le savent pas, Gilles Klein était membre de la commission verticale EPS entre 1983 et 1986 ; par la suite il a été participant au groupe technique disciplinaire en EPS de 1990 à aujourd'hui »note257.

C. Pineau a signé des écrits en tant qu'Inspecteur Général de l'Education Nationale, Doyen du groupe EPS, qui concernent la visée relative à la « vie physique ». Il convient dès lors d'analyser les propos de G. Klein et de C. Pineau, ainsi que de les mettre en regard et de les confronter à ceux d'A. Hébrard. Il s'agit de s'enquérir de la signification de la réflexion à la visée de l'EPS concernant la « vie physique ».

Selon G. Klein, la visée concernant la « vie physique » a trait à un bien-être à conquérir et vaut au plan de l'évolution du système éducatif

G. Klein a discoursé, en 1993, quant aux

« types de rapports à la gestion de sa vie physique qui apparaissent dans les différents programmes »note258.

Son propos concerne huit pays. Selon lui, la conception française a essentiellement trait à « *un bien-être à conquérir* ». Cela la différencie de deux autres, l'une relative à « *l'entretien d'un capital* », l'autre à l'atteinte d'« *un état permanent positif* ». G. Klein précise :

« Ce bien-être à conquérir suppose un certain style de vie, une certaine façon individuelle d'aborder l'activité physique, les activités sportives. Il passerait par des ressources à développer et [...] est sous-jacente l'idée d'une construction perpétuelle. »note259 G. Klein situe cette conception au regard des « différentes conceptions de l'EPS d'après-guerre ». Il indique : « si on regarde de quelle façon est formalisée l'EPS par les organismes supranationaux, comme l'UNESCO (la dernière enquête internationale date de 1988, à partir des programmes de 61 pays) [...] L'EPS par la gymnastique a d'abord consisté en un maintien du capital, de l'intégrité corporelle, elle a par la suite permis de développer un certain nombre de fonctions (fonctions relationnelles, fonctions symboliques, physiologiques) [...], de façon tout à fait récente, l'idée de gestion de sa vie physique, [...] de ressources à conquérir apparaît comme un des objectifs prioritaires fixés aux 61 pays qui ont participé à ces enquêtes. »note260

Selon G. Klein, la visée concernant la « vie physique » vaut au plan d'une évolution de l'EPS en relation avec une évolution du contexte dans lequel elle s'inscrit

Selon G. Klein, la conception française ne correspond pas à une idée nouvelle. Il ajoute :

« à un certain moment de leur évolution, les systèmes éducatifs valorisent cette idée de ressources à développer pour affronter des situations ultérieures. »

note261 Il considère ainsi que la visée relative à la « vie physique » induit une perspective pour l'EPS, qui joue au plan de l'évolution de cette discipline. Il juge alors qu'elle correspond à une problématique nouvelle pour l'EPS, sinon de l'EPS. G. Klein estime la mise en place de cette problématique est liée à une évolution du contexte dans lequel s'insère cette

discipline. Ayant repéré trois conceptions quant à la visée concernant la « vie physique », il indique : « Si on avait à tisser un lien entre ces trois dimensions [...] je dirais que cela reprend les différentes conceptions de l'EPS depuis l'après-guerre. »note262

Il ajoute :

« Je crois qu'il y a là un thème qui n'est pas nouveau, mais qui est dans l'air du temps des

organisations supranationales et qui est relayé par un certain nombre de programmes. »note263 Selon G. Klein, « les propositions françaises du GTD s'inscrivent dans cette dynamique qui a débuté à partir du début des années 80 pour le Québec, l'Espagne, l'Italie, l'Angleterre.

»note264 Il est ainsi question d'une dynamique en laquelle vaut la conception française quant à la visée de l'EPS concernant la « vie physique ». Cela signifie qu'elle est promesse de réussite pour l'EPS en France.

Selon Pineau, la visée concernant la « vie physique » correspond à une problématique nouvelle pour l'EPS

C. Pineau considère que cette visée induit une orientation nouvelle pour l'EPS. Il l'indique dans un article édité en 1993. Il écrit :

« Un simple regard porté sur l'évolution des conceptions de l'éducation physique et sportive permet de reconnaître, dans les deux premiers objectifs généraux de cette discipline [...] les deux problématiques auxquelles elle a été confrontée ces cinquante dernières années.

-

La première est caractérisée par une conception qui trouve sa traduction dans les différentes méthodologies prônant le seul exercice du mouvement comme moyen de formation. [...]

-

La seconde problématique est caractérisée par une référence aux pratiques sociales et aux données culturelles. [...]

La prise en compte, ces dernières années d'un troisième objectif [...] nous permet de dégager une orientation nouvelle [...]

-

[...] la troisième problématique [...] répond à une très forte demande sociale, induite [...] par une transformation des moeurs et des représentations. Il s'agit [...] des connaissances et des savoirs qui accompagnent et optimisent l'action et permettent d'en gérer les mises en oeuvre. Ce sont ceux, également, qui sous-tendent les principes relatifs à l'organisation de la vie physique aux différents âges. [...] Cette problématique correspond aux mises en oeuvre imposées par le troisième objectif. »note265

Selon C. Pineau, l'assignation à l'EPS d'une visée concernant la « vie physique » contribue à lui donner le statut de discipline d'enseignement

C. Pineau ajoute :

« Toutefois, elle fait également appel aux deux premiers [...] Nous comprenons bien en effet que l'éducation physique et sportive est un ensemble constitué d'éléments qui composent un tout au regard des finalités qui sont les siennes. »note266

C'est après la parution des instructions officielles de 1967 que cette problématique nouvelle a, selon lui, eu lieu d'être. Il donne ce point de vue dans un article édité dans la Revue EPS en 1987. Cet écrit est le premier à paraître parmi ceux relatifs à la « vie physique » que signe C. Pineau dans ce périodique. L'auteur signale qu'il a pour objet d'apporter un éclairage sur les lignes directrices auxquelles se réfèrent les instructions officielles de 1985 et 1986note267. Il y précise les enjeux liés à la mise en place d'une visée concernant la « vie physique ». Il considère que ceux-ci participent d'une évolution. Selon lui,

« Cette évolution substitue à l'idée d'une éducation physique et sportive, discipline d'éveil et d'épanouissement physique, celle de discipline d'enseignement en prise avec les réalités sociales et trouvant ses racines culturelles dans les activités physiques et sportives. »

note268 On trouve alors une phrase que C. Pineau reprend au plan de l'intitulé de son article :

« Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner.

»note269 Il affirme alors que l'EPS doit désormais enseigner

« les connaissances relatives à l'organisation de la vie physique et à la gestion du "droit à l'effort" »note270.

Selon C. Pineau, l'assignation à l'EPS d'une visée concernant la « vie physique » correspond à un ajustement au regard des IO de 1985 et 1986

Aussi C. Pineau annonce-t-il :

« L'éducation physique et sportive ne saurait se réduire, pour essentiel qu'aie été cet objectif, à l'aide qu'elle apporte par l'éducation du mouvement à la conservation et au développement des fonctions de vie et de relation, ainsi qu'à l'élaboration de conduites motrices. »note271 On comprend alors qu'il annonce, dans la Revue EPS de mars-avril 1989 : « deux objectifs généraux regroupent les objectifs particuliers de l'EPS tels qu'ils sont énumérés dans les instructions officielles.

•

le premier est de développer [...] les capacités organiques, foncières et motrices. [...]

•

le second [...] est d'assurer l'appropriation des pratiques corporelles qui constituent des faits de civilisation et de permettre ainsi l'accès à une partie de la culture. Cette appropriation [...] doit offrir à chacun la possibilité de mieux gérer sa vie physique aux différents âges de son existence. »note272

On saisit aussi les raisons pour lesquelles il juge que le premier objectif « *était jusqu'ici le plus apparent.* » On perçoit également celles qui le conduisent à considérer qu'il en est un second, à propos duquel il écrit : « *justifiant, pensons-nous le premier* ». On conçoit encore qu'il ajoute à l'énoncé de celui-ci : « *Ceci est ce qui est attendu d'une discipline d'enseignement.* » Ainsi, la mise en place d'une visée concernant la « vie physique » correspond-elle, si on suit C. Pineau, à un ajustement. Celui-ci se situe au plan de l'explicitation des visées de l'EPS ; il est voulu conforme aux lignes directrices auxquelles se réfèrent les Instructions Officielles de 1985 et 1986.

2.1.3 Assignation de trois visées à l'EPS et définitions de l'EPS

Trois conceptions qui valent pour expliquer l'assignation à l'EPS en France et à la fin du XX^e siècle d'une visée concernant la « vie physique »

A. Hébrard a prononcé une conférence en 1995 qui a trait aux finalités de l'EPS contemporaine de son propos. L'une est, à ses yeux, éducative. Il en est une autre qu'il juge utilitaire. Il qualifie la dernière de culturelle. Si on le suit, l'assignation de ces finalités vise à un accomplissement de l'EPS. Celui-ci a rapport au projet d'éducation nationale qui a vu le jour sous la révolution française. On peut ainsi envisager que les textes officiels publiés de 1993 à 1998 et qui allouent à l'EPS trois visées oeuvrent à un accomplissement de l'EPS. C'est alors que la mise en place par ces textes officiels d'une visée relative à la « vie physique » vaut en cette

entreprise. On peut aussi expliquer l'assignation de cette visée à l'EPS en se référant aux propos qu'a tenus G. Klein en 1993. Elle trouve, selon lui, sa pertinence au regard d'évolutions qui concernent le système éducatif depuis l'après-guerre. Il considère qu'elle est de nature à susciter une évolution de l'EPS cohérente avec celles-ci. Elle est ainsi promesse de réussite pour l'EPS. On peut encore faire sien le point de vue que C. Pineau exprime dans des écrits publiés de 1987 à 1993. D'après son analyse, la visée qui a trait à la « vie physique » permet à l'EPS de s'affirmer en tant que discipline d'enseignement. Il juge cette visée en cohérence avec les lignes directrices auxquelles se réfèrent les Instructions Officielles de 1985 et 1986. L'explicitation de celle-ci est alors un ajustement en regard de ces textes officiels.

L'idée que l'assignation à l'EPS de trois visées, dont l'une concerne la « vie physique », a pour objet la mise en place d'une problématique nouvelle

Les trois conceptions analysées ne sont pas identiques, sans pour autant s'exclure mutuellement par nature. Elles concourent à tout le moins à expliquer l'enjeu de l'assignation à l'EPS de trois visées dont l'une a trait à la « vie physique ». Elles induisent en effet l'idée qu'il en va de la mise en place d'une nouvelle problématique pour l'EPS ou de l'EPS. Cette analyse procède de l'examen de propos tenus par des personnes qui se font connaître comme représentants de l'institution. Leurs dires n'ont cependant pas force de loi. A. Hébrard indique, pour ce qui est de sa conception des finalités de l'EPS : « *Ma fréquentation des principaux textes et commentaires sur l'EPS publiés depuis plus d'un siècle m'ont installé dans une conviction que je vous propose ici comme hypothèse de discussion* »^{note273}. G. Klein emploie en outre le mode conditionnel lorsqu'il explicite les « *types de rapports à la gestion de sa vie physique* »^{note274}. C. Pineau indique pour sa part, dans l'avant-propos de son

« Introduction à une didactique de l'éducation physique » : « il est évident que les thèses qui y sont développées ne peuvent engager que la responsabilité de celui qui rédigea cette étude »

^{note275}. Or, il propose en cet écrit qu'on assigne à l'EPS trois objectifs généraux. Ainsi, les propos d'A. Hébrard, G. Klein ou C. Pineau examinés ont-ils valeur d'hypothèses. Il est néanmoins de l'ordre du fait que ces hypothèses ont été émises. Leur diffusion contribue à asseoir une visée relative à la « vie physique » parmi celles de l'EPS. Elle concourt aussi à installer une signification à l'assignation à l'EPS de trois visées, dont l'une concerne la « vie physique ». Elle contribue à établir l'idée que cette assignation vise la mise en place d'une nouvelle problématique concernant l'EPS. Il s'agit alors de s'enquérir de la formulation de cette problématique.

L'oeuvre de C. Pineau quant aux visées de l'EPS : pour la stabilisation d'une définition de l'EPS à partir de ses visées ?

Cette dernière procède des visées assignées à l'EPS. On peut escompter alors qu'elles induisent une définition de l'EPS qui rend compte de cette problématique. Il est, à tout le moins, envisageable qu'elles sont susceptibles d'être redéfinies pour l'explicitier. Cela invite à s'enquérir des propos des représentants de l'institution s'essayant à définir l'EPS au regard des trois visées qui lui sont allouées. Ceux que tient C. Pineau en tant qu'

« Inspecteur général de l'Education nationale, Doyen du groupe EPS »

dans plusieurs écrits s'avèrent dès lors à considérer. Il présente dans son « *Introduction à une didactique de l'éducation physique* » les trois objectifs généraux de l'EPS. Il écrit, après les avoir explicités :

« Les objectifs assignés à l'éducation physique [...] lui permettent, en même temps qu'elle précise son identité, de définir son champ d'intervention. »

Il présente alors une sorte de définition de l'EPS :

« Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien

organiques et fonciers, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives. »note276

Ce propos se trouve dans un document publié en 1991. C. Pineau le reprend dans la Revue EPS de janvier-février 1994, le présentant comme un résumé des objectifs généraux de l'EPSnote277. Cet article a été rédigé alors que valait l'arrêté du 24 mars 1993 : l'auteur y fait référencenote278. Ainsi, C. Pineau paraît-il avoir arrêté un point de vue quant à l'objet de l'EPS, au regard des trois objectifs généraux qui lui sont alloués. Il semble le juger cohérent avec les indications que fournit l'arrêté du 24 mars 1993.

La question de la définition de l'EPS ou de son objet au regard des écrits que signe C. Pineau

On ne peut considérer, cependant, que C. Pineau a statué quant à une définition de l'EPS au regard des ses visées. On s'en aperçoit à la lecture d'un article qu'il a rédigé en collaboration avec A. Hébrard. C. Pineau y émarge en tant qu'inspecteur général, A. Hébrard, comme président du GTD EPS. Les auteurs y fournissent des indications contribuant à une spécification de l'EPS. Leur explicitation des objectifs généraux de l'EPS est semblable à celle qu'on trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993. Elle est similaire, aussi, à celle que C. Pineau en fournit dans son « *Introduction à une didactique de l'éducation physique* ». Ce que C. Pineau et A. Hébrard en retirent diffère pourtant de ce qu'indique C. Pineau dans cet ouvrage ou dans la Revue EPS de janvier-février 1994. Selon eux, en effet, l'EPS vise

« d'une part, à l'acquisition de connaissances et à la construction de savoirs qui s'exercent à travers des activités physiques et sportives et fondent la culture physique et sportive de chacun, d'autre part, au développement et à l'entretien des ressources fonctionnelles. »

Il est ajouté :

« D'une façon générale, par la sollicitation et par la mise en oeuvre d'actions et de conduites motrices variées, l'éducation physique et sportive contribue à l'acquisition et au développement de capacités et de connaissances relatives à l'organisation de la vie physique. »note279

Ainsi, des écrits signés de C. Pineau, édités alors que valait l'arrêté du 24 mars 1993, renseignent-ils quant à la définition de l'EPS ou de son objet. Leur lecture ne fait pas apparaître de point de vue véritablement arrêté sur la question.

La question de la définition de l'EPS ou de son objet au regard d'un écrit que signe G. Malvezin

G. Malvezin est l'inspecteur général qui a succédé à C. Pineau en tant que doyen du groupe EPS. Il a produit, à ce titre, un écrit en lequel il envisage l'EPS du point de vue des visées qu'elle doit atteindre. On trouve sa production dans un document préparatoire à un colloque qui s'est tenu en mai 1995. Elle a été rédigée alors que valait l'arrêté du 24 mars 1993. L'auteur y écrit en effet à propos de « *l'école du nouveau contrat* » ; c'est alors qu'il se réfère à la circulaire du 19 juillet 1994note280. Il indique :

« Ni divertissement pur, ni laboratoire de champions sportifs, ni propédeutique aux autres apprentissages, l'Education Physique et Sportive maintient [...] un équilibre, impliquant des choix précis, entre l'aide immédiate au développement de l'élève et à son accès à la culture et l'appropriation de connaissances et de savoirs réinvestissables tout au long de sa vie. »

note281 Le propos signifie un dilemme à résoudre dont il n'est pas question dans ceux de C. Pineau ou de C. Pineau et A. Hébrard. Il conduit alors, en regard de ceux-ci, à s'interroger à nouveau quant à la définition de l'EPS ou de son objet. D'autres discours pourraient être rapportés, en outre, dont l'examen conduirait à des constatations cohérentes avec celle-cinote282.

La question de la définition de l'EPS ou de son objet au regard d'un écrit que signe C. Rouziès

La remarque vaut pour ce qui concerne des propos tenus une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé. On le constate à la lecture d'un article de C. Rouziès, qui a paru dans la Revue EPS de juillet-août 1996^{note283}. L'auteur y émerge en tant qu'« *Inspecteur général, Education Nationale, Groupe EPS* »^{note284}. Il donne à connaître ce qui constitue, à ses yeux, le but fondamental de l'EPS. Ont lit en effet :

« Le bien-être des personnes voudrait que sur le plan du corps et de son activité, chacun puisse trouver sa voie et les moyens de la pratique souhaitée. [...] C'est là le but fondamental de l'éducation physique et sportive. »

note285 Il ajoute :

« Cela se traduit par trois axes d'enseignement, fixés par les instructions officielles »

note286. On retrouve dans les axes d'enseignement formulés ceux indiqués dans l'arrêté du 24 mars 1993. On reconnaît aussi ceux présentés dans l'arrêté du 18 juin 1996^{note287}. Ainsi C. Rouziès considère-t-il qu'un but essentiel est poursuivi au travers des trois visées de l'EPS. Il s'agit de permettre à chacun de trouver « chaussure à son pied » en matière de pratique physique. L'idée paraît recevable au regard des textes officiels en vigueur quand il écrit. Elle semble, aussi, compatible avec les propos de C. Pineau, de C. Pineau ou A. Hébrard ou encore de G. Malvezin qui ont été rapportés. Ceux-ci, toutefois, ne font pas valoir de but fondamental de l'EPS, fonction des visées qui lui sont assignées. C'est alors que le propos de C. Rouziès peut être considéré comme nouveau point de vue qui concerne les visées de l'EPS au plan de leurs interrelations.

Pour une étude des travaux concernant ce qui, dans l'enseignement de l'EPS vaut en matière de « vie physique »

Des textes officiels, publiés de 1993 à 1998, assignent à l'EPS une visée concernant la « vie physique ». Ce qui appelle à réfléchir à un enseignement en cohérence avec celle-ci. L'examen de la question de la « vie physique » appelle celui des propos des représentants de l'institution visant à élucider cette visée. Ils invitent à considérer la mise en place de trois visées, dont l'une a trait à la « vie physique ». Ils concourent à signifier qu'elle induit une nouvelle problématique concernant l'EPS. On peut considérer alors qu'elle appelle une définition de l'EPS qui rend compte de cette problématique. Cela conduit à l'étude des propos des représentants de l'institution qui envisagent l'EPS du point de vue de ses visées. Il n'apparaît pas de définition de l'EPS véritablement consensuelle en ceux-ci. Il n'est pas de consensus quant à l'interprétation des visées assignées à l'EPS ou concernant les relations entre ces visées. L'explicitation de la problématique qu'elles induisent fait ainsi problème. Il convient alors de s'enquérir des implications de cet état de fait au plan de l'enseignement : il s'agit de déterminer s'il apparaît, à ce niveau, un consensus quant à la « vie physique » en EPS. Les résultats d'enquêtes concernant ce qui, dans l'enseignement de l'EPS, a trait à la « vie physique » sont dès lors à examiner.

2.2 Les enquêtes concernant la « vie physique » dans l'enseignement de l'EPS

2.2.1 La confrontation de deux enquêtes faites en 1993

La question de l'examen des résultats de deux enquêtes, faites en 1993

Deux enquêtes faites en 1993 ont été repérées, qui comportent chacune une question appelant à expliciter ce qui, dans les cours d'EPS, concerne la « vie physique ». Elles ont eu lieu alors que l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur et avant la mise en application de la circulaire du 12 janvier 1994^{note288}. Aussi est-il tentant de confronter les réponses obtenues dans l'une à celles recueillies dans l'autre, pour déterminer si elles sont similaires ou non. G. Cogérino a enquêté auprès d'enseignants d'EPS (Tableau n°3), leur demandant :

« Comment concrètement pensez-vous prendre en compte dans votre enseignement quotidien la finalité “gérer sa vie physique” ? »^{note289}

R. Dhellemmes a interrogé des inspecteurs pédagogiques régionaux en EPS (Tableau 3) en ces termes :

« Comment s’opérationnalise dans les séances d’EPS aujourd’hui la préoccupation “Savoir gérer sa vie physique” ? »

^{note290} Ces questions concernent l’enseignement de l’EPS. Elles visent à spécifier ce qui, en celui-ci, vaut au regard de la visée concernant la « vie physique » qu’indique l’arrêté du 24 mars 1993. Elles sont néanmoins formulées différemment. De plus, on interroge, dans un cas, des enseignants, dans l’autre, des inspecteurs. En outre, ce qui est dit d’une pratique n’est pas forcément à tenir pour argent comptant. Aussi faut-il s’interroger quant à la pertinence qu’il peut y avoir à comparer les réponses faites à un enquêteur à celles données à l’autre.

Tableau n°3 : Les entrées privilégiées par les enseignants d’EPS pour envisager un enseignement ayant trait à la « GSVP », selon : Cogérino (G.), Gestion de la vie physique, Revue EPS, janvier-février 1995, p. 20

En matière de « GSVP »

Entrée par	Exemples
l’appétence, la motivation	Transmettre le goût de l’activité physique : par le plaisir de jouer, en différenciant les modes d’entrée, en faisant découvrir que l’activité n’est pas limitée aux seuls doués, etc. Susciter des émotions et donner l’envie de retrouver ces émotions. Amener l’élève à avoir des objectifs, des projets à long terme. Donner un sens immédiat aux situations. Inculquer des valeurs : différencier effort/plaisir, apprendre à se situer par rapport à soi et non par rapport aux autres ou par rapport à la norme.
le dialogue, le questionnement	Expliquer, justifier ce que l’on fait et pourquoi : intérêts et risques d’une pratique, faire comprendre l’intérêt d’un échauffement. Donner : - des informations pour une meilleure hygiène de vie (méfaits du tabac, de la drogue, hygiène alimentaire, prévention des traumatismes, choix des chaussures, etc.), - la parole aux élèves.
la mise en place de projets	Créer : - un club santé dans l’établissement, - des modules interdisciplinaires.
la programmation	Prendre en compte des pratiques de détente, de loisir, d’entretien : APS « faisables » dans l’environnement immédiat, pratiques connotées loisir (patinage, beach-volley, etc.) Introduire des activités qui plaisent (nouvelles, moins « traditionnelles ») pour entretenir la motivation des élèves. Choisir des activités dont la modalité compétitive peut être prise en charge localement (existence de clubs et structures d’accueil accessibles). Programmer des activités selon des principes déterminants pour l’organisation ultérieure autonome : endurance en hiver, etc.
la seule prise en compte des deux premiers objectifs généraux	Donner des outils : - pour accroître sa disponibilité corporelle : apprendre à courir/sauter/lancer, développer les composantes de la valeur physique (force, endurance, souplesse, coordination, latéralité, etc.), apprendre quelques mouvements de « gym utilitaire », - pour se situer, se connaître : connaître son propre potentiel physique, savoir

s'auto-évaluer selon des critères précis, etc.,

- nécessaires à la conduite d'une pratique physique collective et autonome : accepter toute forme de règlement, savoir gagner et perdre, participer à la vie associative, aux prises de responsabilité, connaître les conditions minimales de sécurité de certaines pratiques, etc.

Donner des connaissances sur le renforcement musculaire, les assouplissements, les risques d'une pratique inconsidérée, l'alimentation et l'hydratation, etc.

Illustrer savoirs et connaissances par la forme des leçons et leur présentation : en respectant l'alternance des efforts, en proposant un échauffement spécifique à chaque APS, en établissant des contrats personnalisés, en mettant en relation systématique pratique physique et notion de bien-être, etc.

Valoriser certains savoirs et contenus d'enseignement : connaissances et intériorisation de certaines postures pour ne pas se blesser, en insistant sur le développement des capacités aérobies pour les 12-14 ans et sur le développement musculaire pour les 14-16 ans, stimuler la vigilance pour prévenir les accidents, apprendre à placer sa respiration durant les efforts, en valorisant le corps relationnel et existentiel, etc.

les aménagements de l'institution scolaire Modifier les emplois du temps pour respecter les rythmes biologiques.
Systématiser l'emploi des méthodes actives dans toutes les disciplines.

La prise en considération de propos concernant ce qui, en EPS, a trait à la « vie physique »

Chacune des questions envisagées concerne la « vie physique » au plan des pratiques d'enseignement. Il est possible, alors, de considérer les réponses enregistrées dans chaque enquête en tant que discours relatifs à la « vie physique » dans l'enseignement de l'EPS. Dès lors, la comparaison de ceux inventoriés par G. Cogérino à ceux recueillis par R. Dhellemmes est envisageable. On peut ainsi s'enquérir de l'existence d'un consensus quant à ce qui se dit de l'enseignement de l'EPS, au plan de la « vie physique ». Les modalités de confrontation des propos listés en chaque enquête sont à considérer. G. Cogérino range les réponses qu'elle a obtenues en cinq

« entrées privilégiées par les enseignants pour faire acquérir savoirs et connaissances »

note²⁹¹ ; on a, par exemple :

« Entrée par l'appétence, la motivation », « Entrée par le dialogue, le questionnement »

. G. Cogérino présente ces cinq entrées en les ordonnant depuis celle qui regroupe le plus grand nombre de réponses jusqu'à celle qui en comporte le moins. Elle ne fournit cependant aucune nombre. G. Bonnefoy a classé les réponses qu'a recueillies R. Dhellemmes en quatre catégories^{note292} : « *Dans le traitement des APS* », « *Dans les contenus spécifiques* »... G. Bonnefoy indique un chiffre pour chaque donnée listée en l'une d'elles. Ainsi lit-on :

« Conseils relatifs à la mise en train, à la récupération, 9 »

. On ignore cependant le mode de comptage dont les nombres fournis procèdent. Ces observations ont une implication quant à la comparaison à opérer. Il s'agit d'envisager chaque réponse recueillie en une enquête en regard de celles qui le sont dans l'autre ; l'objet est de statuer quant à la similarité des réponses obtenues par un enquêteur avec celles collectées par l'autre.

Approche descriptive des réponses à la question de G. Cogérino et à celle de R. Dhellemmes

Il peut être considéré que certaines réponses, obtenues par G. Cogérino, n'ont pas véritablement rapport à la question qu'elle a posée. Cette question a trait à l'enseignement de l'EPS. Or, des personnes ont répondu, par exemple :

« créer un club santé dans l'établissement », « Modifier les emplois du temps pour respecter les rythmes biologiques »

... D'autres réponses, faites à G. Cogérino ou R. Dhellemmes, concernent l'EPS de façon plus évidente et plus directe. On a, notamment, dans le travail de G. Cogérino :

« Transmettre le goût de l'activité physique : par le plaisir de jouer, en différenciant les modes d'entrée, en faisant découvrir que l'activité physique n'est pas limitée aux seuls doués, etc. »

note293 R. Dhellemmes a obtenu, quant à lui, des réponses comme :

« Savoir prendre des décisions en sport collectif »

note294... Les données recueillies dans chaque enquête sont de natures diverses. Il en est qui désignent ce qui est à acquérir :

« apprendre quelques mouvements de "gym utilitaire" »

... Certaines personnes indiquent des activités physiques à pratiquer : « *Cycles de courses longues* »... D'autres explicitent une procédure d'enseignement ou d'apprentissage :

« Autonomie dans les situations d'apprentissage »

... Ces trois caractéristiques ne s'excluent pas mutuellement pour ce qui est d'une réponse donnée. On peut ainsi avoir : « *Respect de règles de sécurité en gym, en APPN* »...

Approche comparative des réponses à la question de G. Cogérino et à celle de R. Dhellemmes

Il arrive qu'un propos, répertorié par G. Cogérino, soit semblable à un autre, recueilli par R. Dhellemmes, par exemple :

•

« Donner des informations pour une meilleure hygiène de vie [...] »

» / «

Approche par des connaissances déclaratives sur le maintien de la santé, de l'intégrité physique

»,

•

«

Programmer des activités selon des principes déterminants pour l'organisation ultérieure autonome : endurance en hiver, etc

. » / «

Les élèves font des projets en course longue, danse, gym

»,

-
- «
- savoir s'auto-évaluer [...]
- » / «
- Procédures d'auto, co-évaluation
- ».

Sont à noter, aussi, des données qu'on ne trouve que dans l'une des enquêtes considérées. Quelques exemples peuvent être fournis en chaque cas.

-
- Concernant l'enquête de G. Cogérino, on note :
- ◆
- « Transmettre le goût des activités physiques »,
- ◆
- « Donner un sens immédiat aux situations »,
- ◆
- « Prendre en compte des pratiques de détente, de loisir, d'entretien ».

-
- Pour ce qui est de l'enquête de R. Dhellemmes, on a :
- ◆
- « Formation d'arbitres, de juges, de chronométreurs »,
- ◆
- « Savoir prendre des décisions en sport collectif »,
- ◆
- « Les élèves sont amenés à gérer [...] des rôles, du matériel ».

La question de la « vie physique » en EPS au regard des enquêtes de G. Cogérino et de R. Dhellemmes, faites en 1993

Les deux inventaires de réponses faits en chaque enquête présentent des similitudes. On trouve cependant, en chacun, des propos différents de ceux présents dans l'autre, qui peuvent indiquer des acquisitions spécifiées, des activités à pratiquer ou des procédures d'enseignement. Aussi peut-on penser qu'il n'est pas de référence absolue en fonction de laquelle ces données ont été envisagées. Cela est cohérent en regard de remarques que font G. Cogérino et G. Bonnefoy. La première indique :

« Les enseignants interrogés avouent une grande difficulté à citer et situer ce qui relèverait de la GSVP »

note295. Le second note, au sujet des réponses obtenues par R. Dhellemmes :

« On peut dire que l'opérationnalisation de cette préoccupation [...] est à ce jour peu explicite »note296.

En tout état de cause, les enquêtes examinées ne font pas apparaître de consensus sur ce qui, dans l'enseignement de l'EPS, concerne la « vie physique ». Or, elles ont été conduites alors que l'arrêté du 24 mars 1993 assignait à l'EPS visée relative à la « vie physique ». Si bien que la question des caractéristiques d'un enseignement idoine au projet d'EPS présenté en ce texte officiel a lieu d'être posée. Elle est susceptible de concerner l'EPS au regard du seul objectif général relatif à la « vie physique ». Elle est aussi de nature à avoir rapport à l'EPS en sa globalité. Certaines réponses recueillies ont trait à des thèmes de travail :

« gestion autonome de l'échauffement

»... D'autres intéressent l'enseignement de l'EPS : « *Rendre l'élève acteur de ses apprentissages* »...

2.1.2 L'analyse d'une enquête faite en 1995

L'enquête faite en 1995 par G. Cogérino, au regard des données officielles quant à la « vie physique » en EPS

G. Cogérino a enquêté à nouveau en 1995 quant à la « vie physique » dans l'enseignement de l'EPS. Elle a demandé à des enseignants de répondre à un questionnaire qu'elle a diffusé, précise-t-elle, en novembre et décembre^{note297}. Il est à noter que l'arrêté du 22 novembre 1995 a abrogé celui du 24 mars 1993. Or, il n'attribue pas à l'EPS, dans le secondaire, visée relative à la « vie physique ». On peut cependant envisager que les gens interrogés par G. Cogérino en 1995 ont à l'esprit les objectifs généraux que l'arrêté du 24 mars 1993 indique. Ce, indépendamment de la date à laquelle ils ont répondu. G. Cogérino, en outre, fait plus qu'inviter à s'y référer par les questions qu'elle pose. Ainsi demande-t-elle

: « Ce que vous faites pour répondre aux deux premiers objectifs [...] vous semble-t-il contribuer au troisième objectif (donner connaissances et savoirs permettant de gérer la vie physique à tous les âges)? »note298...

Cette enquête, par ailleurs, a été conduite alors qu'était en application la circulaire du 12 janvier 1994 ou bien celle du 21 novembre 1995 qui l'a abrogée. Or, ces circulaires présentent des listes similaires d'acquisitions concernant la « vie physique »^{note299}. Ceux qui ont répondu au questionnaire de G. Cogérino ont ainsi eu la possibilité de se référer à l'une de ces deux listes. On peut ainsi songer à confronter leurs réponses à ces listes de connaissances. Cela pourrait permettre de déterminer si la question de la « vie physique » est réflexion à un enseignement en référence à une liste officielle d'acquisitions.

Le questionnaire de 1995 : des rubriques préétablies pour une étude quantitative

Il s'avère que cette comparaison n'est pas pertinente, ce qui est à attribuer au questionnaire diffusé. Il découle de l'analyse des réponses obtenues lors de l'enquête que G. Cogérino a menée en 1993. Une question ouverte a été posée à des enseignants d'EPS à l'occasion de cette enquête. Elle est relative à la manière dont ils prennent en charge la « finalité "gérer sa vie physique" ». Les réponses recueillies ont permis à G. Cogérino d'élaborer une « grille d'analyse de contenu »^{note300} à l'aide de laquelle elle a construit un questionnaire pour son enquête de 1995^{note301}. Elle signale en effet, à propos de celui-ci :

« Les questions reprennent les résultats de l'enquête qualitative afin de préciser quelle proportion d'enseignants adhère à telle ou telle tendance. »note302

Les enseignants interrogés en 1995 ont du, à plusieurs reprises, choisir parmi différentes options. Ils ont eu, aussi, à classer des propositions « *en fonction de leur efficacité* » ou « *par ordre de priorité* ». Ils ont ainsi

essentiellement eu affaire à des questions fermées. Il leur a été demandé de se déterminer en fonction de rubriques prédéterminées. Or, il s'avère qu'elles n'ont pas directement rapport aux acquisitions concernant la « vie physique » listées dans les textes officiels. C'est ainsi que les réponses recueillies ne se prêtent pas à la comparaison envisagée.

Pour un examen des réponses au questionnaire de 1995, dans le but de déterminer si elles font apparaître un consensus

Chaque enseignant interrogé en 1995 a eu à répondre à deux ensembles de questions (Tableau 4). Leur mise en place vaut en référence aux catégories repérées dans les réponses à l'enquête de 1993. Un premier ensemble de questions concerne ainsi les entrées par « *la programmation* », « *le dialogue, le questionnement* » et « *l'appétence, la motivation* ». Il a trait, aussi, aux « *contenus d'enseignement ou savoirs spécifiques* », peu mentionnés lors de l'enquête de 1993. Un second ensemble de questions est, en outre, relatif à l'entrée « *par la seule prise en compte des deux premiers objectifs généraux* ». Le premier ensemble de questions a rapport à la visée concernant la « vie physique » assignée à l'EPS. Le second concerne, quant à lui, l'ensemble des objectifs généraux attribués à cette discipline. En chaque cas, l'enseignant est invité à se référer à la manière dont il enseigne l'EPS, pour se déterminer à partir d'une liste de possibles. Rien ne permet d'affirmer qu'il l'a fait effectivement. Il est néanmoins censé retenir, parmi différentes options, celles qu'il juge les plus pertinentes quant à un enseignement de l'EPS en matière de « vie physique ». Les réponses au questionnaire indiquent ainsi ce que des enseignants retiennent et ce qu'ils rejettent en la matière. On peut alors les considérer suivant une dichotomie « retenu / rejeté » pour déterminer s'il se dégage un consensus des choix et des classements effectués.

Tableau n° 4 : L'analyse des réponses d'IPR quant à l'opérationnalisation en EPS de la préoccupation « Savoir Gérer sa Vie Physique » (SGVP), selon : Bonnefoy (G.), Contextualisation du thème et problématique de l'université d'été, in : Amicale des enseignants EPS, Actes université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, pp. 13-15

L'opérationnalisation du « SGVP »

Analyse de la réponse :	Précisions :
au cours des leçons	Conseils relatifs à la mise en train, à la récupération Gestion autonome de l'échauffement Séances de PPG Respect des règles de sécurité, en gym, en APPN Autonomie dans les situations d'apprentissage Savoir prendre des décisions en sport collectif Cycle de courses longues
dans les démarches d'enseignement et ou d'évaluation	Les élèves sont amenés à gérer un temps, des rotations de rôles, du matériel Les élèves font des projets en course longue, danse, gym Procédures d'auto, co-évaluation Rendre l'élève acteur de ses apprentissages Très peu visible ou inexistant Evaluation de connaissances d'accompagnement
dans le traitement des APS	Les réponses sont très diversifiées et seraient à ranger dans les catégories précédentes (ex – travail par fiches, par atelier, pédagogie de la découverte) D'autres réponses évoquent la relation APS / finalités : APS et sollicitation des ressources spécifiques, APS et utilité sociale, savoir nager pour pratiquer des activités nautiques, APPN pour savoir se déplacer en milieu à risque, savoir organiser son activité, pour s'approprier des principes de gestion Enfin, deux collègues soulignent que les APS sont rarement traitées dans cette perspective sauf en natation (visée nager longtemps) ou en sport collectif, élaborer un

	projet collectif (organiser son activité)
dans les contenus	Pas observé
spécifiques	En course longue Approche par des connaissances déclaratives sur le maintien de la santé, de l'intégrité physique Cycle de musculation Contenus et procédures d'échauffement pas toujours explicites Formation d'arbitres, de juges, de chronométreurs

La question de la « vie physique » en tant que problème élucidé, en apparence

Les réponses aux deux ensembles de questions considérés font apparaître un point de vue dominant quant à la « vie physique » dans l'enseignement de l'EPS. Concernant le premier ensemble de questions, une option apparaît plébiscitée.

« La motivation des élèves pour la pratique physique en général »^{note303}

est choisie ou classée au premier rang par plus de cinquante pour cent des enseignants interrogés. G. Cogérino précise, en outre :

« L'efficacité de la motivation est envisagée positivement (question 13, premier choix) par 90,5 % de ceux qui ont choisi Motivation à la question 8. »

^{note304} Pour ce qui est du deuxième ensemble de questions, on note le rejet de deux propositions et le plébiscite de deux autres. Les réponses signifient le rejet de :

« l'apprentissage de savoir-faire particuliers » et « la valorisation de certains contenus d'enseignement »

. Elles indiquent aussi une préférence marquée pour :

« permettre à l'élève de se situer, se connaître » et « mise en oeuvre [...] de grands principes que l'élève doit connaître pour les mettre en application seul »

. Ces rejets et ces préférences, de plus, valent pour ceux qui ont choisi la rubrique « *motivation* » à l'occasion du premier ensemble de questions. Ainsi peut-on envisager qu'est tranchée la détermination de ce qui, dans l'enseignement de l'EPS a trait à la « vie physique ».

La question de la « vie physique » en tant que problème non élucidé

Il s'avère, toutefois, que cette analyse est à relativiser (Tableau 5). C'est le cas pour ce qui concerne le premier ensemble de questions. L'option qui, au total, est privilégiée (« *motivation* »), ne l'est pas par près de la moitié des enseignants interrogés. En outre, ils sont presque autant à considérer que l'option « *motivation* » n'est pas la plus efficace. De plus, suivant celle qui est valorisée, les classements par ordre de priorité des quatre possibilités proposées diffèrent. Il est à noter, aussi, que le classement des options selon leur efficacité ne reflète pas celui élaboré suivant le nombre de personnes qui privilégient une option. Des observations du même ordre sont à faire dans le cas du second ensemble de questions. Il est une proposition, choisie par la majorité, pour laquelle les avis s'avèrent partagés. Il s'agit de celle concernant

« la mise en oeuvre [...] de grands principes que l'élève doit connaître pour les mettre en application seul »

. Elle est au deuxième rang lorsqu'on classe les six propositions faites en fonction du nombre d'occurrences concernant l'ordre de priorité « 1 ». Elle n'est qu'au troisième rang quand on les classe suivant le nombre de réponses quant à l'ordre de priorité « 2 ». Elle est alors devancée par la proposition

: « donner les outils [...] permettant de mener une pratique collective autonome »

. Celle-ci est classée au quatrième rang pour ce qui est de l'ordre de priorité « 1 ». On peut alors considérer que les enseignants interrogés ne répondent pas à l'unisson. C'est le cas si la réflexion est centrée sur la seule visée concernant la « vie physique » ; ça l'est aussi si elle porte sur le système des trois visées assignées à l'EPS, dont l'une a trait à la « vie physique ».

Tableau n°5 : Le questionnaire utilisé par G. Cogérino à l'occasion de l'enquête qu'elle a conduite en 1995, selon : Cogérino (G.), Gestion de sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, pp. 115-120

Ensemble de questions considérées, au plan de l'analyse de l'enquête de G. Cogérino

A- Questionnaire d'identification

Questions relatives au sexe, à l'académie, à l'ancienneté professionnelle, au type d'établissement actuel, aux modalités de formation suivies, à la pratique physique personnelle.

Questions 1 à 5

B- Pour permettre aux élèves d'acquérir connaissances et savoirs leur permettant de gérer leur vie physique à tous les âges de l'existence

Questions relatives à la formation de l'enseignant quant à l'enseignement de l'EPS en matière de vie physique.

Questions 6 et 7

8- Pour permettre aux élèves d'acquérir connaissances et savoirs permettant de gérer leur vie physique à tous les âges de l'existence, avez-vous choisi de privilégier : (cochez une seule case pour la question 8)

1.l'organisation de l'EPS et le choix d'une programmation d'APS

2.les commentaires, explications, connaissances déclaratives

3. la motivation des élèves pour la pratique physique en général

4. certains contenus d'enseignement ou savoirs spécifiques

Questions visant un apport de précisions suivant l'option retenue à la question 8.

Questions 9 à 12

13- Pouvez-vous classer les propositions suivantes en fonction de leur efficacité : (numérotez par ordre de priorité les 4 propositions suivantes)

1.l'organisation de l'EPS et le choix d'une programmation d'APS

2. les commentaires, explications, connaissances déclaratives

3. la motivation des élèves pour la pratique physique en général (répondez à la question

4. certains contenus d'enseignement ou savoirs spécifiques

14- Ce que vous faites pour répondre aux deux premiers objectifs (développer les ressources et donner accès au domaine culturel que constituent les APS), vous semble-t-il contribuer au troisième objectif (donner connaissances et savoirs permettant de gérer la vie physique à tous les âges) ?

Oui

non

Si oui, pensez-vous que cette contribution se situe : (classez par ordre de priorité les 6 propositions suivantes)

1.dans la construction d'une disponibilité corporelle. Exemples :

2. dans l'apprentissage de savoir-faire particuliers. Lesquels ?

3. dans la mise en oeuvre au cours de vos séances de grands principes que l'élève doit connaître pour les mettre en application. Lesquels ?

4.dans le fait de permettre à l'élève de mieux se situer, se connaître (ressources, limites,

niveau). Exemples :

5. dans le fait de lui donner les outils lui permettant de mener une pratique collective autonome. Exemples : 6. dans la valorisation de certains contenus d'enseignement.

Lesquels :

15- Question relative à la place qu'occupe la visée de vie physique par rapport aux deux autres dans l'enseignement de la personne interrogée.

16- Question concernant l'évaluation des acquisitions relatives à la visée de vie physique

17- Question visant à déterminer la conception de la « gestion de la vie physique » que l'enseignement de l'EPS devrait diffuser

18- Question pour repérer les obstacles aux mises en oeuvre relatives à la visée de vie physique

19- Question pour recueillir l'avis des enseignants quant à qui ou à quoi profite la « focalisation sur la gestion de la vie physique »

2.2.3 Perspectives et obstacles quant à la « vie physique » en EPS

L'enquête faite en 1993 par R. Dhellemmes, au plan des perspectives concernant la « vie physique » en EPS

Trois enquêtes relatives à l'enseignement d'une EPS ayant visée concernant la « vie physique » ont été examinées. Leur analyse ne fait pas apparaître de point de vue consensuel. On peut alors s'enquérir de ce qui explique cette constatation. L'enquête qu'a effectuée R. Dhellemmes en 1993 renseigne à ce niveau. Elle fait en effet apparaître différentes possibilités quant à un enseignement de l'EPS en matière de « vie physique »^{note305}. R. Dhellemmes a recueilli, dans son enquête de 1993, les propos d'IPR en EPS indiquant ce qui, dans les leçons d'EPS, a trait à la « vie physique ». Il les a invités, aussi, à proposer des perspectives. G. Bonnefoy a présenté son analyse des propositions faites, qui repère trois catégories de « perspectives »^{note306}. Il envisage l'éventualité qu'elles s'excluent mutuellement, sans trancher la question. Il note à propos de la perspective « P1 » : « *S'agit-il ici plus d'éduquer que d'enseigner ?* ». Il observe, pour ce qui est de « P2 » :

« La perspective pourrait être ici d'instruire ». Il annonce, à propos de « P3 » : « La perspective serait celle d'un enseignement éducatif [...] qui relie deux orientations apparemment contradictoires (enseigner, éduquer) »

. Chaque perspective est, pour lui, matière à réflexion. C'est ainsi que, selon lui, « P1 »

« doit être critiquée analysée, discutée, car elle s'inscrit dans une continuité historique (cf. la préoccupation santé dans les IO depuis 45) ».

Il la juge intéressante, cependant, de par la proposition

« de prendre appui sur des "activités nouvelles" »

qu'elle comporte. Ainsi, n'opte-t-il explicitement pour aucune des perspectives qu'il présente. Il laisse plutôt entendre qu'il s'agirait d'en faire la synthèse ou de les dépasser puisqu'il les considère « *comme des repères provisoires* »^{note307}.

La question de la « vie physique » au plan d'une résistance aux changements de la part des enseignants d'EPS

G. Cogérino envisage, quant à elle, que ce qui est fait en EPS en guise d'enseignement relatif à la « vie physique » est insuffisant. Elle s'intéresse en effet aux obstacles à la mise en place d'un enseignement de l'EPS relatif à la « vie physique ». Elle indique l'intérêt de leur étude dans le compte-rendu de l'enquête qu'elle a effectuée en 1993. Selon elle,

« La formulation des ces obstacles et difficultés est une voie d'accès privilégiée pour cerner le contenu des représentations : ils sont révélateurs de l'attitude qui structure la représentation. »

note308 Les propos recueillis sont rangés en cinq catégories (Tableau 6). G. Cogérino en fait l'analyse :

« La plus grande partie des énoncés renvoie la responsabilité des difficultés à un élément extérieur à l'enseignant lui-même. Ces formulations laissent transparaître des mécanismes défensifs classiques mais efficaces. Elles tendent à rationaliser le statu quo dans les pratiques d'enseignement. »

note309 G. Cogérino a recueilli, de plus, les arguments d'enseignants quant à

la « nécessité d'une pratique physique de l'élève "plus tard" (à tous les âges de la vie) ».

Elle a sollicité aussi ceux justifiant que l'école forme l'élève pour qu'il puisse s'adonner à une activité physique sa vie durant. Elle observe à propos des d'arguments fournis :

« Le projet lié à la GSVP par et en EPS viendrait conforter l'idée du rôle décisif joué par l'EPS [...] sur le développement de l'élève sans que pour autant un argumentaire crédible y soit associé. »

note310 La question de la « vie physique » en EPS paraît alors liée à un refus ou un évitement d'obstacle.

Questions du premier ensemble

Tableau n°6 : Extraits des résultats obtenus par G. Cogérino à l'enquête qu'elle a effectuée en 1995, selon : Cogérino (G.), Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS, Université de Caen : Centre de Recherche en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, pp. 30-44, 45-54, 104-105

8- Pour permettre aux élèves d'acquérir connaissances et savoirs permettant de gérer leur vie physique à tous les âges de l'existence, avez-vous choisi de privilégier : (cochez une seule case pour la question 8)

1.l'organisation de l'EPS et le choix d'une programmation d'APS

2.les commentaires, explications, connaissances déclaratives

3.la motivation des élèves pour la pratique physique en général

4.certains contenus d'enseignement ou savoirs spécifiques

13- Pouvez-vous classer les propositions suivantes en fonction de leur efficacité : (numérotez par ordre de priorité les 4 propositions suivantes)

1.l'organisation de l'EPS et le choix d'une programmation d'APS

2.les commentaires, explications, connaissances déclaratives

3.la motivation des élèves pour la pratique physique en général (répondez à la question

4.certains contenus d'enseignement ou savoirs spécifiques

Options proposées	Choix de	Perception de l'efficacité
-------------------	-----------------	----------------------------

	privilégier	(classement de 1 à 4, par ordre décroissant d'efficacité)
MOTIVATION	51 %	1
CONNAISSANCE	18,6 %	4
ORGANISATION	18 %	2
CONTENUS SPECIFIQUES	11 %	3

		Perception de l'efficacité (classement de 1 à 4, par ordre décroissant d'efficacité)			
Choix de privilégier	MOTIVATION	1	2	2	2
	CONNAISSANCE	4	4	1	3
	ORGANISATION	2	1	4	4
	CONTENUS SPECIFIQUES	3	3	3	1

Questions du second ensemble

Tableau n°6 : Extraits des résultats obtenus par G. Cogérino à l'enquête qu'elle a effectuée en 1995, selon : Cogérino (G.), Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS, Université de Caen : Centre de Recherche en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, pp. 30-44, 45-54, 104-105

14- Ce que vous faites pour répondre aux deux premiers objectifs (développer les ressources et donner accès au domaine culturel que constituent les APS), vous semble-t-il contribuer au troisième objectif (donner connaissances et savoirs permettant de gérer la vie physique à tous les âges) ?

Oui
non

Si oui, pensez-vous que cette contribution se situe : (classez par ordre de priorité les 6 propositions suivantes)

1. dans la construction d'une disponibilité corporelle.

Exemples :

2. dans l'apprentissage de savoir-faire particuliers.

Lesquels ?

3. dans la mise en oeuvre au cours de vos séances de grands principes que l'élève doit connaître pour les mettre en application. Lesquels ?

4. dans le fait de permettre à l'élève de mieux se situer, se connaître (ressources, limites, niveau). Exemples :

5. dans le fait de lui donner les outils lui permettant de mener une pratique collective autonome. Exemples :

6. dans la valorisation de certains contenus d'enseignement. Lesquels :

Options proposées	Registres de contribution à la visée concernant la « vie physique » (classement de 1 à 6, par ordre décroissant de priorité)
DISPONIBILITE MOTRICE	3
SAVOIR-FAIRE	5
PRINCIPES	2
SE SITUER	1
COLLECTIVE AUTONOME	4
CONTENUS	6

Registres de contribution à la visée concernant la « vie physique »
(classement de 1 à 4, par ordre décroissant de priorité)

Contribution à la visée concernant la « vie physique »	DISPONIBILITE MOTRICE	3	4	3	3
	SAVOIR-FAIRE	2	3	5	5
	PRINCIPES	2	3	5	5
	SE SITUER	1	1	6	6
	COLLECTIVE AUTONOME	4	2	4	4
	CONTENUS	6	6	2	1

« GSVP » et résistance des enseignants d'EPS aux changements : un point de vue à questionner
G. Cogérino reprend cette analyse au regard de son enquête de 1995. Elle indique :

« On note [...] que l'absence de réflexion pragmatique et didactique de la part de la corporation agit comme un obstacle à la prise en compte sereine et efficace du troisième objectif. [...] En définitive, l'appropriation par la corporation du projet pour l'EPS que représente le troisième objectif n'est le fait que d'une minorité d'enseignants. La réponse dominante suggère que l'adaptation aux nouveaux objectifs se fait à l'économie (changer le moins possible). »

note³¹¹ Il semble intéressant, cependant, de s'enquérir des fondements de ce propos. On y est enclin à la lecture de la dernière phrase du compte-rendu que fait G. Cogérino de son enquête de 1995. Elle conclut :

« Face à la brièveté des précisions du curriculum prescrit, la trame, les enseignants avaient fort à faire pour réaliser un tissu apte à résister aux contraintes du quotidien. »

note³¹² Les enseignants qu'elle a interrogés en 1995 ont eu à classer, par ordre de priorité, des registres d'obstacles (Tableau 7). Une rubrique est classée au premier rang par la majorité : elle a trait aux « conditions

concrètes d'enseignement ». L'obstacle classé au deuxième rang concerne

« les Contenus [...] et l'Evaluation ». Il s'agit, d'une part, d'« une réflexion insuffisante sur les contenus à proposer »

, d'autre part, de « l'évaluation difficile ». Cela peut signifier des difficultés réelles à mettre en place un enseignement cohérent avec un projet officiel assignant à l'EPS visée relative à la « vie physique ».

Tableau n°7 : Les obstacles à un enseignement concernant la « Gestion de Sa Vie Physique », tels que les perçoivent les enseignants d'EPS, selon : Cogérino (G.), Gestion de la vie physique, Revue EPS janvier-février 1995, p. 21

Les obstacles peuvent être liés

aux caractéristiques des élèves

Hétérogénéité :

- des élèves entre eux,
 - des représentations des élèves, très incrustées et divergentes dans la classe.
- Image de l'activité pour les élèves : plaisir, détente, plaisir immédiat, activité non sérieuse.
- Elèves pas toujours intéressés, ne voyant pas le lien entre les APS.

aux conditions d'enseignement

Absence :

- de projet pédagogique collectif pour la discipline EPS,
- de travail interdisciplinaire (sciences naturelles, physique),
- de vestiaire

Hétérogénéité de l'équipe dans sa façon d'enseigner.

Manque de temps :

- pour la pratique (2 h par semaine),
 - pour les séances (40 mn effectives),
 - pour prendre une douche
- .Problème de gestion des espaces et des moyens pour choisir des APS proches de celles de loisir.

aux aspects méthodologiques de l'enseignement

Finalité :

- implicite dans l'enseignement de l'EPS,
- pas prioritaire et interfère avec l'objectif de développement foncier.

Evaluation de cette finalité :

- difficile quand il s'agit d'évaluer explicitement,
- ne peut se concevoir qu'à long terme, d'où des problèmes pour situer l'impact sur les élèves.

aux problèmes du futur

L'élève se projette difficilement dans le futur.

Elèves consommateurs, non désir réel d'autonomie.

Les élèves n'ont pas toujours les acquis suffisants, compte tenu du temps de pratique pour participer à...

« Ailleurs et plus tard », il n'y a pas toujours les structures d'aide et d'accueil

aux représentations des enseignants

Ses priorités.

Ses résistances au changement.

Ses représentations de certaines activités (pratiques sportives par exemple).

Sa formation initiale.

« GSVP » et résistance des enseignants d'EPS aux changements : un point de vue lié à une visée d'aide aux changements

Comment, alors, G. Cogérino en vient-elle à l'idée que la question de la « vie physique » renvoie à une résistance des enseignants au changement ? L'objet de son travail est de nature à l'expliquer. On le saisit à la lecture du premier chapitre du compte-rendu de son enquête de 1995. Elle y note :

« Ainsi, la formation de l'élève à la GSVP engage :

- un renouvellement des APS massivement présentes en EPS (pratiques de pleine nature, d'entretien corporel, plutôt que la résistante trilogie athlétisme - gymnastique - sport collectif)
- une prise en compte des motivations à l'égard de la pratique physique chez les adultes (détente, bien-être, convivialité plutôt que recherche de performance et de dépassement de soi)
- la mise en place d'autres procédures d'enseignement mettant l'accent sur la connaissance de ses besoins, ses capacités et limites et permettant des apprentissages en situation d'autonomie. »note313

G. Cogérino a donc arrêté un point de vue quant aux caractéristiques d'un enseignement de l'EPS pour la « GSVP ». Elle ajoute, après avoir ainsi donné son opinion :

« Cela constitue sans aucun doute un bouleversement pour l'enseignement de l'EPS. Quels registres peuvent être plus facilement modifiés par les enseignants ? »

Elle peut alors envisager que les obstacles qu'indiquent les enseignants sont signes de résistance au changement, puisque les grandes lignes de celui-ci sont tracées. On comprend, en outre, le travail statistique qu'elle effectue pour repérer les relations entre les réponses des enseignants et diverses variables indépendantes. Celui-ci peut permettre, en effet, de repérer des profils de « résistants ». Cela peut être fait en fonction de l'âge, du sexe, du type d'établissement d'exercice, du type de recrutement et du type de pratique physique personnelle. Il peut en aller d'une stratégie d'aide au changement...

La question des caractéristiques d'un enseignement ayant visée relative à la « vie physique » n'apparaît pas tranchée

On peut considérer, cependant, que le point de vue de l'enquêteur concernant la « GSVP » ne prévaut pas sur ce qu'expriment les gens interrogés en la matière. Or, les réponses recueillies par G. Cogérino laissent entendre qu'il existe des opinions différentes de la sienne. Elle a, par exemple, demandé l'avis d'enseignants d'EPS quant aux caractéristiques de la « *conception de la vie physique* » à diffuser. G. Cogérino observe que trois pour cent des

questionnaires « ont été annotés de la manière suivante : ce n'est pas à l'enseignant de choisir une conception plutôt qu'une autre, c'est à l'élève de choisir. »

note314 Il est cependant des propositions manifestement conformes à la conception de G. Cogérino. C'est le cas, par exemple, de celles qui concernent

« une pratique physique essentiellement conviviale » ou « une pratique physique ludique, même très épisodique »

. Il s'avère toutefois que près du tiers des personnes répondant au questionnaire les rejettent. Il est aussi au moins une proposition qui n'est pas de nature à obtenir les faveurs de G. Cogérino. Elle a trait à

« la mise en pratique d'un mode de vie sportif (alternances d'entraînements, de compétitions) ».

Or, il apparaît que quarante pour cent des enseignants interrogés la jugent pertinente. Les résultats de l'enquête de G. Cogérino font ainsi apparaître qu'il est des conceptions différentes de la sienne. Ce qui permet d'envisager que la question des caractéristiques d'un enseignement concernant la « vie physique » en EPS n'est pas tranchée.

Pour un examen des catégorisations qu'ont présentées G. Cogérino, G. Klein, et G. Bonnefoy, en 1993

On peut s'intéresser à la question de la « vie physique » en EPS au plan de l'enseignement de cette discipline. Cela invite à enquêter à son propos auprès des intervenants en EPS. R. Dhellemmes l'a fait en 1993, G. Cogérino, en 1993 et 1995. Il s'avère, à la lumière de ces trois enquêtes, que la spécification d'un enseignement de l'EPS en matière de « vie physique » fait problème. Il n'apparaît pas, en effet, de consensus quant à cet enseignement. On peut alors s'enquérir des éléments de désaccord qui expliquent cet état de fait. Leur détermination aiderait à spécifier les termes de la question de la « vie physique » en EPS. Il s'agit alors de s'intéresser à la catégorisation des propositions d'enseignement concernant la « vie physique » en EPS. G. Cogérino, G. Klein et G. Bonnefoy se sont chacun essayés à cette mise en catégories. Ils ont fait part du fruit de leur réflexion durant l'été 1993. Ils ont ainsi présenté leurs catégorisations dans un même contexte pour ce qui concerne la « vie physique » en EPS. C'est-à-dire alors que l'arrêté du 24 mars 1993 était le seul texte officiel en vigueur, relatif à l'organisation des épreuves d'EPS aux examens, à y avoir trait. G. Cogérino, G. Klein et G. Bonnefoy sont, de plus, de ceux dont l'analyse du point de vue a conduit à s'intéresser à ces mises en catégories. On peut penser, alors, que l'examen de ces catégorisations est de nature à renseigner quant à ce qui en fait l'objet.

2.3 Les catégories de propositions d'enseignement quant à la « vie physique »

2.3.1 La compatibilité des classifications de G. Cogérino et G. Klein

Les enquêtes auprès d'enseignants d'EPS dans la démarche de G. Cogérino

G. Cogérino propose un tour d'horizon des conceptions de la « GSVP » dans un article de la Revue EPS de janvier-février 1995. Elle le fait à partir d'un travail d'enquête qu'elle a effectué en 1993^{note315}. Il lui permet de déterminer deux types d'enseignants. Selon elle,

« Deux tendances se détachent au travers de l'analyse des connaissances et savoirs que les enseignants mettent en relation avec la GSVP »^{note316}. Elle précise que « Certains répondent en évoquant ce qu'ils font déjà pour atteindre les deux autres objectifs »

^{note317}. Il est aussi des enseignants qui disent ne pas adhérer à ce point de vue. Ceux-ci valorisent

« une voie essentiellement motivationnelle : il s'agit de donner à l'élève le goût d'une pratique physique »

^{note318}. G. Cogérino considère alors que certains enseignants

« tendent à rationaliser le statu quo dans les pratiques d'enseignement »^{note319}.

Elle juge que

« dans ce cas, la poursuite du troisième objectif [...] est rejetée »note320.

Elle indique que les autres enseignants perçoivent « *un malaise latent dans l'enseignement de l'EPS actuelle* »note321. Elle ajoute

: « Simultanément, ils s'inquiètent des bouleversements qui pourraient naître si l'EPS prenait le problème à bras de corps. »

Aussi conclut-elle :

« L'approche des représentations construites par les enseignants à propos de la GSVP met en évidence leur difficulté à cerner précisément la notion et à l'intégrer dans leurs conceptions antérieures de l'EPS. »

note322

La démarche de G. Cogérino : le repérage de cinq « conceptions » à partir d'une revue de littérature

Cela invite G. Cogérino à « *Poursuivre ce tour d'horizon des conceptions de la GSVP en relation avec celles de l'EPS* ». Elle précise alors les modalités de cette nouvelle investigation :

« L'étude de la littérature pédagogique, des comptes-rendus de cycles d'enseignement, de pratiques effectives ou prescrites permet de dégager un autre lot de points de vue. »

note323 G. Cogérino les expose alors, en précisant qu'elle ne prétend pas être exhaustive. On observe qu'elle les présente aussi dans un écrit diffusé en 1997note324 ainsi que dans un ouvrage qui a paru en 1999note325. G. Cogérino donne en ceux-ci plus de précisions quant aux propositions d'enseignement considérées. Elle présente cinq « *conceptions* » dans la Revue EPS de janvier-février 1995 ; il s'agit des conceptions :

-
- « préventive et sécuritaire »,
-
- « méthodologique »,
-
- dite « relationnelle et d'insertion »,
-
- liée à « la pratique physique comme style de vie »,
-
- relative à la « dimension "sportive" ».

La démarche de G. Klein : le repérage de trois modalités, à partir de l'étude des programmes de différents pays

G. Klein distingue, lui, trois options quant à un enseignement de l'EPS en matière de « vie physique » (Tableau 8). Leur repérage procède d'une étude des programmes d'enseignement de plusieurs pays. Il indique ainsi :

« au regard de la notion d'EP dans plusieurs systèmes éducatifs, j'ai essayé de formaliser plusieurs types de rapports à la gestion de sa vie physique qui apparaissent dans les différents programmes »

note326. Cette approche le conduit à identifier

« trois modalités [...] :

•

La première modalité concerne l'entretien d'un capital. C'est-à-dire que l'EPS servirait à maintenir le corps comme un instrument qui est à disposition de l'élève [...]

•

Le deuxième axe [...] serait d'atteindre un état permanent positif, c'est-à-dire une sorte de bien-être global. Bien-être par rapport à soi, par rapport à l'environnement et bien-être dans la communauté. [...]

•

Enfin, une troisième conception [...] se situerait plutôt sous l'angle d'un bien-être à conquérir, c'est-à-dire dans une visée temporelle qui anticipe sur la vie future. [...] est sous-jacente l'idée d'une construction perpétuelle. »note327

Question posée

Tableau n°8 : Les obstacles à un enseignement concernant la « Gestion de Sa Vie Physique », au regard d'un classement effectué par des enseignants d'EPS, selon : Cogérino (G.), Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 120

18- Les obstacles qui s'opposent aux mises en oeuvre orientées vers ce troisième objectif vous semblent liés : (classez par ordre de priorité vos trois premiers choix)

1. aux élèves eux-mêmes (représentations, demandes, comportements...)
2. aux conditions concrètes d'enseignement (temps disponible, locaux effectifs)
3. aux enseignants d'EPS eux-mêmes (formation, préoccupations, priorités...)
4. à l'évaluation difficile de cet objectif
5. à une réflexion insuffisante sur les contenus à proposer

Options proposées		obstacles perçus			Total cumulé sur 1822
		1er choix	2e choix	3e choix	
ELEVES	Effectif	114	120	99	333
	Pourcentage	16	17	14	18
	Rang	2	3	4	4
CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT	Effectif	260	105	97	462
	Pourcentage	37	15	14	25
	Rang	1	4	5	1
ENSEIGNANTS	Effectif	76	105	131	312
	Pourcentage	11	15	19	17
	Rang	5	4	1	5
EVALUATION	Effectif	96	130	113	339
	Pourcentage	14	19	16	18

	Rang	4	2	3	3
CONTENUS	Effectif	98	152	126	376
	Pourcentage	14	22	18	20
	Rang	3	1	2	2
NON REPONSES	Effectif	53	85	131	269

Une première confrontation de la catégorisation de G. Cogérino et de celle de G. Klein

Il apparaît ainsi que G. Cogérino a repéré cinq conceptions, quand G. Klein a pointé trois modalités. On peut considérer qu'on a affaire, en chaque cas, à un essai de catégorisation. Il s'avère que G. Cogérino associe plusieurs propositions d'enseignement à une conception. C'est le cas, par exemple, pour ce qui est de la conception « *préventive et sécuritaire* »^{note328}. En celle-ci, on trouve :

« l'E.P.U.P. (Education Physique Utilitaire et Professionnelle) »

et « *l'EP sécuritive* ». On peut faire des constatations du même ordre pour ce qui est des modalités qu'a présentées G. Klein. Il en est une, par exemple, dont relèvent « *l'exemple britannique* » et les « *propositions françaises actuelles* »^{note329}. Les mises en catégories de G. Cogérino et G. Klein diffèrent certes. Il s'avère néanmoins qu'elles les conduisent à des conclusions similaires. G. Cogérino indique :

« Les manières de concevoir la GSVP sont donc nombreuses et fort diversifiées. [...] Elles n'engagent pas [...] les mêmes conceptions de l'EPS »

note330. G. Klein annonce, pour sa part :

« Si on avait à tisser un lien entre ces trois dimensions [...] je dirais que cela reprend les différentes conceptions de l'EPS depuis l'après-guerre. »

note331 On peut ainsi envisager que les deux catégorisations ont des similitudes, voire qu'elles sont compatibles.

La modalité concernant « l'entretien d'un capital » a rapport à la conception « préventive et sécuritaire »

G. Klein présente une première modalité qui concerne « *l'entretien d'un capital* ». Il précise

: « l'EPS servirait à maintenir le corps comme un instrument qui est à disposition de l'élève [...] Gérer sa vie physique serait alors entretenir le capital en vue d'une insertion professionnelle, en vue donc de visées utilitaires. Ceci [...] pourrait être illustré par les contenus suédois [...] utilitaristes puisque l'EPS sert à s'adapter de façon fonctionnelle [...] Il y a donc l'entretien permanent de ce capital pour une adaptation ; s'ajoute à cela le travail des postures, l'insistance sur l'aspect ergonomique mais aussi sécuritaire de l'EPS »

note332. Il s'agit alors d'une modalité voisine de la conception « *préventive et sécuritaire* » que décrit G. Cogérino^{note333}. Elle indique qu'en cette conception

, « l'objet de l'EPS est [...] d'inculquer des savoirs utiles, voire utilitaires »

. Il est question de

« la construction des postures justes et adaptées pour la vie quotidienne et les postes de travail ».

L'« *E.P.U.P.* » et l'« *EP sécuritive* » valent à ce niveau. G. Cogérino précise, en outre :

« Cette conception semble exister [...] dans d'autres pays européens comme la Suède »^{note334}.

La modalité relative à « un état permanent positif » en regard de trois conceptions

Une deuxième modalité qu'explique G. Klein a trait à l'atteinte d'« *un état permanent positif* ». Il est alors question de

« Bien-être par rapport à soi, par rapport à l'environnement et [...] dans la communauté ».

Cette modalité a rapport à trois conceptions repérées par G. Cogérino^{note335}. La conception « *méthodologique* » a pour objet un « *bien-être par rapport à soi* ». Il s'agit d'

« apprendre à maîtriser les manifestations perturbatrices liées au stress ».

La conception dite « *relationnelle et d'insertion* » concerne un « *bien-être dans la communauté* ». G. Cogérino précise en effet :

« Pour celle-ci, il est important que l'individu ait une pratique physique [...] le bénéfice tiré de cette pratique [...] réside davantage dans l'insertion réalisée dans des groupes d'individus, citoyens se prenant en charge [...] pour mener à bien cette pratique, véritable “domaine social d'activité” »

. La conception liée à

« la pratique physique comme style de vie »

est aussi à mentionner. G. Cogérino précise à son propos :

« La gestion de sa vie physique est ici indispensable pour assurer des conditions de vie saines. »

Elle ajoute :

« Les bénéfices attendus [...] se situent sur le terrain de la prévention [...] sur le terrain psychologique par le bien-être, la réduction du stress qu'induit la pratique physique. »^{note336}

La modalité concernant « un bien-être à conquérir » en regard de deux conceptions

La troisième modalité que décrit G. Klein concerne « *un bien-être à conquérir* ». Il précise qu'il s'agit d'une

« visée temporelle qui anticipe sur la vie future »

. Il ajoute :

« Ce bien-être à conquérir suppose un certain style de vie, une certaine façon individuelle d'aborder l'activité physique, les activités sportives. Il passerait par des ressources à développer »

^{note337}. Il est, en ce cas, question de

« prise d'information sur le milieu, réalisation, puis gestion de son action motrice ou gestion de son potentiel physique ».

Cette modalité est, en tout état de cause, susceptible d'intégrer la conception relative à la

« dimension "sportive" »

que décrit G. Cogérino^{note338}. L'objet est, en celle-ci, l'acquisition de

« savoirs permettant d'intervenir sur les différents systèmes : énergétique, effecteur, informationnel, etc. »^{note339}

Il s'agit de

« développer "le goût des pratiques physiques et d'un mode de vie sportif", conduire l'élève à gérer de manière autonome et optimale ses apprentissages, lui "faire maîtriser les principes méthodiques d'une vie physique rationnelle et expérimenter les conditions d'accès à la spirale illimitée du progrès". »^{note340}

La « gestion de son action motrice ou gestion de son potentiel physique »

est ainsi recherchée. La mise en place d'

« un certain style de vie »

, d'une

« façon individuelle d'aborder l'activité physique » l'est aussi. C'est, en outre, une « construction perpétuelle »

qui est visée.

2.3.2 Les limites des classifications de G. Cogérino et G. Klein

Pour un nouvel examen de la catégorisation de G. Cogérino

Il peut ainsi sembler que la catégorisation de G. Cogérino est compatible avec celle de G. Klein. On peut en effet envisager que les trois modalités de G. Klein intègrent les cinq conceptions de G. Cogérino. Il s'avère cependant que le travail de mise en catégories qu'elle a effectué est à examiner à nouveau. G. Cogérino paraît avoir statué quant aux cinq conceptions qu'elle présente dans la Revue EPS de janvier-février 1995. Elle les reprend en effet dans deux autres écrits. Il s'avère toutefois que ceux-ci sont porteurs de nouveautés quant aux propositions d'enseignement et aux conceptions décrites^{note341}. G. Cogérino précise que ces données ont été repérées

« en vue de l'université d'été [...] qui s'est déroulée à Houlgate en septembre 1993 »

^{note342}. Aussi peut-on les ajouter à celles qu'elle a indiquées dans la Revue EPS en 1995. On observe une nouvelle proposition parmi celles qui relèvent de la conception qualifiée de « *méthodologique* ». G. Cogérino précise :

« Cette "tendance" porte ses efforts sur la recherche de transversalité dans les apprentissages, la mise en pratique de "méthodes d'apprentissages", de procédés divers permettant à l'élève "d'apprendre à apprendre" »

. G. Cogérino inventorie aussi trois nouvelles conceptions :

-
- l'une est dite « *maximaliste* »,
 -
 - une autre, « *pragmatique* »,
 -
 - une autre encore est considérée associer
 - « l'objectif "gérer sa vie physique" aux "principes de gestion" ».

Le repérage, par G. Cogérino, d'une nouvelle conception qui a rapport à la modalité concernant « un bien-être à conquérir » que décrit G. Klein

Il apparaît que l'une de ces nouveautés procède de l'analyse des

travaux « des enseignants de l'académie de Nantes »

. G. Cogérino se réfère alors, notamment, à

« P. Beunard et G. Dersoir, Education physique, Sport collectif, Pays de Loire, CRDP, 1992, p. 31 »

. Elle envisage, en ce cas, la conception en laquelle on

associe « l'objectif "gérer sa vie physique" aux "principes de gestion" ».

Cette conception est de nature à valoir au plan de la modalité relative à « *un bien-être à conquérir* » que décrit G. Klein. Ce dernier précise qu'il est, à ce niveau, question d'une « *visée temporelle qui anticipe sur la vie future* »^{note343}. Il ajoute que, contrairement aux deux autres modalités qu'il a repérées,

« est sous-jacente l'idée d'une construction perpétuelle ».

Il est à rappeler que cette modalité a rapport à la conception relative à la « *dimension "sportive"* ». Or, G. Cogérino indique, que cette conception, comme celle qui concerne les

« principes de gestion », « incite [...] à mieux enseigner ce qui s'enseigne déjà »

note344. G. Cogérino annonce, en outre :

« Ces principes de gestion [...] "aident : à construire des acquisitions (apprentissages) ; à réguler les acquisitions (entretien) ; à traiter les situations ultérieures (vie adulte)" »

note345.

Le repérage, par G. Cogérino, de quatre conceptions à la lecture d'articles édités en 1993 dans la Revue EPS

Les trois autres changements notés procèdent de l'examen de publications faites en 1993 (Tableau 9). G. Cogérino précise :

« Les articles analysés sont les suivants :

-
- C. Pineau, “Des principes opérationnels aux programmes”, Revue EPS, n° 240, 1993 [...]
-
- D. Delignières, Ch. Garsault, “Objectifs et contenus de l’EPS, Transversalité, utilité sociale et compétence”, Revue EPS, n° 242, 1993 [...]
-
- G. Klein, EPS : “Contenus et programmes”, Revue EPS, n° 242, 1993 »note346.

Elle repère quatre conceptions à la lecture de ces articles :

-
- La conception « *pragmatique* » est attribuée à C. Pineau,
-
- La conception « *maximaliste* » est rapportée à D. Delignières et C. Garsault,
-
- La conception « *apprendre à apprendre* » est repérée dans l’article de G. Klein et concerne les contenus et programmes du Québec et de la Grande-Bretagne,
-
- La conception « *Préventive et sécuritaire* » est pointée dans la même publication et vaut au plan des contenus et programmes de la Suède.

Tableau n°9 : Les types de « rapports à la gestion de sa vie physique » qui apparaissent dans différents programmes, selon Klein (G.), Entretien avec G. Klein, in : Amicale des enseignants EPS, Université d’été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, pp. 89-90

« TROIS MODALITES DE GESTION DU POTENTIEL MOTEUR »

« Si on pose [...] la question de la gestion de la vie physique [...] au regard de la notion d’EP dans plusieurs systèmes éducatifs, j’ai essayé de formaliser plusieurs types de rapports à la gestion de sa vie physique qui apparaissent dans les différents programmes. C’est une hypothèse que je vous propose [...] On peut identifier trois modalités de gestion du potentiel moteur. »

« La première modalité concerne l’entretien d’un capital. »

« C’est-à-dire que l’EPS servirait à maintenir le corps comme un instrument qui est à disposition de l’élève et qui lui permette de résister à toutes épreuves présentes ou futures. »

« Gérer sa vie physiqueserait alors entretenir le capital en vue d’une insertion professionnelle, en vue donc de visées utilitaires. »

« Ceci est un premier niveau qui pourrait être illustré par **les contenus suédois** [...] ; des contenus utilitaristes puisque l’EPS sert à s’adapter de façon traditionnelle, ici et maintenant. En effet, le pari qui est fait est que si l’on identifie l’épaisseur de la couche de glace, ou si l’on est capable de sortir seul d’une crevasse, on sera alors capable dans sa vie de loisir d’utiliser ces contenus. Il y a donc l’entretien permanent de ce capital pour une adaptation ; s’ajoute à cela le travail des postures, l’insistance sur l’aspect ergonomique mais aussi sécuritaire de l’EPS qui en font réellement l’entretien du capital existant. »

« Le deuxième axe [...] serait d'atteindre un état permanent positif, c'est-à-dire une sorte de bien-être global. »

« Bien-être par rapport à soi, par rapport à l'environnement et bien-être dans la communauté. »

« Il y a là une gestion de sa vie physique selon une visée à plusieurs dimensions, mais toujours comme un état de bien-être global à maintenir. »

« On pourrait prendre comme référence à ce niveau le Québec au travers de ce qu'il laisse filtrer de son programme de 1981. Un individu équilibré est un individu qui entretient des relations à soi, des relations au milieu physique, des relations au milieu humain. »

« Enfin, une troisième conception doctrinale [...] se situerait plutôt sous l'angle d'un bien-être à conquérir, c'est-à-dire dans une visée temporelle qui anticipe sur la vie future. »

« Ce bien-être à conquérir suppose un certain style de vie, une certaine façon individuelle d'aborder l'activité physique, les activités sportives. »

« Il passerait par des ressources à développer et contrairement aux deux perspectives précédentes, est sous-jacente l'idée d'une construction perpétuelle. »

« L'exemple britannique place délibérément les ressources à développer sous l'angle de la prise d'information sur le milieu de façon à planifier l'action puis la réalisation et enfin l'évaluation de cette action. Les propositions françaises semblent s'installer dans cette perspective d'une ressource à développer : prise d'informations sur le milieu, réalisation, puis gestion de son action motrice ou gestion de son potentiel physique. »

« Comment donc se situent les propositions françaises, par rapport aux différents programmes et par rapport à cette gestion de la vie physique ? Actuellement la tendance majoritaire, tout du moins en Europe, montre l'idée de savoir-faire instrumentaux, de savoirs méthodologiques qui sont à développer à l'occasion des activités physiques. Bien rares sont les systèmes qui n'abordent pas cette idée de savoirs méthodologiques, de savoirs exemplaires en quelque sorte. Même le programme allemand [...] très sportif en vient à ces savoirs méthodologiques et instrumentaux. »

On note des incompatibilités entre la catégorisation de G. Cogérino et celle de G. Klein

Ces observations invitent à mettre à nouveau en regard les catégorisations de G. Cogérino et de G. Klein. Ce dernier indique que « *les propositions françaises* » semblent relever de la modalité qui a trait à « *un bien-être à conquérir* ». G. Cogérino considère, quant à elle, que la conception de C. Pineau diffère de celle de D. Delignières et C. Garsault. Elle qualifie l'une de « *pragmatique* », l'autre, de « *maximaliste* ». Elle les distingue, en outre, de la conception repérable dans les contenus et programmes du Québec ainsi que dans ceux de la Grande-Bretagne. Or, G. Klein range les propositions québécoise et britannique en deux catégories différentes. L'une a, d'après lui, rapport à la modalité concernant « *un état permanent positif* », l'autre, à celle relative à « *un bien-être à conquérir* ». Il est, de plus, probable que G. Klein, qui est, en 1993, membre du GTD EPS, inclut la conception de C. Pineau dans les « *propositions françaises* ». Or, celui-ci estime que « *L'exemple britannique* » relève de la même modalité que les « *propositions françaises* ». On peut alors envisager que G. Klein et G. Cogérino analysent différemment les propositions d'enseignement considérées.

La question de la pertinence des catégorisations de G. Cogérino et G. Klein, à partir du cas de la R.F.A.

Ces observations invitent à considérer que les catégorisations de G. Cogérino et G. Klein ne sont pas, à tout le moins en tout point, compatibles. Elles ont, en outre, un point commun qui contribue à mettre en question leur pertinence. G. Cogérino se réfère à un article de G. Klein pour décrire deux conceptions. Il s'agit d'un écrit qui a paru dans la Revue EPS de juillet-août 1993 et qui s'intitule : « *EPS : contenus et programmes* ». Il est indiqué, dans son intitulé

: « République Fédérale Allemande, Québec, Royaume-Uni, Suède »

note³⁴⁷. Or, on observe que ni G. Cogérino, ni G. Klein ne mentionnent le cas de la R.F.A. dans leurs

catégorisations. Tous deux font cas de ce qui concerne le Québec, le Royaume-Uni ou la Suède. G. Klein écrit, à propos du land de Rhénanie-Palatinat :

« il s’agit de transmettre l’héritage sportif du passé, un corpus de techniques traditionnelles, donc de véhiculer certains aspects essentiels d’une culture sportive. Il existerait ainsi des sports de base, dont l’acquisition est obligatoire pour accéder à une culture physique générale. »

note³⁴⁸ Il est à noter que G. Klein n’emploie pas l’expression « vie physique » pour ce qui concerne la R.F.A.. Or, il le fait pour ce qui est du Québec, du Royaume-Uni et de la Suède³⁴⁹. Il serait possible pour G. Cogérino ou G. Klein de proposer une catégorie relative à la « *culture physique générale* » ou au « *sport de base* » ; ils pourraient l’illustrer à partir du cas du land de Rhénanie-Palatinat. Or, il n’en est rien. Cela laisse penser que leurs points de vue concernant la « vie physique » en EPS les conduisent à écarter cette éventualité.

Du problème de la compatibilité des catégorisations de G. Cogérino et G. Klein à celui de leur pertinence

Il s’avère dès lors que les catégorisations qu’ont présentées G. Cogérino et G. Klein en 1993 posent problème. On peut envisager que leurs analyses sont, en certains points, convergentes. C’est le cas, par exemple, lorsqu’elles portent sur les contenus et programmes de la Suède. On ne peut cependant considérer que les analyses de G. Cogérino et G. Klein sont en tout point concordantes. Elles sont discordantes pour ce qui concerne les propositions québécoise et britannique, ainsi qu’au moins une proposition française. L’oeuvre de C. Pineau concernant la « vie physique » en EPS est, en effet, analysée différemment par G. Cogérino et G. Klein. Ces observations peuvent donner à penser qu’ils émettent des points de vue plus qu’ils n’élaborent des catégories. On peut, en tout état de cause, considérer que chacun d’eux envisage une réalité au travers d’un prisme qui lui est propre. Ce qu’accrédite le fait que l’un comme l’autre ne fasse cas des propositions issues du land de Rhénanie-Palatinat. Ainsi les essais de catégorisation de G. Cogérino et G. Klein reflètent-ils leurs points de vue respectifs quant à ce qui en fait l’objet.

2.3.3 La classification de G. Bonnefoy face à celles de G. Cogérino et G. Klein

Les catégorisations de G. Cogérino et de G. Klein en regard des trois perspectives qu’a déterminées G. Bonnefoy

On peut envisager de mettre les catégorisations de G. Cogérino et G. Klein en regard d’une troisième catégorisation. Il s’agit de s’enquérir de ce qui, en celle-ci, peut aider à surmonter les problèmes notés à l’examen de celles de G. Gogérino et G. Klein. G. Bonnefoy s’est affronté à la diversité des propositions visant à apporter réponse à la question de la « vie physique » en EPS. Il s’est intéressé, à l’occasion d’une université d’été qui s’est tenue en 1993, à celles qui émanent d’IPR-IA en EPS^{note350}. Il indique :

« Nous avons [...] tenté de dégager de grandes catégories de propositions [...]

•

Perspective 1

L’élève apprend en EPS une “manière de vivre son corps” et des attitudes, des méthodes, des principes utiles. L’accent est mis sur la manière d’apprendre [...]

•

Perspective 2

Le SGVP pourrait être enseigné sous forme d’un ensemble de principes et de règles bien répertoriés [...] concernant les pratiques (progressivité, spécificité, régularité,

sécurité) ainsi que les savoirs accompagnant ces pratiques (échauffement, renforcement, récupération, alimentation...) [...]

•

Perspective 3

[...] des propositions [...] soulignent la nécessité de concevoir le SGVP comme un ensemble de savoirs complexes en relation, [...] il s'agit ainsi de conjuguer l'appropriation de savoirs pratiques et théoriques, d'attitudes et de méthodes. »

Les trois perspectives de G. Bonnefoy en tant qu'essai de problématique relative au « SGVP »

Il s'avère que G. Bonnefoy fait part de ses réflexions concernant chaque perspective qu'il présente. On peut ainsi lire :

« Commentaires

•

P1

S'agit-il ici plus d'éduquer que d'enseigner ? [...] Cette approche doit être analysée, discutée, car elle s'inscrit dans une continuité historique (cf. la préoccupation de santé dans les IO depuis 1945). D'autre part, la volonté affichée dans cette perspective de prendre appui sur des activités nouvelles doit nous interroger [...]

•

P2

La perspective pourrait être ici d'instruire. [...]

•

P3

La perspective serait celle d'un enseignement éducatif [...] qui relie deux orientations apparemment contradictoires, (enseigner, éduquer). [...] »note351

C'est alors que G. Bonnefoy ne cherche pas seulement à distinguer des possibles. Leur spécification et leur mise en catégories valent au regard de deux pôles : l'un concerne l'éducation, l'autre, l'instruction. Ceux-ci constituent ainsi la clé de voûte d'une problématique relative au « SGVP ».

Les perspectives de G. Bonnefoy : pour des mises en catégories discordantes avec celles de G. Cogérino et de G. Klein ?

G. Cogérino et G. Klein analysent différemment trois propositions d'enseignement concernant la « vie physique » en EPS : d'une part, celles qu'indiquent les contenus et programmes du Québec et de Grande-Bretagne, d'autre part, celle qui émane de C. Pineau. On peut alors les envisager au regard de la problématique relative au « SGVP » de G. Bonnefoy, c'est-à-dire, à partir des perspectives qu'il a repérées. On peut, pour ce faire, mettre les écrits à partir desquels G. Cogérino raisonne en regard des perspectives de G. Bonnefoy. La proposition québécoise semble avoir principalement rapport à « P 1 ». Le développement de l'autonomie est en effet recherché :

« Il s'agit d'acquérir et de maîtriser [...] des modes d'acquisition des contenus permettant de faire face aux situations ultérieures de la vie physique. »

note352 On peut juger que la proposition qui émane de Grande-Bretagne vaut avant tout au plan de « P 3 ». En celle-ci, en effet

, « l'élève est incité à planifier (savoir), réaliser (savoir-faire) et évaluer (compétence) son action motrice »note353.

La proposition de C. Pineau paraît relever essentiellement de « P 2 ». C'est le cas, à tout le moins, si on envisage la manière dont celui-ci présente les acquisitions relatives à la « vie physique ». Il indique :

« Il s'agit [...] des acquis méthodologiques concernant la mise en condition physique, l'échauffement, l'entraînement, etc., ainsi que des savoirs relatifs à la restauration des potentiels physique et énergétique. Ce sont également les données propres à la musculation, à la récupération après l'effort [...] »

note354

Les limites de la catégorisation de G. Bonnefoy

S'il en est ainsi, alors les trois propositions considérées relèvent de trois catégories différentes. La catégorisation de G. Bonnefoy est ainsi tout à la fois différente de celle de G. Cogérino et de celle de G. Klein. Il s'avère, toutefois, que cette analyse est critiquable. Ainsi, le développement de l'autonomie est visé dans la proposition québécoise mais aussi dans l'option britannique^{note355}. C. Pineau, quant à lui, précise à propos des acquisitions relatives à la « vie physique » :

« D'une façon générale, ce sont ces principes qui permettent la régulation de toute activité physique et participent notamment à la préservation de la santé. »

note356 C'est alors que la proposition de C. Pineau n'a pas rapport qu'à « P 2 ». Ces observations peuvent conduire à s'interroger quant à la pertinence des catégories élaborées par G. Bonnefoy. Il convient toutefois de se rappeler que celui-ci tente, au travers des perspectives qu'il décrit, d'élaborer une problématique du « SGVP ». Ainsi chaque proposition considérée peut-elle être envisagée au regard des différents axes de cette problématique. Toutefois, le propos de G. Bonnefoy ne fournit pas d'indication autorisant leur classement au plan de chacun d'eux. On en est alors réduit à procéder de façon intuitive pour opérer cette confrontation.

Des observations conduisant à penser que la question de la « vie physique » en EPS fait problème

Ainsi, les catégorisations de G. Cogérino, G. Klein et G. Bonnefoy n'aident-elles pas véritablement à élucider la question de la « vie physique » en EPS : elles ne permettent pas de caractériser les propositions qui ont trait à celle-ci. Les classifications de G. Cogérino et G. Klein semblent refléter les opinions de leurs auteurs quant à la question de la « vie physique » en EPS. Celle de G. Bonnefoy en appelle au point de vue de qui l'utilise quant aux propositions examinées. Les limites de ces catégorisations apparaissent dès lors. Elles ont rapport à la prégnance des points de vue du concepteur ou de l'utilisateur quant à ce qui fait l'objet de la catégorisation. C'est alors que le repérage des possibles au plan d'un enseignement de l'EPS en matière de « vie physique » fait problème. Cela signifie que les orientations à donner à cet enseignement ne sont pas suffisamment spécifiées pour autoriser ce repérage. Ces observations indiquent ainsi à nouveau que la question de la « vie physique » en EPS fait problème. Elles sont cohérentes avec l'analyse des propos de représentants de l'institution quant à une EPS ayant visée concernant la « vie physique ». Elles le sont aussi celle des enquêtes menées auprès des intervenants de l'EPS concernant ce qui, dans l'enseignement de cette discipline, a rapport à la « vie physique ».

3 . Pour une étude du problème de la vie physique, en EPS

La question de la « vie physique » en EPS en tant que réflexion à l'enseignement d'une EPS ayant visée en matière de « vie physique »

De 1993 à 1998 ont paru en France sept textes officiels, indiquant des programmes d'EPS ou l'organisation des épreuves d'EPS aux examens, qui concernent la « vie physique ». L'expression « vie physique » figure aussi dans nombre d'écrits qui ont trait à l'EPS en France, ne sont pas textes officiels et ont été publiés dans

cette période. Il est alors question d'un centre d'intérêt qui est à spécifier : les dictionnaires ne permettent pas de statuer quant à la signification de l'expression « vie physique ». Cela invite à s'intéresser à la « vie physique » dans un domaine particulier qui est celui de l'EPS. Il s'avère que la question de la « vie physique » en EPS est réflexion à un enseignement de cette discipline relatif à la « vie physique ». Les textes officiels, parmi ceux considérés, qui assignent à l'EPS visée en matière de « vie physique », la légitiment. Elle a alors rapport au travail d'élaboration dont ces textes officiels sont le fruit. Les objectifs généraux que le premier d'entre eux à paraître alloue à l'EPS portent l'empreinte de C. Pineau. L'oeuvre de celui-ci, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Doyen du groupe EPS, pour la « vie physique » en EPS est notable. L'idée d'une EPS ayant trois visées, dont l'une concerne la « vie physique » y apparaît stabilisée et leur formulation, arrêtée. Ses implications au plan de l'enseignement de l'EPS s'y révèlent à spécifier. Il en est de même au regard des textes officiels considérés. Certains renseignent quant aux acquisitions relatives à la « vie physique » à évaluer à divers examens. Ces indications, cependant, ne suffisent à régler la question de la « vie physique » en EPS. Elle demeure question de l'enseignement d'une discipline à laquelle est assignée visée en matière de « vie physique ».

Les difficultés relatives à la question de la « vie physique » en EPS

On peut envisager d'élucider cette visée ou le projet qui l'intègre à partir des propos des représentants de l'institution. Ils concourent à indiquer que la question de la « vie physique » a rapport à une problématique nouvelle pour l'EPS, voire de l'EPS. Ils sont plus discordants, en revanche, lorsqu'il s'agit d'explicitier cette problématique. Ils ne permettent pas sa spécification. On peut alors s'enquérir des implications de cet état de fait au plan de l'enseignement de l'EPS. Les résultats d'enquêtes conduites en 1993 et 1995 ne font pas apparaître de consensus quant à ce qui, dans l'enseignement de l'EPS, concerne la « vie physique ». Ils signifient que la question de la « vie physique » pose problème aux intervenants de l'EPS. Ces derniers, cependant, font des propositions d'enseignement quant à la « vie physique » en EPS. On peut s'intéresser, alors, aux tentatives de mise en catégories des ces propositions, pour repérer les points de désaccord qu'elles réfractent. Ce repérage est de nature à aider à la spécification des termes du problème de la « vie physique » en EPS. Il s'avère que l'examen d'essais de catégorisation n'autorise pas leur détermination. Il révèle essentiellement les limites de l'entreprise de catégorisation. Il apparaît que le repérage des possibles quant à un enseignement de l'EPS concernant la « vie physique » fait problème. La question de la spécification des orientations à donner à cet enseignement se pose, en relation.

Les caractéristiques des propositions d'enseignement à examiner pour étudier le problème de la « vie physique » en EPS

Ainsi les termes de la question de la « vie physique » en EPS sont-ils à spécifier. Aussi fait-elle problème. Elle est réflexion à l'enseignement d'une EPS ayant visée en matière de « vie physique ». Des programmes et des textes officiels récapitulants les modalités d'organisation des épreuves d'EPS à divers examens, qui ont paru de 1993 à 1998, la légitiment. Il s'avère cependant qu'elle ne peut se réduire à la caractérisation d'un moyen au service d'une fin que ceux-ci définiraient. On l'observe à l'analyse des essais de catégorisation qu'ont présentés G. Cogérino, G. Klein et G. Bonnefoy en 1993. L'examen des enquêtes qu'ont conduites R. Dhellemmes en 1993 et G. Cogérino en 1993 et 1995 le signifie aussi. C'est ainsi que la question de la « vie physique » vise à la spécification d'un moyen au service d'une fin à redéfinir. L'examen des propos de représentants de l'institution confirme, au demeurant, qu'il en est ainsi. Si bien qu'une proposition quant à un enseignement concernant la « vie physique » en EPS ne vaut qu'au regard de la définition d'une visée. Il s'agit dès lors de repérer celles en lesquelles figurent tout à la fois l'indication de la cible à atteindre et des moyens envisagés pour y parvenir. C'est en effet à partir de leur mise en regard qu'on peut espérer définir les termes du problème de la « vie physique » en EPS.

Chapitre 2 : La problématique de l'au-delà, pour l'EPS

1 . Les conceptions relatives à la vie physique : cohérences propres

Pour le repérage des conceptions relatives à la « vie physique » en EPS

Les textes officiels publiés de 1993 à 1998 qui assignent à l'EPS visée en matière de « vie physique » légitiment la question de la « vie physique ». Cette dernière s'avère réflexion à un enseignement de l'EPS relatif à la « vie physique ». La spécification des orientations à donner à cet enseignement se révèle faire problème. On peut alors considérer que l'existence de plusieurs conceptions quant à la « vie physique » en EPS réfracte cet état de fait. Cela invite à s'enquérir des termes du problème de la « vie physique » en EPS à partir d'une mise en regard des conceptions explicitées. Plusieurs conditions sont requises ici pour qu'un propos ait valeur de conception. Il s'agit qu'il concerne explicitement la « vie physique » en EPS. Il convient, en outre, qu'il vaille en référence à un texte officiel, publié de 1993 à 1998, allouant à l'EPS visée relative à la « vie physique ». Il faut, par surcroît, qu'il consiste *a minima* en l'indication d'une fin et d'un moyen quant à la « vie physique » en EPS. Une proposition d'enseignement ne vaut en effet, en ce cas, qu'au regard de la définition d'une visée : la question de la « vie physique » invite à redéfinir une fin et à déterminer un moyen au service de celle-ci. On repère alors quatre conceptions. G. Cogérino en explicite une dans un document diffusé en 1997^{note357}. On en trouve une autre dans un ouvrage de J. Eisenbeis et Y. Touchard publié en 1995^{note358}. J. Le Boulch en présente une autre encore dans un écrit qui a paru en 1998^{note359}. D. Delignières et C. Garsault exposent la dernière en deux articles sortis en 1993^{note360} et 1997^{note361}. Ce repérage est à justifier.

La conception de G. Cogérino

Il est ainsi une conception qui émane de G. Cogérino. Cette dernière précise, en guise de préalable à son propos :

« La gestion de sa vie physique dont il sera question ici renvoie à la formulation d'un des objectifs assignés à la discipline "Education Physique et Sportive" »

^{note362}. Elle précise que cet objectif est indiqué dans les « *textes concernant les épreuves d'EPS au baccalauréat* » ; elle ajoute qu'il l'est aussi dans les « *programmes pour les classes de sixième* ». Un « *postulat de départ* » est, quelques lignes après, présenté. On lit :

« nous considérons le troisième objectif mentionné dans les textes officiels comme la transformation de la finalité santé [...] qui a été de tout temps liée à l'enseignement de la Gymnastique, puis de l'Education Physique et enfin de l'Education Physique et Sportive. »

^{note363} L'auteur considère que, dans cette optique,

« la formation de l'élève à la G.S.V.P. engage :

- un renouvellement des APS massivement présentes en EPS (pratique de pleine nature, d'entretien corporel [...])
- une prise en compte des motivations à l'égard de la pratique physique chez les adultes (détente, bien-être, convivialité [...])

- la mise en place d'autres procédures d'enseignement mettant l'accent sur la connaissance de ses besoins, ses capacités et limites et permettant des apprentissages en situation d'autonomie »note364.

La conception de J. Eisenbeis et Y. Touchard

J. Eisenbeis et Y. Touchard sont, eux aussi, les tenants d'une conception à considérer. Selon eux,

« Dans la mesure où la sécurité devient un thème prioritaire qui, notamment en EPS [...], doit orienter la réflexion des enseignants [...] il s'avère indispensable de s'interroger sur les contenus d'enseignement au regard de cette préoccupation. Ces contenus d'enseignement qui contribuent à organiser l'action éducative des instituteurs, visent trois objectifs principaux : [...] préparer à gérer sa vie physique [...] »

note365. L'arrêté du 22 février 1995, de plus, ne concerne la « vie physique » qu'au plan d'une visée de l'EPS, au cycle trois de l'enseignement primaire^{note366}. Les auteurs envisagent, par ailleurs, les moyens d'éduquer à la sécurité : il s'agit d'aider l'enfant à organiser « *sa prise de décision* »^{note367} et « *son action* »^{note368}. Il est précisé que la proposition d'enseignement faite

« s'articule autour de la notion de Prévention expérimentation

»^{note369}. Il est indiqué aussi que le choix des activités pratiquées est à opérer « *en fonction de ce dont elles sont porteuses en matière de sécurité* »^{note370}. Ce choix est à opérer suivant :

« les ressources qu'elles développent », « les types de relations qu'elles provoquent », « la nature des informations qu'elles dispensent »

note371. Les situations à valoriser sont, d'après J. Eisenbeis et Y. Touchard, celles qui donnent aux élèves une grande part d'initiative, de responsabilité^{note372}. Il s'agit d'acquérir des « *conduites sécuritaires* »^{note373} : certaines sont jugées « *spécifiques du domaine de l'EPS* », d'autres,

« communes à un ensemble de champs disciplinaires »^{note374}.

La conception de J. Le Boulch

La conception qu'explicite J. Le Boulch est, en outre, à étudier. Il indique, dans un écrit édité en 1998 :

« L'objectif du programme corporel proposé [...] est d'aboutir [...] à la possibilité de gérer sa vie physique tant dans le quotidien qu'au travail, qu'au loisir. »^{note375}

La proposition vise à

« une bonne gestion de ses compétences motrices »

dans ces domaines. La spécification de ces compétences vaut au regard d'une analyse que l'auteur qualifie de fonctionnelle^{note376}. Il a pour projet d'assurer la continuité de l'éducation du corps sur l'ensemble de la scolarité^{note377}. Ce projet est, selon lui, en phase avec une évolution qui « *se manifeste dans les programmes d'éducation physique* »^{note378}. J. Le Boulch indique qu'un aspect de ce changement concerne l'assignation à l'EPS de trois finalités dont l'une a trait à la « *vie physique* »^{note379}. Il ajoute qu'un autre est relatif à une réflexion au statut de « *discipline transversale* » de l'EPS^{note380}. Selon lui :

« L'éducation du corps à l'école s'applique en deux étapes :

- Une éducation psychomotrice méthodique qui concerne l'école primaire [...]
-

L'enseignement du sport éducatif, des activités de pleine nature, des activités d'expression et artistiques. Ce programme peut débiter dès le troisième cycle de l'école élémentaire et se prolonger jusqu'à la fin de la scolarité. »note381

Au travers de ce cursus, il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir

« l'autonomie motrice et la connaissance de son propre fonctionnement »

note382. J. Le Boulch précise :

« Cependant, pour que les activités sportives demeurent au collège un moyen de développement et non un but en soi, leur pratique nécessite des acquis fonctionnels qui ne peuvent être assurés à l'école par la seule éducation physique. »

note383 Il ajoute que

« La fin de la scolarité pourrait, à partir de l'expérience corporelle, créer l'opportunité de regrouper [...] des connaissances physiologiques demeurées jusqu'alors parcellaires. Cette synthèse implique non seulement une réflexion de nature biologique, mais introduit de façon concrète l'éternel problème philosophique de la dualité corps-mental. »note384

La conception de D. Delignières et C. Garsault

Le point de vue de D. Delignières et C. Garsault est, lui aussi, à prendre en compte. Ils ambitionnent de

« préparer l'élève à sa vie physique et sportive d'adulte. »note385

Ils ajoutent

: « si le temps consacré aux loisirs sportifs [...] est amené à s'accroître, il est en effet nécessaire de prévoir, à côté des formations générale et professionnelle dispensées à l'école, une formation à usage sportif. »

Les auteurs jugent judicieux que celle-là consiste en

« la formation d'une "citoyenneté sportive" pour ceux qui dans l'avenir, à tous niveaux et dans toutes les fonctions nécessaires, vivront et feront vivre la pratique physique, sportive et de loisir. »

Ils indiquent que cette formation vise à l'acquisition de

« compétences relatives à des thèmes qui transcendent les APS pratiquées »

note386. Il s'agit, par exemple, de former l'élève à une « *autodidaxie* », à une pratique associative... Des précisions sont fournies quant aux modalités de formation à mettre en place. Les auteurs observent

« qu'une entrée par les compétences met en avant les objectifs dits de méthode et d'attitude »

note387. Ils ont initialement présenté ce point de vue en référence aux objectifs généraux de l'EPS qu'explique C. Pineau dans un écrit publié en 1991note388. Ils réitèrent leur propos dans un article édité en 1997, qui rend compte d'une intervention faite en mai 1995note389. Celui-ci vaut alors en référence aux « *textes officiels* »

récents » qui assignent à l'EPS trois visées dont l'une a trait à la « vie physique »^{note390}. D. Delignières et C. Garsault ajoutent en cette communication que l'acquisition de compétences relatives à la gestion de ses loisirs ne suffit pas à l'affaire

: « encore faut-il que les élèves aient envie de pratiquer une activité physique, au terme de leur scolarité »^{note391}.

Les auteurs signifient alors l'intérêt de permettre aux élèves « *de construire une relation de plaisir avec les APS* »^{note392}.

Des écrits susceptibles de renseigner quant aux conceptions repérées

Quatre conceptions quant à la « vie physique » en EPS ont ainsi été repérées. Il est à observer que les auteurs dont elles émanent ont produit d'autres écrits relatifs à la « vie physique » en EPS. G. Cogérino en a rédigé plusieurs qui ont rapport à des enquêtes sur la manière dont les enseignants d'EPS oeuvrent au plan de la « vie physique ». Il est notamment parmi eux un article publié en 1995, deux autres, en 1997, un numéro des Dossiers EPS sorti en 1998 et un ouvrage publié en 1999^{note393}. J. Eisenbeis et Y. Touchard, quant à eux, signalent que leurs propositions ont été produites à la suite d'une université d'automne qui s'est tenue en 1987^{note394}. Or, J. Eisenbeis a fait, avec G. Domalain, un compte rendu de cette manifestation, dans la Revue EPS de janvier-février 1989^{note395}. J. Le Boulch, pour sa part, a rédigé un ouvrage, publié en 1995, qui préfigure celui sorti en 1998. Cette parution de 1995 comprend un chapitre qui a pour sous-titre :

« De l'autonomie motrice à la gestion de sa vie physique »

^{note396}. J. Le Boulch a aussi signé deux articles, édités en 1995^{note397} et 1997^{note398}, en lesquels il évoque le moyen de donner

« la possibilité de gérer sa vie physique »

. On peut signaler, encore, que D. Delignières s'est exprimé, en 1993, quant au problème de la « vie physique » en EPS^{note399}. Il apparaît aussi qu'il a rédigé une critique de l'ouvrage de J. Eisenbeis et Y. Touchard considéré ici^{note400}. Ces auteurs ont ainsi produit d'autres écrits que ceux en lesquels les conceptions présentées ont été repérées. Ces productions-ci, cependant, ne remplissent pas toutes les conditions autorisant à juger qu'elles diffusent des conceptions quant à la « vie physique » en EPS. Elles sont toutefois susceptibles de renseigner quant aux conceptions repérées. Ce qui est indiqué en ceux-ci, cependant, ne peut se substituer aux explicitations de celles-là dont la cohérence est à préserver à des fins d'examen.

Pour l'examen des conceptions relatives à la « vie physique » en EPS

La lecture de ces écrits peut fournir des informations aidant à l'analyse des quatre conceptions repérées. Les modalités de cette analyse sont, en tout état de cause à indiquer. Il est envisageable, en première approche, de caractériser grossièrement chaque conception en mettant en regard les différentes orientations préconisées. On peut ainsi considérer qu'il est question des conceptions

« santé », « sécurité », « autonomie » et « citoyenneté »,

dont les tenants respectifs sont : G. Cogérino, J. Eisenbeis et Y. Touchard, J. Le Boulch, D. Delignières et C. Garsault. Ces dénominations invitent à penser que les conceptions en présence ne convergent pas en tout point. Cela serait cohérent avec les conclusions de l'analyse relative à la question de la « vie physique » en EPS. Il s'agit, dès lors, de déterminer si chacune des conceptions repérées présente une cohérence qui lui est propre, qui la distingue des autres. Il convient, en outre, de considérer que ces conceptions ont à tout le moins un point commun : toutes ont rapport au problème de la « vie physique » en EPS. Cela invite à envisager qu'elles sont complémentaires. Il s'agit ainsi de mettre en regard les conceptions en présence. L'objet de cette confrontation est de déterminer ce qui est de nature à distinguer chacune d'elles par rapport aux autres. Il

s'agit aussi de trancher quant à leur complémentarité. L'analyse à opérer doit porter sur ce qui caractérise la teneur des conceptions examinées. La visée relative à la « vie physique » y est, d'une part, définie, les moyens à employer pour l'atteindre y sont, d'autre part, indiqués. Ce sont alors sur ces deux dimensions que l'examen envisagé doit porter.

1.1 Des points de vue différents quant à la visée relative à la vie physique

1.1.1 La question de l'intégration de plusieurs visées concernant la vie physique

La visée « citoyenneté sportive » de D. Delignières et C. Garsault présente plusieurs dimensions

D. Delignières et C. Garsault envisagent, dans leur écrit sorti en 1993, qu'on dispense, en matière de « vie physique », une « *formation à usage sportif* »^{note401}. Il est plus précisément question « *de la formation d'une "citoyenneté sportive"* ». D'après ces auteurs,

« Ceci ne saurait se limiter à la formation des futurs pratiquants ou consommateurs de loisirs sportifs : la pratique de référence à prendre en considération est la pratique sportive, non plus seulement en tant que mise en jeu du sportif mais en tant que domaine social d'activité. »

Ils s'enquêtent alors de la nature de la formation à mettre en place. Il en va d'une analyse dont ils précisent l'objet :

« Il est nécessaire à ce niveau d'identifier des grandes classes de problèmes auxquels devra faire face la pratique sportive dans les années à venir. »

D. Delignières et C. Garsault reprennent ce point de vue dans leur écrit publié en 1997. Ils y écrivent en effet

: « La formation d'une "citoyenneté sportive", telle que nous la préconisons, devrait prendre en compte des objectifs [...] renvoyant à des problèmes soulevés par l'organisation et la pratique des loisirs sportifs. »

^{note402} On peut dès lors envisager que la visée de formation d'une « *citoyenneté sportive* » présente plusieurs dimensions.

La visée « citoyenneté sportive » renvoie à cinq dimensions spécifiées

D. Delignières et C. Garsault indiquent de fait, en leur écrit édité en 1993, qu'

« On peut tenter de dégager quelques problématiques pour orienter la réflexion :

-

Le coût social des accidents sportifs a récemment alerté les pouvoirs publics [...] ce phénomène va s'amplifier avec le développement des activités à risque [...] Une formation sur le thème de la sécurité semble nécessaire [...]

-

Le rôle de l'activité physique et sportive dans la prévention des risques en matière de santé est fréquemment mis en avant. Ceci débouche sur une multiplication de pratiques autonomes plus ou moins bien gérées [...] Une formation à la gestion de sa

santé doit être envisagée.

-

L'enquête récente de Irlinger et coll. (1987) a montré un accroissement de la pratique non-institutionnalisée. Ceci peut entraîner un recours à l'autodidaxie avec tous les risques que cela peut comporter.

-

Le mouvement sportif repose essentiellement, au niveau local, sur l'association et le bénévolat des cadres [...] Une sensibilisation, voire une formation des futurs cadres des associations semble souhaitable.

-

[...] L'apprentissage du rôle de spectateur, d'amateur critique du sport, représente sans doute une mission d'utilité publique pour l'avenir du mouvement sportif. »note403

Il est, en outre, à observer que D. Delignières et C. Garsault reprennent ce propos à leur compte dans leur article édité en 1997note404.

Les cinq dimensions de la visée de formation d'une « citoyenneté sportive » en tant que visées qui lui sont subordonnées ?

Il est à noter, de plus, que les « *problématiques* » qu'ils proposent induisent des acquisitions à opérer. D. Delignières et C. Garsault précisent en effet, dans leur écrit qui a paru en 1993, que,

« Par rapport aux problématiques énoncées [...] l'EPS pourrait notamment envisager l'enseignement des compétences suivantes :

-

être capable de s'investir dans des activités à risque en respectant sa propre sécurité et celle d'autrui,

-

être capable d'entretenir et de gérer son capital santé,

-

être capable de gérer de manière autonome un processus d'apprentissage,

-

être capable de participer à toute activité dans des conditions de préparation optimales,

-

être capable de participer à l'organisation de groupes de travail,

-

être capable de mener à bien des projets à plus ou moins long terme,

-

être capable d'être un consommateur (acteur ou spectateur) éclairé et critique des loisirs sportifs. »note405

On peut, dès lors, envisager que les dimensions de la formation d'une « citoyenneté sportive » correspondent à des visées qui lui sont subordonnées.

La visée de formation d'une « citoyenneté sportive » renvoie à cinq visées qui lui sont subordonnées
Cela est accrédité par le propos de D. Delignières et C. Garsault qui suit leur inventaire de « *compétences* ». Ils écrivent en effet

: « Ces compétences ne sont pas spécifiques d'une activité sportive, mais peuvent s'exprimer au travers de plusieurs activités ou modalités de pratique. »^{note406}

Ils se sont exprimés, quelques lignes avant, quant à la mise en place de la visée relative à la « vie physique ». Ils ont ainsi spécifié le contexte en lequel celle-ci leur semble valoir. Il nécessite, selon eux, qu'on identifie les savoirs que l'EPS dispense et qu'on fasse la preuve de leur utilité sociale^{note407}. Ils considèrent qu'il en va du

« contexte didactique actuel, largement marqué par le thème de la transversalité »

^{note408}. Cette dernière procède d'après eux, d'un souci de « *cohérence externe, entre l'EPS et la société dans laquelle devront s'intégrer les élèves qu'elle forme* ». Les auteurs s'enquièrent, en outre, des implications de la recherche de cette cohérence externe. Elle induit à leurs yeux une EPS qui vise « *le développement de compétences relatives à des thèmes qui transcendent les APS pratiquées* »^{note409}. Les exemples qu'ils fournissent ont rapport à différentes dimensions de la visée de formation d'une citoyenneté sportive. Ils mentionnent en effet des propositions d'enseignements en EPS concernant la santé, la sécurité ou encore l'autonomie. Ils indiquent de nouveau, dans leur article qui a paru en 1997, qu'il s'agit de prendre en compte des objectifs relativement larges et transversaux ^{note410}. C'est ainsi que les thèmes concernant la formation d'une citoyenneté sportive s'avèrent correspondre à des visées de formation.

Pour l'examen de l'explicitation des visées de sécurité, santé, autonomie, dans les conceptions en présence

On a, parmi elles, des visées concernant la sécurité, la santé, l'« *autodidaxie* ». Deux autres s'ajoutent à celles-ci ; l'une est relative à la

« formation des futurs cadres des associations

», l'autre, à l'«

apprentissage du rôle de spectateur, d'amateur critique du sport »

. La conception « citoyenneté » est à mettre en regard des conceptions : « sécurité », « santé » et « autonomie ». J. Eisenbeis et Y. Touchard considèrent que leur proposition en matière d'éducation à la sécurité a rapport à la visée de « vie physique ». G. Cogérino associe, par ailleurs, cette visée à une finalité de santé. Elle a trait, en outre, dans la conception de J. Le Boulch, à l'autonomie. La visée de formation valant dans la conception « citoyenneté » peut paraître, alors, de nature à intégrer celle qui a cours en chacune des autres conceptions. Cela, cependant, est à vérifier. Il s'agit, *a minima*, de confronter les explicitations des trois visées considérées. Il faut envisager qu'elles peuvent avoir cours au plan de chaque conception. Il est à noter, en effet, que les orientations prônées en chacune ont été prises en compte seulement pour la caractériser par rapport aux autres. Ce, à des fins de dénomination. C'est alors que la spécification opérée ne suffit pas à rendre compte de la teneur de ces orientations. Il s'avère ainsi que plusieurs visées sont subordonnées à celle de formation d'une « *citoyenneté sportive* », dans la conception « citoyenneté ».

1.1.2 Des conceptions diverses de la visée concernant la « vie physique »

Visée de sécurité et divergence entre D. Delignières et C. Garsault, d'une part, J. Eisenbeis et Y. Touchard, d'autre part

La visée concernant la sécurité est, en première approche, à envisager au plan des conceptions de D. Delignières et C. Garsault, d'une part, de J. Eisenbeis et Y. Touchard, d'autre part (Tableau n°10). Il s'agit, selon les premiers, de rendre l'élève

« capable de s'investir dans des activités à risques en respectant sa propre sécurité et celle d'autrui »^{note411}.

Cela appelle l'acquisition d'un niveau minimal dans l'activité pratiquée. Les auteurs indiquent en effet

: « développer une compétence assurée en matière de sécurité n'a de sens que si le niveau d'habileté de l'élève lui permet de prendre des risques réels »

^{note412}. Il convient toutefois que l'objectif visé relève

d'un « compromis entre [...] exigences méthodologiques et attitudinales, et l'activité »

. Les auteurs précisent leur point de vue pour ce qui est d'une approche de la sécurité au travers de l'escalade :

« on peut fixer pour objectif final que les élèves soient capables de réaliser une grande voie de difficulté modérée en cordées autonomes. »

^{note413} J. Eisenbeis et Y. Touchard écrivent pour leur part :

« Dans un souci d'éducation à la sécurité, c'est la relation qui s'établit entre l'enfant et l'environnement qui est importante. »

^{note414} Elle doit occasionner la mise en oeuvre de « *conduites sécuritaires* » ainsi que permettre leur mise en placenote415. D. Delignières ne cautionne pas cette visée d'acquisition. Écrivant à propos des conduites de sécurité qu'envisagent J. Eisenbeis et Y. Touchard, il annonce :

« La sécurité serait affaire de perceptions, de traitements d'information et de décisions rationnelles et judicieuses. Il nous semble que la prise de risque et même les comportements de sécurité ne renvoient pas à ce type de rationalité »

^{note416}. Selon D. Delignières et C. Garsault, en effet :

« Les fondements de l'attitude apparaissent relativement imperméable à la rationalité consciente. »

^{note417} Ainsi ne conçoivent-ils pas ce qui est à viser en EPS au plan de la sécurité de la même manière que J. Eisenbeis et Y. Touchard.

Tableau n°10 : Le point de vue de J. Eisenbeis et Y. Touchard quant à la visée concernant la sécurité et la critique de D. Delignières

Les « conduites sécuritaires » selon : Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), L'éducation physique et sportive à l'école, L'éducation à la sécurité,	Critique de l'ouvrage de J. Eisenbeis et Y. Touchard par : Delignières (D.), A propos de : L'éducation à la sécurité, Revue EPS, n° 255, septembre-octobre 1995, p. 60
--	--

Paris : Editions Revue EPS, 1995, pp. 3, 6, 65-68

« L'objectif central de l'éducation à la sécurité est d'amener l'enfant à se doter d'un ensemble de conduites sécuritaires [...]

Certaines compétences, liées à des savoirs, sont spécifiques du domaine de l'EPS, plus particulièrement en raison des situations qui favorisent la gestion de la motricité au regard de l'analyse et de la maîtrise des risques, objectifs et subjectifs, inhérents aux activités considérées.

D'autres compétences communes à un ensemble de champs disciplinaires, présentent un caractère transversal. Ces dernières relèvent d'opérations intellectuelles qui, dans un contexte donné de risque ou d'incertitude, permettent d'effectuer quasi instantanément l'identification de la situation, le recueil d'informations, leur traitement et leur interprétation, la prise de décision. »

« Pour engager l'analyse, une première réponse, très grossière, peut être esquissée. Une conduite de sécurité, c'est :

- être attentif et vigilant dans toute situation, habituelle ou inconnue ;
- percevoir et repérer l'incertitude et le risque ;
- identifier le problème à résoudre ;
- recueillir et traiter les informations en vue de l'action ;
- prendre une décision judicieuse par rapport à son intégrité et à celle d'autrui. »

« Eduquer à la sécurité : c'est aider l'enfant à organiser sa prise de décision [...] c'est aider l'enfant à organiser son action »

Visée de sécurité et conceptions propres à G. Cogérino et J. Le Boulch

L'écrit donnant à connaître la conception de G. Cogérino quant à la « vie physique » en EPS a, par ailleurs, rapport à la sécurité. Il en est ainsi, toutefois, essentiellement au plan du tour d'horizon qu'elle fait des « conceptions de la gestion de la vie physique ». C'est le cas dans la description qu'elle donne de celle que D. Delignières et C. Garsault exposent dans leur article publié en 1993^{note418}. Il en va aussi de l'explicitation qu'elle fournit de la « conception préventive et sécuritaire »^{note419}. Or, G. Cogérino n'intègre pas explicitement la sécurité dans sa définition de la visée concernant la « vie physique ». G. Cogérino envisage cependant la question de la sécurité lorsqu'elle écrit à propos de l'accès aux pratiques d'entretien corporel^{note420}. Une « contribution à la sécurité des pratiquants » est alors présentée en tant qu'effet connexe de la « contribution à la santé ». Il en est autrement pour ce qui concerne J. Le Boulch (Tableau 11). Un paragraphe de son ouvrage édité en 1998 s'intitule notamment :

« Éducation corporelle et sécurité

»^{note421}. L'auteur y propose

« une éducation physique de base mettant l'accent sur la disponibilité corporelle véritable compétence fonctionnelle, qui rend le corps susceptible de réagir de façon immédiate aux situations imprévues. »

^{note422} Selon lui,

« Certains aspects des propositions peuvent être critiqués.

[...]

Quelques positionnements théoriques mériteraient [...] d'être discutés : il nous semble notamment que les auteurs envisagent les "conduites de sécurité" dans une optique cognitiviste bien stricte. La sécurité serait affaire de perceptions, de traitement d'information et de décisions rationnelles et judicieuses.

Il nous semble que la prise de risque et même les comportements de sécurité ne renvoient pas à ce type de rationalité, mais sont régis avant tout par des processus motivationnels et émotionnels qui échappent en grande partie au contrôle intentionnel du sujet.

Cette remarque n'est pas accessoire, car elle touche à la nature des acquisitions qui sont susceptible de constituer le support réel de l'éducation à la sécurité. »

« Il faut expliquer à l'adolescent qui arrive en fin d'études qu'il est indispensable d'entretenir cette forme de motricité globale ».

Il convient aussi de l'acquérir ou de l'exercer effectivement. D'après J. Le Boulch,

« C'est la fonction d'ajustement dans sa forme globale mettant en jeu le module réflexe qui est le support de cette compétence. »

Il faut la solliciter pour entraîner de « *bons réflexes de protection* »^{note423}. Il s'agit aussi de rendre le sujet capable de prévenir

« les douleurs vertébrales et d'origine musculaire en général »

^{note424}. Or, il n'est pas d'objectif de développement et d'entraînement de la « *disponibilité corporelle* » dans la conception de D. Delignières et C. Garsault. Il n'en est pas, non plus, dans celle de J. Eisenbeis et Y. Touchard.

Tableau n°11 : La sécurité dans la conception de J. Le Boulch, en référence à : Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, pp. 344-348

« Education corporelle et sécurité »

« 1 / Disponibilité motrice et tâche professionnelle

[...] Aux tous premiers temps de l'intérêt porté au problème de la sécurité au travail, on retenait en priorité les causes relatives aux conditions objectives de travail. [...] L'augmentation du nombre des accidents en dépit de l'adoption de précautions judicieuses fait orienter les recherches vers une nouvelle direction en portant l'attention sur le facteur humain. [...] Nous avons repris ces travaux dans les années 70 [...]. Ils ont servi de référence pour proposer une éducation physique de base, mettant l'accent sur la disponibilité motrice, véritable compétence fonctionnelle, qui rend le corps susceptible de réagir efficacement de façon immédiate aux situations imprévues. C'est la fonction d'ajustement dans sa forme globale mettant en jeu le module réflexe qui est le support de cette compétence. Il faut expliquer à l'adolescent qui arrive en fin d'études qu'il est indispensable d'entretenir cette motricité globale créative, non technique, dans laquelle les procédures motrices sont inconscientes. Le danger de l'apprentissage précoce des techniques sportives est de détruire cette motricité globale fondamentale. [...] »

« 2/ Fonction d'intériorisation et éducation posturale

Une importante fraction des interruptions de travail est due à des traumatismes portant sur le squelette, les articulations et la musculature. C'est la colonne vertébrale et plus particulièrement la région lombaire qui sont le plus souvent concernées. [...] L'adaptation de l'homme à la station debout est loin d'être parfaite, les efforts au cours du soulèvement d'une charge risquent d'entraîner des traumatismes articulaires ou musculaires si l'on fait confiance à l'attitude naturelle". Il faut donc lui faire acquérir une attitude aisée, économique, différente de l'attitude qu'il prend spontanément.

La démarche proposée correspond à la méthodologie de l'apprentissage par dissociation [...]

- proposer une situation problème : soulever une barre à disque dont le poids est adapté aux possibilités musculaires du sujet, du sol à la hauteur des cuisses ;

- en partant de l'automatisme postural de l'étudiant, solliciter la fonction d'intériorisation, c'est-à-dire la perception de ses propres sensations corporelles, de façon globale. Découvrir par ses propres sensations les meilleures conditions d'équilibre possibles ;

- selon les suggestions du professeur, utiliser la fonction d'intériorisation sous sa forme parcellaire afin d'éliminer les risques. Porter successivement l'attention sur les points d'appuis des pieds, sur l'action musculaire abdominale et le contrôle du bassin, sur l'axe du mouvement qui doit passer par les deux articulations coxo-fémorale et non par la colonne vertébrale.

[...] L'apprentissage méthodique des techniques de manutention risque, si l'on n'y prend garde, de substituer à l'attitude naturelle impropre à éviter les accidents, une attitude rigide et figée qui peut éviter les accidents

aigus dus “aux faux mouvements”, mais risque d’entraîner des raideurs chroniques, sources d’impotences fonctionnelles, de douleurs et de fatigue supplémentaire. [...]

- Nous donnons la priorité à l’entraînement des bons réflexes de protection plutôt qu’à l’apprentissage d’une techniques standard et qu’à un renforcement musculaire général.

Nous introduisons les techniques de la relaxation, du contrôle tonique et du contrôle respiratoire adaptées à la manutention manuelle.

- Nous rendons le travailleur capable d’utiliser lui-même certains moyens préventifs de lutte contre les douleurs vertébrales et d’origine musculaire en général. »

Visée de santé et divergence quant à l’accès aux pratiques physiques selon D. Delignières et C. Garsault, et selon G. Cogérino

La visée de santé, quant à elle, apparaît en première analyse dans la conception de D. Delignières et C. Garsault ainsi que dans celle de G. Cogérino (Tableau 12). Il s’agit, pour les premiers, de rendre l’élève

« capable d’entretenir et de gérer son capital santé »

note425. Ils font référence à C. Perrin, pour indiquer :

« L’auteur a réalisé une analyse des relations entre le rapport aux A.P.S. et les conceptions de la santé. Cette recherche met notamment en évidence un axe opposant une perspective hédonique et une perspective hygiéniste. [...] Cette recherche indique en outre [...] que les sujets à profil hygiénique, bien que poussés par un sentiment de devoir, ne pratiquent en fait pas d’activités physiques »note426.

D. Delignières et C. Garsault indiquent alors :

« la meilleure formation que l’on puisse donner aux élèves en vue de leur permettre d’avoir dans l’avenir une vie physique positive n’est-elle pas de leur permettre de construire une relation de plaisir avec les APS ? »

note427 Ils précisent, en outre, en conclusion de leur article :

« Il ne nous semble pas qu’un élève n’ayant pas été confronté à telle ou telle activité [...] n’ait eu qu’une EPS incomplète. Par contre, il nous semble nécessaire que chaque élève, au cours de son cursus scolaire, ait vécu la satisfaction d’avoir atteint un niveau de maîtrise significatif dans au moins une activité sportive. »

note428 G. Cogérino se réfère, elle aussi, aux travaux de C. Perrinnote429. Elle en vient à signifier l’importance d’une visée qui concerne l’accès à une

« pratique physique conçue comme moment de retour sur soi, de recentration personnelle »note430.

G. Cogérino donne alors l’exemple d’une pratique de la relaxation. Cela est cohérent avec ce qu’elle indique quant à la

« formation des élèves à la G.S.V.P. »

note431. Il s’agit notamment, en effet, de donner accès à l’élève aux pratiques d’entretien corporel. Or, G. Cogérino compte la relaxation, les gymnastiques douces parmi celles-cinote432. L’option qu’elle défend diffère dès lors de celle de D. Delignières et C. Garsault.

Tableau n°12 : Le point de vue de D. Delignières et C. Garsault quant à la visée concernant la santé en regard de celui de G. Cogérino

Delignières (D.), Garsault (C.),
Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?,
in : René (B.-X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?,
Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 157-158, 161

« Néanmoins l'acquisition de compétences relatives à la gestion de ses loisirs physiques ne suffit certainement pas : encore faut-il que les élèves aient envie de pratiquer une activité physique, au terme de leur scolarité et tout au long de leur vie.

Ce problème de la motivation à la pratique a particulièrement été étudié dans le cadre des recherches sur la santé. Un certain nombre de travaux ont montré que si les préoccupations de santé peuvent dans un premier temps motiver les implications des individus dans la pratique physique, leur persévérance sur le long terme est liée aux sensations de plaisir et de bien-être qu'ils pourront en tirer [...].

Le travail de Perrin (1993) est particulièrement illustratif à cet égard. L'auteur a réalisé une analyse des relations entre le rapport aux A.P.S. et les conceptions de la santé. Cette recherche met notamment en évidence un axe opposant une perspective hédonique et une perspective hygiéniste. Dans un premier cas l'état de santé est vécu de manière positive, et les A.P.S. sont vécues sur un mode ludique, centré sur la recherche du plaisir. Dans le second l'état de santé est vécu de manière négative et le rapport aux A.P.S. est de nature utilitaire : la pratique est conçue comme un devoir hygiénique envers le corps, un "devoir de santé". Cette recherche indique en outre, et ce n'est pas son moindre paradoxe, que les sujets à profil hygiénique, bien que poussés par un sentiment de devoir, ne pratiquent en fait pas d'activités physiques : "tout se passe comme si les règles de l'éducation sanitaire étaient assimilées et vécues comme des impératifs, sans pour autant passer dans les conduites, entraînant de ce fait une culpabilisation" (Perrin, 1993, p. 27).

Ces remarques nous amènent à la proposition suivante : la meilleure formation que l'on puisse donner aux élèves en vue de leur permettre d'avoir dans l'avenir une vie physique positive n'est-elle pas de leur faire vivre le plaisir de la pratique sportive, ou plutôt de leur permettre de construire une relation de plaisir avec les APS ? »

« Il ne nous semble pas qu'un élève n'ayant pas été confronté à telle ou telle activité [...] n'ait eu qu'une EPS incomplète. Par contre, il nous semble nécessaire que chaque élève, au cours de son cursus scolaire, ait vécu la satisfaction d'avoir atteint un niveau significatif de maîtrise dans au moins une activité sportive. »

Cogérino (G.),
Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS,
Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives,
mai 1997, pp. 8- 9, 16

« Cette partie s'appuiera de manière plus approfondie sur les travaux de C. Perrin (1991, 1993, 1994, 1996). Il s'agit d'une investigation systématique de ce que pensent, savent et croient les consultants d'un Centre de Médecine Préventive à propos de leur santé et de leur pratique physique. [...]

Quatre profils sont identifiables : les Hédonistes (en bonne santé, cherchent avant tout le plaisir dans les pratiques physiques), les Hygiénistes (se perçoivent en mauvaise santé et en sont préoccupés), les Volontaristes (sur-attention portée au corps) et les Fatalistes (indifférents aux APS, négligents quant à leur corps).

Ces quatre grands profils présentent un rapport différencié à la pratique physique et à leur propre corps. [...] Ceux qui pratiquent invoquent le plaisir et non pas le devoir : chercher à enclencher une pratique plus importante auprès de ceux qui ne pratique pas supposerait de passer d'un "devoir de santé" (les Hygiénistes) à un "plaisir subjectif dans l'acte moteur". [...]

L'action de sensibilisation dans le Centre de Médecine Préventive s'est poursuivie auprès d'un profil particulier : les Hygiénistes. Une séance de relaxation leur a été proposée, précédée d'un entretien pour une partie de ce groupe. L'entretien était conduit de façon de permettre à réfléchir à l'organisation du temps libre, des loisirs, de la pratique physique ; c'est avant tout "un temps de subjectivisation", temps de parole et lieu d'écoute démedicalisée (Perrin, 1996, 85). La séance de relaxation a été proposée comme moyen de sensibilisation à la gestion personnelle de sa vie physique et occasion de mettre en jeu un ressenti du corps, de se centrer sur des "sensations corporelles autres que morbides". »

« Concernant notre étude, nous retiendrons les questionnements suivants issus des travaux ci-dessus : [...] - [Les enseignants] mettent-ils en place des moments, des séances où la pratique est conçue comme un retour sur soi, de recentration

personnelle (comme par exemple la relaxation) ? »

« [...] la formation de l'élève à la G.S.V.P. engage :

- un renouvellement des APS massivement présentes en EPS (pratique de pleine nature, d'entretien corporel, [...] »

Visée de santé conceptions propres à J. Eisenbeis et Y. Touchardet à J. Le Boulch

J. Eisenbeis et Y. Touchard, exposant leur conception, évoquent la question de la santé ; il en est de même pour ce qui concerne J. Le Boulch. Les premiers indiquent

: « L'éducation à la sécurité prend place dans le champ général de l'éducation, dans un réseau d'actions à la fois spécifiques et convergentes, dont certaines conduites sur la base d'autres thèmes comme santé

»note433. Une visée de santé est ainsi considérée compatible avec celle de sécurité. Elles sont néanmoins jugées distinctes, si bien que les auteurs ne s'étendent pas quant à celle concernant la santé. La conception de J. Le Boulch intègre, elle, une visée de santé (Tableau 13). Il indique en effet :

« Notre conception psychomotrice de l'éducation corporelle se rattache essentiellement à un souci d'économie qui se justifie pour des raisons de santé, de longévité dans l'action et finalement d'efficacité et de rendement. »

note434 Il indique, au préalable :

« nous sommes plus intéressés à entraîner la personne, à agir sur le distributeur d'énergie, c'est-à-dire le système nerveux central plutôt que d'accumuler cette énergie au niveau des fibres musculaires sans donner au sujet la possibilité de la gérer. »note435

Il en va, selon lui, de l'accès à l'« *autonomie motrice* », qui nécessite à son stade ultime l'accès à

« la programmation consciente de ses mouvements

»note436. Or, ni D. Delignières et C. Garsault, ni G. Cogérino n'y font allusion.

Tableau n°13 : La santé dans la conception de J. Le Boulch, en référence à : Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XX^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, pp. 348-351

« Psychocinétique et contrôle de son propre entraînement »

« 1 / Gérer sa vie physique implique l'autonomie motrice

L'autonomie motrice visée par la psychocinétique permet non seulement de faire le choix de ses activités physiques d'entretien et de développement en fonction de ses goûts ou de ses possibilités, mais encore bien de les gérer. Les pratiques offertes à chacun recèlent en effet de nombreux pièges, qu'elles s'adressent au praticien de haut niveau ou simplement au sportif qui suit au club des entraînements réguliers. Qu'elles concernent la personne soucieuse de son entretien physique et qui s'est laissée allécher par l'attrait des méthodes à la mode, venues des États-Unis : *aérobic*, *stretching*, *fitness*, *body-building*, ou diverses pratiques de mise en forme.

Ce qui caractérise l'ensemble de ces pratiques, c'est qu'elles reposent sur une conception de l'homme-machine, réduit à un ensemble de leviers articulés et soumis aux lois d'un rendement défini par des principes biomécaniques qui donnent la priorité, sinon l'exclusivité aux "facteurs d'exécution". [...]

En d'autres termes, nous sommes plus intéressés à entraîner la personne, à agir sur le distributeur d'énergie, c'est-à-dire le système nerveux central plutôt que d'accumuler cette énergie de façon aveugle au niveau des

fibres musculaires sans donner au sujet la possibilité de la gérer. Notre conception psychomotrice de l'éducation corporelle se rattache essentiellement à un souci d'économie qui se justifie pour des raisons de santé, de longévité dans l'action et finalement d'efficacité et de rendement. Les dernières années de la scolarité doivent répondre à cet objectif. »

« 2 / Savoir s'économiser est aussi un facteur d'efficacité

Ce qui frappe dans les méthodes d'entraînement modernes assujetties à une conception primaire du rendement, c'est l'énormité des efforts déployés pour l'obtention de résultats parfois modestes. D'autre part, si l'on comptabilise l'importance de la "déperdition" entraînée par cette pratique, elle est considérable. Il suffit d'observer, pour une équipe de football, le nombre de joueurs indisponibles pour claquages musculaires, entorses du genou, lésions du ménisque, toutes parties du corps fragilisées par l'entraînement, pour en être convaincu. [...]

Ma conviction est que cet accent placé sur la quantité d'effort occasionne une dépense d'énergie aveugle, peu rentable sur le plan de l'ensemble des résultats et parfois préjudiciable à leur qualité.

Ce que l'on observe au niveau compétitif se répercute dans l'entraînement physique de tout un chacun. C'est en s'appuyant sur le modèle du champion que les pratiques "d'entretien physique" se développent. Il suffit de circuler dans les salles de musculation pour observer les pratiquants surcharger de façon gratuite leur musculature en répétant religieusement les séries répertoriées sur les fiches d'entraînement. »

« 3 / L'adolescent et la musculation

C'est dans la pratique méthodique de la musculation que cette dépense gratuite et souvent négative d'énergie est la plus manifeste. [...] A l'adolescence, période narcissique, chez le garçon "la musculation" par le biais des modèles d'identification qu'elle suggère représente un puissant moyen de motivation. Chez l'adolescente, l'attrance se fait plus vers la forme d'intériorisation induite par la danse qui n'est pas non plus exempte de malmenage musculaire et articulaire. [...]

La fonction d'intériorisation sous ses deux aspects, global et segmentaire, représente le moyen propre à éviter la stéréotypie et la répétition et donne au sujet la possibilité d'exercer son contrôle sur sa motricité. La danse [...] est un moyen privilégié pour toucher cette fonction, mais la musculation offre également l'occasion de déplacer l'attention de la performance musculaire vers l'affinement de la sensibilité musculaire et articulaire qui exige la mise en jeu de cette forme "d'attention intériorisée". Il est indispensable qu'à la fin de la scolarité chaque élève puisse disposer de cette compétence fondamentale. »

Visée d'autonomie et nature de ce qui est visé dans la conception de D. Delignières et C. Garsault et dans celle de J. Le Boulch

Il s'avère que la visée relative à l'autonomie est, en premier lieu, à envisager en ce qui concerne D. Delignières et C. Garsault ainsi que J. Le Boulch. Il est, à tout le moins, une compétence listée par D. Delignières et C. Garsault qui renvoie à une visée d'autonomie. Elle est libellée en ces termes :

« être capable de gérer de manière autonome un processus d'apprentissage »

note⁴³⁷. D'après les auteurs, la compétence intègre l'« attitude »note⁴³⁸. Aussi considèrent-ils que la visée d'autonomie a rapport à un changement d'attitude. Ils mentionnent à ce propos un article de D. Delignières concernant l'apprentissage de l'autonomie au travers de la gymnastiquenote⁴³⁹. Il est question, en cet écrit, d'un compromis entre

« exigences méthodologiques et attitudinales, et l'activité gymnique ».

Or, D. Delignières et C. Garsault considèrent que

« Les fondements de l'attitude apparaissent relativement imperméables à la rationalité consciente. »note⁴⁴⁰

Ils indiquent de fait :

« D'une manière générale, les recherches tendent à montrer que si l'attitude constitue le soubassement motivationnel du comportement, la manière la plus efficace de la modifier consiste à modifier dans un premier temps le comportement, le changement d'attitude intervenant par la suite comme une justification a posteriori du nouveau comportement adopté. »note441

J. Le Boulch, pour sa part, propose une méthode en vue de donner accès à l'autonomie motrice. Il s'agit, selon lui, d'autoriser

« la programmation consciente de ses mouvements qui correspond à [...] l'ajustement cognitif »note442.

Cette visée d'autonomie porte ainsi sur un objet de nature différente de celui ciblé dans la conception de D. Delignières et C. Garsault (Tableau 14).

Tableau n°14 : Le point de vue de D. Delignières et C. Garsault quant à la visée concernant l'autonomie en regard de celui de J. Le Boulch

La visée d'autonomie selon :
Delignières (D.), Garsault (C.),
Objectifs et contenus, réflexions prospectives,
Transversalité, utilité sociale et compétence,
Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 10, 11, 13

« Si le temps consacré aux loisirs sportifs [...] est amené à s'accroître, il est [...] nécessaire de prévoir aux côtés des formations générale et professionnelle dispensées par l'école, une formation à usage sportif. [...] Une fois posé ce principe, la nature de cette formation reste à déterminer. Il est nécessaire à ce niveau d'identifier de grandes classes de problèmes auxquels devra faire face la pratique sportive dans les années à venir. [...] On peut tenter de dégager quelques problématiques pour orienter la réflexion : [...]

L'enquête récente de Irlinger et coll. (1987) a montré un accroissement de la pratique non-institutionnalisée. Ceci peut entraîner un recours massif à l'autodidaxie avec tous les risques que cela peut comporter.

[...] Quelle est la nature des savoirs à acquérir pour assurer cette formation ? [...] il nous semble que l'on peut caractériser ces savoirs en tant que compétences [...] Il nous semble que l'on peut classer les ressources constitutives de la compétence selon quatre catégories principales : les habiletés motrices, les habiletés méthodologiques, les connaissances et les attitudes.

[...] Par rapport aux problématiques énoncées plus haut, l'EPS pourrait notamment envisager l'enseignement des compétences suivantes :

[...] être capable de gérer de manière autonome un processus d'apprentissage,

La visée d'autonomie selon :
Le Boulch (J.),
Mouvement et développement
de la personne,
Paris : Vigot, collection :
Essentiel, 1995, pp. 292-293,
296

« L'affirmation de soi, condition fondamentale du développement de l'adolescent ne peut plus passer uniquement par une perspective de réalisation par le métier. [...] L'adolescent doit [...] être formé à gérer sa propre formation, afin de bénéficier au mieux des expériences rendues possibles par le contexte socio-culturel contemporain. L'école devrait avoir pour rôle d'apporter le savoir nécessaire à remplir ses tâches d'adulte, mais encore d'être le lieu où se forge son autonomie. Sans cette formation personnelle en vue de l'autonomie, la diversité des expériences risque d'être morcelante pour la personnalité et de provoquer dispersion et instabilité. [...] Gérer sa vie physique à l'âge adulte signifie entre autres choses avoir la possibilité, dans une situation de la vie pratique, professionnelle,

[...]
D'une manière générale, les recherches tendent à montrer que si l'attitude constitue le soubassement motivationnel du comportement, la manière la plus efficace de la modifier consiste à modifier dans un premier temps le comportement, le changement d'attitude intervenant par la suite comme une justification a posteriori du nouveau comportement adopté. [...] Les fondements de l'attitude apparaissent relativement imperméable à la rationalité consciente.

[...] Dans notre article sur l'apprentissage de l'autonomie au travers de la gymnastique (Delignières 1989), [...] la démarche proposée [...] représente un compromis, entre nos exigences méthodologiques et actitudinales, et l'activité gymnique sans laquelle ces exigences n'auraient pas de sens. »

domestique ou sportive, de réajuster ses automatismes en vue de faire face à la diversité des apprentissages. [...] Il faut donc au cours de l'adolescence passer de l'apprentissage à la connaissance de la façon d'apprendre. Non pas en raisonnant, mais en agissant et en prenant conscience de son mode d'agir. »

La visée d'autonomie selon :
Le Boulch (J.),
Le corps à l'école au XXI^e siècle,
Paris : PUF, collection :
Pratiques Corporelles, 1998, pp.
121, 258, 343

« L'expérience vécue corporelle sollicite ce que nous appelons la fonction d'ajustement global qui n'implique pas nécessairement l'intervention de la cognitivité. Le passage du schéma corporel inconscient au schéma corporel conscient par l'effort d'intériorisation rend possible l'émergence de l'image du corps opératoire. Cette représentation mentale de son propre corps sera le support de la programmation consciente de ses mouvements qui correspond à ce que nous appelons l'ajustement cognitif rendant possible une véritable autonomie motrice. »

« [...] Chomsky parlait de compétence langagière, c'est-à-dire une compétence instrumentale qui, par analogie, correspondrait dans notre domaine au terme de compétence motrice. Ce que nous désignons sous le nom d'autonomie motrice, et qui peut représenter une finalité de l'éducation corporelle, en est l'équivalent. »

« L'objectif du programme de travail corporel proposé dans cet ouvrage est d'aboutir, à la fin de la scolarité, à la possibilité de gérer sa vie physique [...] La recherche de l'autonomie motrice et la connaissance de son propre fonctionnement est le moyen pratique pour y parvenir. »

Visée d'autonomie et conceptions propres à G. Cogérino et à J. Eisenbeis et Y. Touchard

La question de l'autonomie est abordée aussi dans la conception de G. Cogérino, ainsi que dans celle de J. Eisenbeis et Y. Touchard. Il s'agit, selon G. Cogérino, de mettre en place des

« procédures d'enseignement mettant l'accent sur la connaissance de ses besoins, ses capacités et limites et permettant des apprentissages en situation d'autonomie »^{note443}.

Elle ne développe pas, en revanche, la question de l'accès à l'autonomie dans l'apprentissage. Elle ne le présente pas comme un changement d'attitude par rapport à l'apprentissage. Or, D. Delignières et C. Garsault considèrent que ce changement est, en la matière, essentiel. G. Cogérino n'associe pas, non plus, l'autonomie dans l'apprentissage à la programmation consciente de ses mouvements. J. Le Boulch affirme pourtant que l'autonomie motrice est la condition de l'autonomie dans les apprentissages moteurs^{note444}. J. Eisenbeis et Y. Touchard, quant à eux, considèrent que l'éducation à la sécurité appelle

« Un choix d'orientation de formation pour un enfant autonome, sujet de ses décisions »

^{note445}. L'autonomie concerne, en ce cas, la mise en place et en oeuvre de « conduites sécuritaires »^{note446}. Elle vaut ainsi au plan de la sécurité, ce qui n'est pas le cas, à tout le moins de façon première, dans la conception de G. Cogérino. D. Delignières, pour sa part, met en question le bien-fondé des conduites sécuritaires telles que J. Eisenbeis et Y. Touchard les conçoivent^{note447}. J. Le Boulch, quant à lui, envisage l'accès à l'autonomie motrice comme condition à la possibilité d'assurer sa sécurité^{note448}. J. Eisenbeis et Y. Touchard jugent, pour leur part, que

« c'est la relation qui s'établit entre l'enfant et l'environnement qui est importante »^{note449}.

Il en va, à leurs yeux de l'organisation de la prise de décision et de l'action. Ainsi la visée concernant l'autonomie apparaît-elle envisagée différemment d'une conception à l'autre.

1.1.3 La spécificité de chaque conception de la visée concernant la « vie physique »

Pour un nouvel examen de la visée concernant la « vie physique » dans les conceptions en présence

Il s'avère, en définitive, que les visées de sécurité, de santé et d'autonomie sont prises en compte au plan de chaque conception en présence. Il apparaît, de plus, qu'elles le sont de façon relativement spécifique à une conception donnée. Aussi la définition de la visée relative à la « vie physique » de D. Delignières et C. Garsault n'intègre-t-elle pas celle qui a cours dans les trois autres. Cela infirme dès lors ce qu'on pouvait penser, en première analyse. Ces observations invitent, en outre, à envisager que chaque conception de la visée concernant la « vie physique » diffère des trois autres. Cela est plausible, mais néanmoins à vérifier. Il en va d'un nouvel examen des quatre conceptions considérées. Il s'agit, d'une part, de s'enquérir de la prise en compte, en chacune, d'autres visées que celles relatives à la sécurité, la santé ou l'autonomie. Cette approche se justifie au regard de l'analyse conduisant à la comparaison effectuée entre la conception de D. Delignières et C. Garsault et les trois autres. Seules, en effet, les visées qui ont cours dans la conception de D. Delignières et C. Garsault ont été considérées de façon systématique. Il est à noter, en outre, que deux autres visées que celles concernant la santé, la sécurité et l'autonomie ont été repérées en celle-ci. Il convient, d'autre part, de déterminer les rapports entre les différentes visées qui ont cours dans une conception. Elles fondent des cohérences à confronter : il s'agit de trancher quant à leur similarité.

Selon D. Delignières et C. Garsault : relation de plaisir avec les APS et préparation aux problèmes relatifs à la pratique sportive

La visée concernant la « vie physique » correspond, dans la conception de D. Delignières et C. Garsault, à une visée de formation d'une citoyenneté sportive. Il s'agit, en premier lieu, selon les auteurs, que l'élève mette en place une relation de plaisir avec les activités physiques et sportives. Cela suppose, à leurs yeux, que chaque élève puisse vivre, en EPS,

« la satisfaction d'avoir atteint un niveau significatif de maîtrise dans au moins une activité sportive ».

D. Delignières et C. Garsault envisagent en outre de permettre à l'élève d'accéder à des

« compétences relatives à la gestion de ses loisirs physiques »

note450. Il est question, en ce cas, de développer

« des compétences relatives à des thèmes qui transcendent les APS pratiquées »

. Les auteurs considèrent qu'il s'agit ainsi de préparer à

« des grandes classes de problèmes auxquels devra faire face la pratique sportive dans les années à venir »

note451. Ils comptent, parmi ceux-ci : la sécurité au plan des « *activités à risque* », l'entretien et la gestion de « *son capital santé* », une prévention des risques liés à l'« *autodidaxie* ». Ils ajoutent à cet inventaire :

« une sensibilisation, voire une formation des futurs cadres des associations »

et l'

« apprentissage du rôle de spectateur, d'amateur critique du sport ».

Selon G. Cogérino : des visées pour un accès aux pratiques physiques de loisir, subordonnées à une visée de santé

Pour G. Cogérino, la visée relative à la « vie physique » en EPS correspond à une transformation de la finalité santé. À ses yeux, les pratiques physiques et sportives participent du style de vie qui contribue à la « *prévention primaire* »note452. Selon elle,

« Faire en sorte que davantage d'individus se livrent à une pratique physique renvoie nécessairement à la thématique des loisirs. »note453

Elle ajoute que

« Le loisir renvoie à une double thématique : celle des modalités de pratique (orientées vers le dépassement de soi, la détente, la reconstruction personnelle, etc.) ; celle des pratiques physiques particulières (les gymnastiques de forme et d'entretien, les pratiques aquatiques, les pratiques non-sportives entre autres...) »

note454. G. Cogérino observe en outre :

« Considérer [...] qu'il est nécessaire, utile, indispensable accessoire... d'avoir une pratique physique durant ses loisirs en vue de maintenir son état de santé [...] est une opinion socialement distribuée et qui ne va pas de soi. »note455

Elle indique que cela implique d'

« aborder la nature des investissements individuels à l'égard de la pratique physique »

note456. On peut comprendre, dès lors, les propositions qu'elle fait quant à la « *formation de l'élève à la G.S.V.P.* »note457. Il s'agit, en effet, de l'accès à la pratique de pleine nature, d'entretien corporel. Est aussi recherchée une approche de modalités de pratique concernant la détente, le bien-être, la convivialité. Il est question, encore, de la connaissance de ses besoins, de ses capacités et limites. Celle-ci est recherchée au travers d'un enseignement permettant des apprentissages en situation d'autonomie. Ces visées sont ainsi subordonnées à celle concernant la santé. Elles se révèlent complémentaires, en outre, au plan d'un accès aux pratiques physiques de loisir dans une visée de santé. Il n'est ainsi que deux visées (concernant la santé et

l'autonomie) qui ont rapport à celles qu'inventorier D. Delignières et C. Garsault. Elles sont, de plus, associées d'une façon différente de celle qui a sied, aux yeux de ces deux auteurs.

Selon J. Eisenbeis et Y. Touchard : une visée d'éducation à la sécurité contribuant à la formation générale de l'enfant

J. Eisenbeis et Y. Touchard considèrent qu'une éducation à la sécurité en et par l'EPS vise à préparer à gérer sa « vie physique ». Ils jugent qu'elle permet de faire oeuvre d'éducation civique^{note458}. Un paragraphe de l'ouvrage en lequel ils explicitent leur conception s'intitule :

« L'éducation à la sécurité comme moyen de former des citoyens responsables

»^{note459}. Ils précisent qu'

« Elle contribue à développer l'esprit de responsabilité, de solidarité et constitue un moyen d'intégration sociale »

^{note460}. J. Eisenbeis et Y. Touchard indiquent aussi qu'elle participe de

« l'éducation d'un individu responsable et autonome »^{note461}.

Il est ainsi, selon eux, question de

« formation pour un enfant autonome, sujet de ses décisions »^{note462}.

Ils estiment, en définitive, que

« L'éducation à la sécurité prend place dans le champ général de l'éducation »^{note463}.

Les acquisitions visées aux travers de l'éducation à la sécurité sont, en outre, centrées sur « *la relation qui s'établit entre l'enfant et l'environnement* »^{note464}. Les auteurs considèrent alors que l'acquisition de conduites de sécurité est contribution à la « *formation générale de l'enfant* »^{note465}. L'éducation à la sécurité est en effet censée jouer au plan de la citoyenneté, la responsabilité, la solidarité, l'autonomie... Plusieurs visées sont ainsi susceptibles d'avoir rapport à celles qui ont cours dans la conception de D. Delignières et C. Garsault ou dans celle de G. Cogérino. Elles sont cependant subordonnées à une visée d'acquisition de conduites valant au plan de la sécurité. Or, ces conduites de sécurité sont objets d'apprentissages seulement dans la conception de J. Eisenbeis et Y. Touchard.

Selon J. Le Boulch : l'« autonomie motrice » comme condition à l'autonomie dans l'apprentissage moteur, la sécurité, la santé

Pour J. Le Boulch, l'autonomie motrice et la connaissance de son propre fonctionnement donnent la possibilité de gérer sa « vie physique ». Il indique :

« Si l'école remplit son contrat de préparation à la vie, l'éducation du corps doit déboucher sur l'autonomie motrice, c'est-à-dire la possibilité pour le sujet de prendre en charge ses propres apprentissages moteurs, d'assurer sa sécurité et

de préserver sa santé dans l'exercice de son métier et dans les activités de loisir qu'il a choisies. »^{note466}

J. Le Boulch considère que des « *compétences fonctionnelles* » sont, pour ce faire, à acquérir^{note467}. Les

« fonctions psychomotrices énergétiques-affectives »

et les

« fonctions psychomotrices opératives »

en constituant, selon lui, le fondement. Il y a à les développer pour pouvoir,

« au cours de l'adolescence passer de l'apprentissage à la connaissance de la façon d'apprendre. Non pas en raisonnant mais en agissant et en prenant conscience de son mode d'agir. »

note⁴⁶⁸ Cela suppose l'accès à

« la programmation consciente de ses mouvements qui correspond à [...] l'ajustement cognitif rendant possible une véritable autonomie motrice »

note⁴⁶⁹. La proposition de J. Le Boulch vise ainsi au développement de compétences fonctionnelles au travers d'une éducation corporelle. Il le conçoit en tant que condition à l'atteinte de visées concernant : l'autonomie dans ses apprentissages moteurs, la sécurité, la préservation de sa santé. Elles peuvent avoir rapport à des visées qui ont cours dans les conceptions de D. Delignières et C. Garsault, G. Cogérino ou J. Eisenbeis et Y. Touchard. La prise en compte de ces visées est néanmoins subordonnée, pour J. Le Boulch, à celle d'une visée d'autonomie motrice qui est spécifique à sa conception.

Des conceptions relativement spécifiques quant à la visée concernant la « vie physique »

Il apparaît ainsi qu'une visée ayant cours dans une conception peut avoir rapport à une visée présente dans une ou plusieurs des trois autres. Il est aussi des visées qui valent seulement dans l'une des quatre conceptions en présence. En tout état de cause, une visée prend place, en chacune, dans un ensemble de visées. Cela fait qu'elle est relativement spécifique à la conception en laquelle elle est intégrée. C'est ainsi, notamment, que la visée de sécurité que préconise J. Le Boulch correspond à une recherche d'acquisitions spécifique à sa conception. Celle-ci est, en outre, subordonnée à l'atteinte d'une visée d'« autonomie motrice ». Or, il n'en est rien dans les autres conceptions en présence. Ainsi n'est-il pas de point de vue quant à la visée relative à la « vie physique » de nature à intégrer les autres, parmi ceux considérés. Il s'avère plutôt que chacun est relativement spécifique à la conception en laquelle on le trouve. On peut envisager, dès lors, qu'ils sont assortis, en chaque cas, de positions quant aux mises en oeuvre qui le sont aussi, ce qui, toutefois, est à vérifier. Cela appelle une détermination des moyens envisagés en chaque conception pour atteindre la visée concernant la « vie physique ». Il convient, de plus, de les mettre en regard, pour trancher quant à leur similarité.

1.2 Différences de vues quant aux mises en oeuvre relatives à la vie physique

1.2.1 La question de la nature des acquisitions visées

Pour un examen de la nature des acquisitions visées dans les conceptions en présence

Dans chaque conception, ce qui est à acquérir vaut en tant que moyen permettant d'atteindre la visée qui a cours en matière de « vie physique ». Cela invite à s'intéresser aux acquisitions recherchées en chacune. Il s'agit, selon D. Delignières et C. Garsault, d'une « *relation de plaisir avec les APS* »^{note⁴⁷⁰} et de « *compétences* » relatives à la « *citoyenneté sportive* »^{note⁴⁷¹}. J. Eisenbeis et Y. Touchard préconisent, quant à eux, l'acquisition

de « comportements [...] de sécurité »

note472. J. Le Boulch, pour sa part, prône le développement de « *compétences fonctionnelles* » censées autoriser l'

« autonomie motrice et la connaissance de son propre fonctionnement »

note473. Pour G. Cogérino, enfin, il s'agit que l'élève perçoive l'intérêt de pratiquer régulièrement une activité physique et puisse accéder à la pratique de celle-cinote474. On peut, dès lors, envisager que la nature des acquisitions ainsi indiquées diffère d'une conception à l'autre. Cela, toutefois, est à vérifier. Il convient, pour ce faire, de spécifier les acquisitions recherchées dans chaque conception. Il y a ainsi à déterminer les composantes de toute acquisition qui vaut en l'une des conceptions en présence. Il s'agit aussi de caractériser la manière dont ces éléments constitutifs sont agencés. L'objet est d'opérer une comparaison avec les acquisitions visées dans les autres conceptions.

Selon D. Delignières et C. Garsault : une relation de plaisir avec les activités physique et des « compétences » concernant les loisirs sportifs

D. Delignières et C. Garsault considèrent qu'il faut

« que les élèves aient envie de pratiquer une activité physique, au terme de leur scolarité »

note475. Il s'agit alors, selon eux, de permettre à l'élève de

« construire une relation de plaisir avec les APS »note476.

Ils indiquent même :

« le plaisir [...] ne constitue-t-il pas en fait l'acquisition prioritaire, le savoir fondamental de la discipline ? »

Les auteurs envisagent les moyens à employer pour que l'élève y ait accès. Ils ne précisent pas, en revanche, les composantes de ce savoir fondamental. Il en va autrement pour ce qui est des « *compétences* » qu'il s'agit, à leurs yeux, d'acquérir en sus d'une relation de plaisir avec les activités physiques. Ils consacrent un paragraphe de leur article de 1993 à « *La compétence et ses composantes* »note477 (Tableau 15).

D. Delignières et C. Garsault font référence à M. De Montmollinote478. Ils indiquent :

« Compétence est synonyme de qualification professionnelle. On peut la définir comme un ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité. Elle permet à l'expert de faire face à l'ensemble des situations représentatives de son "métier". »

D. Delignières et C. Garsault

classent « les ressources constitutives de la compétence selon quatre catégories ».

Ils listent :

« les habiletés motrices, les habiletés méthodologiques, les connaissances et les attitudes ».

La compétence est, de leur point de vue

, « l'organisation cohérente de ces différents types de ressources et ne peut se résoudre à l'un de ses éléments ».

Les indications concernant la teneur de la compétence sont accompagnées d'informations quant à sa tonalité. Il s'agit ainsi de

« développer des compétences relatives à des thèmes qui transcendent les APS pratiquées »

. Ces thèmes correspondent à des classes de problèmes relatifs à la pratique sportive. Il est dès lors question, par exemple, de sécurité dans le cas des activités dites à risques ou de santé. Ce sont ainsi les dimensions de la visée de formation d'une citoyenneté sportive qui donnent aux compétences leurs tonalités.

Tableau n°15 : Les compétences selon : Delignières (D.), Garsault (C.), Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 10-11

« Pour une citoyenneté sportive »

« Revenons sur ce troisième objectif. Le problème posé est de préparer l'élève à sa vie physique et sportive d'adulte. Si les temps consacré aux loisirs sportifs du fait de la diminution du temps de travail, de l'évolution des styles de vie et de la prolongation de l'existence, est amené à s'accroître, il est en effet nécessaire de prévoir, à côté des formations générale et professionnelle dispensées par l'école, une formation à usage sportif. [...] Il serait à notre sens [...] judicieux de viser [...] la formation d'une "citoyenneté sportive" pour ceux qui dans l'avenir, à tous niveaux et dans toutes les fonctions nécessaires, vivront et feront vivre la pratique physique, sportive et de loisir. »

« La compétence et ses composantes »

« Quelle est la nature des savoirs à faire acquérir pour assurer cette formation ? Par analogie avec les problématiques développées en psychologie du travail (De Montmollin, 1984), il nous semble que l'on peut caractériser ces savoirs en tant que compétences. Il convient de bien préciser le sens dans lequel nous employons ce terme [...] Compétence est synonyme de qualification professionnelle. On peut la définir comme un ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité. Elle permet à l'expert de faire face à l'ensemble des situations représentatives de son "métier".

« Il nous semble que l'on peut classer les ressources constitutives de la compétences selon quatre catégories principales : [...]

Les habiletés motrices sont définies comme la faculté d'élaborer et de réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis. Les habiletés motrices caractéristiques des activités sportives possèdent des attributs spécifiques, et notamment le recours à une motricité globale plutôt que manipulateur, et l'importance de la pression temporelle [...]

Les habiletés méthodologiques ne concernent pas essentiellement la motricité, mais la gestion des dispositifs, des organisations et des groupes, dans le but d'optimiser la réalisation d'une tâche (par exemple, organiser un tournoi, organiser un groupe de travail, etc.). Il s'agit, au sens large, de méthodes de travail.

Les connaissances représentent une catégorie bien spécifique. Il s'agit de connaissances déclaratives, s'exprimant ou susceptibles de s'exprimer par un langage. Notons que la notion de connaissance procédurale renvoyant à un savoir s'exprimant dans l'activité finalisée, elle ne se différencie pas des habiletés dont nous avons parlé plus haut [...]

Enfin, l'attitude constitue un soubassement motivationnel, sous-tendant les perceptions, les orientations, les opinions et les comportements des individus. Une attitude est dirigée vers un objet, et rend compte d'une constance comportementale vis-à-vis de celui-ci.

La compétence est l'organisation cohérente de ces différents types de ressources, et ne peut se résoudre à l'un de ses éléments. »

« Son importation dans le domaine de l'EPS doit être prudente. Il ne s'agit pas de donner aux élèves des compétences spécifiques, relatives à une fonction définie. Dans le domaine des pratiques sportives, l'incertitude liée à l'évolution du champ des pratiques, mais également aux choix que réalisera un individu particulier, doit amener à définir un ensemble de compétences larges, répondant à des problématiques

transversales et justifiées par le coût social correspondant. »

Selon J. Eisenbeis et Y. Touchard : des « compétences sécuritaires » qui ont trait à l'organisation de la prise de décision et de l'action

J. Eisenbeis et Y. Touchard indiquent, quant à eux :

« L'objectif central de l'éducation à la sécurité est d'amener l'enfant à se doter d'un ensemble de conduites sécuritaires »

note479. Il est à noter que leur dénomination des acquisitions visées fluctue. C'est ainsi que « *comportement* » peut valoir en lieu et place de « *conduite* »note480. Les auteurs emploient, en outre, le terme « compétence ». Un paragraphe de leur ouvrage s'intitule ainsi

« Les compétences sécuritaires »note481.

Ils envisagent l'éducation à la sécurité aux plans de l'organisation de l'action et de la prise de décisionnote482. Ils signalent que

« Certaines compétences, liées à des savoirs, sont spécifiques du domaine de l'EPS, [...] en raison des situations qui favorisent la gestion de la motricité au regard de l'analyse et de la maîtrise des risques, objectifs et subjectifs, inhérents aux activités considérées. »

note483 Ils ajoutent :

« D'autres compétences [...] présentent un caractère transversal [...] relèvent d'opérations intellectuelles qui, dans un contexte donné d'incertitude, permettent d'effectuer quasi instantanément l'identification de la situation, le recueil d'informations, leur traitement et leur interprétation, la prise de décision. »

(Tableau 16) Les composantes des acquisitions visées ne sont donc pas celles qu'explicitent D. Delignières et C. Garsault. Il est à rappeler que D. Delignières reproche à J. Eisenbeis et Y. Touchard, d'envisager

« les “conduites de sécurité” dans une optique cognitiviste bien stricte »

note484.

Tableau n°16 : Les compétences relatives à la sécurité selon : Eisenbeis (J.), Touchard (J.), L'éducation physique et sportive à l'école, L'éducation à la sécurité, Paris : Editions Revue EPS, 1995, pp. 3, 6, 65-68, 74-75

« Un choix d'orientation de formation pour un enfant autonome, sujet de ses décisions »

« L'objectif central de l'éducation à la sécurité est d'amener l'enfant à se doter d'un ensemble de conduites sécuritaires [...] »

Certaines compétences, liées à des savoirs, sont spécifiques du domaine de l'EPS, plus particulièrement en raison des situations qui favorisent la gestion de la motricité au regard de l'analyse et de la maîtrise des risques, objectifs et subjectifs, inhérents aux activités considérées.

D'autres compétences communes à un ensemble de champs disciplinaires, présentent un caractère transversal. Ces dernières relèvent d'opérations intellectuelles qui, dans un contexte donné de risque ou d'incertitude, permettent d'effectuer quasi instantanément l'identification de la situation, le recueil d'informations, leur traitement et leur interprétation, la prise de décision. [...]

Pour engager l'analyse, une première réponse, très grossière, peut être esquissée. Une conduite de sécurité, c'est :

être attentif et vigilant dans toute situation, habituelle ou inconnue ;

percevoir et repérer l'incertitude et le risque ;
 identifier le problème à résoudre ;
 recueillir et traiter les informations en vue de l'action ;
 prendre une décision judicieuse par rapport à son intégrité et à celle d'autrui. »

« La "sécurité" : un principe organisateur des pratiques physiques »

« Eduquer à la sécurité : c'est aider l'enfant à organiser sa prise de décision

Décider, c'est faire un acte engagé, opérationnel qui renvoie à une réponse dont la nature dépend de la pratique support ainsi que des représentations des risques et des ruptures qui lui sont spécifiques. [...]

Exemple des relations causes-ruptures dans des pratiques

Des pratiques	Origines causes possibles des effets	Effets
VTT – vélo escalade gym	Mode de propulsion changements de direction	chutes
sports collectifs patinage jeux avec ballons de baudruche	Déficiences des trajectoires Evolution erronée de la propulsion En fonction de celle des autres	chocs, télescopages
Orientation ski gym	perte de repères erreurs d'itinéraires	déstabilisation

Si prendre une décision, c'est donner du sens au couple [...] action-réaction, il faudra situer le moment de la décision en fonction de la rupture possible. »

« Eduquer à la sécurité : c'est aider l'enfant à organiser son action

* Stratégies d'incitation à la prudence et à la prévention [...]

* Stratégies d'encouragement à l'expérimentation [...]

Les éléments d'identification

Pour l'enfant ils servent à donner du sens à la situation, sens qui permet de comprendre le problème posé. Cet acte de lecture active les canaux de la prise d'information, augmente la vigilance et procède à la détermination des possibles. [...]

Les éléments de procédures

Pour l'enfant, ils lui donnent les éléments d'une méthode pour organiser son action. »

« Les contenus d'enseignement »

« Les compétences sécuritaires [...]

chuter sans risque ;

minimiser les chocs ;

construire des conduites d'évitement ;

prévoir des itinéraires de repli ;

repérer les facteurs d'incertitude d'une situation ;

identifier les risques, les caractériser ;

cerner et anticiper les moments de

ruptures ;

analyser les événements ;

comprendre la nécessité de la règle ;

contrôler ses émotions, ne jamais se

trouver en état d'inhibition... »

Selon J. Le Boulch : des « compétences fonctionnelles », reposant sur des « fonctions psychomotrices », définies par l'« analyse fonctionnelle »

Les acquisitions visées dans la conception de J. Le Boulch ont pour nom « *compétences fonctionnelles* »note485. Un « *tableau d'analyse fonctionnelle* » en présente les fondementsnote486. Il représente les

« fonctions psychomotrices [...] de l'organisme autonome en interaction avec l'environnement »

. Il s'agit, d'une part, des fonctions psychomotrices « *énergétiques-affectives* », il est question, d'autre part, des fonctions psychomotrices « *opératives* ». Ces deux types de fonctions psychomotrices sont en relation par le biais de l'« *intentionnalité* » et du « *contrôle tonique* » (Tableau 17). On observe qu'elles ont rapport à l'« *intentionnalité inconsciente* », aux « *attitudes affectives* » et à l'« *émotivité* ». Or, elles sont, pour J. Le Boulch, le support des « *compétences fonctionnelles* ». Cela peut conduire à envisager une ressemblance entre ces « *compétences fonctionnelles* » et la « *compétence* » selon D. Delignières et C. Garsault. Cela peut inviter, aussi, à juger qu'elles ne sont pas de même nature que la « *compétence sécuritaire* » selon J. Eisenbeis et Y. Touchard. En tout état de cause, les « *compétences fonctionnelles* » reposent, pour J. Le Boulch, sur les fonctions psychomotrices définies par l'analyse fonctionnelle. Or, ce n'est pas le cas des acquisitions visées dans la conception de D. Delignières et C. Garsault ou dans celle de J. Eisenbeis et Y. Touchard.

Représente l'ensemble des fonctions psychomotrices, énergétiques et opératives de l'organisme autonome en interaction avec l'environnement

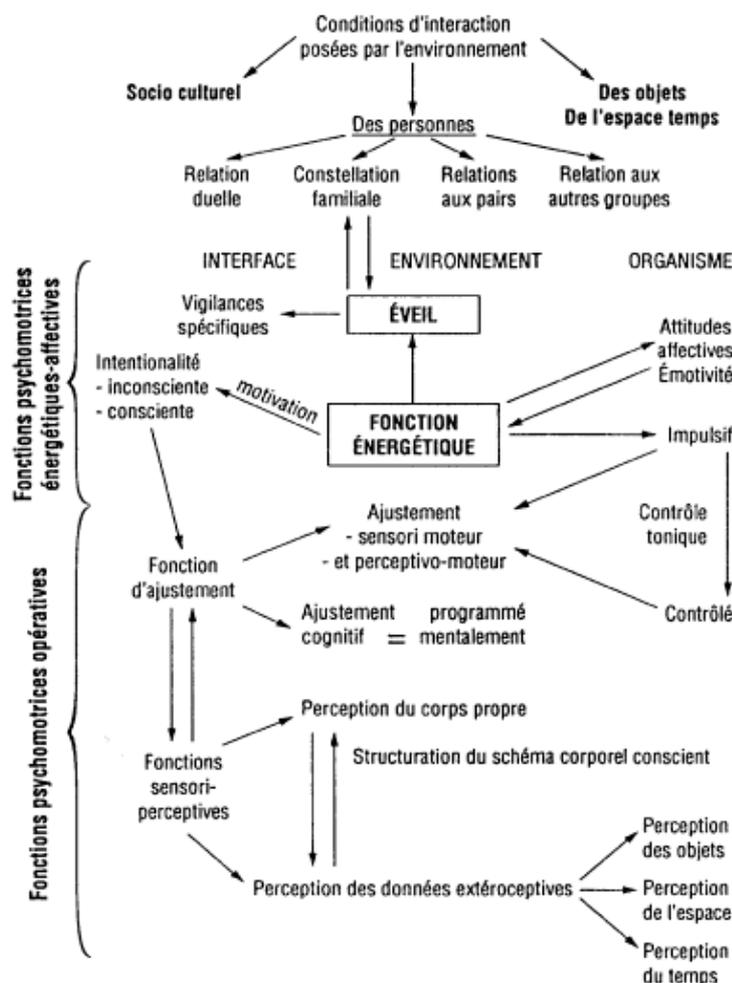


Tableau n°17 : Tableau d'analyse fonctionnelle selon : Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 259

Selon G. Cogérino : connaissance de ses besoins, ses capacités et limites, accès à certaines activités physiques et modalités de pratique

G. Cogérino renseigne quant au cap à tenir en matière de formation à la « G.S.V.P. » dans son document diffusé en 1997. Il s'agit de permettre à l'individu d'avoir une pratique physique à l'occasion de ses loisirs ; celle-ci est envisagée comme un facteur de santé^{note487}. G. Cogérino observe que les rapports entre activité physique et santé peuvent être conçus différemment d'un individu à l'autre^{note488}. Il est question de

« la perception de bénéfices associés à cette pratique » et de « la perception du “besoin” [...] qu'en aurait l'individu »

note⁴⁸⁹. Cela implique qu'on permette aux élèves de découvrir :

« la nature de leurs préoccupations à l'égard de la pratique physique » et « les registres de sensations qu'ils recherchent ou qu'ils craignent ».

G. Cogérino retient de fait

« la connaissance de ses besoins, ses capacités et limites » comme axe de formation à la « G.S.V.P. »^{note490}.

Elle considère, en outre, qu'il s'agit de permettre l'accès des élèves à des pratiques de pleine nature ou d'entretien corporel. Elle juge aussi, qu'il sied de leur donner à connaître des modalités de pratique relatives à la détente, au bien-être, à la convivialité^{note491}. D. Delignières et C. Garsault jugent, eux,

« qu'une APS n'est pas porteuse en soi d'enjeux de formation »^{note492}.

Ils ne font pas mention, en outre, de la connaissance de soi lorsqu'ils explicitent les compétences à acquérir en matière de « vie physique ». Les acquisitions que présente G. Cogérino n'ont, par ailleurs, pas trait de façon première à la sécurité. Ainsi ne correspondent-elles pas à celles qui valent pour J. Eisenbeis et Y. Touchard. G. Cogérino n'envisage pas, non plus, qu'elles puissent reposer sur le développement des fonctions psychomotrices tel que J. Le Boulch le conçoit. (Tableau 18)

Tableau n°18 : Les acquisitions à opérer selon : Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, pp. 5-6, 7-9

« Représentations de la santé »

« Les travaux de psychologie sociale ont étudié les représentations que les individus construisent de la santé, de leur santé (Hretzlich, 1969, 1986, Jodelet, 1983, 1986). L'importance des représentations dans les comportements y est soulignée mais avant tout conceptualisée. L'attitude, disposition stable en est l'ossature : c'est autour de cette attitude que viennent s'organiser les informations (dont les connaissances acquises). [...] Confrontées aux attitudes, les informations, mêmes pertinentes, scientifiques ou *up to date*, peuvent ne pas être intégrées aux représentations. Celles-ci sont avant tout un système de valeurs, de notions et de pratiques intégrant de l'irrationnel et du symbolique.

Nous ne poursuivrons pas davantage sur le concept de représentations sociales. Nous retiendrons les questionnements suivants :

comment les enseignants d'EPS permettent-ils aux élèves d'intégrer des connaissances mais aussi de nouveaux comportements, eux-mêmes ancrés sur les attitudes des élèves à l'égard de la pratique physique [...] ? [...] »

« Les rapports entre activité physique et santé »

« Pratiquées durant une partie du temps non-contraint, les activités de loisir subissent l'influence de déterminismes sociaux, économiques. Ceux-ci renvoient à des coûts mais également à des représentations et des habitus socialement distribués : valeur de l'effort physique (Bruant, 1996, 38) ; effets attendus de la pratique physique sur le corps externe et interne (Bourdieu, 1984, 189-192). Considérer donc qu'il est nécessaire, utile, indispensable, accessoire... d'avoir une pratique physique durant ses loisirs en vue de maintenir son état de santé (ou sa silhouette...) est une opinion socialement distribuée et qui ne va pas de soi. [...]

Concernant notre étude, nous formulerons les questionnements suivants issus des travaux ci-dessus : dans quelle mesure les enseignants d'EPS perçoivent-ils chez leurs élèves, même intuitivement, les différences d'investissement à l'égard de la pratique physique ?

disposent-ils de stratégies différenciées pour gagner les élèves à une pratique physique régulière et adaptée ? accordent-ils un rôle important ou secondaire aux temps de verbalisation, d'échanges subjectifs, afin de permettre aux élèves de découvrir en l'énonçant la nature de leurs préoccupations à l'égard de la pratique physique, les registres de sensations qu'ils recherchent ou qu'ils craignent ?

mettent-ils en place des moments, des séances où la pratique physique est conçue comme un moment de retour sur soi, de recentration personnelle (comme par exemple la relaxation) ? »

« Conclusion »

« L'idée de maintenir une pratique physique à tous les âges de l'existence est liée à la perception de bénéfices associés à cette pratique, ainsi qu'à la perception du "besoin" [...] qu'en aurait l'individu. [...] Pour certains enseignants, le débat autour de la G.S.V.P. confirme la perception d'un malaise latent dans l'enseignement de l'EPS actuelle. Ce malaise s'étaye sur des constats diffus : difficulté accrue de toucher certains publics d'élèves, inadéquation grandissante entre les APS massivement programmées (athlétisme, gymnastique, sports collectifs) et les demandes des élèves, etc. Ces impressions sont confortées par la connaissance des enquêtes sur les pratiques physiques des français (Irlinger, Louveau, Metoudi, 1987 ; Irlinger, 1993 à : demande accrue pour les pratiques en milieu naturel, les pratiques d'entretien corporel, accroissement des pratiques occasionnelles et du "butinage" entre pratiques... Dans ce portrait des pratiques effectives, les motivations concernant la santé, le bien-être dépassent largement la seule recherche d'efficacité, de progrès et de dépassement. Les enseignants ressentent une inadéquation entre les propositions d'activités (types d'APS et modalités d'engagement ou de pratique) en EPS et la demande des adultes sortis du système scolaire.

Ainsi, la formation à la G.S.V.P. engage :

un renouvellement massif des APS massivement présentes en EPS (pratique de pleine nature, d'entretien corporel, plutôt que la résistante trilogie athlétisme-gymnastique-sport collectif)

une prise en compte des motivations à l'égard de la pratique physique chez les adultes (détente, bien-être, convivialité plutôt que recherche de performance et de dépassement de soi)

la mise en place d'autres procédures d'enseignement mettant l'accent sur la connaissance de ses besoins, ses capacités et limites et permettant des apprentissages en situation d'autonomie »

1.2.2 La question des activités physiques à pratiquer et des modalités de pratique

Pour une mise en regard des conceptions au plan des activités physiques à pratiquer et des modalités de pratique

Les acquisitions visées au plan des quatre conceptions étudiées ont des appellations qui diffèrent de l'une à l'autre. Elles sont, en chaque cas, moyens pour atteindre une visée qui est jugée avoir trait à la « vie physique ». Or, la définition de cette visée est propre à chaque conception. Cela conduit à envisager que c'est aussi le cas pour ce qui est des acquisitions préconisées. Chacune de ces acquisitions se révèle effectivement spécifique à l'une des conceptions en présence. Ainsi, seuls J. Eisenbeis et Y. Touchard ont le projet de doter l'enfant de ce qu'ils dénomment « *conduites sécuritaires* ». De même, seule G. Cogérino défend l'idée que l'élève doit accéder à la pratique d'entretien corporel... Les acquisitions considérées sont, en chaque cas,

présentées en tant que fruit d'un enseignement en matière de « vie physique ». Elles ont rapport à des activités physiques à pratiquer et à leurs modalités de pratique : il est question, en chaque conception, d'activités et de modalités de pratique, au plan des moyens permettant une acquisition ou en tant qu'objet d'acquisition. Elles sont ainsi le pendant des acquisitions visées. Cela accrédite l'idée qu'il est autant de points de vue quant à la pratique physique à effectuer que de conceptions en présence.

Selon D. Delignières et C. Garsault : l'acquisition d'une « relation de plaisir avec les APS » et de « compétences » prévalent sur un « encyclopédisme sportif »

Pour D. Delignières et C. Garsault, il est

« nécessaire que chaque élève ait vécu, au cours de son cursus scolaire, la satisfaction d'avoir atteint un niveau significatif de maîtrise dans au moins une activité sportive »^{note493}.

Il en va en effet selon eux de la construction d'une « *relation de plaisir avec les APS* ». Il s'agit, en outre, à leurs yeux, que l'élève acquière des

« compétences relatives à la gestion de ses loisirs physiques »

^{note494}. Ils indiquent à ce propos :

« un cycle ne doit pas être défini par l'activité sportive qui lui sert de support, mais par les objectifs qu'il vise »^{note495}.

Ils considèrent ainsi que le choix des activités physiques pratiquées est fonction de compétences à acquérir. Ces dernières valent au regard de

« problèmes soulevés par l'organisation et la pratique des loisirs sportifs »

^{note496}. Pour D. Delignières et C. Garsault

, « L'activité choisie doit être culturellement porteuse de la compétence à développer. »

^{note497} Elle doit, en outre,

« subir un traitement didactique particulier, orienté par la nature de la compétence à enseigner ».

Cela appelle

« un compromis entre [...] exigences méthodologiques et attitudinales, et l'activité »

. Les auteurs considèrent qu'il est, d'une manière générale, souhaitable de consacrer un cycle à un type de compétence^{note498}. Ils envisagent aussi l'éventualité de distribuer l'enseignement d'une compétence sur plusieurs cycles. Ils ne visent pas, en tout état de cause à un « *encyclopédisme sportif* ».

Selon J. Eisenbeis et Y. Touchard : une complémentarité des activités et une pratique au regard du couple « risque / rupture »

J. Eisenbeis et Y. Touchard annoncent, eux :

« dans la mesure où l'éducation à la sécurité a été placée dans le champ de l'EPS, les contenus matière seront ceux des APS ou ceux des pratiques ludiques et de loisir choisies comme supports à l'enseignement »^{note499}.

Ainsi, selon eux :

« Chaque pratique possède des caractéristiques qui peuvent, en fonction de l'objectif "sécurité", être retenues comme critères éventuels de choix. »^{note500}

Il est question des « *ressources qu'elles développent* », des « *types de relations qu'elles provoquent* », de « *la nature des informations qu'elles dispensent* ». Pour J. Eisenbeis et Y. Touchard

, « variété et complémentarité des activités sont nécessaires à une programmation »

. La sécurité est « *principe organisateur des pratiques physiques* »^{note501}. Il s'agit de tenir compte des « *risques et des ruptures* » spécifiques à chaque activité, pour aider à l'organisation de la prise de décision et de l'action. C'est ainsi que J. Eisenbeis et Y. Touchard se démarquent de D. Delignières et C. Garsault. Ces derniers envisagent de programmer les activités physiques en fonction d'un ensemble de compétences à acquérir qui ne concernent pas toutes la sécurité. S'ils recherchent une complémentarité, c'est au plan du couple « compétence / activité ». En outre, la didactisation des activités vise, selon eux, à un compromis fonction des différentes composantes de la compétence. Elle dépend, pour J. Eisenbeis et Y. Touchard, d'un principe organisateur différent : il est relatif à la prise de décision et à l'action au regard du couple « risque / rupture ».

Selon J. Le Boulch : une complémentarité des activités et des modes de pratique envisagée au regard des fonctions psychomotrices

Il s'agit, pour J. Le Boulch, de développer des « *compétences fonctionnelles* » dont les fonctions psychomotrices sont le support^{note502}. Il en résulte des implications quant aux activités pratiquées, fonction

« des impératifs de développement de l'enfant, différents selon les stades de son évolution psychomotrice »^{note503}.

J. Le Boulch indique ainsi :

« A l'école primaire, il est [...] souhaitable de substituer une éducation psychomotrice à l'enseignement des APS »^{note504}.

Concernant le collège et le lycée, il propose une classification autorisant le choix des activités pour « *mener à bien un travail fonctionnel* »^{note505}. Ainsi différencie-t-il les « *Activités opératives* » des « *Activités d'expression et de communication* ». Il spécifie, au plan des « *Activités opératives* », les « *Activités sportives* » et les « *Activités physiques de pleine nature* ». Il discerne, au sein des « *Activités sportives* », les « *Sports collectifs* » et les « *Sports individuels* »^{note506}. Il précise :

« L'enseignement du sport éducatif, des activités de pleine nature, des activités d'expression et artistiques [...] peut débiter dès le troisième cycle de l'école élémentaire »^{note507}.

J. Le Boulch vise ainsi à une complémentarité des activités pratiquées et des modes de pratique au plan de la mise en jeu des fonctions psychomotrices. Or, il serait envisageable, si on suit D. Delignières et C. Garsault, de se passer d'un ou de plusieurs types d'activités dont la complémentarité est requise aux yeux de J. Le Boulch. J. Eisenbeis et Y. Touchard, par ailleurs, ne font pas mention de restriction, quant à la pratique des activités, liée au développement de l'élève. Ils envisagent pourtant l'éducation à la sécurité dans le cas de l'école primaire. Leurs critères de choix des activités diffèrent, en outre, de ceux de J. Le Boulch.

Selon G. Cogérino : pratique de pleine nature et d'entretien dans une perspective de détente, de bien-être ou de convivialité

G. Cogérino considère, elle, que la

« formation de l'élève à la G.S.V.P. engage :

-

un renouvellement des APS massivement présentes en EPS (pratique de pleine nature, d'entretien corporel, plutôt que [...] athlétisme–gymnastique–natation)

-

une prise en compte des motivations à l'égard de la pratique physique chez les adultes (détente, bien-être, convivialité plutôt que recherche de performance et de dépassement de soi) »note508.

D. Delignières et C. Garsault pensent, quant à eux,

« qu'une APS n'est pas en soi porteuse d'enjeux de formation »

note509. J. Eisenbeis et Y. Touchard indiquent, pour leur part :

« variété et complémentarité des activités sont nécessaires à une programmation »

note510. Ils comptent parmi elles : « [...] *escalade, gymnastique, orientation, sports collectifs, tennis, natation, athlétisme... pour ne citer que celles-ci* »note511. Pour J. Le Boulch :

« Les activités sportives sont [...] équilibrées par deux ensembles d'activités alternatives. Les unes sollicitent l'effort en vue de surmonter les obstacles naturels, les autres, comme la danse [...] répondent à une nécessité intérieure de nature émotionnelle. »

note512 En outre, les modes de pratiques n'apparaissent pas déterminés par ces auteurs au regard

« des motivations à l'égard de la pratique physique chez les adultes ».

Ainsi le point de vue exposé par G. Cogérino quant aux activités à pratiquer et aux modalités de pratique à privilégier lui est-il propre.

1.2.3 La question des modalités d'enseignement

Pour une étude des conceptions relatives aux modalités d'enseignement

Il s'avère que chaque conception intègre un point de vue quant aux activités à pratiquer différent de celui qui vaut dans les autres. Il en est de même pour ce qui concerne les modalités de pratique de ces activités. Il peut en résulter des incompatibilités. Ainsi J. Le Boulch considère-t-il que les pratiques d'« *Activités opératives* » et d'« *Activités d'expression et de communication* » se complètent. Or, il n'est *a priori* pas hérésie, d'après D. Delignières C. Garsault, de faire pratiquer seulement celles que J. Le Boulch nomme « *Activités opératives* ». J. Eisenbeis et Y. Touchard envisagent, eux, la pratique d'une diversité d'activités, à des fins de complémentarité au regard de l'éducation à la sécurité. La pratique de l'athlétisme, de la gymnastique ou des sports collectifs peut avoir cours dans cette optique. G. Cogérino considère, quant à elle, qu'il faut de renouveler les « *APS massivement présentes en EPS* » ; est concernée « *la résistante trilogie athlétisme-gymnastique-sport collectif* ». On pourrait donner d'autres exemples illustrant la spécificité de chaque conception. Ainsi, chacune suggère des mises en oeuvre visant à des acquisitions qui lui sont propres. On peut envisager également que chaque conception invite à des modalités d'enseignement qui lui sont particulières. Une mise en regard, sur ce plan, des conceptions en présence, à opérer pour déterminer s'il en est ainsi.

Selon D. Delignières et C. Garsault : différenciation, projets des élèves et climat motivationnel de maîtrise, en EPS

D. Delignières et C. Garsault observent : «

Il nous semble [...] qu'il n'y a pas de relation évidente [...] entre EPS et plaisir. Cette relation est à construire

»note513. Cela les conduit à réfléchir à la question en référence à des «

travaux réalisés en psychologie d'orientation expérimentaliste

»note514. Ils en viennent à trois types de propositions. L'un a trait à la différenciation pédagogique. Les auteurs annoncent en effet : «

Sur le plan didactique, ces travaux suggèrent l'intérêt de différencier la nature des activités pratiquées [...], mais également de proposer, à l'intérieur d'une même activité, des entrées différenciées en regard des sensations attendues

». Il est un autre type de propositions qui concerne «

une prise en compte plus attentive des projets des élèves

». Un autre, encore, est relatif à la mise en place d'un

« climat motivationnel de maîtrise

» plutôt que de « *compétition* ». Il s'avère que ces perspectives sont cohérentes avec ce qui est proposé quant à l'enseignement des compétences. Selon D. Delignières et C. Garsault, l'enseignement des compétences

« nécessite une délégation aux élèves de certaines responsabilités (organisation, matériel, etc.). L'adoption de stratégies de type pédagogie du projet semble particulièrement adapté.

»note515 Ils ajoutent qu'il s'agit de «

viser à l'implication des élèves dans des activités significatives, à forte résonance affective, orientées vers la réalisation de projets à plus ou moins long terme.

» Il est à noter que ces modalités d'enseignement valent au plan d'un enseignement disciplinaire visant à doter l'élève de compétences«

répondant à des problématiques transversales

»note516.

Selon J. Eisenbeis et Y. Touchard : « Modèle appropriatif », et « Prévention expérimentation », dans une approche pluri, inter, et trans-disciplinaire

J. Eisenbeis et Y. Touchard indiquent, pour leur part : «

La qualité de l'enseignement suppose que les démarches choisies [...] laissent à l'enfant une large part d'initiative et de choix

»note517. Ils prônent «

une “pédagogie de l’expérience” fondée essentiellement sur le modèle appropriatif

»note518. Ce dernier se rapporte, précisent-ils, à J. Houssayenote519. Valoriser le modèle appropriatif ne revient pas, pour eux, à

« exclure des pratiques d’enseignement relevant d’autres modèles

»note520. Ils indiquent certes : «

L’espace et le groupe seront organisés le plus souvent possible en unités de fonctionnement autonome.

»note521 C’est, cependant, « *d’autonomie évolutive* » dont il est questionnote522. Il s’agit d’une «

sécurité “subie” au début des apprentissages puis [...] maîtrisée et intégrée dans l’étape suivante

»note523. L’enseignant doit ainsi «

envisager les ruptures possibles, pour permettre à l’enfant de prendre un risque optimal sans être en situation de danger

»note524. Il convient de «

construire deux types de stratégies qui sont [...] antagonistes

»note525 qui renvoient à la «

notion de Prévention expérimentation

»note526. Ce, dans une perspective d’éducation à la sécurité en laquelle l’EPS n’est pas seule à oeuvrer : il est question d’une approche « *pluri, inter, et trans-disciplinaire* ». J. Eisenbeis et Y. Touchard, comme D. Delignières et C. Garsault, ont le souci que l’élève apprenne activement. L’autonomie laissée à l’enfant dans l’apprentissage concerne essentiellement, pour les premiers, «

la relation qui s’établit entre l’enfant et l’environnement

»note527. Les seconds l’envisagent au plan du choix des activités et des modes de pratique. On observe, de plus, que leur proposition concerne seulement l’EPS. J. Eisenbeis et Y. Touchard situent la leur dans un «

contexte pluridisciplinaire [...] nécessaire

»note528.

Selon J. Le Boulch : une éducation du corps par le mouvement, suivant une méthodologie issue de l’analyse fonctionnelle

J. Le Boulch a, quant à lui, le projet d’

« Assurer la continuité de l’éducation du corps sur l’ensemble de la scolarité

»note529. Il indique : «

L'interaction du corps et de l'environnement passe par le mouvement, fil directeur autour duquel se forge l'unité de la personne corporelle et mentale

»note530 Il est ainsi question d'une

« éducation par le mouvement » qui « s'appuie sur l'analyse fonctionnelle

»note531. Il s'agit, en EPS, de proposer «

un enseignement des APS [...] qui s'inspire de l'analyse fonctionnelle et non de l'analyse technique spécifique à chacune des spécialités

»note532. Cela a des implications quant à «

L'apprentissage moteur applicable à la didactique de l'éducation physiqu

e »note533. C'est ainsi que J. Le Boulch distingue les niveaux d'apprentissage « *perceptivo-moteur* » et « *cognitif* »note534. Il précise la « *Méthodologie* » relative à chacunote535. Il considère que le premier niveau appelle la confrontation de l'élève à une « *situation-problème* ». Il juge que le second correspond à un «

apprentissage par dissociation [...] avec programmation consciente du schéma moteu

r ». Ces modalités d'enseignement sont fonction du développement psychomoteur de l'élève. Le stade ultime de l'« *autonomie motrice* » correspond en effet à « *la programmation consciente de ses mouvements* »note536. La méthodologie envisagée vise à des « *acquis fonctionnels qui ne peuvent être assurés à l'école par la seule éducation physique.* »note537 C'est ainsi que J. Le Boulch traite, notamment, de «

L'apprentissage de l'écriture comme éducation psychomotrice

»note538. Il estime que l'élève doit aussi, en fin de cursus, approfondir

« certaines données théoriques, en particulier physiologiques et neurophysiologiques

»note539. Il est, en définitive, question d'une éducation du corps, à laquelle l'EPS doit contribuer. Les modalités de sa contribution sont spécifiées au regard de l'« *analyse fonctionnelle* ». Ni D. Delignières et C. Garsault, ni J. Eisenbeis et Y. Touchard ne s'inscrivent dans cette logique. Ce, qu'il s'agisse de la place de l'EPS dans l'enseignement ou des modalités d'enseignement de cette discipline.

Selon G. Cogérino : connaissance de soi au regard de l'activité physique et climat de maîtrise

G. Cogérino prône, elle, la mise en place de «

procédures d'enseignement mettant l'accent sur la connaissance de ses besoins, ses capacités et limites et permettant des apprentissages en situation d'autonomie

»note540. Elle songe à des

« stratégies différenciées pour gagner les élèves à une pratique physique régulière et adaptée

»note541. C'est ainsi qu'elle fait référence à J.-P. Callède pour considérer une diversité de « *dimensions et registres* » quant à la pratique de l'activité physiquenote542. Elle envisage aussi des «

temps de verbalisation, d'échanges subjectifs, afin de permettre aux élèves de découvrir en

l'énonçant la nature de leurs préoccupations à l'égard de la pratique physique, les registres de sensations qu'ils recherchent ou qu'ils craignent

»note543. Elle suggère également «

des moments, des séances où la pratique physique est conçue comme un moment de retour sur soi, de recentration personnelle

». G. Cogérino a le souci, de plus, de permettre aux élèves d'apprécier les diverses composantes de leur condition physique^{note544}. Elle estime, par ailleurs, qu'il s'agit de créer un « *climat de maîtrise* » pour que chaque élève tire plaisir de sa pratique. Elle s'interroge, enfin, quant à d'éventuelles collaborations avec d'autres disciplines^{note545}. Il est à noter, cependant, que ses propositions concernant la formation de l'élève à la « *G.S.V.P.* » ne concernent que l'EPS^{note546}. Comme D. Delignières et C. Garsault, elle prône la mise en place d'un « *climat de maîtrise* ». Elle propose cependant des procédures relatives à la connaissance de soi, au regard de l'activité physique, que ceux-ci n'évoquent pas. J. Eisenbeis et Y. Touchard n'en font pas mention non plus. Le propos de G. Cogérino, en tout état de cause, n'a pas rapport à l'« *analyse fonctionnelle* » selon J. Le Boulch. Elle ne propose pas, en outre, de perspective d'enseignement mettant à l'oeuvre plusieurs disciplines alors que J. Eisenbeis et Y. Touchard ou J. Le Boulch le font.

Pour un nouvel examen des conceptions en présence

Il s'avère que les modalités d'enseignement préconisées en une conception ne sont pas identiques à celles qui le sont dans les autres. Il en est ainsi, d'une part, pour ce qui est de l'enseignement de l'EPS, d'autre part, en ce qui concerne les rapports que cette discipline peut entretenir avec les autres disciplines. Il est question, en outre, de la pratique d'activités physiques dont le choix dépend de critères différents d'une conception à l'autre. Les modalités de pratique de ces activités envisagées sont, de plus, discriminantes. Il n'est, par surcroît, pas de consensus concernant la nature des acquisitions à viser. Ces dernières renvoient à des points de vue particuliers à chaque conception relative à la visée concernant la « vie physique ». Ces constatations invitent à penser qu'on a affaire à des opinions sensiblement différentes quant à la question de la « vie physique » en EPS. Elles conduisent, en outre, à considérer chaque conception en présence, par rapport aux autres, comme un tout ayant sa spécificité. Cela invite à les envisager en tant que conceptions concurrentes plutôt que comme options complémentaires. Il s'agit ainsi de repérer ce qui fonde les différences constatées pour spécifier les termes du problème de la « vie physique » en EPS.

2 . Les conceptions relatives à la vie physique : point commun et paradoxe

La « psychocinétique » donne à la conception de J. Le Boulch sa cohérence

J. Le Boulch propose «

une éducation du corps sur l'ensemble de la scolarité

»note547. Il vise, au travers de celle-ci, à donner à l'individu la «

possibilité de gérer sa vie physique

»note548. Il est question d'une éducation du corps fonction de la psychocinétique. Cette dernière est «

science du mouvement humain appliquée au développement de la personne

»note549. Selon J. Le Boulch,«

L'action dans le milieu, condition de l'adaptation au réel et facteur du développement, précède la réflexion et en est la condition

. »note550 Ainsi, à ses yeux,«

L'autonomie de la pensée passe par l'autonomie motrice

. » La possibilité de gérer sa « vie physique » est alors, pour lui, effet d'une éducation du corps sur le développement. Il précise qu'elle correspond à une bonne gestion de ses compétences motrices. Il envisage la mise en place et la mise en oeuvre de celles-ci au regard de l'« *analyse fonctionnelle* ». Il est alors question du versant théorique de la psychocinétique^{note551}. Celui-ci porte sur le « *module psychomoteur* ». Il s'agit, plus précisément, de son étude au plan du développement et au regard du « *système organique total* »^{note552}. Aussi J. Le Boulch annonce-t-il : «

Ce type d'analyse permet de comprendre l'importance du facteur temps pour définir la stratégie de l'intervention

. » Il induit des modalités d'enseignement différenciées suivant le stade du développement. Le choix des activités pratiquées et des disciplines mises à contribution dépendent aussi des possibilités qu'elles offrent pour la mise en jeu des fonctions psychomotrices^{note553}. C'est ainsi que la psychocinétique donne à la conception de J. Le Boulch sa cohérence.

Les acquisitions visées comme clé de voûte de la conception de J. Eisenbeis et Y. Touchard

J. Eisenbeis et Y. Touchard s'intéressent, quant à eux, à l'éducation à la sécurité. L'un des objectifs principaux de celle-ci est, indiquent-ils, de préparer l'élève à gérer sa « vie physique ». Selon eux, «

L'éducation à la sécurité trouve dans l'éducation physique et sportive un support privilégié

»^{note554}. Ils jugent que la pratique des activités physiques et sportives permet l'acquisition de compétences « nécessaires à la sécurité de l'enfant

t »^{note555}. Elle est censée lui permettre de s'exercer à organiser sa prise de décision^{note556} et son action^{note557}. Cet exercice requiert, aux yeux de J. Eisenbeis et Y. Touchard,

« une “pédagogie de l'activité et de l'expérience” fondée essentiellement sur le modèle appropriatif

»^{note558}. Ils considèrent que l'EPS peut ainsi oeuvrer en synergie avec les autres disciplines^{note559}. Leur définition des acquisitions visées est de fait susceptible de valoir au regard de l'analyse de l'incertitude et du risque relatifs à toute situation. Cela est cohérent avec les « *constats préoccupants* » qui justifient à leurs yeux la mise en place d'une éducation à la sécurité^{note560}. Ceux-ci ont trait à l'importance quantitative des accidents dont les enfants sont victimes sur la voie publique, à la maison, dans les parcs de jeux publics, en récréation, en EPS. Ces constatations appellent, selon J. Eisenbeis et Y. Touchard, une réflexion«

sur les voies à développer pour faire des enfants et adolescents des acteurs de leur propre sécurité

»^{note561}. Un modèle pédagogique impliquant l'élève au plan de sa sécurité apparaît dès lors cohérent au regard de la réflexion engagée. Il s'avère ainsi que les acquisitions visées constituent la clé de voûte du système de pensée des auteurs.

Les acquisitions visées comme clé de voûte de la conception de D. Delignières et C. Garsault

D. Delignières et C. Garsault envisagent, eux, la mise en place d'une « *formation à usage sportif* »^{note562}. Il en va, de leur point de vue, d'une EPS ayant visée en matière de « vie physique ». Ils précisent : «

la pratique de référence à prendre en considération est la pratique sportive [...] en tant que domaine social d'activité

». La formation envisagée vise à l'acquisition de compétences. D. Delignières et C. Garsault entendent par «

compétence » : « ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité

»^{note563}. Ils considèrent qu'une formation à usage sportif doit valoir au regard des attentes sociales. Elle doit avoir rapport à «

des grandes classes de problèmes auxquels devra faire face la pratique sportive dans les années à venir

»^{note564}. C'est ainsi qu'ils définissent

« un ensemble de compétences larges, répondant à des problématiques transversales, et justifiées par le coût social correspondant

»^{note565}. L'enseignement des compétences requiert, en outre, d'après eux, des procédures pédagogiques particulières^{note566}. Il apparaît qu'ils les jugent de nature à permettre à l'élève «

de construire une relation de plaisir avec les APS

»^{note567}. Or, ils considèrent que cette construction est fondamentale au plan d'une formation à usage sportif. Il s'agit, en effet, en premier lieu, d'inciter à la pratique de l'activité physique^{note568}. Il est ainsi une cohérence entre le domaine en fonction duquel cette formation vaut et leur définition de la compétence. Il en est une autre qui concerne les deux axes de formation qu'ils envisagent. Les acquisitions visées constituent dès lors la pierre angulaire de la conception de D. Delignières et C. Garsault.

Une mise en regard entre ce qui a trait à l'engagement dans la pratique physique de loisir et ce qui a cours en EPS comme ossature de la conception de G. Cogérino

G. Cogérino assimile, pour sa part, la visée relative à la « vie physique » assignée à l'EPS à la « *transformation de la finalité Santé* »^{note569}. Il s'agit dès lors, selon elle, de viser au maintien d'une pratique physique à tous les âges de l'existence^{note570}. Elle cite G. Roger pour indiquer : «

Le loisir c'est la situation naturelle qui permet de pratiquer le sport toute la vie, en dehors et après l'école

»^{note571}. Ainsi, pour elle, une EPS relative à la « vie physique » a-t-elle rapport à « *la thématique des loisirs* »^{note572}. Or, observe-t-elle, «

il semble bien que les enseignants d'EPS gardent leurs distances à l'égard de ce thème

»^{note573}. Elle note aussi que les pratiques physiques et les modalités de pratique relatives au loisir sont, d'après elle, particulières^{note574}. Cela, juge-t-elle, a des implications quant à celles qui sont à retenir en EPS^{note575}. Elle indique, par ailleurs, que l'« *attitude* » est l'ossature des représentations qu'ont les individus de la santé, de leur santé^{note576}. Celles-ci sont, précise-t-elle, «

avant tout un système de valeurs, de notions et de pratiques intégrant de l'irrationnel et du symbolique

». Elle ajoute que la manière d'envisager les rapports entre activité physique et santé est de nature à varier d'un individu à l'autre^{note577}. Il est dès lors question de la perception, par l'individu, de bénéfices et d'un besoin relatifs à une pratique physique^{note578}. Il en va, pour G. Cogérino, de procédures d'enseignement particulières, liées à la connaissance de soi au regard de la pratique physique^{note579}. Ses propositions impliquent, annonce-t-elle, un bouleversement pour l'enseignement de l'EPS. Celui-ci procède d'une mise en regard de ce qui a trait à l'engagement dans les pratiques physiques de loisir et de ce qui a cours en EPS.

Pour une nouvelle confrontation des conceptions en présence

Ainsi la psychocinétique donne-t-elle son unité à la conception de J. Le Boulch. La cohésion de celle de J. Eisenbeis et Y. Touchard tient à leur spécification des acquisitions visées. La logique de la conception de D. Delignières et C. Garsault tient à une autre définition de celles-ci. Une confrontation entre la pratique physique de loisir et l'enseignement de l'EPS constitue l'axe vertébral de celle de G. Cogérino. Il en résulte que ce qui donne son homogénéité à une conception lui est propre. Or, il est, en chacune, un point de vue quant à la visée relative à la « vie physique » qui lui est particulier. Il en est de même, en outre, pour ce qui est des mises en oeuvre concernant la « vie physique ». Cela autorise à juger que chaque conception présente une cohérence qui lui est propre. Il convient toutefois de noter que ces différentes conceptions ont toutes trait à un même problème. Celui de la « vie physique » en EPS. Il s'agit dès lors de considérer qu'elles procèdent d'analyses divergentes quant à un même objet. C'est alors qu'il y a à s'enquérir de ce qui fonde leur communauté tout en étant à la source de leurs différences. Or, il semble que la visée relative à la « vie physique » a rapport, en chaque cas, à l'au-delà de l'EPS. J. Le Boulch s'inscrit dans une visée d'aide au développement. J. Eisenbeis et Y. Touchard visent à une contribution de l'EPS à l'éducation à la sécurité. D. Delignières et C. Garsault recherchent l'accès de l'élève à la pratique sportive conçue comme domaine social d'activité. G. Cogérino a le projet de permettre à chaque élève d'intégrer une pratique physique à ses loisirs. On peut penser, de plus, que les propositions faites en chaque conception quant à l'enseignement de l'EPS visent l'accès à un au-delà de l'EPS. Les divergences entre conceptions tiendraient alors à la spécification de celui-ci ainsi qu'aux moyens envisagés pour y accéder. Cela est certes cohérent, mais est néanmoins à vérifier.

2.1 La spécification du problème de la vie physique en EPS

2.1.1 L'au-delà de l'EPS au plan de la visée concernant la vie physique

Quatre conceptions pour une visée d'accès à la culture et d'intégration sociale

J. Le Boulch ambitionne de donner à l'élève

« la possibilité de gérer sa vie physique en vue d'une meilleure intégration sociale

»^{note580}. Il s'agit de lui permettre d'accéder à une bonne gestion de ses compétences motrices^{note581}. Elle est censée, notamment, s'appliquer à un entraînement sportif une fois le temps de la scolarité révolu^{note582}. J. Eisenbeis et Y. Touchard jugent que l'éducation à la sécurité « *constitue un moyen d'intégration sociale*. »^{note583} Ils considèrent, de plus, qu'elle vise, outre à préparer à gérer sa vie physique, à «

faciliter l'appropriation des pratiques culturelles (ex. natation [...])

»^{note584}. D. Delignières et C. Garsault, quant à eux, ont le projet de « *préparer l'élève à sa vie physique et sportive d'adulte* »^{note585}. Il est ainsi question de faire oeuvre d'« *utilité sociale* »^{note586}. Selon eux, en effet, « le temps consacré aux loisirs sportifs est appelé à s'accroître. En outre, cette préparation aux loisirs sportifs requiert à leurs yeux l'

« apprentissage de savoirs culturellement situés

»note587. G. Cogérino, enfin, considère qu'il s'agit de permettre à chaque élève de «

maintenir une pratique physique à tous les âges de l'existence

»note588. Pour elle, les pratiques physiques et sportives sont

« pratiques culturelles ayant effectué une percée importante depuis la décennie 60

»note589. Ainsi sa proposition en matière de « vie physique » a-t-elle rapport à l'accès à la culture. G. Cogérino précise, en outre, qu'il est question de la contribution de l'EPS «

à l'égard de problèmes sociaux préoccupants : préservation, voire amélioration de la santé, prévention à l'égard de facteurs de risques pouvant la compromettre

»note590. C'est ainsi que la visée concernant la « vie physique » qui a cours en chaque conception vaut au plan socioculturel. Est-il question de points de vue quant à l'au-delà de l'EPS différents de l'une à l'autre ? Un nouvel examen des conceptions en présence est à opérer pour le savoir.

Selon J. Le Boulch : une visée concernant la vie quotidienne, le travail, l'entraînement

J. Le Boulch annonce, à propos de son ouvrage publié en 1998 : «

L'objectif du programme de travail corporel proposé [...] est d'aboutir, à la fin de la scolarité, à la possibilité de gérer sa vie physique, tant dans le quotidien, qu'au travail, qu'au loisir.

»note591 Il précise : «

Nous envisageons deux ensembles de situations :

-

celles qui correspondent à l'engagement corporel dans une tâche de la vie quotidienne ou [...] une tâche professionnelle sollicitant une action corporelle exigeant de la précision, de la force ou de l'endurance ;

-

celles qui concernent des situations d'entraînement choisies par la personne pour entretenir son potentiel physique ou pour poursuivre sa formation éventuellement en vue d'objectifs compétitifs. »

J. Le Boulch indique en outre, dans son ouvrage de 1995 : «

Gérer sa vie physique à l'âge adulte signifie entre autres choses avoir la possibilité, dans une situation de la vie pratique, professionnelle, domestique ou sportive, de réajuster ses automatismes en vue de faire face à la diversité des situations

. »note592 Il est question d'un programme de travail corporel pour plusieurs domaines d'application. J. Le Boulch s'exprime quant à ceux-ci dans son ouvrage de 1998. Il est notamment question de

« La sécurité au travail »note593. Il s'agit, aussi, du « contrôle de son propre entraînement

»note594. J. Le Boulch envisage ainsi l'au-delà de l'EPS au plan de la pratique physique. Il ne l'y réduit pas pour autant. Il y inclut aussi la vie quotidienne ou professionnelle. Il est à noter, enfin, que J. Le Boulch envisage la gestion de sa « vie physique » après le temps du collège et pour l'adultenote595.

Selon J. Eisenbeis et Y. Touchard : une visée valant aux plans social, culturel, professionnel

J. Eisenbeis et Y. Touchard ont exposé leur point de vue quant aux visées de l'éducation à la sécurité. Il s'agit de rendre les élèves «

sûrs, responsables, réfléchis et autonomes

»note596. Selon eux, l'EPS ne peut prétendre à elle seule à y parvenir, mais elle peut y contribuernote597. Ils affirment ainsi : «

L'éducation à la sécurité trouve dans l'éducation physique et sportive un support privilégié, en raison des situations que celle-ci propose et des compétences motrices, perceptives, cognitives, méthodologiques, sociales, qu'elle permet à l'enfant de construire

. »note598 Des « *constats préoccupants* » justifient cette mise à contribution de l'EPSnote599. Ils observent, par exemple, qu'un enfant sur dix est victime, avant d'avoir vingt ans, d'un accident sur la voie publique. Leur propos est à situer dans le prolongement d'une université d'automne qui a eu lieu en 1987. J. Eisenbeis et G. Domalain ont fait un compte rendu de cette manifestation. Ils y indiquent qu'il s'agit de «

Permettre à l'élève de mieux se situer dans son environnement social, culturel, et professionne

l »note600. L'aspect culturel de cette visée a trait à la pratique sportive. Le propos a en effet rapport au «

développement généralisé de nouvelles pratiques d'activités physiques et sportives

»note601. J. Eisenbeis et Y. Touchard reprennent ces idées à leur compte. Ils considèrent en effet que l'éducation à la sécurité a pour objet de «

faciliter l'appropriation des pratiques culturelles (ex. natation, trampoline, activités physiques de pleine nature...)

»note602. Il est ainsi des points communs entre l'au-delà de l'EPS qu'envisagent J. Eisenbeis et Y. Touchard et celui que considère J. Le Boulch. Il ne se limite, ni pour ceux-ci, ni pour celui-là, à la pratique de l'activité physique. Il a rapport, dans les deux cas, à la vie quotidienne ou professionnelle. Il concerne, dans les deux propositions, le temps de la scolarité ; il vaut aussi une fois celui-ci révolu. Il est à noter, cependant, que sa teneur diffère d'une conception à l'autre. C'est ainsi qu'il concerne le contrôle de son propre entraînement pour J. Le Boulch ; ce qui n'est pas le cas pour J. Eisenbeis et Y. Touchard.

Selon D. Delignières et C. Garsault : une visée valant au plan de la pratique physique, sportive et de loisir de l'adulte, considérée comme domaine social d'activité

Selon D. Delignières et C. Garsault, «

Le problème posé est de préparer l'élève à sa vie physique et sportive d'adulte

. »note603 C'est ainsi que leur proposition vise à former «

ceux qui dans l'avenir, à tous niveaux et dans toutes les fonctions nécessaires, vivront et feront vivre la pratique physique, sportive et de loisir

»note604. Ils précisent que «

Ceci ne saurait se limiter à la formation des futurs pratiquants ou consommateurs de loisirs sportifs : la pratique de référence à prendre en considération est la pratique sportive, non plus seulement en tant que mise en jeu du sportif, mais en tant que domaine social d'activité

. » Sont concernés : «

les règlements [...] les organisations, les types de sociabilité, les motifs d'agir qui sous-tendent les loisirs physiques et sportifs, compétitifs ou non

»note605. D. Delignières et C. Garsault ajoutent en outre : «

si c'est aux loisirs futurs qu'il convient de préparer les élèves, une démarche prospective est nécessaire afin d'anticiper l'évolution de ces pratiques sociales

». Il est ainsi question d'un au-delà de l'EPS qui consiste en «

la pratique physique, sportive et de loisir

». Aussi D. Delignières et C. Garsault jugent-ils qu'il convient, *a minima*, que «

les élèves aient envie de pratiquer une activité physique, au terme de leur scolarité et tout au long de leur vie

». Il apparaît, dès lors, qu'ils envisagent l'au-delà de l'EPS différemment de J. Eisenbeis et Y. Touchard ou J. Le Boulch. Il n'a, d'une part, pas trait, pour D. Delignières et C. Garsault, qu'à de la pratique de l'activité physique. Il concerne la pratique sportive«

en tant que domaine social d'activité

». Il n'a, d'autre part, pas trait, pour eux, à la vie quotidienne ou professionnelle.

Selon G. Cogérino : une visée valant au plan d'un accès à une pratique physique de loisir à tous les âges de l'existence

G. Cogérino ambitionne, pour sa part, d'aider chaque élève à « *maintenir une pratique physique à tous les âges de l'existence* »note606. Il est ainsi question de donner à chacun l'envie et les moyens de s'adonner, de façon profitable pour sa santé, aux loisirs sportifs. G. Cogérino prend acte d'une évolution au plan de la pratique physique des français. Elle l'indique très explicitement dans un écrit sorti en 1998. Elle y annonce :

« Les enquêtes sociologiques ont mis en évidence des tendances qui sont certainement irréversibles

»note607. Elle ajoute : «

la pratique physique de la majorité des français n'est plus essentiellement celle d'un pratiquant licencié qui poursuit une même et unique pratique

». Puis, elle précise : «

Les tendances sont aux activités multiples, pratiquées en dehors des structures fédérales traditionnelles [...] la pratique dite "individuelle", en famille ou entre amis rassemble 47 %

des pratiquants ». Selon elle, « Dans ce contexte, il semble “éducatif” de faire en sorte que chaque élève sortant du système scolaire dispose de connaissances et procédures pour s’entraîner seul ou même épisodiquement

. » Il est aussi question d’acquérir le moyen de se déterminer «

face à la multiplicité des propositions du “marché

” ». Il s’agit, dès lors, comme pour D. Delignières et C. Garsault, d’un au-delà de l’EPS concernant la pratique de l’activité physique à tous les âges, à l’occasion des loisirs. G. Cogérino le conçoit, cependant, différemment. Cette similarité relative indique en outre qu’elle ne l’envisage pas comme J. Eisenbeis et Y. Touchard ou J. Le Boulch le font.

L’au-delà de l’EPS comme point commun et comme source de différences au plan des visées

Il est ainsi question, en chacune des conceptions en présence, d’une visée relative à la « vie physique » qui concerne un au-delà de l’EPS. Il s’avère que celui-ci est, selon la conception, restreint ou non à la pratique de l’activité physique. Il l’est pour ce qui concerne D. Delignières et C. Garsault ou G. Cogérino. J. Eisenbeis et Y. Touchard ou J. Le Boulch l’étendent, quant à eux, à certains aspects de la vie quotidienne ou professionnelle. Il est à noter que l’au-delà de l’EPS qui concerne l’exercice physique diffère d’une conception à l’autre. Il s’avère, aussi, que J. Eisenbeis et Y. Touchard envisagent différemment de J. Le Boulch, ce qui, en la matière, a trait à la vie courante ou professionnelle. Il est à observer, aussi, qu’il est question, en chaque conception, d’un au-delà du temps de la scolarité. Il est question, pour D. Delignières et C. Garsault, de préparation à la « *vie physique et sportive d’adulte* ». J. Le Boulch intitule le dernier chapitre qu’il consacre à «

la continuité de l’éducation du corps sur l’ensemble de la scolarité » : « Au-delà du collège.
Gérer sa vie physique

». J. Eisenbeis et Y. Touchard ambitionnent, eux, « *une transformation du comportement des enfants* ». G. Cogérino vise, pour sa part, à permettre à l’élève «

de maintenir une pratique physique à tous les âges de l’existence

». Une visée relative à un au-delà de l’EPS vaut ainsi en chacune des quatre conceptions examinées. Celui-ci est considéré différemment d’une conception à l’autre. On peut envisager néanmoins qu’à chacune correspondent des mises en oeuvre pour des acquisitions valant au-delà de l’EPS. Qu’en est-il ?

2.1.2 L’au-delà de l’EPS au regard des mises en oeuvre concernant la vie physique

Selon J. Le Boulch : les « compétences fonctionnelles » sont le support de la « transversalité »

J. Le Boulch a le projet de doter l’élève de compétences motrices et du moyen d’en gérer la mise en oeuvre ^{note608}. Il s’agit ainsi de le munir de « *compétences fonctionnelles* » ^{note609}. J. Le Boulch envisage la question au regard de l’« *analyse fonctionnelle* », c’est-à-dire, du point de vue du versant théorique de la psychocinétique ^{note610}. C’est ainsi qu’il annonce : «

il s’agit de franchir le seuil entre l’ajustement global et l’ajustement programmé mentalement

» ^{note611}. Il s’avère, dès lors, qu’il est question de permettre à la personne une prise en charge intentionnelle et consciente de son corps propre (« *affectif et opératif* »). Le moyen envisagé pour y parvenir est la psychomotricité fonctionnelle. Elle rend possible, selon J. Le Boulch, une «

approche unitaire de l'apprentissage moteur

». C'est ainsi qu'elle permet, d'après lui, de pratiquer de nombreuses activités «

dans une cohérence qui renforce l'unité et l'autonomie de la personne

»note612. Cela correspond, à ses yeux, à «

ce que l'on appelle aujourd'hui la transversalité

». Les compétences fonctionnelles sont alors le «

support de la transversalité

»note613. Il s'agit ainsi, pour J. Le Boulch, d'acquérir des automatismes moteurs et le moyen de les modifier intentionnellement selon les besoinsnote614. C'est, dans sa logique, d'une prise en charge intentionnelle de « *l'ajustement postural* » dont dépend cette modificationnote615. Il faut, plus précisément, «

modifier intentionnellement sa propre attitude corporelle sans que cet effort s'accompagne de tensions parasites dans le système phasique

»note616. Une compétence est à l'oeuvre pour ce faire. Elle repose sur

« la fonction clé dont dépend le transfert d'apprentissage support de la transversalité

»note617. Il est ainsi question d'acquisitions transférables, permettant à la personne une gestion autonome de ses compétences motrices, au-delà de l'EPS.

Selon J. Eisenbeis et Y. Touchard : les « conduites sécuritaires » sont « réinvestissables »

J. Eisenbeis et Y. Touchard indiquent, quant à eux : «

l'éducation physique et sportive [...] conduit à faire acquérir aux élèves des comportements positifs face aux risques

»note618. Ils se sont exprimés quant à la démarche d'enseignement le permettant. Ils annoncent : «

Elle suppose des temps forts notamment :

- une activation de la vigilance [...]
- une mobilisation des ressources en présence pour pouvoir agir et réagir [...]
- une régulation des réponses [...]
- un réinvestissement [...] »note619.

Ce dernier a pour objet «

L'utilisation des acquis dans des situations nouvelles

». Il est ainsi à noter que J. Eisenbeis et Y. Touchard jugent les acquisitions relatives à l'« *éducation à la sécurité* » réinvestissables. Ils précisent, en outre, qu'il est question de réinvestissement pour :

«

- situer son niveau d'efficiace ;
- évaluer les incertitudes ;
- identifier la nature des ruptures ;
- déterminer les limites de son engagement ;
- pouvoir donner des réponses ou être en mesure d'organiser sa prise d'information et d'aboutir à une nouvelle prise de décision. »

Aussi indiquent-ils : «

L'objectif central de l'éducation à la sécurité est d'amener l'enfant à se doter d'un ensemble de conduites sécuritaires, réinvestissables dans la vie quotidienne

. »note620 Certaines sont censées l'être au plan l'activité physique et sportive. Il en est, en effet, qu'ils jugent « *spécifiques du domaine de l'EPS* ».

Selon D. Delignières et C. Garsault : « une relation de plaisir avec les APS », qui vaut au-delà de l'EPS, voire de la scolarité, et des « compétences » « réinvestissables »

D. Delignières et C. Garsault, quant à eux, ont l'ambition de permettre à l'élève «

de construire une relation de plaisir avec les APS

»note621. Ils considèrent qu'il en va, pour les élèves, d'une «

envie de pratiquer une activité physique, au terme de leur scolarité et tout au long de leur vie

»note622. Ils jugent, dès lors, que la mise en place d'une relation de plaisir avec les activités physiques et sportives vaut au-delà de l'EPS, voire du temps de la scolarité. D. Delignières et C. Garsault ont aussi le projet de doter le sujet de compétences relatives à la gestion de ses loisirs physiques. Ils annoncent, quant à celles-ci : «

Il ne s'agit pas de donner aux élèves des compétences spécifiques relatives à une fonction définie. Dans le domaine des pratiques sportives, l'incertitude liée à l'évolution [...] des pratiques, mais également aux choix que réalisera un individu particulier, doit amener à définir un ensemble de compétences larges, répondant à des problématiques transversale

s »note623. Selon eux, «

La question qu'il convient de se poser est la suivante : quelles compétences, dans le domaine des loisirs sportifs doit posséder un élève qui sort du système scolaire ?

» C'est alors qu'ils considèrent que celles-ci valent au-delà de l'EPS et une fois la scolarité achevée. Ils précisent, en outre : «

Ces compétences ne sont pas spécifiques d'une activité sportive, mais peuvent s'exprimer au travers de plusieurs activités ou modalités de pratique.

»note624 Il est à noter, par surcroît, qu'ils indiquent :

« parce que la compétence est conçue comme éminemment réinvestissable, il serait logique que son évaluation ne se déroule pas dans les situations (ni même les activités) où elle a été acquise

»note625.

Selon G. Cogérino : un habitus et une attitude pour maintenir une pratique physique à tous les âges de l'existence

G. Cogérino, pour sa part, souhaite que l'élève puisse «

maintenir une activité physique à tous les âges de l'existence

»note626. Cela, selon elle, a rapport à «

la perception de bénéfices associés à cette pratique, ainsi qu'à la perception du besoin [...] qu'en aurait l'individu

». C'est ainsi qu'il est question d'« *habitus* » et d'intégration «

des connaissances à une attitude

»note627. C'est au regard de travaux émanant de psychologie sociale qu'elle spécifie l'« *attitude* »note628. Cela la conduit à indiquer : «

c'est autour de l'attitude que viennent s'organiser les informations (dont les connaissances acquises)

»note629. Elle se réfère à S. Moscovici pour signifier que l'attitude constitue la «

colonne vertébrale de toutes les autres manifestations psychiques : perceptions, jugements, comportements

»note630. Il est à noter que l'attitude est, selon G. Cogérino, disposition stable. Cela invite à considérer que la mise en place, à l'occasion des cours d'EPS, d'une attitude favorable à la pratique physique est de nature à perdurer. G. Cogérino ne s'épanche guère quant à l'habitus. Elle l'évoque en faisant référence à P. Bourdieu^{note631}. Or,

« l'habitus désigne dans son sens le plus général le système de dispositions durable acquis par l'individu au cours du processus de socialisation

»note632. Il est à ajouter que G. Cogérino s'est exprimée quant à l'enseignement des pratiques d'entretien corporel en EPSnote633. Elle annonce : «

ces contenus doivent être porteurs d'un réinvestissement possible en dehors du cours d'EPS

». Il est ainsi question d'acquisitions censées valoir au-delà de l'EPS, voire une fois la scolarité achevée.

Pour une nouvelle analyse des données conduisant à repérer que la question de la « vie physique » en EPS fait problème

Il s'avère ainsi que les acquisitions visées en chaque conception sont voulues valoir au-delà de l'EPS. Les acquisitions visées se révèlent, de plus, de natures différentes d'une conception à l'autre. Il apparaît, en outre, qu'elles requièrent des pratiques d'activités physiques et d'enseignement dont la spécification est propre à chaque conception. Il est dès lors question de mises en oeuvre particulières visant à l'accès à un au-delà de l'EPS. Cela est cohérent en regard du fait que celui-ci est conçu de façon particulière en chacune des conceptions en présence. Ces observations invitent à considérer qu'il est un point commun entre ces conceptions, qui est à la source de leurs différences. Il s'agit d'une volonté de donner accès à un au-delà de l'EPS au moyen d'acquisitions qui valent au-delà de l'EPS. Il en irait ainsi de ce qui fait que la question de la « vie physique » en EPS pose problème. À supposer que cette analyse se tienne en regard des données ayant conduit à repérer ce problème. La question est ainsi à considérer au plan des formulations relatives à la « vie physique » en EPS. Il s'agit aussi de l'envisager en ce qui concerne les propos des représentants de l'institution quant à la « vie physique » en EPS. Il convient encore de s'y intéresser pour ce qui est des travaux visant à élucider les propositions d'enseignement quant à la « vie physique » en EPS. La question de la « vie physique » en EPS a-t-elle rapport, à ces différents niveaux, à l'au-delà de l'EPS ?

2.1.3 L'au-delà de l'EPS et le problème de la vie physique en EPS

Les écrits rédigés avant la mise en place de l'arrêté du 24 mars 1993 ont essentiellement trait à une visée relative à la « vie physique », pour un au-delà de l'EPS

Les formulations relatives à la « vie physique » d'un échantillon d'écrits rédigés avant que ne paraisse l'arrêté du 24 mars 1993 ont été étudiéesnote634. Il est question de neuf écrits, qui comportent au total dix-huit formulations qui se répartissent en dix catégories. Il est seulement cinq formulations, qui se répartissent en trois catégories et en cinq écrits, en lesquelles il est question de « vie physique » sans rapport explicite au temps. Elle est envisagée pour ce qui est du futur en deux formulations, relevant de deux catégories et qu'on trouve en deux écrits. Il s'agit, par exemple, de :

« l'organisation de la vie physique de l'adulte

»note635. Toutes les autres formulations ont rapport à la « vie physique » pour le présent et pour le futur. Il en est onze de la sorte, qui relèvent de cinq catégories différentes et se répartissent en sept écrits. On a, notamment : «

gérer sa vie physique aux différents âges de son existence

»note636. Il s'avère, en outre, que la catégorie de formulations « O / P / p+f » est la plus fréquemment utilisée. Il est question, par exemple, de :

« l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence

»note637. Il y a, au total, six formulations de cette catégorie ; cinq écrits en comportent au moins une. La plupart des formulations considérées a ainsi trait à la « vie physique » envisagée pour le futur. On observe, de plus, qu'elles sont essentiellement utilisées en un propos qui a trait à une visée de l'EPS, relative la « vie physique ». Il est ainsi principalement question, dans les écrits considérés, d'une visée concernant la « vie

physique », pour un au-delà de l'EPS.

Les textes officiels considérés contiennent essentiellement des formulations en lesquelles la « vie physique » n'a pas rapport au temps

Les programmes et textes officiels récapitulant les modalités d'organisation des examens qui ont paru au cours des années quatre-vingt-dix, ont trait à l'EPS et à la « vie physique » sont au nombre de sept. Ils renferment un total de quatorze formulations relatives à la « vie physique », qui relèvent de sept catégories^{note638}. Parmi elles, il en est treize qui ont rapport à la « vie physique » sans que celle-ci n'y soit envisagée au regard du temps. Elles se distribuent en six catégories ; chaque texte officiel considéré en comprend au moins une. On a ainsi, dans la circulaire du 12 janvier 1993 : « *la gestion de la vie physique* »^{note639}. Il est seulement une formulation à avoir trait à la « vie physique » en relation au temps. On la trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993 : «

l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence

»^{note640}. Cette formulation vaut au plan de l'énoncé de l'un des «

objectifs généraux de l'éducation physique et sportive

». Il est à noter que trois formulations sont présentes dans l'énoncé d'une visée de l'EPS. Il en est ainsi deux sur trois en lesquelles la « vie physique » n'est pas envisagée explicitement en rapport au temps. C'est le cas de la formulation : « *organiser la vie physique* »^{note641}. C'est ainsi que l'essentiel des formulations relatives à la « vie physique » n'ont pas explicitement rapport à un au-delà de l'EPS. Cette constatation contraste dès lors avec ce qui a été observé au plan d'écrits produits avant que ne paraisse le premier texte officiel considéré.

Les écrits rédigés dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 ont essentiellement trait à la « vie physique », au regard d'un au-delà de l'EPS

Qu'en est-il au plan des écrits rédigés après la mise en place de l'arrêté du 24 mars 1993 ? Un premier ensemble d'écrits regroupe ceux qui ont été produits dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993^{note642}. Un échantillon de douze écrits, qui émanent de dix sources différentes, a été pris en compte. C'est un total de soixante-treize formulations relatives à la « vie physique » que contiennent ces écrits. Elles se distribuent en quinze catégories de formulations. Il apparaît que trente formulations n'ont pas explicitement rapport au temps. Celles-ci relèvent de six catégories, présentes en huit écrits qui proviennent de sept sources. On a, par exemple, la formulation : « *gestion de la vie physique* »^{note643}. On observe aussi qu'il est six formulations en lesquelles la « vie physique » est envisagée pour le futur. Elles représentent trois catégories, se trouvent en quatre écrits émanant de quatre sources distinctes. On compte notamment parmi elles la formulation : «

gestion de la vie physique future

»^{note644}. Les formulations restantes concernent la « vie physique » pour le présent et le futur. Elles sont au nombre de trente-sept. Elles se répartissent en neuf écrits qui proviennent de huit sources. L'une d'elles est la formulation : «

l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence

»^{note645}. En outre, l'emploi de la plupart des formulations examinées vaut au regard de l'objectif général concernant la « vie physique » qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993. C'est ainsi que l'essentiel des formulations considérées a rapport à un au-delà de l'EPS.

Les écrits rédigés après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993 ont essentiellement trait à la « vie physique », au regard d'un au-delà de l'EPS

Un second ensemble d'écrits est constitué de ceux qui ont été rédigés après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993. Un échantillon de huit écrits, provenant de six sources a été étudié^{note646}. On y trouve trente-cinq formulations relatives à la « vie physique », qui représentent treize catégories. Il apparaît que vingt-six formulations ne mettent pas explicitement en relation la « vie physique » et le temps. On les trouve en sept écrits. Il est à noter, cependant, que trois d'entre eux proviennent d'une même source. Or, ces écrits contiennent seize des vingt-six formulations envisagées. Cela relativise le poids de ces formulations dans l'ensemble de celles qui sont examinées. Il est à observer, en outre, que ces formulations ont généralement rapport à un au-delà de l'EPS. C'est ainsi que les dix-huit formulations d'un des écrits concernés ont rapport aux « *pratiques d'entretien corporel* » des «

adultes sortis du système scolaire

»^{note647}. Sur les dix formulations restantes, quatre concernent la « vie physique » pour ce qui est du futur, les cinq autres, pour ce qui concerne le présent et le futur. On les trouve en quatre publications qui émanent de quatre sources. C'est ainsi qu'il est dix formulations, en lesquelles il est question de « vie physique » au regard d'un au-delà de l'EPS. Celles-ci sont réparties en cinq écrits produits par quatre sources. Il s'avère ainsi que les formulations prises en compte ont principalement trait à un au-delà de l'EPS. Certains textes sont même susceptibles d'avoir à ce niveau valeur emblématique, par exemple : «

Quelle contribution de l'EPS pour quelle vie physique ultérieure

? »^{note648}

L'examen des formulations relatives à la « vie physique » accrédite l'idée que le problème de la « vie physique » en EPS a rapport à l'au-delà de l'EPS

Il est ainsi une constatation quant aux formulations relatives à la « vie physique » des écrits qui ne sont pas textes officiels. La « vie physique » est envisagée, pour l'essentiel de ces formulations, au regard d'un au-delà de l'EPS. Or, il s'avère qu'il n'en est pas ainsi au plan des textes officiels. Il est principalement, en ceux-ci, des formulations en lesquelles la « vie physique » vaut sans rapport explicite au temps. On peut dès lors considérer qu'on a affaire à une lecture interprétative des textes officiels. Il est, au demeurant, à noter que le premier de ceux-ci à paraître contient la seule formulation concernant un au-delà de l'EPS. Elle apparaît, dans l'arrêté du 24 mars 1993, au plan de l'énoncé d'un objectif général de l'EPS. Cela a pu jouer quant à la réflexion quant à la « vie physique » en EPS. L'étude des formulations présentes dans les écrits examinés a, par ailleurs, conduit à statuer quant à la question de la « vie physique » en EPS. Elle est apparue réflexion à un enseignement idoine à une EPS ayant visée en matière de « vie physique ». On peut ainsi envisager que cette réflexion vaut au regard d'une visée concernant un au-delà de l'EPS. Certains textes, comportant l'une des formulations relatives à la « vie physique » examinées, y invitent directement. On a, par exemple :

« Enfin, pressée par les modifications profondes des mœurs et des rythmes de vie, l'EPS devait se prononcer sur les connaissances relatives à l'organisation de la vie physique de l'adulte.

»^{note649} On a, aussi : «

L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?

»^{note650} Ou encore : «

Quels obstacles rencontrent les enseignants d'EPS lorsqu'ils tentent de transmettre la gestion de la vie physique à tous les âges de la vie ?

»^{note651}...

L'examen des propos des représentants de l'institution accrédite l'idée que le problème de la « vie physique » en EPS a rapport à l'au-delà de l'EPS

Qu'en est-il de l'au-delà de l'EPS au plan des propos des représentants de l'institution quant à la « vie physique » ? Ceux de trois d'entre eux ont été particulièrement considérés. A. Hébrard considère que «

la gestion de la vie physique future, terminologie contemporaine

» a rapport à la finalité « *utilitaire* » de l'EPS^{note652}. Lorsqu'il envisage les origines de cette visée, il indique : «

Ce qui est visé est la préparation à un métier, à une fonction sociale qui peut être la défense du pays.

» Il envisage aussi cette visée utilitaire à la lumière de l'actualité de l'EPS. Elle concerne, selon lui, «

le développement de pouvoirs d'action immédiats et différés (gérer son capital corporel et physique, finalité utilitaire, personnelle ou sociale voire professionnelle)

»^{note653}. Lorsque G. Klein considère la question de la « vie physique » pour ce qui est de l'EPS française, il indique qu'il est question d'un «

bien-être à conquérir

»^{note654}. Il précise : cette

« conception doctrinale [...] se situerait plutôt sous l'angle d'un bien-être à conquérir, c'est-à-dire dans une visée temporelle qui anticipe sur la vie future. [...] est sous-jacente l'idée d'une construction perpétuelle

. » C. Pineau, enfin, envisage que la mise en place d'une EPS ayant visée relative à la « vie physique » concerne «

la possibilité de mieux gérer sa vie physique aux différents âges de son existence

»^{note655}. C'est ainsi qu'il est question, pour A. Hébrard, G. Klein ou C. Pineau d'une EPS relative à la « vie physique » pour un au-delà de l'EPS. Il est à noter que les propos d'autres représentants de l'institution ne les démentent pas^{note656}.

L'examen des enquêtes accrédite l'idée que le problème de la « vie physique » en EPS a rapport à l'au-delà de l'EPS

La question de la « vie physique » est-elle, aussi, celle de l'au-delà de l'EPS au plan des enquêtes concernant les propositions d'enseignement ? Trois enquêtes ont été prises en considération. Celle qu'a faite R. Dhellemmes en 1993 fait apparaître que les personnes interrogées mettent en question la « *formation au SGVP* » au plan de l'au-delà de l'EPS. On peut en effet lire : «

plusieurs collègues soulignent le problème du réinvestissement ; ce qui est implicitement appris sera-t-il réutilisé dans la vie future ?

»^{note657} La même remarque vaut pour ce qui est de l'enquête qu'a réalisée G. Cogérino en 1993. Elle inventorie en effet, au plan des obstacles relatifs à la « *GSVP* », les «

problèmes du futur

»note658. Elle indique : «

l'élève actuel et l'adulte ultérieur sont bien loin de présenter les mêmes attentes

». Cela souligne la difficulté pour l'élève de

« concevoir qu'il lui est nécessaire de s'approprier des savoirs ou savoir-faire qui trouveront leur sens [...] alors qu'il aura quitté le système scolaire depuis un certain temps

». G. Cogérino a conduit une autre enquête en 1995. Le compte-rendu de celle-ci montre que la «

focalisation sur la gestion de la vie physique

» est, pour quatre-vingt-onze pour cent des personnes interrogées,

« essentielle [...] pour l'élève lui-même et son bien-être ultérieur

»note659. C'est ainsi que l'examen de ces trois enquêtes accredit l'idée que la question de la « vie physique » correspond à celle de l'au-delà de l'EPS. D'autant que les personnes interrogées relèvent de corps différents. Il s'agit d'IPR-IA en EPS dans l'enquête de R. Dhelemmes et d'enseignants d'EPS dans celles de G. Cogérino.

L'examen des essais de catégorisation accredit l'idée que le problème de la « vie physique » en EPS a rapport à l'au-delà de l'EPS

Qu'en est-il des trois tentatives de mises en catégories des propositions d'enseignement concernant la « vie physique » en EPS considérées ? Ce sont huit conceptions que G. Cogérino a inventoriées. Il est question, selon elle, pour la conception «

préventive et sécuritaire », d'« apprentissages pour aujourd'hui et demain

»note660. Il s'agit, pour ce qui est de la première dimension de la conception « *méthodologique* », d'« *apprentissages pour demain* ». Au plan de la seconde, «

apprendre à gérer sa vie physique est ici d'abord apprendre à maîtriser les manifestations perturbatrices liées au stress [...] en situation d'examen, d'entretien professionnel, de compétition sportive

»note661 G. Cogérino indique, à propos de la conception «

relationnelle et d'insertion » : « Il importe [...] que l'élève [...] sorte du système scolaire sans avoir été découragé de la pratique physique

». Elle observe, pour ce qui est de celle qui a trait à «

la pratique physique comme style de vie » : « La gestion de sa vie physique est ici indispensable pour assurer des conditions saines de vie

». Elle note, en outre, que la conception relative à la « *dimension "sportive"* » a rapport à «

la pratique assidue et volontaire du contexte non scolaire

». Elle considère, de plus, que la conception « *maximaliste* » est relative à des apprentissages «

Pour demain dans la vie

»note662. La conception « *pragmatique* » ayant trait, elle, à des acquisitions «

Pour demain de l'adolescent d'aujourd'hui

». G. Klein, pour sa part, a repéré trois catégories de propositions quant à la « vie physique » en EPS. Il annonce, à propos de la modalité concernant « *l'entretien d'un capital* », qu'il s'agit de «

résister à toutes les épreuves présentes ou futures

»note663. Il signifie que la deuxième modalité est, quant à elle, relative à un « *bien-être global* ». La troisième, qui a trait à « *un bien-être à conquérir* », a selon lui pour objet d'anticiper « *sur la vie future* »note664. Les trois perspectives qu'a identifiées G. Bonnefoy sont, enfin, à considérer. Il en est une qui concerne notamment, d'après lui, l'apprentissage de « *principes utiles* »note665. Ses commentaires quant aux deux autres posent, en outre, le problème du « *réinvestissement* »note666.

Pour la détermination de ce qui fait que la question de l'au-delà de l'EPS pose problème

C'est ainsi que les tentatives de catégorisation examinées accréditent l'idée que la question de la « vie physique » en EPS a rapport à l'au-delà de l'EPS. Cette constatation vaut pour ce qui est des enquêtes considérées, quant à ce qui, dans l'enseignement de l'EPS, concerne la « vie physique ». L'examen de ces deux types de travaux signifie, en outre, que la question de l'au-delà de l'EPS est de nature à faire problème. Ainsi, G. Bonnefoy indique-t-il, à propos de la

« perspective 2 » : « Les chances d'un réinvestissement dans une vie d'adulte sont minimes

»note667. Il s'interroge quant à la « *perspective 3* », en ces termes : «

Qu'est-ce que l'élève apprend en EPS et qui lui est utile, qui sera utilisé dans sa vie d'adulte

? » L'enquête de R. Dhellemmes montre, en outre, que plusieurs IPR-IA interrogés «

soulignent le problème du réinvestissement

»note668. L'enquête qu'a faite G. Cogérino en 1995 révèle que la quasi totalité des enseignants interrogés jugent qu'il est question du « *bien-être ultérieur* » de l'élève. Ceux qui l'ont été à l'occasion de son enquête de 1993 posent les « *problèmes du futur* » comme obstacle à l'enseignement de la « *G.S.V.P.* ». Il apparaît, par surcroît, que ces observations sont cohérentes avec ce que l'analyse des formulations relatives à la « vie physique » donne à penser. Celles-ci ont en effet, dans les écrits qui ne sont pas textes officiels, essentiellement trait à un au-delà de l'EPS. La question de la « vie physique » apparaît, dès lors, en tant que question d'un enseignement de l'EPS pour un au-delà de l'EPS. Or, l'analyse des données ainsi rapportées conduit à considérer que la question de la « vie physique » fait problème. On peut alors envisager qu'il est question du problème de l'au-delà de l'EPS. Cela est confirmé par l'étude des conceptions relatives à la « vie physique » en EPS. Ce qui vaut, en celles-ci, en tant que visée, concerne un au-delà de l'EPS. Ce dernier est conçu, en chacune, de façon particulière. Toutes correspondent à des acquisitions visées qui sont censées valoir au-delà de l'EPS. Celles-ci sont définies de manière spécifique à chacune. Il en va, dès lors, de points de vue divergents quant aux mises en oeuvre. C'est ainsi que la question de l'au-delà de l'EPS vaut en tant que dénominateur commun des conceptions en présence.

2.2 Le paradoxe relatif au traitement du problème de la vie physique en EPS

2.2.1 Le contexte dans lequel s'inscrit le problème de la vie physique

Pour une étude du contexte dans lequel s'inscrit le problème de la « vie physique » en EPS

Il apparaît ainsi que les conceptions relatives à la « vie physique » en EPS considérées concourent à signifier le problème de l'au-delà de l'EPS. Il s'agit d'en spécifier les termes. Il faut, dès lors, déterminer en quoi celui-ci fait problème. Il convient ainsi de s'enquérir de ce qui donne sens, en chacune des conceptions en présence, au problème de la « vie physique ». Il s'avère que les tenants de ces conceptions renseignent sur le contexte en lequel vaut leur propos. D. Delignières et C. Garsault se sont exprimés quant à la mise en place, au plan des textes officiels, d'une visée concernant la « vie physique ». Ils indiquent notamment : «

Cette apparition ne nous semble pas anodine, et reflète à notre sens une rupture profonde dans l'évolution de la discipline.

»note669 J. Le Boulch réfléchit, quant à lui, en regard des «

questions qui se posaient déjà en éducation physique en 1947 et qui n'ont pas encore reçu de réponse à l'orée du III^e millénaire

»note670. J. Eisenbeis et Y. Touchard indiquent que l'« *éducation à la sécurité* » a été

« longtemps marginalisée [...] par de nombreux acteurs du système éducatif

»note671. G. Cogérino, enfin, considère que sa proposition «

constitue sans aucun doute un bouleversement pour l'EPS

»note672. Ces observations donnent à penser que le problème de la « vie physique » est à considérer au regard de l'EPS en son ensemble, voire au regard de l'EPS envisagée du point de vue de l'école en laquelle elle s'inscrit. Il en irait ainsi de ce qui fonde la communauté des approches en présence quant à la « vie physique ». Leur diversité réfracterait, alors, des divergences ou des différences concernant l'EPS, son objet ou les mises en oeuvre qui lui sont relatives. Il s'agit dès lors de vérifier si chaque conception procède d'une analyse de l'EPS qui lui est propre. Il convient aussi de déterminer si elle a rapport à une conception de l'EPS qui lui est particulière.

Selon D. Delignières et C. Garsault : trois catégories de conceptions de l'EPS dont une seule vaut au regard d'une EPS qui a visée en matière de « vie physique »

D. Delignières et C. Garsault ont donné leur point de vue quant aux trois objectifs généraux que l'arrêté du 24 mars 1993 assigne à l'EPS. Ils indiquent, dans un écrit publié en 1997 : «

Le premier est caractéristique de la période «eugénique» de l'EP, des origines aux années soixante

»note673. Ils ajoutent : «

Le second objectif renvoie quant à lui à la période «sportive», notamment marquée par les Instructions Officielles de 1967

. » Ainsi, selon eux : «

l'introduction d'un nouvel objectif correspond à une tentative de sauvegarde de la discipline à un moment où l'objectif précédent tend à perdre de sa pertinence, et entre en décalage avec les attentes de la société

». Ils considèrent

« les perspectives ouvertes par le troisième objectif comme une mesure de sauvegarde de la discipline, à un moment où les objectifs précédents risquaient de devenir caducs

»note674. C'est ainsi qu'ils estiment «

que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif

». Ils défendent aussi ce point de vue dans un article publié dans la Revue EPS en 1993. Selon eux, «

chaque période ajoute ses objectifs, qui s'accumulent ainsi en strates successives sans remise en cause explicite des objectifs précédents

»note675. Dès lors, «

suivant les auteurs, l'un des objectifs est généralement valorisé et organise majoritairement la démarche

». Cela

« peut servir de support à une classification des diverses conceptions de l'EPS

». Il est ainsi, d'après eux, trois catégories de conceptions de l'EPS. C'est la troisième qui trouve grâce à leurs yeux, au regard d'une EPS ayant visée en matière de « vie physique ». Il s'agit, en effet, selon eux, d'enseigner «

un ensemble de compétences larges, répondant à des problématiques transversales, et justifiées par le coût social correspondant

»note676.

Selon J. Le Boulch : l'EPS face à des problèmes d'identité, dans la seconde moitié du XX^e siècle

Pour J. Le Boulch, la finalité propre de l'éducation physique « *n'a jamais été précisée* »note677. Il indique que, sous le gouvernement de Vichy, l'éducation physique devait être «

la pièce maîtresse de la lutte contre "la dégénérescence de la race

" ». Il ajoute que les Instructions Officielles de 1945

« proposent un programme éclectique fait d'un ensemble de méthodes jusqu'alors concurrentes

». C'est alors qu'il a

« tenté de promouvoir une conception fonctionnelle d'éducation physique

». Il précise que sa conception a été concurrente de celle de P. Seurin, qu'il qualifie d'hygiéniste, dans la «

période comprise entre 1952-1960

». La déroute française aux Jeux Olympiques de 1960 a alors, à ses yeux, mis en lumière «

les carences d'une éducation physique en proie à des conflits internes lui interdisant de définir une méthodologie claire

»note678. Cela, note-t-il, a eu pour conséquence la mise en place d'une doctrine du sport servant de base à la réforme de l'éducation physique. Il rappelle qu'en 1981 a eu lieu «

la réintégration de l'éducation physique au ministère de l'Éducation nationale

». Il ajoute que cette discipline a, dès lors, «

tenté de devenir une matière intellectuelle comme les autres

». Cela s'est fait, d'après lui, au détriment de la spécification de son identité. Il signale, à ce propos, les difficultés relatives à la mise en place des programmes, pour signifier :

« C'est donc comme matière transversale qu'elle doit maintenant définir son identité

. » Cela conduit, selon lui, à

« la situer dans le domaine de la santé

»note679. La conséquence est «

un retour pur et simple aux conceptions hygiénistes de Pierre Seurin et à celles encore plus traditionnelles de la santé par le sport ».

Selon J. Le Boulch : la « psychocinétique », pour répondre aux questions qui se posent traditionnellement quant à l'EPS

Selon J. Le Boulch,

« un observateur superficiel pourrait penser que l'éducation physique a progressé depuis 1960.

»note680 Or, indique-t-il : «

les problèmes fondamentaux qui étaient les siens à cette date restent entiers en cette fin de siècle

e ».

Il fait l'inventaire des « questions qui se posaient déjà en 1947 et qui n'ont pas encore reçu de réponse [...]

•

L'incapacité d'apporter une réponse claire à la définition de la finalité de la discipline.

- La difficulté qu'elle rencontre à proposer un contenu cohérent dans une chronologie allant de l'école maternelle à l'Université.
-

L'impossibilité de s'appuyer sur une méthodologie scientifique de l'apprentissage moteur qui fasse appel à la fois aux sciences humaines et aux neurosciences. »note681

La psychocinétique lui apparaît de nature à apporter réponses à ces questions. Les travaux relatifs à l'élaboration de programmes en EPS, initiés à la suite des Instructions Officielles de 1985 et 1986 ont, souligne J. Le Boulch, procédé d'une logique autrenote682. Il ajoute : «

L'échec de l'élaboration d'un programme de savoirs ou de savoir-faire a pour conséquence la remise en question de l'importance de ces acquisitions.

»note683 Cela, souligne-t-il, a eu pour conséquence une définition de l'EPS en tant que discipline transversale. Il poursuit, en indiquant : «

Nous nous retrouvons donc dans la position historique traditionnelle de l'éducation physique qui est unanimement reconnue comme indispensable, voire fondamentale, sans que l'on puisse préciser ce qu'elle apporte concrètement dans le processus éducatif. »

Selon J. Eisenbeis et Y. Touchard : l'EPS, support privilégié de l'éducation globale, par le biais de l'éducation à la sécurité

M. Duhamel, Directeur des Ecoles, indique, dans l'avant-propos de l'ouvrage de J. Eisenbeis et Y. Touchard relatif à l'éducation à la sécurité : «

L'accueil des élèves est une des fonctions premières de l'école. Ce faisant, elle se doit d'assurer leur sécurité. [...] Par ailleurs, l'école doit préparer à l'approche du risque, doit familiariser l'enfant avec le danger sans pour autant le négliger ou le sous-estimer

. »note684 On comprend alors que J. Eisenbeis et Y. Touchard annoncent que «

Deux objectifs ont été poursuivis en priorité :

1.

“Étudier les conditions d'une meilleure sécurité lors de la pratique des activités liées à l'enseignement de l'EPS”.

2.

“Étudier l'influence des compétences acquises grâce à l'enseignement de l'EPS, sur la transformation du comportement des enfants”. »note685

J. Eisenbeis et Y. Touchard considèrent, qu'ainsi, l'éducation à la sécurité s'inscrit dans une « *logique d'éducation globale* ». Si bien qu'à leurs yeux, «

le projet ne saurait se réduire [...] ni aux modalités de la sécurité en EPS, ni même à la gestion d'une plus grande sécurité en EPS ». Il est question de « la sécurité en EPS et par l'EPS

». J. Eisenbeis et Y. Touchard défendent ainsi que

« L'éducation à la sécurité trouve dans l'éducation physique et sportive un support privilégié

»note686. Ils expliquent qu'elle permet en la matière l'acquisition de compétences qui lui sont propres. Qu'elle concourt, aussi, à celle de compétences qui présentent un caractère transversal.

Selon J. Eisenbeis et Y. Touchard : une place première pour l'EPS, au regard d'un principe organisateur de son enseignement et de celui des autres disciplines

Ils indiquent, en outre, qu'il n'y a pas en EPS, de

« contenu matière spécifique à l'éducation à la sécurité

»note687. Pour eux,

« la diversité et la complémentarité

» des « A.P.S. » sied à l'affairenote688. C'est ainsi qu'il est question de «

La "sécurité" [...] principe organisateur des pratiques physiques

»note689. Ils annoncent, par ailleurs, que l'éducation à la sécurité a rapport à la polyvalence du maître. Selon eux, en effet, elle «

ne peut se faire sans un instituteur polyvalent dont la cohérence d'attitudes et de discours est un gage d'enseignement

»note690. Elle appelle, à leurs yeux, une « *approche pluri, inter et trans-disciplinaire* »note691. Ils indiquent ainsi : «

Il ne peut y avoir dans l'école un temps ou un espace particulier pour l'éducation à la sécurité

»note692. Ils ajoutent : «

un contexte pluridisciplinaire, dans lequel l'éducation physique joue un rôle primordial, est nécessaire

». Ils précisent : «

Elle n'a pas l'apanage de l'acquisitions de règles – d'ordre méthodologique et comportemental – au service de la sécurité, mais son originalité réside dans l'appropriation des principes d'action et de gestion grâce à des conduites motrices.

» Puis, ils concluent en ces termes : «

Sommes-nous les seuls à penser que, dans ce domaine aussi, l'unicité et la polyvalence de l'enseignant semblent être une des chances du 1^o degré

? » L'EPS prend alors une importance cardinale au regard d'un principe organisateur des enseignements.

Selon G. Cogérino, une conception relative à la vie physique en EPS qui engage une conception de l'EPS

G. Cogérino indique, dans la Revue EPS de janvier-février 1995, qu'il est deux représentations dominantes chez les enseignants d'EPS quant à la « G.S.V.P. »note693. Pour certains,

« La prise en compte distincte d'une formation de l'élève à la gestion de sa vie physique ne

s'impose pas. Pratique physique et gestion de sa vie physique sont ici confondues.

» Pour d'autres, il convient de valoriser «

une voie essentiellement motivationnelle : il s'agit de donner le goût à l'élève d'une pratique physique

». G. Cogérino précise que les moyens à employer pour y parvenir « *sont difficilement identifiés* ». Elle juge que les uns rejettent «

la poursuite du troisième objectif

»note694. Elle considère que les autres «

s'inquiètent des bouleversements qui pourraient naître si l'EPS prenait le problème à bras le corps

. » Aussi annonce-t-elle, lors des Rencontres Chercheurs / Praticiens de 1996 :

« l'adaptation [...] se fait à l'économie (changer le moins possible)

. »note695 Selon elle, «

L'approche des représentations construites par les enseignants à propos de la GSVP met en évidence leur difficulté à cerner précisément la notion et à l'intégrer dans leur conception antérieure de l'EPS.

»note696 Elle signifie, en outre, suite à un tour d'horizon des «

conceptions de la GSVP » : « Elles n'engagent pas [...] les mêmes conceptions de l'EPS, son but ultime et son objet véritable

»note697. Ce qui vaut aussi pour sa propre conception. Ainsi, d'après elle, «

La valorisation actuelle du pôle cognitif, de la construction rationnelle des apprentissages

» empêche peut-être de «

considérer l'individu au plan de ses attitudes et motivation

s ». Elle observe, de plus, que les enseignants d'EPS gardent leurs distances à l'égard du thème de l'accès aux activités de loisirnote698. Or, le

« bouleversement profond pour l'enseignement de l'EPS

» qu'il s'agit, à ses yeux, de générer prend en considération ces deux clésnote699. C'est ainsi qu'elle défend les propositions d'enseignement présentées dans un numéro des Dossiers EPS sorti en 1998 à deux niveaux. D'une part, en regard des arguments contre l'intégration de certaines activités et modalités de pratique en EPSnote700. D'autre part, du point de vue de la pertinence qu'il y a à les mettre en place en EPSnote701.

Des conceptions relatives à la « vie physique » en EPS qui induisent une conception de l'EPS ou s'inscrivent dans une conception de l'EPS

Il s'avère ainsi que les tenants des différentes conceptions examinées réfléchissent au regard de l'EPS en son ensemble. Il est question, pour D. Delignières et C. Garsault, d'une EPS désormais sommée de faire la preuve de son utilité sociale. De cette situation résulte, à leurs yeux, l'assignation à l'EPS d'une visée concernant la « vie physique ». Celle-ci est dès lors visée essentielle de l'EPS. Cela appelle la mise en place d'une EPS faisant face à des problématiques transversales, justifiées par un coût social. J. Le Boulch considère, lui, que l'EPS est à la recherche de son identité, d'une cohérence, au regard du développement de l'élève, d'une science de référence. Cela appelle d'après lui une éducation du corps et par le corps au moyen de la psychocinétique, la place de l'EPS étant majeure au plan des moyens relatifs à cette éducation. Cette discipline est dès lors nécessaire quoique non suffisante à l'affaire. J. Eisenbeis et Y. Touchard voient pour leur part en l'EPS une pièce maîtresse du processus éducatif : ils l'estiment support privilégié au regard d'un principe organisateur qui concerne l'ensemble des disciplines. Pour G. Cogérino, l'EPS doit contribuer à la santé. Or, elle pense que cette discipline ne remplit pas sa mission de préparation aux loisirs, dans une perspective de santé. Elle estime en effet que son enseignement n'intègre ni les activités physiques, ni les modalités de pratique, ni les procédures qui le permettraient. C'est ainsi que les conceptions relatives à la « vie physique » considérées procèdent d'analyses concernant l'EPS qui ont leurs particularités. On peut envisager que chacune a rapport à une conception de l'EPS qui, elle aussi, est particulière.

2.2.2 Les conceptions quant à la vie physique au regard des conceptions de l'EPS

Pour une mise en regard des conceptions relatives à la « vie physique » et de points de vue concernant l'EPS en son ensemble

Quatre conceptions relatives à la « vie physique » ont été repérées. Chacune a trait à la transversalité. D. Delignières et C. Garsault penchent pour un enseignement disciplinaire fonction de « *problématiques transversales* »^{note702}. J. Le Boulch indique, quant à lui :

« La psychocinétique, en s'appuyant sur l'analyse fonctionnelle, offre [...] la possibilité de pratiquer de nombreuses activités, non pas de façon contradictoire ou chaotique, mais dans une cohérence qui renforce l'unité et l'autonomie de la personne. C'est la définition même de ce que l'on appelle aujourd'hui la transversalité.

»^{note703} Il précise même :

« La transversalité d'une éducation par le mouvement s'exerce [...] de discipline à discipline, mais également au fil du temps [...] en fonction des impératifs de développement de l'enfant, différents selon les stades de son évolution psychomotrice.

»^{note704} J. Eisenbeis et Y. Touchard envisagent, pour leur part, l'enseignement de compétences à « caractère transversal

»^{note705}. L'EPS serait, au plan de celui-ci, un support privilégié. Ils considèrent, en outre, qu'il en va d'une «

approche pluri, inter et trans-disciplinaire

»^{note706}. Ils estiment, par surcroît, que la sécurité est «

un principe organisateur des pratiques

» en EPS^{note707}. G. Cogérino, elle, vise à permettre à l'EPS de remplir une mission en matière de santé, au moyen d'« *apprentissages spécifiques* »^{note708}. Cela donne à l'EPS une place irremplaçable en la matière. Il

semble alors qu'on a affaire à des conceptions différentes de l'EPS. Ce qui suppose que chaque conception concernant la « vie physique » en EPS se heurte à un point de vue quant à l'EPS en son ensemble. Qu'en est-il ?

La conception « citoyenneté sportive » de D. Delignières et C. Garsault s'avère peu compatible avec la conception de l'EPS de P. Parlebas

La proposition de D. Delignières et C. Garsault quant à la « vie physique » concerne des acquisitions qui n'ont pas trait qu'à la motricité de l'élève. C'est ainsi que D. Delignières a indiqué, lors d'une université d'été qui s'est tenue en 1993 : «

il n'est [...] pas certain que l'apprentissage moteur soit quantitativement le plus fréquent, ni même politiquement le plus pertinent. D'autres acquisitions, telles que l'apprentissage de méthodes d'apprentissage, de méthodes de gestion, la transformation des attitudes, sont fondamentales pour la discipline, et peut-être davantage encore dans la perspective du "savoir gérer sa vie physique" (Delignières et Garsault, 1993).

»note709 P. Parlebas, pour sa part, a annoncé, à propos de l'EPS : «

Les effets éventuels sur la santé ou sur les valeurs morales peuvent être importants, mais ce ne sont que des effets seconds, qui peuvent d'ailleurs être négatifs et qui, de toute façon, sont les objectifs directs d'autres disciplines (médecine, instruction civique...). L'objet propre de l'éducation physique, son noyau dur qu'aucune discipline ne peut lui contester, c'est la conduite motrice, et plus généralement l'action motrice.

»note710 Il est ainsi question d'une conception quant à l'EPS en son ensemble. Il s'avère qu'elle est peu compatible avec celle de D. Delignières et C. Garsault.

La conception « autonomie » de J. Le Boulch s'avère peu compatible avec la conception de l'EPS de C. Pineau

J. Le Boulch donne son point de vue en matière de « vie physique » dans un ouvrage au titre évocateur : «

Le corps à l'école au XXI^e siècle

». Il préconise la mise en place d'une éducation par le mouvement, en laquelle l'EPS aurait place de choix. La psychocinétique est censée autoriser la résolution des problèmes que l'entreprise relative aux programmes d'EPS n'a pu surmonternote711. Il fait ainsi une analyse critique de l'oeuvre de C. Pineau. Ce dernier s'est exprimé quant aux «

problématiques de l'éducation physique

» dans un article de la revue EPS sorti en 1993. Selon lui,

« Un simple regard sur l'évolution des conceptions de l'éducation physique et sportive permet de reconnaître, dans les deux premiers objectifs généraux de cette discipline [...] les deux problématiques auxquelles l'éducation physique et sportive a été confrontée ces cinquante dernières années.

»note712 Il précise : «

La première est caractérisée par une conception qui trouve sa traduction dans les différentes méthodologies prônant le seul exercice du mouvement comme moyen de formation. Ce sont d'abord les méthodes à visées adaptatives ou utilitaires. [...] Viennent ensuite les méthodes

prenant en compte l'individu dans sa totalité. [...] Il s'agit essentiellement, en France, de la psychocinétique (Jean Le Boulch)

». Il ajoute : «

La seconde problématique est caractérisée par une référence aux pratiques sociales et aux données culturelles

. » C. Pineau annonce, enfin, qu'« *une problématique nouvelle* » tient à «

La prise en compte, ces dernières années, d'un troisième objectif

»note713. Il souligne : «

Cette nouvelle problématique correspond aux mises en oeuvre imposées par le troisième objectif. Toutefois, elle fait également appel aux deux premiers [...] Nous comprenons bien, en effet, que l'éducation physique et sportive est un enseignement constitué d'éléments qui composent un tout au regard des finalités qui sont les siennes

. » Il est dès lors question d'une conception de l'EPS en laquelle la « *méthode* » de J. Le Boulch n'a pas sa place.

La conception « sécurité » de J. Eisenbeis et Y. Touchard s'avère peu compatible avec la conception de l'EPS de L. Collard

J. Eisenbeis et Y. Touchard ambitionnent, pour leur part, la mise en place d'une éducation à la sécurité « *en EPS et par l'EPS* ». Pour ces auteurs, «

Chaque pratique possède des caractéristiques qui peuvent, en fonction de l'objectif sécurité, être retenues comme critères éventuels de choix

. »note714 Il est question des «

ressources qu'elles développent », des « types de relations qu'elles provoquent

», de

« la nature des informations qu'elles dispensent

». J. Eisenbeis et Y. Touchard considèrent que «

variété et complémentarité des activités sont nécessaires à une programmation

». Leur enseignement est, lui, envisagé en fonction d'un «

principe organisateur

»note715. Il s'agit d'aider l'enfant à organiser sa prise de décision ainsi que son action. L. Collard s'inscrit, lui, dans la logique de P. Parlebas. Il envisage donc les activités physiques au regard de «

la Science de l'action motrice

»note716. Il considère, citant P. Parlebas, que «

Le maître du jeu n'est pas le maître mais le jeu

. »note717 C'est ainsi qu'il propose «

une classification des risques sportifs relative aux grands traits de logique interne des sports et quasi-sports »note718.

Il s'avère qu'elle fait apparaître «

quatre catégories de processus stochastiques

»note719. Il est, pour chacune, un « *objectif de l'Education physique* » particulier. L. Collard indique, par exemple : «

La première, pour les jeux sportifs sans incertitude liée au milieu et sans adversaire en interaction, correspond en fait à la non-présence de processus stochastique. [...] L'objectif de l'Education physique sera ici de construire des stéréotypes en toute sécurité, par adaptations progressives et définitives.

»note720 C'est ainsi que L. Collard envisage un enseignement différent de celui que proposent J. Eisenbeis et Y. Touchard. Cet enseignement vaut au regard d'une

« perspective scientifique neuve, créée par Pierre Parlebas

»note721. Or, celle-ci a rapport à une conception particulière de l'EPS.

La conception « santé » de G. Cogérino s'avère peu compatible avec la conception de l'EPS de B.X. René

G. Cogérino, enfin, envisage la mise en place d'une EPS permettant un accès aux activités physiques de loisir, dans une perspective de santé. Il en va, selon elle, d'une EPS remplissant sa mission en matière de « G.S.V.P. ». B.X. René s'est interrogé quant à l'utilité de l'EPS pour les élèves. Il indique : «

Ce que je veux leur apprendre [...] c'est pourquoi je fais cela avec eux, et pas autre chose ; et pourquoi comme cela et pas autrement. Qu'ils aient l'intelligence de ce qu'ils font pour pouvoir le maîtriser et aussi pour devenir capables de l'autogérer, à terme. [...] Que dans le même temps s'installe en eux un besoin de sens. [...] Ce que je veux leur apprendre, autrement dit, c'est à se servir de leur corps d'une façon raisonnée et réfléchie.

»note722 Il est question de préparer les élèves à

« être des hommes et des citoyens dans une société différente où ils auront à faire face à des problèmes inédits [...] à faire preuve d'intelligence et d'équilibre

. »note723 Selon B.X. René, «

l'EPS n'est plus [...] l'auxiliaire de la médecine. Même si, par tradition, l'on persiste à mentionner la santé parmi ses objectifs. [...] La santé n'est plus qu'une préoccupation folklorique de l'EPS. [...] c'est surtout parce que les médecins n'en attendent plus rien.

»note724 Il ajoute : «

Il y a un moment que l'on sait que ce n'est pas dans les cours de gym que se préparent les

champions. Que l'on distingue le sport d'élite des loisirs de masse et que le secteur des loisirs n'attend rien non plus de l'EPS. [...] Qu'on se le dise, l'EPS n'est plus là pour servir d'antichambre au club méd ! ni à aucun autre club, d'ailleurs..

. »note725 La conception relative à la « G.S.V.P. » de G. Cogérino s'avère, dès lors, peu compatible avec le propos de B.X. René.

Le problème de la « vie physique » en EPS réfracte celui de l'identité ou de l'essence de l'EPS

C'est ainsi qu'à chaque conception relative à la « vie physique » en présence on peut opposer un propos relatif à l'EPS en son ensemble. Chacune, en outre, est apparue avoir rapport à une conception de l'EPS particulière. On peut alors considérer que le problème de la « vie physique » en EPS réfracte celui de l'identité ou de l'essence de cette discipline. Les propos de M. Delaunay quant à l'EPS sont, par exemple, relativement significatifs en la matière. Il indique : «

Les connaissances, les savoirs et les modes d'action fondamentaux sont de trois ordres en EPS. [...] principes et règles opérationnels [...] principes et règles de gestion [...] méthodes d'apprentissage et principes et règles hodologiques. La synergie de ces trois types de contenus est l'« alchimie » à réussir dans chaque leçon d'EPS. »note726 Il précise : « Pour construire une véritable éducation physique par les activités physiques et sportives, notre discipline dispose de contenus de structure tels que les principes opérationnels et les rôles moteurs tirés des pratiques motrices instituées ou non. Mais acquérir un principe opérationnel [...] en vue d'un niveau d'utilisation [...] ne suffit pas. Encore faut-il apprendre à gérer ces principes opérationnels et en apprenant à les gérer, et en apprenant à les apprendre. L'EPS doit inclure dans ses contenus de programmes non seulement des structures, des relations motrices, mais également des stratégies de gestion de la vie physique, obéissant à des principes

»note727. Est alors présentée une «

définition des douze principes de gestion «élémentaires» à enseigner

»note728. Sont aussi listées et explicitées neuf « méthodes »note729. En définitive, «

La cohérence est donnée par les principes opérationnels, principes de gestion, principes de méthodes à transposer, combiner, généraliser et non par les APS elles-mêmes.

»note730 Cet exemple illustre ainsi relativement bien le fait qu'une conception de la « vie physique » a rapport à une conception de l'EPS.

2.2.3 Le paradoxe relatif au problème de l'au-delà de l'EPS

Pour une spécification de ce qui fait que le problème de la « vie physique » en EPS pose problème

Le problème de la « vie physique » en EPS apparaît ainsi comme celui de l'au-delà de l'EPS. Il est question des effets de l'enseignement de l'EPS qui valent au-delà de celle-ci, ainsi qu'au-delà du temps de la scolarité. Les avis diffèrent quant à ce que l'EPS doit viser en matière de « vie physique ». Il en est de même pour ce qui concerne les moyens à mettre en oeuvre relatifs à la visée concernant la « vie physique ». Chacune des quatre conceptions concernant la « vie physique » examinées apparaît présenter une cohérence qui lui est propre, qui la distingue des autres. Elle a rapport à des points de vue particuliers concernant : la visée relative à la « vie physique », les acquisitions à effectuer, les activités à pratiquer et leurs modalités de pratique, les procédures d'enseignement à employer. Elle se révèle, en outre, réfracter une conception de l'EPS. Il s'avère ainsi que chaque conception relative à la « vie physique » considérée induit une conception de l'EPS ou s'inscrit dans une conception de l'EPS. On ne peut l'en dissocier puisqu'elle est de nature à se trouver récusée par une autre conception de l'EPS. C'est ainsi que le problème de la « vie physique » en EPS est lié à celui de

l'identité ou de l'essence de cette discipline. C'est alors qu'il est envisagé en fonction de deux pôles ou centres d'intérêt. L'un a trait à l'au-delà de l'EPS, l'autre concerne la définition de l'EPS. Il est à rappeler, en outre, que celui-ci pose problème. On peut dès lors envisager de déterminer ce qui fait qu'il pose problème en examinant la manière dont sont considérés les deux pôles repérés.

En chaque conception, on postule que les acquisitions envisagées valent au-delà de l'EPS

Au problème relatif à la « vie physique » en EPS sont proposées plusieurs réponses. On constate que les tenants des différentes conceptions examinées ont un point de vue bien arrêté quant à ce qui peut être acquis en EPS qui vaut au-delà. D. Delignières et C. Garsault affirment qu'il en est ainsi d'«

une relation de plaisir avec les APS

»note731. Ils considèrent que c'est le cas, aussi, pour la compétence : ils la jugent «

éminemment réinvestissable

»note732. J. Le Boulch affirme, lui : «

C'est l'analyse fonctionnelle qui permet de résoudre le problème du transfert qui se pose dans l'apprentissage moteur. Problème non résolu en éducation physique

»note733. C'est, de fait, au regard de celle-ci qu'il envisage la spécification et l'enseignement de

« compétences fonctionnelles

»note734. C'est un enseignement de «

conduites sécuritaires réinvestissable

s » que J. Eisenbeis et Y. Touchard ambitionnent pour leur partnote735. G. Cogérino vise, elle, à des acquisitions stables et durables, en termes d'habitus et d'attitudenote736. Elle s'intéresse aussi à des «

contenus [...] porteurs d'un réinvestissement possible en dehors du cours d'EPS

»note737. Il est à observer que ces différents auteurs considèrent que les acquisitions qu'ils explicitent valent au-delà de l'EPS. Il est à noter, en outre, qu'ils n'ont guère le souci d'en apporter la preuve ou d'en faire la démonstration. Seul, J. Le Boulch tient un propos critique quant à la « *Conception atomistique du transfert* »note738. Pour signifier son point de vue quant au problème du transfert. Il annonce : «

Mes premières recherches sur l'apprentissage moteur [...] m'ont très vite fait abandonner cette tentative vaine de rechercher des atomes de mouvements communs aux actions motrices de même nature

. » La proposition qu'il argumente, cependant, demeure à questionner. On ne retrouve pas, en outre, un point de vue similaire au plan des conceptions relatives à la « vie physique » que défendent les autres protagonistes. On doit ainsi considérer que chacun postule que les acquisitions qu'il envisage valent au-delà de l'EPS.

L'au-delà de l'EPS en tant que « terre promise » pour l'élève, au plan des conceptions relatives à la « vie physique »

C'est ainsi que les acquisitions visées en chaque conception relative à la « vie physique » sont associées à des effets positifs pour l'individu. On affirme qu'il en va de son accès à la citoyenneté sportive, à l'autonomie, qu'il est question de sa sécurité, de sa santé. D'autres effets positifs pourraient être listés, par exemple, la

possibilité d'un choix éclairé de ses loisirs... Ceux-ci sont censés valoir au plan d'un au-delà de l'EPS, c'est-à-dire, au-delà de cette discipline et du temps de la scolarité. On peut considérer, alors, qu'il est question d'un au-delà de l'EPS en tant que « terre promise » pour celui qui va quitter un âge de la vie. C'est ainsi que D. Delignières et C. Garsault affirment que leur proposition permettra à l'élève une meilleure insertion sociale. Elle est censée l'autoriser à s'adonner avec plaisir et de façon pertinente aux loisirs sportifs. Or, ceux-ci sont envisagés comme l'une des caractéristiques majeures de la société à venir. J. Le Boulch, quant à lui, annonce notamment : «

L'autonomie motrice visée par la psychocinétique permet non seulement de faire le choix de ses activités physiques d'entretien et de développement en fonction de ses goûts ou de ses possibilités, mais encore bien de les gérer.

»note739 Il ajoute que «

Les pratiques physiques offertes à chacun recèlent en effet de nombreux pièges

». Il s'agit, par exemple, des «

méthodes d'entraînement modernes assujetties à une conception primaire du rendement

». J. Eisenbeis et Y. Touchard visent, quant à eux, à la mise en place d'une relation pertinente entre l'individu et son environnement. Il est ainsi question de « *maîtrise de soi* », de maîtrise de «

l'étendue effective de sa propre liberté

»note740. G. Cogérino ambitionne, pour sa part, la réalisation d'acquisitions autorisant la personne à intégrer l'activité physique à ses loisirs. Ce, dans une perspective de santé et pour sa vie durant. C'est ainsi l'explicitation d'une relation plausible entre un type d'acquisitions, voire d'enseignement, et un effet positif qui vaut en tant qu'argumentaire. Ce dernier peut alors être considéré comme affirmation d'un au-delà en tant que « terre promise » pour l'élève.

L'au-delà de l'EPS en tant que « spectre » pour l'EPS, au plan des conceptions relatives à la « vie physique »

Il convient de considérer, en outre, que chaque conception relative à la « vie physique » réfracte une conception de l'EPS. Or, celle-là dépend des problèmes auxquels est confrontée l'EPS. C'est ainsi que D. Delignières et C. Garsault jugent qu'il est nécessaire, pour l'EPS, de faire montre de son utilité sociale^{note741}. J. Le Boulch souligne que l'école est

« de plus en plus confrontée à la nécessité de justifier son efficacité

»note742. C'est alors en tenant compte de ce contexte qu'il développe sa conception. J. Eisenbeis et Y. Touchard s'enquière d'une éducation à la sécurité en EPS et par l'EPS. Ils observent que beaucoup d'accidents qui surviennent à l'école ont lieu à l'occasion des cours d'EPS^{note743}. Cela est de nature mettre en cause cette discipline. G. Cogérino, elle, s'inquiète de l'«

inadéquation du consensus actuel en EPS vis-à-vis de la demande des adultes sortis du système scolaire.

»note744 C'est alors qu'il est question, au plan des conceptions relatives à la « vie physique » d'une « terre promise » pour l'EPS. Elle procède du souci d'éviter que l'EPS ne passe dans l'au-delà. C'est ainsi au regard de l'au-delà en tant que « spectre » de la disparition de l'EPS que les conceptions en présence valent. En outre, l'opposition entre une conception de l'EPS et une conception concernant la « vie physique » en EPS

peut être fonction de celui-ci. B.X. René, par exemple, affirme qu'une EPS ayant visée de santé ou de propédeutique au loisir n'a plus lieu d'être^{note745}. Il s'essaie alors à spécifier une EPS plus pertinente que celles qui sont, selon lui, passées dans l'au-delà.

La transformation d'une exigence en postulat comme source du problème de la « vie physique » en EPS

Le problème de la « vie physique » en EPS, qui réfracte celui de l'essence de l'EPS, peut ainsi être envisagé à la lumière du « spectre » de l'au-delà. Ou plutôt, du « spectre » du passage de l'EPS dans l'au-delà. Il est alors question d'éviter le pire pour l'EPS tout en s'enquérant d'un enseignement de l'EPS qui viserait le meilleur pour l'élève. C'est alors de l'au-delà en tant que « terre promise » pour l'élève dont il s'agit. Celui-ci est, en outre, envisagé de façon à éviter que l'EPS ne passe dans l'au-delà. Cela revient alors à poser telle conception quant à la « vie physique » en EPS en tant qu'exigence, pour l'EPS et pour l'élève. Ce qui conduit à considérer, en chacune, que les acquisitions visées valent au-delà du contexte qui les a occasionnées. S'il en est ainsi, c'est qu'on postule que ce qui est acquis en EPS vaut au-delà, a des effets au-delà. Le débat peut ainsi de porter de façon essentielle sur la spécification de cet au-delà et sur la caractérisation de l'EPS correspondante. Cela explique que le problème de la « vie physique » en EPS semble insoluble. Sauf à ce qu'un point de vue ne s'impose face aux autres. Ce n'est pas tant le principe du débat, éventuellement contradictoire, qui fait problème que la manière dont il se déroule. Le problème de la « vie physique » tient à une exigence : il faut que ce qui est acquis en EPS ait des effets au-delà. Or, on postule que ce qui est acquis en EPS vaut au-delà. Dès lors, ne débat-on pas de façon première à propos de ce qui peut être acquis en EPS qui vaudrait au-delà et quant à la manière de l'enseigner. Ce qui fait que la question de la « vie physique » en EPS pose problème résulte ainsi de la transformation d'une exigence en postulat.

Face à un paradoxe : la question de l'au-delà en tant qu'exigence, pour l'EPS

Les deux pôles du problème de la « vie physique » sont : l'accès à un au-delà de l'EPS et la question de l'identité ou de l'essence de l'EPS. Ils sont envisagés au regard de l'au-delà en tant que « spectre » et de l'au-delà comme « terre promise ». Ils le sont de façon sensiblement moindre du point de vue de l'au-delà en tant qu'exigence. Il en va ainsi d'un paradoxe. On postule que ce qui est acquis en EPS vaut au-delà alors qu'il faut faire en sorte que ce qui est acquis en EPS ait des effets au-delà. Il est en effet question de la spécification d'un enseignement au regard de l'assignation à l'EPS d'une visée relative à la « vie physique ». Postuler que ce qui est acquis en EPS vaut au-delà revient à considérer implicitement que l'EPS aura l'au-delà qu'elle aura mérité. Dès lors, le débat peut-il se porter de façon principale sur les caractéristiques de cet au-delà. La confrontation des conceptions en présence invite à envisager différemment le problème de la « vie physique » en EPS. Chacune présente une cohérence qui lui est propre. Toutes concourent, en revanche, à signifier qu'il est question d'armer l'élève pour l'au-delà de l'EPS et du temps de la scolarité. Il est alors question d'éducation. Ce, en tant que M. Develay indique : «

Éduquer, c'est au premier sens ex-ducere, conduire hors d'un lieu donné, de l'intérieur vers l'extérieur

»^{note746}. Il s'agit alors de se demander ce qui peut être acquis en EPS qui vaudrait au-delà, dans une perspective d'éducation. Il est question d'une exigence pour l'EPS.

3 . La prise en compte de la problématique de l'au-delà, pour l'EPS

Pour la spécification des termes du problème de la « vie physique » au regard de ce qui fonde la spécificité de chaque conception relative à la « vie physique »

La question de la « vie physique » apparaît réflexion à une EPS ayant visée en matière de « vie physique ». Elle trouve légitimité au regard de textes officiels concernant l'EPS qui ont paru de 1993 à 1998. Il s'agit de spécifier les caractéristiques d'un enseignement de cette discipline relatif à la « vie physique ». Cette spécification fait problème. Celle de la visée en fonction de laquelle elle a lieu d'être s'avère, en outre, difficile. Il convient, dès lors, de s'enquérir de ce qui fait que l'entreprise pose problème. Il s'agit, en définitive, de déterminer une fin et le moyen qui lui est relatif, celui-là ne prenant sens qu'en fonction de

celle-ci. On peut, dès lors, considérer qu'un auteur explicite sa conception quant à la « vie physique » en EPS s'il s'exprime quant à la fin et au moyen. On a ainsi repéré quatre conceptions. Elles ont été mises en regard pour élucider les termes du problème de la « vie physique » en EPS. Une confrontation a donc été faite, des conceptions de : G. Cogérino, J. Eisenbeis et Y. Touchard, J. Le Boulch, D. Delignières et C. Garsault. Il s'avère que la manière de concevoir la visée concernant la « vie physique » diffère de l'une à l'autre. La même constatation vaut pour ce qui est des modalités d'enseignement. Chaque conception apparaît, par rapport aux autres, comme un tout ayant sa spécificité. Il s'avère que les conceptions en présence sont à considérer en tant que concurrentes. Il s'agit alors de s'enquérir de ce qui fonde la spécificité de chacune, pour spécifier les termes du problème de la « vie physique » en EPS.

La préparation à l'accès à un au-delà de l'EPS au moyen d'acquisitions valant au-delà de l'EPS en tant que problème de la « vie physique » en EPS

Il sied ainsi d'envisager chaque conception au plan de sa singularité. Chacune présente, d'une part, une cohérence qui lui est propre. Toutes ont trait, néanmoins, à un même problème. Elles sont censées apporter réponse à la question de la « vie physique » en EPS. Il y a dès lors à s'enquérir de ce qui, au-delà de leurs différences, les fédère, c'est-à-dire, de ce qui les rassemble sans qu'elles ne se ressemblent. Cela suppose qu'il y a un point commun entre elles, qui est à la source de leurs différences. Il s'avère qu'il est, en chacune, question d'une visée ayant rapport à un au-delà de l'EPS, plus précisément, d'un au-delà de l'EPS ainsi que du temps de la scolarité. Il apparaît que la manière de considérer diffère d'une conception à l'autre. Selon le cas, il est, en effet, restreint ou non à la pratique de l'activité physique. Il est, en outre, autant de façons d'envisager celle-ci que de conceptions relatives à la « vie physique » en présence. Il s'avère, en outre, que les acquisitions visées en chacune sont censées valoir au-delà de l'EPS (au-delà de cette discipline, voire une fois la scolarité achevée). La nature de ces acquisitions est fonction de la conception considérée. On observe, par surcroît, que les pratiques d'activités physiques et d'enseignement qui leurs sont relatives sont propres à chaque conception. Ces constatations se révèlent cohérentes avec des données dont l'analyse a permis de repérer que la question de la « vie physique » en EPS pose problème. Il s'agit ainsi de préparer l'élève à accéder à un au-delà de l'EPS, au moyen d'acquisitions qui valent au-delà de l'EPS.

Du problème de la « vie physique » en EPS à la prise en compte de la question de l'au-delà en tant qu'exigence

Il convient, dès lors, de s'enquérir, au plan des conceptions en présence, de ce qui fait que le problème de la « vie physique » se pose. La réflexion concernant la « vie physique » s'avère indissociable, en chacune, d'une analyse et d'une conception de l'EPS. Celles-ci se révèlent, en outre, différer d'une conception quant à la « vie physique » à l'autre. Cela donne à penser que le problème de la « vie physique » en EPS réfracte celui de l'essence de l'EPS. De fait, il est, pour chaque conception concernant la « vie physique », à tout le moins un point de vue quant à l'EPS qui la met en question. C'est ainsi que la réflexion au problème de la « vie physique » a cours en fonction de deux pôles. L'un est celui de l'au-delà de l'EPS, l'autre, celui de l'essence de cette discipline. On observe que les acquisitions visées en chaque conception relative à la « vie physique » sont censées avoir des effets au-delà de l'EPS. C'est alors qu'il est question d'un au-delà en tant que « terre promise » pour l'élève. À celui affirmé en chaque conception on peut opposer une manière d'envisager l'EPS, c'est-à-dire, un au-delà en tant que « spectre ». C'est ainsi que la réflexion au problème de la « vie physique » occulte la question première de l'au-delà en tant qu'exigence. Or, ce problème tient à cette exigence. S'il fait problème, c'est alors du fait de la transformation d'une exigence en postulat. Ainsi convient-il de réfléchir de façon première au regard de cette exigence. Il s'agit de permettre à l'élève d'accéder à un au-delà de l'EPS (de la discipline et du temps de la scolarité). Aussi peut-on juger qu'il est question d'éducation, si on considère qu'éduquer, c'est conduire l'élève vers un au-delà de l'école. La question à traiter est ainsi la suivante : qu'est-ce qui peut-être acquis en EPS qui vaudrait au-delà, dans une perspective d'éducation ? Elle en entraîne une autre : comment faire pour y parvenir ?

Chapitre 3 : Les difficultés méthodologiques relatives au transfert

1 . Vie physique et transfert

Question de la « vie physique », problème de la « vie physique » et problématique de l'au-delà

La question de la « vie physique » en EPS s'avère faire problème. Elle appelle en effet la spécification d'un moyen au service d'une fin qui est à redéfinir. Une mise en regard des différentes conceptions en la matière permet de pointer le problème. Il a rapport à l'accès à un au-delà de l'EPS, voire du temps de la scolarité. Les points de vue diffèrent quant à cet au-delà ainsi qu'en ce qui concerne les moyens à employer pour y accéder. Ils se révèlent reposer sur deux catégories essentielles d'arguments. Les uns consistent en l'affirmation d'un au-delà en tant que « terre promise » pour l'élève. Les autres ont trait au « spectre » du passage de l'EPS dans l'au-delà. Ces arguments ont lieu d'être au regard d'un postulat implicite : ce qui est acquis en EPS vaut au-delà (et l'EPS aura l'au-delà qu'elle aura mérité). Sa mise en place est à la source du problème de la « vie physique » en EPS. Elle est en effet transformation d'une exigence en postulat. Ce sont les textes officiels qui légitiment la question de la « vie physique ». Or, ce qui a rapport, en ceux-ci, à la « vie physique » n'y est pas affirmé, mais exigé. Il est question d'une visée assignée à l'EPS. C'est ainsi qu'on lit, dans l'arrêté du 18 juin 1996 : «

L'EPS vise chez tous les élèves [...] l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique

»note747. On observe ainsi un paradoxe qui conduit au repérage de la problématique de l'au-delà.

Des appellations diverses quant aux acquisitions à opérer qui réfractent des conceptions différentes quant à leur nature

Il est alors question d'éducation. Il s'agit en effet de préparer l'élève à un au-delà de l'EPS qui se prolonge en un au-delà du temps de la scolarité. C'est ainsi qu'on a à s'enquérir de ce qui peut être acquis en EPS qui vaut au-delà, dans une perspective d'éducation. Le questionnement envisagé est dès lors doublement pertinent. Il intéresse, d'une part, l'interface des deux dimensions de chaque conception relative à la « vie physique ». Il est fondé, d'autre part, en regard du postulat implicite relatif à l'au-delà qui y a cours. Les acquisitions visées en chacune tiennent en effet tout à la fois de la cible qui y est tracée et des moyens élaborés pour l'atteindre ; il est en outre affirmé qu'elles valent au-delà de l'EPS. Ainsi la question considérée a-t-elle rapport au noeud Gordien du problème de la « vie physique » en EPS. Force est de constater, en tout état de cause, que les appellations des acquisitions visées fluctuent d'une conception à l'autre. Il s'agit ainsi, pour J. Le Boulch, d'accéder à «

l'autonomie motrice » et à « la connaissance de son propre fonctionnement

»note748. L'élaboration de « *compétences fonctionnelles* » est, selon lui, le support de ces acquisitionsnote749. Or, les tenants des autres conceptions relatives à la « vie physique » ne reprennent pas ces dénominations à leur compte. Ces différences au plan des désignations signifient, par surcroît, des points de vue différents quant à la nature des acquisitions. Ainsi les « *compétences fonctionnelles* » qu'explicite J. Le Boulch ne sont-elles pas « *compétences* » telles que D. Delignières et C. Garsault les entendentnote750.

Le problème afférent à la qualité des acquisitions à opérer

Il s'avère, par ailleurs, que le problème de la constitution des acquisitions à opérer se double de celui afférent à leur propriété. Ainsi G. Cogérino s'interroge-t-elle : «

Dans quelle mesure l'activité physique des adolescents peut-elle garantir celle des futurs adultes qu'ils seront dans vingt ou trente ans ?

»note751. Elle fait alors référence à M. Piéron pour annoncer que «

La relation n'est que plausible et non vérifiée

». Celui-ci indique en effet : «

On suppose habituellement, mais cette supposition est loin d'être confirmée d'une manière expérimentale ou épidémiologique, que les habitudes d'exercice ou que la condition physique pendant l'enfance et l'adolescence se transfèrent automatiquement à l'âge adulte.

»note752 J. Le Boulch annonce, pour sa part, que «

l'autonomie motrice exige que le transfert d'inconscient devienne conscient

»note753. Or, il observe : «

Le transfert est le monstre du Loch Ness de l'éducation physique qui surgit périodiquement dans les écrits des chercheurs mais que l'on n'arrive jamais à cerner

. »note754 D. Delignières et C. Garsault avouent, eux, leur incertitude quant aux orientations de la formation à dispenser en matière de « vie physique ». Ils notent :

« Cette démarche prospective est délicate, tant l'évolution future des pratiques est difficilement prévisible.

»note755 Il est par ailleurs question à leurs yeux d'une conception de l'EPS dont relève notamment un écrit de F. Vedelnote756. Or, celui-ci fait part, en l'article cité, de ses doutes :

« Mais, peut-on en déduire que les conduites élaborées en éducation physique sont transférables aux problèmes de la sécurité dans la vie de tous les jours ?

»note757 J. Eisenbeis et Y. Touchard ne s'interrogent pas explicitement en la matière. Plusieurs auteurs le font cependant ; on peut mentionner, par exemple, un article de R. Boulard, J. Keller et M. Welter sorti en 1990note758, un écrit de J.-A. Lagarrigue publié en 1995note759...

La question première de la qualité des acquisitions relatives à la « vie physique »

Un autre problème s'ajoute à celui de la nature des acquisitions relatives à la « vie physique » et à celui afférent à leur qualité. D. Delignières et C. Garsault affirment que «

la compétence est [...] éminemment réinvestissable

»note760. J. Le Boulch annonce quant à lui : «

Notre conception psychomotrice de l'apprentissage moteur [...] s'appuie sur le transfert d'apprentissage et [...] favorise le passage rapide de la pratique d'une activité à une autre

»note761. On observe ainsi qu'il n'est pas de terminologie véritablement arrêtée quant à la qualité des acquisitions visées. Divers types de causes sont susceptibles d'être à la source de cette constatation. On peut envisager qu'elle procède de conceptions différentes de la nature des acquisitions en matière de « vie physique ». Il est possible, alors, qu'elle réfracte des points de vue différents en ce qui concerne la qualité de ces acquisitions. Il se peut aussi que différents termes soient employés pour désigner une même qualité les caractérisant. Cette alternative apparaît à trancher en tout premier lieu. Il en va d'un préalable à l'étude du

problème afférent à la qualité des acquisitions. Il s'agit en effet d'élucider leur propriété pour poser les termes de celui-ci avant que d'en envisager le traitement. Il convient en outre de s'enquérir de la nature des acquisitions relative à la « vie physique » à la lumière de la spécification de leur qualité. Cette détermination est donc à opérer de façon première, pour formuler à nouveau la question des acquisitions relatives à la « vie physique ». On est alors convié à préciser ce qu'il en est d'une acquisition valant au-delà de l'EPS ainsi qu'au regard de la question de la « vie physique ».

Des points de vue divers quant aux modalités d'acquisition

Ce faisant, on s'intéresse seulement à l'un des deux aspects de la problématique considérée. À la question de la détermination de ce qui est à acquérir s'ajoute en effet celle des modalités d'acquisition. On ne peut que constater, là encore, que les opinions diffèrent d'une conception relative à la « vie physique » en EPS à l'autre. D. Delignières et C. Garsault, par exemple, proposent que le choix d'une activité physique à pratiquer soit fonction de la compétence qui est à développer^{note762}. Ils prônent aussi la mise en place d'«

un traitement didactique particulier, orienté par la nature de la compétence à enseigner

». C'est alors que la programmation des activités physiques peut se départir du recours systématique à une « *classification "exhaustive"* ». Cette manière de concevoir le choix des activités physiques supports des enseignements n'est pas de nature à trouver grâce aux yeux de J. Le Boulch. Il considère en effet qu'il est des classes d'activités physiques dont la pratique est nécessaire au plan éducatif. C'est ainsi que selon lui les pratiques d'« *activités opératives* » et d'« *activités d'expression et de communication* » sont complémentaires^{note763}. Il s'agit ainsi, au regard des impératifs d'aide au développement, de veiller à tirer parti de ce potentiel synergique. C'est encore au nom de ceux-ci que J. Le Boulch affirme la nécessité de conjuguer les apports de l'EPS avec ceux d'autres disciplines scolaires^{note764}. D. Delignières et C. Garsault n'en font pas de même, qui envisagent la mise en oeuvre de leur proposition au sein d'un cadre disciplinaire strict.

Pour la prise en compte des relations qu'entretiennent les deux dimensions constitutives de la problématique de l'au-delà

On observe dès lors que la question des modalités d'acquisition est de nature à susciter le débat quant aux découpages disciplinaires. Il apparaît que la polémique évoquée est susceptible d'avoir trait aux activités physiques à pratiquer en EPS. Il s'avère aussi qu'elle peut concerner l'ensemble des disciplines scolaires conviées à faire oeuvre d'éducation. Il est alors question, sinon de l'identité de l'EPS, à tout le moins de son statut au sein du système éducatif. C'est-à-dire, de l'EPS en tant que discipline scolaire, de ses rapports éventuels avec les autres disciplines scolaires ou de son apport à l'entreprise éducative. Le titre d'un article publié en 1997 et signé de J. Le Boulch est, par exemple, évocateur en la matière. Il s'intitule en effet : «

Education Physique, Education motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)

»^{note765}. Ces constatations ont des conséquences quant à l'étude de la problématique de l'au-delà. On peut songer à inférer les modalités d'acquisition de la spécification des acquisitions à opérer et de leur propriété. Ce qui peut reposer sur l'illusion qu'il est une question première et une question, sinon secondaire, du moins seconde. Il est envisageable que la réflexion aux modalités d'acquisition joue au plan de la caractérisation des acquisitions qui leur sont relatives. Elle procède en effet pour partie de considérations relatives au statut de l'EPS à l'école. Si bien qu'il apparaît judicieux de s'enquérir des relations qu'entretiennent la question de l'objet d'enseignement et celle de la manière d'enseigner. Ce, au plan de la cohérence du système qu'elles constituent au regard du problème de la « vie physique ».

1.1 La propriété des acquisitions relatives à la « vie physique »

1.1.1 Une volonté de contribuer à des acquisitions transférables

Pour des acquisitions dont la qualité serait d'être réinvestissables ?

Il s'avère ainsi que le questionnement relatif à la problématique de l'au-delà est à affiner. Il apparaît qu'il convient en premier lieu, pour ce faire, de spécifier la propriété requise aux acquisitions relatives à la « vie physique ». La terminologie qui a cours, dans les différentes conceptions relatives à la « vie physique » se révèle variée. On observe cependant que le thème du réinvestissement apparaît de façon récurrente dans les discours. C'est ainsi que J. Eisenbeis et Y. Touchard annoncent :

« L'objectif central de l'éducation à la sécurité est d'amener l'enfant à se doter d'un ensemble de conduites sécuritaires, réinvestissables dans la vie quotidienne

. »note766 Ils érigent en outre le réinvestissement en tant que principe d'enseignement. Parmi les quatre « *temps forts* » de la démarche d'enseignement qu'ils inventorient ils préconisent en effet :

« un réinvestissement assurant l'utilisation des acquis dans des situations nouvelles

»note767. D. Delignières et C. Garsault annoncent, eux : «

Tout d'abord, et parce que la compétence est conçue comme éminemment réinvestissable, il serait logique que son évaluation ne se déroule pas dans les situations (ni même les activités) où elle a été acquise.

»note768 G. Cogérino, quant à elle, a recours au thème du réinvestissement à deux niveaux de son propos. D'une part, lorsqu'elle analyse l'existant en matière de « *G.S.V.P.* »note769 ou de

« pratiques d'entretien en milieu scolaire

»note770. D'autre part, et cela est plus significatif, lorsqu'elle donne explicitement son propre point de vue en la matière : «

[...] ces contenus doivent être porteurs d'un réinvestissement possible en dehors du cours d'EPS

»note771.

Des acquisitions réinvestissables, généralisables, ou / ou bien transférables, ... ?

Cette homogénéité au plan du vocabulaire peut cependant masquer une hétérogénéité au niveau de la signification. On observe, en tout état de cause, qu'aucun des auteurs cités ne définit le nom « réinvestissement » ou l'adjectif « réinvestissable ». On peut noter, en outre, que ces termes ne figurent pas dans l'index du « *Lexique thématique en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives* » de D. Delignières et P. Duret^{note772}. Or, D. Delignières et C. Garsault emploient le qualificatif « réinvestissable » pour signifier la propriété des « *compétences* » relatives à la « vie physique ». Ces incertitudes quant au signifié s'accompagnent, par surcroît, d'une utilisation du signifiant qui n'est pas systématique. On lit ainsi, dans les exposés d'unités d'apprentissage qu'ont compilés J. Eisenbeis et Y. Touchard, que les «

attitudes de sécurité » sont « généralisables à d'autres pratiques en éducation physique mais aussi à d'autres moments de la vie de l'enfant

»note773. Un texte, relatif aux stratégies pour élaborer un projet en matière d'éducation à la sécurité, renferme une autre indication. Il y est précisé : «

L'EPS a toujours été définie par les C.P.D. du département comme [...] étant une discipline [...] permettant l'acquisition de compétences transférables – dans la vie quotidienne ou dans d'autres domaines

»note774. Il est par ailleurs annoncé, en annexe de l'ouvrage de J. Eisenbeis et Y. Touchard : «

Éduquer à la sécurité, c'est aussi [...] aider l'enfant à construire la capacité de généralisation (savoir passer d'une situation particulière à un ensemble de situations semblables pour arriver à formuler des règles).

»note775 Des remarques du même ordre peuvent, en outre, être faites pour ce qui est des propos de D. Delignières et C. Garsaultnote776 ou de G. Cogérinonote777.

Des acquisitions que J. Le Boulch présente comme transférables

Le thème du transfert apparaît par ailleurs relativement stabilisé dans le propos de J. Le Boulch. Il y a recours au plan de l'analyse critique de différentes conceptions de l'EPS ou de son enseignement. Il indique notamment, à propos de l'oeuvre de C. Pineau en matière d'élaboration de programmes d'EPS : «

L'autre obstacle qui surgit, semblable au monstre du Loch Ness, est l'éternel problème du transfert d'acquisition d'une activité à l'autre. [...] Mon expérience me permet d'affirmer que cette hypothétique recherche des fondamentaux passant d'une activité à l'autre est une illusion [...] J'ai moi-même, dès 1954, tenté cette démarche dans la recherche des exercices clés. J'en ai conclu que seule une acquisition fonctionnelle [...] était susceptible de se traduire par une amélioration dans un domaine différent.

»note778 J. Le Boulch affirme que les «

compétences fonctionnelles » sont le « support de la transversalité

»note779. Il signifie par là que leur développement est à la base de la possibilité de gérer sa « vie physique ». Ce qu'il indique précédemment concernant «

L'éducation psychomotrice au cycle des approfondissements

» renseigne quant à cette affirmation. On peut lire en effet : «

Ainsi, les compétences fonctionnelles sollicitées lors des apprentissages techniques pourront se transférer d'une activité à l'autre, justifiant le statut de discipline transversale de l'éducation physique.

»note780 Ce que J. Le Boulch annonce lorsqu'il décrit «

La méthodologie de l'apprentissage moteur cognitif

» est peut-être encore plus explicite. Il écrit en effet à cette occasion à propos du «

transfert d'apprentissage support de la transversalité

»note781.

Des acquisitions qu'on pourrait qualifier de transférables ?

Ces constatations sont de nature à laisser perplexe qui ambitionne de repérer la qualité des acquisitions relatives à la « vie physique ». Les propos de J. Eisenbeis et Y. Touchard, de D. Delignières et C. Garsault et de G. Cogérino peuvent donner à penser qu'ils les veulent réinvestissables. La signification de ce qualificatif est cependant passée sous silence par ces auteurs. Leurs écrits ont par ailleurs un trait commun qui conduit à relativiser la portée de son emploi. La terminologie relative à la qualité des acquisitions concernant la « vie physique » fluctue en chacun d'eux. Il peut s'agir d'acquisition générales, adaptables, transférables... Le thème du transfert se révèle quant à lui relativement stabilisé dans les propos de J. Le Boulch^{note782}. Il semble dès lors bien risqué de s'aventurer à trancher face à la diversité constatée. Le recours à des références autres que celles occasionnant cette constatation peut aider à le faire, à tout le moins en première analyse. Ainsi M. Develay (Tableau 19) indique-t-il :

« Les situations d'application consistent en activités de réinvestissement, au cours desquelles il s'agit de réutiliser les connaissances [...] acquises dans des situations proches de celles au cours desquelles il y a eu apprentissage. Le transfert oblige par contre à utiliser les connaissances apprises dans des situations dont le contexte se différencie assez nettement de la situation d'apprentissage

»^{note783}. Cette distinction ne reprend certes pas l'ensemble des termes qu'emploient ceux qui réfléchissent aux acquisitions relatives à la « vie physique ». Elle incline néanmoins à considérer que ceux-ci souhaitent qu'elles soient transférables.

[Note:

783. D'après : Develay (M.), De l'apprentissage à l'enseignement, Paris : ESF éditeurs, 1992, p. 149

]

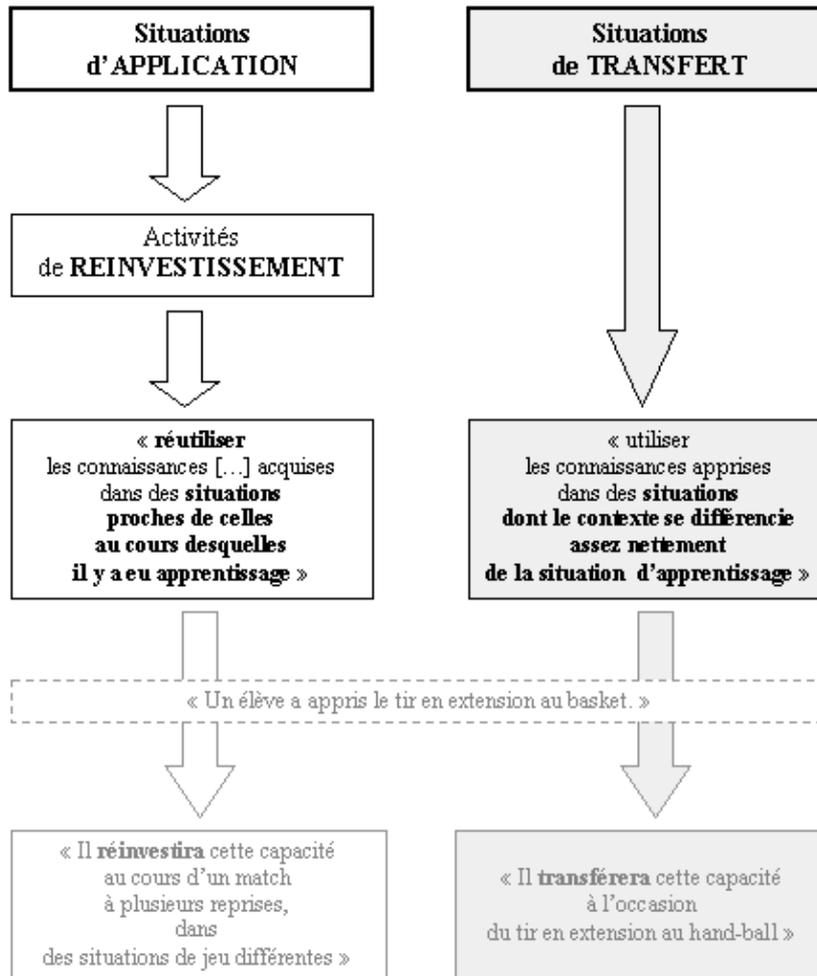


Tableau 19 : Réinvestissement et transfert

En première analyse : des acquisitions souhaitées transférables

D. Delignières et C. Garsault visent à ce que l'élève construise «

une relation de plaisir avec les APS

»note784. Ils en attendent des répercussions «

au terme de leur scolarité et tout au long de leur vie

»note785. Ils annoncent, en outre :

« Dans le domaine des pratiques sportives, l'incertitude liée à l'évolution de champ des pratiques, mais également aux choix que réalisera un individu particulier, doit amener à définir un ensemble de compétences larges

»note786. G. Cogérino, pour sa part, a le projet d'aider l'élève à intégrer l'exercice physique à ses loisirs dans une perspective de santénote787. Il est alors question de la relation entre l'activité physique de l'élève et celle de l'adulte qu'il sera un journote788. La proposition de G. Gogérino présente, en outre, «

une dimension "éducative" face à la multiplicité du "marché"

»note789. Or, elle souligne le caractère multiforme et changeant de la pratique physique actuelle de l'adulte en France. J. Eisenbeis et Y. Touchard ont l'ambition de doter l'élève de conduites de sécurité dont ils pourra faire montre dans des situations diversesnote790. J. Le Boulch vise à permettre à l'élève

« de gérer sa vie physique tant dans le quotidien, qu'au travail, qu'au loisir

»note791. On peut alors considérer que les acquisitions relatives à la « vie physique » sont voulues transférables. Elles apparaissent en effet appelées à être utilisées dans des contextes différents de ceux les occasionnant.

1.1.2 Le problème de la spécification du caractère de transférabilité

Transférer ou porter au-delà

Si les acquisitions en matière de « vie physique » sont voulues transférables, c'est qu'on pense qu'elles auront à être transférées. On envisage ainsi qu'elles pourront occasionner un transfert ou participer de celui-ci, ce qui invite à préciser ce qu'on peut entendre par transfert. C. Bayer s'y est intéressé :

« Il semble qu'à la notion de transfert employée dans le langage courant préside cette idée de translation, de transport, idée retrouvée dans la définition fournie par Lalande, à savoir : "opération qui transporte quelque chose (objet, installation, propriété, état) d'un lieu à un autre ou d'un sujet à un autre"

»note792. L'auteur précise : «

Explorant cette notion, Lalande signale que le transfert représente un terme créé par James Sully (cf. *The Human Mind*, II, 78) et qu'il constitue un processus grâce auquel il y a déplacement d'un état affectif d'un objet à un autre objet.

»note793 Puis, il souligne : «

Mais la psychanalyse en s'emparant de ce concept (qui apparaît en 1895) en a éprouvé toute la richesse, tout en conservant cette idée-force qui surgit dans la définition même du terme, celle de déplacement

». On peut, alors, ne pas être surpris du propos du psychanalyste J. Lévine : «

J'ai envie de prendre la résolution pour moi-même de ne plus parler de transfert, mais de parler de transporter, c'est-à-dire de revenir à la racine. "Fero" c'est porter

»note794. On peut ajouter, à l'instar de M. Develay, qu'

« Au-delà a comme correspondant le préfixe latin trans

»note795. On a alors l'idée que transférer c'est porter au-delà.

La transférabilité comme propriété des apprentissages ayant portée éducative

On peut ainsi concevoir que les acquisitions relatives à la « vie physique » sont voulues transférables parce que jugées à porter au-delà de l'EPS, de l'école. Le transfert a alors rapport à l'apprentissage, comme le rappelle C. Bayer. Ainsi, «

avec l'avènement de la psychologie expérimentale et les différentes recherches sur l'apprentissage, Fraisse propose de dire : "qu'il y a transfert lorsqu'un apprentissage antérieur

facilite la tâche d'un apprentissage postérieur" [...], c'est-à-dire d'envisager les progrès et l'amélioration obtenus dans une activité donnée à la suite d'une première activité

»note796. On peut alors emprunter à P. Meirieu pour observer que la question du transfert «

est, à bien des égards, constitutive de la démarche éducative elle-même : comment un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée peut-il être utilisé ailleurs et à l'initiative même du sujet qui a appris ?

»note797 Il semble dès lors pertinent de juger que les acquisitions relatives à la « vie physique » sont souhaitées transférables. Elles doivent en effet valoir au-delà de l'EPS, dans une perspective d'éducation. Il s'avère toutefois que la réflexion à leur propriété est à affiner. Doit-on en effet parler du transfert ou des transferts ? La confrontation des titres du document préparatoire à un colloque qui s'est tenu à Lyon en 1994 et des actes de ce même colloque invite à s'interroger. L'un comporte la formulation « *les transferts* »note798, l'autre, la formulation « *Le transfert* »note799.

La question du caractère des acquisitions relatives à la « vie physique » au regard de la diversité des qualificatifs attribuables au nom « transfert »

Ce qu'indiquent plusieurs auteurs écrivant à propos d'EPS ou d'apprentissage moteur appelle également à se questionner de la sorte. P. Parlebas annonce, dans un article édité en 1968 :

« Il y a transfert quand l'exécution d'une activité modifie de façon positive ou négative la réalisation suivante d'une activité nouvelle ou la reproduction d'une activité ancienne. Si la résultante de cette influence [...] est positive, il y a facilitation, si elle est négative, on parle d'inhibition ou d'interférence. »note800

C. Bayer opère les mêmes distinctions que P. Parlebas, se référant pour ce faire à un écrit de B. Pinon publié en 1973.note801 D. Delignières et P. Duret les reprennent à leur compte dans un ouvrage sorti en 1995. Ils ajoutent :

« Enfin on peut distinguer le transfert horizontal, si l'on envisage l'influence d'une habileté sur une habileté de difficulté similaire, mais de nature différente, et le transfert vertical quand il s'agit, la nature de la tâche demeurant identique, de réinvestir une acquisition à un niveau de difficulté supérieur. »note802

P. Parlebas et E. Dugas ajoutent à ceux-ci, dans un article qui a paru en 1998, le transfert « *intra-spécifique* » et le transfert « *inter-spécifique* »note803. Dans le premier cas, il est question du transfert

lors « de l'apprentissage d'une même activité répétée »

, dans le second, du transfert

« lorsqu'il s'exerce sur des activités différentes

». Pro-actif, rétro-actif, ..., intra-spécifique, inter-spécifique... : point n'est besoin d'être exhaustif pour faire la constatation de la diversité des qualificatifs susceptibles d'accompagner le mot « transfert ». Cette observation invite à la réflexion qui s'interroge quant à la qualité des acquisitions relatives à la « vie physique ». Il en va en effet de la spécification du caractère de ces acquisitions.

La pertinence de la réflexion au regard du transfert en question

Il serait éclairant de pouvoir affirmer que les acquisitions relatives à la « vie physique » sont, par exemple,

parmi celles pouvant occasionner des transferts horizontaux... Il le serait encore plus d'être à même d'assurer que ceux-ci sont tout à la fois horizontaux, pro-actifs, et inter-spécifiques... On verrait s'esquisser une démarche rassurante puisqu'on pourrait se déterminer « à partir des effets constatés », pour reprendre le propos de C. Bayernote804. L'inventaire effectué, cependant, conduit à s'inquiéter du bien-fondé de la différenciation opérée entre réinvestissement et transfert quand celle-là même est à la source de la réflexion relative à la qualité des acquisitions en matière de « vie physique ». M. Develay distingue le réinvestissement du transfert. Cette distinction permet quant à elle d'envisager que les acquisitions en matière de « vie physique » sont voulues transférables. Or, on constate que D. Delignières et P. Duret emploient le verbe « réinvestir » lorsqu'ils définissent le transfert vertical. On observe, en outre, que P. Parlebas et E. Dugas distinguent transfert intra-spécifique et transfert inter-spécifique. Or, cette distinction semble proche de celle que fait M. Develay entre réinvestissement et transfert. On est alors, en premier lieu, convié à s'interroger à nouveau quant à ce qu'on peut entendre par transfert. Qu'en est-il de la distinction réinvestissement / transfert ? S'agit-il de réfléchir au transfert ou aux transferts ?

1.1.3 Transferts produits et transfert processus

Types de transferts ou catégories usuelles pour désigner les formes du transfert

L. Toupin signale qu'

« Il existe différents types et différents niveaux de transfert dont il faut tenir compte lorsque la notion de transfert est abordée.

»note805 L'auteur inventorie les transferts : positif, négatif, vertical, latéral (horizontal), spécifique, général, littéral, analogique, court et long. Il les regroupe en cinq paires dont quatre lui permettent d'identifier «

différents types [...] de transferts

». On a alors les types suivants : positif / négatif, vertical / horizontal, spécifique / général, littéral / analogique. Lorsqu'il présente la cinquième paire, qui a rapport aux transferts court et long, L. Toupin précise : «

La distinction entre transfert court et transfert long ne constitue pas un nouveau type de transfert. Il s'agit, sur le continuum du transfert positif, de poser le niveau d'atteinte du transfert. »

note806 Les propos de L. Toupin sont cependant à mettre en regard du titre du paragraphe en lequel il s'exprime : «

Les catégories usuelles pour désigner les formes du transfert

»note807. Est-il alors question des transferts ou du transfert et de ses différents formes ? La réflexion appelle quelques précisions terminologiques. Il convient en effet de spécifier ce que L. Toupin entend, suivant le qualificatif qu'il associe au mot « transfert ».

Selon L. Toupin, huit catégories usuelles pour désigner les formes du transfert, constitutives de quatre types de transferts

Il s'agit ainsi de s'intéresser aux «

différents types [...] de transfert

» qu'il a identifiés. Un premier type a rapport au couple positif / négatif. Il est question, selon L. Toupin, de transfert positif «

lorsque l'acquisition d'une connaissance peut aider ou faciliter la performance sur une autre tâche

»note808. Inversement, il y a transfert négatif

« si une connaissance acquise inhibe ou interfère avec le rendement sur une autre tâche

». Un deuxième type a trait à la paire vertical / horizontal. L. Toupin indique qu'un transfert vertical «

survient lorsqu'une habileté ou une connaissance contribue directement à l'acquisition d'une habileté ou d'une connaissance d'ordre supérieur

». Il considère qu'un transfert latéral ou horizontal se produit lorsqu'il y a

« généralisation d'une connaissance à un ensemble de situations

»note809. Le troisième type à considérer concerne l'association spécifique / général. Pour L. Toupin, le transfert spécifique «

implique une situation d'apprentissage où peut être établie une similitude évidente entre les éléments du stimulus initial et les éléments de la situation de transfert

»note810. Alors qu'il est question de transfert général «

pour désigner les sources de transfert qui sont attribuables à des effets de pratique qui sont indépendants des stimuli communs que partagent la situation d'apprentissage et celle de transfert

». Un quatrième type, enfin, est relatif à l'opposition littéral / analogique. L. Toupin rapporte qu'on parle de transfert littéral pour signifier «

le transfert d'une habileté ou d'une connaissance sans modification aucune, à une nouvelle situation

»note811. Le transfert analogique concerne «

l'utilisation de nos savoirs, de nos représentations, pour penser et agir à propos d'un problème ou d'une situation

».

L'idée que le transfert est susceptible de présenter différentes formes

L. Toupin annonce par ailleurs, pour ce qui est des transferts court et long : «

Un transfert court [...] se réfère généralement à une situation de transfert qui est relativement semblable à la situation d'apprentissage [...] Le transfert long [...] se réfère, quant à lui, à une situation de transfert qui est relativement différente de la situation d'apprentissage. [...] Notons aussi que la variable temps permet la distinction entre un transfert court et un transfert long.

»note812 L. Toupin indique aussi que l'un et l'autre ont rapport au « *continuum du transfert positif* ». Or, il évoque «

L'existence d'un continuum positif-négatif du transfert

t »note813. Chacun des transferts positif et négatif est alors susceptible d'être désigné court ou long. De plus, les transferts vertical / horizontal, spécifique / général, littéral / analogique ont trait aux effets de ce qui a été appris, dans une situation autre que celle d'apprentissage. Effets de nature à indiquer qu'un transfert positif ou négatif s'est produit. Si les transferts positif et négatif peuvent être courts ou longs, c'est qu'il en est ainsi de chaque type de transfert qu'a listé L. Toupin. On peut envisager, de plus, qu'un transfert soit vertical pour ce qui est d'une dimension des situations concernées et horizontal pour une autre. La même remarque vaut dans le cas des transferts spécifique / général et littéral / analogique. Il apparaît en outre qu'un transfert est susceptible de relever de différents types : il peut être tout à la fois qualifié de littéral, vertical et spécifique... Aussi peut-on penser que L. Toupin discourt à propos des différentes formes du transfert, plutôt que des différents transferts (Tableau 20).

[Note:

813. D'après : Toupin (L.), De la formation au métier, Savoir transférer ses connaissances dans l'action, Paris : ESF éditeur, 1995, pp. 93-97

]

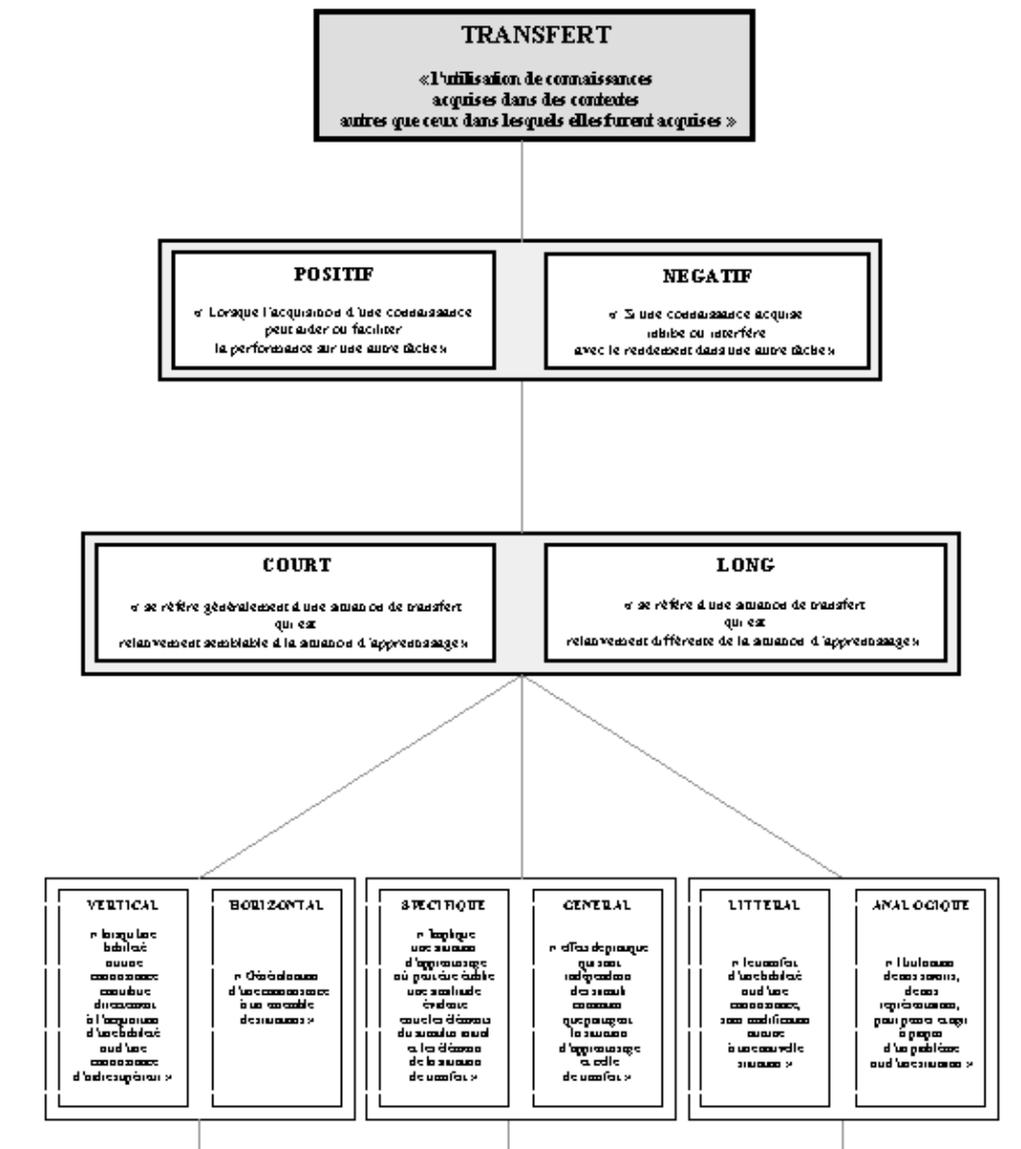


Tableau n°20 : Le transfert et les catégories usuelles pour en désigner les formes

Il apparaît à nouveau pertinent de considérer que les acquisitions relatives à la « vie physiques » sont voulues transférables

Les données autorisant cette conclusion permettent de réfléchir à la distinction éventuelle entre transfert et réinvestissement. La référence à M. Develay est à l'origine de la discussion quant à cette distinction. Celui-ci illustre son propos en ces termes : «

Un élève a appris à analyser une image publicitaire. Il sera capable de réinvestissement s'il s'exerce sur des images différentes. Il transférera cette capacité s'il cherche à analyser un film publicitaire, cette [...] capacité faisant intervenir d'autres capacités et d'autres compétences. »

note⁸¹⁴ Ce que M. Develay nomme réinvestissement correspond, si on emploie les termes qu'utilise L. Toupin, à un transfert. Ce dernier peut, à tout le moins, être qualifié de spécifique, positif et court. Ces observations conduisent à nouveau à juger que les acquisitions relatives à la « vie physique » sont voulues transférables. Celles-ci invitent, en outre, à relativiser l'intérêt d'une recherche du type de transfert que celles-là devraient occasionner. On pourrait objecter qu'il ne s'agit pas, en tout état de cause, d'un transfert négatif. Or, P. Vermersch, s'exprimant quant à la « microgenèse » du transfert annonce : «

Il y a une reconstruction qui commence par une déstructuration préliminaire, c'est-à-dire, par une perte de performance et une déstructuration des schèmes qui devront être remobilisés.

»note815 Si bien que la prudence s'impose...

Le transfert comme processus à l'oeuvre dans l'apprentissage dont l'étude peut occasionner l'observation de transferts produits

On perçoit aussi que le transfert a rapport à l'apprentissage. C'est ainsi que L. Toupin le définit

« comme l'utilisation de connaissances acquises dans des contextes autres que ceux dans lesquels elles furent acquises

»note816. Réciproquement, il apparaît difficile de réfléchir à l'apprentissage sans prendre en compte la question du transfert. Ainsi M. Develay indique-t-il :

« Tout apprentissage [...] correspond à un processus de changement. Processus qui ne commence jamais de zéro et qui aboutit toujours à un développement de la possibilité d'apprendre. Nous avons déjà signalé comment il était sans doute impossible de préciser quand commence et se termine un apprentissage

»note817. Il avance ensuite l'importance du transfert pour conceptualiser l'apprentissage. Le transfert se révèle ainsi à envisager comme processus à l'oeuvre dans l'apprentissage. Ce qui implique alors que l'étude de l'apprentissage peut occasionner l'observation de transferts produits. Ces remarques conduisent à considérer qu'il est, d'une part, des « transferts produits » qui correspondent à ce qu'on peut observer lorsqu'on évalue l'apprentissage. Elles invitent à envisager, d'autre part, que l'apprentissage met à l'oeuvre le « transfert processus » qui en est le support (Tableau 21). Il en résulte que les acquisitions relatives à la « vie physique » sont à envisager au regard du « transfert processus ». Ce dernier est alors à considérer en regard de la question des modalités d'acquisition.

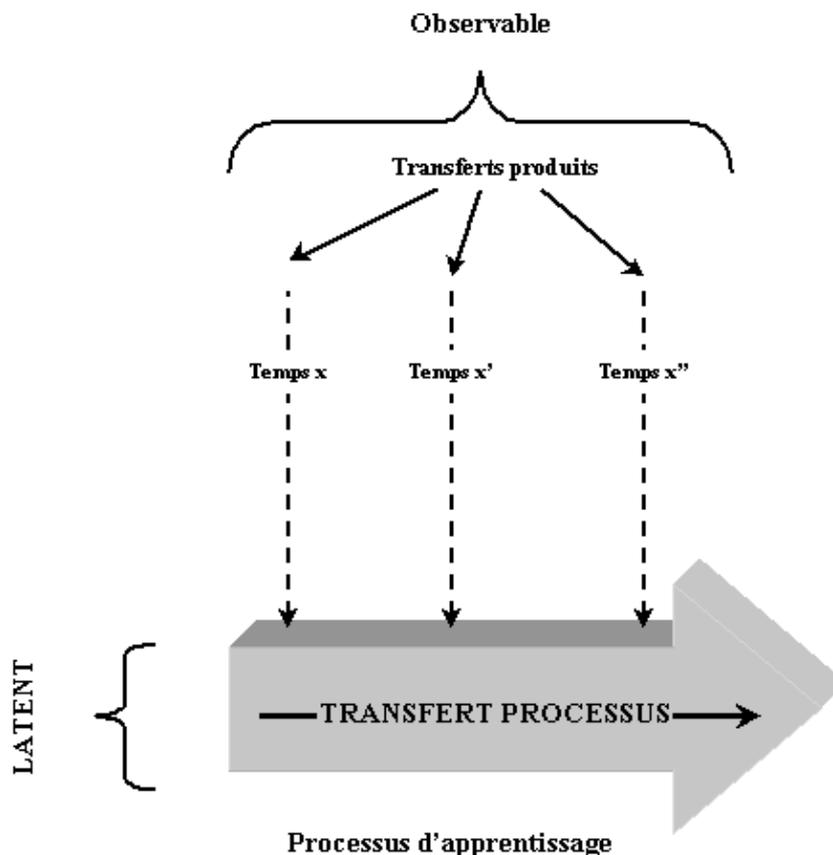


Tableau 21 : Transferts produits et transfert processus : niveaux observable et latent de l'apprentissage

1.2 Le transfert en tant que noyau dur du problème de la vie physique

1.2.1 Interdisciplinarité et acquisitions relatives à la vie physique

Une terminologie variée, voire fluctuante, quant aux rapports que l'EPS peut entretenir avec les autres disciplines au plan de la « vie physique »

Le problème de la « vie physique » a trait à la question du « transfert processus » qui vaut au regard de celle de l'apprentissage dans une perspective d'éducation. Il occasionne, en outre, un questionnement quant au statut de l'EPS dans l'école. Rien de surprenant alors à ce que la réflexion à la « vie physique » concerne les rapports que peut entretenir l'EPS avec les autres disciplines scolaires. La terminologie employée pour discourir quant à la contribution de l'EPS aux synergies éducatives se révèle là encore variée et fluctuante. G. Cogérino s'interroge notamment en ces termes :

« Former à la gestion de sa vie physique : un projet interdisciplinaire ? Pour construire notre problématique, nous avons tenté d'intégrer les apports de l'éducation à la santé. [...] Au moins, pour la G.S.V.P., les intervenants sont-ils désignés : les enseignants d'EPS. Pour autant, ce projet peut-il être strictement mono-disciplinaire ?

»note818 J. Eisenbeis et Y. Touchard annoncent quant à eux : «

L'objectif primordial est de permettre à l'enfant d'accéder à la notion de sécurité [...] Cette notion [...] ne se constitue pas à travers une discipline spécifique : son approche est pluri, inter et trans-disciplinaire.

»note819 Ils indiquent aussi : «

Il ne peut y avoir à l'école un temps ou un espace particulier pour l'éducation à la sécurité ; un contexte pluridisciplinaire, dans lequel l'éducation physique joue un rôle primordial, est nécessaire. »

note820

Pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité, selon M. Develay

Ces constatations invitent à asseoir les repères autorisant à expliciter la question envisagée. M. Develay s'est intéressé à l'interdisciplinarité au regard de la pluridisciplinarité et de la transdisciplinarité. Selon lui, «

l'interdisciplinarité est fréquemment abordée, par les enseignants de disciplines différentes, en termes d'activités à conduire en commun davantage qu'en termes de concepts ou de méthodes communes à différentes disciplines. Ainsi, pour organiser un PAE (projet d'activités éducatives) au collège, des professeurs réfléchiront-ils d'abord en termes d'activités qui puissent les rassembler. Ensuite seulement ils tenteront d'harmoniser leurs apports disciplinaires respectifs, et raisonneront en termes de notions ou de connaissances procédurales. Cette pratique de l'interdisciplinarité ne conduit pas alors à une réelle intrication des disciplines, mais plutôt à leur juxtaposition. Et il serait ici plus juste de parler de pluridisciplinarité que d'interdisciplinarité. On juxtapose davantage qu'on intègre. »note821 L'auteur ajoute : « L'interdisciplinarité peut mener à la transdisciplinarité, à condition de clarifier ce qui peut être commun, au niveau des concepts et des connaissances procédurales de différentes disciplines.

» Alors la pluridisciplinarité n'est-elle pas véritablement l'interdisciplinarité qui, seule, peut conduire à la transdisciplinarité. On peut comprendre ainsi la hiérarchie qu'opère M. Develay entre « *maraboutisme* », pluridisciplinarité et transdisciplinariténote822 (Tableau 22). Ces distinctions permettent-elles de caractériser les rapports entre l'EPS et les autres disciplines scolaires pour ce qui est des conceptions relatives à la « vie physique » ?

[Note:

822. D'après: Develay (M.), De l'apprentissage à l'enseignement, Paris: ESF éditeur, 1992, pp. 51-52

]

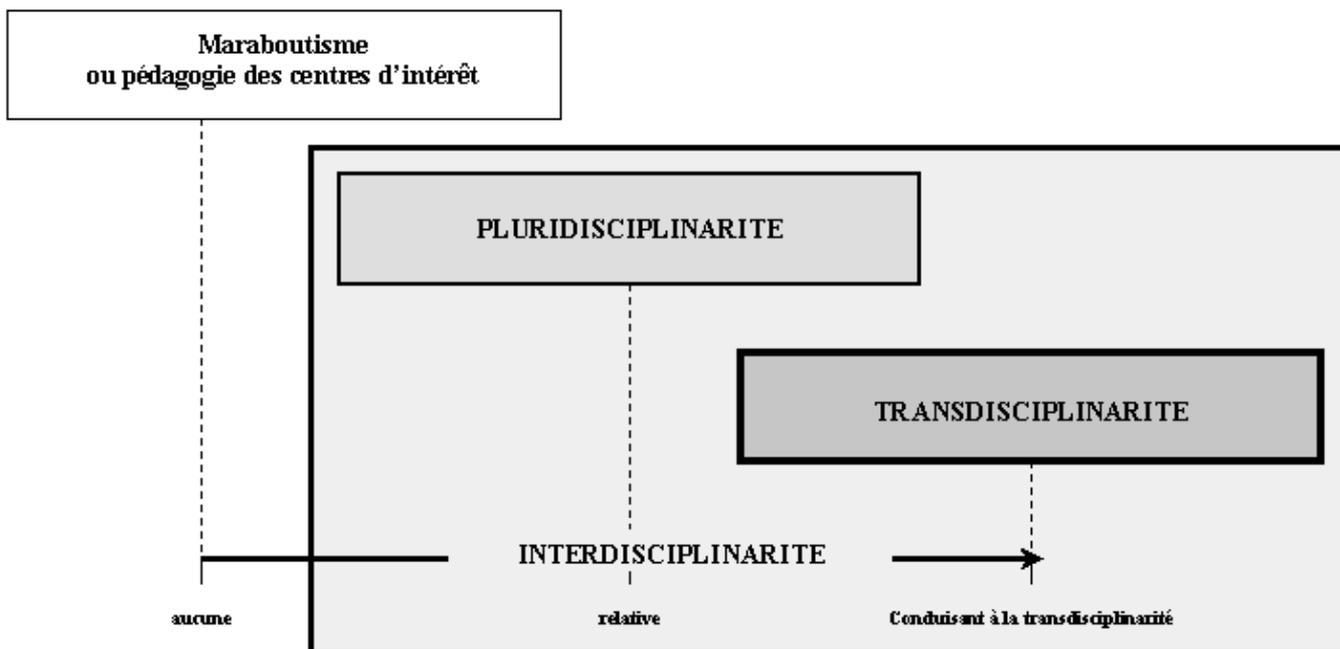


Tableau n°22 : Interdisciplinarité, maraboutisme, pluridisciplinarité et transdisciplinarité

J. Eisenbeis et Y. Touchard préconisent des enseignements transdisciplinaires

Si on se fie aux points de repère ainsi fixés, on peut considérer que J. Eisenbeis et Y. Touchard préconisent une approche transdisciplinaire. D'après ces auteurs,

« La notion de sécurité est au centre d'une éducation globale (à la convergence des différents champs disciplinaires).

»note823 Selon eux, l'EPS peut contribuer à l'acquisitions de « *compétences communes à un ensemble de champs disciplinaires* »note824. Ils précisent qu'elles «

relèvent d'opérations intellectuelles qui, dans un contexte donné de risque ou d'incertitude, permettent d'effectuer quasi instantanément l'identification de la situation, le recueil d'informations, leur traitement et leur interprétation, la prise de décision.

» Il est ainsi question de compétences de nature à être enseignées au travers de différentes disciplines scolaires. Ainsi les auteurs considèrent-ils que l'EPS «

n'a pas l'apanage de l'acquisition de règles – d'ordre méthodologique et comportemental – au service de la sécurité

»note825. J. Eisenbeis et Y. Touchard ambitionnent aussi l'enseignement de compétences «

spécifiques du domaine de l'EPS

»note826. Selon eux, «

variété et complémentarité des activités sont nécessaires à une programmation

»note827. Ils donnent en outre un outil pour choisir ces activités, c'est-à-dire, pour contrôler cette variété et cette complémentarité. Il est ainsi implicitement considéré qu'il existe des classes d'activités ou de situations ; cela offre la possibilité de mettre en place une sorte de transdisciplinarité au plan des activités pratiquées. Celle-ci n'est cependant pas posée explicitement en tant que principe d'enseignement.

La difficulté à caractériser les rapports entre l'EPS et les autres disciplines dans le propos de G. Cogérino

G. Cogérino, elle, réfléchit à la pertinence d'un enseignement « *strictement mono-disciplinaire* » concernant la « *G.S.V.P.* »note828. Elle évoque à cette occasion l'éventualité d'un enseignement interdisciplinaire de

« compétences psycho-sociales (savoir communiquer, être habile dans les relations, savoir gérer son stress et ses émotions, avoir conscience de soi et de l'empathie pour les autres)

»note829. Illustrant son propos, elle annonce : «

Il s'agit d'un travail pluridisciplinaire (EPS, français, sciences de la vie et de la terre, arts, philosophie)

»note830. Elle ajoute : «

Ce travail est centré sur la production de contenus d'enseignement interdisciplinaires finalisés par la prévention du SIDA.

». Les qualificatifs « pluridisciplinaire » et « interdisciplinaire » ainsi que le nom « interdisciplinarité » sont employés dans le propos, sans qu'il soit possible de repérer de signification propre à chacunote831.

G. Cogérino, par ailleurs, donne un autre exemple de tentative d'enseignement orienté vers la finalité santé. Elle se reporte à R. Mérand et R. Dhellemmes, auteurs d'un ouvrage intitulé : «

Education à la santé, Endurance aérobie, Contribution de l'EPS

»note832. Elle en retient deux informations signifiant le souci d'un enseignement ne se cantonnant pas à l'EPSnote833. Il apparaît à nouveau difficile de déterminer s'il est question de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité telles que M. Develay les entend.

L'importance relative de la transversalité dans les conceptions concernant la « vie physique »

Ces constatations peuvent étonner, notamment si on considère les indications que fournissent R. Mérand et R. Dhellemmes. Ils envisagent de mettre à contribution l'EPS, la biologie et les mathématiques, d'impulser un travail relatif à la méthode expérimentalenote834. Ils souhaitent que l'élève développe «

des compétences et habiletés pour courir » et puisse aussi « agir sur un objet scientifiquement connaissable

». G. Cogérino observe, analysant des résultats d'enquêtes qu'elles a conduites :

« L'enquête quantitative [...] n'a fait apparaître aucune mention de ces actions interdisciplinaires [...] ou bien elles n'existent pas (ce qui est peu probable) [...] ou bien les enseignants d'EPS ne les perçoivent pas en relation avec la GSVP.

»note835 Ce, avant que de conclure : «

On peut donc considérer que les thèmes transversaux mentionnés dans les instructions officielles du collège [...] sont inopérants

. »note836 Le paragraphe en lequel s'exprime G. Cogérino s'intitule : «

Contenus spécifiques, transversalité et interdisciplinarité

». Il s'avère qu'elle privilégie le thème de la « *transversalité* » pour discourir quant au développement des «
compétences psycho-sociales déjà évoquées

». Aussi peut-on envisager que la question de la transversalité prime à ses yeux. De plus, D. Delignières et C. Garsault, comme J. Le Boulch, ont systématisé l'emploi d'une terminologie concernant la transversalité. Ces constatations invitent à s'intéresser à la question de la transversalité au plan des conceptions relatives à la « vie physique ».

1.2.2 Transversalité et acquisitions relatives à la vie physique

Selon D. Delignières et C. Garsault : la « compétence » au service de la transversalité

D. Delignières et C. Garsault ont rédigé un article dont le sous-titre est évocateur : «

Transversalité, utilité sociale et compétence

»note837. Les compétences à développer ont, à leurs yeux, rapport à «

des problématiques transversales, et justifiées par le coût social correspondant

»note838. Ils envisagent ainsi l'enseignement de compétences en matière de sécurité. Ils précisent à son propos : «

Un cycle axé sur la sécurité ne pourrait à notre sens s'opérationnaliser par la succession de séances ou de situations d'escalade, de gymnastique, de ski ou de canoë-kayak.

»note839 Selon eux, en effet, l'acquisition d'une compétence ne saurait se réaliser «

sans apprentissage significatif sur le plan des habiletés motrices

». Ils ajoutent que l'activité support de son enseignement doit

« subir un traitement didactique particulier, orienté par la nature de la compétence à enseigner

». Il est alors question d'un «

compromis entre [...] exigences méthodologiques et attitudinales, et l'activité

». La transversalité apparaît ainsi comme principe organisateur des enseignements. Le repérage de thèmes fondés au regard du contexte social et de nature à valoir en différentes activités physiques donne alors sa tonalité à la compétence. Sa teneur garantit en retour le caractère transversal de ce qui est acquis.

Selon J. Le Boulch : La transversalité au plan de la mise en oeuvre et de la mise en place des « compétences fonctionnelles »

J. Le Boulch affirme quant à lui : «

La psychocinétique, en s'appuyant sur l'analyse fonctionnelle, offre [...] la possibilité de pratiquer de nombreuses activités, non pas de façon contradictoire ou chaotique, mais dans une cohérence qui renforce l'unité et l'autonomie de la personne. »

note840 Il ajoute aussitôt : «

C'est la définition même de ce que l'on appelle aujourd'hui la transversalité.

» Ce qu'il annonce concernant l'EPS dans l'enseignement secondaire renseigne plus avant. Il l'estime seule discipline susceptible d'éduquer globalement les comportements. Il considère dès lors que «

ses apports se répercutent dans toutes les disciplines, ce qui correspond au concept de transversalité

»note841. Il prône en outre une relation réciproque entre l'EPS et les autres disciplines : «

dans la mesure où l'apprentissage moteur implique l'intervention des fonctions cognitives, l'éducation physique s'appuiera à son tour sur les disciplines intellectuelles

». Ce sont alors les impératifs de développement qui induisent la transversalité. Ainsi J. Le Boulch indique-t-il : «

La transversalité d'une éducation par le mouvement s'exerce [...] de discipline à discipline, mais également au fil du temps en orientant les attitudes des enseignants en fonction des impératifs de développement de l'enfant, différents selon les stades de son évolution psychomotrice.

»note842 Cette transversalité peut en outre, précise J. Le Boulch, valoir au plan de «

l'échange de compétences d'une activité motrice à l'autre

»note843. Il est ainsi question des «

compétences fonctionnelles support de la transversalité

»note844. On peut considérer, aussi, que celle-ci est au service de leur mise en place.

La transversalité : pour une cohérence au regard de l'objet d'enseignement et du sujet enseigné

D. Delignières et C. Garsault envisagent la transversalité différemment de J. Le Boulch. Pour ceux-ci, elle a rapport à des « *problématiques* » de nature à valoir dans diverses activités physiques. Il est alors question d'objets de formation dont on peut asseoir la pertinence à partir d'une analyse de la pratique sportive comme « *domaine social d'activité* »note845. Aux yeux de J. Le Boulch, la transversalité vaut au regard d'un sujet,

« seul facteur commun à l'ensemble des "progressions" [...] qui leur sert de trait d'union

»note846. Elle tient d'une aide au développement qui peut nécessiter de mettre à contribution diverses activités physiques ou disciplines scolaires. De cette mise en regard on retire que la transversalité est un principe organisateur des enseignements. Elle appelle la spécification d'un fil d'Ariane au regard de ce qui est enseigné et de celui à qui on enseigne. G. Cogérino envisage le développement de « *compétences psycho-sociales* » de nature à aider à « *faire face aux événements de la vie* »note847. Il y a alors matière à transversalité, d'une part, en tant que celles-ci valent en différentes disciplines scolairesnote848. Elles occasionnent, d'autre part, des enseignements de nature à être mis en relation par l'élève^{note849}. J. Eisenbeis et Y. Touchard estiment, eux,

que l'éducation à la sécurité est susceptible de donner lieu à l'acquisition de « *compétences* » qui « *présentent un caractère transversal* »^{note850}. Elles sont alors de nature à valoir « *dans un contexte donné de risque ou d'incertitude* ». Elles participent ainsi d'une relation cohérente du sujet à l'environnement. Elles autorisent aussi un regard unifiant quant aux apports des différentes disciplines scolaires en matière de sécurité.

La transversalité comme principe d'enseignement, dont la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité peuvent être les moyens

Il résulte de ces observations que la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont de nature à permettre la mise en oeuvre de la transversalité. Elles sont autant de moyens dont il est néanmoins envisageable de se passer pour lui donner corps. À supposer qu'on postule qu'un travail disciplinaire autorise des acquisitions transversales par nature. L'option de D. Delignières et C. Garsault en matière de transversalité apparaît la plus proche de celle-ci. Il leur semble en effet souhaitable de consacrer un cycle d'activité «

à un type donné de compétence

»^{note851}. Or, ils indiquent :

« Ces compétences ne sont pas spécifiques d'une activité sportive, mais peuvent s'exprimer au travers de plusieurs activités ou modalités de pratique.

»^{note852} J. Eisenbeis et Y. Touchard, par exemple, conçoivent différemment la question de la transversalité. Selon eux, en effet, un enseignement mettant à contribution plusieurs disciplines scolaires ou activités physiques est nécessaire en matière de sécurité^{note853}. M. Develay considère, quant à lui, que «

La transdisciplinarité correspond à ce qui est transversal aux disciplines

»^{note854}. On peut en déduire que la transdisciplinarité est, en ce cas, moyen au service de la transversalité. Il est question, en tout état de cause, d'envisager la pertinence des acquisitions à effectuer au travers de l'analyse de différents contextes d'utilisation. Si bien qu'on peut rappeler, à l'instar de M. Develay, que le préfixe *trans* peut signifier « à travers ».

1.2.3 La question première du transfert

La question du transfert, à la base de celle de la transversalité ?

Il existe ainsi différentes manières d'envisager la question de la transversalité. Il apparaît, par ailleurs, que celles-ci ont des implications quant à la façon de concevoir les relations entre l'EPS et d'autres disciplines scolaires. La pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité apparaissent dès lors comme éventualités au service de la transversalité. Celles-ci valent alors au plan de la question des moyens susceptibles de donner corps à celle-là. Suivant la conception relative à la « *vie physique* » considérée elles peuvent ou non acquérir effectivement ce statut de moyen. Il n'en est rien si on juge que des acquisitions disciplinaires peuvent être par nature transversales. On peut considérer, inversement, qu'il convient de mettre à contribution plusieurs disciplines scolaires pour fonder la transversalité des acquisitions visées. Il semble alors que les différents points de vue quant à la transversalité réfractent autant de manières d'envisager la question du « *transfert processus* ». Si on estime que ce qui est acquis dans une situation donnée a valeur transversale, ce peut être qu'on pense avoir affaire à une acquisition transférable. Si on affirme que seul un enseignement transdisciplinaire peut donner lieu à des acquisitions transversales, il se peut qu'on considère qu'il en va de leur transférabilité. La question du transfert serait ainsi à la base de celle de la transversalité. Qu'en est-il au regard des conceptions relatives à la « *vie physique* » en présence ?

Transversalité du point de vue de l'objet d'enseignement et question du « *transfert processus* »

Il s'avère qu'on peut envisager la question de la transversalité du point de vue de l'objet d'enseignement. On

s'intéresse alors aux acquisitions de nature à valoir au travers de divers contextes. C'est ainsi que D. Delignières et C. Garsault repèrent que les problématiques de la sécurité, de la santé... sont pertinentes pour ce qui est de la pratique sportive^{note855}. C'est-à-dire qu'ils en observent la pertinence dans le cas de différentes activités sportives. Il en va alors de la tonalité des compétences dont ils ambitionnent de permettre l'acquisition aux élèves. Aussi envisagent-ils, par exemple, l'enseignement d'une compétence qu'ils libellent en ces termes : « être capable de s'investir dans des activités à risque en respectant sa propre sécurité et celle d'autrui »^{note856}. Cette analyse procède d'une prise en compte de la pratique sportive comme « domaine social d'activité »^{note857}. La compétence est de fait, selon eux :

« un ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité

»^{note858}. Elle est ainsi :

« l'organisation cohérente de [...] différents types de ressources et ne peut se résoudre à l'un de ses éléments

». Ce sont dès lors les «

thèmes qui transcendent les APS pratiquées

» qui donnent sa cohérence à cette organisation. C'est en revanche la teneur même des acquisitions visées qui autorise leur utilisation transversale. D. Delignières et C. Garsault estiment en effet que la compétence est «

éminemment réinvestissable

»^{note859}. Ce qui revient à considérer qu'elle est de nature à participer au « transfert processus » comme à en procéder. Celui-ci autorisant à envisager la transversalité du point de vue du sujet en sus de l'objet.

Transversalité du point de vue du sujet enseigné et question du « transfert processus »

La question de la transversalité apparaît, de fait, susceptible d'être envisagée au regard du sujet. On s'intéresse alors à l'élève, qui traverse divers contextes, dans une discipline scolaire particulière, à l'école en général... J. Le Boulch, rendant compte du début de sa réflexion en matière d'apprentissage moteur indique :

« Mon hypothèse était de rechercher ce qui pouvait se transférer dans le passage de l'apprentissage d'une activité à l'autre. [...] Cette tentative se traduisit par un échec complet [...] le seul facteur commun à l'ensemble des "progressions" est l'élève qui leur sert de trait d'union.

»^{note860} Il ajoute : «

J'en ai conclu que seule une acquisition fonctionnelle de l'apprenant réalisée au cours d'un apprentissage était susceptible de se traduire par une amélioration dans un domaine différent.

»^{note861} Ces analyses conduisent J. Le Boulch à s'enquérir des « *compétences fonctionnelles* » à partir de l'« *analyse fonctionnelle* », versant théorique de la psychocinétique. Celles-ci sont alors jugées, comme le transfert, «

support de la transversalité

»^{note862}. Elles participent ainsi d'un « transfert processus ». Sa mise en place doit tenir compte de la dynamique du développement du sujet. Sa mise en oeuvre autorise quant à elle une transversalité du point de

vue de l'objet, en plus qu'au regard du sujet.

La question du « transfert processus », fondamentale au regard de celle de la transversalité

Ces analyses donnent ainsi à penser que la question de la transversalité réfracte celle du « transfert processus ». Suivant la manière de le concevoir, il en va en effet d'une transversalité dont la mise en place a rapport premier à l'objet d'enseignement ou au sujet enseigné. G. Cogérino envisage, elle, que l'enseignement de «

compétences psycho-sociales

» a rapport à la transversalité. Rendant compte d'une expérience relative à leur enseignement, elle indique : «

L'EPS permet d'aborder des situations de prise de risques physiques [...] Les matériaux relationnels et émotionnels sont analysés, symbolisés dans les autres disciplines.

L'extériorisation et la réélaboration d'événements vécus et/ou ressentis permet aux élèves de constituer un outillage d'analyse et de communication réinvestissable dans la vie quotidienne

»note863. La manière d'envisager le « transfert processus » fonde ainsi la transversalité. Il est en effet présenté comme requérant une mise en relation entre un vécu, une analyse, une symbolisation. J. Eisenbeis et Y. Touchard envisagent, quant à eux, la sécurité en tant que «

principe organisateur des pratiques physiques

»note864. Ils affirment en outre que l'éducation à la sécurité requiert une approche « *pluri, inter et trans-disciplinaire* »note865. Il en va, pour eux, de l'élaboration de «

conduites sécuritaires, réinvestissables dans la vie quotidienne

»note866. Ce qui suppose que le « transfert processus » est le fruit d'activités variées et complémentaires.

2 . Les difficultés à statuer quant au transfert dans le cas de l'EPS

Pour une étude de la question du transfert

M. Develay signale, dans un ouvrage sorti en 1992, que le préfixe *trans* peut prendre

« la signification de à travers

»note867. Il est alors, de son point de vue, tout à la fois question de transdisciplinarité et de transversalité. Le problème de la « vie physique » se révèle en effet en rapport avec celui de la transversalité. Ce dernier intègre, en ce cas, la réflexion à la pluridisciplinarité, à l'interdisciplinarité et à la transdisciplinarité. Il s'agit ainsi, à travers différentes activités, relevant *a minima* de l'EPS, de fonder un enseignement en matière de « vie physique ». Celui-ci doit, en outre, occasionner des acquisitions valant au-delà de l'EPS, voire du temps de la scolarité, à travers divers contextes. M. Develay, rédigeant la préface d'un ouvrage qui a paru en 1995, note qu'

« Au-delà a comme correspondant le préfixe latin *trans*

»note868. La question de l'au-delà de l'EPS a rapport, en ce sens, à celle du transfert. Il s'avère, en effet, que les acquisitions relatives à la « vie physique » sont voulues transférables. Elles sont souhaitées participer à un « transfert processus ». La réflexion à la transversalité réfracte alors celle au transfert : la manière d'envisager celle-ci a rapport à la façon de concevoir celui-là. La question du « transfert processus » apparaît ainsi

première, en regard de celle de la transversalité, au plan des conceptions relatives à la « vie physique » (Tableau 23). Ces conclusions invitent à considérer à nouveau la question de l’au-delà de l’EPS. Il s’agit en effet de statuer quant au transfert.

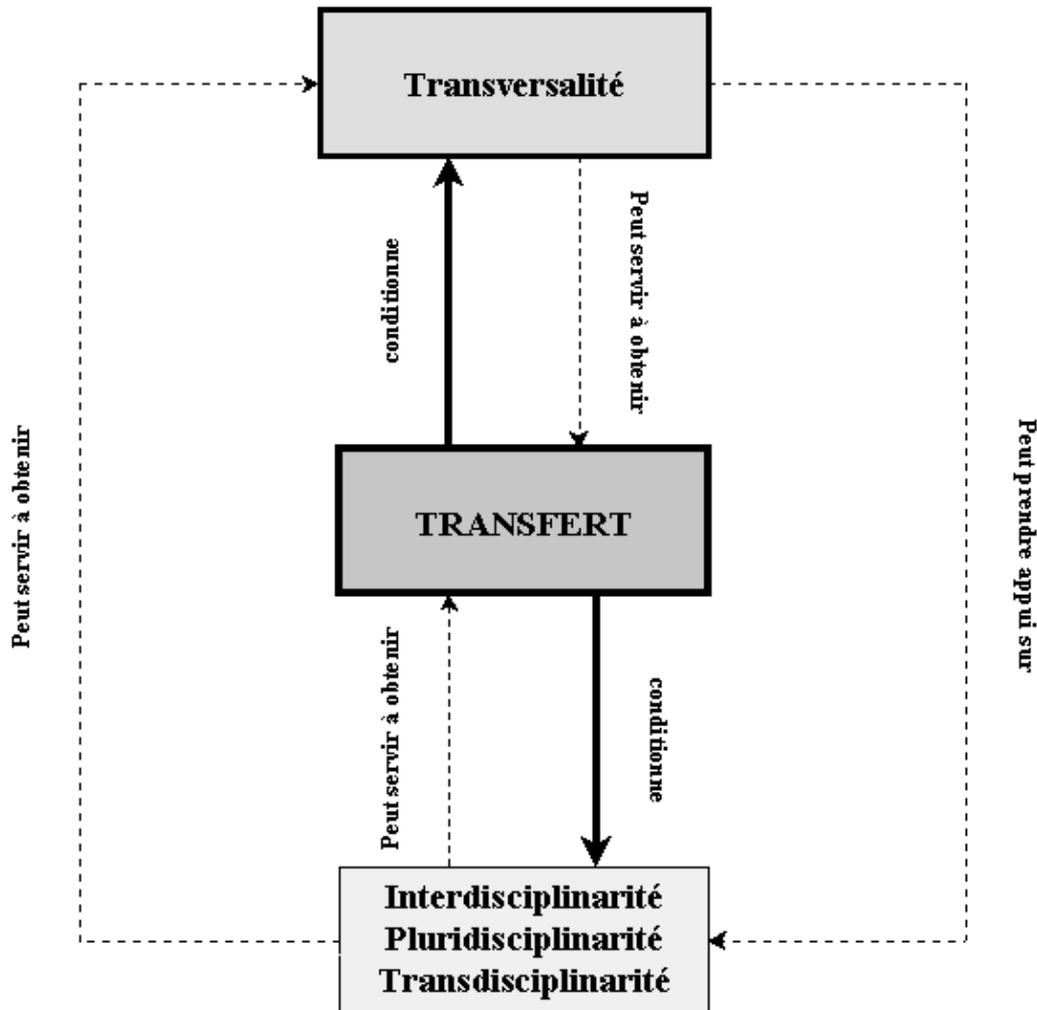


Tableau n°23 : Interdisciplinarité, pluridisciplinarité, transdisciplinarité, transversalité et transfert

Le transfert : une question peu étudiée pour ce qui est de l’EPS

Les propos des tenants des différentes conceptions relatives à la « vie physique » en présence donnent à penser que celui-ci fait problème. P. Parlebas, par ailleurs, a produit un article, publié en 1968, en lequel on lit : «

Le transfert est à nos yeux le maître-mot de l’éducation physique ; la clarification des mécanismes qui le sous-tendent est d’une importance cardinale et conditionne le développement en profondeur de cette discipline.

»note869 L’enjeu est donné. Le contexte, en outre, est présenté : «

Ce qui peut paraître étrange, c’est que cette importance est souvent méconnue et parfois même contestée. Manifestement tenu en méfiance et sous-estimé, le transfert n’a pas été posé comme problème fondamental. Dans son propre royaume, il n’a pas droit de cité [...], le terme

de transfert ne figure à aucun moment dans le programme des étudiants, en éducation physique, ce qui est à tout le moins étonnant.

»note870 P. Parlebas et E. Dugas ont rédigé un article, publié trente ans après celui en lequel figurent ces propos, qui s'intitule : «

Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice

». Ils y font des constatations similaires, s'exprimant notamment en ces termes : «

Les effets dus aux apprentissages moteurs ne sont manifestement pas uniformes ; chaque activité physique sollicite des capacités particulières, c'est-à-dire en laisse aussi d'autres dans l'ombre. [...] Dans ce domaine, les résultats d'apprentissages contrôlés, soumis aux procédures expérimentales font cruellement défaut. [...] Le choix de telle activité est-il indifférent ou au contraire entraîne-t-il des conséquences éducatives distinctives ? Il est étonnant de constater que ces problèmes cruciaux ne sont que rarement étudiés sur un mode explicatif argumenté. »

note871

La question du moindre intérêt accordé au problème du transfert pour ce qui est de l'EPS

Certes, il a été des réticences à reconnaître une réalité au transfert. Dans son article publié en 1968, P. Parlebas en fait la constatation :

« Parfois, d'autorité, on lui refuse toute réalité. Depuis longtemps certains auteurs cloisonnent les activités physiques en une mosaïque de techniques indépendantes, sans interrelations ni dénominateur commun. C'est ainsi que L.M. Lahlé a pu écrire qu'il faut "bien se pénétrer de ce principe par nous maintes fois affirmé : on n'apprend à faire un geste qu'en faisant ce geste et seulement ce geste" ("Les cahiers techniques de l'Education Physique – n° 3, juillet 1934") »

note872. C. Bayer rapporte, lui, des propos de la même veine, tenus en 1961 par M. Ryan, entraîneur de saut à la perche et qui se présente

« En tant que psychologue professionnel

»note873. P. Parlebas, prenant acte des réserves, voire des oppositions quant à la reconnaissance du phénomène de transfert, écrit pourtant : «

Le moment est arrivé, semble-t-il où il est possible de trancher définitivement cet aspect du débat. Les réticences et les dénégations ne représentent plus que des combats d'arrière-garde. [...] L'existence du transfert n'est plus un objet de croyance, c'est un fait d'expérience. »

note874 Comment expliquer, alors, que P. Parlebas et E. Dugas aient à regretter, en un écrit sorti en 1998, le peu d'intérêt accordé à la question du transfert dans le cas de l'EPS ?

Le peu de cas fait du transfert en EPS : une explication au plan des recherches sur l'apprentissage moteur ?

On peut voir une explication de ce qui est ainsi constaté au plan des recherches concernant l'apprentissage moteur. M. Durand a été interrogé à leur propos en ces termes, en 1993 : «

Considérer que l'EP doit préparer les élèves à gérer leur vie physique à tous les âges c'est postuler l'existence d'un possible réinvestissement d'acquisitions scolaires. En quoi l'état

actuel des connaissances scientifiques sur le transfert d'acquisitions permet ou non de valider ce postulat ?

»note875 M. Durand a alors indiqué : «

[...] il y a aujourd'hui peu de recherches sur le transfert d'apprentissage moteur. Il n'y en a pas en France et ces travaux ne sont pas d'actualité au plan international. [...] Par voie de conséquence, il n'y a pas à proprement parler de théorie du transfert. Aujourd'hui, ce que peuvent dire les chercheurs sur cette question apparaît en définitive bien banal, au regard de la complexité des questions d'éducation.

»note876 Il ajoute que,

« De surcroît, les recherches (généralement de laboratoire) livrent des résultats assez décevants pour des enseignants d'EPS : les apprentissages moteurs apparaissent, dans la plupart des cas, comme très spécifiques et peu propices à des généralisations à d'autres tâches. »

note877 On peut envisager, alors, une explication quant au moindre intérêt pour la question du transfert que constatent P. Parlebas et E. Dugas. Il pourrait en aller d'une conséquence des travaux de recherche concernant l'apprentissage moteur. En quoi ceux-ci renseignent-ils en matière de transfert ? Peuvent-ils expliquer le peu de cas qui est fait du transfert en EPS ?

Le peu de cas fait du transfert en EPS : une explication au plan de la réflexion à cette discipline ?

P. Parlebas et E. Dugas indiquent toutefois quant à eux que

« L'existence d'un transfert intra-spécifique est l'évidence même : c'est lui qui est à la base de tout apprentissage quel qu'il soit.

»note878 Ils ont au préalable annoncé :

« De nombreux travaux de laboratoire particulièrement intéressants ont traité des phénomènes d'apprentissage, mais le plus souvent dans une perspective délibérément extérieure aux problèmes de l'EPS. »

note879 M. Durand reconnaît, quant à lui, que la question du transfert «

peut être abordée de diverses façons

»note880. Il indique : «

A titre d'exemple, pour les psychologues de l'apprentissage il y a transfert lorsqu'un apprentissage A a une influence (positive ou négative) sur un apprentissage B (qu'il soit antérieur ou postérieur à l'apprentissage A). Pour des éducateurs, la question se pose différemment et un auteur tel que Meirieu considère qu'on ne peut parler d'apprentissage en milieu scolaire que lorsque les acquisitions sont décontextualisables, réinvestissables à d'autres situations. Enfin, d'autres considèrent que cette capacité à réinvestir un acquis pourrait marquer un niveau supérieur d'apprentissage (évidemment à rechercher à l'école).

» Les propos de P. Parlebas et E. Dugas, comme ceux de M. Durand, invitent à s'interroger à nouveau quant au moindre intérêt porté au transfert en EPS. Ils concourent en effet à signifier l'éventualité que celui-ci soit, en ce domaine, envisagé de façon particulière. Qu'en est-il de la question du transfert dans le cas de l'EPS ? En quoi contribue-t-elle à expliquer le statut qu'occupe le transfert au plan de la réflexion à cette discipline ?

Pour la spécification des termes du problème du transfert, dans le cas de l'EPS

Deux ensembles de questions apparaissent ainsi à considérer. L'un a trait au transfert au plan de la recherche en matière d'apprentissage moteur, l'autre concerne le transfert pour ce qui est de la réflexion à l'EPS. Leur étude est de nature à renseigner quant aux difficultés inhérentes à la prise en compte du transfert dans le cas de l'EPS. On peut ainsi envisager qu'elle contribue à l'élucidation des termes du problème du transfert pour ce qui concerne cette discipline scolaire. On peut même se prendre à espérer qu'elle en permette la spécification. Il est possible néanmoins qu'elle ne l'autorise pas et n'y contribue guère. Cette étude, en tout état de cause, apparaît indispensable à la clarification du problème considéré. Elle constitue, *a minima*, une étape dans l'approche de celui-ci. Qu'il s'agisse de statuer à propos du problème à traiter ou qu'il soit question de déterminer la démarche y conduisant. J.A. Adams a rédigé une

« revue historique et critique

» quant à l'apprentissage moteur^{note881}. Elle concerne : «

l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices

». L'auteur précise : «

Les habiletés ont trois caractéristiques qui fixent les limites de cette revue.

»^{note882} La définition qu'il donne de l'habileté motrice se révèle de nature à valoir pour ce qui est de l'EPS^{note883} (Tableau 24). Ce qu'il indique quant au transfert au plan de la recherche concernant l'apprentissage moteur est alors à examiner. Cet examen est à mettre en relation avec ce qu'il en est du transfert dans la réflexion à l'EPS. On peut considérer que les écrits de la Revue EPS en donnent une image relativement bonne, si on suit P. Arnaud dans l'analyse qu'il en fait^{note884}.

[Note:

884. Selon : Adams (J.), Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices, Dossiers EPS, n° 13, 1987, pp. 8-9

]

Tableau n°24 : L'habileté motrice

Propos de J. Adams quant à l'habileté motrice

« **Définition de l'habileté** »

« Etant donné les tentatives faites par d'autres, quelle définition de l'habileté peut guider la présente revue ? Peut-être que le terme d'habileté a perdu sa valeur et que plus rien ne le justifie comme J.A. McGeoch (1929) l'a dit, mais la rejeter n'est pas une option pour quelqu'un qui fait une revue et qui a besoin que son domaine soit démarqué des autres par des règles d'inclusion et d'exclusion. Les règles, si elles sont bien choisies, correspondront aux intérêts scientifiques des lecteurs. C'est pourquoi **les habiletés ont trois caractéristiques qui fixent les limites de cette revue.** »

« **1. L'habileté est un large domaine du comportement.** Depuis le début, habileté a signifié une grande variété de comportements pour les analystes, et **les comportements ont presque toujours été complexes.** »

« **2. L'habileté est apprise.** Que les habiletés puissent manquer d'efficience et qu'elles l'acquièrent graduellement avec l'entraînement **entre en conflit avec la définition du dictionnaire de l'habileté, l'usage populaire, et la manière dont nombre de chercheurs ont utilisé le terme.** Le dictionnaire et un profane définiront l'habileté comme la capacité à bien faire quelque chose, et les psychologues ont souvent dit la même chose. [...] Aucun chercheur ne devrait cependant avoir plus qu'un intérêt momentané pour le

comportement à son asymptote ; une compréhension de l'habileté doit se préoccuper de tous les niveaux de celle-ci. »

« 3. L'atteinte du but dépend pour une grande part du comportement moteur. Tout comportement qualifié habile est une combinaison de processus cognitifs, perceptuels et moteurs de différents poids. Les mathématiciens ont la cognition qui pèse lourd dans la description de leur comportement, avec virtuellement aucun poids pour la perception ou la réponse motrice par laquelle ils écrivent la solution à un problème. D'un autre côté, le comportement des joueurs de tennis ne pourrait être décrit significativement sans inclure les réponses motrices qui découlent de leur évaluation perceptuelle de la situation et de la cognition dans leur prise de décision. [...] Ma préoccupation dans cet article concerne davantage les processus du joueur de tennis que ceux du mathématicien. »

Commentaire du propos de J. Adams

Certains apprentissages effectués en EPS, à l'occasion de la pratique d'activités physiques, peuvent être considérés en tant qu'habiletés motrices, en regard de la définition que donne J. Adams de l'habileté motrice. Ils ont rapport à l'« apprentissage moteur » tel que J. Adams l'entend. L'apprentissage de l'arbitrage en basket-ball ne paraît pas relever de l'acquisition d'habiletés motrices. En revanche, l'apprentissage de la façon de prendre un départ en sprint correspond à l'acquisition d'une habileté motrice. On peut envisager, alors, que la revue que fait J. Adams quant à l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices est de nature à intéresser l'apprentissage qui a cours en EPS.

2.1 Transfert et études concernant l'apprentissage moteur

2.1.1 Transfert et apprentissage moteur : recherches dans la période 1880-1940

E.L. Thorndike et R.S. Woodworth face à la psychologie des facultés

J.A. Adams considère une première période dans la recherche relative à l'apprentissage des habiletés motrices. Elle correspond, annonce-t-il, au

« début effectif d'une recherche systématique sur les habiletés »

note885. Elle s'écoule, selon lui, de 1880 à 1940. Il précise, cependant : «

Les périodes sont déterminées par des poussées d'activité de recherche, bien que je ne puisse pas toujours être strict sur la ligne de partage.

»note886 J.A. Adams observe, qu'en la première période,

« L'intérêt du transfert d'entraînement en lui-même [...] a souvent un motif d'application. »note887

Il peut s'agir du transfert des connaissances acquises en classe hors de celle-ci, du transfert d'habiletés apprises en vue d'un travail industriel, militaire... J.A. Adams indique, en tout état de cause :

« tout a commencé avec Thorndike qui, avec Woodworth, ont formulé la théorie des éléments identiques du transfert ».

Il explique que ceux-ci réagissaient alors «

à [...] une version de la psychologie des facultés qui supposait que l'esprit était divisé en facultés comme le raisonnement, l'attention et la mémoire »

. Ils s'opposaient ainsi à l'idée qu'« *exercer une faculté en augmenterait la force* » et qu'alors

« son pouvoir s'étendrait à tous les domaines qui exigeraient cette faculté ».

Aussi, selon eux, l'idée que le développement du raisonnement mathématique accroîtrait la capacité à raisonner en matière de religion ne tient pas.

Expérimentations et théorie des éléments identiques de E.L. Thorndike et R.S. Woodworth

J.A. Adams fournit des précisions quant à l'une des expérimentations qu'ont réalisées E.L. Thorndike et R.S. Woodworth :

« ils ont fait évaluer par des sujets les surfaces de différentes formes et tailles et ont trouvé peu de preuves du transfert d'estimation d'une tâche à l'autre. »

L'auteur annonce qu'ils ont conclu que

« L'esprit [...] est : “une machine pour produire des réactions particulières dans des situations particulières”. »^{note888}

J.A. Adams ajoute :

« En utilisant des mots qui ont eu une longue vie, ils ont dit : “Un prolongement de la pratique se produit seulement lorsque des éléments identiques sont concernés dans la fonction qui influence et qui est influencée” »

. Ainsi, d'après eux, précise J.A. Adams,

« Le transfert d'entraînement ne repose pas sur des facultés générales »

. Ils l'envisagent, au contraire,

« particulier et limité, déterminé par une identité de stimuli et / ou de réponses qui sont présents dans les deux situations ».

J.A. Adams souligne que

« la littérature de l'époque sur le transfert était un mélange de tâches et de découvertes [...] qui rendait difficile les généralisations. »

^{note889} En fait, indique-t-il,

« La théorie des éléments identiques a émergé comme étant le meilleur principe de l'époque, et les auteurs de revues, ou bien croyaient que la théorie rendait compte d'une grande partie des données sur le transfert [...] ou bien ils sympathisaient avec elle »^{note890}.

La critique de la théorie des éléments identiques

La domination de la théorie des éléments identiques a eu pour conséquence que « *Les découvertes cognitives furent ignorées ou analysées dans un processus de stimulus-réponse* ». Elle a occasionné aussi la critique. J.A. Adams annonce en effet : «

Orata (1928) a critiqué la théorie des éléments identiques du transfert en lui reprochant son incapacité à expliquer les découvertes cognitives de Judd (1908).

»note891 J.A. Adams décrit alors l'expérimentation faite par C.H. Judd. Elle concerne des élèves de primaire confrontés à une tâche de lancer de fléchettes sur cible immergée. Ainsi :

« On expliquait à un groupe le principe de la réfraction et pas à l'autre. Les groupes ont eu des performances également bonnes au début, lorsque la cible était immergée à 25 cm. sous l'eau, mais lorsque la profondeur de la cible était portée à 10 cm., le groupe qui connaissait le principe de la réfraction avait la meilleure performance. Il n'y avait pas de transfert de 25 à 10 cm. sans le principe de la réfraction. »

J.A. Adams note que C.H. Judd a présenté un compte rendu de recherche qui n'est pas assorti de données quantitatives. Il ajoute que G. Hendrikson et W.H. Schroeder ont repris son expérimentation et ont publié leurs résultats en 1941 :

« la tendance [...] fut reproduite bien que les différences fussent petites »note892.

La question du transfert partiel-total

J.A. Adams conclut son propos relatif à la question du transfert en observant : «

La littérature la plus troublante de la période traite du domaine du transfert partiel-total, qui pose la question de savoir si la manière la plus efficace pour apprendre une tâche consiste à pratiquer des répétitions de la tâche entière ou à pratiquer des sous-tâches.

» Il annonce que la réflexion n'a pas véritablement abouti à une conclusion tranchant en faveur de l'un ou l'autre des termes de l'alternativenote893. La question alors considérée ne paraît pas sans lien avec le débat qu'a suscité la théorie dite des éléments identiques. Ces différents aspects du problème du transfert sont en outre toujours d'actualité, au milieu du vingtième siècle, si on se fie à P. Parlebas. Ce dernier indique en effet, dans un article qui a paru en 1968 :

« [...] aucune conception d'ensemble n'a entraîné l'adhésion de tous les chercheurs [...] Très schématiquement, deux théories s'affrontent. D'une part, une théorie d'obédience associationniste qui s'appuie principalement sur le réflexe conditionné ; elle s'exprime sous forme stimulus-réponse, accorde la priorité aux caractéristiques de la tâche au détriment du rôle de l'individu [...]. D'autre part une théorie globale qui privilégie l'intervention active du sujet ; celui-ci apparaît comme cherchant à mettre en oeuvre des méthodes générales [...]. Le débat reste buissonnant.

»note894 P. Parlebas suggère alors la relation entre le débat ainsi présenté et la question concernant le transfert partiel-total :

« Derrière cette opposition se profile un conflit parallèle de nature pédagogique qui fait se dresser la "méthode" analytique contre la "méthode" globale. Cette ancienne querelle est toujours aussi brûlante aujourd'hui. Aucune expérience n'a pu départager ces deux théories et l'éclectisme de la méthode mixte n'a pas tranché la question. »

2.1.2 Transfert et apprentissage moteur : recherches dans la période 1940-1970

Un débat de nature à susciter une moindre prise en compte par ceux qui réfléchissent à l'EPS en France

Si on se fie à J.A. Adams, les premiers travaux de recherche portant sur le transfert dans le cas de l'apprentissage moteur ont vu le jour dans la période « 1880-1940 ». Ils se sont soldés par l'élaboration d'une théorie dominante, dite des éléments identiques, dont E.L. Thorndike et R.S. Woodworth sont les initiateurs.

Cette théorie a cependant eu ses détracteurs, à l'instar de P.T. Orata. Le débat paraît avoir eu la vie longue. En tout état de cause, il est toujours d'actualité dans les années soixante, si on en juge par ce qu'écrit P. Parlebas dans un article sorti en 1968. On peut ajouter que C. Bayer argumente son point de vue en matière de transfert à partir de ce débat^{note895}. Un autre aspect de la question du transfert dans la période « 1880-1940 » a rapport au dilemme entre transfert partiel et transfert total. On en retrouve trace dans l'article en lequel P. Parlebas rapporte le débat suscité par la théorie des éléments identiques. Il prend la forme d'une opposition entre les méthodes analytique et globale. Ainsi la recherche relative au transfert en matière d'apprentissage moteur est-elle de nature à engendrer la réflexion pour ce qui est de l'EPS. On peut observer, cependant, que les travaux de recherche considérés ont principalement eu cours ailleurs qu'en France. Ils n'ont, en outre, généralement pas rapport direct à l'EPS ou aux activités susceptibles d'y être pratiquées. Cela peut expliquer qu'il en va d'une moindre prise en compte par ceux qui réfléchissent à l'EPS en France. Qu'en est-il des travaux relatifs au transfert en apprentissage moteur dans la période suivante ?

La question du transfert partiel-total : du dilemme à la combinaison

Selon J.A. Adams, les recherches portant sur «

le transfert d'entraînement partiel-total » se sont poursuivies en celle-ci, qu'il nomme « période moyenne »^{note896}.

Il précise : «

Ce sujet a toujours eu un thème d'application et le thème est devenu plus fort dans les années 50 et 60.

» Il le présente comme étant en relation avec la réflexion à l'enseignement : «

Le problème est que l'efficacité de l'apprentissage est un matériau relativement compliqué, et on pourrait supposer que son intérêt surgit parce que l'éducation, l'industrie et l'armée enseignent régulièrement des tâches difficiles à leur personnel.

» J.A. Adams signifie en outre la pertinence de ce champ de recherche : «

La nécessité d'un enseignement fractionné des mathématiques est évidente en soi, et l'entraînement sur la totalité est une absurdité, mais il y a des tâches pour lesquelles l'entraînement fragmenté n'est ni nécessaire, ni évident, et pour lesquelles l'entraînement fractionné ou total sont des options.

» L'un des domaines dans lequel la question se pose avec acuité est l'aviation : «

Quel serait l'intérêt d'un entraînement fragmenté de certaines habiletés de pilotage lorsque de toute évidence les pilotes peuvent apprendre par la méthode de la tâche complète ?

» Il est ainsi des raisons pratiques et économiques quant aux recherches impulsées en matière de transfert partiel-total. Une revue de question permet en définitive à J.A. Adams d'indiquer : «

Un entraînement partiel peut être moins efficace qu'un entraînement global, mais la combinaison des deux peut être plus efficace au point de vue du coût que l'entraînement global seul. »^{note897}

Un foisonnement de recherches : adaptative training, interférence rétroactive, médiation verbale

La « période moyenne » a vu un foisonnement de recherches relatives au transfert en matière d'apprentissage moteur se faire jour. Certains travaux ont rapport à l'« *Adaptative training* »^{note898}. J.A. Adams rapporte que

ceux-ci n'ont pas conduit à la validation de l'idée, pourtant intuitivement séduisante, pour ce qui est des habiletés motrices^{note899}. D'autres investigations sont apparues plus prometteuses. C'est le cas de celles portant sur «

L'interférence rétroactive

»^{note900}. J.A. Adams signale qu'elles ont été guidées surtout par des « *circonstances pratiques* ». C'est ainsi qu'on s'inquiète, par exemple, des effets du changement d'avion, donc de commandes, sur les performances du pilote... J.A. Adams indique à propos de ces travaux : « *plus grande* » est «

la quantité d'apprentissage interpolé », « *plus grande* » est « l'interférence avec le souvenir de la première tâche

». Un autre champ de recherche concerne «

transfert et médiation verbale

»^{note901}. J.A. Adams rapporte ce qu'un chercheur, E.J. Gibson, a repéré, au niveau de l'apprentissage verbal : «

il y a en premier lieu une vaste généralisation parmi les stimuli, mais au fur et à mesure que l'apprentissage progresse, la pente de généralisation des stimuli diminue et les stimuli sont plus faciles à discriminer

»^{note902}. Il apparaît que la théorie d'E.J. Gibson a eu des répercussions au plan des recherches relatives à l'apprentissage moteur. J.A. Adams précise que «

les médiateurs verbaux étaient vus comme des agents implicites de la régulation du mouvement

»^{note903}. Il ajoute :

« Dans des tâches motrices visuelles discrètes [...] des étiquettes verbales furent d'abord associées aux stimuli de la tâche. La question était de savoir si le préentraînement verbal se transférait aux réponses motrices dans la version motrice-visuelle de la tâche qui suivrait. La réponse était généralement oui. »

Des recherches nombreuses et diverses, mais de nature à ne pas être prises en compte pour ce qui est de l'EPS en France

On repère ainsi, dans la « *période moyenne* » que décrit J.A. Adams, nombre de travaux concernant le transfert et les habiletés motrices. Quatre axes de recherche ont été pointés par celui-ci, qui y ont trait. La réflexion au dilemme entre transfert partiel et transfert global s'est poursuivie, appelant des comparaisons entre entraînement fragmenté et total. Elle est alors de nature à alimenter celle relative à l'EPS, qui oppose «

“méthode globale” » et « “méthode analytique”

», pour reprendre les formulations qu'a utilisées P. Parlebas, dans son article de la Revue EPS de mai 1968^{note904}. Elle conduit même à envisager leur combinaison. D'autres types de recherche ont, par ailleurs, été impulsés. Certains travaux se sont avérés peu intéressants dans le cas de l'apprentissage moteur, d'autres, en revanche, sont apparus prometteurs. L'ensemble de ces travaux atteste d'un intérêt certain pour la question du transfert au plan de l'apprentissage des habiletés motrices. Il conduit, en outre, à un corpus relativement conséquent de données. On retrouve cependant les deux limites observées dans la période précédente quant à

leur impact au plan de l'EPS en France. L'une réside dans la diffusion des travaux de recherche : ceux-ci ont bien souvent cours ailleurs qu'en France. L'autre est relative au fait qu'ils n'ont que peu de rapports avec l'EPS. Ainsi les habiletés motrices sur lesquelles ils portent généralement ne sont-elles pas directement en lien avec les activités qui ont cours en EPS. Il se peut, par ailleurs, que la diversification et la spécialisation de la recherche ait accru la distance séparant ses préoccupations de celles de l'EPS.

2.1.3 Transfert et apprentissage moteur : recherches dans la période actuelle

L'effacement des quatre axes de recherche qui ont vu le jour durant la période 1940-1970

J.A. Adams indique que l'intérêt pour les axes de recherche qui ont vu le jour dans la « *période moyenne* » décline sensiblement dans la « *période actuelle* »^{note905}. Il voit deux raisons à ce déclin. L'une réside dans l'essor de la psychologie cognitive. Elle vaut, selon J.A. Adams, pour ce qui concerne les travaux portant sur « *l'interférence proactive et rétroactive* ». Il constate que la recherche correspondante sur le comportement verbal a, elle aussi, disparu dans la même période. Il observe, en outre, qu'elle « *était la plus active des deux aires de recherche* ». Or, ajoute-t-il, «

son accent associatif et behavioriste fut suffisant pour causer son déclin quand la psychologie cognitive prit son essor

». J.A. Adams considère qu'il en va de même de l'abandon des travaux sur la médiation verbale. Aussi signale-t-il : «

On voyait les médiateurs verbaux comme liés dans une chaîne avec les réponses motrices qu'ils déclenchaient, mais la psychologie cognitive ne voulait pas conceptualiser d'une manière aussi simpliste le comportement verbal. »

J.A. Adams voit une autre raison au fait que les travaux concernant le transfert partiel-total n'ont guère eu de suite. Il rappelle qu'ils ont toujours

« compté avec une orientation appliquée

». Or, annonce-t-il, «

Les procédés d'entraînement partiel présentent des problèmes si difficiles que personne n'a réussi à en concevoir un dessein méthodologique. »

L'interférence contextuelle : une nouvelle voie prometteuse

Ainsi, les courants de recherche s'intéressant au transfert dans le cas des apprentissages moteurs nés dans la « *période moyenne* » se sont-ils affaiblis. La « *période actuelle* » a néanmoins été marquée, souligne J.A. Adams, par l'apparition d'une nouvelle idée prometteuse qui a rapport à l'« *interférence contextuelle* ». Celui-ci la présente en ces termes : «

Shea et Morgan (1979) en ont fait une étude prototype. La tâche de base consistait à renverser à la main six barrières dans un ordre prescrit aussi vite que possible. Une haute interférence contextuelle était une présentation au hasard pendant les essais de trois variations de la tâche, dans laquelle tous les essais pour une variation étaient accomplis avant de passer à la suivante. L'entraînement avec une haute interférence a produit la rétention et le transfert les plus hauts aux nouvelles variations de la tâche. Ces avantages de l'entraînement varié invitent à une explication de schéma mais Shea et ses associés préférèrent l'explication selon laquelle une haute interférence contextuelle encourage de multiples stratégies dans l'acquisition qui favorisent l'apprentissage et la rétention.

»note906 Il est à noter, de nouveau, que la recherche porte sur des habiletés motrices qui n'ont guère de similitudes avec celles susceptibles de concerner l'EPS.

Vers une collaboration relative entre recherche sur l'apprentissage moteur et éducation physique

J.A. Adams signale toutefois que la recherche en apprentissage moteur se trouve, dans la «

période actuelle », « un allié inattendu dans la discipline de l'éducation physique

»note907. Il donne alors quelques précisions : «

[...] un mouvement majeur dans l'éducation physique est né dans les années 60 et au début des années 70 sous l'influence de F.M. Henry, W.A. Hubbard et A.T. Slater-Hammel, qui étaient des scientifiques de laboratoire dans ce domaine, et ils eurent des influences sur les étudiants qu'ils entraînaient. [...] La recherche qui est sortie de ce mouvement fut rationalisée par les besoins de l'éducation physique, mais elle s'intégrait souvent dans le moule de la psychologie expérimentale.

» Ainsi une collaboration relative se met-elle en place entre le secteur de la recherche sur l'apprentissage moteur et l'éducation physique ; elle ne garantit pas, néanmoins, une prise en charge totale et cohérente par celle-ci des questions concernant celle-là. J.A. Adams observe au demeurant une ironie du sort qui a rapport au moment auquel a été impulsée cette collaboration. Il signale en effet : «

la recherche en éducation physique sur les habiletés ne fut pas indifférente à l'approche du traitement de l'information qui ignorait l'apprentissage.

» Puis, il précise : «

La perspective a pris la forme d'un intérêt pour le contrôle moteur, comme étant distinct de l'apprentissage moteur.

» Certaines entreprises concernant l'apprentissage se sont cependant, indique-t-il, avérées fructueuses : «

[...] une théorie de l'apprentissage en boucle fermée (Adams, 1971) est apparue au début de la période actuelle [...] La théorie du schéma de Schmidt (1975) a continué cette dynamique.

»note908

L'abandon de la réflexion au transfert concomitante de la prise en compte des activités physiques et sportives?

La revue de J.A. Adams fait apparaître un état de fait remarquable : la recherche concernant l'apprentissage moteur a eu rapport à l'éducation physique dans le temps même où elle délaissait la question du transfert. J.A. Adams, cependant, discourt à propos de l'éducation physique aux Etats-Unis . Il a, par ailleurs, conclu sa revue de question au milieu des années quatre-vingts. Qu'en est-il pour ce qui concerne l'EPS en France ? La lecture d'un ouvrage publié en 1995, coordonné par J. Bertsch, président de l'ACAPS, et C. Le Scanff est de nature à aider à répondre. J. Bertsch, signifiant l'intérêt de cette publication, indique :

« Nous posions depuis longtemps la question du rapport entre les apprentissages moteurs et l'enseignement des habiletés motrices. Aucun enseignant en activité physique ne peut en effet prétendre enseigner avec efficacité s'il ignore les processus internes de transformation vécus par les sujets, autrement dit les mécanismes d'apprentissage des élèves qui lui sont confiés.

»note909 J. Bertsch précise en outre :

« l'ouvrage de J. Leplat, C. Enard et A. Weill-Fassina, La formation par l'apprentissage, paru aux Presses Universitaires de France en 1970 a été longtemps le document de référence »

note⁹¹⁰. Il présente alors celui qu'il a coordonné avec C. Le Scanff comme « *une deuxième étape de la réflexion* ». On observe que les contributions à celui-ci proviennent d'auteurs de contrées diverses : Belgique, Etats-Unis, France, Québec, Suisse^{note911}. Il est alors question d'une synthèse en langue française. Il est à noter, par surcroît, que les travaux présentés et les références indiquées montrent un intérêt accru pour les activités physiques et sportives. Constate-t-on en l'ouvrage considéré un intérêt moindre pour la question du transfert ? Une réponse affirmative corroborerait ce qui a été observé à la lecture de la revue de J.A. Adams pour ce qui est de la « *période actuelle* ».

La difficulté à réfléchir au transfert dans le cas de l'EPS à partir des données issues de la recherche en apprentissage moteur

Il apparaît qu'aucun des thèmes traités en l'ouvrage coordonné par J. Bertsch et C. Le Scanff ne concerne explicitement la question du transfert^{note912}. La question de l'« *interférence contextuelle* », jugée idée nouvelle et prometteuse de la « *période actuelle* » par J.A. Adams, y est peu abordée. Elle apparaît évoquée en une seule communication, qui émane de J.J. Tempradon^{note913}. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'est pas question du transfert dans l'ouvrage considéré ; au fil de la lecture apparaissent en effet des termes comme :

« test de transfert », « effet sur un apprentissage

»... Il est à noter que la quatrième de couverture indique :

« Ecrit par des chercheurs renommés, [...] l'ouvrage détaille, dans une perspective tout à fait renouvelée, l'efficacité comparée des contextes de mise en exercice de la motricité humaine, qui semblent le mieux susceptibles d'aider à la transformation harmonieuse et adaptée de l'enfant et du sportif. »

Or, la question du transfert s'avère n'y faire l'objet d'aucune investigation ou réflexion spécifiques et approfondies. C'est alors qu'elle n'y vaut pas en premier lieu ou au premier plan. Ces constatations confirment ainsi ce que la lecture de la revue de J.A. Adams concernant la « *période actuelle* » donne à penser. Cela a des conséquences quant à la réflexion au transfert dans le cas de l'EPS au cours des années quatre-vingt-dix. Ceux qui voudraient l'étudier ne disposent guère de points d'appui pour ce faire au plan de la recherche en apprentissage moteur (Tableau 25).

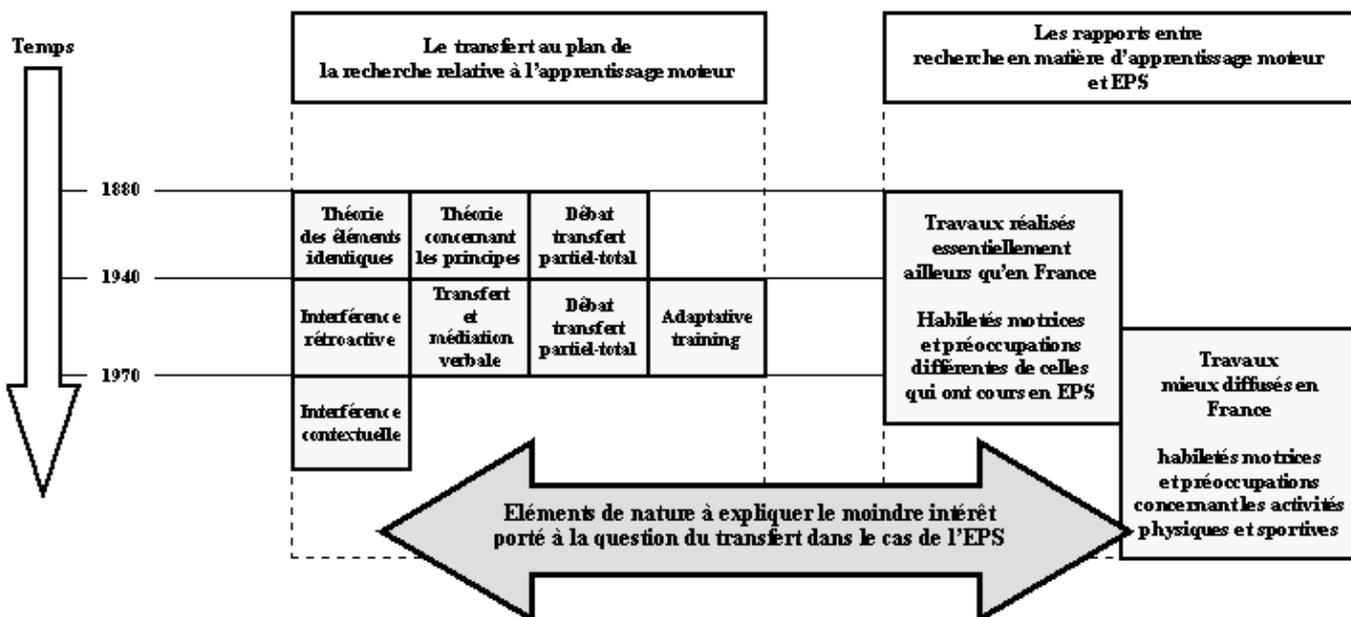


Tableau 25 : Transfert, recherche en apprentissage moteur et EPS

2.2 Expérimentations relatives au transfert dans le cas de l'EPS

2.2.1 Le repérage de rares expérimentations concernant le transfert et l'EPS

La question de la réalité du transfert, dans le cas de l'EPS

Le transfert est peu à l'honneur au plan de la recherche en apprentissage moteur alors que se pose, en EPS, la question de la « vie physique ». Il y a néanmoins fait l'objet d'un intérêt accru, jusqu'aux années soixante-dix. Les recherches alors engagées, toutefois, n'avaient pas rapport essentiel à l'EPS. Ceux qui se sont intéressés au transfert pour ce qui est de cette discipline scolaire ont ainsi dû conduire leurs propres investigations. La tâche leur a incombé d'apporter la preuve de son existence, celle-ci n'étant pas reconnue par tous, loin s'en faut. Ainsi certains ont-ils eu à coeur d'éprouver l'hypothèse du transfert. J. Vivès concluait un article, publié en 1958, en ces termes :

« Ces quelques considérations sur la manière d'enseigner touchent aux problèmes très vastes du transfert de l'entraînement, à l'étude de son utilisation bénéfique dans l'éducation humaine. Elles n'ont certes de valeur qu'en tant qu'hypothèse puisque, dans le domaine de l'éducation physique et de la motricité en particulier, aucune expérimentation vaste et rigoureuse n'a été faite qui puisse étayer valablement des conclusions. Mais leur objet, tout limité qu'il soit, paraît offrir suffisamment de ressources au Maître pour qu'il entreprenne une telle expérimentation dont la nécessité en Education physique doit être admise tout autant qu'elle l'est universellement dans les autres domaines. »^{note914}

Des écrits identifiant un groupe restreint d'auteurs ?

C'est ainsi que sur sept articles de la Revue EPS dont l'intitulé signifie un intérêt porté à la question du transfert, six ont rapport à une expérimentation. Celui qui n'y a pas trait est un écrit de R. Molières, sorti en 1965^{note915}. J. Vivès est, en 1964, le premier à publier un article dans la Revue EPS, qui rapporte une expérience relative au transfert^{note916}. Il y signe en outre, avec P. Parlebas, un écrit publié en 1969 donnant à

connaître un « *plan expérimental* » concernant le transfert^{note917}. Ceux-ci ont, par ailleurs, rédigé le préambule d'un nouveau compte rendu d'expérience qui a paru en 1971 dans la Revue EPS. J.-P. Famose est l'auteur cette

« Etude sur le problème du transfert en éducation physique

»^{note918}. Il a, à son tour, écrit l'avant-propos d'un article sorti en 1974 dans la Revue EPS, qui s'intitule

« La notion de transfert : une nouvelle confrontation à l'expérience »

^{note919}. Cette parution est l'oeuvre de P. Giraud et P. Cassard. Un nouvel article a paru dans la Revue EPS en 1981, qui émane de M. Dubois et P. Godin et rapporte une autre expérimentation :

« Interventions pédagogiques et transfert en EP »

^{note920}. Il est à nouveau question d'une expérience intéressant le transfert et l'EPS dans un écrit de P. Parlebas et E. Dugas, publié en 1998 dans cette même revue^{note921}. Ainsi, rares sont les publications qui exposent à ciel ouvert un travail expérimental concernant le transfert et l'EPS dans la Revue EPS. Il est à noter, en outre, que J. Vivès émerge en deux d'entre elles, tout comme P. Parlebas. Par ailleurs, certaines contiennent un préambule signé de qui a produit l'une de celles sorties antérieurement. M. Dubois et P. Godin se singularisent, signant un unique écrit qui ne fait l'objet d'aucun avant-propos. On peut estimer, cependant, que cela est le fait de leur situation particulière : ils sont en effet les seuls, parmi les auteurs considérés, à ne pas oeuvrer en France^{note922}. Ces observations donnent à penser que ceux qui ont ambition expérimentale quant au transfert en EPS constituent un groupe d'exception.

Des expérimentations qui ont rapport à l'onde de choc de la recherche en apprentissage moteur ?

Le repérage des dates de parution des écrits concernés invite, par ailleurs, à considérer qu'ils sont de plus en plus rares. Il est à noter, en effet, que cinq écrits parmi les six pris en compte ont paru de 1964 à 1981 ; leur publication s'échelonne ainsi approximativement sur dix-sept années. Or, qu'il n'en est qu'un à paraître au cours des dix-sept ans suivants, en 1998. On peut penser alors que les cinq premiers à être publiés correspondent à l'onde de choc de la « *période moyenne* » que décrit J.A. Adams. Elle est en effet celle du grand boom du transfert au plan des thèmes qu'abordent les chercheurs en apprentissage moteur : 1940-1970. Il est envisageable, aussi, que joue un effet de diffusion des travaux qui ont eu cours durant la « *première période* » que détermine J.A. Adams. C'est-à-dire, celle qui s'est écoulée depuis la fin du dix-neuvième siècle et jusqu'à la seconde guerre mondiale. Les situations expérimentales mises en place par ceux qui étudient le transfert au regard de l'EPS contribuent à accréditer ces supputations. Celles que décrivent les auteurs des cinq premiers écrits à paraître consistent en des parcours divers. J.-P. Famose indique par exemple :

« La tâche proposée aux élèves était donc d'effectuer un parcours jalonné d'obstacles. Ces obstacles étaient représentés par différents matériels d'usage courant en éducation physique, tels que poutre, bombe, plinth, cheval d'arçon, espaliers, etc. Le niveau de maîtrise de la tâche se trouvait uniquement traduit par la performance chronométrée. »

^{note923} Ces situations prennent de fait une apparence relativement similaire à celle des situations de laboratoire.

Un seul fait : de rares comptes rendus d'expérimentations, qui émanent d'un petit nombre d'individus

C'est ainsi que la publication de 1998 se signale, parmi les six examinées. Les auteurs indiquent en effet

: « Trois grands types d'activités ont été pratiqués [...] Sports collectifs [...] jeux sportifs traditionnels [...] activités d'athlétisme »^{note924}.

Il n'est alors plus question de parcours mettant à l'oeuvre la motricité, mais d'activités physiques susceptibles de servir de supports à l'enseignement de l'EPS. Il est à noter, toutefois, que leur pratique s'est déroulée dans un cadre très délimité quant aux interventions de l'enseignant :

« Aussi a-t-on décidé d'uniformiser le mode d'intervention des enseignantes. Celui-ci a été standardisé au maximum »^{note925}.

Les auteurs de quatre des cinq études précédemment publiées ont pris en compte différemment cette question. C'est ainsi que J. Vivès indique :

« nous nous sommes proposés de comparer l'influence de deux manières d'enseigner [...] L'une correspondait à une préparation [...] "significative", dans laquelle le maître s'efforce de faire comprendre à l'élève tous les éléments de sa conduite [...] L'autre, à une préparation "non significative" »^{note926}.

Seuls P. Giraud et P. Cassard signalent :

« Il nous a été impossible [...] de tester l'influence [...] du mode d'intervention pédagogique lors de l'apprentissage »

^{note927}. Ce qui signifie, par surcroît, qu'il n'a pas été standardisé, qu'il a été laissé à l'appréciation de qui a animé les séquences d'apprentissage mises en place. Ces observations invitent dès lors à la prudence quant à la caractérisation des expérimentations étudiées ainsi que de leurs auteurs. Si bien qu'on ne peut guère, en première analyse, que retenir qu'elles sont le fait, relativement rare, d'un petit nombre de personnes.

2.2.2 Des résultats expérimentaux relativement homogènes

La constatation d'un même souci de mise à l'épreuve des faits

Il apparaît que la question se pose de l'homogénéité des écrits de la Revue EPS qui relatent une expérimentation relative au transfert et à l'EPS. Un regard porté sur les grandes lignes de la démarche employée peut conduire à penser qu'elle est grande. Il est, en effet, en chaque cas, question d'un groupe témoin, de groupes expérimentaux, de variables contrôlées, de pré-test et de post-test. Ainsi M. Dubois et P. Godin indiquent-ils : «

[...] Cinquante-huit garçons, d'un même établissement scolaire, furent répartis en trois groupes-classes :

- groupe guidé (G) (18 élèves),
- groupe découverte guidée (D.G.) (17 élèves),
- groupe contrôle (C) (23 élèves). [...]

L'expérience comprend deux phases :

- une première phase de pré-test identique pour les trois groupes au cours de laquelle nous avons testé le niveau initial des 58 sujets en prenant 2 mesures chronométriques au 1 / 10^e de seconde pour chaque parcours.
-

une seconde phase au cours de laquelle les 5 parcours sont appris successivement, une semaine par parcours [...] »note928.

Ces éléments de similarité, cependant, ne concourent guère qu'à signifier l'évidence : un souci de mise à l'épreuve des faits anime les auteurs des publications considérées.

La comparaison de modalités de l'intervention pédagogique au plan de leurs effets sur le transfert

Il est plus significatif que la plupart des expérimentations présentées concernent l'intervention pédagogique. On s'intéresse alors à l'influence de celle-ci sur l'obtention du transfert d'apprentissage. P. Giraud et P. Cassard n'ont pu mesurer ses effets, ce qu'ils avouent regretternote929. C'est le cas, aussi, de P. Parlebas et E. Dugas qui annoncent :

« Il eut été intéressant d'observer les conséquences différenciées provoquées par des types d'interventions pédagogiques contrastés »note930.

Ils ont néanmoins veillé à standardiser ces interventions. Les auteurs des quatre travaux restants ont, quant à eux, entrepris des comparaisons. Trois recherches mettent en regard deux modes d'intervention. Ainsi J.-P. Famose précise-t-il en son compte rendu :

« Dans notre étude, nous avons [...] essayé de comparer une intervention qui impose l'imitation et la répétition à une autre qui, elle, crée des situations favorables à la prise de conscience des principes d'exécution des mouvements. »note931

P. Parlebas et J. Vivès dénomment la première « *pédagogie dogmatique* » et la seconde « *pédagogie signifiante* » dans l'avant-proposnote932. Ils ont initialement employé ces formulations dans le plan d'expérience qu'ils ont publié en 1969. Ils y annoncent

: « On comparera une intervention qui impose la copie, l'association et la répétition avec une intervention qui propose la prise de conscience et qui laisse de l'initiative psychomotrice. »

note933 J. Vivès, le premier, s'est attaché à confronter une « *pédagogie* [...] "*significative*" » et une « *pédagogie "non significative"* »note934. M. Dubois et P. Godin jugent pour leur part primordial d'évaluer les effets de l'intervention pédagogiquenote935. Ils opposent le « *modèle "explicatif" ou "guidé"* » au « *modèle "découverte guidée"* »note936. Selon le premier, l'élève s'essaie à reproduire les techniques que lui a décrites l'enseignant. Suivant le second, il procède par tâtonnement et est aidé dans cette démarche.

Des résultats cohérents d'une expérimentation à l'autre

Les expérimentateurs émettent l'hypothèse que la pédagogie de type « *dogmatique* » est la moins propice au transfert. Leurs résultats expérimentaux l'accréditent-ils ? Il est à noter que le plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès n'a pas donné lieu à la publication de résultats. J. Vivès annonce, dans l'écrit relatant l'expérience qu'il a précédemment donnée à connaître :

« Le nombre des élèves du groupe contrôle [...] est trop faible pour tirer quelques conclusions valables. [...] D'après le nombre d'élèves ayant réalisé des progrès, il paraît y avoir avantage à la préparation significative sur l'autre. [...] Enfin, pour les deux groupes, il faut noter le pourcentage des élèves pour lesquels la préparation a eu peu de répercussion sur les performances. »

note⁹³⁷ J.-P. Famose, lui, ne trouve pas de différence significative entre les effets d'une « *pédagogie dogmatique* » et ceux d'une « *pédagogie “explicative”* »note⁹³⁸. Il ajoute :

« Il semblerait [...] que ce sont les éléments de la pédagogie dogmatique [...] qui prédominent au début de nos deux apprentissages, la généralisation des principes n'intervenant que plus tard. » M. Dubois et P. Godin, eux aussi, trouvent les effets à court terme des « modes d'intervention guidée et découverte guidée » équivalentsnote⁹³⁹. Ils ajoutent : « si l'on considère [...] leur différence d'effets à plus long terme, la forme d'application de la découverte guidée se révèle partiellement supérieure au modèle guidé. »

Ces résultats, invalidant pour partie les hypothèses, sont alors globalement cohérents.

La comparaison de types de pratiques au plan de leurs effets sur le transfert

La plupart des expérimentateurs se sont aussi intéressés aux effets du type de pratique proposé sur le transfert. Ainsi J. Vivès annonce-t-il :

« nous avons cherché à apprécier les effets d'une préparation générale, à base de sauts variés, sur le comportement des élèves dans une situation donnée de saut. »

note⁹⁴⁰ P. Parlebas et J. Vivès indiquent quant à eux :

« On comparera les effets d'un apprentissage de séquences rigides et stéréotypées avec ceux d'un apprentissage de séquences changeantes et plastiques. »

note⁹⁴¹ J.-P. Famose confronte, lui aussi, les effets de la pratique répétitive d'un même parcours à ceux de la pratique de parcours variésnote⁹⁴². P. Giraud et P. Cassard oeuvrent dans cette optique, qui comparent

« les effets d'un apprentissage de séquences rigides sur un parcours unique, à ceux d'un apprentissage réalisé sur plusieurs parcours variés. »

note⁹⁴³ Si M. Dubois et P. Godin ne s'enquière pas de ces influences respectives, c'est qu'ils considèrent la question tranchéenote⁹⁴⁴. Le travail de P. Parlebas et E. Dugas se distingue icinote⁹⁴⁵. Ils s'intéressent en effet aux influences respectives, en sports collectifs, de la pratique de jeux traditionnels et de celle d'activités athlétiques. Ils étudient aussi les effets de la pratique de jeux collectifs et d'activités athlétiques sur celle de jeux traditionnels.

Des résultats expérimentaux qui n'entrent pas en contradiction

M. Dubois et P. Godin affirment :

« En ce qui concerne l'organisation du milieu, plusieurs recherches montrent que l'apprentissage sous forme variée de tâches présentant une certaine analogie est un élément essentiel dans le développement d'une disposition à apprendre »note⁹⁴⁶.

Les auteurs des comptes rendus publiés précédemment émettent l'hypothèse que la réalisation de variantes d'une tâche est la pratique la plus favorable au transfert. L'expérience qu'a faite J. Vivès ne lui permet guère de se prononcer quant à celle-cinote⁹⁴⁷. Le plan expérimental qu'ont présenté ultérieurement P. Parlebas et J. Vivès n'est, quant à lui, pas assorti de résultats. Il en va différemment pour ce qui concerne le travail de J.-P. Famose qui conclut :

« un apprentissage, caractérisé par la variation des parcours à chaque séance, permet d'obtenir, au moment du passage sur un parcours nouveau, sans entraînement préalable, un niveau de performance supérieur à celui que l'on peut atteindre grâce à un apprentissage fondé sur la répétition du même parcours. »note⁹⁴⁸

P. Giraud et P. Cassard tirent, à l'issue de leur expérimentation, des conclusions similaires^{note949}. Les résultats qu'ont obtenus P. Parlebas et E. Dugas conduisent à d'autres considérations. C'est ainsi que les auteurs indiquent notamment :

« Nous sommes donc en présence de deux domaines d'action motrice hétérogènes [...] le domaine psychomoteur qui sollicite l'individu en isolé, sans interaction motrice avec autrui (cas de l'athlétisme) [...] le domaine sociomoteur [...] (cas des sports collectifs et des jeux traditionnels). Il n'y a pas de principe de continuité de l'un à l'autre.

»^{note950}

Pour une nouvelle confrontation des expérimentations en présence

Ainsi les résultats de recherche examinés ne présentent-ils pas d'incompatibilité majeure. Les auteurs s'accordent à considérer que l'intervention pédagogique influe sur le transfert. Les effets immédiats d'une pédagogie qu'ils qualifient de dogmatique ne s'avèrent pas aussi défavorables à ce niveau qu'ils l'avaient supposé. Ceux d'une pédagogie favorisant la découverte ou la prise de conscience de principes de réussite sont moins favorables qu'ils ne l'avaient escompté. J.-P. Famose, comme M. Dubois et P. Godin, les envisage accrus à long terme. Les différents travaux concourent par ailleurs à signifier l'intérêt d'une pratique confrontant l'élève à diverses variantes d'une tâche donnée. Elle s'avère générer plus de transfert au plan de l'apprentissage d'une nouvelle variante de la tâche que celle d'une seule version. P. Parlebas et E. Dugas abordent la question du transfert différemment. Ils l'envisagent en effet à la lumière des effets de la pratique de différents types d'activités physiques. Le fruit de leur travail n'est dès lors pas de nature à mettre en question les données précédemment engrangées ; il fournit en revanche des connaissances supplémentaires quant à la question du transfert. La confrontation opérée, toutefois, ne signifie pas qu'il est un consensus quant aux interprétations et explications des données engrangées.

2.2.3 Des interprétations et des théories de référence hétérogènes

Pour une pédagogie permettant de prendre conscience des principes de réalisation ?

Une nouvelle confrontation des expérimentations considérées apparaît à opérer. Elle a trait à la manière dont les expérimentateurs conçoivent le problème du transfert. Un premier aspect de cette mise en regard porte ainsi sur la question de l'intervention pédagogique. J. Vivès s'y est intéressé dans un article précédant celui en lequel il rend compte de son expérimentation ; il se réfère de fait à celui-ci, en celui-là. Il estime que l'enseignant doit

« instruire l'élève du principe qui fait la fécondité de l'exercice [...] montrer à quoi il répond et à quelles autres situations il peut répondre

»^{note951}. Ces propos sont cohérents avec ceux qu'il tient en compagnie de P. Parlebas :

« les possibilités d'adaptation [...] peuvent être renforcées et élargies par une pédagogie signifiante qui [...] est orientée vers une prise de conscience générale des conduites motrices

»^{note952}. J.-P. Famose annonce, lui : «

Nous pensons que [...] les possibilités d'adaptation [...] peuvent être élargies par une pédagogie orientée vers une prise de conscience des principes de réalisation.

»^{note953} M. Dubois et P. Godin, enfin, indiquent :

« De nombreux auteurs considèrent la prise de conscience des modalités de l'action comme l'élément essentiel d'acquisition des structures opératoires [...] Il s'agit donc de susciter chez

l'élève, cette forme d'attention sur les moyens qu'il met en oeuvre pour résoudre la tâche, d'orienter son effort d'analyse sur le déroulement même de son action et l'amener aussi à expliciter ses choix.

»note954 Ils font alors notamment référence à ce qu'indiquent P. Parlebas et J. Vivès dans leur plan expérimental.

Des dissensions quant à la caractérisation de l'intervention pédagogique

Le consensus semble se faire quant à l'importance d'une pédagogie favorisant la prise de conscience de principes permettant des réalisations efficaces. Les résultats qu'obtient J.-P. Famose quant à cette pédagogie lui apparaissent cependant relativement décevants. Il annonce dès lors que

« La pédagogie explicative renferme tous les éléments de la pédagogie dogmatique et n'en diffère que par ce qu'elle a en plus : la prise de conscience des principes d'exécution. »

note955 Il considère ainsi que ce sont les éléments de la pédagogie « *dogmatique* » qui prédominent au début de l'apprentissage. P. Parlebas et J. Vivès jugent, eux, que J.-P. Famose a essentiellement mis en place, en son expérimentation, une pédagogie « *signifiante* ». Ils indiquent en effet, en avant propos de son compte rendu :

« Une pédagogie signifiante n'est pas nécessairement une pédagogie verbale "explicative". Le soin avec lequel J.-P. Famose a composé ses parcours, l'attention qu'il a portée à l'aménagement des obstacles [...] sont tels qu'à vrai dire l'ensemble se dispense presque d'explication. [...] Ce qui compte finalement dans une pédagogie signifiante, c'est donc l'organisation de la situation pédagogique dont l'intervention verbale n'est qu'un des facteurs, qui peut d'ailleurs comme dans ce cas particulier ne posséder qu'une importance mineure.

»note956 Ils interprètent alors les résultats qu'a obtenus J.-P. Famose à l'inverse de celui-ci. Il est à noter, par ailleurs, que ce que M. Dubois et P. Godin entendent par « *découverte guidée* » leur est propre note957. Ce qui invite à relativiser la convergence de leurs interprétations avec celles de J.-P. Famose ainsi qu'à les opposer à celles de P. Parlebas et J. Vivès (Tableau 26).

Tableau n°26 : Des conceptions différentes quant à une pédagogie qui n'est pas de type dogmatique

La pédagogie « orientée vers une prise de conscience des principes de réalisation »,
selon J.P. Famose

« Un exemple simple fera mieux comprendre quelle est la différence existant entre les deux procédés pédagogiques.

A propos d'un saut simple effectué par-dessus un obstacle, la pédagogie dogmatique consistera à démontrer à l'élève quel est le meilleur type de franchissement, à le renforcer par "Bien" ou "Mal" lors des différents essais réalisés, et à lui citer en exemple les camarades qui effectuent un franchissement correct.

A propos de ce même saut, l'autre pédagogie, en plus des procédés cités précédemment, visera à faire sentir à l'élève quel peut être le rôle des bras et de la jambe libre lors de l'appel, celui de la position du tronc, du bassin, etc. tout en lui fournissant les explications techniques et mécaniques favorisant une meilleure compréhension des principes de la réalisation motrice optimale. »

La pédagogie de la « *découverte guidée* »,
selon M. Dubois et P. Godin

« Le modèle "explicatif" ou "guidé"

[...]

Application concrète

Chaque obstacle est montré, expliqué analytiquement puis globalement. L'objet de l'apprentissage est unique : c'est apprendre à se conformer aux modèles de franchissements, de sauts... (exemple : saut sur le plinth battue sur les avant-pieds, genoux légèrement fléchis). Les aides pédagogiques viseront à utiliser le

renforcement de type “bien”, “mal” et le “feed-back” technique (exemple : ton tronc n’est pas assez penché vers l’avant, appui sur le plinth sur une main, pas sur les deux !...) »

« **Le modèle découverte “guidée”**

[...]

Application concrète

Dans un premier temps les élèves sont invités à rechercher plusieurs formes différentes de franchissements, d’enchaînements. Ensuite, nous avons provoqué l’observation entre les différentes solutions et proposé de les essayer [...] la priorité est accordée aux échanges entre élèves. Dans une seconde phase, uniquement par l’intermédiaire de questions, nous amenons l’élève à déterminer la forme globale privilégiée de réalisation du parcours, c’est-à-dire celle qui pour lui, répond le mieux au critère d’efficacité : le gain de temps. Enfin nous attirons son attention, selon le même procédé didactique, sur certains aspects particuliers de son action. (Exemples : pourquoi marques-tu un temps d’arrêt à la réception après le franchissement de la poutre : est-ce ton placement des mains, la position de ton corps, lors de la chute, autre chose qui t’oblige à freiner ? Essaie... Prends-tu ta battue avant le plinth en déroulant les pieds ou les avant-pieds ? Essaie les deux solutions...) »

La pédagogie « signifiante »,
selon P. Parlebas et J. Vivès

« **Une pédagogie signifiante n’est pas nécessairement une pédagogie verbale “explicative”.** Le soin avec lequel J.P. Famose a composé ses parcours, l’attention qu’il a portée à l’aménagement des obstacles en fonction des hypothèses sont tels qu’à vrai dire l’ensemble se dispense presque d’explications. Ce sont des parcours-problèmes composés d’obstacles-problèmes qui induisent par leur réalité même certains types de réponse. **Une pédagogie de la compréhension est d’abord une pédagogie de l’interrogation motrice.** Et les parcours de J.P. Famose sont une suite d’interrogations qui appellent d’elles-mêmes la recherche de solutions dans l’actualisation de conduites motrices. **Ce qui compte finalement dans une pédagogie signifiante, c’est donc l’organisation de la situation pédagogique dont l’intervention n’est qu’un des facteurs, qui peut d’ailleurs comme dans ce cas particulier, ne posséder qu’une importance mineure.** »

Pour une mise en regard des présupposés théoriques quant aux modes de pratique

Ainsi les points de vue quant à l’intervention de l’enseignant ne sont-ils similaires qu’en apparence. Il n’est en effet pas de consensus quant aux attributs respectifs d’une pédagogie « dogmatique » et d’une pédagogie qui ne l’est pas. Ce qui conduit à des interprétations divergentes des résultats expérimentaux considérés. Les expérimentateurs donnent en outre leurs présupposés concernant les modes de pratique de l’activité physique. C’est ainsi que les résultats de J.-P. Famose lui apparaissent accréditer ses « *hypothèses théoriques* » relatives à « *la nature des tâches à effectuer* ». L’une a trait au transfert par similitude des tâches, à propos de laquelle il indique :

« On sait que cette théorie repose sur le processus de généralisation de Pavlov. Il a été démontré qu’un stimulus semblable à un stimulus donné, tend à évoquer la réponse associée par apprentissage préalable à ce dernier. »note958

Une autre concerne l’addition des effets de transfert :

« D’après les théories de Hull, si une réponse a été conditionnée à deux stimuli distincts du même continuum (en admettant que la distance entre eux ne soit pas trop grande), les tendances à la généralisation de la réponse à un stimulus intermédiaire s’additionneront pour provoquer une réaction plus puissante que celle fournie par chacun des stimuli conditionnés séparément.

» Les autres auteurs reprennent-ils à leur compte ces fondements théoriques ?

La manière de théoriser le transfert comme source de dissensions ?

P. Parlebas et J. Vivès se montrent réservés quant aux « *hypothèses théoriques* » de J.-P. Famose. Ils annoncent : «

Pour notre part, nous serions peut-être moins enclins que J.-P. Famose à reprendre les thèses des chercheurs de l'école russe tel Pavlov, ou celles des chercheurs de l'école américaine tel Hull. Ces deux courants semblent tendre vers une réduction de la motricité à des phénomènes de sommation et d'association. Nous hésiterions à parler de "sommation des processus de généralisation" »

note959. Le point de vue qu'ils émettent dans l'écrit rapportant leur plan expérimental est en effet autre. Selon eux, l'adaptabilité

« reposerait [...] sur un transfert de principes, un transfert d'attitudes »

note960. Pour ce qui est de l'apprentissage de parcours variés, ils indiquent :

« Le sujet reste en éveil et il doit continuellement prendre conscience des situations-problèmes posées par chaque parcours. Il apprend à changer, il apprend à apprendre. Cette provocation incessante à des ajustements nouveaux développe ses possibilités d'adaptation, son adaptabilité psychomotrice.

» J.-P. Famose, cependant, envisage l'éventualité qu'une «

prise de conscience des principes de réalisation » favorise le transfert

note961. Il est alors question de l'influence d'une « *formalisation verbale* » sur le transfert. Alors que P. Parlebas et J. Vivès l'envisagent principalement comme manifestation d'une « *compréhension agie* »note962. Est-il possible de statuer quant à ces dissensions au regard des indications fournies par les auteurs des autres écrits examinés ?

Des regards divergents quant à la question du transfert

Les résultats expérimentaux de P. Giraud et P. Cassard sont cohérents avec ceux de J.-P. Famose. Il s'avère néanmoins qu'ils envisagent différemment de celui-ci les fondements théoriques du transfert. Ils retiennent en effet exclusivement « *l'hypothèse qui explique le transfert par l'assimilation mentale* »note963. Ils se réclament de J. Piaget pour signifier

qu'« il y a transfert dès qu'il y a assimilation généralisatrice »

note964. Leur point de vue quant au transfert se démarque par ailleurs de celui de P. Parlebas et J. Vivès. P. Giraud et P. Cassard annoncent en effet :

« Le transfert général semble être le fruit des leçons que l'on tire des exemples (par une attitude réflexive active) et non pas des résultats. Tout apprentissage est en conséquence beaucoup plus un antécédent qu'une cause de transfert. »

Il procède alors selon eux plus de la compréhension que de l'action. M. Godin et P. Dubois considèrent quant à eux que le transfert est fonction de « *l'apprentissage de "structures opératoires"* »note965. Il appelle, selon eux, une verbalisation par l'élève dont procède une « *différenciation perceptive* »note966. Or, les autres expérimentateurs n'en font pas même mention. P. Parlebas et E. Dugas s'intéressent pour leur part à l'influence des attributs des activités physiques en jeu au plan du transfert. Ce dernier leur apparaît dès lors comme fonction des types de « *principes d'action* » que mettent à l'oeuvre les activités physiques pratiquéesnote967. Ils l'envisagent ainsi au regard des « *domaines d'action motrice* » auxquels appartiennent ces activitésnote968. Certaines actualisant des « *principes d'action psychomoteurs* », d'autres, des « *principes d'action sociomoteurs* ».

La difficulté à statuer quant aux dissensions afférentes à la manière de théoriser le transfert

Il apparaît ainsi difficile de trancher quant à la manière de théoriser le transfert à la lumière des expérimentations examinées. Différentes théories explicatives du phénomène sont avancées ou suggérées ; son approche est, en outre, envisagée de façons diverses. Il est aussi des points de vue divergents quant aux modalités pédagogiques favorisant le transfert. Si bien que les résultats d'expérience rapportés suscitent essentiellement le questionnement quant au transfert (Tableau 27). Ils procèdent de travaux dont la publication se situe généralement dans la foulée de celle des recherches conduites dans le domaine de l'apprentissage moteur. Ils signifient cependant une réflexion quant au transfert qui a sa singularité. Elle ambitionne en effet la spécification d'un enseignement de l'EPS qui serait de nature à favoriser le transfert. Les regards portés sur la question du transfert qu'elle suscite ne se réduisent pas à ceux qui valent ou ont eu cours dans la recherche en apprentissage moteur. Le déclin de l'intérêt porté au transfert en ce domaine peut contribuer à expliquer cette constatation. Il est possible, aussi, que le faible nombre d'expérimentations relatives au transfert et à l'EPS dont la Revue EPS se fait l'écho en soit une conséquence. Ces observations, en tout état de cause, conduisent à s'enquérir plus avant de la réflexion au transfert dans le cas de l'EPS. Elles invitent en effet à la considérer dans sa singularité pour spécifier les arcanes du problème du transfert dans le cas particulier de l'EPS.

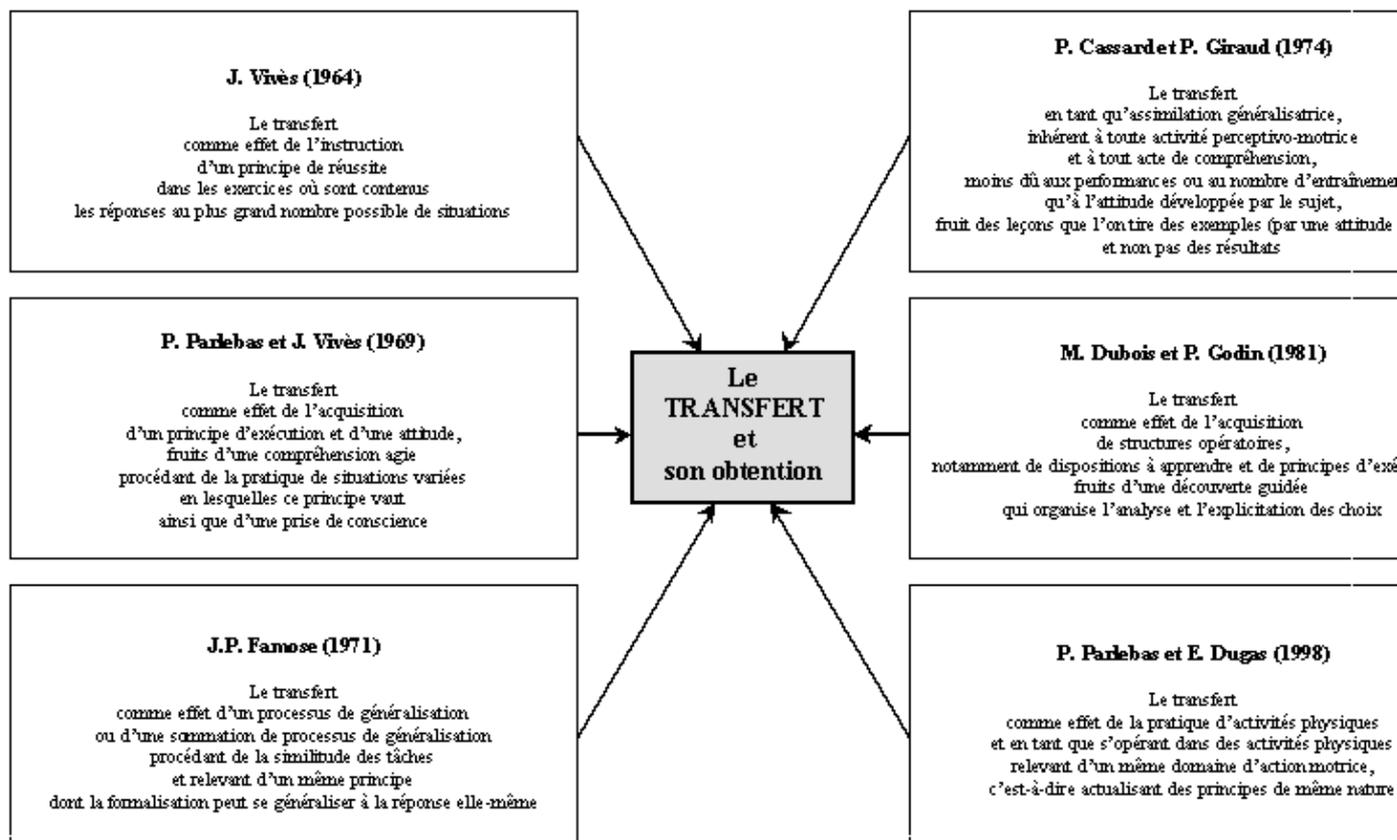


Tableau n°27 : Les différents regards portés sur la question du transfert au plan des comptes rendus d'expérience relatifs au transfert publiés dans la Revue EPS

3 . Le problème du transfert au plan de la réflexion à l'EPS

Pour le repérage des termes de la question du transfert, dans le cas de l'EPS

Le problème de la « vie physique » en EPS se révèle question du transfert pour ce qui est de l'EPS. L'intérêt voire l'existence même du transfert ont fait l'objet de controverses au plan de la réflexion à l'EPS. La même

remarque vaut pour ce qui est de l'entraînement sportif. C'est ainsi que M. Ryan, entraîneur de saut à la perche indiquait, en 1961 :

« En tant que psychologue professionnel, je dois dire que je n'ai pas beaucoup foi dans le transfert de l'entraînement. Si vous enseignez une discipline sportive, rien ne vaut la discipline elle-même. »^{note969}

D'aucuns, cependant, ont émis des points de vue différents, à l'instar de J. Vivès qui annonçait, dans le numéro de la Revue EPS de mars 1964 :

« L'hypothèse du transfert est, bien qu'elle ne soit pas admise par tous, très séduisante pour expliquer certaines modifications du comportement au cours de l'éducation

»^{note970}. Rares sont toutefois les écrits publiés dans la Revue EPS dont le titre signifie explicitement un intérêt porté au transfert : il n'en est que sept, alors qu'elle paraît régulièrement depuis 1950. Six d'entre eux rendent compte d'expérimentations, qui rapportent des résultats accréditant l'existence du phénomène de transfert. La lecture de ces publications, néanmoins, fait apparaître des divergences quant à l'explication du transfert. Elle en révèle d'autres encore qui concernent la manière d'enseigner pour favoriser des apprentissages transférables. Ces observations concourent à indiquer que la question du transfert fait problème dans le cas de l'EPS. La réflexion à la « vie physique » en EPS appelle ainsi le repérage des termes du problème du transfert en ce qui concerne l'EPS.

La référence générale au plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès, publié en 1969

Ce repérage est ainsi à envisager au plan de la réflexion intéressant explicitement l'EPS et le transfert. La question se pose alors des données à considérer pour ce faire. On peut y réfléchir à partir des six écrits relatifs à des expérimentations concernant le transfert publiés dans la Revue EPS. Ils sont en effet parmi les sept de cette revue à avoir un intitulé indiquant un intérêt pour le transfert. Il s'agit, en outre, des écrits publiés en celle-ci qui mettent en évidence des cas de transfert intéressant l'EPS. Ce sont, par surcroît, ceux dont l'examen a montré qu'il est des points de vue divergents quant au transfert pour ce qui est de l'EPS. Les auteurs des six écrits considérés font usage de références diverses. Il en est qu'on ne trouve qu'en l'un d'eux. P. Giraud et P. Cassard, par exemple, sont les seuls à mentionner :

« Bussmann (E) – Le transfert dans l'intelligence pratique chez l'enfant. – éd. PUF.

»^{note971} Une seule référence apparaît valoir pour tous : il s'agit du plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès^{note972}. J.-P. Famose, P. Giraud et P. Cassard, M. Dubois et P. Godin le citent^{note973}. J.-P. Famose, par exemple, indique : «

Pour cette étude, nous avons repris les hypothèses et la méthodologie précédemment exposées par MM. Parlebas et Vivès dans le n° 99 de cette même revue

. » Cette référence n'apparaît pas dans les trois autres écrits examinés. L'un d'eux, toutefois, est celui en lequel P. Parlebas et J. Vivès exposent leur plan expérimental. Chacun d'eux, en outre, est signé de J. Vivès ou de P. Parlebas. Ces observations invitent à s'enquérir des productions de J. Vivès ou P. Parlebas relatives au transfert comme à l'EPS et sorties avant leur plan expérimental. L'article de P. Parlebas et J. Vivès publié en 1969 apparaît en effet comme une première étape, significative, de la réflexion ; or, il s'agit de remonter aux sources de celle-ci.

Les données prises en compte par P. Parlebas pour asseoir sa réflexion au transfert

Il s'avère que quatre écrits signés de P. Parlebas, publiés dans la Revue EPS, sont à considérer. Les deux premiers à paraître sont sortis en 1967^{note974}, les deux autres, en 1968^{note975}. P. Parlebas les présente en outre avant celui exposant le plan expérimental qu'il a rédigé avec J. Vivès, dans le numéro 4 des Dossiers

EPSnote976. L'un d'entre eux est particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit de déterminer les données en regard desquelles P. Parlebas réfléchit au transfert : il a paru dans la Revue EPS de mai 1968. L'auteur y indique : «

A toutes les époques, les éducateurs sont partis à la quête de la formule qui doterait l'individu d'un répertoire de comportements tel, qu'il serait capable de s'adapter à toute situation ultérieure. C'est la justification profonde des Exercices préparatoires, de la Gymnastique de formation de Pierre Seurin, de la systématique de Justin Teissié, des Exercices-clés et de l'Éducation physique de base de Jean Le Boulch, finalement de toute éducation motrice fondamentale. L'histoire des méthodes de l'éducation physique est un long recueil de "Sésame".»

note977 Il rapporte en outre des propos de G. Demeny, qui contribuent à accréditer son analyse. P. Parlebas ajoute à son inventaire un article de R. Molières, publié au numéro de juillet 1965 de la Revue EPSnote978. Il mentionne aussi un écrit de P. Pesquié qui a paru dans la Revue EPS de juillet 1966note979. Il prend enfin en considération deux publications de J. Vivès, faites dans la Revue EPS en 1958 et 1964note980.

Les données prises en compte par J. Vivès pour asseoir sa réflexion au transfert

J. Vivès, quant à lui, fournit une « *bibliographie abrégée* » à la fin de son compte rendu d'expérimentation publié en 1964. Parmi les titres mentionnés, on note un article de D. O'Nelson, qu'on trouve au numéro de mai 1959 de la Revue EPSnote981. J. Vivès en a en effet rédigé l'avant-propos, en lequel il indique : «

Dans le n° 41 de la Revue [...] nous disions [...] que, si le "transfert" est la clé de l'Éducation de l'intelligence motrice, il ne peut s'agir du transfert de telle ou telle technique corporelle, mais de transfert de principes reconnus et assimilés du mouvement humain. [...] De ce que nous avançons à titre d'hypothèse pour orienter les recherches dans un sens qui, à nos yeux, est le seul valable, l'article que nous présentons ci-dessous est une illustration. »

note982 J. Vivès, relatant l'expérimentation qu'il a conduite, signale en outre qu'il se réfère à : «

une hypothèse émise dans un précédent article (voir E.P.S. n° 41 "Considérations sur la manière d'enseigner") »note983.

Il fait référence, dans cet écrit publié en 1958, à G. Demeny, G. Hébert, ainsi qu'à la « *Méthode française* » pour signifier :

« Mais dans aucune des méthodes actuellement utilisées ne se trouve véritablement posé le problème de l'éducation motrice. [...] on admet tel un postulat, l'effet bénéfique de tel ou tel genre d'exercice sur le comportement moteur.

»note984 Il signale alors l'intérêt que revêtent, dans ce contexte, des écrits émanant de J. Le Boulch ou de J. Teissiénote985.

L'intérêt des références à J. Le Boulch et à J. Teissié

Il apparaît ainsi que P. Parlebas, comme J. Vivès, s'exprime quant au but sempiternel de la gymnastique ou de l'éducation physique. Ils ne s'attardent guère sur les écrits de figures d'un temps passé. Ils signalent, tous deux, les « *exercices-clés* » de J. Le Boulch et l'« *essai d'une systématique* » de J. Teissié. J. Vivès souligne même :

« tous deux adoptent une théorie sur laquelle il nous paraît essentiel de nous arrêter, la théorie du transfert »

note986. Il est remarquable que les deux références considérées contribuent à rendre indissociables les questions du transfert et de la « vie physique ». Ainsi J. Le Boulch indique-t-il dans un ouvrage sorti en 1998

: « Le concept de transfert se rattache le plus souvent à la conception atomistique et mécaniciste de l'apprentissage du psychologue Thorndike. [...] Mes premières recherches sur l'apprentissage moteur se situent dans cette orientation, mais les expériences entreprises m'ont très vite fait abandonner cette tentative vaine de rechercher des atomes de mouvements communs aux actions motrices de même nature. »note987

Ce propos vaut dans l'écrit même en lequel il propose sa conception du transfert, sous-jacente à son point de vue en matière de « vie physique ». J. Teissié dans la première partie de son « *essai d'une systématique* » met explicitement en relation « vie physique » et transfert. Il y écrit en effet :

« On ne saurait limiter l'action hygiénique des exercices aux seuls effets obtenus au cours de la leçon. C'est une mentalité qu'il faut développer, en formant des habitudes, en créant des besoins, susceptibles de réformer les autres facteurs de la vie physique [...] L'action pédagogique réfléchie, la conviction, la conscience professionnelle, les qualités de cœur du professeur [...] sont les arguments les plus capables du transfert des qualités morales sportives au domaine moins gratuit des rapports sociaux tout court. »

note988 Ainsi les références à J. Le Boulch et à J. Teissié sont-elles à prendre en compte.

L'intérêt des références à P. Pesquié, R. Molières, D. O'Nelson

P. Parlebas fait en outre référence à un article de R. Molières et à une publication de P. Pesquié, en son écrit de la Revue EPS de mai 1968note989. Or, P. Pesquié, écrivant à propos du transfert, indique, dans la production évoquée :

« Ce sont là quelques-unes des difficultés qu'ont eu le mérite d'affronter certains de nos collègues [...] tels J. Vivès (cf. Pédagogie expérimentale E.P.S. n° 69, p. 25), R. Molières (Essai de contribution à l'étude du transfert, E.P.S. n° 76, p. 11).

»note990 R. Molières quant à lui, dans l'écrit concerné, se réclame de J. Teissié pour élaborer un « *plan annuel* »note991. Il est à noter, par ailleurs, que R. Molières a produit deux articles à la suite de celui-ci dans la Revue EPS, publiés en 1968. Il fait encore référence, dans le premier à avoir paru, à J. Teissié, à P. Parlebas, ainsi qu'à J. Vivèsnote992. Il se réfère à nouveau explicitement à P. Parlebas de même qu'à J. Vivès dans le secondnote993. On peut, enfin, ajouter aux écrits évoqués la production de D. O'Nelson dont J. Vivès signifie qu'elle constitue une illustration de ses hypothèses quant au transfert. Il faut rappeler, enfin, que P. Parlebas, dans la Revue EPS de mai 1968, se réfère aux écrits de J. Vivès relatifs au transfert sortis en cette même revuenote994. Parmi les écrits évoqués, il en est ainsi que P. Parlebas ou J. Vivès prennent en considération pour réfléchir au transfert. Il y en a, aussi, dont l'auteur intègre des propos quant au transfert qu'on trouve en ces écrits ou qui émanent de P. Parlebas ou J. Vivès. Ces parutions apparaissent dès lors procéder d'une même phase de la réflexion intéressant le transfert.

La spécification d'une démarche autorisant à statuer quant aux termes de la question du transfert dans le cas de l'EPS

Les écrits mentionnés, qui émanent de P. Parlebas, J. Vivès, J. Le Boulch, J. Teissié, P. Pesquié, R. Molières ou D. O'Nelson sont ainsi à considérer. Ce, en plus des six articles, relatifs à l'expérimentation, qui ont conduit à leur spécification. Cet ensemble d'écrits se révèle en effet relativement homogène lorsqu'il s'agit de s'enquérir du problème du transfert pour ce qui est de l'EPS. Il convient dès lors de déterminer la démarche à suivre pour l'étudier. La réflexion au transfert dans le cas de l'EPS paraît consécutive à celle qui a cours au plan de la recherche en matière d'apprentissage moteur. Elle semble aussi s'en distancier pour se situer au plus près du domaine lui donnant sa raison d'être. Il s'agit alors de spécifier les rapports qu'entretient celle-ci

avec celle-là. Il convient, en outre, de s'intéresser, à ce qui l'en distingue, au-delà de ce qui l'en rapproche. Cela revient à rechercher en quoi elle tente d'en faire la synthèse ou de les dépasser. Il faut aussi songer que la réflexion au transfert dans le cas de l'EPS réfracte des points de vue divers, voire divergents. Cela appelle à envisager les caractéristiques pour statuer quant à ce qui rassemble les différentes conceptions en présence. La pertinence de ces attributs distinctifs et unifiants est par ailleurs à considérer au plan des conceptions relatives à la « vie physique » en EPS. Les écrits en lesquels G. Cogérino, D. Delignières et C. Garsault, J. Eisenbeis et Y. Touchard ou J. Le Boulch les explicitent sont à examiner pour ce faire. Cet examen a quant à lui pour objet la détermination des données au regard desquelles il y a à pointer les termes du problème étudié.

3.1 Réflexion au transfert dans le cas de l'EPS et problème du transfert

3.1.1 La référence aux théories originelles

Pour un examen de la réflexion au transfert dans le cas de l'EPS

J.A. Adams détermine trois périodes pour ce qui est de la recherche relative à l'apprentissage moteur. Il a été en la première, qu'il situe entre 1880 et 1940, une théorie dominante quant au transfert, émanant selon lui de E.S. Thorndike et R.S. Woodworth^{note995}. Il la nomme « *théorie des éléments identiques* ». Des travaux ont autorisé sa contradiction, principalement, ceux de C.H. Judd, repris par P.T. Orata, puis G. Hendrikson et W.H. Schroeder, si on se fie à J.A. Adams. Il est alors question d'une théorie concurrente, dite « *théorie des principes généraux* » par C. Bayern^{note996}. J.A. Adams détermine une deuxième période, qui s'étend de 1940 à 1970. La recherche relative au transfert y a été florissante. Les travaux et les courants de recherche en la matière y ont été relativement nombreux. J.A. Adams repère quatre grands axes de recherche en celle-ci. Celui relatif à l'« *Adaptative training* » n'a guère été fructueux^{note997}. Ceux concernant le « *transfert partiel-total* », l'« *interférence rétroactive* » et

« *transfert et médiation verbale* » se sont en revanche révélés encourageants

^{note998}. D'après J.A. Adams, tous ont néanmoins été abandonnés dans une troisième période, postérieure à 1970. Une nouvelle perspective prometteuse y a néanmoins vu le jour, concernant l'« *interférence contextuelle* »^{note999}. Qu'en est-il de ces temps forts au plan de la réflexion au transfert dans le cas de l'EPS ?

Le transfert, les « exercices-clés » de J. Le Boulch et l'« essai d'une systématique » de J. Teissié

Les publications les plus anciennes à considérer pour envisager cette question proviennent, d'une part, de J. Le Boulch, d'autre part de J. Teissié. J. Le Boulch propose, dans un écrit édité en 1953, qu'on enseigne des « *exercices-clés* » ; il considère en effet leur connaissance

comme « élément capital des progrès ultérieurs, étant donné leur haute possibilité de transfert »

^{note1000}. J. Teissié tient, quant à lui, un propos différent. Il indique dans un article sorti en 1957 :

« L'éducation physique se propose de développer la maîtrise du corps dans les situations à caractère moteur dominant de l'éducation physique et sportive. »

^{note1001} Il s'enquiert dès lors des

« éléments d'exécution des gestes à partir desquels se modulent les réactions motrices adéquates »

. Il distingue alors les « *Facteurs structuraux* » et les « *Facteurs de coordination* ». Il précise néanmoins :

« Le système sensoriel et le système moteur ne constituent pas deux systèmes séparés qui se relieraient par de simples voies de communications, mais les parties d'un système plus vaste »note1002.

Aussi peut-on envisager que ce qu'il écrit au paragraphe « *Facteurs de coordination* », qui concerne le transfert, vaut pour ce système en son ensemble :

« L'action des forces intérieures sur le centre de gravité fait apparaître un certain nombre de situations sollicitant des organisations physio-mécaniques communes et transférables à chaque situation (impulsion, réaction dans l'espace, précision des appuis, etc.) d'où la nécessité de choisir les situations et les gestes de base les plus significatifs. »

note1003 Il renseigne plus avant dans l'article qui fait suite à celui en lequel il tient ce discours :

« Le seul aspect mécanique permet de distinguer quatre situations caractérisées du centre de gravité et du mode d'action des forces intérieures sollicitant quatre formes dominantes d'application de la maîtrise corporelle. »note1004

Il est question de « *maîtrise* » « *des déplacements* », « *du corps propre* », « *des engins* », « *de l'opposition* ». J. Teissié revient sur celles-ci dans ses articles à suivre dans la Revue EPS, sans renier son propos relatif au transfertnote1005.

J. Vivès, réfléchissant à partir des interprétations « mécaniste » et « élaborée par Judd » concernant le transfert

J. Vivès fait, quant à lui, une analyse critique de ces propositions dans l'article qu'il signe en la Revue EPS de juillet 1958. S'inquiétant de la manière dont s'opère le transfert, il repère deux interprétations :

« La première en date, adoptée par Le Boulch et Teissié, est une interprétation mécaniste. Se transfèrent d'un exercice à l'autre les "éléments identiques". [...] Le maître devrait donc éventuellement dresser une table des exercices dont les éléments puissent être utilisés identiques, dans le plus grand nombre d'autres situations et faire fixer mécaniquement ces exercices. Au seul énoncé de la tâche du maître ainsi définie, on se demande pratiquement à quoi cela peut aboutir, l'identité pure ne se rencontrant jamais dans la nature.

»note1006 J. Vivès envisage de fait une théorie plus pertinente à ses yeux :

« L'autre interprétation élaborée par Judd et reprise par Woodworth nous semble beaucoup plus proche de la réalité et pédagogiquement plus riche. Elle pose que tout exercice pris dans son ensemble a en lui un pouvoir de généralisation dans la mesure où il est considéré comme un mode de réponse à une situation donnée. [...] Le rôle du maître est alors [...] de rechercher les exercices les plus généraux au sens mathématique du terme, c'est-à-dire les exercices où sont contenus les réponses au plus grand nombre possible de situations. Il est, en second lieu, [...] d'instruire l'élève du principe qui fait la fécondité de l'exercice.

» Ainsi J. Vivès prend-il position au regard des théories originelles quant au transfert émanant de la recherche concernant l'apprentissage moteur.

Les deux théories explicatives du transfert, selon P. Pesquié ou P. Parlebas et les justifications de R. Molières quant à son plan annuel

P. Pesquié fait montre d'un éventail plus large de références en son article sorti dans la Revue EPS de juillet 1966. Son discours concernant les « *Théories explicatives* » est ainsi relativement référencé :

« Oleron [...] Di Vesta et Blake [...] Judd [...] Katona [...] Kittel

»note1007. Il demeure qu'il envisage deux grands ensembles de théories : «

1° Théories globalistes fondées essentiellement sur l'activité de l'individu [...] 2° Théories analytiques fondées essentiellement sur la similitudes des tâches

». Il rappelle l'expérimentation qu'a publiée C.H. Judd en 1908 pour ce qui est des premières et ne donne pas de référence en ce qui concerne les secondes. On retrouve néanmoins, en son propos, les deux théories relatives au transfert de la première période que définit J.A. Adams. La même remarque vaut pour la publication de la Revue EPS de mai 1968 émanant de P. Parlebas. Il distingue en effet : «

D'une part, une théorie d'obédience associationniste qui s'appuie principalement sur le réflexe conditionné [...]. D'autre part une théorie globale qui privilégie l'intervention active du sujet

»note1008 R. Molières, par ailleurs, s'est attaché, dans un écrit de la Revue EPS de novembre 1968, à justifier son plan annuel qui repose sur l'hypothèse du transfert. Il a alors notamment emprunté à : « *l'école réflexologique* », « *la théorie de la forme* », « *la psychologie du comportement* »note1009.

Les comparaisons de P. Parlebas et J. Vivès, les hypothèses de J.-P. Famose, les théories qu'envisagent P. Giraud et P. Cassard

Une constatation apparaît ainsi à faire quant aux écrits qui, parmi ceux considérés, ont paru avant le plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès. Lorsque leurs auteurs s'essaient à expliquer le transfert, ils font référence aux théories initiales concernant le transfert issues de la recherche sur les habiletés motrices. P. Parlebas et J. Vivès, présentant leur plan expérimental, ne fournissent aucune référence. Ils opposent néanmoins deux logiques d'enseignement dont la spécification est significative. Ils annoncent ainsi : «

On comparera les effets d'un apprentissage de séquences rigides et stéréotypées avec ceux d'un apprentissage de séquences changeantes et plastiques [...] On comparera une intervention qui impose la copie, l'association et la répétition avec une intervention qui propose des situations incitant à la prise de conscience et qui laisse de l'initiative psychomotrice

»note1010. J.-P. Famose, pour sa part, envisage deux types d'hypothèses explicatives en son compte rendu d'expérience publié en 1971note1011. Ils sont, là encore, évocateurs. Le premier concerne

« la nature des tâches à effectuer » : il est question, alors, de « transfert par similitude des tâches ». Le second a trait à « l'intervention de l'enseignant » : il s'agit en ce cas de « transfert par généralisation de la réponse

». P. Giraud et P. Cassard consacrent une partie de l'article rendant compte de leur expérimentation aux «

Théories du transfert ». Certains intitulés sont suffisamment parlants : « Le transfert associatif est-il le modèle du transfert ? [...] La théorie des éléments identiques [...] La théorie gestaltiste [...] Le transfert est-il une généralisation ?

»note1012

Une référence générale aux théories originelles « des éléments identiques » et des « principes généraux »
Qu'en est-il en définitive de la référence aux théories du transfert nées dans la première période que définit J.A. Adams dans les écrits considérés ? D. O'Nelson n'en fait pas mention en son article sorti en 1959. Il

convient cependant de rappeler que J. Vivès le fait, en sa production publiée en 1958. Or, il juge que l'écrit de D. O'Nelson illustre les hypothèses qu'il a avancées en celle-ci^{note1013}. M. Dubois et P. Godin, dans leur écrit sorti en 1981, traitent moins du transfert que des effets de l'intervention de l'enseignant quant au transfert^{note1014}. Ce qui peut expliquer que leur propos n'a pas explicitement trait à la théorie des éléments identiques ou à celle des principes généraux. P. Parlebas et E. Dugas ne les évoquent pas plus en leur article de la Revue EPS de mars-avril 1998. Ils envisagent le transfert au plan des « *principes d'action psychomoteurs* » et « *sociomoteurs* » qu'actualisent les jeux sportifs ou traditionnels^{note1015}. Ce faisant, ils se situent dans la mouvance des travaux qu'a publiés P. Parlebas à la fin des années soixante. Il indique en effet, dans l'article faisant suite à celui en lequel il considère les théories « *d'obédience associationniste* » et « *globale* » du transfert :

« Le vécu psycho-moteur et le vécu socio-moteur correspondent à la prise de conscience par l'agent de ses propres conduites motrices en relation avec une situation globale où autrui peut intervenir. [...] Cette prise de conscience du vécu psycho-socio-moteur est la clef du changement, c'est-à-dire du transfert d'apprentissage.

»^{note1016} On en vient ainsi à considérer que la référence aux théories originelles du transfert vaut de manière générale dans les écrits considérés.

3.1.2 Des propositions relativement innovantes

Pour un nouvel examen des écrits relatifs au transfert dans le cas de l'EPS

Des courants de recherche concernant le transfert sont nés dans les périodes que J.A. Adams qualifie de « *moyenne* » et d'« *actuelle* ». Or, il n'en est fait mention en aucune des productions concernant le transfert dans le cas de l'EPS examinées. Cette constatation donne à penser que celles-là ne sont pas vulgaires décalques des écrits rendant compte de ceux-ci. Il s'agit alors de s'enquérir des particularités inhérentes à la réflexion au transfert pour ce qui concerne l'EPS. La référence aux théories originelles issues de la recherche relative aux habiletés motrices y a cours. On peut alors penser qu'elle correspond à des tentatives de synthèse ou des propositions visant à les dépasser. Ce qu'indique P. Pesquié contribue au demeurant à accréditer cette hypothèse :

« L'opposition apparente entre ces deux modèles explicatifs doit être dépassée. En fait, ils jouent ensemble corrélativement et l'on peut dire que, dans toute situation d'apprentissage susceptible de bénéficier d'un transfert, la plus ou moins grande similitude des tâches facilitera plus ou moins l'activité de l'individu à découvrir les principes essentiels de leur réussite. »

^{note1017} On peut ainsi penser que ceux qui réfléchissent au transfert pour ce qui est de l'EPS se sont essayés à dépasser cette « *opposition* ». Cela reste cependant à vérifier. Il s'agit dès lors d'envisager en quoi les propos des auteurs concernés ont valeur originale. Cette originalité résidant dans l'emprunt aux deux théories de référence ou dans une prise de distance vis-à-vis de celles-ci.

Le conformisme des propositions faites dans les années cinquante par J. Le Boulch, J. Teissié ou J. Vivès

La proposition de J. Le Boulch, relative aux « *exercices-clés* », n'apparaît pas révéler un tel anticonformisme. Celle de J. Teissié, concernant son « *essai d'une systématique* », non plus. J. Vivès considère, en son article de la Revue EPS de juillet 1958, que ces propositions signifient l'adoption de la théorie des éléments identiques^{note1018}. Il est à noter que J. Le Boulch lui-même signale, dans un ouvrage sorti en 1998, que la sienne a rapport direct à :

la conception atomistique et mécaniciste de l'apprentissage du psychologue Thorndike

»note1019. C. Bayer, par ailleurs, indique : «

Même attitude chez Justin Teissié, qui propose, dans sa systématique, après une analyse rigoureuse de la motricité, de définir les exercices les plus susceptibles d'effet général. [...] Si le mérite de Justin Teissié est grand d'avoir situé le débat du transfert sur la base de certains principes généraux inhérents à la motricité, il n'en demeure pas moins que les moyens suggérés restent souvent des exercices abstraits et analytiques. Au niveau des finalités, théoriquement, il tente de dépasser le seul point de vue associationniste, mais, par sa démarche et les exercices proposés pour parvenir à cette acquisition de règles générales du mouvement, il demeure prisonnier de l'analyse mécaniste.

»note1020 J. Vivès, critiquant les suggestions de J. Le Boulch et de J. Teissié, se réclame quant à lui de la théorie du transfert concurrente de celles qu'ils adoptent : «

L'autre interprétation élaborée par Judd [...] nous semble beaucoup plus proche de la réalité et pédagogiquement plus riche

. »note1021

La suggestion, par R. Molières, dans son « plan annuel » de 1965, d'un dépassement des clivages

On peut penser que D. O'Nelson reprend à son compte la théorie des principes généraux, en son article publié en 1959, même s'il ne l'écrit pas. Ce qu'indique J. Vivès dans l'avant-propos de celui-ci invite à tout le moins à considérer qu'il en est ainsi note1022. Ce qu'annonce D. O'Nelson, également : «

Une des principales différences entre [...] l'entraînement correct et un travail quelconque, est l'adhésion aux principes fondamentaux du mouvement. [...] Une fois qu'ils sont appris, ces principes fondamentaux seront transférés et utilisés dans toute activité requérant leur application.

»note1023 Il ajoute : «

Très souvent, l'entraîneur et l'athlète apprennent les détails embrouillés de chaque spécialité séparément, sans jamais réaliser qu'il y a des types fondamentaux de mouvement qui s'appliquent à de nombreuses spécialités. Les meilleurs résultats s'obtiennent souvent pour l'enseignant et l'élève quand les parentés sont volontiers reconnues.

»note1024 On retrouve alors l'idée que le transfert procède du repérage d'un principe d'exécution. R. Molières se réclame quant à lui de J. Teissié, dans son article sorti dans la Revue EPS de juillet 1965 :

« Nous adoptons pour nos leçons la classification de Justin Teissié »note1025. Il indique cependant, ensuite : « Suivre ce plan de travail suppose certainement une pédagogie significative au sens que donne à cette expression J. Vivès [...] L'élève doit "comprendre le principe de base qui fait la fécondité de l'exercice" en être tenu au courant, sans que le maître parle davantage dans ses leçons

. »note1026 L'article en lequel P. Pesquié invite à dépasser les « *oppositions apparentes* » entre les théories « *globalistes* » et « *analytiques* » est sorti en 1966. L'essentiel de ceux examinés qui ont paru avant signifie plutôt une recherche de conformité au regard de l'un des deux types de théories. Le « *plan annuel* » que propose R. Molières en 1965 aux lecteurs de la Revue EPS, cependant, atteste d'un souci de dépasser les clivages.

Du « plan annuel » de R. Molières au plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès

Qu'en est-il des écrits qui, parmi ceux considérés, ont été publiés par la suite ? R. Molières poursuit son propos relatif au « *plan annuel* » en deux articles sortis en 1968. Dans le second à paraître, il justifie l'intérêt éducatif de ses propositions par des emprunts relativement hétéroclites :

« Pour l'école réflexologique, [...] Pour la théorie de la forme [...] Pour la psychologie du comportement [...] Enfin, d'une façon générale, pour le structuralisme [...] La pédagogie imposée par ce plan peut s'appuyer aussi sur la théorie des méthodes actives [...]

»note1027. Cet appel à un dépassement des clivages semble entendu par P. Parlebas et J. Vivès lorsqu'ils rédigent leur plan expérimental. Ils y défendent l'idée que la

« prise de conscience des principes de réalisation, vécue dans des situations variées, est un facteur de développement de l'adaptabilité psychomotrice

»note1028. Il est à observer que P. Pesquié signale, suite à sa présentation des théories « *globalistes* » et « *analytiques* » : «

Ces deux théories nous montrent tout l'intérêt que présente un apprentissage varié

»note1029. Par ailleurs, P. Parlebas et J. Vivès envisagent l'expérimentation au plan de parcours

« où s'interpénètrent réflexion et action »note1030.

Ils précisent :

« Il conviendra [...] de présenter des obstacles dont le franchissement est particulièrement favorisé par le respect de principes d'exécution psychomoteurs

». On peut envisager, alors, qu'il est tout à la fois question d'éléments identiques et d'actualisation de principes d'exécution.

Des tentatives nouvelles pour expliquer le transfert, publiées à la suite du plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès

C'est à tout le moins l'interprétation que semble faire J.-P. Famose du propos de P. Parlebas et J. Vivès. Il annonce reprendre les hypothèses et la méthodologie qu'ils prônent en la présentation de leur plan expérimentalnote1031. Or, on observe qu'il met en place deux types d'hypothèses. Le premier renvoie au «

transfert par similitude des tâches

», le second, au

« transfert des principes et des méthodes

»note1032. Il est à noter que P. Parlebas et J. Vivès critiquent son analyse, lui reprochant d'adhérer aux thèses d'I.P. Pavlov et de C.H. Hullnote1033. J.-P. Famose tente, en tout état de cause, une synthèse des deux grandes théories du transfert en concurrence. M. Dubois et P. Godin ne se prononcent pas quant à une théorie explicative du transfert ; leur travail porte essentiellement, il est vrai, sur le « *comportement de l'enseignant* ». Ils considèrent néanmoins qu'il est question d'acquérir des principes d'exécution et des dispositions à apprendrenote1034. Aussi peut-on considérer que leur point de vue est relativement proche de celui qu'émettent P. Parlebas et J. Vivès dans leur plan expérimental. P. Giraud et P. Cassard, se réfèrent résolument à J. Piaget pour expliquer le transfertnote1035. Ils optent ainsi pour une théorie qui peut être jugée faire la synthèse des théories originelles issues de la recherche en matière d'apprentissage moteur. Que l'on

peut envisager, aussi, en tant que théorie qui conduit au dépassement de celles-ci.

L'originalité des travaux de P. Parlebas au plan du transfert

Les travaux de P. Parlebas quant au transfert se révèlent, en outre, foncièrement originaux. Il donne le ton, après avoir envisagé les théories « *d'obédience associationniste* » et « *globale* » et le conflit pédagogique qui en découle. Il écrit ainsi, dans la Revue EPS de mai 1968 :

« Il nous semble cependant réalisable de surmonter cette opposition en proposant une conception ni analytique, ni globale, ni même mixte. Il nous paraît en effet possible d'envisager une pédagogie structurale. Celle-ci se grefferait sur une appréhension également structurale des conduites motrices et du transfert. »

note1036 P. Parlebas fait, dans ses articles suivants, un examen minutieux de cette option structuraliste : «

Il apparaît donc qu'on ne peut appliquer aveuglément le schéma structuraliste au domaine des conduites motrices.

»note1037 Poursuivant sa réflexion, P. Parlebas élabore notamment, par la suite, un «

Diagramme de l'ensemble des situations sportives

»note1038. Il indique : «

Cette classification est [...] plus qu'un rangement ; c'est une organisation par secteurs qui induisent des types de transferts distincts ». Il signifie en outre que « les conduites motrices forment bien une unité, mais dans laquelle on peut distinguer deux dimensions qui s'interpénètrent : les dimensions psychomotrice et sociomotrice.

»note1039. L'expérimentation dont il rend compte avec E. Dugas près de trente ans plus tard a précisément rapport à celles-ci note1040.

3.1.3 Le repérage d'une intuition fédératrice

Pour la recherche d'une plate-forme commune quant à la manière de concevoir le transfert

La réflexion au transfert dans le cas de l'EPS se révèle productrice d'idées innovantes au regard des théories des éléments identiques et des principes généraux. Elle apparaît s'opérer en deux grandes phases : de la fin des années cinquante à celle des années soixante, d'une part, des années soixante-dix aux années quatre-vingts, d'autre part. Des écrits signifient la transition : l'un, sorti en 1965, est signé de R. Molières, un autre, publié en 1966, émane de P. Pesquié, le dernier à paraître, en 1969, est celui en lequel P. Parlebas et J. Vivès exposent leur plan expérimental. Ils marquent le passage vers un non-conformisme relatif au regard des théories du transfert originelles au plan de la recherche sur les habiletés motrices. La référence au plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès se révèle valoir de manière générale pour ce qui est des propositions non-conformistes. On peut envisager, alors, que leur hétérogénéité masque une plate-forme commune quant à la manière de concevoir le transfert. P. Pesquié a appelé, le premier, à un dépassement des oppositions apparentes entre les théories « *globalistes* » et « *analytiques* ». Il indique en outre : «

Comme l'ont montré Di Vesta et Blake, ce n'est pas la connaissance du principe qui est à l'origine du transfert mais beaucoup plus l'attitude qui consiste à en chercher un.

»note1041 On retire de son propos que le transfert a rapport à la découverte par l'individu de « *principes essentiels* » à la réussite des tâches. Que leur repérage, aussi, est fonction de la « *similitudes des tâches* » concernées. Qu'il a rapport, enfin, à une « *attitude* » de recherche d'un principe. Cela vaut-il aux yeux de ceux

qui réfléchissent au transfert dans le cas de l'EPS ?

La cohérence du « plan annuel » de R. Molières et du plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès avec le propos de P. Pesquié

La question ainsi posée concerne les écrits dont le propos relatif au transfert vaut en la deuxième phase de réflexion identifiée. Elle appelle dès lors à considérer les publications qui signifient le passage à celle-ci ainsi que celles qui ont paru à leur suite. R. Molières suggère, proposant en 1965 son « *plan annuel* », que l'on combine : l'analyse que fait J. Teissié des formes d'expression de la maîtrise du corps et la proposition de J. Vivès quant à l'enseignement de principes d'exécution^{note1042}. Il ajoute :

« Ce plan accorde la plus grande importance aux éléments actifs d'acquisition. On évite chez les élèves une subordination trop bien apprise des actes à des signaux du professeur ou du milieu. L'élève doit savoir moduler sa réponse motrice en interprétant les signaux nouveaux. »

^{note1043} Faisant le bilan de son expérience personnelle quant à l'application des préceptes qu'il défend, il signifie la difficulté de l'entreprise, puis affirme :

« En contrepartie l'intérêt de la classe est soutenu pour le maître et les élèves. Ils adoptent une attitude mentale stable.

»^{note1044} R. Molières, poursuivant sa réflexion dans un article sorti en 1968 annonce par ailleurs :

« Nous souhaitons que l'élève acquière l'aptitude et le goût de s'adapter à de nouvelles activités physiques. Nous pensons à celles qu'il rencontrera pour la première fois hors de l'école ; il serait regrettable qu'il ne fut pas éduqué pour en tirer parti seul.

»^{note1045} Ce qu'indiquent P. Parlebas et J. Vivès dans leur plan expérimental semble aussi en cohérence avec ce qu'on retire de l'analyse de P. Pesquié. Ils envisagent qu'un travail à base de parcours variés composés d'obstacles à franchir est indiqué pour obtenir un transfert sur un nouveau parcours du même type. Ils s'en expliquent en ces termes :

« Le sujet [...] apprend à changer ; il apprend à apprendre. [...] Cette adaptabilité reposerait ainsi fondamentalement sur un transfert de principes, un transfert d'attitudes, un transfert de structures psychomotrices. »^{note1046}

Les comptes rendus d'expérimentation de J.-P. Famose, P. Giraud et P. Cassard, M. Dubois et P. Godin en regard du propos de P. Pesquié

Qu'en est-il des comptes rendus d'expérimentations faites à la suite du plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès ? Une constatation vaut pour ce qui est de ceux qui émanent de : J.-P. Famose, P. Giraud et P. Cassard, M. Dubois et P. Godin. Leur examen révèle des tentatives d'intégrer la question des principes d'exécution et celle de la similitude des tâches. Il reste dès lors à s'enquérir, en leurs propos, de celle des attitudes. J.-P. Famose ne la met pas explicitement en avant. Tout au plus envisage-t-il les effets au plan du transfert d'

« une intervention pédagogique reposant sur l'explicitation des principes d'exécution des mouvements

»^{note1047}. Il en va différemment de P. Giraud et P. Cassard : «

Le transfert général semble être le fruit des leçons que l'on tire des exemples (par une attitude réflexive active) et non pas des résultats. [...] D'un point de vue pédagogique il faudra développer cette attitude active devant une nouvelle situation

»note1048. M. Dubois et P. Godin envisagent, eux, que le transfert a rapport à l'acquisition de

« "learning sets" (dispositions pour apprendre)

»note1049. Ils font même, à l'instar de P. Pesquié, référence à Di Vesta et Blake : «

Ce n'est pas la connaissance du principe qui est à l'origine du transfert mais simplement l'attitude qui consiste à en chercher un

»note1050.

La question des attitudes au plan des travaux de P. Parlebas

Il convient par ailleurs de considérer la proposition émanant de P. Parlebas. Il apparaît que celui-ci envisage le transfert au plan des attitudes. S'exprimant quant à la « *psycho-socio-motricité* » dans la Revue EPS de juillet 1967, il indique : «

L'objectif de l'enseignant-facilitateur est davantage de faire naître des attitudes nouvelles que de transmettre un encombrant héritage de techniques formelles. Il ne cherche pas le progrès par un transfert passif de séquences gestuelles rigides mais par un transfert de principes et par un transfert d'attitudes. Ces attitudes font essentiellement référence au ressenti psycho-socio-moteur.

»note1051 Il écrit, plus de vingt ans après, dans la Revue EPS de mars-avril 1991 :

« Globalement, on distingue des principes d'action psychomoteurs [...] et des principes d'action sociomoteurs [...]. On différencie les principes actualisés dans un environnement stable et standardisé [...] et ceux mis en oeuvre dans un milieu fluctuant et sauvage [...] Dans les jeux collectifs, ce sont les rôles sociomoteurs qui sont à la source des décisions stratégiques et des principes d'action motrice : les problèmes d'adaptabilité et de transfert sont liés à ces principes de réalisation, à ces attitudes, à la compréhension de la situation.

»note1052 Rendant compte, en 1998, d'une expérimentation qu'ils ont conduite, P. Parlebas et E. Dugas indiquent : «

Nos hypothèses pencheront nettement en faveur d'une interprétation [...] en termes de transfert d'attitudes et de principes d'action

»note1053.

Le repérage d'une intuition fédératrice

Ce que P. Parlebas entend par « *attitudes* » paraît avoir rapport à ce qu'il nomme « *compréhension agie* », dans le plan expérimental qu'il a élaboré avec J. Vivèsnote1054. P. Pesquié, P. Giraud et P. Cassard ou M. Dubois et P. Godin conçoivent, sans doute, différemment l'attitude, ses rapports avec l'action ou la compréhension. La même remarque vaut pour ce que R. Molières appelle «

le goût de s'adapter à de nouvelles activités physiques

». Il en va, par ailleurs, certainement de même pour ce qui est des conceptions de la nature des principes et des facteurs de similitude des tâches. Les auteurs des écrits considérés ne les comprennent pas à l'unisson. L'analyse de leurs productions autorise cependant le repérage d'une plate-forme commune. Le transfert aurait à voir avec le repérage de similitudes entre situations rencontrées. Il reposerait sur une recherche intentionnelle autorisant la mise à profit de principes de réalisation. Aussi tiendrait-il tout à la fois des

situations et de l'activité que déploie le sujet en ces situations. Il en va ainsi d'une intuition fédératrice. Il est en effet question d'une supposition qui rassemble ceux qui réfléchissent au transfert dans le cas de l'EPS. Il s'agit dès lors de l'envisager au plan des conceptions en présence quant à la « vie physique » en EPS.

3.2. Problème du transfert et conceptions relatives à la « vie physique »

3.2.1 L'intuition fédératrice en question

La question de l'utilisation d'un principe général dans une situation inédite

J. Vivès, dans la Revue EPS de juillet 1968, fait grief à J. Le Boulch ainsi qu'à J. Teissié d'adhérer à la théorie des éléments identiques^{note1055}. Il annonce : «

Le rôle du maître est alors de choisir des exercices tels que certains de leurs éléments puissent se retrouver identiques, dans le plus grand nombre d'exercices. [...] on se demande à quoi pratiquement cela peut aboutir, l'identité pure ne se rencontrant jamais dans la nature.

» Il en vient alors à défendre l'idée que tout exercice a un pouvoir de généralisation en tant qu'il appelle une réponse dont on peut dégager un principe : «

C'est le principe qui se retrouve identique et non les éléments dans la réponse à la nouvelle situation.

» P. Pesquié signifie cependant, dans la Revue EPS de juillet 1966 : «

la plus ou moins grande similitude des tâches facilitera plus ou moins l'activité de l'individu à découvrir les principes essentiels de leur réussite

»^{note1056}. Les auteurs des publications ultérieures parmi celles considérées pour envisager le problème du transfert en EPS lui emboîtent le pas. Il demeure que la question se pose de l'utilisation d'un principe dans une tâche inédite dont la réalisation le requiert. On peut envisager qu'une similitude relativement importante avec celles ayant occasionné la découverte de ce principe la facilitera. Il demeure que celui-ci aura à être mis à l'oeuvre pour effectuer cette tâche, c'est-à-dire qu'il devra autoriser une mise en oeuvre particulière.

Le poids de la technicité des comportements requis dans l'utilisation d'un principe

L'acuité de la question est accrue si on considère que la mise en oeuvre du principe fait appel à des techniques relativement spécifiques. Le compte rendu que donnent à connaître, en 1998, P. Parlebas et E. Dugas le signifie clairement. Ils annoncent : «

On constate la présence d'effets d'apprentissage positifs, orientés des sports collectifs vers les jeux traditionnels et réciproquement des jeux traditionnels vers les sports collectifs. [...] Un transfert inter-spécifique positif est ici nettement attesté.

»^{note1057} Interprétant leurs résultats, ils indiquent : «

Au niveau global de l'action mise en jeu par les enfants, ce sont les processus sociomoteurs généraux qui imposent leur réalité inter-individuelle et non les aspects spécifiques de chaque spécialité qui reprendront leur droit dans une phase éventuelle de spécialisation. C'est sans doute cela qui s'exporte d'une activité à l'autre.

» S'intéressant, d'une part, au « *jeu avec ballon* », d'autre part, au « *jeu sans ballon* », ils en viennent à formuler une hypothèse :

« la maîtrise du ballon en phase d'interaction motrice présente de fortes exigences techniques et tactiques qui ne s'improvisent pas [...] En revanche, si les conduites sans ballon requièrent des conduites sélectives d'une haute qualité [...] elles font essentiellement appel à des comportements [...] demandant plus d'intelligence motrice que de virtuosité technique. Les processus cognitifs qui sous-tendent cette intelligence sociomotrice s'épanouissent plus rapidement que les processus d'habileté corporelle indispensables à la maîtrise de la balle en déplacement.

»note1058 Ils envisagent dès lors que les différences de transfert observées suivant le sport collectif ou le jeu traditionnel pratiqués dépendent de «

la technicité des comportements exigés

»note1059.

La question de l'attitude réductrice des conséquences liées à la nouveauté d'une situation

La question se pose ainsi du transfert de ce qui n'est qu'éventuellement transférable pour effectuer cette tâche. Le problème se complique si on envisage que ce transfert peut être certes utile, mais est aussi vraisemblablement insuffisant pour la réaliser. Il en va dès lors de l'activité du sujet. P. Pesquié suggère, dans la Revue EPS de juillet 1966, l'importance de l'attitude de recherche d'un principe^{note1060}. Cette suggestion apparaît recevoir l'aval de ceux qui réfléchissent au transfert dans le cas de l'EPS. Elle invite à envisager la mise en place comme la mise en oeuvre d'une attitude de recherche de l'utilisation d'un principe. Il pourrait s'agir, comme l'indiquent P. Parlebas et J. Vivès dans leur plan expérimental, d'apprendre à apprendre^{note1061}. Il pourrait être question, si on suit le propos que tiennent P. Giraud et P. Cassard dans leur compte rendu d'expérimentation, d'une « *attitude réflexive active* »^{note1062}. Il en irait, selon M. Dubois et P. Godin, du développement de « *“learning sets” (dispositions à apprendre)* »^{note1063}... Il serait ainsi question d'une recherche intentionnelle visant à tirer le meilleur parti de ce qui a été acquis. Elle permettrait ainsi de réduire les conséquences liées à l'écart entre la situation nouvelle et celles déjà rencontrées. Elle serait dès lors au service du transfert. Il convient d'envisager, aussi et néanmoins, qu'elle en procède.

Une attitude transférable par essence ?

On peut supposer que l'attitude du sujet tamponne les effets de la nouveauté d'une tâche dont la réalisation concerne un principe auquel il a déjà eu affaire. Son attitude lui permettrait dès lors de faire face aux particularités de cette tâche. Elle serait alors le ferment essentiel du transfert. S'il en est ainsi ce peut être qu'elle est transférable par essence et indépendamment de la tâche en laquelle elle est censée jouer. Il demeure qu'elle peut ne pas autoriser *ipso facto* sa réalisation. Il est à noter, par ailleurs, que ceux qui réfléchissent au transfert dans le cas de l'EPS ne paraissent pas accorder à l'attitude une aussi grande transférabilité. P. Giraud et P. Cassard considèrent certes l'existence d'une «

attitude active devant une nouvelle situation

»note1064. M. Dubois et P. Godin envisagent, eux, celle de «

dispositions à apprendre

»note1065. Ils signifient l'importance de « *l'apprentissage sous forme variée* » en ces termes : «

L'importance du facteur diversité est interprétée par le fait qu'il oblige l'acquisition d'habitudes à regarder, chercher, explorer [...] qu'il développe une attitude de recherche active

». Ce qui invite à envisager qu'il est question d'attitudes ou que l'attitude à rapport à des habitudes en prise

avec les situations rencontrées. Pour P. Parlebas, les «

attitudes font essentiellement référence au ressenti psycho-socio-moteur

»note1066. Elles sont alors fonction des caractéristiques des activités physiques pratiquées.

La question du général et du particulier

On peut envisager, dès lors, que l'attitude, non seulement participe au transfert, mais encore procède du transfert. Ce qui suggère que sa mise en place, comme sa mise en oeuvre, soit fonction des situations en lesquelles elle a pu s'exercer. Or, s'il en est ainsi, c'est qu'elle peut ne pas jouer forcément, systématiquement et par nature, lorsqu'il s'agit de réaliser une tâche nouvelle. Ce qui peut s'expliquer de diverses manières. Si on suit M. Dubois et P. Godin, l'exercice de l'attitude appelle la mise en oeuvre de méthodes. Celles-ci seraient alors aux attitudes ce que les techniques sont aux principes d'action, si on se réfère à P. Parlebas et E. Dugas. P. Parlebas, quant à lui, suggère que principes et attitudes soient relativement interdépendants. Dès lors, le transfert ou la transférabilité de ceux-ci pourraient être fonction du transfert ou de la transférabilité de celles-là. Il convient, en tout état de cause, d'envisager que la question du transfert n'est pas réglée par celle de l'attitude. Cette dernière se révèle en effet de nature à en renforcer l'acuité. Le problème du transfert se révèle ainsi question du général et du particulier. Il est celui d'une acquisition d'ordre général à partir d'acquisitions particulières. Il est, de façon indissociable, celui d'une acquisition particulière à partir de d'une acquisition d'ordre général. Qu'en est-il au plan des conceptions relatives à la « vie physique » en EPS ?

3.2.2 Premier aspect de la question du transfert au plan de la « vie physique »

Des acquisitions dont le caractère général affirmé est à mettre en question

Il est un point commun aux propositions que font les tenants des différentes conceptions relatives à la « vie physique », qui concerne les acquisitions visées. Chacune repose sur une acquisition ayant portée suffisamment générale pour valoir au-delà de l'EPS et du temps de la scolarité. C'est ainsi que D. Delignières et C. Garsault considèrent qu'il s'agit de permettre aux élèves de « *construire une relation de plaisir avec les APS* »note1067. Ils l'envisagent même en tant que

« savoir fondamental de la discipline »

qu'est l'EPS. Il faut en effet, soulignent-ils, que «

les élèves aient envie de pratiquer une activité physique, au terme de leur scolarité et tout au long de leur vie

»note1068. G. Cogérino, quant à elle, signifie l'importance de permettre à l'élève : la perception des « *bénéfices* » associés à une pratique physique ainsi que le « *besoin* » qu'il en a note1069. Il est alors question d'« *habitus* » et d'intégration «

des connaissances à une attitude

»note1070. J. Eisenbeis et Y. Touchard affirment, pour leur part, que l'éducation à la sécurité autorise l'acquisition de « *compétences* » à « *caractère transversal* »note1071. Elles permettent, selon eux, «

d'effectuer quasi instantanément l'identification de la situation, le recueil d'informations, leur traitement et leur interprétation, la prise de décision

». J. Le Boulch, enfin, prône l'acquisition de l'« *autonomie motrice* » et de «

la connaissance de son propre fonctionnement

»note1072. Il en va à ses yeux des bases autorisant le sujet à « gérer sa vie physique ». Qu'en est-il du caractère général de ces acquisitions ?

La question d'un rapport favorable à l'activité physique

Pour D. Delignières et C. Garsault, il est une condition minimale et *sine qua non* à l'acquisition d'une « relation de plaisir avec les APS ». Ils la présentent en ces termes : «

Il nous semble nécessaire que chaque élève, au cours de son cursus scolaire, ait vécu la satisfaction d'avoir atteint un niveau significatif de maîtrise dans au moins une activité sportive.

»note1073 Il est, en tout état de cause, évident que l'EPS ne permet de les pratiquer toutes. Si bien que la question se pose du transfert de la relation de plaisir entretenue avec l'une d'elles à l'ensemble des activités physiques. On peut envisager la mise en place d'une disposition favorable à la pratique de l'exercice physique. D. Delignières et C. Garsault signifient que la manière d'enseigner est de nature à jouer en la matièrenote1074. Ils considèrent cependant que le choix de pratiquer une activité physique est « lié à l'importance des besoins de chacun en sensations »note1075. Ce qui invite à entendre qu'ils ambitionnent la construction par l'élève d'une relation de plaisir avec quelques APS, sinon une. G. Cogérino remarque quant à elle que les adolescents perçoivent différemment des adultes « l'intérêt de pratiquer régulièrement une activité physique »note1076. Elle suggère qu'on introduise en EPS la pratique de types d'activités et de modalités de pratique susceptibles de recueillir les faveurs des adultes. Elle propose aussi qu'on permette à l'élève de connaître ses besoins, ses capacités et limites en matière d'activité physique. Les propositions de D. Delignières et C. Garsault ou de G. Cogérino conduisent dès lors à poser deux questions qu'ils passent sous silence. La première est celle du choix d'une ou plusieurs activités physiques dont la pratique se prolongerait une vie durant. La seconde concerne la mise en place d'une relation à une activité physique qui serait susceptible de généralisation.

La question des limites à l'utilisation de ce qui a été acquis à travers la pratique de plusieurs activités physiques au-delà de celles-ci

J. Eisenbeis et Y. Touchard envisagent une éducation à la sécurité pour permettre au sujet de faire face « dans un contexte donné d'incertitude ». Ils visent à le rendre capable d'analyser toute situation pour y faire montre d'un comportement pertinent et efficace. Ils envisagent, pour y parvenir, une mise en synergie des disciplines scolairesnote1077. Ils ne renseignent néanmoins pas quant à la marche à suivre dans la perspective de lui donner corps. Ils affirment en outre, pour ce qui est de l'EPS :

« variété et complémentarité des activités sont nécessaire à une programmation

»note1078. Ils fournissent une grille d'analyse des activités au regard de laquelle il s'agit, selon eux, de choisir les activités à pratiquer. Il est question des «

ressources qu'elles développent

», selon qu'elles sont énergétiques, affectives, informationnelles. Il s'agit, aussi, de tenir compte des « types de relations » entre l'individu et le milieu ou interindividuelles qu'elles mettent à l'oeuvre. Il y a, enfin, à veiller à « la nature des informations » à prendre, suivant qu'elles sont de type extéroceptif ou intéroceptif. Il est à noter que chaque activité physique se distingue de toute autre sur ces trois plans. Cette observation invite à se soucier d'une classification des activités physiques. Or, J. Eisenbeis et Y. Touchard n'en élaborent point et ne convient à se référer à aucune. Quand bien même le feraient-ils, un problème resterait à traiter : celui de la portée de ce qui a été acquis à travers plusieurs activités physiques au-delà de celles-ci.

La portée de l'autonomie motrice et de la connaissance de son propre fonctionnement en question

Il est, pour J. Le Boulch, des acquisitions de nature à permettre au sujet de

« gérer sa vie physique tant dans le quotidien, qu’au travail, qu’au loisir

»note1079. Il apparaît qu’elles ne permettent pas par nature de faire face à toute situation. C’est ainsi que le manutentionnaire doit apprendre des «

moyens simples afin de décontracter les zones qui ont été les plus sollicitées par l’effort

»note1080. Il convient dès lors de considérer que les « *compétences fonctionnelles* » acquises sont de nature à autoriser une acquisition du type de celle invoquée dans le cas de la manutention. J. Le Boulch indique, de fait : «

Gérer sa vie physique à l’âge adulte signifie entre autres choses avoir la possibilité [...] de réajuster ses automatismes en vue de faire face à la diversité des situations. Parfois, lorsqu’on aborde la pratique d’un nouveau sport, il sera nécessaire d’acquérir de nouveaux savoirs moteurs. [...] Il faut donc au cours de l’adolescence passer de l’apprentissage à la connaissance de la façon d’apprendre.

»note1081 Cette observation conduit à s’interroger quant à la portée de ces acquisitions. Il semble en effet que le sujet peut avoir appris, savoir apprendre et ne pas savoir pour autant quoi apprendre.

3.2.3 Second aspect de la question du transfert au plan de la « vie physique »

Des acquisitions particulières dont la contribution à des acquisitions d’ordre général est à mettre en question

Les différentes conceptions concernant la « vie physique » mettent en avant des acquisitions diverses, censées avoir portée générale. L’examen des propos des tenants de ces conceptions conduit à mettre en question, sinon à relativiser, la portée de ces acquisitions. D. Delignières et C. Garsault, par ailleurs, envisagent l’enseignement d’une « *compétence* » à l’occasion d’un cycle d’activité physique^{note1082}. Ils signifient par surcroît que leur approche

« s’oppose de toute évidence à la multi-activité promue par les enseignants

»note1083. Or, ils affirment que la « *compétence* » n’est pas spécifique d’une activité sportive^{note1084} ; ils la qualifient d’« *éminemment réinvestissable* »^{note1085}. J. Eisenbeis et Y. Touchard, pour leur part, listent, parmi les « *principes incontournables* » d’un enseignement pour l’éducation à la sécurité :

« celui de la mobilisation des acquis dans une démarche de construction progressive de savoirs et de conduites “sécuritaires”, celles-ci ne pouvant s’ancrer que sur des compétences acquises

»note1086. Or, ils envisagent «

d’amener l’enfant à se doter d’un ensemble de conduites sécuritaires, réinvestissables dans la vie quotidienne

»note1087. G. Cogérino, réfléchissant à l’introduction des pratiques d’entretien en EPS indique, quant à elle :

« [...] ces contenus doivent être porteurs d’un réinvestissement possible en dehors du cours d’EPS.

»note1088 Or, l’élève ne peut, à l’occasion de ses cours d’EPS, découvrir l’ensemble des pratiques d’entretien corporel. J. Le Boulch, enfin, a le projet d’utiliser la motricité «

en vue du développement de la personne

»note1089. Il est ainsi question des effets d'une acquisition sur une autre, concourant à « *la possibilité de gérer sa vie physique* »note1090. Ces observations invitent ainsi à s'inquiéter de la mise en place d'une acquisition d'ordre général à partir d'acquisitions particulières.

La question de l'ancrage des acquisitions censées être réinvestissables

D. Delignières et C. Garsault estiment qu'il convient de permettre à l'élève d'acquérir les « *compétences* » lui permettant de gérer ses loisirs sportifs. Ils donnent leur point de vue quant à la marche à suivre pour y parvenir : «

L'installation de compétences significatives ne saurait se réaliser "à vide" sans apprentissages significatifs sur le plan des habiletés motrices

. »note1091 Or, la compétence est, selon eux, constituée de quatre types de ressources : les habiletés motrices, les habiletés méthodologiques, les connaissances et les attitudesnote1092. Elle est «

l'organisation cohérente de ces différents types de ressources et ne peut se résoudre à l'un de ses éléments

». Elle est alors dépendante des «

apprentissages significatifs sur le plan des habiletés motrices

». Or, D. Delignières et C. Garsault l'affirment « *éminemment réinvestissable* »note1093. Il s'agit donc qu'elle puisse se départir de son ancrage en une activité physique et qu'elle soit susceptible de s'ancrer en une autre. L'affirmer réinvestissable conduit ainsi à poser le problème de sa généralisation et de son actualisation plus qu'à le résoudre. Le propos de J. Eisenbeis et Y. Touchard quant à l'élaboration des « *conduites sécuritaires* » a rapport à la même question. Ils considèrent, en effet, qu'elles ne peuvent s'ancrer que sur des compétences acquises ; ils les veulent, par surcroît, réinvestissables dans la vie quotidienne. C'est alors qu'elles doivent pouvoir rompre cet ancrage pour s'ancrer sur d'autres compétences.

La question de l'ancrage des acquisitions, dans le temps ou dans une activité physique

G. Cogérino affirme, elle, pour ce qui est des pratiques d'entretien corporel en EPS : «

[...] l'accent doit être porté sur les contenus d'apprentissage [...] Ceci s'oppose à la tendance qui croit que le "survol" épisodique de quelques situations classiques est bien suffisant

»note1094. Cela donne à penser qu'il est question d'approfondissement du travail relatif à quelques pratiques. G. Cogérino, signifiant l'importance d'un réinvestissement hors des cours d'EPS, ajoute :

« Si les élèves perçoivent une "utilité", un bienfait dans leurs autres activités, il est probable que leur intérêt sera plus marqué.

» Une différenciation des contenus, qu'elle juge essentielle, pourrait permettre à chacun de trouver chaussure à son pied en la matière. On retrouve alors la question de la mise en place d'un rapport favorable à la pratique physique qui se prolongerait toute la vie. Ainsi que celle de la généralisation d'une disposition favorable à la pratique d'une activité physique. Il s'agit alors de pouvoir se départir d'un ancrage dans le temps présent ou dans une activité physique donnée. C'est ainsi que la conception de G. Cogérino conduit à s'interroger quant à la contribution d'une acquisition particulière à une acquisition d'ordre général. Il en va ainsi de même de sa conception que de celle de D. Delignières et C. Garsault ou de J. Eisenbeis et Y. Touchard.

La question du caractère particulier ou général des acquisitions au regard du temps

J. Le Boulch, quant à lui, envisage la mise à l'oeuvre de la motricité à des fins de développement. Il s'agit alors d'acquisitions contribuant au développement du sujet, mais aussi fonction de son niveau de développement^{note1095}. Ce qui invite à considérer que toute acquisition contribue à une acquisition d'ordre plus général. C'est-à-dire, aussi, que toute acquisition est relativement particulière. J. Le Boulch fixe néanmoins des repères. Il précise : «

L'action dans le milieu, condition de l'adaptation au réel et facteur du développement, précède la réflexion et en est la condition.

»^{note1096} Il envisage, en outre, « *deux étapes chronologiques* », l'une correspondant au « *mouvement dit "naturel"* », l'autre, au « *geste "sportif"* »^{note1097}. Il demeure, qu'au fil du temps, l'action du sujet doit lui permettre la compréhension de son mode d'agir, donc d'agir sur son action^{note1098}. Il en résulte que se pose la question de la spécification du caractère particulier ou général d'une acquisition. C'est ainsi que la question de la contribution d'une acquisition particulière à une acquisition d'ordre général a lieu d'être. Puisque ces attributs se révèlent relativement volatils dans le temps.

De la question de la « vie physique » au problème du transfert

L'étude des propos de ceux qui réfléchissent au transfert dans le cas de l'EPS conduit au repérage d'une intuition fédératrice. Son examen autorise à considérer que le problème du transfert est question du général et du particulier. Celle-ci a rapport à la contribution d'une acquisition particulière à une acquisition d'ordre général. Elle a trait, aussi, à la mise en place d'une acquisition particulière à partir d'une acquisition d'ordre général. Le problème du transfert ainsi posé se révèle valoir pour ce qui est des différentes conceptions relatives à la « vie physique » en présence. Ce qui accrédite l'idée que la question de la « vie physique » réfracte la problématique de l'au-delà qui appelle le traitement du problème du transfert. Celui-ci, cependant, apparaît poser problème lorsqu'on s'intéresse aux écrits relatifs à l'EPS qui le concernent. Si l'intuition fédératrice repérée contribue, quant à elle, à en poser les termes, force est de constater qu'elle ne concourt guère qu'à signifier qu'il fait problème. Les propositions inhérentes aux différentes conceptions quant à la « vie physique » en EPS n'autorisent quant à elles qu'à le repérer à nouveau. Elles sont, d'une part, diverses et variées, elles réfractent, d'autre part, les questions posées à la lumière de la réflexion au transfert dans le cas de l'EPS. Il s'agit dès lors d'envisager d'y apporter réponse.

4 . Pour étudier le problème du transfert processus

De la question de la « vie physique » au problème du « transfert processus »

La question de la « vie physique » en EPS est réflexion à un enseignement idoine à une EPS ayant visée en matière de « vie physique ». Les textes officiels qui ont paru dans les années quatre-vingt-dix et assignent à l'EPS visée relative à la « vie physique » la légitiment. Il relève dès lors d'une exigence de donner corps à une EPS à laquelle elle est allouée. Or, la question de la « vie physique » en EPS se révèle faire problème. Il s'avère qu'elle réfracte la problématique de l'au-delà, pour l'EPS. Elle appelle à s'enquérir de ce qui peut être acquis en EPS qui vaut au-delà, dans une perspective d'éducation. On ne peut en effet résoudre le problème de la « vie physique » en affirmant que ce qui est acquis en EPS vaut au-delà. Il s'avère qu'il a tout à la fois rapport à la pluridisciplinarité, à la transdisciplinarité, à la transversalité et au transfert. La question du transfert apparaît néanmoins première. Le problème de la « vie physique » est ainsi problème du transfert, c'est-à-dire : de l'utilité et de l'utilisation de ce qui est acquis, dans des situations autres que celles qui en ont occasionné l'acquisition. Il est, en définitive, question du « transfert processus » ou du transfert en tant que processus à l'oeuvre dans l'apprentissage.

Pour la spécification des termes de la question du transfert dans le cas de l'EPS

On observe que la question du transfert a été peu abordée pour ce qui concerne l'EPS. À ceux qui voyaient grand intérêt pour l'EPS en l'hypothèse du transfert se sont opposés ceux qui déniaient toute réalité au transfert en cette discipline. Le cours de la recherche relative aux habiletés motrices contribue, en outre, à

expliquer le moindre intérêt porté au transfert dans le cas de l'EPS. Celle-ci a en effet essentiellement eu rapport à celle-là alors qu'elle délaissait l'étude du transfert. La réflexion concernant tout à la fois transfert et EPS a cependant son originalité. Elle est réflexion à un enseignement de l'EPS autorisant le transfert. Il apparaît, en tout état de cause, que la Revue EPS ne renferme que peu de comptes rendus d'expérimentation en la matière. Ils sont, en outre, relativement rares depuis qu'une vague de quelques publications a passé, de la fin des années soixante au début des années quatre-vingts. Celles-ci, néanmoins, font état de résultats de nature à accréditer l'existence du transfert. Ils réfractent toutefois des manières, plus que diverses, divergentes, d'expliquer le transfert. Une constatation est, en tout état de cause, à faire : la question de la « vie physique » s'est posée alors qu'on ne disposait que de peu de données permettant de réfléchir au transfert en ce qui concerne l'EPS. Force est de constater qu'il fait problème. Il s'agit dès lors de spécifier les termes du problème du transfert dans le cas de l'EPS.

Problème du transfert dans le cas de l'EPS et intuition fédératrice

Ceux qui réfléchissent à ce problème le font en référence aux théories originelles du transfert issues de la recherche concernant les habiletés motrices. Leurs écrits ont ainsi rapport à la théorie des éléments identiques et à celle des principes généraux. Elles sont nées au début du vingtième siècle, E.S. Thorndike et R.S. Woodworth, d'une part, C.H. Judd, d'autre part, en sont à l'origine. J. Le Boulch ou J. Teissié, dans des écrits sortis au fil des années cinquante, concernant le transfert et l'EPS, penchent pour la théorie des éléments identiques. J. Vivès, s'oppose à ceux-ci, dans deux publications sorties en 1958 et 1964, se réclamant de la théorie des principes généraux. R. Molières, P. Pesquié, P. Parlebas et J. Vivès, quant à eux, qui s'intéressent aussi à l'EPS, invitent au dépassement de ces deux théories. Les écrits qui ont paru à la suite du plan expérimental de P. Parlebas et J. Vivès, publié en 1969, attestent de tentatives en ce sens. À la lecture de ces écrits, on repère une intuition fédératrice. Le transfert serait fonction du repérage de similitudes entre situations rencontrées. Il serait le fruit d'une recherche intentionnelle visant à tirer le meilleur profit de principes de réalisation.

Par-delà les difficultés afférentes au problème du général et du particulier, dans le cas de l'EPS

La réflexion invite à mettre en question cette intuition fédératrice. On est ainsi conduit à envisager deux problèmes indissociables. Le premier concerne la mise en place d'une acquisition d'ordre général à partir d'acquisitions particulières. Le second a trait à celle d'une acquisition particulière à partir d'une acquisition d'ordre général. Le problème du transfert, ainsi considéré, est dès lors celui du général et du particulier. On en repère la pertinence au plan des différentes conceptions relatives à la « vie physique » en présence. Chacune intègre en effet la visée d'une acquisition censée être suffisamment générale pour valoir au-delà de l'EPS. Chacune, en outre, signifie des acquisitions particulières à opérer, de nature à autoriser une acquisition d'ordre général. Toutes, par surcroît, invitent à s'interroger quant à la portée des acquisitions présentées. Leur examen invite ainsi à envisager que la question de la « vie physique » réfracte le problème du transfert. La question se pose alors de la manière d'étudier ce problème. L'examen des conceptions relatives à la « vie physique » en EPS montre qu'elles n'y apportent pas réponse. L'étude de la réflexion au transfert dans le cas de l'EPS, quant à elle, a conduit à en repérer les termes. Ils résultent en effet d'une analyse critique de l'intuition fédératrice dont elle a occasionné le repérage. Il s'agit alors de s'intéresser aux études consacrées au transfert et ne se cantonnant pas à l'EPS. Pour mieux pouvoir revenir sur le cas particulier de l'EPS au regard du transfert, c'est-à-dire, sur le problème de la « vie physique » en EPS.

Chapitre 4 : Le principe de l'aide au « trans-faire »

1 . Transfert, « méthodologiques » et éducation cognitive

Problème de la « vie physique » et intuition fédératrice quant au transfert, dans le cas de l'EPS

La question de la « vie physique » en EPS se révèle question du transfert à envisager pour ce qui est de l'EPS. Il n'est en rien surprenant, dès lors, que celle-ci fasse problème. C'est ainsi que J. Le Boulch est le seul, parmi ceux dont les écrits expriment une conception relative à la « vie physique » en EPS, à traiter du

transfert^{note1099}. Ce dernier, en outre, n'est plus, depuis les années soixante-dix, objet d'étude premier des chercheurs s'intéressant aux habiletés motrices. Leurs travaux qui y ont trait, par ailleurs, n'apparaissent pas inducteurs essentiels de la réflexion à l'EPS. La lecture des écrits de la Revue EPS indique que le transfert n'est pas centre d'intérêt majeur de ceux qui réfléchissent à l'EPS. Elle permet néanmoins de noter quelques rares productions en lesquelles il est véritablement fait cas du transfert. Elles invitent à une analyse qui n'autorise pas à trancher la question du transfert en ce qui concerne l'EPS. La confrontation de ces publications conduit toutefois à repérer une intuition fédératrice. Les auteurs s'accordent à considérer que le transfert procède d'une posture visant à tirer profit de principes de réalisation. Ils concourent en outre à signifier qu'il en va du repérage de similitudes entre situations rencontrées. Ainsi envisagée, la question du transfert est celle de la possibilité de mise en place d'acquisitions ayant portée relativement générale. Ce questionnement apparaît valoir au plan des conceptions quant à la « vie physique » en EPS repérées : chacune d'elles tient au postulat du caractère transférable d'acquisitions jugées fondamentales.

Pour l'examen de travaux relatifs au transfert et ne se cantonnant pas au cas de l'EPS

Il apparaît néanmoins que les tenants des différentes conceptions relatives à la « vie physique » en EPS ne débattent pas à propos du transfert. J. Le Boulch prend certes position contre une conception du transfert, qu'il dit « *atomistique* », inspirée des travaux de E.L. Thorndike^{note1100}. Il présente, en contrepartie, son point de vue quant au transfert. Ce dernier, cependant, n'est pas même évoqué dans les écrits, autres que siens, exposant une conception quant à la « vie physique » en EPS. L'intuition fédératrice repérée pour ce qui est du transfert dans le cas de l'EPS appelle, quant à elle, à réfléchir plus avant à la question. Or, son repérage procède de l'examen d'écrits censés rendre compte de la réflexion au transfert en ce qui concerne l'EPS. Il s'agit alors d'envisager le questionnement qu'il suscite à la lumière des travaux relatifs au transfert qui ne se cantonnent pas au cas de l'EPS. Encore faut-il, en premier lieu, spécifier ces travaux. Il semble cohérent de circonscrire leur recherche à ceux concernant la pédagogie. J.-P. Astolfi et S. Laurent signifient de fait que le mot « transfert »

« fonctionne d'abord dans la langue pédagogique, avec des emplois aussi fréquents que fluctuants.

»^{note1101} Ils ajoutent néanmoins qu'il est possible d'envisager le transfert au regard de la psychologie. Cela invite à la prudence quant au choix des références à considérer. Il en va, dès lors, de l'analyse de productions dressant un tableau général des travaux intéressant le transfert.

Au regard de l'analyse des approches du transfert que présente P. Mendelsohn

P. Mendelsohn différencie les approches théorique et expérimentale du transfert^{note1102}. L'examen qu'il fait de la première le conduit à noter que le concept de

« transfert de connaissances

» revêt cinq significations. C'est ainsi qu'il annonce : «

Pour les théories associationnistes, il désigne essentiellement une altération de la conduite issue de l'interférence positive ou négative entre deux comportements. Pour les développementalistes piagétiens, il représente la résistance qu'offre le réel aux capacités structurantes du sujet. Pour les fonctionnalistes, le transfert de connaissances est avant tout un problème de degré de ressemblance ou de similarité entre tâches. Pour les pédagogues, il s'agit essentiellement d'une qualité propre au sujet, c'est-à-dire une autre manière de parler d'intelligence. Enfin, pour les contextualistes, le problème du transfert de connaissances se résume au concept d'affordance qui désigne une sorte de participation empathique entre le réel et le sujet. » L'auteur ajoute : « Les expérimentalistes préfèrent, eux, montrer les effets du transfert. Avec eux, on débouche sur une question bien classique : l'adéquation entre les connaissances enseignées et les situations dans lesquelles elles sont utilisées.

»note1103 Ainsi le propos de P. Mendelsohn indique-t-il que la question du transfert peut être envisagée de points de vue divers, intéressant la pédagogie ou la psychologie. Il signifie en outre la diversité des courants de la psychologie susceptibles d'être invoqués lorsqu'il s'agit de réfléchir au transfert.

Au regard des six « schèmes d'intelligibilité » du transfert que présente L. Toupin

L. Toupin, pour sa part, se réfère à J.-M. Berthelot qui envisage six « schèmes d'intelligibilité » dans le domaine des sciences humaines^{note1104}. Il indique alors ce qu'il en est de chacun d'eux dans le cas des recherches portant sur le « transfert de connaissances ». Il apparaît que trois schèmes ont rapport au transfert tel qu'on peut l'envisager à la lumière de travaux relevant de la psychologie. Le schème causal a trait au transfert du point de vue des « théories d'inspiration behavioriste »^{note1105}. Le schème structural est relatif au transfert envisagé à partir des « théories développementales » et des « théories cognitives »^{note1106}. Le schème herméneutique concerne essentiellement le transfert au regard de la « théorie gestaltiste »^{note1107}. L. Toupin présente, en outre, trois autres schèmes signifiant une réflexion au transfert de nature à susciter une prise de position au regard des finalités. Le schème fonctionnel concerne le transfert en tant qu'effet recherché et nécessaire pour assurer la pérennité d'un système^{note1108}. Le schème actantiel intéresse les types d'interactions sociales relatives aux nouvelles connaissances comme condition du transfert^{note1109}. Le schème dialectique, quant à lui,

« permet d'inscrire la finalité d'une activité éducative dans la perspective d'une "situation idéale" »

»note1110. On perçoit ainsi à nouveau qu'on peut envisager la question du transfert à partir de travaux intéressant la psychologie ou la pédagogie. On s'aperçoit, aussi, de la diversité des regards susceptibles d'être portés sur celui-ci.

Au regard des « conceptions sur le transfert des apprentissages » que met en question J. Tardif

J. Tardif se réfère quant à lui à A. Marini et M. Genereux qui se sont essayés à mettre en catégories les recherches relatives au «

transfert des apprentissages

»note1111. Ces deux auteurs annoncent que les travaux de E.L. Thorndike et R.S. Woodworth

« insistent sur des facteurs inhérents aux tâches ou aux activités d'apprentissage et de transfert

». Ils ajoutent que deux autres courants de recherche ont par la suite vu le jour : «

l'un met l'accent sur des facteurs reliés au sujet ou à la personne qui apprend tandis que l'autre attire l'attention sur les facteurs relatifs aux situations ou aux contextes d'apprentissage et de transfert

». J. Tardif observe en outre que les enseignants «

développent divers scénarios pédagogiques, diverses stratégies d'enseignement

» en vue du transfert. Il considère que ces approches ont contribué à mettre en place des conceptions erronées. Il en inventorie alors quelques-unes, qu'il met en question, opposant à chacune une conception qu'il estime vraisemblable^{note1112}. Les intitulés correspondant aux différents points de vue ainsi listés et mis en question sont relativement parlants : ils suggèrent de fait les références majeures à divers travaux émanant de la psychologie ou des sciences de l'éducation. On peut ainsi lire : «

1. Le nombre d'éléments communs : un facteur déterminant du transfert ».

La difficulté à classer les façons de réfléchir au transfert

Les panoramas ainsi présentés sont de nature à laisser perplexe qui s'enquiert d'une classification des façons de réfléchir au transfert. Ils indiquent certes qu'il y a lieu de s'intéresser au transfert au regard de la pédagogie ainsi que du point de vue de la psychologie. Il apparaît dès lors cohérent que J.-P. Astolfi et S. Laurent se proposent d'envisager la question du transfert en ces deux domaines. Il s'avère cependant difficile de statuer quant à la spécification des travaux émanant de la psychologie à considérer. J.-P. Astolfi et S. Laurent annoncent qu'on peut notamment se référer à

« la psychologie génétique de Piaget » ou à la psychologie cognitive dite du « traitement de l'information »

»note1113. J. Tardif évoque, pour sa part, trois courants de recherche. L. Toupin présente quant à lui trois schèmes d'intelligibilité redevables de différents courants de la psychologie. P. Mendelsohn considère, lui, deux approches regroupant cinq tendances quant à la réflexion au transfert en psychologie. L. Toupin, de plus, suggère que d'autres points de vue que ceux relevant strictement de la pédagogie ou de la psychologie peuvent éclairer le problème du transfert. C'est ainsi qu'il mentionne, pour ce qui est du schème herméneutique : la théorie des catastrophes, la théorie des champs morphocinétiques ou encore l'herméneutique de la communicationnote1114. Le propos de L. Toupin invite en outre à considérer qu'une conception du transfert peut relever de différentes théories de référence. C'est ainsi qu'il note, pour ce qui est du schème fonctionnel, des emprunts fréquents aux théories néobehavioristesnote1115.

Pour l'examen de trois références relatives au transfert et concernant la pédagogie

Ces constatations donnent à penser qu'on ne peut guère espérer étudier la question du transfert à partir d'une classification universelle des travaux qui y ont trait. Mieux vaut alors réfléchir aux références à considérer au regard des données stabilisées quant au problème de la « vie physique » en EPS. S'il s'est avéré question du transfert, il a d'abord été repéré comme appelant à donner corps à un enseignement. C'est ainsi qu'il se révèle judicieux de s'intéresser en premier lieu aux productions relatives à la pédagogie qui ont explicitement et essentiellement trait au transfert. Un questionnement a pu être établi, par ailleurs, concernant le problème de la « vie physique » en EPS : il a trait à l'existence d'acquisitions ayant portée relativement générale. On peut envisager deux réponses opposées à la question : l'une signifie la réalité d'acquisitions généralisables par nature, l'autre, que tout apprentissage est spécifique à la situation qui l'a occasionnée. Il s'agit alors de s'intéresser aux écrits envisageant *a minima* ces deux éventualités. Ceux retenus doivent en outre donner à connaître un point de vue arrêté. Il convient en effet qu'ils contribuent à apporter réponse au questionnement considéré. Trois références ont été repérées, qui présentent les caractéristiques explicitées. L'une, sortie en 1992, émane de J.-P. Astolfi et S. Laurentnote1116 ; une autre, publiée en 1993, a pour auteurs P. Meirieu et M. Develaynote1117, une autre encore a paru en 1995 et est signée de B. Reynote1118.

Pour un examen de points de vue contradictoires quant au transfert dans le domaine de la pédagogie

La question se pose, dès lors, des modalités de l'examen qu'occasionnent ces écrits. Là encore, les données arrêtées quant au problème de la « vie physique » sont de nature à guider la démarche. Celui-ci appelle à réfléchir à ce qui peut être acquis en EPS, qui vaut au-delà, dans une perspective d'éducation. Ainsi les différents points de vue en présence sont-ils à considérer à deux niveaux : d'une part, au plan de leur validité pour ce qui est des apprentissages scolaires, d'autre part, en ce qui concerne leur recevabilité au regard de la finalité d'éducation. Il s'avère, par ailleurs, que les auteurs des écrits à examiner analysent deux options qu'ils opposent. P. Meirieu et M. Develay nomment les tenants de la première « *méthodologues* » et ceux de la seconde « *didacticiens* »note1119. La critique que font P. Meirieu et M. Develay, J.-P. Astolfi et S. Laurent ainsi que B. Rey de chacune est ainsi à étudier. Comme il est question de critique, il est judicieux de prendre en considération, aussi, le point de vue de ceux qui prônent les options mises en question. Ainsi ne faut-il pas s'en tenir à la critique de l'option de ceux qu'on peut, à l'instar de P. Meirieu et M. Develay, dénommer « *méthodologues* ». Il convient, en sus, de s'intéresser aux propos des tenants de l'éducation cognitive. Cela

appelle dès lors l'examen de synthèses ou de textes originaux relatifs à ce courant de pensée. Qu'en est-il du débat auxquels les uns et les autres sont ainsi convoqués ?

1.1 La critique de l'option des « méthodologues »

1.1.1 Les paramètres de la mise en question de l'option des « méthodologues »

La réflexion à une formation de l'intelligence avec des outils méthodologiques généraux

J.-P. Astolfi et S. Laurent constatent l'essor, en pédagogie, de méthodes que l'on regroupe souvent sous le générique d'éducabilité cognitive^{note1120}. Celles-ci, annoncent-ils, ont pour objet «

l'apprentissage direct de capacités générales, indépendamment des disciplines

». P. Meirieu et M. Develay indiquent pour leur part qu'« apprendre à apprendre » constitue la devise des « méthodologues »^{note1121}. Ils ajoutent que ceux-ci considèrent que la fonction première de l'École est de fournir à l'élève des méthodologies. Ces deux auteurs signifient qu'il en va d'une croyance «

dans l'existence de méthodologies générales susceptibles de permettre de s'approprier tous les savoirs en construisant en amont et de manière déconnectée par rapport à eux, une intelligence efficace

»^{note1122}. Ils se prononcent aussi quant à l'influence, en matière de pédagogie, des propositions émanant des « *methodologues* ». Elle est, à leurs yeux, redevable du développement du courant de pensée se réclamant explicitement de l'éducabilité cognitive^{note1123}. B. Rey signifie, lui aussi, que ce courant de pensée vise à « apprendre à apprendre »^{note1124}. Selon lui, il rassemble les

« tentatives qui, avant de faire apprendre des connaissances, des contenus disciplinaires [...] tentent d'éduquer les facultés de connaître ».

Pour une réflexion à l'option des « méthodologues » au regard du transfert

B. Rey, comme J.-P. Astolfi et S. Laurent, s'accorde ainsi avec P. Meirieu et M. Develay qui notent que l'option des « *methodologues* » tient à une affirmation : on peut «

former l'intelligence d'un sujet avec des outils méthodologiques généraux et sans contenu de savoir précis »^{note1125}.

Il en va dès lors d'une analyse au regard de la question du transfert. J.-P. Astolfi et S. Laurent le signifient sans ambiguïté qui intitulent un paragraphe de leur écrit : « *Le transfert et l'éducabilité cognitive* »^{note1126}. B. Rey mentionne, lui aussi, que les méthodes relevant de ce courant de pensée ont rapport au transfert ; il se réfère à A. Moal pour annoncer que

« Toutes les méthodes travaillent sur les compétences transférables ou transversales

»^{note1127}. P. Meirieu et M. Develay indiquent, eux :

« [...] il s'agit de se demander s'il existe ou non des acquisitions intellectuelles qui seraient communes à l'ensemble des disciplines et qui pourraient aisément se transférer de l'une vers l'autre. On voit que, de la réponse à cette question, dépend toute l'organisation des enseignements et de la scolarité : on voit aussi qu'il s'agit de trancher sur le bien-fondé de méthodes qui se veulent inter ou a-disciplinaires et qui inondent aujourd'hui le marché sous le

nom de “méthodes d’éducabilité cognitive”. »note1128

Une réflexion essentiellement relative aux ARL de P. Higelé et au PEI de R. Feuerstein

Il s’agit ainsi d’envisager l’option des « *methodologues* » au regard de la question du transfert. Il apparaît, cependant, qu’il est nombre de méthodes à relever du courant de l’éducabilité cognitive. B. Rey ne manque pas de le noter : il mentionne une étude menée sous la direction de M. Sorel, qui en analyse vingt-six au total et précise qu’il ne s’agit nullement d’un inventaire exhaustif note1129. P. Meirieu et M. Develay remarquent, eux, qu’il existe un grand nombre de programmes. Ils mentionnent : les Ateliers de Raisonnement Logique, ou ARL, qu’a formalisés P. Higelé, la méthode Romain, la méthode Tanagra, conçue par Y. Pinor et H.J. Cottin. Ils ajoutent : «

On découvre surtout, semble-t-il, et de plus en plus, l’intérêt du P.E.I. (programme d’enrichissement instrumental) élaboré par le professeur Feuerstein

»note1130. P. Meirieu et M. Develay font une analyse critique qui se veut concerner l’ensemble des méthodes ; ils ne rapportent cependant que des résultats de recherches consacrées au PEInote1131. La pluralité de méthodes constatée conduit B. Rey à cantonner son analyse à deux d’entre elles : les ARL et le PEInote1132. J.-P. Astolfi et S. Laurent, eux aussi, ne s’intéressent qu’à celles-cinote1133. Ils estiment de fait qu’elles sont les plus connues parmi celles relevant du courant de l’éducabilité cognitive note1134. C’est ainsi un éventail relativement restreint de méthodes que P. Meirieu et M. Develay, B. Rey ou J.-P. Astolfi et S. Laurent examinent.

ARL et PEI : pour l’apprentissage de capacités transversales, à partir de contenus différents des contenus scolaires

Seul, B. Rey analyse le détail des modalités de travail relatives aux ARL et au PEI. Il cite P. Higelé pour préciser :

« La théorie piagétienne de l’intelligence se révèle une grille d’analyse pertinente en tant qu’elle permet de repérer les difficultés des apprenants en termes d’opérations intellectuelles et non plus simplement en termes de connaissances. »

note1135 B. Rey observe, à l’examen du livret du stagiaire bénéficiant des ARL, que les exercices, s’ils sont exempts de contenus scolaires, ne sont pas vides de tout contenu note1136. Ils visent selon lui à la répétition d’une opération alors que le contenu change, invitant ainsi le sujet centrer son attention sur celle-cinote1137. B. Rey repère ces caractéristiques au plan du PEInote1138, même s’il signale que les opérations à développer sont envisagées différemment. Selon lui, la théorie de R. Feuerstein, comme la pratique du PEI, indique que les opérations cognitives ne se réduisent pas aux structures opératoires qu’a dégagées J. Piaget ; d’autres sont envisagées qui leur sont préalables et servent de substrat : «

il s’agit de la sélection des éléments pertinents du monde, de leur mise en relation et de leur organisation ; ou peut-être même s’agit-il d’une capacité encore plus fondamentale qui consisterait à vouloir donner sens au monde »note1139.

ARL et PEI : la mise en évidence du rôle central de médiateur dans l’apprentissage de capacités transversales

B. Rey repère ainsi que les ARL et le PEI visent à l’apprentissage de capacités transversales. Cela appelle à déterminer les modalités d’intervention censées autoriser cet apprentissage. B. Rey s’emploie de fait à leur spécification. Son examen des ARL le conduit à indiquer l’importance cardinale des modalités de travail en ceux-ci. Il montre l’intérêt qu’on y accorde aux échanges intersubjectifs quant aux modes de résolution des exercices note1140. Il insiste, aussi, sur l’attitude que doit avoir le formateur, soulignant notamment, à l’instar de P. Higelé, G. Hommage et E. Perry :

« il sera le médiateur entre l'apprenant et son environnement [...] cherchant avec lui des situations qui exigent la mise en oeuvre des opérations intellectuelles travaillées dans l'atelier »

note1141. B. Rey considère aussi que les modalités d'intervention occupent place centrale au plan du PEI : « *Le PEI n'est rien d'autre que la mise en place, chez les enfants et les adolescents qui en ont été privés, d'une expérience médiatisante.* »note1142 P. Meirieu et M. Develay soulignent, eux aussi, l'importance du médiateur dans la théorie de R. Feuersteinnote1143. B. Rey emprunte à J.C. Meunier, qui cite R. Feuerstein, pour indiquer : «

Il modifiera donc la qualité, la fréquence et l'ampleur des stimuli qu'il aimerait faire percevoir jusqu'à ce que l'individu puisse bénéficier de son expérience

»note1144. La transcendance, qui est l'un des douze critères au travers desquels R. Feuerstein définit la médiation, retient son attention. B. Rey observe qu'elle relève d'une attitude invitant le formé à généraliser. Il suggère même qu'

« elle est destinée à engendrer la capacité la plus générale qui soit, c'est-à-dire la capacité à transférer

»note1145.

La mise en question des ARL et du PEI au regard de leurs caractéristiques essentielles

Cet examen des ARL et du PEI conduit au repérage de caractéristiques essentielles qui leur sont de plus communes. Il révèle qu'ils visent à l'apprentissage de capacités transversales à partir de contenus différents de ceux relatifs aux disciplines scolaires. Celui-ci est, en outre, jugé fonction de la relation de médiation que le formateur met en place. La critique des ARL et du PEI concerne, de fait, ces attributs. P. Meirieu et M. Develay avancent que l'option des « *méthodologues* » tient à

« une lecture “spontanée” de la plupart des expériences cognitives »

note1146. J.-P. Astolfi et S. Laurent se demandent, eux, s'il est pertinent de concevoir les structures opératoires comme des objets mentaux sur lesquels peut directement porter l'entraînementnote1147. Ils envisagent, en outre, que celui-ci peut ne pas autoriser la perception de la portée des acquisitions qu'il est censé permettre. B. Rey s'interroge de fait, à propos d'exercices des ARL mettant en scène des actions et des objets qui se réfèrent à la réalité : il se demande si leur habillage ne risque pas de voiler le caractère général de la structure logique sous-jacentenote1148 J.-P. Astolfi et S. Laurent, par ailleurs, annoncent : «

si comportements et performances des élèves dépendent d'abord du type de rapport que l'animateur de ces activités peut créer avec les élèves [...] le transfert dans les tâches scolaires risque de ne pas être évident.

»note1149

1.1.2 Option des « méthodologues » et finalité d'éducation

Des méthodes qui se sont développées sur des publics défavorisés

J.-P. Astolfi et S. Laurent, comme P. Meirieu et M. Develay ou B. Rey, portent un regard critique sur les ARL et le PEI. Il en va ainsi d'une mise en question des fondements théoriques de ces deux méthodes ainsi que des modalités pratiques correspondant à chacune d'elles. Cette analyse suggère dès lors une posture de nature à inviter essentiellement à la contradiction. Si bien que P. Meirieu et M. Develay sont les seuls à tenter un inventaire systématique des éléments à porter au crédit des méthodes d'éducabilité cognitive. Ainsi

trouvent-elles grâce, à leurs yeux, sur le plan des finalités :

« le développement des méthodes d'éducabilité cognitive s'est effectué, essentiellement, sur des publics très faiblement scolarisés et pour lesquels toutes les tentatives de formation précédentes s'étaient avérées inefficaces ; il a ainsi contribué à attirer l'attention sur ces publics particulièrement défavorisés et qui [...] étaient le plus souvent laissés en "jachère formative

» »note1150. Ils précisent qu'il a été initialement question d'éducabilité cognitive, en France, pour aider à la reconversion d'ouvriers et d'employés de bas niveau de qualificationnote1151. B. Rey, se référant à P. Higelé, G. Hommage et E. Perry, signale, quant à lui, que les ARL concernent un public faible sur le plan scolairenote1152. P. Meirieu et M. Develay rapportent, en outre, que le PEI était, à l'origine, destiné à l'éducation des nouveaux enfants immigrés ne maîtrisant pas la langue hébraïquernote1153.

Des méthodes qui reposent sur un postulat d'éducabilité

Il en va alors d'un postulat d'éducabilité ; P. Meirieu et M. Develay indiquent en effet :

« ces méthodes ont en commun le fait de postuler l'éducabilité des sujets et s'inscrivent donc à l'intérieur d'un parti pris éthique qui est aussi le notre »

note1154. Les ARL et le PEI apparaissent ainsi, aux yeux de P. Meirieu et M. Develay, méthodes recevables au regard de la finalité d'éducation. Les raisons qu'ils invoquent pour se justifier se révèlent, en outre, cohérentes avec l'analyse que fait B. Rey de ces deux programmes d'éducabilité cognitive. Il souligne que les ARL sont une méthode de formation, que ses promoteurs visent à transformer les sujets qui en bénéficientnote1155 Ce qu'il annonce quant à la mise en place du PEI se révèle plus explicite : «

[...] dans les années qui suivirent la Seconde guerre mondiale, Reuven Feuerstein eut à s'occuper d'enfants et d'adolescents en grande difficulté, jeunes immigrants en Israël, de parents déportés, ayant parfois connu eux-mêmes l'expérience des camps de concentration. Ces jeunes ont évidemment d'énormes carences dans tous les domaines, et, notamment, sur le plan des connaissances et sur celui des capacités cognitives. Pourtant, de ceux qu'il appelle "déprivés culturels", Feuerstein affirme d'une manière indéfectible l'éducabilité. »note1156

Selon P. Meirieu et M. Develay, l'éventualité d'effets positifs dus au postulat d'éducabilité

Il est question, souligne B. Rey, d'un postulat selon lequel tout sujet peut réaliser des apprentissages qui améliorent ses possibilités intellectuelles. Selon cet auteur, «

Si les ARL empruntent à la théorie piagétienne l'idée de structure opératoire, ils s'en éloignent sur un autre point décisif : l'acquisition des structures logiques n'est pas renvoyée à la nécessité interne du développement psychologique. Elle peut être provoquée et organisée et est donc l'effet d'un apprentissage. »note1157 Il ajoute, qu'au contraire de J. Piaget, « Feuerstein pense [...], comme les promoteurs des ARL, que l'émergence de capacités transversales peut être l'effet d'un apprentissage »

note1158. On peut ainsi considérer que les tenants des ARL ou du PEI postulent l'éducabilité des sujets en tant qu'ils affirment l'éducabilité cognitive. P. Meirieu et M. Develay jugent que ces méthodes valent au regard du postulat d'éducabilité ; elles sont ainsi à leurs yeux de nature à induire des effets positifs au plan éducatif. Ils annoncent à leur propos que «

le seul fait de récuser tout fatalisme, d'affirmer l'éducabilité de l'autre et de s'efforcer de la concrétiser, produit, sans aucun doute, des effets positifs »

note1159. Ils prennent alors résolument position en faveur de ce parti pris : «

la manière dont se réorganisent les attitudes des formateurs autour de ce postulat, la transformation inévitable des relations avec les formés, [...] tout cela s'inscrit dans des perspectives éducatives qui sont aussi très largement les nôtres

».

Selon P. Meirieu et M. Develay, une conception de la culture idoine à l'École

B. Rey note par ailleurs que le formateur visant à faire bénéficier des ARL doit veiller à l'élargissement des situations d'apprentissage. Il en va, selon lui, de son rôle de médiateur entre l'apprenant et l'environnement. Il s'agit de l'aider à relier les situations d'apprentissage à d'autres contextes^{note1160}. B. Rey ajoute : «

Ce que le PEI tenterait d'inculquer, c'est peut-être certaines capacités logiques, mais, surtout et d'abord, la volonté de comprendre, la volonté de lier les uns aux autres les événements [...] l'habitude d'anticiper, la capacité à distinguer entre ce qui a de l'importance et ce qui n'en a pas.

»^{note1161} Ces considérations réfractent une conception de la culture. La lecture que font P. Meirieu et M. Develay des méthodes d'éducabilité cognitive les conduit à signifier qu'elle est idoine à l'École^{note1162}. Ils précisent :

« pour elles, la culture n'est pas une fin en soi, elle est un moyen offert à l'individu pour affronter des situations nouvelles, s'enrichir à sa propre initiative

». Ils en viennent alors à signifier clairement leur adhésion :

« Si, à l'instar de ces méthodes, l'École se donnait comme but de faire réussir les enfants à autre chose qu'aux épreuves proprement scolaires, on avancerait sans doute vers une meilleure perception de sa fonction sociale ! »

Pour l'examen des résultats des outils d'éducabilité cognitive

C'est ainsi que P. Meirieu et M. Develay soulignent deux aspects essentiels, et positifs à leurs yeux, des méthodes d'éducabilité cognitive. Ils jugent, d'une part, que le parti pris éthique relatif au postulat d'éducabilité est de nature à induire des effets positifs au plan éducatif. Ils estiment, d'autre part, que les méthodes d'éducabilité cognitive promeuvent une conception de la culture souhaitable en matière d'éducation. Ainsi en va-t-il de l'essentiel de ce qu'ils présentent en tant qu'éléments incontestablement positifs sur le plan des finalités^{note1163}. Ces analyses, cependant, n'apportent pas réponse aux questions notées à la lecture de J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay ou B. Rey. Elles n'exonèrent pas non plus de tenter d'y répondre. P. Meirieu et M. Develay, à l'instar des tenants des ARL ou du PEI, postulent l'éducabilité des sujets ; ce qui ne signifie pas qu'ils s'accordent avec ceux-ci quant à l'éducabilité cognitive. Aussi invitent-ils à s'interroger :

« [...] que peut-on dire aujourd'hui, sur le plan scientifique, des résultats de ces outils d'éducabilité cognitive ? »^{note1164}

1.1.3 L'option des « méthodologues » au regard des apprentissages scolaires

La difficulté méthodologique à mesurer les effets d'un outil d'éducabilité cognitive

P. Meirieu et M. Develay soulignent la difficulté à mesurer les effets d'une méthode d'éducabilité cognitive : «

l'expérimentation, dans ce domaine, est particulièrement difficile et l'on ne peut guère isoler une seule variable, "toutes choses étant égales par ailleurs". »

note1165 Ils indiquent combien il est délicat de régler les questions d'échantillonnage, de neutralisation de la variable formateur et des variables périphériques. Ils signifient ainsi que la détermination des effets relevant de l'utilisation d'un outil d'éducabilité cognitive fait problème : la mise en regard d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin leur apparaît bien difficile à mettre en place. P. Meirieu et M. Develay considèrent que la question du mesurage de ces effets est particulièrement problématique : «

Si les tests de contrôle intègrent des exercices proches de ceux utilisés dans les outils, ils ne sont pas probants (l'individu peut parfaitement avoir acquis des habiletés très locales sur des exercices spécifiques) ; et si les tests n'intègrent pas de tels exercices, ils n'apprendront pas grand-chose sur les opérations mentales acquises. »

Ils envisagent d'autres travers méthodologiques dans le cas où ce mesurage renverrait à un entretien : le sujet peut répondre selon ce qu'il perçoit des attentes de l'expérimentateur qui peut, lui, interpréter les réponses suivant ses présupposés.

La difficulté à interpréter les résultats mesurant l'efficacité d'un outil d'éducabilité cognitive

La difficulté de l'entreprise apparaît tenir essentiellement, outre aux questions d'ordre méthodologique, à la place qu'occupe le formateur. Celui-ci joue un rôle essentiel dans la mise en oeuvre des méthodes d'éducabilité cognitive. Il peut ainsi avoir à organiser les relations entre formés, à remplir la fonction de médiateur. Dès lors, le mesurage de l'effet de toute méthode d'éducabilité cognitive est-il sujet au questionnement : rend-il compte des conséquences de l'attitude du formateur envers le formé ou indique-t-il une amélioration au plan des capacités intellectuelles du formé ? J.-P. Astolfi et S. Laurent se demandent de fait «

dans quelle mesure les effets décrits de ces méthodes relèvent d'une efficacité structurelle (résultant de leur manière propre de travailler les opérations mentales) et dans quelle mesure ceux-ci sont le produit d'une dynamique de reprise de confiance en ses possibilités cognitives

»note1166. P. Meirieu et M. Develay s'interrogent en des termes relativement similaires : «

les professeurs obtiennent-ils de meilleurs résultats parce qu'ils utilisent le P.E.I. ? Ou bien utilisent-ils le P.E.I. parce qu'ils [...] ont à coeur la réussite de leurs élèves au point que ceux-ci obtiennent de meilleurs résultats quelles que soient les méthodes employées ? »

note1167

La question du transfert des acquisitions au plan des apprentissages scolaires

Il convient, en outre, comme l'indiquent P. Meirieu et M. Develay, de s'enquérir de la portée des acquisitions effectuées avec des outils d'éducabilité cognitive^{note1168}. Aussi se demandent-ils si elles sont transférables aux apprentissages scolaires traditionnels ; ils suggèrent qu'elles puissent induire un développement mental, mesurable en tant que tel, n'ayant pas d'effet sur les résultats scolaires. B. Rey cite de fait P. Higelé qui annonce, à propos des ARL : «

S'il ne faut pas s'attendre à un transfert dans les matières très liées à des connaissances, il faut souligner l'aspect transversal des acquis qui peuvent être utilisés aussi bien dans la vie professionnelle que quotidienne.

»note1169 B. Rey fait en outre référence à R. Feuerstein qui précise, pour ce qui est du PEI : «

Il n'est pas question, pour nous, de préparer l'individu à un contenu spécifique tel que l'histoire, la géographie, les mathématiques.

»note1170 J.-P. Astolfi et S. Laurent observent, eux, que l'efficacité des outils d'éducabilité cognitive peut « être attestée par des améliorations de performances intellectuelles (mesurées par les tests classiques) sans que cela se traduise par des améliorations scolaires notables »note1171.

Des résultats accréditant que les ARL et le PEI n'occasionnent pas d'acquisition transférable aux apprentissages scolaires

Il est, effectivement, des résultats expérimentaux qui accréditent cette observation. B. Rey se réfère à G. Hommage et E. Perry pour indiquer : «

En ce qui concerne les ARL, on constate un gain de performance à des tests d'inspiration piagétienne et, plus précisément, aux épreuves de ces tests ayant fait l'objet d'un entraînement dans le cadre des ateliers.

»note1172 Il rapporte aussi les résultats d'un travail de R. Noirfalise, concernant les effets des acquisitions relatives aux ARL au plan des apprentissages scolaires : «

[...] une étude fait apparaître qu'il n'y a pas de différence significative d'orientation en fin de troisième entre un groupe d'élèves ayant bénéficié des ARL et un groupe témoin

»note1173. Les résultats que mentionne B. Rey quant au PEI sont du même ordre. Il signale ainsi trois comptes-rendus de recherche indiquant une amélioration des performances à des tests d'intelligence en tant qu'effet du PEInote1174. Il se rapporte à un travail de A. Noirfalise pour ajouter que « les effets du programme sur les performances scolaires sont nettement plus flous »note1175. P. Meirieu et M. Develay mentionnent, eux, une étude réalisée par R. et A. Noirfalise, relative au PEI : sa pratique, par des élèves de sixième et de cinquième, n'a pas d'effet décelé sur leurs résultats en mathématiquesnote1176.

L'idée que les ARL et le PEI autorisent essentiellement à acquérir des compétences spécifiques

B. Rey souligne en premier lieu qu'il faut prendre avec toute la prudence d'usage les résultats qu'il a examinésnote1177. Ils accréditent à ses yeux l'idée que les ARL comme le PEI font acquérir quelque chose qui a trait à l'intelligence ou aux capacités logiques. Si ce quelque chose n'a pas d'effet décelé sur les apprentissages scolaires, c'est, selon lui, qu'il n'est pas de nature à être transféré de façon spontanée. Ainsi observe-t-il que les ARL, comme le PEI, «

sont bâtis de manière à susciter de la part du sujet un dépassement du contenu de chaque exercice »

note1178. Le fait qu'il y ait à encourager le sujet à opérer ce dépassement signifie pour lui que le

« passage au transversal ne se fait pas spontanément

t ». Son point de vue apparaît en outre partagé par J.-P. Astolfi et S. Laurent, à tout le moins pour ce qui est du PEInote1179. B. Rey conclut en indiquant que les ARL et le PEI autorisent une généralisation relative : «

On n'apprend jamais l'usage illimité d'une opération logique ou d'une stratégie dans l'infinité des cas où elle serait requise. On apprend son usage pour une catégorie déterminée de cas, c'est-à-dire qu'il s'agit toujours d'une compétence spécifique, même quand cette catégorie est très large.

»note1180 P. Meirieu et M. Develay envisagent, eux aussi, avec prudence les résultats concernant l'efficacité du PEI dont ils disposentnote1181. Ils en viennent à s'interroger quant aux conditions autorisant le transfert des acquisitions consécutives à l'utilisation d'une méthode d'éducabilité cognitive^{note1182}. Il en va pour eux d'un objectif essentiel de l'École : le savoir n'est libérateur que s'il permet et donne envie d'apprendre autre chose et tout seul. Ils concluent : «

les "méthodologues" ont raison dans les finalités qu'ils poursuivent, même s'ils ne sont pas convaincants dans les modalités de ce qu'ils mettent en oeuvre

. »

Des acquisitions jugées peu transférables aux apprentissages scolaires, une perspective d'aide au transfert jugée plus recevable

B. Rey, J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay ont des avis convergents quant à la portée des acquisitions qu'occasionnent les ARL et le PEI. Leurs analyses invitent à penser que celles-ci ne sont guère de nature à valoir significativement au plan des apprentissages scolaires. Tous apparaissent moins critiques quant au rôle de médiateur que joue le formateur lors de la mise en oeuvre des ARL ou du PEI. J.-P. Astolfi et S. Laurent notent certes qu'il peut en aller d'un rapport au formé qu'on ne retrouve pas forcément à l'école ; c'est-à-dire d'un frein potentiel au transfert de ce que les ARL ou le PEI permettent d'acquérir^{note1183}. Ils semblent cependant envisager que la médiation peut générer une reprise de confiance par le formé en ses possibilités cognitives. B. Rey, quant à lui, observe que la médiation vise à aider le formé au transfert^{note1184}. Or, il ne met pas en question, à tout le moins explicitement, cette modalité de formation. P. Meirieu et M. Develay considèrent, eux, qu'elle participe d'une relation au formé qui est, par elle-même, de nature à avoir des effets positifs sur celui-cinote1185. Au bilan, les deux caractéristiques majeures et communes aux ARL et au PEI se révèlent inégalement critiquées. La critique a principalement trait à la nature et aux propriétés des acquisitions que ces méthodes sont censées autoriser : il est envisagé qu'elles ne valent pas dans le contexte de l'enseignement des disciplines scolaires. Le principe de la médiation en tant qu'aide au transfert, en revanche, apparaît jugé plus recevable, sinon relativement pertinent.

1.2 Au regard de l'éducation cognitive

1.2.1 La question de la diversité des outils et des fondements théoriques

Vers un nouvel examen, nécessitant la spécification d'écrits à considérer

On peut faire aux ARL ou au PEI le grief de ne pas autoriser d'acquisition valant de façon déterminante au plan des apprentissages scolaires. S'il en est ainsi, c'est que les ARL et le PEI n'occasionnent guère d'acquisitions transférables aux apprentissages scolaires. Cela ne signifie pas que les modalités d'intervention qui y ont cours contre-indiquent le transfert. Ainsi la médiation est-elle à envisager en tant qu'intervention susceptible d'aider au transfert. Les analyses que J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay ainsi que B. Rey font des ARL ou du PEI étayent ces considérations. Ces analyses, cependant, ne portent explicitement que sur l'une ou l'autre de ces méthodes d'éducabilité cognitive. Elles ne sont, de plus, pas le fait de tenants de ce type de méthodes. Il convient, alors, d'en envisager la pertinence en regard du point de vue de leurs promoteurs. Il s'agit, en outre, de s'inquiéter de leur généralisation pour ce qui est de l'ensemble des méthodes d'éducabilité cognitive. Il en va ainsi d'une nouvelle analyse qui requiert la spécification de données. Or, il ne semble guère possible de disposer de tous les écrits relatifs à chacune des méthodes considérées. J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay ou B. Rey soulignent qu'elles sont fort nombreuses.

Pour un examen visant à compléter ceux de J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay, B. Rey

La question se pose, dès lors, des écrits à examiner. Il convient qu'ils cumulent deux caractéristiques. Il faut qu'ils visent à dresser un panorama de la question de l'éducation cognitive : d'autres outils que les ARL et le

PEI doivent y être considérés. Il s'agit, de plus, qu'ils ambitionnent de donner à connaître les travaux en matière d'éducation cognitive : qu'ils émanent d'auteurs visant à faire la synthèse de ces travaux ou de ceux qui promeuvent un programme relevant de ce courant de pensée. J.-C. Coulet a rédigé un écrit présentant ces caractéristiques, qu'on trouve en un manuel publié en 1997^{note1186}. F.-P. Büchel a dirigé la production d'un ouvrage, sorti en 1995, qui a aussi ces attributs^{note1187}. La publication qui émane de J.-C. Coulet peut être considérée comme écrit de vulgarisation, en tant qu'elle est notamment destinée à des étudiants de premier cycle. L'auteur y fait, par ailleurs, référence à l'ouvrage qu'a dirigé F.-P. Büchel, qui vise à rassembler «

des travaux "classiques" traduits de l'anglais et de l'allemand, complétés par des textes originaux

»^{note1188}. F.-P. Büchel annonce que «

L'éducation cognitive est une approche systématique de transmission des outils du fonctionnement intellectuel »^{note1189}.

J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillard, pour leur part, indiquent, dans l'ouvrage qu'a dirigé F.-P. Büchel : «

les fondements [...] de l'éducation cognitive s'appuient sur le postulat de l'éducabilité de l'intelligence

»^{note1190}. Il est, par ailleurs, question des ARL et du PEI dans la publication dirigée par F.-P. Büchel^{note1191}, comme dans l'écrit émanant de J.-C. Coulet^{note1192}. Ainsi les productions considérées sont-elles de nature à occasionner l'examen envisagé.

La diversité des outils et du niveau scientifique de leur étayage

F.-P. Büchel précise de fait :

« L'objectif d'un programme d'éducation cognitive [...] consiste [...] à développer les processus d'apprentissage, de la pensée et du transfert des acquisitions

. »^{note1193} Selon J.-C. Coulet, la plupart des programmes d'éducation cognitive procèdent de préoccupations pragmatiques concernant des sujets en difficulté^{note1194} Aussi les fondements théoriques de ces programmes ne sont-ils apparus, souvent, que dans un second temps ; ils relèvent d'une formalisation «

pour étayer, réorienter, rationaliser, voire justifier des pratiques déjà largement amorcées sur le terrain

». On peut alors envisager que les fondements théoriques de certaines méthodes d'éducation cognitive ne sont guère crédibles ou convaincants. F.-P. Büchel se montre ainsi relativement critique vis-à-vis du programme CORT de E. de Bono ou de la Gestion Mentale de A. de La Garanderie : «

Comme c'est aussi le cas pour les livres de E. de Bono, ceux de A. de La Garanderie brillent plutôt par leur éloquence et leur référence très personnalisée à un certain nombre d'auteurs que par leur argumentation et leur rigueur scientifique

»^{note1195}. Les outils d'éducation cognitive apparaissent cependant diversement étayés ; ainsi F.-P. Büchel annonce-t-il, à propos du PEI de R. Feuerstein : «

Il est évident que l'Enrichissement Instrumental se situe à un niveau scientifique autre que le Superlearning, de Bono ou de La Garanderie

. »

La difficulté à circonscrire et à classer les programmes d'éducation cognitive

F.-P. Büchel observe par ailleurs qu'il n'est pas de théorie unique de l'éducation cognitive. Il estime néanmoins qu'une telle théorie relève du fantasme et n'est pas souhaitable :

« L'éducation cognitive est un amalgame entre les intérêts théoriques-méthodologiques et les pratiques-didactiques. Une théorie unique pondérerait nécessairement l'un des deux aspects aux frais de l'autre.

»note1196 Il montre de fait qu'il est délicat d'opérer une classification des outils d'éducation cognitive. Ainsi se demande-t-il «

si les programmes perceptifs-moteurs [...] devraient ou non figurer parmi les programmes d'éducation cognitive

»note1197. F.-P. Büchel se réfère, par ailleurs, à J.W. Segal, S.F. Chipman et R. Glaser, qui distinguent trois catégories de programmesnote1198. La diversité des programmes d'éducation cognitive est d'autant plus évidente qu'il est nombre de manière d'envisager leur classification. F.-P. Büchel rapporte ainsi que R.S. Nickerson, D.N. Perkins et E.E. Smith repèrent cinq types de programmesnote1199. Il mentionne aussi qu'on peut différencier : «

programmes d'entraînement de la capacité d'apprentissage, et programmes de l'éducation de la pensée

». Ou encore :

« programmes de type "stratégie d'apprentissage" » et « approche des "stratégies cognitives" »

». Il ajoute : «

On peut aussi distinguer entre les programmes selon le niveau de spécificité de leurs effets [...] Le type de tâche utilisé est un autre aspect de la spécificité des programmes. »note1200 Il évoque, enfin, la « distinction entre programmes cognitifs et métacognitifs

»note1201,

La difficulté à déterminer les acquisitions qu'un programme d'éducation cognitive occasionne

Le propos de F.-P. Büchel conduit à observer la diversité des programmes d'éducation cognitive. J.-L. Paour, J. Jeume et O. de Robillard notent, en outre, la diversité des conceptions théoriques sous-jacentesnote1202. Ils en viennent même à regretter «

que cette diversité ne s'inscrive pas dans un cadre théorique d'ensemble susceptible d'en situer clairement les dimensions

»note1203. Ils rappellent que l'éducation cognitive vise certes à faire acquérir et utiliser efficacement des connaissances et savoir-faire généraux. Ils remarquent néanmoins que «

les différents programmes sont loin de partager une même conception de la nature de ces outils cognitifs généraux

». Ils ajoutent que seuls les programmes qui se réfèrent plus ou moins explicitement au modèle piagétien sont

explicités en la matière. J.-C. Coulet souligne, lui aussi, l'éclectisme théorique des programmes : «

L'une des conséquences de cette hétérogénéité est qu'il est extrêmement difficile de rendre compte des mécanismes en jeu lorsque, au-delà des problèmes d'évaluation qui se posent nécessairement pour en attester, les programmes se révèlent efficaces. »note1204

La question des effets des programmes d'éducation cognitive

La diversité des programmes d'éducation cognitive et des conceptions théoriques sous-jacentes apparaît ainsi établie. Cela invite à la prudence quant à un jugement d'ensemble relatif à l'efficacité des programmes ; particulièrement lorsqu'il est question du transfert des acquisitions qu'ils occasionnent aux apprentissages scolaires. J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillard indiquent de fait : «

Nous ne nous prononcerons pas sur l'efficacité des programmes d'éducation cognitive. D'une part, on ne peut pas donner une réponse générale [...] Par ailleurs, les données sont loin d'être suffisamment nombreuses et leurs résultats sont loin d'être suffisamment clairs

. »note1205 Cela ne remet toutefois pas en cause, à leurs yeux, l'intérêt pratique d'une éducation à visée cognitive : «

Les objectifs comme les principes d'intervention des programmes d'éducation cognitive sont en effet, dans leur ensemble, tout à fait pertinents

. »note1206 Leur propos revient alors à signifier l'importance de l'entreprise d'éducation cognitive et rappelle sa pertinence originelle : elle tient à des préoccupations pragmatiques concernant des sujets défavorisés. J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillard considèrent toutefois que le mouvement d'éducation cognitive doit poursuivre son évolution en faisant un effort d'évaluation de ses effetsnote1207. Cela invite à s'enquérir des données qui contribuent à rendre compte de ceux-ci.

1.2.2 La question des effets des méthodes d'éducation cognitive

La difficulté à mesurer les effets des méthodes d'éducation cognitive

P. Meirieu et M. Develay ont insisté sur la difficulté à évaluer les effets des méthodes d'éducabilité cognitive. Il apparaît que F.-P. Büchel souligne, lui aussi, cette difficulté. Il observe, à propos du CORT de E. de Bono : « *La plupart des études d'évaluation sont méthodologiquement insuffisantes et ne permettent donc pas d'en tirer des conclusions* »note1208. J.-C. Coulet, pour sa part, rend compte de problèmes relatifs à l'évaluation de l'efficacité des « *apprentissages opératoires* »note1209. Il observe que des inductions fondées sur des principes théoriques très différents aboutissent à des réussites similaires.note1210 Il en va notamment, selon lui, de problèmes de méthode. Il note aussi des mécanismes invoqués discutables. Il est question du problème de l'attribution des résultats obtenus au mécanisme invoqué sur le plan théorique. S'exprimant à propos des « *apprentissages opératoires* », il indique : «

D'autres expériences [...] ont en effet montré qu'il était possible de produire des effets cognitifs tout à fait comparables à partir d'entraînements reposant, eux, sur d'autres principes que celui du conflit cognitif

». J.-C. Coulet signale, en outre, que le problème de la mesure des effets se pose avec acuité dans le domaine de l'éducation cognitive. Il signifie notamment qu'on repère les sujets sur une échelle à seulement deux ou trois niveaux dans le cas de l'«

apprentissage opératoire

»note1211.

Des résultats accréditant la thèse de l'éducabilité cognitive

Il est néanmoins des résultats expérimentaux cohérents avec la thèse de l'éducabilité cognitive. On peut mentionner, par exemple, une expérimentation de K.J. Klauer. Les résultats indiquent que l'entraînement de la pensée inductive qu'il a mis en place génère un effet de transfert important et spécifique à la classe des tâches inductives^{note1212}. Il ajoute :

« il nous paraît probable, que lors de l'entraînement inductif, un effet général en somme moins important superpose un effet spécifique au domaine important

»^{note1213}. Les résultats d'expérimentations que rapporte J.-L. Paour sont, par ailleurs, relativement parlants. Il a conduit un entraînement pour développer les fondements du raisonnement inductif et analogique, dont il a mesuré les effets^{note1214}. Il précise qu'il a oeuvré auprès d'enfants et d'adolescents présentant un retard mental léger à modéré^{note1215}. Il ajoute que les épreuves utilisées en pré-test et post-test diffèrent de la situation d'entraînement. J.-L. Paour renseigne aussi quant aux résultats qu'il a obtenus^{note1216}. Les groupes entraînés se différencient de façon régulière et statistiquement significative des groupes contrôles. Les premiers progressent significativement dans les épreuves piagétienne ; ils s'avèrent supérieurs dans des épreuves psychométriques ou de résolution de problèmes. Les résultats indiquent de plus «

une amélioration générale de leur fonctionnement cognitif dans le sens d'une prise de contrôle accrue

». Les progrès repérés, enfin, se révèlent stables lors de post-tests passés plusieurs mois après la fin des entraînements.

Les deux conditions signifiant l'efficacité d'un programme d'éducation cognitive, selon J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillard

J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillard considèrent cependant qu'il est deux conditions signifiant l'efficacité d'un programme d'éducation cognitive. Ils rapportent qu'on a cherché, au début du vingtième siècle, à démontrer la stabilité de l'efficacité intellectuelle en dépit des progrès liés au développement. Ils indiquent que ces travaux ont signifié «

un objectif redoutable à toute tentative d'éducation de l'intelligence : il ne suffit pas de favoriser le passage d'une étape développementale à l'autre mais il faut également augmenter le potentiel intellectuel lui-même, c'est-à-dire améliorer la position du sujet dans son groupe d'âge »^{note1217}.

Il en va dès lors d'une relativisation des résultats de J.-L. Paour quant aux effets de son entraînement concernant le raisonnement inductif et analogique. L'auteur indique pourtant que ces résultats apportent des arguments de poids à la thèse de l'éducabilité de l'intelligence^{note1218}. Il conclut cependant son compte rendu de recherche en reprenant le propos qu'il tient avec J. Jaume et O. de Robillard : «

Toutefois, seules des recherches conduites encore à plus long terme permettraient de savoir si nous avons effectivement optimisé la dynamique développementale de nos sujets.

»^{note1219} La remarque semble pouvoir concerner aussi le travail de K.J. Klauer.

Des résultats relativement mitigés quant aux effets du programme LOGO, des ARL et du PEI

J.-C. Coulet rapporte en outre des résultats expérimentaux bien mitigés. Il signifie que ceux concernant le programme LOGO sont décevants^{note1220}. Il présente d'autres études, relatives aux ARL. Il signifie que tous les travaux d'évaluation de ce programme ne font pas état d'effets positifs sur le développement des sujets^{note1221}. Il fait alors référence à une recherche de D. Chartier et P. Rabine concernant des adolescents^{note1222}, à propos de laquelle il indique :

« Le test des opérations formelles a été administré en pré-test et post-test afin de saisir les progrès. [...] Les résultats [...] analysés en termes de scores globaux, ne font apparaître aucun effet significatif à l'avantage du groupe expérimental

». J.-C. Coulet expose aussi des résultats relatifs aux effets du PEI : «

En ce qui concerne le PEI, là encore, aux résultats positifs enregistrés par les auteurs [...], s'opposent, par exemple, les résultats beaucoup plus nuancés de Loarer, Libert, Chartier, Huteau et Lautrey (1992).

»note1223 Ces derniers donnent en effet à connaître des résultats très contrastés. Aucun effet n'est observé en ce qui concerne la planification ; J.-C. Coulet note pourtant que le programme s'efforce de travailler sur la dimension résolution de problème. Il est, en revanche, des effets avérés, par exemple au plan de la réflexivité, relative au contrôle de l'impulsivité. Ceux-ci, cependant, s'avèrent généralement limités aux tâches relativement proches de celles que propose le programme. La mesure des effets à plus long terme, par ailleurs, n'accrédite pas les résultats significatifs que font valoir les promoteurs du PEI.

Quelques rares études invitent à penser que le PECJE a des effets positifs au plan de la scolarité

Les résultats considérés sont ainsi de nature à décevoir qui espérait monts et merveilles de l'éducation cognitive. Il est à noter qu'ils ne concernent pas les effets des programmes d'éducation cognitive au plan des apprentissages scolaires. Force est de constater que les travaux s'intéressant à la question sont rares.

G. Chantelat et C. Haywood en mentionnent cependant trois, concernant le Programme d'Education Cognitive pour Jeunes Enfants. L'un d'eux émane de D. Tzurriel et S. Kaniel ; ils

« ont démontré une supériorité des enfants PECJE (versus ceux du groupe témoin) dans un test de connaissance de nombres

»note1224. D. Tzurriel et E. Kaner ont ensuite suivi les mêmes enfants au terme de la première année de l'école primaire : «

ils ont trouvé une supériorité non-significative du groupe PECJE dans les épreuves de lecture et de mathématiques, en dépit d'une différence du nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la lecture et des maths en faveur du groupe témoin

»note1225. La troisième recherche a été menée par J.-L. Paour, S. Cebe, P. Lagarrigue et D. Luiu. Ils notent une performance du groupe PECJE significativement supérieure à celle du groupe témoin dans une épreuve administrée à l'entrée de l'école primaire ; il en est de même pour ce qui concerne une épreuve de lecture passée en fin de première année^{note1226}.

Des résultats qu'on ne peut juger véritablement convaincants

F.-P. Büchel, comme J.-C. Coulet, souligne la difficulté à évaluer les effets des programmes d'éducation cognitive. On peut, à tout le moins, en attendre des améliorations au plan de tests ou d'épreuves concernant l'intelligence ou les capacités cognitives. Des expérimentations de K.J. Klauer et de J.-L. Paour, ainsi que des tenants des ARL ou du PEI, semblent attester de ces effets. J.-C. Coulet rapporte cependant des résultats expérimentaux beaucoup plus mitigés, sinon inverses. Ils invitent, en tout état de cause, à la prudence. On peut être surpris, alors, à la lecture des résultats que rapportent G. Chantelat et C. Haywood quant aux effets portant sur les apprentissages scolaires. Il est à noter que le PECJE a pour objet explicite de promouvoir l'acquisition de connaissances considérées comme prérequis à l'école primaire.^{note1227} On observe en outre que les modalités de travail proposées visent à un pontage entre les acquisitions relatives aux sept unités cognitives définies et les situations d'apprentissages scolaires : «

Le travail en grand groupe fournit aux enfants l'occasion d'appliquer les opérations logiques

et les stratégies cognitives, dont il était question lors des activités en petit groupe, à des contenus différents. Les contenus de ces leçons sont ceux habituellement présentés et enseignés à l'âge préscolaire

»note1228. Si bien que les résultats expérimentaux relatifs au PECJE rapportés peuvent être le fait d'apprentissages scolaires...

1.2.3 Acquisitions et modalités d'acquisition au plan de l'éducation cognitive

La nécessité de réfléchir plus avant au transfert des acquisitions relevant de l'éducation cognitive aux apprentissages scolaires

F.-P. Büchel ou J.-C. Coulet montrent combien il est problématique de mesurer les effets des programmes d'éducation cognitive. Cela concourt à accréditer les observations de P. Meirieu et M. Develay quant à l'option des « *méthodologues* »note1229. L'invitation de B. Rey à considérer avec prudence les résultats d'expériences visant à ce mesurage apparaît ainsi judicieusenote1230. Il semble cependant enclin à estimer que les méthodes d'éducabilité cognitive ont des effets significatifs concernant l'intelligence ou les capacités cognitives. J.-P. Astolfi et S. Laurent le paraissent égalementnote1231. Or, J.-C. Coulet rapporte des résultats expérimentaux donnant à penser qu'il n'en va pas forcément ainsi. Les rares travaux concernant les effets d'un programme d'éducation cognitive au plan de la scolarité invitent par ailleurs au questionnement. Signifient-ils un impact des acquisitions qu'occasionne le PECJE ? Rendent-ils compte de leur mise en oeuvre dans le contexte particulier des apprentissages scolaires ? Indiquent-ils un effet cumulé de ces deux types d'activités ? Sont-ils le fait d'apprentissages scolaires localisés ? Les questions que posent P. Meirieu et M. Develay apparaissent ainsi pertinentes : «

A quelles conditions un apprentissage "méthodologique" peut-il être utilisé dans des situations précises ? Comment former à cette utilisation ?

»note1232 La suggestion de J.-C. Coulet se révèle dès lors à considérer : «

l'abandon des tâches "sans contenu" au profit d'une éducation cognitive plus en prise avec des domaines de connaissances spécifiques devrait s'imposer comme une évolution significative des pratiques

»note1233.

Pour des outils d'éducation cognitive fonctionnant à partir de domaines de connaissances spécifiques

J.-L. Paour, J. Jeume et O. de Robillard observent de fait : «

L'hypothèse de mécanismes généraux d'apprentissage et de résolution de problèmes a été remise en cause ces dernières années

»note1234. Ils ajoutent néanmoins : «

compte tenu de la nature et de l'importance des difficultés intellectuelles rencontrées par les populations candidates à une éducation cognitive, il n'est pas déraisonnable de postuler la généralité de connaissances et de savoir-faire cognitifs de base sous-jacents à "l'intelligence opératoire du 'sens commun informel de l'adulte non spécialisé'"

»note1235. S'il en est ainsi, c'est alors que seuls les sujets les plus défavorisés peuvent bénéficier de telles acquisitions. Ce qui conduit à relativiser les résultats de l'expérimentation de J.-L. Paour quant au PECJE. Si elle fournit des résultats accréditant l'idée que le PECJE a des effets au plan de la scolarité, elle concerne des

«

»note1236. Il peut ainsi n'être guère pertinent d'envisager l'enseignement de mécanismes généraux d'apprentissage et de résolution de problèmes à d'autres élèves. Mieux vaudrait, en ce cas, les aider à apprendre ou à résoudre des problèmes dans les situations scolaires usuelles. Ces considérations invitent à envisager, à l'instar de J.-C. Coulet, une éducation cognitive à partir de situations relevant de domaines de connaissances spécifiques. Cela n'apparaît pas hérésie en regard des propos de P. Higelénote1237 ou de R. Feuersteinnote1238 signifiant que leurs programmes ne visent pas à se substituer aux disciplines scolaires. On peut, en tout état de cause, douter de la portée des acquisitions que les outils d'éducation cognitive sont censés autoriser, au plan des apprentissages scolaires. Cela suggère d'en faire usage à partir des contenus propres aux disciplines scolaires.

Pour une prise en compte des modalités d'aide aux acquisitions relatives à l'éducation cognitive

On est dès lors invité à s'intéresser aux modalités d'aide aux acquisitions qui ont cours au plan des programmes d'éducation cognitive. J.-C. Coulet a repéré sept principes généraux de l'éducation cognitive ; ceux-ci, précise-t-il, semblent avoir beaucoup de pertinence pour concevoir et réguler la fonction de médiation de façon efficace^{note1239}. Il énonce le premier en ces termes : « *Prise de conscience des processus cognitifs mis en oeuvre* » ; il est alors question de métacognition ainsi que de prise de conscience. Le deuxième est relatif aux «

pontages (bridging) entre connaissances

» et vise plus particulièrement les transferts de connaissances. Le troisième a trait aux « *justifications des démarches* » ; le quatrième, à la « *génération de règles* » générales. Le cinquième concerne la « *prévisibilité* » : il s'agit de

« faire en sorte que le sujet s'engage dans une démarche de comparaison des résultats attendus et des résultats effectivement obtenus

»note1240. Le sixième a rapport aux « *échanges interindividuels* » ; ceux-ci visent à permettre à chaque formé de voir ses propositions discutées et de pouvoir ainsi éventuellement les repenser. Le septième, enfin, concerne les « *aspects conatifs* » ; sont visés les aspects non cognitifs de la conduite : il s'agit de favoriser une motivation intrinsèque, une attribution de ses résultats à des causes internes...

La diversité des manières de considérer les modalités d'aide aux acquisitions relatives à l'éducation cognitive

J.-C. Coulet indique que ces principes lui semblent très pertinents pour concevoir et réguler la fonction de médiation^{note1241}. L'inventaire qu'il fait, cependant, ne peut guère valoir qu'en son nom propre ; l'auteur indique du reste : «

[...] force est de constater que le nombre de ces principes, leur diversité ou encore l'hétérogénéité des modèles théoriques qui les fondent ou les justifient, donnent peu de prise à une vision d'ensemble des processus qu'ils sollicitent chez le sujet. » F.-P. Büchel annonce, pour sa part : « Sur le plan théorique [...] on peut identifier deux racines fondamentales, l'une –la métacognition– [...] et l'autre –la théorie de la transmission culturelle–

»note1242. Il ajoute : «

Feuerstein [...] a complété la théorie de la transmission culturelle par les concepts d'expérience d'apprentissage médiatisée (EAM), et de déprivation culturelle qu'il propose comme facteur explicatif de la genèse d'une capacité d'apprentissage réduite.

»note1243 J.-L. Paour, J. Jeume et O. de Robillard observent, quant à eux : «

Il serait [...] utile que les programmes d'éducation cognitive explicitent clairement le ou les modèles d'apprentissage en fonction desquels il convient de mettre en oeuvre les interventions préconisées. [...] Même à respecter l'ensemble des caractéristiques de la médiation proposée par Feuerstein, la médiation au cours de l'intervention peut, au gré de l'intervenant, correspondre à toute une gamme de styles de médiation et d'orientations pédagogiques fort différentes.

»note1244 On perçoit ainsi qu'il est une diversité de manières de concevoir les modalités d'intervention pour ce qui est de l'éducation cognitive.

L'intérêt du schéma tripolaire : Sujet / Alter / Objet

On ne peut dès lors guère que s'attacher à repérer le fond commun à ces diverses modalités d'intervention. J.-C. Coulet s'y est essayé, qui considère qu'il en va d'une relation « *tripolaire* », mettant en présence : le formé, l'environnement et le formateur^{note1245}. Le « *schéma tripolaire* » envisagé renvoie à un éventail de possibles compris entre deux positions extrêmes. Il est question, d'une part, d'une centration sur le pôle du sujet, d'autre part, d'une centration sur le pôle de l'objet ; on vise dans les deux cas à jouer sur l'interaction sujet-tâche^{note1246}. Le schéma de synthèse que propose J.-C. Coulet apparaît valoir au regard des panoramas que dressent J.-L. Paour, J. Jeume et O. de Robillard. Ils observent de fait qu'«

On trouve, en effet, tous les intermédiaires entre deux positions opposées : d'une part, l'instruction explicite et systématique de stratégies cognitives et métacognitives [...] et, d'autre part, la création de situations destinées à construire par sa propre activité, donc sans instruction explicite, les outils cognitifs visés.

»note1247 F.-P. Büchel distingue, pour sa part, un contrôle intérieur et un contrôle extérieur^{note1248}. Le premier est relatif à la métacognition et a rapport au contrôle des processus cognitifs internes à la personne. Le second a trait à la théorie de la transmission culturelle, «

qui se sert de différents outils dont le plus important est le langage »

. Ces considérations suggèrent en définitive que le formateur peut jouer un rôle d'importance quant au transfert, en agissant sur la relation sujet / objet.

2 . Transfert, « didacticiens » et psychologie cognitive

L'option des « méthodologues » et le problème du transfert aux apprentissages scolaires

J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay, comme B. Rey font une analyse critique de programmes d'éducabilité cognitive. Ces programmes visent, selon eux, à éduquer les facultés de connaître en amont ou indépendamment des apprentissages disciplinaires. Cette constatation les invite à s'interroger quant à la portée des acquisitions que peuvent occasionner les outils d'éducabilité cognitive. Ils le font essentiellement pour ce qui est de deux programmes relativement diffusés, à tout le moins en France : les ARL ou le PEI. Leur analyse conduit au repérage de deux caractéristiques essentielles et communes à ces programmes. L'une confirme l'idée qu'ils visent à l'acquisition de capacités transversales à partir de contenus différents de ceux propres aux disciplines scolaires. L'autre signifie l'importance, pour cette acquisition, de la médiation que le formateur installe entre le formé et l'environnement. Ce second attribut signifie, aux yeux de P. Meirieu et M. Develay, un indispensable postulat d'éducabilité du sujet. Postulat dont ils affirment qu'il induit une attitude du formateur de nature à générer des effets positifs au crédit du formé. Le rapport à la culture suggéré trouve, de plus, grâce à leurs yeux : elle est envisagée comme moyen offert au sujet pour s'enrichir de son propre chef. P. Meirieu et M. Develay font ainsi valoir des éléments qu'ils jugent positifs sur le plan des finalités. Ils soulignent en outre la difficulté à mesurer les effets des méthodes d'éducabilité cognitive. Ils estiment

cependant que les acquisitions qu'elles autorisent ne se transfèrent guère aux apprentissages scolaires. Ce point de vue est aussi celui de J.-P. Astolfi et S. Laurent ou B. Rey. Des résultats expérimentaux viennent, au demeurant, étayer ces avis convergents.

L'éducation cognitive et le problème du transfert aux apprentissages scolaires

Il apparaît néanmoins inopportun de porter un jugement d'ensemble sur l'éducation cognitive. Les programmes sont nombreux ; J.-C. Coulet, F.-P. Büchel ou J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillard montrent qu'ils sont, aussi, divers. À la diversité des modalités pratiques s'ajoute, en outre, celle des référents théoriques. Il est envisageable, malgré tout, de réfléchir aux effets des outils d'éducation cognitive ; il en va de l'évolution du mouvement dont ils procèdent. La plupart des auteurs signifient, comme P. Meirieu et M. Develay, la difficulté de l'entreprise. Des résultats expérimentaux, émanant notamment de K.J. Klauer ou de J.-L. Paour, paraissent cependant accréditer la thèse de l'éducabilité cognitive. Ils se révèlent toutefois de nature à porter à discussion ou insuffisants. D'autant qu'il est, aussi, des expérimentations dont les résultats sont très mitigés quant aux effets sur l'intelligence ou sur les capacités cognitives. J.-C. Coulet montre, notamment, qu'il en est ainsi en ce qui concerne les ARL et le PEI. G. Chantelat et C. Haywood rapportent de rares travaux concernant l'efficacité d'un outil d'éducation cognitive au plan de la scolarité ; les résultats qui leur sont relatifs ne suffisent à convaincre. Il semble, en fait, judicieux d'envisager, à l'instar de J.-C. Coulet, une pratique en prise avec les contenus des disciplines scolaires.

L'intérêt de la question des modalités d'aide aux acquisitions, valant au plan de l'éducation cognitive

L'ensemble de ces considérations invite à s'intéresser aux modalités d'aide aux acquisitions qui ont cours au plan de l'éducation cognitive. J.-C. Coulet observe de fait qu'elles constituent un précieux capital pour toute pratique pédagogique à visée cognitive^{note1249}. Il ajoute qu'il en va de «

l'une des meilleures sources de la réflexion dont les pédagogues peuvent actuellement s'emparer pour s'engager sur la voie de la formalisation de leurs pratiques

». Il réaffirme cependant qu'elles sont fort diverses et renvoient à des modèles théoriques hétérogènes. Il s'est, toutefois, essayé à dégager les principes généraux des méthodes d'éducation cognitive. Son analyse diffère certes de celles qu'exposent, d'une part, F.-P. Büchel, d'autre part, J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillard. Ces points de vue concourent néanmoins à signifier l'importance d'une médiation au plan de la relation sujet / objet. On peut ainsi envisager que la médiation est de nature à jouer quant au transfert : elle vaut notamment au plan des ARL et du PEI pour aider le formé à utiliser à bon escient ce qu'il a acquis dans des situations nouvelles. Cela apparaît cohérent, en outre, au regard du propos de R. Feuerstein et M.-B. Hoffman ; ils invitent en effet à concevoir une «

Expérience d'Apprentissage Médiatisé [...] sous la forme S – (H) – > O – > R »

^{note1250}. On peut considérer, même si cela est schématique, que S signifie « Stimulus », O, « Organisme », R, « Réponse » et H, « facteur humain »^{note1251}.

L'importance des références à L.S. Vygotsky, J.S. Bruner, J.H. Flavell

Nombre de références sont prises en considération pour fonder l'intérêt d'une médiation de la relation sujet / objet. Il est possible de faire l'inventaire de celles suffisamment incontournables pour que tous les auteurs les indiquent. Trois noms apparaissent dès lors ; il s'agit de L.S. Vygotsky, J.S. Bruner et J.H. Flavell. J.-C. Coulet indique l'impact de la conception de L.S. Vygotsky concernant le rôle d'autrui dans les constructions cognitives individuelles. Il souligne notamment que, «

pour Vygotsky, la nature de l'aide apportée par autrui renvoie d'une façon générale aux outils culturels que l'adulte introduit dans l'interaction sujet-objet et, plus particulièrement au langage qui est supposé constituer un véritable support à la pensée ainsi qu'un instrument régulateur des autres formes de conduites.

»note1252 J.-C. Coulet montre en outre l'importance de l'apport de J.S. Bruner, concernant l'interaction de tutellenote1253. Il signifie, par ailleurs, que celui-ci, comme L.S. Vygotsky, «

accorde au langage le statut d'outil privilégié des constructions cognitives réalisées dans les interactions sociales

». J.C. Coulet, enfin, mentionne le recours à la métacognition à la suite des études de J.H. Flavell sur la méta-mémoire^{note1254}. Les travaux de L.S. Vygotsky, de J.S. Bruner et de J.H. Flavell sont de plus références d'importance dans la synthèse de F.-P. Büchel^{note1255}. La remarque vaut quant à celle de J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillard^{note1256}.

Pour une réflexion à l'option des « didacticiens »

Ces observations peuvent inciter à s'instruire plus avant des travaux ainsi évoqués, voire à repérer ceux de nature à les compléter ou à les relativiser. Il convient néanmoins, avant toute autre chose, de considérer les raisons ayant conduit au repérage de ces références de base. Les acquisitions que permet l'éducation cognitive ne semblent guère occasionner de transfert aux apprentissages relatifs aux disciplines scolaires. Les modalités d'aide aux acquisitions qui ont cours au plan de l'éducation cognitive peuvent cependant être jugées pertinentes du point de vue du transfert. Il est alors question d'une médiation de nature à favoriser le transfert, voire visant au transfert. Encore faut-il qu'elle opère sur des apprentissages qui se prêtent au transfert ; il en va de la suggestion d'une éducation cognitive plus en prise avec des domaines de connaissances spécifiques. La spécificité même de ceux-ci conduit dès lors à s'interroger quant à la possibilité du transfert ou à sa réalité. Or, ceux que P. Meirieu et M. Develay dénomment « *didacticiens* » n'accordent que peu de crédit au transfert^{note1257}. Aussi convient-il de s'inquiéter à nouveau de la question du transfert avant que de songer à la manière d'aider au transfert.

2.1 La critique de l'option des « didacticiens »

2.1.1 L'option des « didacticiens » face à celle des « méthodologues »

L'opposition « méthodologues » / « didacticiens »

P. Meirieu et M. Develay considèrent qu'à la thèse des « *méthodologues* » s'oppose celle des « *didacticiens* »^{note1258}. Ils se réfèrent à G. Vergnaud, qu'ils présentent en tant que didacticien des mathématiques, pour fournir et commenter une définition de la didactique. D'après celui-ci, elle «

est l'étude des processus apprentissage / enseignement spécifiques à des contenus de savoirs donnés.

»^{note1259} P. Meirieu et M. Develay estiment que cette définition suggère le caractère localisé des apprentissages : «

Dans ces conditions, il ne peut être question de récuser les contraintes de l'objet de l'apprentissage ; celles-ci font partie intégrante de la situation didactique et il n'existe pas de "méthode" universelle que l'on pourrait en quelque sorte habiller avec des disciplines différentes. » Ils jugent de fait que, pour les « didacticiens

», la formation impose de travailler sur des contenus disciplinaires précis. Or, P. Meirieu et M. Develay annoncent que les « *méthodologues* » visent à apprendre à apprendre ; ce qui revient à dire qu'ils ambitionnent de fournir à l'élève des méthodologies lui permettant de s'approprier des savoirs relevant d'une discipline scolaire^{note1260}. Les options des « *didacticiens* » et des « *méthodologues* » apparaissent ainsi de nature à être opposées.

Une opposition quant à la question du transfert ?

Cette opposition semble précisément tenir, si on se fie aux indications que fournissent P. Meirieu et M. Develay quant aux deux options en présence, à la question du transfert. Ils indiquent que les « *méthodologues* » croient en l'existence d'acquisitions intellectuelles communes à l'ensemble des disciplines. Ainsi celles-ci pourraient-elles aisément se transférer de l'une vers l'autre^{note1261}. P. Meirieu et M. Develay soulignent, par ailleurs, que les « *didacticiens* » affirment au contraire le primat des apprentissages localisés^{note1262}. Tout apprentissage serait dès lors « adhérent » à un contenu donné. C'est, de fait, au regard du transfert que J.-P. Astolfi et S. Laurent envisagent les méthodes d'éducabilité cognitive : «

Autour de ce problème du transfert, les années récentes ont vu le développement de perspectives quelque peu paradoxales :

-

en psychologie cognitive, la mode est plutôt à un abandon des grandes théories globales de l'apprentissage. Comme celle de Piaget qui postulait l'existence de structures générales du développement de l'intelligence. On en revient plus modestement [...] à l'idée d'apprentissages "locaux" dont, cas par cas, il faut étudier le détail.

-

dans le même temps, on voit se multiplier, en pédagogie, des méthodes pour l'apprentissage direct de capacités générales, indépendamment des disciplines. Méthodes que l'on regroupe souvent sous le générique d'éducabilité cognitive ».note1263

Une opposition au regard de la question du transfert

B. Rey, comme P. Meirieu et M. Develay ou J.-P. Astolfi et S. Laurent, s'intéresse aux effets des méthodes d'éducabilité cognitive au plan des apprentissages scolaires^{note1264}. Il s'enquiert ainsi du transfert à ces apprentissages des acquisitions qu'occasionnent les ARL et le PEI. Il présente de fait, préalablement à cette investigation, une synthèse quant au transfert^{note1265} ; une autre, relative à la notion de compétence méthodologique, la suit^{note1266}. Ces examens s'inscrivent dans une réflexion à l'existence de compétences transversales qui s'enseigneraient à l'école^{note1267}. Ils concourent ainsi à signifier l'opposition entre « *méthodologues* » et « *didacticiens* » que présentent P. Meirieu et M. Develay. B. Rey envisage ce que les ARL et le PEI autorisent à acquérir à l'aune des conditions requises à l'existence des compétences transversales ; il en fait de même pour ce qui est de la notion de compétence méthodologique. Or, ces deux études concernent l'option des « *méthodologues* » telle que P. Meirieu et M. Develay l'entendent^{note1268}. Elles invitent aussi, implicitement, à l'examen de celle des « *didacticiens* » selon lesquels il n'est d'apprentissage que contextualisé, c'est-à-dire « adhérent » à un contenu disciplinaire particulier. Point de vue de nature à être envisagé au regard du propos de B. Rey quant au transfert. C'est ainsi que sa démarche se révèle en phase avec celles de P. Meirieu et M. Develay et de J.-P. Astolfi et S. Laurent.

Transfert et manière dont les « didacticiens » justifient leur parti pris

Ainsi, l'opposition entre « *méthodologues* » et « *didacticiens* » apparaît-elle valoir au regard de la question du transfert. Les informations que fournissent P. Meirieu et M. Develay quant à la manière dont les « *didacticiens* » justifient leur thèse ont de fait rapport à celle-ci. Ils rapportent que les « *didacticiens* » fondent leur parti pris sur des considérations philosophiques et épistémologiques : «

Bachelard, après avoir constaté que les "variations du raisonnement" dans les sciences imposaient en permanence une sorte de réorganisation des principes de la raison, expliquait-il, dès 1940, que "l'esprit doit se plier aux conditions du savoir" : "Avant de savoir compter, je ne savais guère ce qu'était la raison" et "que serait une fonction, demandait-il, sans des

occasions de fonctionner ?” [...] Comment penser une “structure” qui tourne ainsi à vide ? La structure est, en réalité, construite par les matériaux qu’elle traite, elle s’organise en fonction des savoirs qu’elle doit s’approprier. »note1269

P. Meirieu et M. Develay signifient, en outre, que les « *didacticiens* » font état de constats psychologiques :

« Par ailleurs, c’est Vygotsky qui écrivait, en 1934 [...] : “Un examen approfondi montre que la spécialisation des capacités est en réalité beaucoup plus grande qu’il ne semble à première vue.[...]” [...] Et Vygotsky donne d’autres exemples [...] qui confortent sa thèse : il n’existe que des capacités “locales”, strictement associées à des contenus déterminés, et l’on ne peut, d’aucune manière, parler d’une “capacité générale” d’évaluation, de précision ou de mémoire. »note1270

La question du transfert en tant qu’appendice de celle des apprentissages

Ainsi envisagés les « *didacticiens* » apparaissent-ils enclins à considérer que les apprentissages sont spécifiques aux contenus sur lesquels ils s’opèrent. P. Meirieu et M. Develay précisent cependant : «

Il reste [...] à Vygotsky la tâche d’expliquer comment il se fait que certaines habiletés semblent se retrouver d’une activité à une autre : il est indubitable, en effet, que quiconque sait conduire une automobile apprendra plus facilement qu’une autre personne à conduire une moto ou un bateau. Or, dans la perspective de Vygotsky [...] c’est que, la tâche complexe qui consiste à “conduire une automobile” comporte de nombreux éléments, des “micro-expertises” dirait-on aujourd’hui, que l’on retrouve, combinés à d’autres éléments, dans des tâches proches »

note1271. P. Meirieu et M. Develay concluent dès lors leur présentation de l’option des « *didacticiens* » en ces termes : «

Dans ces conditions, explique Vygotsky, qui peut être considéré comme un des véritables fondateurs d’une théorie des didactiques : “la tâche de l’enseignant n’est pas de développer la réflexion, la mémoire, le jugement ou l’attention, mais de nombreux comportements intellectuels particuliers portant sur des matières diverses. Il ne s’agit pas de renforcer notre capacité générale d’attention, mais de développer différents comportements permettant de concentrer l’attention sur des matières diverses”

»note1272. Ainsi les « *didacticiens* » apparaissent-ils nettement plus réservés que les « *méthodologues* » quant au poids du transfert dans les apprentissages : tout au plus serait-il question de « micro-transferts », de transferts de « micro-expertises » ne suffisant pas à permettre un nouvel apprentissage. La question du transfert peut alors n’être considérée que comme appendice de celle des apprentissages.

2.1.2 La pertinence de l’option des « didacticiens »

Des travaux effectués dans les didactiques, qui accréditent la thèse des « didacticiens »

P. Meirieu et M. Develay, envisageant la pertinence du point de vue des « *didacticiens* », indiquent d’emblée : «

Et, il semble bien, en effet, que les travaux effectués dans les didactiques depuis une vingtaine d’années confirment cette position

»note1273. Ils illustrent alors leur propos en rendant compte d’expérimentations qui accréditent la thèse des « *didacticiens* ». L’une d’elles concerne un exercice traditionnel en français, la contraction de texte : «

Une expérimentation portant sur ce thème et concernant des élèves de quatrième de collège nous a, en effet, montré qu'il ne pouvait être question de construire avec des élèves une sorte de "capacité générale à contracter des textes", capacité qui s'appliquerait ensuite mécaniquement à tous les types de textes. » Ils observent : « Certes, [...] il y a bien des "micro-expertises" qui peuvent être réutilisées (la pronominalisation, le repérage des mots-outils, la substitution de synonymes, etc.

) ». Ils notent cependant que les compétences requises pour contracter un texte sont fortement fonction du type de texte concerné. Le second exemple donné concerne le cas d'un élève sur lequel M. Develay a travaillé^{note1274}. Cet élève s'est trouvé confronté à un type d'exercices dont la réalisation requiert une opération cognitive formalisée en mathématiques sous le nom de transitivité. Or, il réussit ceux relatifs à la biologie portant sur les relations alimentaires et pas ceux posés en français et en mathématiques. P. Meirieu et M. Develay interprètent les résultats obtenus en ces termes :

« Il existe donc une sorte d'"adhérence" qui caractérise le rapport d'un individu donné avec certains savoirs, une "adhérence" qui interdit de décréter l'absence d'influence des contenus sur l'accès aux opérations mentales. »

Des références à la psychologie cognitive qui accréditent la thèse des « didacticiens »

J.-P. Astolfi et S. Laurent indiquent quant à eux :

« Sans nous en rendre compte, nous sommes facilement "héritiers" d'une sorte de vulgate des thèses de Piaget lequel postulait l'usage de structures intellectuelles communes (de schèmes) dans une diversité de situations : pour lui, les invariants structurels pouvaient être les mêmes [...] au-delà d'une diversité d'"habillages" et de signifiants.

»^{note1275} Ainsi peut-on être surpris de constater qu'un élève ne réussit qu'un exercice sur trois à requérir la maîtrise de la relation de transitivité. J.-P. Astolfi et S. Laurent ajoutent néanmoins : «

La psychologie cognitive d'aujourd'hui est beaucoup plus réservée, et nous incite à y regarder de plus près en matière de transfert. » Ils évoquent alors un article en lequel P. Mendelsohn « compare [...] l'activité d'un chauffeur de taxi d'Amsterdam dans sa ville natale avec ce qu'il doit transférer s'il vient s'installer à Paris

» : ils concluent que le transfert n'est ni immédiat, ni intégral. P. Mendelsohn annonce, en effet, quant à lui : «

En terme de transfert d'apprentissage, la représentation spatiale probablement parfaite de sa ville d'origine n'a que peu de chance de lui être utile dans son nouvel univers. [...] On peut supposer, par contre, que ses connaissances sur l'organisation et les règles de circulation dans les grandes villes lui permettent de faire des progrès plus rapides qu'un novice en conduite urbaine dans la même situation. »^{note1276}

La mise en question de l'idée d'une structure logico-mathématique unique et transversale

B. Rey discours, lui aussi, quant à la théorie de J. Piaget, avant d'en venir à réfléchir explicitement au transfert. Il insiste principalement sur le problème des décalages : J. Piaget a découvert que la conservation de la substance s'établit avant celle de poids qui, elle-même, se met en place avant celle de volume. Il observe dès lors : «

Ce "décalage si curieux" [...], comme dit Piaget, remet en cause l'idée même d'une structure transversale s'étendant, à un âge donné, à l'ensemble du champ cognitif.

»note1277 B. Rey signifie que J. Piaget maintient néanmoins l'idée d'une structure unique et transversale : «

dans certains domaines, ses effets seraient contrariés et différés par l'influence de données subjectives qui leur seraient spécifiques

». B. Rey mentionne ensuite l'un des problèmes que le propos de J. Piaget n'explique pas de façon satisfaisante : d'après les observations de celui-là, le conflit entre les données perceptives et la structure logique se passe différemment selon qu'il s'agit de la substance ou du poids. B. Rey annonce alors : «

La structure opératoire générale pourrait bien n'être qu'artefact ou, si l'on préfère, une hypothèse totalisante par laquelle, après coup, des théoriciens projettent un isomorphisme sur des activités tout à fait distinctes en lesquelles les enfants acquièrent séparément des compétences spécifiques.

»note1278

Transfert et résolution de problèmes : identité de structure et traits de surface

B. Rey s'intéresse ensuite au transfert proprement dit. Il envisage la question au regard des études psychologiques concernant l'analogie dans la résolution de problèmes. Elles lui fournissent des indications cohérentes avec son analyse de la question d'une structure logico-mathématique générale : «

Le fait massif qui apparaît à la lecture de ces études, c'est que le transfert ne se produit que rarement. Des problèmes comportant la même structure logique et dont on pourrait penser qu'ils engagent les mêmes opérations mentales sont inégalement réussis par un même individu, ou par des individus différents mais censés détenir les mêmes capacités

. »note1279 B. Rey observe, en outre, que l'analogie opère souvent sans porter sur les traits pertinents communs à deux problèmes : l'analogie retenue le plus fréquemment par les sujets concerne des données de surface.note1280 Il souligne cette remarque en citant J.-F. Richard : «

On observe des effets de transfert analogique apparemment incoercibles entre des situations qui sont de structure complètement différente mais qui ont beaucoup de traits particuliers communs

»note1281. B. Rey fait en outre référence à P. Mendelsohn pour indiquer «

que l'importance de certains traits de similarité de surface a un effet plus efficace sur le déclenchement d'une réponse appropriée qu'une similarité de structure

»note1282. Ainsi constate-t-il que le fait de savoir résoudre un problème autorise rarement à pouvoir en résoudre un nouveau grâce au repérage d'une similarité de structure.

La question du transfert, du point de vue de la mise en regard expert / débutant

B. Rey note que ce repérage doit faire l'objet d'une analyse, c'est-à-dire d'un processus mental conscient et volontaire. Il se réfère à A. Nguyen-Xuan pour indiquer qu'«

Une telle analyse ne se produit que dans des conditions tout à fait particulières [...] qui se ramènent à deux

». D'une part, lorsqu'on annonce au sujet que le premier problème peut l'aider à résoudre le second. D'autre part, quand le sujet doit résoudre à la suite une série de problèmes de même structure. B. Rey ajoute qu'il en va, selon J.-F. Richard, d'une orientation de l'attention du sujet «

sur le processus qui conduit à la solution plutôt que sur la situation elle-même

»note1283. Ainsi signifie-t-il, se référant encore à J.-F. Richard, que l'analogie peut opérer de façon pertinente s'il y a «

reconnaissance que le processus de solution mis en oeuvre pour résoudre le problème est le même que pour une classe connue de problèmes

». Or, rappelle B. Rey, cette reconnaissance, qui ne se produit pas d'emblée, exige une attitude mentale qui ne se met pas non plus en place d'elle-même. Il précise que «

cette attitude mentale est celle d'une prise de conscience ou, si l'on veut, de métacognition », avant que d'annoncer : « [...] le transfert exige la métacognition que le débutant a du mal à réaliser parce qu'elle est coûteuse en mémoire de travail. Quant à l'expert, qui aurait la possibilité de la pratiquer, il n'en use pas, comme s'il ne reconnaissait pas la structure commune à plusieurs problèmes, mais disposait pour chacun d'une procédure efficace spécifique et automatisée.

»

Question du transfert, mémoire de travail et cas de l'expert

Concernant la mémoire de travail, B. Rey se réfère à P. Mendelsohn pour indiquer :

« l'identité structurale entre deux problèmes n'est admise qu'à partir du moment où la mémoire de travail est libérée de la gestion des informations contextuelles propres à chaque version de la tâche

»note1284. Ainsi la reconnaissance d'une structure logique et son usage sont-ils subordonnés à d'autres connaissances plus élémentairesnote1285. Il est, parmi celles-ci, des connaissances propres à la singularité d'une situation. B. Rey reprend l'exemple de P. Mendelsohn concernant un chauffeur de taxi d'Amsterdam qui aurait à exercer à Paris : son expérience d'Amsterdam ne peut lui suffire à exploiter, à Paris, sa connaissance sur l'organisation et les règles de circulation dans les grandes villesnote1286. Il est, en outre, des compétences qui concernent la maîtrise des supports de représentation des connaissancesnote1287. Il s'agit du code linguistique, des codes scripturaux, des systèmes de signaux, des systèmes de règles dont la maîtrise autorise la mise en oeuvre d'une capacité logique. Dès lors, peut-on penser, l'expert, qui maîtrise ces connaissances élémentaires, use de procédures de solution propres à une classe de problèmes. Or, B. Rey indique que les opérations mentales relatives à la reconnaissance d'une identité de structure sont très coûteuses : «

il semble bien que, tout en étant la condition d'un transfert de structure, elles soient paradoxalement évitées par les experts

»note1288. Selon C. Georges et J.-F. Richard en effet, annonce-t-il, les experts disposent de «

procédures très automatisées [...] valables pour les problèmes qu'ils traitent, et qui pour une large part échappent au contrôle conscient

»note1289. Sa lecture d'un article de E. Cauzinille-Marmèche et J. Mathieu vient apporter un crédit supplémentaire à son analysenote1290.

Question du transfert, structure et procédure

Ainsi, l'idée de transfert comme exercice d'une capacité qui serait indépendante des contextes en lesquels elle

a été acquise semble-t-elle compromise. B. Rey souligne cependant que lorsqu'on parle de problèmes isomorphes en psychologie cognitive, on n'envisage pas seulement le principe logique à l'oeuvre : l'aspect du problème qui est pris en compte est la procédure^{note1291}. Il fait alors référence à C. Bastien pour annoncer : «

Deux problèmes sont dits isomorphes si la suite de changements qui amène leur résolution est strictement la même, c'est-à-dire qu'on peut mettre les changements en correspondance bijective »

^{note1292}. B. Rey remarque qu'il n'est dès lors plus question d'une forme mentale commune à un grand nombre de tâches : il s'agit de la série particulière d'opérations mentales propre au petit nombre de tâches isomorphes. Or, son examen des travaux de C. Bastien relatifs à cet isomorphisme le conduit à signifier : «

[...] ce n'est pas parce que deux problèmes relèvent de la même opération logique qu'ils requièrent la même procédure et ce n'est pas non plus parce que deux problèmes requièrent la même procédure qu'un enfant y mettra en oeuvre la même stratégie. Ainsi tout problème constitue un réseau de difficultés et exige par conséquent toujours une compétence complexe qui lui est spécifique.

»^{note1293}Il en vient alors à statuer en ces termes : «

Certes, tout problème peut comporter une structure logique, mais, surtout, il comporte un réseau complexe de savoir-faire spécifiques. Il serait plus juste dès lors de parler, pour chaque problème, d'une compétence qui lui est propre et qui comporte [...] plusieurs [...] micro-expertises. »^{note1294}

2.1.3 Le problème de la recevabilité de l'option des « didacticiens »

Question des « micro-expertises » et poids du transfert dans le processus d'apprentissage

P. Meirieu et M. Develay jugent, à l'instar des « didacticiens », qu'un apprentissage est essentiellement fonction d'un contenu particulier. Il peut, selon eux, certes aider à un nouvel apprentissage, voire à apprendre à nouveau ; il ne peut cependant pas suffire à l'affaire. Il est éventuellement question d'un transfert de « micro-expertises » aidant à cet apprentissage mais ne l'autorisant pas, à elles seules. Il est ainsi envisagé que deux tâches présentant des similitudes peuvent requérir des « micro-expertises » communes ; chacune d'elles est en outre considérée en requérant qui lui sont particulières. L'analyse de J.-P. Astolfi et S. Laurent les conduit à adopter ce point de vue : «

le transfert n'est ni immédiat, ni intégral, et [...] si quelque chose se transfère, beaucoup d'autres choses nouvelles doivent être apprises

»^{note1295}. B. Rey, lui aussi, en vient à avancer qu'il n'est de transfert que celui de « micro-expertises ». Son analyse, à partir des travaux de la psychologie relatifs à la résolution de problèmes, débouche même sur un propos qui peut paraître radical : «

[...] le transfert n'a lieu que si l'identité de structure a été reconnue et si le sujet domine les spécificités contextuelles de chacun des problèmes : autrement dit, il se produit lorsque le sujet a appris séparément à résoudre les deux problèmes, c'est-à-dire lorsqu'il n'a plus besoin de transférer ! On voit par là qu'on ne peut guère attendre du transfert dans le processus d'apprentissage

»^{note1296},

La recevabilité de l'option des « didacticiens » aux plans politique et éthique en question

B. Rey remarque cependant que ce point de vue,

« si on le prend tel quel, a des conséquences dommageables qu'on peut réunir autour de deux pôles dont l'un est d'ordre politique et l'autre d'ordre éthique.

»note1297 L'accepter, note-t-il, revient à se résoudre à ce que l'École n'apprenne qu'à réussir à l'Écolenote1298. Le faire sien, surenchérit-il, conduit à reconnaître que l'autonomie intellectuelle de l'élève est exclue : on considère en effet qu'il est enfermé dans le champ d'opérations exclusif auquel l'a préparé le maître. Il en va ainsi, conclut-il, non seulement d'une mise en cause de l'École en tant qu'institution, mais encore d'une impossibilité affirmée de l'éducation. Ainsi signifie-t-il qu'une adoption radicale de l'option des « *didacticiens* » est irrecevable. Point de vue que paraissent, en tout état de cause, partager J.-P. Astolfi et S. Laurent qui intitulent leur article relatif au transfert : «

Le transfert, enjeu des apprentissages

»note1299. Ils donnent de fait le ton dans le préambule : «

Le problème du transfert des apprentissages est une des questions-clés de la réussite scolaire, et ce n'est pas une question facile

». L'analyse de B. Rey est en outre de nature à trouver grâce aux yeux de P. Meirieu et M. Develay : l'accueil qu'ils réservent à l'option des « *methodologues* » au plan des finalités poursuivies en atteste^{note1300}. Ils annoncent en effet reprendre à leur compte le postulat d'éducabilité des sujets, ainsi qu'une conception faisant de la culture un moyen offert à l'individu pour affronter des situations nouvelles.

L'option des « didacticiens » face à la question de la décontextualisation des acquis

P. Meirieu et M. Develay se montrent, par ailleurs, explicitement critiques à l'encontre de l'option des « *didacticiens* ». Ils en envisagent certes l'intérêt à la lumière de deux expérimentations auxquelles ils ont eu affaire^{note1301}. L'une d'elles les conduit à repérer qu'il ne peut être question de construire avec des élèves une sorte de capacité générale à contracter des textes ; elle accrédite, à leurs yeux, la thèse selon laquelle le transfert porte sur des « micro-expertises »^{note1302}. L'autre expérimentation leur permet de noter que la maîtrise qu'a un élève de l'opération de transitivity fluctue suivant le problème dans la résolution duquel elle est requise ; elle signifie pour eux que les contenus peuvent jouer quant à l'accès aux opérations mentales du sujet : «

la relation que nous vivons aux contenus de connaissance n'est pas de nature strictement intellectuelle ; elle comporte des dimensions sociales [...] et cliniques [...] qui interdisent de s'en tenir, dans l'analyse didactique, à des schémas formalisés ou à des capacités très générales.

»note1303 P. Meirieu et M. Develay notent dès lors une limite à l'option des « *didacticiens* » :

« Ainsi, ces deux exemples, en même temps qu'ils démontrent la légitimité de l'approche didactique, attirent-ils notre attention sur un double problème ou, plutôt, sur la double dimension d'un même problème, celui de la décontextualisation des acquis »^{note1304}.

Les didactiques face à la question de la décontextualisation des acquis

P. Meirieu et M. Develay s'interrogent alors en ces termes : «

à quelles conditions un savoir acquis localement peut-il être réutilisé de façon pertinente dans un autre cadre, avec d'autres matériaux, d'autres contenus ?

»note1305 Ils envisagent la question de la décontextualisation au regard des expérimentations dont ils ont rapporté les résultats. Elle leur apparaît ne pas pouvoir «

s'effectuer à partir de grandes capacités générales que l'on appliquerait indistinctement à tous les problèmes rencontrés

». Leur analyse les conduit, cependant, à critiquer l'option des « *didacticiens* ». P. Meirieu et M. Develay notent que la décontextualisation

« requiert tout un travail pour s'appuyer et se dégager tout à la fois du rapport d'implication personnelle que l'on entretient avec des contenus déterminés.

» Ils soulignent alors que les didactiques sont peu outillées pour répondre au problème de la décontextualisation : «

Elles insistent avec raison sur l'existence de contraintes inhérentes aux contenus de savoir mais elles n'aident guère le sujet à acquérir des outils cognitifs, affectifs ou psycho-moteurs qu'il soit capable d'utiliser à bon escient à l'extérieur de l'École et sur d'autres contenus que ceux qui y ont été abordés. » Ils jugent ainsi l'option des « didacticiens

» pertinente, au regard des travaux relatifs aux apprentissages ; ils estiment, néanmoins, son développement exclusif dommageable, au plan de l'éducation.

Pour un dépassement de l'option des « didacticiens »

P. Meirieu et M. Develay signifient que les « *didacticiens* » n'accordent que peu de poids au transfert, au plan des apprentissages. Pour les « *didacticiens* », indiquent-ils, il ne peut qu'être question, au plan des apprentissages, de « micro-transfert ». Deux tâches peuvent requérir des « micro-expertises » communes. Savoir réaliser l'une de ces tâches peut aider à apprendre à effectuer l'autre. Cela ne peut, cependant, suffire à l'affaire : si les deux tâches requièrent des « micro-expertises » identiques, chacune en nécessite qui lui sont propres. L'analyse que font P. Meirieu et M. Develay de résultats d'expérimentations didactiques accorde ces considérations. Le propos que tiennent J.-P. Astolfi et S. Laurent quant au transfert concourt, lui aussi, à en suggérer le bien-fondé. La réflexion que développe de B. Rey quant à la question des structures logico-mathématiques générales, également. Il en est de même de la synthèse qu'il propose des travaux concernant l'analogie dans la résolution de problèmes. Ses analyses le conduisent à avancer qu'on ne peut guère attendre du transfert dans le processus d'apprentissage. Tous ces auteurs soulignent, de plus, que le transfert n'est pas forcément immédiat ou spontané. Leurs propos semblent aller dans le sens de celui des « *didacticiens* » pour lesquels la question du transfert est secondaire en regard de celle des apprentissages. Les analyses de B. Rey, J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay concourent cependant à dénoncer un travers quant à l'option des « *didacticiens* » : son développement exclusif occulte la question de la décontextualisation des acquis quand il en va d'une exigence au plan de l'éducation. Ils donnent ainsi à penser que cette option est à dépasser.

2.2 Au regard de la psychologie cognitive

2.2.1 La question de la rareté du transfert

Pour un examen du bien-fondé des griefs faits à l'option des « didacticiens »

Les analyses, relatives à l'option des « *didacticiens* », de P. Meirieu et M. Develay, J.-P. Astolfi et S. Laurent ainsi que B. Rey aboutissent à des conclusions similaires. Elles invitent en outre à réfléchir à un dépassement de l'option des « *didacticiens* ». Il convient néanmoins, avant que de songer à leur emboîter le pas, de s'enquérir du bien-fondé de cette critique de l'option des « *didacticiens* ». P. Meirieu et M. Develay, J.-P.

Astolfi et S. Laurent ou B. Rey ne parlent qu'en leur nom lorsqu'ils dénoncent les travers de cette option : ils raisonnent à partir de ce qu'ils jugent pertinent en celle-ci. C'est alors la réflexion qui les a conduit à ce jugement qui est à considérer. Or, seul B. Rey statue à la suite d'un propos relativement référencé : il envisage la question du transfert au regard de la psychologie cognitive^{note1306}. P. Meirieu et M. Develay ne font référence qu'à L.S. Vygotsky pour ce qui est de la question des « micro-expertises »^{note1307} ; J.-P. Astolfi et S. Laurent ne mentionnent guère qu'un écrit de P. Mendelsohn et l'extrait d'un ouvrage de M. Develay à y avoir trait^{note1308}. Ces auteurs, de plus, ne fournissent aucune référence concernant le caractère non automatique et non systématique du transfert. Les conclusions de l'analyse de B. Rey sont en outre similaires à celles de P. Meirieu et M. Develay ou J.-P. Astolfi et S. Laurent. Il semble ainsi judicieux de réfléchir à nouveau au regard de celle-ci.

Pour un examen au regard des auteurs auxquels B. Rey fait essentiellement référence

B. Rey a proposé une synthèse des études psychologiques qui traitent du transfert : il est essentiellement question, indique-t-il, de travaux concernant l'analogie dans la résolution des problèmes. Il s'avère qu'il réfléchit à partir de neuf références différentes ; on note, par ordre de citation, les auteurs suivants : C. Bastien, B. Dumont, R. Noirfalise, J.-F. Richard, A. Nguyen-Xuan, P. Mendelsohn, C. Georges et J.-F. Richard, J. Piaget, E. Cauzinille-Marmèche et J. Mathieu^{note1309}. Il s'avère, en fait, que B. Rey emprunte principalement à quatre sources. Il consacre un paragraphe entier sur un total de six à réfléchir à partir d'un écrit de C. Bastien ; il s'y réfère en outre pour illustrer le caractère non systématique du transfert. La référence à J.-F. Richard est aussi très prégnante dans l'analyse de B. Rey : elle apparaît huit fois sur un total de trente-quatre notes de bas de page ; elle est ainsi la plus fréquente et est en outre utilisée au fil du discours considéré. B. Rey se réfère relativement souvent, aussi, à P. Mendelsohn ainsi qu'à E. Cauzinille-Marmèche et J. Mathieu : il le fait six fois pour ce qui est du premier et autant en ce qui concerne les secondes. On peut alors envisager de réfléchir à partir d'écrits émanant de ces auteurs et relatifs à l'analogie, à la résolution de problèmes ou à la question du transfert.

L'abandon de la notion de structure opératoire comme point de départ de la réflexion

B. Rey expose sa réflexion au transfert après avoir mis en question l'idée piagétienne de structure logico-mathématique unique et transversale^{note1310}. P. Mendelsohn signale l'abandon progressif de la notion de structure opératoire^{note1311}. J.-F. Richard observe :

« Dans les situations de résolution de problème [...] il faut construire une représentation spécifique de la situation à partir de laquelle est élaboré un processus de solution. Cette question a été abordée de deux points de vue différents : celui de l'école genevoise et celui du traitement de l'information.

»^{note1312} Il annonce que

« Dans sa théorie des stades, Piaget sépare les structures de connaissances et les contenus : ceci est caractéristique d'un point de vue structuraliste.

» Il souligne qu'il en va de l'origine de la notion de décalage horizontal, la réalisation des potentialités qu'autorisent les structures dépendant des contenus. Il ajoute que cette perspective «

ne fait pas place au problème de l'application des structures de connaissance aux contextes particuliers

». J.-F. Richard indique que deux points de vue se sont par la suite développés. Le premier résulte du recentrage de l'école genevoise sur l'étude des procédures, à l'instigation de B. Inhelder^{note1313}. Le second a pour origine les travaux de A. Newell et H.A. Simon quant à la résolution de problèmes^{note1314}. Il est, en tout état de cause, dans les deux cas, question du fonctionnement cognitif de l'individu en situation. Ces propos accèdent ainsi le point de départ de la réflexion de B. Rey.

La question de la rareté et du caractère non systématique et non spontané du transfert

Un premier temps dans le raisonnement qu'il expose débute par une constatation : le transfert au plan de l'analogie dans la résolution de problèmes est rare et n'est ni systématique, ni spontané. P. Mendelsohn rend compte, dans un écrit sorti en 1996, de « *l'approche expérimentale* » du « *transfert de connaissances* ». Il l'envisage en tant que

« mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement

»note1315. Il signale de fait à son propos :

« Premier résultat stable, le transfert de connaissances [...] n'est en tout cas pas un processus spontané.

» E. Cauzinille-Marmèche a, en outre, intitulé un paragraphe d'un article, édité en 1996 et consacré à la résolution de problèmes :

« Transférer une solution à un nouveau problème isomorphe n'a rien d'automatique

»note1316. Elle rapporte les travaux princeps de M.L. Gick et K.J. Holyoak qui montrent que

« le transfert est généralement très faible lorsqu'il s'agit de transférer une solution à un nouveau problème isomorphe relevant d'un domaine sémantiquement très différent

»note1317. Ainsi, point de transfert de la solution du problème de l'attaque de la forteresse vers la résolution de celui, pourtant isomorphe, de la radiation de la tumeur : «

L'hypothèse faite pour rendre compte de ces résultats est que le problème source a été stocké en mémoire dans sa spécificité

»note1318. E. Cauzinille-Marmèche reprend ainsi le propos qu'elle a tenu dans un article sorti en 1991 : elle montre, en celui-ci, que de nombreuses références l'accréditentnote1319.

La question de l'analogie en fonction des traits de surface et de la mémoire de travail

B. Rey annonce de fait que l'analogie retenue le plus fréquemment par les sujets concerne des traits de surface qu'ont en commun deux situations : elle porte plus rarement sur les traits de structure communs aux deux problèmes concernés. Il en va, suggère-t-il, des limites de la mémoire de travail : la gestion, par celle-ci, des données contextuelles rend délicat le repérage d'identités de structure. E. Cauzinille-Marmèche se réfère, par ailleurs, dans son article publié en 1991, à K.J. Holyoak et K. Koh pour indiquer :

« le transfert spontané peut être augmenté si la situation de référence et la nouvelle situation à traiter présentent des proximités sémantiques

»note1320. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il est question du problème de la radiation d'une tumeur et de celui de la réparation d'une ampoule. E. Cauzinille-Marmèche signifie que «

le pourcentage de sujets qui parviennent à mettre en oeuvre un raisonnement analogique augmente fortement lorsque les sujets sont informés qu'ils peuvent se référer à une situation précédemment traitée

»note1321. Elle conclut cependant : «

Il reste que, même si les sujets savent qu'ils peuvent se référer à une situation analogue pour résoudre un nouveau problème, tous ne sont pas capables d'utiliser cette situation pour produire une solution correcte, notamment si la similarité de surface est faible. »note1322

2.2.2 La question de la comparaison entre experts et débutants

Au regard de la comparaison entre expert et débutant

Les propos de E. Cauzinille-Marmèche, comme ceux de P. Mendelsohn, accréditent la première partie de l'analyse de B. Rey. Il est, en outre, un second temps dans la réflexion de B. Rey, qui concerne la mise en regard entre novice et expert. Le premier aurait du mal à réaliser la métacognition, coûteuse en mémoire de travail, qu'exige le transfert ; le second ne la pratiquerait pas : bien qu'ayant la possibilité de le faire, il emploierait pour chaque problème une procédure efficace spécifique et automatisée. L'expert serait ainsi non pas celui qui sait généraliser une structure mais celui qui dispose de nombre de procédures spécifiques automatisées. E. Cauzinille-Marmèche annonce pourtant, dans son écrit qui a paru en 1991, que les sujets relativement experts «

peuvent accéder aux situations analogues y compris quand celles-ci ne partagent pas (ou peu) de traits de surface avec le nouveau problème à résoudre

. »note1323 P. Mendelsohn, quant à lui, indique, dans son article sorti en 1996 : «

Des études montrent que la capacité à transférer est inégalement répartie dans la population. Brown et Campione [...] ont pu montrer que les sujets qui transfèrent le mieux sont ceux qui se distinguent par des aptitudes considérées classiquement comme relevant de la métacognition

. »note1324 Ces indications semblent de nature à mettre en question le raisonnement de B. Rey. Qu'en est-il ?

La question des aptitudes du sujet à la métacognition au regard de celle du transfert

L'observation de P. Mendelsohn invite à s'interroger quant à la possibilité d'aider le sujet à mettre en place une attitude favorable au raisonnement analogique. E. Cauzinille-Marmèche rapporte, dans son article publié en 1991, les résultats d'une expérimentation conduite par A.L. Brown et M.J. Kane ; ils indiquent qu'il est possible d'inciter les sujets à rechercher des analogiesnote1325. Elle annonce cependant : «

Ces seules données ne peuvent suffire à affirmer que les sujets ont appris à rechercher des analogies (les sujets ont pu simplement s'approprier la structure de la tâche)

». Précisant qu'il est question d'un aspect du problème général de l'apprendre à apprendre, elle indique : «

jusqu'alors cette question a reçu peu de réponses expérimentales convaincantes

». P. Mendelsohn se montre, pour sa part, circonspect quant à la relation observée entre la capacité à transférer et le niveau d'aptitude à la métacognition : «

Les "transfèreurs" contrôlent-ils mieux leurs actions parce qu'ils ont appris à bien transférer ? Ou est-ce leur aptitude à planifier qui détermine leurs bons résultats en situation de transfert ? Si on accepte la deuxième hypothèse [...] peut-on imaginer qu'il soit possible d'apprendre à planifier, en général, indépendamment d'un domaine bien délimité ? [...] Ce phénomène n'a malheureusement jamais pu être prouvé »note1326.

Le poids des connaissances expertes quant à un domaine d'expertise particulier

E. Cauzinille-Marmèche se réfère, par ailleurs, dans son article sorti en 1997, aux travaux princeps portant sur

la comparaison entre novices et experts. Ces travaux concernent le jeu d'échecs : l'un a été publié en 1967 et émane de A.D. De Groot, l'autre, a paru en 1973 et a été produit par W.G. Chase et H.G. Simon. E. Cauzinille-Marmèche annonce qu'ils ont «

définitivement mis en évidence le rôle déterminant des connaissances spécifiques au domaine de connaissance concerné

»note1327. Ces résultats ne semblent dès lors pas de nature à mettre en question le raisonnement qu'a exposé B. Rey. E. Cauzinille-Marmèche s'intéresse aussi aux recherches qui se sont développées à la suite de ces travauxnote1328. Elle rapporte un compte rendu d'expérimentation, publié en 1982, qui émane de M.T. Chi, R. Glaser et E. Rees : il est question d'une étude relative à la catégorisation de problèmes concernant le domaine de la mécanique. Elle indique : «

Les novices regroupent les problèmes selon leurs traits de surface [...] Les experts au contraire regroupent les problèmes selon les principes physiques en jeu [...] De plus, alors que les novices sont incapables de réaliser ensuite ni une partition plus fine que leur partition initiale [...], ni une partition plus grossière, les experts, eux, sont à même de réaliser ces deux types de partitions. Il est alors remarquable de constater que la partition plus fine qu'ils réalisent ressemble à la partition initiale des novices

»note1329. Les experts apparaissent ainsi pouvoir prendre appui sur plusieurs plans de représentation, concernant les traits de surface, les traits de structure, les principes en jeu. La conclusion de E. Cauzinille-Marmèche semble contradictoire avec le propos de B. Rey : «

C'est cette "navigation" possible entre différents plans de représentation qui constituerait l'une des caractéristiques majeures de l'expertise. »note1330

Le cas de l'expert et la question des registres de connaissances ainsi que de leurs interrelations

Elle considère de fait qu'il est désormais bien admis et étayé que le novice dispose de deux types de connaissancesnote1331. Il s'agit, d'une part, de connaissances très contextualisées ; l'auteur précise que «

ce sont en quelque sorte des connaissances "encapsulées" : traits de surface et traits de structure sont liés sans être véritablement dissociés ou interprétés »

. Il est question, d'autre part, de règles générales, principes et théorèmes ; E. Cauzinille-Marmèche signifie que le novice en ignore le domaine de validité et ne sait en user en situation. Elle en vient alors au cas de l'expert : «

Devenir plus expert dans un domaine de connaissances donné [...] consiste à relier les différentes pièces de ce puzzle des connaissances, en préservant certaines situations prototypiques [...] mais en les reliant aussi aux principes organisateurs du domaine de façon à garantir une utilisation optimale des connaissances, du moins lorsque le problème posé [...] n'exige pas la mise en oeuvre de procédures entièrement nouvelles.

» Elle ajoute que l'analyse structurelle des situations, en relation avec les concepts du domaine, est nécessaire lorsque le nouveau problème à résoudre ne peut être assimilé à un problème prototypique connu. Ainsi, selon elle,

« L'expertise consisterait alors à disposer de différents registres de connaissances reliés les uns aux autres. »

Elle en vient dès lors à avancer que ces différents registres

« permettraient de mobiliser, selon le caractère plus ou moins familier du problème à résoudre, deux types de raisonnement très contrastés, même s'ils peuvent coopérer pour la résolution de problèmes : le raisonnement analogique, ou raisonnement à partir de cas, et l'instanciation de schéma. »

note1332

Au regard des trois niveaux d'organisation qu'envisage P. Mendelsohn

Son propos semble, en outre, cohérent avec celui que tient P. Mendelsohn dans son article sorti en 1990. Celui-ci envisage en effet trois niveaux d'organisation et précise que «

la notion de transfert n'a pas le même sens pour chacun [...]

•

Au niveau le plus élémentaire, on trouve l'ensemble des compétences qui permettent à l'enfant de maîtriser le codage des informations. [...] On ne peut pas parler véritablement à ce niveau de transfert d'apprentissage, sauf à considérer que ces compétences sont utilisables dans des domaines extrêmement variés. [...]

•

À partir de ce code, nous pouvons construire des réseaux associatifs d'information qui de proche en proche deviennent ce que nous appelons des connaissances. Celles-ci sont en grande partie liées à notre expérience propre et ne sont transposables d'un domaine à l'autre que par analogie [...]

•

À un niveau supérieur, on trouve les stratégies qui sont des connaissances stockées sous forme de règles d'action. [...] Elles peuvent s'appliquer à toutes les situations qui possèdent les mêmes caractéristiques du point de vue du fonctionnement du sujet. »note1333 L'auteur ajoute que les connaissances situées au niveau supérieur sont plus facilement formalisables et donc transposables. Il indique qu'elles ne permettent cependant pas de faire l'économie des connaissances plus élémentaires organisées en réseaux associatifs : il précise qu'elles sont « propres à l'histoire de chaque sujet et [...] ont un degré de "portabilité" limité aux analogies possibles entre les situations rencontrées ».

L'expert, au regard de l'« instanciation de schéma »

Ainsi, P. Mendelsohn, comme E. Cauzinille-Marmèche, envisage-t-il l'existence de deux niveaux de connaissances, en interrelation. Ces auteurs paraissent en outre s'accorder à considérer qu'il en va de la manière de raisonner du sujet. Tous deux signifient qu'il est un niveau de connaissance dont l'utilisation appelle un recours à l'analogie. On peut envisager, en outre, une correspondance entre : l'utilisation des connaissances que P. Mendelsohn dénomme « *règles d'action* » et ce que E. Cauzinille-Marmèche entend par « *instanciation de schéma* ». Ces deux auteurs concourent, de plus, à signifier qu'il est question d'un type de raisonnement susceptible d'interrelations avec le raisonnement analogique. P. Mendelsohn paraît enclin à penser que celui-ci ne peut faire l'économie de celui-là ; E. Cauzinille-Marmèche indique simplement qu'ils peuvent coopérer. On peut comprendre, dès lors, qu'elle s'intéresse particulièrement à l'« *instanciation de schéma* ». Elle émet de fait, dans son écrit publié en 1991, une hypothèse quant aux sujets relativement experts :

« On peut alors supposer que les situations de référence ont été élaborées de façon abstraite, le codage intégrant les caractéristiques nécessaires des situations.

»note1334 Elle signale que cette hypothèse est compatible avec les données expérimentales recueillies par plusieurs auteurs. Elle se réfère à M.L. Gick et K.J. Holyoak pour étayer son proposnote1335.

L'« instanciation de schéma » au regard de la résolution de problèmes et de l'analogie

E. Cauzinille-Marmèche donne ainsi à penser que l'expert, à la différence du novice, peut user de schémas généraux valant pour une classe de problèmes. Comment expliquer, dès lors, que B. Rey présente essentiellement l'expert comme celui qui use de procédures spécifiques et automatisées ? B. Rey considère que le phénomène qu'examine E. Cauzinille-Marmèche relève d'une condition particulière autorisant le repérage d'une identité de structurenote1336. Il reprend alors à son compte l'hypothèse de J.-F. Richard, selon laquelle il en va d'une centration de l'attention du sujet sur le processus conduisant à la solutionnote1337. J.-F. Richard ajoute que ce processus d'apprentissage joue vraisemblablement un rôle important dans la construction des schémas de problèmesnote1338. Or, il différencie les activités d'exécution de celles de résolution de problèmes en ces termes : «

Nous dirons qu'on a affaire à une situation d'exécution quand la définition des actions nécessaires à la réalisation de la tâche ainsi que l'ordonnancement de ces actions, dans le temps, requièrent seulement des connaissances sur l'action stockées sous forme de schémas d'action en mémoire à long terme [...] On se trouve dans une situation de résolution de problème si n'existent pas en mémoire les connaissances nécessaires à l'élaboration d'une procédure acceptable »

note1339. J.-F. Richard distingue, en outre, au plan de la compréhension, quatre processus de construction des représentations ; il compte parmi ceux-ci la « *particularisation d'un schéma* » et l'« *interprétation par analogie* »note1340. Or, B. Rey s'intéresse essentiellement au transfert au plan de l'analogie dans la résolution de problèmes : on peut alors comprendre que, prenant à son compte le propos de J.-F. Richard, il ne développe guère la question au regard de l'« *instanciation de schéma* ».

2.2.3 La question des « micro-expertises »

Au regard de la distinction entre résolution de problèmes et activité (mentale) de résolution de problème

Les raisons qui paraissent conduire B. Rey à ne pas prêter attention à l'« *instanciation de schéma* » sont à envisager à nouveau au regard du propos de J.-F. Richard. Ce dernier semble en effet suggérer que la « *particularisation d'un schéma* » est de nature à jouer au plan de la résolution de problèmes. Il affirme, dans l'introduction de son ouvrage consacré aux activités mentales : «

La conception du fonctionnement cognitif que nous développons s'appuie sur l'analyse de la résolution de problème

. »note1341 Or, il compte la compréhension parmi les activités mentales et inclut en celle-ci la « *particularisation d'un schéma* »note1342. Il indique, de plus, considérant un travail de W. Kintsch et J.G. Greeno relatif à des problèmes élémentaires d'arithmétique : «

Le fait de pouvoir expliquer des erreurs est un argument en faveur de la plausibilité psychologique de l'idée que des schémas de connaissance sont utilisés pour l'interprétation et la résolution de problèmes.

»note1343 Il mentionne en outre des résultats de recherches concernant la différence entre novice et expert au plan de classification des problèmesnote1344. Ceux-ci se révèlent cohérents avec ceux que rapporte E. Cauzinille-Marmèche. J.-F. Richard souligne cependant qu'on ne peut considérer qu'une tâche requiert en elle-même une activité (mentale) de résolution de problème : «

certaines tâches sont des problèmes pour certains sujets et sont des situations d'exécution pour d'autres.

»note1345 On peut envisager, alors, qu'il est une condition pour que la résolution d'un problème procède de la « *particularisation d'un schéma* » : il s'agit qu'il corresponde, pour le sujet, à une «

activité d'exécution » et non de « résolution de problème

».

La complexité de la recherche relative à la résolution de problèmes

Il demeure que B. Rey n'envisage pas la question du transfert au plan de ce que E. Cauzinille-Marmèche nomme l'« *instanciation de schéma* » : que ce mode de raisonnement appelle ou non ce que J.-F. Richard entend par «

activité de résolution de problème

» ne change rien à l'affaire. Il convient, par ailleurs, de s'intéresser au troisième temps de l'analyse qu'explicite B. Rey. Ce dernier en vient à considérer «

qu'on ne peut guère attendre du transfert dans le processus d'apprentissage

» ; il signifie alors que le transfert ne peut guère porter que sur des « micro-expertises ». Ses conclusions procèdent d'une analyse de travaux concernant l'analogie dans la résolution de problèmes. Or, J.-F. Richard montre que des chercheurs relevant de deux courants de pensée initialement opposés se sont intéressés à la question. Il s'agit, d'une part, de l'école genevoise et notamment des travaux de B. Inhelder, ainsi que de B. Inhelder et G. Cellériernote1346. Il est, d'autre part, un courant à l'origine duquel on trouve A. Newell et H.A. Simonnote1347. J.-F. Richard indique, pour ce qui est des tenants du premier courant de pensée : «

L'instrument de cette application des connaissances à un contexte particulier est la représentation, à savoir la sélection de schèmes pratiques, figuratifs ou conceptuels "assemblés en une représentation particularisée du problème posé" ». Or, il ajoute : « Ce concept de représentation dérive d'un point de vue qui est l'opposé de celui qui est à l'origine de la notion de représentation du problème développée par Newell et Simon (1972) et reprise par tous les chercheurs qui se réclament de la psychologie cognitive dite du traitement de l'information.

» Il convient alors de considérer qu'il est deux points de vue en présence, même si J.-F. Richard signale qu'ils sont en train de se rapprocher.

La référence de C. Bastien à un ouvrage coordonné par B. Inhelder et G. Cellierier

Or, C. Bastien, auquel se réfère B. Rey pour en venir à considérer la question des « micro-expertises », s'est essayé à ce rapprochement. Il donne connaissance de sa réflexion en un ouvrage édité en 1997 à propos duquel il indique précisément : «

Au documentaliste scrupuleux, on conseillerait sans doute de le ranger dans la catégorie des essais »

note1348. L'une des références majeures en cette publication est un ouvrage collectif, sorti en 1992 et auquel a participé G. Cellérier. Il est à noter que C. Bastien en retient les deux notions de « *précurseur* » et de « *situateur* »note1349. Selon G. Cellérier, indique-t-il,

« Le cerveau serait [...] “pré-architecturé” pour la psychogenèse

»note1350. C. Bastien a auparavant précisé qu’il est, pour G. Cellérier, « *un système psychogénétique, responsable des acquisitions d’un individu* »note1351. C. Bastien se rapporte encore à G. Cellérier pour indiquer :

« La structure serait divisée horizontalement en “aires cognitives” spécialisées et verticalement en “machines d’exécution” spécialisées, allant du précodage à la libre construction de connaissances. Dans le système cognitif, les schèmes sont ainsi indexés “par matière” : ils sont rangés en fonction de leur contenu avec le contenu de même nature que constituent ses “précurseurs”. [...] Cela signifie que les schèmes s’organisent en mémoire en fonction des types de tâches qu’ils permettent de résoudre et à partir desquels ils ont été construits.

»note1352 C. Bastien souligne qu’il est une conséquence à ce «

magasinage fonctionnel » : « à chaque instant le champ d’attention qui constitue la centration est nécessaire dans ce réseau

»note1353. Cela signifie qu’il n’y a pas de recherche systématique étendue sur les contenus de la mémoire : «

La centration fonctionne donc comme un “situateur” ».

La question de la contextualisation des connaissances individuelles

C. Bastien débute le premier chapitre de son ouvrage en citant A. Weil-Barais : «

Le caractère contextualisé des connaissances semble incontournable.

»note1354 C. Bastien distingue deux types de connaissances :

« les connaissances générales, qui constituent en quelque sorte le patrimoine cognitif de l’humanité, et les connaissances individuelles particulières

». Ces dernières, contrairement aux « *connaissances générales* », s’organisent, selon lui,«

en fonction d’un contexte, lequel définit les limites de leur validité mais aussi [...] la condition de leur efficacité.

» Soulignant, en fin d’ouvrage, les lignes de force de sa réflexion, il indique : «

Le contexte nous est alors apparu non pas comme un élément modulateur mais comme un élément constitutif des connaissances, élément qui joue un rôle primordial dans leur structuration, c’est-à-dire dans l’établissement des liens qu’elles entretiennent entre elles. Cette structuration, qu’on peut qualifier de fonctionnelle, repose en effet sur une organisation déterminée par les buts de l’action, lesquels sont précisément une composante essentielle du contexte.

»note1355 Il défend de plus l’idée qu’il y a lieu de considérer, outre le concept de « *contexte situationnel* », celui de « *contexte interne* » : il «

correspond à un état du système cognitif à un moment donné

» qui dépend des connaissances qu'a acquises le sujet^{note1356}.

Le rôle déterminant des connaissances antérieures et des contextes correspondant à leur acquisition, dans l'apprentissage

Il considère de fait que ce sont les objectifs de leur activité qui caractérisent et par suite déclenchent l'activation des connaissances des experts^{note1357}. Il estime, en outre, que sa thèse vaut pour ce qui est de « *l'apprentissage par enseignement* »^{note1358}. Il analyse alors des résultats expérimentaux relatifs au rôle des « *précurseurs* » : il montre qu'une « *analyse fonctionnelle* » des connaissances que possède un individu permet de «

définir les éléments de la situation qui sont pertinents du point de vue du sujet et par suite de guider efficacement son apprentissage

»^{note1359}. Il s'intéresse aussi à l'« *apprentissage explicite* » : son examen de travaux qui y ont trait accrédi- tés à nouveau sa thèse^{note1360}. Analysant des travaux relatifs aux « *liens entre connaissances* », il revient sur la notion de « *situateur* » : «

On peut [...] considérer que le but de l'analogie au sens où l'ont défini Holyoak et Thagard (1995) fonctionne comme un situateur dans l'espace des schèmes et que sont alors activées les connaissances fonctionnelles correspondantes

»^{note1361}. C. Bastien montre, en outre, que la résolution d'un problème est fonction de la construction d'un espace de recherche et des connaissances autorisant l'interprétation de la situation. Il en va ainsi de ce que J.-F. Richard entend, indiquant que les deux courants de pensée quant à la résolution de problèmes sont en train de se rapprocher^{note1362}.

Des points de vue convergents quant au rôle des connaissances antérieures et du contexte correspondant à leur acquisition

Le point de vue de C. Bastien quant à la contextualisation des connaissances individuelles semble de nature à trouver grâce aux yeux de E. Cauzinille-Marmèche. Cette dernière, d'une part, rapporte des résultats de recherche accrédi- tés celui-ci^{note1363}. Elle annonce, de plus, dans la conclusion de son article sorti en 1991 : «

Pour analyser les situations qu'ils rencontrent, les élèves doivent disposer de certains outils conceptuels, de modèles. Ceux-ci ne peuvent être introduits dans l'enseignement que progressivement. Et l'idée essentielle devient alors celle de précurseur : les nouvelles situations proposées à l'enfant doivent pouvoir se greffer sur celles qu'il maîtrise déjà.

»^{note1364} Le propos que tient J.-F. Richard quant aux conditions de l'acquisition d'une connaissance nouvelle paraît en outre cohérent avec celui de C. Bastien ; J.-F. Richard indique en effet : «

Si l'expérience d'une situation spécifique est nécessaire pour étendre l'extension d'un concept existant, a fortiori l'est-elle, pensons-nous, pour acquérir une notion nouvelle. [...] l'acquisition d'une notion nouvelle commence à se faire par généralisation inductive à partir de contextes qui sont une particularisation de cette connaissance

. »^{note1365} P. Mendelsohn apparaît, lui aussi, en phase avec C. Bastien : «

En réalité, nos connaissances ne sont que le reflet des processus par lesquels nous les avons encodées et tout nouvel apprentissage dépend de la manière dont ont été acquises les connaissances antérieures.

La relativisation de la critique de l'option des « didacticiens »

Ces points de vue concourent à relativiser la critique faite à l'option des « *didacticiens* ». Ainsi ne tient-elle qu'à une condition : dans le cas où l'on viserait à des apprentissages localisés sans se soucier de la question des « *précurseurs* » et des « *situateurs* ». P. Mendelsohn, comme E. Cauzinille-Marmèche, considèrent de fait qu'on peut viser des apprentissages de ce type et ambitionner leur transfert. Il rapporte des résultats de recherche signifiant à ses yeux qu'on peut faire varier intentionnellement la qualité et l'intensité du transfert des connaissances^{note1367}. Il en vient alors à indiquer : «

le transfert doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer et non après

. » Il suggère qu'il en va d'une conception du transfert comme moteur d'un apprentissage efficace plutôt que comme indicateur de performance. Il présente de plus une synthèse des modalités d'enseignement orientées vers le transfert^{note1368}. E. Cauzinille-Marmèche envisage, elle, l'aide au transfert à deux niveaux du raisonnement analogique : elle mentionne une expérimentation de L.R. Novick et K.J. Holyoak, concernant les mathématiques indiquant l'efficacité de procédures de ces deux types^{note1369}. Ces propos accréditent alors l'idée qu'on peut viser à des apprentissages localisés tout en remplissant une mission d'utilité sociale ou d'éducation.

3 . Transfert, « pédagogues » et épistémologie des savoirs

Au regard des analyses de J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay ainsi que B. Rey

P. Meirieu et M. Develay, J.-P. Astolfi et S. Laurent ainsi que B. Rey examinent deux conceptions opposées concernant la question du transfert. Il s'avère qu'ils présentent des analyses tout à la fois complémentaires et convergentes. Ils considèrent que les programmes d'éducabilité cognitive n'occasionnent pas d'acquisition valant significativement au plan des apprentissages scolaires. Ils sont moins critiques quant aux modalités de formation que proposent les « *méthodologues* » : ils invitent dès lors à réfléchir à la fonction de médiation en tant qu'aide au transfert. Il leur apparaît, par ailleurs, que tout apprentissage est fondamentalement localisé. Ainsi adhèrent-ils au propos des « *didacticiens* » qui considèrent que le transfert porte sur des « micro-expertises ». Ils soulignent néanmoins que l'option des « *didacticiens* » pose problème aux plans politique et éthique. La faire sienne revient à leurs yeux à reconnaître que l'Ecole n'a pas d'utilité sociale, qu'elle ne peut ambitionner d'éduquer les sujets. P. Meirieu et M. Develay estiment que l'option des « *méthodologues* » est recevable au plan des finalités. Ils soulignent, d'une part, que les tenants de cette option postulent l'éducabilité des sujets ; ils montrent, d'autre part, qu'elle a trait à une conception idoine à l'Ecole des rapports de l'individu à la culture.

Au regard du dépassement de l'opposition « méthodologues » / « didacticiens »

Les propos de P. Meirieu et M. Develay, J.-P. Astolfi et S. Laurent ou B. Rey conduisent ainsi au repérage d'une aporie. Ils donnent à penser, d'une part, que l'option des « *méthodologues* » ne vaut pas dans le cas des apprentissages scolaires quand elle est recevable au plan des finalités. Ils signifient, d'autre part, que l'option des « *didacticiens* » est pertinente pour ce qui est des apprentissages disciplinaires et irrecevable aux plans politique et éthique. Ils invitent dès lors à un dépassement de l'opposition observée entre l'option des « *méthodologues* » et celle des « *didacticiens* ». J.-P. Astolfi et S. Laurent inventorient les « *Facteurs* » favorables et défavorables au transfert^{note1370}. P. Meirieu et M. Develay envisagent comment la pratique pédagogique peut dépasser le débat entre « *méthodologues* » et « *didacticiens* »^{note1371}. Ils suggèrent, aussi, de faire acquérir des « *connaissances* » autres que les savoirs disciplinaires eux-mêmes^{note1372}. B. Rey propose, pour sa part, la transmission aux élèves d'« *intentions transversales* »^{note1373}. Il s'essaie au repérage de quelques-unes et envisage les modalités de leur acquisition. Il en va alors d'une confrontation de trois points de vue, émis à partir d'analyses convergentes des options des « *méthodologues* » et des « *didacticiens* ». Il s'agit de statuer quant à la similarité, la compatibilité ou la complémentarité de chacun par

rapport aux deux autres. Il est, en définitive, question d'opérer une synthèse critique de l'option ou des options de ceux qu'on peut dénommer « pédagogues ». Ils se montrent en effet résolument attachés à une éducation du sujet au travers des apprentissages localisés qui ont cours à l'École. Or, selon P. Meirieu et M. Develay, la pédagogie est «

réflexion sur l'éducation des personnes en tant que cette éducation s'effectue au travers d'apprentissages déterminés

»note1374.

Au regard de l'éducation cognitive et des données issues de la psychologie cognitive

On observe qu'il est des données de nature à relativiser leurs analyses des options des « *methodologues* » et des « *didacticiens* ». Leur réflexion à l'option des « *methodologues* » porte sur un petit nombre de programmes : il s'agit essentiellement du PEI ou des ARL. Elle appelle ainsi l'étude des propos des tenants de l'éducation cognitive et de synthèses consacrées à celle-ci. L'examen d'un écrit de J.-C. Coulet ainsi que d'un ouvrage collectif coordonné par F.-P. Büchel se révèle les accréditer. Elle autorise, en outre, à envisager un éventail de modalités d'intervention susceptibles d'aider au transfert. Il est à noter, de plus, que des écrits concernant la résolution de problèmes présentent des modalités d'intervention ayant cet objet. On observe, par ailleurs, que seul B. Rey présente une critique véritablement référencée de l'option des « *didacticiens* ». L'analyse d'écrits des auteurs auxquels il se réfère principalement conduit à relativiser cette critique. Ainsi P. Mendelsohn indique-t-il, à l'issue d'un examen de l'approche expérimentale du transfert : «

Ces résultats nous suggèrent qu'il n'existe pas, d'un côté des connaissances stockées quelque part dans le cerveau de nos élèves, et, de l'autre, des aptitudes à transférer plus ou moins indépendantes de la façon dont ces connaissances ont été acquises.

»note1375 Il signifie dès lors que tout apprentissage dépend des connaissances acquises et de la façon dont elles ont été encodées. Il suggère, aussi, qu'on peut raisonnablement ambitionner une éducation des sujets au travers d'apprentissages localisés.

Deux niveaux d'analyse pour une synthèse

Il apparaît que la confrontation des points de vue des « pédagogues » est nécessaire mais insuffisante à l'examen du problème du transfert. Des données relevant de l'éducation cognitive ou de la psychologie cognitive sont aussi à considérer. Il y a lieu de s'intéresser aux modalités d'intervention qui ont cours en éducation cognitive : le propos des « pédagogues » y invite. Il s'agit de prendre en considération, aussi celles que donnent à connaître des productions qui ont trait à la résolution de problèmes. Des écrits de psychologues cognitivistes invitent en outre à relativiser la critique que les « pédagogues » font à l'option des « *didacticiens* ». Ils donnent à penser qu'il est question d'une dérive éventuelle plus que d'une implication. Il en va alors d'une analyse relative au transfert dont les tenants et les aboutissants sont à considérer. Ces observations autorisent, par ailleurs, à spécifier les deux dimensions sur lesquelles la confrontation envisagée doit porter. Il s'agit, d'une part, qu'elle concerne les modalités d'intervention visant à favoriser le transfert. Il convient, d'autre part, qu'elle intègre la réalité des apprentissages et l'exigence du transfert : la dépendance des apprentissages au contexte en lequel ils ont été effectués et la nécessité de se libérer de cette « adhérence ».

3.1 La critique des options des « pédagogues »

3.1.1 Les options assimilatrices

La relation aux travaux relevant de la psychologie cognitive dans l'option de J.-P. Astolfi et S. Laurent
J.-P. Astolfi et S. Laurent dressent une liste de « *Facteurs favorables* » au transfert. Ils se réfèrent à un

ensemble de publications, dont certaines émanent de chercheurs en psychologie cognitive : deux sont signées de P. Mendelsohn, une autre de E. Cauzinille-Marmèche, une autre encore de J.-F. Richard^{note1376}. Les emprunts faits à ces auteurs sont repérables au plan de l'inventaire présenté. On peut en effet relever à sa lecture que «

Le transfert est facilité quand :

- les deux situations possèdent des traits de surface communs ;
- on avertit les sujets qu'ils auront quelque chose à transférer ;
- le contexte social des deux situations est le même [...]
- le sujet est familiarisé avec ce type de problèmes, [...] a eu l'occasion de repérer des problèmes isomorphes ; [...]
- le sujet a été exercé au repérage des principes communs (par exemple : prise de conscience des structures par explicitation ou verbalisation) ;
- la mémoire de travail du sujet n'est pas trop chargée, pour qu'il puisse repérer les invariants. »

Ces rubriques autorisent, en outre, à déduire les « *Facteurs défavorables* » au transfert que J.-P. Astolfi et S. Laurent présentent.

La relation aux travaux relevant de l'éducation cognitive, dans l'option de J.-P. Astolfi et S. Laurent
Les « *Facteurs favorables* » restants signifient des références d'une autre nature. Ils sont, à tout le moins, cohérents avec les données issues du courant de pensée de l'éducation cognitive. J.-P. Astolfi et S. Laurent se réfèrent à L.S. Vygotsky pour annoncer que «

Le transfert est facilité quand [...] le problème appartient à la zone proximale de développement du sujet

». Ce propos suggère une aide à apporter à l'élève ; L.S. Vygotsky indique en effet que «

Ce que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte délimite sa zone proximale de développement.

»^{note1377} Or, L.S. Vygotsky est l'un de ceux dont les tenants de l'éducation cognitive se réclament fréquemment. J.-C. Coulet le cite en son exposé relatif à la « *fonction de médiation* »^{note1378}. F.-P. Büchel s'y réfère également lorsqu'il discourt à propos de la « *transmission culturelle* »^{note1379}. J.-P. Astolfi et S. Laurent indiquent, par ailleurs, que le transfert est favorisé lorsque «

le sujet est capable de contrôler son activité

». Leur affirmation est de nature à appeler un travail au plan de la métacognition. Cette dernière est, pour J.-C. Coulet, l'un des «

mécanismes associés aux principes de l'éducation cognitive

»note1380. F.-P. Büchel voit quant à lui en celle-ci une assise théorique fondamentale de l'éducation cognitive^{note1381}. J.-P. Astolfi et S. Laurent envisagent, enfin, une relation au savoir favorable au transfert. Ils donnent pour exemple la confiance en soi qui autorise l'apprenant à surmonter un insuccès. Or, ils estiment que l'éducation cognitive est à même de donner confiance au sujet en ses possibilités cognitives^{note1382}. Il est à noter, au demeurant, qu'ils prennent en compte un écrit de G. Hommage et E. Perry, promoteurs des ARL, pour élaborer leur inventaire^{note1383}.

La relation aux travaux relevant de la psychologie cognitive dans l'option de P. Meirieu et M. Develay

P. Meirieu et M. Develay proposent, pour leur part, la démarche «

Contextualisation / décontextualisation / recontextualisation

»note1384. Selon eux, tout apprentissage doit d'abord être effectué dans un contexte précis, avec des exemples accessibles à celui qui apprend. Il doit ensuite permettre au sujet de se dégager de la dépendance à ce contexte ; ce qui suppose une prise de distance vis-à-vis de celui-ci qui n'est ni immédiate, ni automatique. Il convient enfin qu'il autorise à utiliser ce qui a été acquis dans des situations diverses ; il s'agit de repérer les caractéristiques des situations en lesquelles il sied d'en faire usage. Cette proposition n'est certes pas directement déduite des travaux relatifs au transfert qui relèvent de la psychologie cognitive. Elle procède d'une « *redéfinition de la notion d' "objectif pédagogique"* »^{note1385} et d'une « *remise en perspective de la notion de " démarche pédagogique "* »^{note1386}. Les auteurs étaient toutefois leur propos relatif à la « *décontextualisation / recontextualisation* » en se rapportant à E. Cauzinille-Marmèche et J. Mathieunote1387. P. Meirieu et M. Develay soulignent alors que les experts, à la différence des novices, sont capables de mettre en relation une catégorie de problèmes et un problème particulier. Cela invite, selon eux, à pratiquer le « *bridging* », à solliciter cette activité de mise en relation chez l'apprenant. La démarche pédagogique qu'ils explicitent est en outre cohérente avec celles que donnent à connaître P. Mendelsohn^{note1388}, d'une part, E. Cauzinille-Marmèchenote1389, d'autre part.

La relation aux travaux relevant de l'éducation cognitive dans l'option de P. Meirieu et M. Develay

La proposition de P. Meirieu et M. Develay a, par surcroît, rapport à des données relatives à l'éducation cognitive. Il est à noter que le « *bridging* » est une modalité d'intervention qui a cours dans nombre de programmes. Si bien que J.-C. Coulet le compte comme l'un des

« mécanismes associés aux principes de l'éducation cognitive

»note1390. P. Meirieu et M. Develay, par ailleurs, affirment que «

le travail pédagogique comprend deux opérations aussi essentielles l'une que l'autre :
l'étayage et le désétayage

»note1391. Ils considèrent ainsi que l'enseignant a une double tâche : «

élaborer des situations où, grâce à son aide et aux outils qu'il propose, l'élève puisse réélaborer des fonctions mentales et construire des connaissances nouvelles ; puis, permettre au même élève de se passer de ce qui lui a d'abord été nécessaire, du soutien affectif et psychologique qu'on lui a fourni comme de l'ensemble des interactions instrumentales et personnelles dans lesquelles il a été placé

»note1392. Il en va alors de la « *contextualisation* » et de la « *décontextualisation / recontextualisation* ». On note que P. Meirieu et M. Develay se réfèrent à L.S. Vygotsky pour fonder leur propositionnote1393. Ils suggèrent, par ailleurs, une prise en compte des «

stratégies d'apprentissage des personnes

»note1394. Elle appelle, selon eux, l'utilisation de la métacognition. Après avoir pris acte de la diversité des modalités de pratique correspondantes, ils suggèrent «

de s'attacher plus particulièrement à deux couples de variables – le couple processus / produit et le couple sujet / objet – et à trois dimensions de la métacognition : l'adaptation, la régulation et l'enrichissement des comportements d'apprentissage »

note1395.

La compatibilité des synthèses de J.-P. Astolfi et S. Laurent et de P. Meirieu et M. Develay

Ainsi J.-P. Astolfi et S. Laurent, comme P. Meirieu et M. Develay, proposent-ils leurs synthèses quant à la question du transfert. Ils ambitionnent manifestement une mise en cohérence de références diverses. Les données qu'ils retiennent correspondent à des prises de position. Ces auteurs considèrent que tout apprentissage est essentiellement localisé. Ils estiment que le transfert porte sur des « micro-expertises » et n'est ni automatique, ni spontané. Ils font toutefois du transfert une exigence en matière d'éducation. Ainsi la première phase de la démarche pédagogique que proposent P. Meirieu et M. Develay est-elle celle de « *contextualisation* ». Il s'agit, en outre, selon eux, de solliciter le transfert ; il en va des deux phases suivantes : « *décontextualisation* » et « *recontextualisation* ». Les « *Facteurs favorables* » que retiennent J.-P. Astolfi et S. Laurent de la psychologie cognitive sont de nature à valoir au plan de ces deux phases. J.-P. Astolfi et S. Laurent ou P. Meirieu et M. Develay suggèrent, par ailleurs, que la métacognition, qui aide le sujet à contrôler son activité, favorise le transfert. Or, P. Mendelsohnnote1396 ou E. Cauzinille-Marmèchenote1397 sont réservés quant à la possibilité d'apprendre à planifier indépendamment d'un domaine bien déterminé. Il est question alors de l'adjonction d'une modalité d'intervention ou d'une visée d'acquisitions valant essentiellement au regard de l'éducation cognitive. J.-P. Astolfi et S. Laurent, comme P. Meirieu et M. Develay, soulignent, en outre, l'importance de la confiance en soi. La référence à L.S. Vygotsky, présente dans les deux synthèses, suggère en tout état de cause une assistance au transfert : il s'agit d'aider le sujet à transférer pour qu'il puisse, par la suite, le faire à son initiative. Les écrits relevant de la psychologie cognitive cités ne font pas état des idées ainsi inspirées de L.S. Vygotsky ; elles sont en revanche de nature à trouver grâce aux yeux des tenants de l'éducation cognitive. Les options de J.-P. Astolfi et S. Laurent et de P. Meirieu et M. Develay s'avèrent, en définitive, compatibles ; on peut considérer qu'elles procèdent d'assimilations sélectives similaires de données issues de la psychologie cognitive et de l'éducation cognitive.

3.1.2 Les options assimilatrices en regard de l'option divergente

Selon B. Rey, l'intention est à la base du transfert

L'option de B. Rey se révèle originale en regard de celles-ci. Il observe que les objets matériels ordinaires, comme les situations, sont envisageables selon une multitude de critères et de traits distinctifs. L'individu confronté à ces objets ou à ces situations opère dès lors, selon lui, une sélection parmi des possibles. Celle-ci peut à son tour générer la mise en oeuvre d'une procédure. Cette sélection procède alors, selon B. Rey, de la mise à l'oeuvre d'une capacité non spécialisée : «

Or, cette sélection, ce cadrage par lequel on évalue l'importance relative de tel trait par rapport à tel autre, par lequel on retient tel caractère et on néglige tel autre et qui décide finalement de la procédure qu'on va appliquer à la situation, voilà qui ne peut être effectué que par une capacité non encore spécialisée.

»note1398 Dès lors, l'identité de structure entre deux situations ou problèmes ne peut, par elle-même, déclencher le transfertnote1399. B. Rey ne nie pas pour autant que le transfert «

tient à ce que le sujet prenne conscience de ses propres démarches et des similitudes entre des situations

»note1400. Il reprend même le propos de M. Develay : «

le transfert ne se décrète pas a priori, mais aurait à être installé a posteriori, grâce à des activités de métacognition

»note1401. Ainsi B. Rey s'intéresse-t-il donc plus particulièrement à ce qui peut provoquer la prise de conscience qui autorise le transfert. Il considère qu'il s'agit du cadrage que le sujet opère sur la situation : cette donation de sens témoigne selon lui d'une visée sur les choses, c'est-à-dire d'une intention.

La relation aux travaux relevant de la psychologie cognitive dans l'option de B. Rey

Ainsi, l'intention, telle que B. Rey l'envisage, est-elle à la base du processus de transfert. L'originalité du propos de B. Rey apparaît aussi au plan de ses références à la psychologie cognitive. Celles qu'il a considérées pour réfléchir au transfert conduisent à douter de l'existence de capacités transversales. Il note cependant qu'il est, dans le courant des sciences cognitives, des réflexions de nature à accréditer son propos. C'est le cas, selon lui, du point de vue de J. Fodor quant au fonctionnement de l'espritnote1402. Il indique que, selon J. Fodor, une part du fonctionnement mental relève de systèmes modulaires périphériques dont chacun est attaché à un domaine : ils n'utilisent qu'une information limitée qui leur est spécifique. Il ajoute que J. Fodor envisage cependant l'existence de systèmes centraux en lesquels l'information circule d'une manière transversale : «

Le rôle de ces systèmes centraux serait de "fixer les croyances" du sujet, c'est-à-dire d'exécuter, à partir des informations fournies par les systèmes périphériques et d'autres informations qu'ils possèdent déjà, les opérations qui le conduisent à affirmer des propositions sur le monde environnant

. » B. Rey considère aussi que sa thèse est cohérente avec le propos de F. Varela quant à l'énactionnote1403. Pour F. Varela, indique-t-il, les propriétés du monde ne préexistent pas à l'activité du sujet ; c'est lui qui leur donne sens :

« Varela dit que c'est le sujet qui les "fait émerger" ou encore qu'elles sont "énactées". »

La relation aux travaux relevant de la l'éducation cognitive dans l'option de B. Rey

B. Rey remarque que la psychologie cognitive rencontre des difficultés à rendre compte du caractère transversal du fonctionnement mental. Cela implique à ses yeux l'examen à nouveaux frais de la questionnote1404. Il en vient alors à signifier que la transversalité est un objet à connaître et non pas une faculté psychologique ; ce qui le conduit à noter le rôle de la prise de conscience au plan du transfert ainsi qu'à défendre l'idée qu'elle suppose une intention du sujetnote1405. B. Rey souligne que, pour l'enseignant, certains cadrages sont meilleurs que d'autres ; il s'enquiert alors du repérage des intentions correspondantes. Il considère qu'il s'agit de «

faire apparaître l'intention par ses différences avec d'autres visées possibles sur le monde

»note1406. Selon lui, en effet, l'intention n'est pas observable : elle est un choix cognitif du sujet, une orientation de l'attention, elle s'exprime dans une infinité de choix cognitifs particuliersnote1407. Sa transmission relève, précise-t-il, du mimétisme. Il estime que l'intention est l'acte par lequel le sujet pose comme objet tel aspect du monde ; or, ajoute-t-il, «

la transmission d'un "faire", quand il n'est ni conscient ni objectivable, quand il ne saurait donc être objet de savoir, ne peut relever que du "faire comme".

»note1408. Il signale alors qu'il en va d'une modalité de transmission proche de l'expérience médiatisante selon R. Feuerstein. Il est à rappeler aussi, qu'à ses yeux, l'intention provoque la prise de conscience, la métacognition autorisant le transfert.

Une option différente de celle de J.-P. Astolfi et S. Laurent comme de celle de P. Meirieu et M. Develay
Ainsi cette option, comme la démarche conduisant à sa formalisation, peut-elle être qualifiée d'originale. Le propos de B. Rey donne à penser qu'à l'origine du transfert est l'intention. Or, ni J.-P. Astolfi et S. Laurent, ni P. Meirieu et M. Develay n'envisagent un tel préalable au transfert. Cette différence majeure entre leurs options et celle de B. Rey est consécutive à des approches différentes. B. Rey fait état des limites de la psychologie cognitive à rendre compte de la transversalité du fonctionnement mental. Sa réflexion le conduit à avancer que le transfert suppose une intention ; elle débouche sur une proposition quant au mode de transmission des intentions, qu'il met *a posteriori* en regard des modalités d'intervention qui ont cours au plan du PEI. Or, ni J.-P. Astolfi et S. Laurent, ni P. Meirieu et M. Develay n'adoptent cette approche. Les premiers opèrent un tri parmi des données relatives au transfert qu'on peut rapporter à la psychologie cognitive ou à l'éducation cognitive. Les seconds font de même et proposent, en plus, un modèle pédagogique qui les intègre. Les différences repérées entre leurs options et celle de B. Rey sont ainsi le fait de démarches discriminantes.

La question de la compatibilité des options en présence

Ces approches diffèrent principalement en ce qu'elles induisent des centrations sur des aspects différents d'une même question. Celle de B. Rey le conduit à réfléchir essentiellement aux processus à l'oeuvre dans le transfert. Celle de J.-P. Astolfi et S. Laurent, comme celle de P. Meirieu et M. Develay, les conduit à insister sur les procédures d'aide au transfert. B. Rey se montre certes peu loquace quant à celles-ci ; il associe toutefois le transfert à la prise de conscience par le sujet de ses propres démarches et des similitudes entre situationsnote1409. Ce point de vue est alors cohérent avec celui de J.-P. Astolfi et S. Laurent ainsi que celui de P. Meirieu et M. Develay. Ces auteurs se réfèrent à L.S. Vygotsky pour élaborer leurs options. J.-P. Astolfi et S. Laurent évoquent la question de la zone proximale de développement. P. Meirieu et M. Develay sont plus précis ; ils annoncent notamment que, pour L.S. Vygotsky,

« toute fonction psychique et toute opération mentale apparaissent deux fois dans l'histoire d'un sujet : une première fois, au moment où il peut les effectuer à l'intérieur d'un dispositif d'aide [...] Une deuxième fois, quand le sujet peut effectuer les mêmes opérations, seul, à sa propre initiative [...] dans des situations tout à fait différentes de celles où il a réalisé ses premiers apprentissages.

»note1410 On peut penser, dès lors, que le dispositif d'aide évoqué est censé autoriser l'intentionnalité qui permet le transfert. Le propos de B. Rey quant à la détermination des cadrages à promouvoir accrédite cette considération ; il annonce en effet qu'ils sont à spécifier en fonction de la structure interne du domaine de connaissances concernénote1411.

3.1.3 La synergie des options des « pédagogues » en question

La compatibilité et la complémentarité des options des « pédagogues »

Les « pédagogues » présentent trois points de vue quant au transfert qui s'avèrent tout à la fois compatibles et complémentaires. Tous considèrent que le transfert porte sur des « micro-expertises » et n'est ni spontané, ni immédiat. La référence que font P. Meirieu et M. Develay ainsi que J.-P. Astolfi et S. Laurent à L.S. Vygotsky signifie qu'il convient de mettre en place une aide au transfert. Ainsi P. Meirieu et M. Develay proposent-ils la dynamique « *Contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* ». Les apprentissages réalisés dans la première phase sont localisés. Les deux phases suivantes visent une prise de

distance de l'élève par rapport à ceux-ci. La phase de « *décontextualisation* » consiste en l'élaboration d'un ou plusieurs principes correspondant à une famille de problèmes. La phase de « *recontextualisation* » a pour objet la recherche et la spécification de problèmes qui en requièrent l'utilisation. J.-P. Astolfi et S. Laurent fournissent des indications aidant à jauger la difficulté de l'entreprise à laquelle on convie l'élève en ces deux phases : les « *Facteurs favorables* » qu'ils déterminent à partir de travaux relevant de la psychologie cognitive valent à cet effet. La démarche pédagogique ainsi considérée trouve sa raison fondamentale dans la référence faite à L.S. Vygotsky : l'aide envisagée est censée permettre le transfert sur l'initiative du sujet. Elle autorise la mise en lumière des cadrages pertinents du point de vue d'un domaine de connaissances déterminé. Or, B. Rey avance qu'ils sont le fait d'une intentionnalité nécessaire au transfert.

Un modèle mettant en synergie les options des « pédagogues » pour dépasser l'opposition « méthodologues » / « didacticiens »

Ainsi, un modèle pédagogique mettant en synergie les options des « pédagogues » se dessine-t-il. Or, sa spécification tient à la nécessité de dépasser l'opposition entre l'option des « *méthodologues* » et celle des « *didacticiens* ». Son statut au regard de ces deux options est dès lors à déterminer. P. Meirieu et M. Develay donnent à penser que le modèle considéré est cohérent avec chacune d'elles : «

En effet, dans les deux démarches, apparemment contradictoires, [...] on peut, chaque fois, partir d'une situation particulière (disciplinaire ou "a-disciplinaire"), l'analyser pour en tirer des principes en termes d'outils correspondant à une certaine famille de problèmes, et, enfin, tenter le réinvestissement de cet outil en cherchant des problèmes (qui peuvent être, une nouvelle fois, disciplinaire ou "a-disciplinaire" ou interdisciplinaires) où ces outils s'avèrent efficaces

»note1412. Ils soulignent cependant que le modèle de l'apprentissage suggéré ne vise pas à trancher entre les deux courants : il autorise des apprentissages disciplinaires comme des apprentissages qui ne relèvent pas du cadre strict d'une discipline scolaire. Sa pertinence n'est ainsi pas dépendante du domaine de connaissance ciblé.

Modèle pédagogique et postulat inspiré de L.S. Vygotsky

Il convient de noter, toutefois, qu'il est deux postulats aux fondements de ce modèle pédagogique. Le premier a rapport à la référence à L.S. Vygotsky que font J.-P. Astolfi et S. Laurent ainsi que P. Meirieu et M. Develay : elle les conduit à considérer qu'une assistance au transfert autorise qui en a bénéficié à transférer de son propre chef. Cette assertion apparaît déduite de la loi fondamentale du développement des fonctions psychiques spécifiquement humaines de l'enfant de L.S. Vygotsky^{note1413}. Il énonce que «

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique.

» Or, L.S. Vygotsky précise que cette loi vaut pour l'enfant et non pas pour l'adulte^{note1414}. Ce dernier apprendrait en se servant de cycles de développement déjà accomplis et achevés. Il ajoute :

« Toute discipline a un rapport particulier et concret avec le cours du développement de l'enfant. Ce rapport change lorsque l'enfant réalise un passage d'une étape de développement à une autre. »

^{note1415} La question se pose alors des limites de validité de la loi considérée : cette question vaut du point de vue de la dichotomie « enfant / adulte » ainsi qu'au regard du couple « nature de l'apprentissage / niveau du développement ».

Modèle pédagogique et postulat relatif à l'option de B. Rey

Il demeure que l'option de B. Rey semble de nature à pallier les zones d'ombre ainsi repérées. Celui-ci donne à penser qu'on peut transmettre l'intentionnalité qui est à la base du transfert. Son analyse conduit à poser que l'intention est élément fondamental à la source du transfert. Il signifie que cette réflexion a lieu d'être parce que la psychologie cognitive est contrainte de rejeter de son champ d'étude la transversalité du fonctionnement mental. Un autre postulat se révèle alors. B. Rey défend notamment sa démarche en se référant à J. Fodor^{note1416}. J.-F. Richard indique cependant : «

La thèse Fodorienne selon laquelle les processus centraux sont inaccessibles à l'investigation scientifique repose sur l'idée que seuls sont scientifiquement investigables les processus isolables par les méthodes expérimentales reposant sur la manipulation de facteurs.

»^{note1417} Pour J.-F. Richard, l'étude des activités mentales appelle le recours à un éventail méthodologique plus large. Il envisage ainsi d'user de méthodes expérimentales comparatives, de l'observation en situation contrôlée et de méthodes de simulation. C. Bastien suggère, par ailleurs, qu'on peut penser le transfert sans pour autant supposer l'existence d'une capacité absolument transversale. Cet auteur présente l'analogie comme un processus fondamental d'acquisition de nouvelles connaissances^{note1418}. Selon lui,

« l'analogie, reposant sur l'activation de connaissances antérieures avec lesquelles peuvent s'établir par ailleurs de nouveaux liens fonctionnels, apparaît bien comme un des processus fondamentaux de l'utilisation et de l'acquisition des connaissances humaines parce qu'elle résulte de l'organisation même de ces connaissances. »^{note1419}

La mise en question des postulats sur lesquels repose le modèle pédagogique

C. Bastien indique qu'il y a résolution par analogie « *si la connaissance de la solution d'un problème-source est nécessaire à la solution d'un problème-cible* »^{note1420}. Rappelant sa référence à G. Cellérier, il indique :

« si face à une situation-problème on ne dispose pas d'une solution connue, une façon économique de procéder consiste à chercher s'il n'existe pas des connaissances antérieurement acquises qui, moyennant quelques aménagements, pourraient être applicables pour aboutir au but »

^{note1421}. Cela signifie que le transfert est fonction d'une activation de connaissances acquises qui relève d'un traitement analogique. C. Bastien estime en fait qu'il en va du fonctionnement cognitif lui-même. Selon lui, les connaissances individuelles sont structurées de manière fonctionnelle : elles s'organisent en fonction d'un contexte qui définit les limites de leur validité et la condition de leur efficacité. Leur structuration repose sur une organisation déterminée par les buts de l'action. Or, il signifie que «

le traitement analogique est étroitement lié à l'organisation fonctionnelle des connaissances humaines

»^{note1422}. C. Bastien défend en outre que ce processus fondamental vaut pour le jeune enfant comme pour l'adulte. Il s'oppose à J. Piaget, J. Montangero et J. Billeter qui avancent que l'analogie ne peut être utilisée que tardivement dans le cours du développement cognitif^{note1423}. Il se réfère à U. Goswami pour souligner que nombre de travaux ont mis en question ce point de vue^{note1424}. Il indique, à l'issue d'une revue de question : «

L'ensemble de ces recherches souligne la précocité et l'efficacité du traitement analogique dans les processus cognitifs humains et permet de penser que sa mise en oeuvre ne relève pas nécessairement d'une maîtrise des relations logiques formelles. »

note¹⁴²⁵ Le propos de C. Bastien quant au traitement analogique conduit ainsi à douter de l'intérêt des deux postulats repérés.

3.2 Au regard de l'épistémologie des savoirs

3.2.1 Le repérage de deux éléments fondamentaux

Un modèle pédagogique qui, en l'état, se révèle insatisfaisant

On ne peut donc véritablement, en l'état, se satisfaire du modèle élaboré à partir des options des « pédagogues ». Il apparaît tenir à la mise en place, discutable, de deux postulats. Le premier a rapport à la loi, énoncée par L.S. Vygotsky, du développement des fonctions psychiques supérieures de l'enfant. Il revient à poser que celle-ci est valide quels que soient le niveau de développement du sujet et le domaine de connaissances concernés. Or, le propos de L.S. Vygotsky invite à mettre en question cette généralisation. Le second postulat est relatif à la démarche, de B. Rey, débouchant sur l'idée que l'intention est à la source du transfert. Il en signifie le bien-fondé en arguant de la difficulté pour la psychologie cognitive à rendre compte du caractère transversal du fonctionnement mental. Or, les références à J.-F. Richard, d'une part, à C. Bastien, d'autre part, conduisent à douter de la pertinence de cette approche. Ces observations appellent dès lors le réexamen du modèle pédagogique envisagé ; il convient en effet d'intégrer, sans confondre les genres, ce qui relève d'une exigence au plan de l'éducation et ce qu'il en est de la réalité des apprentissages. Les options des « pédagogues » sont dès lors à considérer à nouveau, en regard des données à partir desquelles elles ont été élaborées.

Un premier élément à retenir : l'idée que le transfert porte sur des « micro-expertises »

Il est à rappeler que les options des « pédagogues » reposent sur des points de vue similaires. Il est jugé que la mise en pratique de l'option des « méthodologues » génère des acquisitions qui n'occasionnent guère de transfert aux apprentissages disciplinaires. L'examen des données relatives à l'éducation cognitive que fournissent J.-C. Coulet, d'une part, F.-P. Büchel, d'autre part, se révèle accréditer ce point de vue. Il est de fait considéré, en chacune des options des « pédagogues », que le transfert porte sur des « micro-expertises ». Ces options sont ainsi, sur ce point, en phase avec celle des « didacticiens » et cohérentes avec des travaux relevant de la psychologie cognitive. Des expérimentations qu'a conduites C. Bastien indiquent ainsi que l'utilisation d'une relation d'ordre est fonction des parcours à opérer pour la mettre en place^{note1426}. L'examen que fait J. Tardif des modèles théoriques de la dynamique du transfert d'apprentissage le conduit, en outre, à retenir qu'elle intègre : «

l'adaptation des éléments de la tâche source ou de la tâche cible ne pouvant être mis en correspondance sans ajustement

»^{note1427}. L'expert, par surcroît, si on se fie à E. Cauzinille-Marmèche, est, à la différence du novice, à même de mettre en relation divers champs de connaissances : il intègre ainsi, selon elle, des connaissances contextualisées, des règles, des principes ou des théorèmes pour s'adapter à la nature spécifique d'un problème^{note1428}.

Un second élément à retenir : l'idée que le transfert est fonction du contexte d'acquisition

Les options des « pédagogues » signifient aussi une attention marquée au contexte d'acquisition. Considérer que le transfert opère sur des « micro-expertises » revient à estimer qu'un savoir vaut essentiellement au regard d'une situation déterminée. Ce souci du contexte d'acquisition transparaît au plan des critiques que les « pédagogues » adressent à l'option des « méthodologues ». Ainsi B. Rey juge-t-il que l'habillage de certains exercices des ARL risque de masquer le caractère général de la structure logique à l'oeuvre. J.-C. Coulet, par ailleurs, suggère, à l'issue de sa synthèse relative à l'éducation cognitive, une adaptation des exercices à la spécificité d'un domaine de connaissance ciblé. P. Meirieu et M. Develay notent quant à eux que l'accès aux opérations mentales dépend du rapport d'un individu donné à un contenu de connaissance déterminé. L'option

des « *didacticiens* » ne leur paraît pas tenir compte de cela en ce qu'elle est focalisée sur les contenus de savoirs. Plusieurs productions émanant de psychologues cognitivistes donnent en outre à penser que le transfert est fonction du contexte d'acquisition. Ainsi C. Bastien avance-t-il que le contexte est un élément constitutif des connaissances individuelles. P. Mendelsohn signifie de plus que le transfert dépend de sa prise en compte explicite dans l'environnement d'apprentissage. J. Tardif signale quant à lui que R.J. Sternberg et P.A. Frensch intègrent la spécificité de l'encodage de l'apprentissage dans leur modèle de la dynamique du transfert^{note1429}.

La mise en place d'une expérimentation relative aux deux éléments repérés

Deux éléments apparaissent ainsi à considérer pour réfléchir au transfert. Il en va d'un point de vue signifiant une réalité des apprentissages conciliable avec l'exigence du transfert. Celui-ci repose cependant sur le repérage de deux hypothèses à mettre à l'épreuve des faits. Selon la première, le transfert porte sur des « micro-expertises », d'après la seconde, il est fonction du contexte d'acquisition. Une expérimentation a été mise en place pour vérifier ces deux hypothèses^{note1430} (Encadré 3). Elles ont été envisagées au plan d'une mise en regard de performances réalisées à différentes épreuves. Il s'agit, d'une part, des épreuves d'une évaluation nationale CE2 : elles concernent le français et les mathématiques. Celles-ci ont occasionné huit relevés de notes. Il est question, d'autre part, de deux épreuves qui sollicitent la motricité de façon accrue : elles consistent respectivement en une course de sprint plat et en un parcours à obstacles comportant des phases courues^{note1431}. La distance du sprint plat a été déterminée pour autoriser le mesurage de trois performances : un temps relatif au sprint plat et un autre concernant le parcours à obstacles ont permis le calcul d'un taux. Les données enregistrées permettent de repérer s'il est deux distributions de performances corrélées entre elles, dont une seule l'est avec une troisième. On envisage ainsi l'hypothèse relative aux « micro-expertises ». Trois groupes d'élèves ont passé les épreuves. Les élèves d'un groupe proviennent du même CE1 et appartiennent au même CE2 ; ces attributs distinguent en outre chaque groupe des deux autres. Il est alors possible de déterminer si les relations entre distributions de performances dépendent du groupe considéré. On examine alors l'hypothèse relative aux contextes d'acquisition.

Encadré 3 : Remarque concernant l'étude relative aux deux éléments fondamentaux pour penser le transfert

-

Une étude a été effectuée pour vérifier l'intérêt des deux éléments fondamentaux repérés quant au transfert. Elle est présentée dans le second tome de cet écrit. Le texte ci-dessous donne un aperçu du travail effectué.

La question du transfert se révèle centrale au plan de la réflexion à l'apprentissage et à l'éducation. Elle suscite le débat technique, si on considère qu'il convient de transférer pour apprendre. Elle relève de l'accomplissement d'une exigence, si on envisage qu'un apprentissage n'a de portée éducative que s'il peut être transféré. Elle renvoie, en tout état de cause, au noeud Gordien du problème de l'utilité sociale de l'École : à quoi servirait l'École si on n'y apprendait pas ou si ce qu'on n'y apprendait ne valait qu'en son sein ? On comprend alors que la réflexion au transfert court le risque de la dérive : elle peut occasionner une spéculation ne conduisant guère qu'à satisfaire un fantasme pédagogique. La prise en compte de deux courants de pensée s'opposant et intéressant directement l'École contribue à démonter les mythes afférents à la question du transfert. Elle autorise à émettre deux hypothèses de nature à concilier l'exigence du transfert d'apprentissage et la réalité des apprentissages. La première signifie que le transfert d'apprentissage porte sur des « micro-expertises », la seconde qu'il est fonction du contexte d'acquisition. Elles ont été envisagées au plan des performances obtenues par trois groupes d'élèves : aux épreuves de l'évaluation nationale CE2 ainsi qu'à deux épreuves sollicitant la motricité de façon accrue. La démarche a autorisé l'étude des liens entre distributions de performances pour un groupe d'élèves et la comparaison de ces relations en fonction des groupes d'élèves.

Les résultats expérimentaux obtenus se révèlent accréditer les deux hypothèses examinées. Ils

indiquent que l'élève peut utiliser des parties différentes de ce qui sous-tend la performance à une épreuve pour en réaliser d'autres. Il est alors question de contributions utiles, voire nécessaires, mais non suffisantes à leur réalisation. Ils signifient aussi que leur utilisation effective est fonction du contexte d'apprentissage, au sens large, en lequel l'élève a été placé. Ils donnent en outre à penser qu'il en va d'un phénomène relativement général : ils concernent les épreuves d'une évaluation nationale CE2 ainsi que des épreuves mettant à contribution la motricité de façon essentielle. Ces résultats suggèrent que l'enseignant peut effectivement oeuvrer pour aider l'élève au transfert d'apprentissage. Différentes propositions, pour ce faire, émanent de chercheurs en psychologie cognitive ou en sciences de l'éducation ainsi que du courant de l'éducation cognitive. Il demeure que celles-ci ne peuvent fonctionner à vide ; les résultats expérimentaux obtenus, de plus, signifient la nécessité d'un examen des contenus d'enseignement pour un enseignement en vue du transfert d'apprentissage.

Des résultats expérimentaux qui invitent à retenir les deux éléments repérés

Il s'avère que les résultats expérimentaux obtenus accréditent les deux hypothèses examinées. Ils indiquent que l'élève peut utiliser des parties différentes de ce qui sous-tend la performance à une épreuve pour en réaliser d'autres. On peut donner l'exemple d'un groupe d'élèves pour ce qui est du sprint plat et du parcours à obstacles. Pour ce groupe, les distributions de temps chronométrés sont significativement corrélées entre elles. Or, seule celle qui concerne le parcours à obstacles l'est avec la distribution des taux. Ainsi ce qui détermine la gestion des contraintes propres au parcours à obstacles ne dépend-il pas de ce qui permet de négocier les phases de course. L'analyse des performances réalisées à l'évaluation nationale CE2 fournit, par ailleurs, des résultats du même ordre. Il s'avère, en outre, que les coefficients de corrélation significatifs repérés sont fonction du groupe d'élèves considéré. Des distributions qui ne diffèrent pas significativement d'un groupe à l'autre sont corrélées différemment suivant le groupe. C'est le cas de celles qui correspondent aux épreuves de « français compréhension » et de « mathématiques travaux numériques ». Les résultats relatifs au sprint plat et au parcours à obstacles occasionnent des constatations du même type.

3.2.2 La spécification d'un principe

Les deux éléments fondamentaux repérés en regard des options des « pédagogues »

Le réexamen des options des « pédagogues » ainsi que des données prises en compte pour leur élaboration se révèle fructueux. Il autorise le repérage de deux éléments fondamentaux pour réfléchir au transfert. Ce dernier se révèle porter sur des « micro-expertises » et fonction du contexte d'acquisition. Ces observations donnent à penser que l'enseignant peut effectivement agir en vue d'aider l'élève au transfert d'apprentissage. Il se dessine ainsi une manière de penser le transfert compatible avec le point de vue des « pédagogues » : ils prônent une éducation du sujet au travers des apprentissages localisés qui ont cours à l'Ecole. Il demeure que le modèle pédagogique établi à partir de leurs options intègre deux postulats qui ont été mis en question. Considérer, toutefois, qu'un transfert de « micro-expertises » dépend d'un contexte d'acquisition invite à jouer sur celui-là pour que celui-ci s'opère. Agir sur ce contexte, par ailleurs, ne vaut pour l'enseignant que si l'élève peut à son tour le construire, c'est-à-dire y avoir accès. Or, cela suppose qu'on aide l'élève à mettre en place le cadrage autorisant cette élaboration : nombre de travaux de recherche signifient que le transfert n'est pas phénomène automatique et spontané¹⁴³². Encore convient-il de permettre au sujet de se passer de cette aide, sans quoi il ne pourrait transférer à son initiative. Cette assistance est en effet partie prenante du contexte d'acquisition. Il en va en définitive d'un étayage et d'un désétayage visant à une intention.

Le repérage d'un principe pédagogique

Ainsi la mise en question des postulats relatifs aux options des « pédagogues » n'invalide-t-elle pas le modèle pédagogique élaboré : elle conduit à en fonder différemment la pertinence. Les deux éléments fondamentaux repérés pour réfléchir au transfert autorisent en définitive la déduction d'une dynamique pédagogique : elle se révèle similaire à celle déterminée à l'occasion de la mise en regard des options des « pédagogues ». Un principe pédagogique apparaît ainsi à retenir : il s'agit d'aider l'élève à utiliser ce qu'il a appris pour qu'il apprenne encore, de nouveau ou à nouveau. Ce principe conduit à ne plus considérer le transfert en tant que

produit de l'apprentissage : il invite à l'envisager en tant que processus à l'oeuvre dans l'apprentissage. Aussi peut-on considérer qu'il induit une démarche différente de celle que suggère l'option des « *didacticiens* » : M. Develay observe de fait que les tenants de cette option n'ont pris acte que fort récemment du fait qu'il convient de transférer pour apprendre¹⁴³³. Il invite en outre à une approche autre que celle qui vaut pour les « *méthodologues* » : ceux-ci donnent en effet à penser qu'il est des connaissances valant indépendamment d'un champ d'application donné. Il demeure que l'élaboration du principe d'aide au « trans-faire » prend appui sur ces deux options : il est retenu de la première que tout apprentissage est localisé et de la seconde qu'il convient de solliciter son utilisation dans des situations inédites.

Un principe d'aide au « trans-faire »

Aux deux éléments fondamentaux retenus pour réfléchir au transfert correspond ainsi un principe pédagogique pour aider au transfert. Or, il est à noter que les deux éléments considérés n'autorisent pas à fonder une théorie explicative du transfert. Ils ne permettent pas de statuer quant aux processus à l'oeuvre dans le transfert. Indiquer que le transfert opère sur des « micro-expertises » ne revient pas à déterminer les mécanismes sous-jacents au transfert. Considérer que le transfert est fonction du contexte d'acquisition n'est pas signifier la manière dont celui-là joue sur celui-ci. Il est à rappeler, en outre, que la spécification des deux éléments considérés procède de l'examen des options des « pédagogues ». Ceux-ci réfléchissent certes au transfert à partir de données scientifiquement éprouvées. Il demeure qu'il les envisagent au regard des préoccupations qui sont les leurs : ils ambitionnent une éducation du sujet au travers des apprentissages scolaires. Le principe énoncé a ainsi pour objet de fournir une orientation pour réfléchir à la mission qu'ils se sont assignée. Il est ainsi censé guider la réflexion à un enseignement ou sa mise en oeuvre. Aussi ne peut-on estimer qu'il correspond à l'application d'une théorie du transfert. Il est alors cohérent de juger qu'il correspond à un principe d'aide au « trans-faire » : il s'agit d'aider l'élève à faire au-delà, à partir de ce qui a été appris.

L'intérêt des données établies au regard de la question de la « vie physique » en EPS

La réflexion au transfert pour ce qui est de la pédagogie débouche ainsi sur la spécification de deux éléments fondamentaux autorisant l'énoncé d'un principe. L'intérêt de ces données, cependant, est fonction des raisons ayant conduit à la réflexion qui a abouti à leur détermination. Celles-ci tiennent au souci d'élucider la question de la « vie physique » en EPS : il est apparu qu'elle correspond à la question du transfert pour ce qui est de cette discipline d'enseignement. L'examen des travaux qui y ont trait a conduit au repérage d'une intuition fédératrice : le transfert serait fonction du repérage de similarités entre les situations rencontrées, il serait le fruit d'une attitude visant à tirer profit de principes de réalisation. Cette intuition fédératrice s'est cependant avérée porter au questionnement ; il en a alors été d'une étude laissant un temps de côté le champ de l'EPS pour mieux y revenir. Il convient alors de s'assurer que cette étude apporte des éléments de réponse aux questions qui l'ont suscitée. Elles ont rapport à la possibilité de mise en place d'acquisitions ayant portée relativement générale. Or, l'étude conduite autorise à considérer que le transfert porte sur des « micro-expertises » et est fonction du contexte d'acquisition ; elle signifie donc les limites de validité de l'intuition fédératrice considérée.

L'intérêt des données établies au regard de la question du transfert dans le cas de l'EPS

L'étude effectuée aboutit en outre à l'énoncé d'un principe d'aide au « trans-faire » qui suppose une intervention de l'enseignant et un examen des contenus enseignés. Ces implications apparaissent en cohérence avec les écrits dont l'examen a autorisé le repérage d'une intuition fédératrice pour ce qui est du transfert en EPS. Leurs auteurs apparaissent, d'une part, tous estimer que le transfert dépend des modalités d'enseignement adoptées. Tous se montrent en outre soucieux de la nature des savoirs enseignés au regard des situations en lesquelles ils sont censés valoir. Le plan expérimental qu'ont produit P. Parlebas et J. Vivès, qui constitue en quelque sorte la matrice des autres expérimentations prises en compte, le signifie. Ces auteurs indiquent en effet :

« Il s'agit de mettre en évidence des phénomènes de transfert dans des "situations de terrain".
Cette mise en évidence est cherchée à deux niveaux :

1.

En premier lieu, au niveau de la nature des tâches à effectuer [...]

2.

En second lieu, au niveau du mode d'intervention pédagogique. »note1434

Ainsi les éléments fondamentaux et le principe repérés sont-ils en phase avec les préoccupations de ceux qui réfléchissent au transfert pour ce qui est de l'EPS.

3.2.3 Le recours à l'épistémologie des savoirs

La question des modalités d'intervention

On peut ainsi retenir, dans un premier temps, les données stabilisées quant au transfert pour poursuivre la réflexion. Celles-ci apparaissent en cohérence avec le modèle élaboré à partir des options des « pédagogues ». Les modalités d'intervention que suggère ce modèle sont donc à envisager au plan d'une aide au « trans-faire ». Or, celles-ci procèdent de la prise en compte première du contexte déterminant leur validité et leur efficacité. Le modèle pédagogique intègre ainsi une phase essentielle de « *contextualisation* ». La « *décontextualisation* » et la « *recontextualisation* » n'ont, de plus, lieu d'être qu'en fonction de celle-ci. Les opérations d'étayage et de désétayage, quelles qu'elles soient, sont dès lors à organiser de façon première en fonction de la « *contextualisation* » considérée. Les intentions à transmettre valent ainsi au regard de celle-ci : elles sont censées générer un cadrage dont la pertinence tient au domaine de connaissance ciblé. Les modalités d'intervention en vue du transfert font certes partie intégrante du contexte d'acquisition. Leur mise en oeuvre, cependant, est dépendante de l'objet de savoir considéré. Aussi peut-on défendre que l'aide au transfert appelle, en premier lieu, un examen des contenus d'enseignement. Il est envisageable de s'intéresser aux divers types d'approches proposés pour ce faire, avant que d'en venir au cas particulier de l'EPS.

La question de l'analyse des contenus de savoir : premier type de points de vue

Plusieurs points de vue ont été émis quant à une analyse des contenus de savoir en vue d'aider au transfert. Certains suggèrent le repérage des opérations que requièrent les tâches concernées : L. D'Hainaut, notamment, a proposé, dans un ouvrage sorti en 1977, une grille de lecture pour ce faire^{note1435}. Il définit ainsi plusieurs « *démarches intellectuelles* », par exemple : prendre et traiter de l'information, traduire... Il les considère en outre réductibles à des « *opérations cognitives* » simples comme : la reproduction ou répétition, la conceptualisation... L. D'Hainaut reprend cette analyse dans un article publié en 1991. Il défend alors qu'elle est fondée au regard de l'épistémologie ; ainsi, selon lui, «

Le champ d'étude d'une discipline est inséparable, dans la définition de celle-ci, des actions exercées ou exerçables sur ses objets

. »note1436 Il en vient alors à signifier que l'outil d'analyse qu'il propose a rapport au transfert :

« Ainsi donc les disciplines fournissent des opérateurs qui permettent d'exercer des actes cognitifs qui relèvent des objectifs qu'elles poursuivent et du domaine qu'elles traitent, mais sont aussi utiles pour atteindre des buts et traiter des situations qui concernent d'autres disciplines.

»note1437 Les opérations ainsi envisagées, cependant, ont statut d'« atomes de connaissance » valant indépendamment des situations en lesquelles on en use. Or, une aide au transfert suppose une analyse prenant en compte le contexte en lequel de telles opérations sont à l'oeuvre. Le point de vue examiné peut cependant aider à pointer un ensemble d'opérations que requiert un domaine de connaissance donné.

La question de l'analyse des contenus de savoir : deuxième type de points de vue

D'autres propositions visent explicitement cette prise en considération. L'une d'elles émane de J.-L. Phelut et P. Gillet. Ils annoncent certes qu'elle autorise à se passer d'une réflexion au transfert ; ils entendent toutefois par « transfert » une activité mécanique d'application. Selon eux, dans une discipline, «

des compétences sont identifiables : elles permettent de résoudre des classes de situations problèmes qui définissent cette discipline en tant que telle

»note1438. Ils considèrent que les compétences mobilisent des connaissances déclaratives et procédurales ; l'intégration de ces connaissances aboutit, indiquent-ils, à la connaissance d'une « *situation-type* », d'une « *matrice situationnelle* ». L. D'Hainautnote1439, M. Develaynote1440 ou A. Giordannote1441, cependant, invitent à ne pas restreindre *a priori* l'analyse aux limites formelles d'une discipline scolaire. Ainsi M. Develay observe-t-il que certains découpages disciplinaires sont le fait de particularismes corporatistes. Il jette de fait les bases d'une épistémologie des savoirs scolaires permettant d'envisager une transversalité dans les apprentissagesnote1442. Selon M. Develay, une discipline scolaire se caractérise d'abord par une « *matrice disciplinaire* », un principe d'intelligibilité. Celui-ci prend forme à travers des objets, des tâches et des connaissances déclaratives ou procédurales.

La question de l'analyse des contenus de savoir : troisième type de points de vue

Ces approches présentent l'intérêt de viser la mise en lumière d'un contexte en lequel valent des connaissances. C. Bastien, cependant, invite à distinguer les connaissances générales et les connaissances individuelles. Seules les premières peuvent, à ses yeux, être étudiées par les épistémologues ; il estime que les secondes concernent les psychologuesnote1443. Aussi indique-t-il :

« L'approche logicienne [...] privilégie une organisation hiérarchique des connaissances dont les niveaux sont obtenus par abstractions successives, depuis les connaissances concrètes jusqu'aux concepts les plus généraux. On peut défendre le point de vue selon lequel cette structuration correspond à la meilleure forme pour représenter ou pour conserver [...] des connaissances. Mais elle apparaît particulièrement inefficace pour l'action »

. Il avance de fait que la structuration des connaissances individuelles est fonctionnelle, repose sur une organisation déterminée par les buts de l'action. Il en va à ses yeux d'une analyse fonctionnelle des connaissances pour «

définir les éléments de la situation qui sont pertinents du point de vue du sujet

»note1444. Il défend que celle-ci est de nature à autoriser un guidage efficace de l'apprentissage. Il appelle cependant de ses vœux l'étude de la manière dont les connaissances générales se transforment en connaissances individuellesnote1445.

Pour une nouvelle centration sur l'EPS

Il est ainsi une diversité de conceptions quant à la manière d'envisager une analyse des contenus de savoir en vue d'aider au transfert. L'une d'elles invite à une spécification des opérations mentales autorisant les actes cognitifs relatifs à un domaine de connaissance donné. Cette détermination est envisagée à partir d'un ensemble fini d'opérations : leur repérage est censé rendre compte des actes cognitifs relevant d'un champ d'application donné. Un autre type d'approche vise à mettre à jour la cohérence d'une discipline ou d'un champ disciplinaire. Il s'agit de formaliser l'organisation des connaissances propres à celle-ci ou celui-là au regard de problèmes typiques ou d'un principe d'intelligibilité. Une autre option s'intéresse au caractère contextualisé des connaissances individuelles en regard des connaissances formelles correspondantes. Cet inventaire fait ainsi apparaître des démarches diverses ainsi que des référents théoriques différents. Cette constatation peut inviter à un examen plus approfondi des différents points de vue repérés. Il est à noter, cependant, que les différentes approches repérées ont un caractère relativement général : elles ne sont pas

spécifiques à une discipline d'enseignement donnée. Elles signifient ainsi essentiellement des orientations pour une analyse des contenus de savoir en vue d'aider au transfert. Aussi sont-elles principalement de nature à aider à l'examen de celles qui concernent spécifiquement une discipline donnée, en l'occurrence l'EPS. Elles sont alors à spécifier ainsi qu'à analyser et à discuter en regard des trois démarches repérées.

4 . Pour donner corps à l'aide au « trans-faire »

De la question de la « vie physique » en EPS à la question du transfert pour l'EPS

La question de la « vie physique » en EPS est apparue faire problème : elle appelle la spécification d'un enseignement de l'EPS en vue d'accomplir une exigence institutionnelle qui est à interpréter. Les interprétations se révèlent diverses, les orientations prônées, également. Toutes, cependant, concourent à signifier que le problème de la « vie physique » en EPS réfracte la problématique de l'au-delà pour l'EPS : il s'agit de fonder une EPS occasionnant des acquisitions qui valent au-delà de l'EPS, voire du temps de la scolarité, dans une perspective d'éducation. Or, les différentes conceptions relatives à la « vie physique » en EPS postulent que ce qui est acquis en EPS vaut au-delà. La transformation d'une exigence en postulat induit ainsi des systèmes de pensée qui entrent en concurrence. Le dépassement des options en présence appelle à réfléchir à la question de la « vie physique » au regard de l'au-delà envisagé en tant qu'exigence. Il s'avère dès lors que la question de la « vie physique » en EPS est question du transfert à envisager pour ce qui est de l'EPS.

La prise en compte des travaux relatifs au transfert et non spécifiques à l'EPS

On observe, en la matière, une intuition fédératrice ; le transfert reposerait sur une attitude autorisant le repérage de similarités entre les situations rencontrées pour mettre à l'oeuvre un principe de réalisation. Cette intuition fédératrice invite au questionnement : il s'agit de s'interroger quant à la possibilité de mise en place d'acquisitions ayant portée relativement générale. Il convient alors de réfléchir plus avant à la question du transfert : cela appelle une prise en compte des travaux relatifs au transfert qui ne se cantonnent pas à l'EPS. Une entrée en matière apparaît si on envisage la question du transfert du point de vue de l'Ecole : il est une opposition fondamentale entre deux conceptions. C'est ainsi que les options des « *méthodologues* » et des « *didacticiens* » sont à examiner. Leur examen se révèle à compléter de celui des données relevant, d'une part, de l'éducation cognitive, d'autre part, de la psychologie cognitive. Il en va dès lors d'une analyse critique.

Au regard de l'opposition « méthodologues » / « didacticiens »

Les données stabilisées quant au problème de la « vie physique » en EPS signifient deux niveaux d'analyse. Il s'agit de s'enquérir de la validité des options en présence pour ce qui est des apprentissages scolaires ; il convient aussi d'envisager leur recevabilité au regard de la finalité d'éducation. La critique que font P. Meirieu et M. Develay, J.-P. Astolfi et S. Laurent ainsi que B. Rey des deux options en présence signifie une aporie. L'option des « *méthodologues* » se révèle recevable du point de vue des finalités et peu adaptée à la réalité des apprentissages scolaires. L'option des « *didacticiens* » s'avère plus conforme à cette réalité mais pose problème aux plans politique et éthique. La question se pose de l'accomplissement d'une mission d'éducation au travers d'apprentissages qui sont, par nature, relativement localisés. L'opposition entre les deux options en présence est jugée, en tout état de cause, à dépasser. L'examen des données que fournit le courant de l'éducation cognitive conforte dans la critique de l'option des « *méthodologues* ». Celui des travaux relevant de la psychologie cognitive donne l'espoir en un dépassement de l'aporie repérée : il semble envisageable d'éduquer les sujets au travers d'apprentissages localisés.

L'examen des options des « pédagogues »

Les options des « pédagogues », c'est-à-dire, de P. Meirieu et M. Develay, J.-P. Astolfi et S. Laurent ou B. Rey, sont dès lors à étudier. Elles apparaissent tout à la fois compatibles et complémentaires. Il est considéré qu'un apprentissage est, en premier lieu, contextualisé ou « adhérent » au contenu sur lequel il s'opère ; il est dès lors retenu que le transfert d'un apprentissage n'est ni total, ni automatique, ni spontané. Le propos est en ce sens cohérent avec l'option des « *didacticiens* » et les données issues de la psychologie cognitive. Il est en outre proposé de solliciter le transfert, en aidant à décontextualiser l'apprentissage et à le recontextualiser ; il

est alors jugé qu'il convient d'aider le sujet à opérer les cadrages pertinents sur les situations qu'il rencontre. Il s'agit, de plus, de lui permettre de se passer de cette aide pour qu'il puisse mettre à l'oeuvre l'intention autorisant le transfert. Les modalités d'intervention envisagées sont alors en phase avec celles que suggèrent l'option des « *méthodologues* » ainsi que les tenants de l'éducation cognitive ; elles le sont aussi avec celles que proposent certains psychologues cognitivistes. Il est alors question d'un modèle pédagogique qui a valeur de synthèse et dont la pertinence est à déterminer.

Pour un nouvel examen de la question du transfert dans le cas de l'EPS

Celle-ci apparaît en définitive tenir à deux éléments fondamentaux pour penser le transfert : ce dernier se révèle porter sur des « micro-expertises » et fonction du contexte d'acquisition. Ils autorisent la déduction d'un principe pédagogique. Il ne s'agit pas seulement de faire apprendre mais d'aider à utiliser ce qui a été appris pour apprendre encore. Ce principe pédagogique ne consiste pas en l'application d'une théorie du transfert ; les deux éléments fondamentaux repérés ne peuvent autoriser à fonder une telle théorie. Il signifie une orientation pour un enseignement en vue du transfert : il est le produit d'une réflexion visant à intégrer l'exigence du transfert et la réalité des apprentissages. Aussi est-il judicieux de considérer qu'il est principe d'aide au « trans-faire », au faire au-delà, à partir de ce qui a été appris. Celui-ci se révèle digne d'intérêt au regard des données repérées quant à la question du transfert dans le cas de l'EPS. Il correspond à un modèle pédagogique qui appelle, en premier lieu, une analyse des contenus de savoir ou d'enseignement. L'examen des approches issues des sciences de l'éducation ou de la psychologie cognitive appelle à une centration sur le cas de l'EPS. Il s'agit d'étudier les démarches proposées en ce qui concerne cette discipline pour donner corps au principe de l'aide au « trans-faire ».

Chapitre 5 : Pour une acquisition fondamentale

1 . Transfert, apprentissages moteurs et EPS

La question de la nouvelle centration à opérer sur l'EPS

La question de la « vie physique » en EPS fait problème en raison de la manière même dont elle est posée. Ceux qui s'expriment à son propos ne font guère cas du transfert quand elle appelle fondamentalement à réfléchir au transfert. Les expérimentations le concernant, dont rend compte la Revue EPS, sont rares. Il en est de même des écrits, publiés en ce périodique, autorisant à retracer les étapes de la réflexion en laquelle celles-ci s'inscrivent. L'examen de ces travaux permet de repérer une intuition fédératrice qui suscite à nouveau le questionnement. L'analyse des travaux relatifs au transfert, qui ne concernent pas spécifiquement l'EPS, conduit à repérer deux éléments fondamentaux quant au transfert : il s'avère porter sur des « micro-expertises » et fonction du contexte d'acquisition. Elle amène aussi à formuler le principe pédagogique de l'aide au « trans-faire » : il s'agit d'aider l'élève à faire au-delà, à partir de ce qu'il a appris. La spécification de ce principe procède d'une réflexion faisant suite aux questions qu'a suscitées l'intuition fédératrice repérée pour ce qui est de l'EPS. Il vaut certes lorsqu'on l'envisage en regard des travaux dont l'analyse a permis de formaliser cette intuition fédératrice. Il demeure qu'il faut lui donner corps dans le cas particulier de l'EPS. Il s'agit alors de s'enquérir des modalités d'une étude des contenus de savoir concernés idoine à ce projet. Les approches généralistes pouvant aider à cette étude apparaissent, en première analyse, diverses ; aussi convient-il, avant toute autre chose, d'envisager la question dans le cas de l'EPS. Cela conduit à s'interroger quant aux données à considérer.

La question des données à considérer

Les écrits intéressant l'EPS ont rarement le transfert pour objet central. Il en est cependant qui y ont trait, par exemple un article de C. Piard publié dans la revue STAPS de septembre 1988. L'auteur, rendant compte de « *la théorie soviétique de l'activité* » et envisageant un essai d'application aux activités acrobatiques, écrit notamment : «

Lorsque plusieurs bases d'orientation comportent des éléments communs, des propriétés généralisables, il est indispensable de rendre, à travers la présentation même de ces bases d'orientation, cette parenté évidente aux apprenants. En effet, la présence de propriétés généralisables est la condition nécessaire mais non suffisante de leur généralisation ou "transfert"

»note1446. R. Mérand, en outre, a dirigé la rédaction d'un ouvrage relatif au basket-ball qui a paru en 1990 ; il y envisage «

le développement de capacités perceptives et décisionnelles, conditions de réponses motrices adaptées aux variables spatiales, temporelles, événementielles de tout environnement instable

»note1447. A. Derlon, par ailleurs, a produit un article, sorti dans la Revue EPS de novembre-décembre 1992, en lequel un paragraphe s'intitule : « *Transferts gestuels* ». Cet auteur écrit à propos du saut en longueur, s'intéressant particulièrement au «

principe opérationnel lié à l'approche de la planche

»note1448. Il avance que la maîtrise de celui-là permet d'accéder à

« de nouveaux pouvoirs dans le domaine prise d'information / ajustement perceptivo-moteur

». Ceux-ci, selon lui, sont de nature à valoir dans diverses activités physiques et sportives, voire dans la vie courante. D'autres exemples de cette veine pourraient être donnés, signifiant avec acuité la question du choix des productions à considérer.

La question des modalités du choix des données à considérer

D. Delignières et P. Fleurance ont proposé une grille d'analyse qui peut paraître de nature à aider à cette sélection. Ils se sont exprimés quant aux « *niveaux de la transversalité* ». Il est à noter que, selon eux, «

elle repose sur un principe global de réinvestissement des acquis

»note1449. Ils présentent un premier niveau qui «

concerne les relations que l'on peut mettre en évidence entre différentes situations relevant d'une même APS

». Le deuxième «

renvoie aux relations qui peuvent être établies entre deux ou plusieurs APS différentes

». Ils ajoutent qu'«

Un autre axe de la transversalité relève des problématiques interdisciplinaires

. »note1450 Ils terminent leur inventaire en indiquant : «

Un dernier niveau, particulièrement développé par l'Inspection Générale, met en avant l'importance de l'acquisition, en EPS, de connaissances qui permettront à l'individu une gestion rationnelle et éclairée de sa vie physique

». On pourrait ainsi songer à envisager quatre catégories d'écrits intéressant le transfert et l'EPS. Ce

découpage, cependant, ne paraît guère cohérent, à tout le moins au regard de l'étude entreprise. Cette dernière conduit à envisager le problème de la « vie physique » en EPS en tant que question du transfert pour l'EPS. Or, le propos de D. Delignières et P. Fleurance invite à opérer une distinction entre une catégorie d'écrits concernant la « vie physique » en EPS et trois autres. On pourrait néanmoins poser que celles-là sont trois sous-catégories de celle-ci ; on disposerait ainsi d'un outil d'analyse aidant à l'élaboration d'un échantillon d'écrits à examiner. Il convient dès lors de statuer quant à la pertinence de cette démarche.

La spécification des caractéristiques des productions à considérer

Il s'agirait de recueillir un échantillon d'écrits représentatifs de ceux produits qui ont trait aux trois catégories significatives. Ainsi l'article de C. Piard, publié dans la Revue STAPS en 1988, pourrait-il relever de celle qui a trait aux relations entre situations concernant une même activité : l'auteur propose une application de la théorie de l'activité aux activités acrobatiques. La publication de A. Derlon, sortie dans la Revue EPS en 1992, pourrait être retenue dans la catégorie concernant les relations entre plusieurs activités physiques : l'auteur y évoque les effets d'un apprentissage relatif au saut en longueur sur la pratique d'autres activités. Une partie de l'ouvrage qu'a dirigé R. Mérand, qui s'intitule « *Basket-ball : lancer ou circuler ?* », serait susceptible de relever de la catégorie concernant l'interdisciplinarité : l'acquisition d'un « *savoir circuler* », au travers du basket-ball, y est envisagée au plan d'une contribution à une éducation à la sécurité routière^{note1451}. Il convient, cependant, de réfléchir à la mise en catégories envisagée au regard des raisons conduisant à se centrer sur le cas de l'EPS. Il s'agit de s'enquérir des modalités d'une analyse des contenus de savoir ou d'enseignement relatifs à l'EPS visant à aider au transfert. Il sied alors de retenir les approches proposées qui embrassent l'ensemble des activités pratiquées en EPS. Les seules, parmi celles-ci, de nature à être sélectionnées, sont par ailleurs celles qui ont pour objet explicite d'aider au transfert. La spécification de ces attributs rend caduque la démarche envisagée à partir de la grille d'analyse empruntée à D. Delignières et P. Fleurance : sa mise en oeuvre conduit à retenir des écrits n'ayant pas les caractéristiques requises. On peut envisager, de plus, que celles-ci sont assez restrictives pour autoriser le repérage des approches à considérer.

La spécification de deux approches, relatives aux apprentissages moteurs et la question de la prise en compte d'une troisième

Un premier ensemble d'approches a rapport à la recherche concernant les apprentissages moteurs. Selon J.-P. Famose, «

Globalement, il existe deux conceptions différentes de la nature de ces transformations : l'une les considère comme étant essentiellement quantitatives (processus horizontal) et l'autre comme étant essentiellement qualitatives (processus vertical), c'est-à-dire impliquant des restructurations permanentes

»^{note1452}. La théorie de R.A. Schmidt^{note1453} est relative à la première, celle que défendent J.-P. Famose et M. Durand^{note1454}, à la seconde ; toutes deux ont trait au transfert et occasionnent des propositions d'analyse des contenus faisant l'objet d'un apprentissage moteur. Il est à noter, en outre, qu'une nouvelle approche se fait jour, que D. Delignières dénomme «

approche dynamique de l'apprentissage et du contrôle moteur

»^{note1455} : celle-ci semble de nature à valoir au plan de l'étude envisagée. Selon R.A. Schmidt, ses promoteurs estiment que «

les régularités des patterns de mouvement [...] émergent naturellement (c'est-à-dire physiquement) d'interactions complexes entre de nombreux éléments liés

»^{note1456}. D. Delignières précise que ces interactions induisent des coordinations préférentielles dénommées « *attracteurs* »^{note1457}. Ainsi envisagé, l'apprentissage moteur s'opère à partir des coordinations spontanées du système. Il est, ajoute D. Delignières, des « *paramètres de contrôle* » qui, au-delà d'une valeur critique,

induisent une modification du « *paysage des attracteurs* »^{note1458}. Cela suscite, souligne-t-il, une « *lecture nouvelle des phénomènes de transfert* ».

La sélection de deux approches, relatives aux apprentissages moteurs

Selon D. Delignières, les tenants de l'approche dynamique postulent qu'on peut rendre compte du comportement du système au plan macroscopique : des « *paramètres d'ordre* » sont utilisés pour ce faire^{note1459}. Il précise : «

Dans le domaine de la motricité, le système est souvent modélisé comme un ensemble d'oscillateurs fonctionnant et s'influençant réciproquement.

» Le décalage de phase, le rapport de fréquences sont des exemples de paramètres d'ordre. Ils en va de coordinations préférentielles. D. Delignières ajoute que le paramètre de contrôle ne définit pas directement le paramètre d'ordre mais induit une modification du paysage des attracteurs. Il se réfère à P.G. Zanone et J.A.S. Kelson^{note1460} pour signifier deux cas de figure quant à l'apprentissage moteur. Il peut s'agir d'optimiser une coordination spontanée (« *situation de convergence* ») ou bien d'acquérir une coordination non naturelle (« *situation de compétition* »). Il n'y a toutefois, actuellement, guère d'applications de l'approche dynamique. Concernant l'apprentissage en situation de convergence, D. Delignières annonce, suite à une expérimentation sur un simulateur de ski : «

Les résultats ont montré que plus l'amplitude exigée était élevée, plus la coordination adoptée était stable et efficiente

»^{note1461}. Pour ce qui est de l'apprentissage en situation de compétition, dans le cas de la course à pied, il indique simplement : «

On peut supposer que la vitesse de déplacement [...] est un paramètre de contrôle fondamental du système

»^{note1462}. Aussi est-on conduit à ne retenir que les deux premières approches présentées.

La spécification de deux approches, relatives à l'objet de l'EPS, et la question de la prise en compte d'une troisième

Le second ensemble de données à examiner concerne des productions qui ont plus directement trait au statut de la discipline d'enseignement qu'est l'EPS. Deux d'entre elles ont rapport à un abord de l'EPS procédant d'une science relative à la motricité. Il s'agit, d'une part, de la psychocinétique^{note1463} dont J. Le Boulch est le concepteur, d'autre part, de la science de l'action motrice, créée par P. Parlebas^{note1464}. Les démarches proposées par ces auteurs autorisent une approche de l'objet de l'EPS du point de vue du transfert. Le propos de J. Le Boulch quant à la psychocinétique invite à envisager l'apport de l'éducation physique au plan d'une éducation par le mouvement. Ce propos n'est certes pas discuté au plan des conceptions relatives à la « vie physique » en EPS ; il peut l'être, en revanche, en regard d'autres approches des contenus de l'EPS qui ont rapport au transfert. P. Parlebas avance, quant à lui, que «

L'élaboration d'une théorie scientifique de l'action motrice peut fonder une recherche rigoureuse portant sur les situations motrices et leurs implications didactiques. »^{note1465}

Il est question, dès lors, d'une éducation physique que l'on pourrait qualifier de pédagogie de l'action motrice. Enfin, les écrits de C. Pineau concernant la spécification des « *connaissances* » et « *savoirs* » de l'EPS peuvent paraître à prendre en compte^{note1466}. L'auteur distingue trois types de principes à enseigner en EPS. Il considère que les « *principes opérationnels* » sont « *difficilement transférables* » ; il estime que les « *principes d'action* » et les « *principes de gestion* » sont généralement « *réinvestissables* »^{note1467}. Il est à rappeler, cependant, que l'analyse des écrits de C. Pineau signifie qu'il n'a pas statué quant à la spécification

des principes de gestion.

La sélection de deux approches, relatives à l'objet de l'EPS

C. Pineau intitule un paragraphe de l'article qu'il a signé dans la Revue EPS de mars-avril 1993 : « *Apprentissages et "transversalités"* ». Il envisage l'hypothèse selon laquelle «

des principes opérationnels ou des principes d'action pourraient appartenir à des chaînes motrices communes et faire appel à des contenus d'enseignement communs »^{note1468}.

Elle ne lui paraît guère se tenir : «

Cette hypothèse n'est confortée par rien de très positif au plan de la construction des contenus d'enseignement.

» Il indique cependant d'autres perspectives : «

[...] si l'analyse porte sur le développement d'aptitudes ou d'habiletés, les transversalités peuvent se révéler présentes et parfaitement exploitables au plan didactique

». Il étaye alors son propos en se référant à J.-P. Famose et M. Durand : il est question de l'une des approches à examiner pour ce qui est de l'apprentissage moteur^{note1469}. C. Pineau annonce alors que les principes opérationnels sont «

infiniment moins porteurs de transversalité que ne le sont les principes d'action et les principes de gestion des moyens

». On repère, à la lecture de ses écrits, qu'il a stabilisé une définition des principes opérationnels^{note1470}. Il s'avère cependant que la spécification des principes d'action, comme celle des principes de gestion, fait problème^{note1471}. On est alors conduit à ne pas retenir l'approche de C. Pineau parmi celles à examiner.

La question des modalités de l'examen des approches inventoriées

La question se pose, alors, des modalités de l'analyse des approches ainsi inventoriées. Il s'agit, en premier lieu, de justifier leur prise en considération. Il est à noter, par ailleurs, que leur présentation ne correspond pas à un discours sur le transfert. Il convient dès lors de les reconstruire au regard de celui-ci : cela appelle à s'intéresser à chacune de ces approches au regard du transfert tel qu'il y est conçu. Il y a, par ailleurs, à les examiner en fonction des données stabilisées quant au problème de la « vie physique » ou du transfert. Ainsi les différentes approches en présence sont-elles à étudier, d'une part, en relation avec la réalité des apprentissages, d'autre part, en regard de l'exigence d'éducation. Il s'agit, dès lors, de les confronter aux données arrêtées pour ce qui est du transfert au plan des travaux ne concernant pas spécifiquement l'EPS. Elles sont ainsi à considérer en regard des deux éléments fondamentaux repérés quant au transfert ainsi que du principe pédagogique de l'aide au « trans-faire ». La diversité des approches est, en outre, à discuter. Il s'agit de les confronter aux plans théorique comme pragmatique. Elles sont, par ailleurs, à examiner en relation avec les diverses approches qui émanent des sciences de l'éducation ou de la psychologie cognitive. Il y a en effet à statuer quant à une démarche autorisant une analyse des contenus de savoir ou d'enseignement en vue d'aider au transfert.

1.1 Transfert et conceptions de l'apprentissage moteur

1.1.1 Au regard de la théorie relative aux aptitudes

La justification de la prise en compte de l'approche de J.-P. Famose et M. Durand, au regard de la question du transfert

Les fondements d'une première approche sont donnés par J.-P. Famose et M. Durand dans un ouvrage publié en 1989. J.-P. Famose y indique : «

Les recherches sur l'apprentissage moteur et sur le transfert se sont inscrites, pour la plupart, dans le seul courant de recherche de la psychologie générale. Est-ce que la psychologie différentielle, et notamment son utilisation des méthodes corrélationnelles, est susceptible d'apporter une contribution à la connaissance des processus généraux de l'apprentissage ?

»note1472 Il observe : «

Le pratiquant progresse à travers plusieurs niveaux d'habileté. A chaque niveau, les ressources internes qui sont mobilisées et la configuration spatio-temporelle du mouvement qui en résultent diffèrent des niveaux antérieurs

. »note1473 M. Durand distingue deux niveaux auxquels on peut envisager la motricité du sujet : «

Le premier, que l'on pourrait dire latent ou profond n'est pas observable, mais détermine les performances réalisées. Le second qui, lui, est directement observable, correspond aux comportements mis en oeuvre dans la situation.

»note1474 Le premier niveau est celui des aptitudes ; R. Thomas signale, dans un autre écrit, qu'elles ne sont accessibles que par inférence à partir de certains indicateursnote1475, M. Durand précise que leur spécification procède de l'analyse factorielle^{note1476}. J.-P. Famose annonce en outre que leur dénomination appelle l'examen des tâches associées à un facteur donné^{note1477}.

La justification de la prise en compte de l'approche de J.-P. Famose et M. Durand, au regard des outils d'analyse produits

On peut alors envisager que les aptitudes requises à un niveau inférieur d'apprentissage peuvent servir pour accéder à un niveau supérieur. J.-P. Famose ajoute : «

Fleishman a adjoint des échelles d'estimation du niveau de l'aptitude requise dans la réalisation de la tâche choisie

»note1478. Il fournit alors des exemples, observant que ceux-ci ont été, pour la plupart, validés empiriquement dans le domaine de la psychologie du travail. Aussi ajoute-t-il :

« nous nous attachons actuellement à mettre au point empiriquement des exemples similaires mais relevant du domaine des APS

». On peut considérer qu'il en va, notamment, de ceux qu'il a fournis dans le premier numéro des *Dossiers EPS*^{note1479}. J.-P. Famose ajoute : «

Fleishman a montré qu'il était possible, à l'aide de recherches expérimentales-corrélationnelles, de construire un corps de connaissances sur les interactions tâches-aptitudes.

»note1480 J.-P. Famose signifie qu'il se situe dans le sillage de cet auteur : «

La constitution d'un tel corps de connaissances, partie intégrante d'une théorie de l'enseignement des habiletés motrices [...] n'est cependant possible que dans la mesure où l'on dispose d'un système quantitatif de classification des tâches sur une ou plusieurs dimensions. C'est à sa construction que nous travaillons depuis plusieurs années.

»note1481 Il a de fait rédigé plusieurs écrits visant à spécifier un outil d'analyse de la demande d'une tâche motrice. Il indique, en outre, dans un ouvrage publié en 1990, son souci que cet outil soit généralisable à l'ensemble des tâches motricesnote1482.

Les questions de l'indépendance et de la spécificité des aptitudes

Les questions de l'indépendance et de la spécificité des aptitudes

La question du développement des aptitudes

J.-P. Famose observe que chaque test mis en oeuvre par E.A. Fleishman corrèle faiblement avec tous les autres. Il indique alors que B.J. Cratty a émis l'hypothèse que ces tests dépendraient d'une «

“superaptitude” faible qui se situerait au-dessus de toutes les aptitudes indépendantes mises en évidence

»note1488. Cette superaptitude pèserait cependant faiblement dans la réalisation d'une performance donnée. Si bien que R.A. Schmidt observe qu'on peut «

en faire l'économie dans la logique des travaux de Fleishman »

note1489. Il demeure que le point de vue de E.A. Fleishman autorise à envisager une perspective de transfert. Se posent dès lors les questions du développement des aptitudes et du jeu des aptitudes dans l'apprentissage moteur. M. Durand rapporte que, «

Pour Fleishman, les aptitudes se construisent au cours de l'enfance et de l'adolescence et sont le résultat d'un surapprentissage durant le développement, ce qui explique leur stabilité à l'âge adulte.

»note1490 Il semble que les aptitudes sont initialement indifférenciées. M. Durand se réfère à V.I. Fillipowicz et M. Turovski pour avancer que la pratique sportive influe sur leur différenciationnote1491. Il signifie cependant, se rapportant à C.E. Noble, qu'on dispose de peu de résultats de recherche quant aux effets de la pratique sportive sur les aptitudesnote1492.

La question de l'évolution des configurations d'aptitudes au fil de l'apprentissage

Un autre axe de réflexion se révèle toutefois, à partir des travaux de E.A. Fleishman et de ses collaborateurs. J.-P. Famose annonce qu'ils ont montré que la configuration d'aptitudes requise à un niveau donné d'habileté n'est pas celle qui l'est à un autre niveau d'habileté ; il étaye son propos en rendant compte d'une expérimentation de E.A. Fleishman et W.E. Hempelnote1493. Les résultats signifient que le facteur kinesthésique prend une importance croissante dans la performance, au fil de l'apprentissage. L'hypothèse selon laquelle cette aptitude joue un rôle croissant au fur et à mesure que s'opère l'apprentissage a été émise : une expérimentation de E.A. Fleishman et S. Rich fournit des résultats qui l'accréditentnote1494. J.-P. Famose observe qu'elle est, en outre, compatible avec différentes descriptions des stades de l'apprentissage moteur, notamment celles de P.M. Fitts, J.A. Adams, A.M. Gentile ou J. Paillardnote1495. J.-P. Famose signifie alors clairement qu'il en va d'une perspective de transfert : il intitule le paragraphe faisant suite à ces observations « *Transfert d'apprentissage* »note1496. On peut en retenir que le transfert est fonction des configurations d'aptitudes que requièrent la tâche d'apprentissage et la tâche de transfert ; il est à noter, en outre, que ces configurations d'aptitudes varient en fonction du niveau d'apprentissage.

La mise en place d'outils visant à apprécier la demande des tâches motrices

On peut alors caractériser une perspective de transfert. Ce qui a été acquis dans une tâche facile ou simple pourrait servir à faire face à une tâche similaire, plus difficile ou complexe : il s'agirait de mettre à l'oeuvre une configuration d'aptitude pour en mettre en place une nouvelle. J.-P. Famose a ainsi travaillé à l'élaboration d'un modèle permettant d'apprécier la demande des tâches motrices. Il indique : «

D'une manière générale, on définit la tâche comme une activité déterminée et obligatoire. [...] C'est pourquoi on peut considérer la tâche, au moment où l'enfant va l'exécuter comme extérieure à lui.

»note1497 Aussi s'attache-t-il à fonder une analyse de la tâche en fonction de critères objectifs. Il s'agit ainsi «

d'organiser l'architecture de la tâche pour lui donner les propriétés désirées

»note1498. La démarche de J.-P. Famose prend alors un tour original en regard des travaux de E.A. Fleishman et de ses collaborateurs précédemment considérés. Celui-ci termine son propos quant au transfert en indiquant :

« Dans le modèle du traitement par étapes de la théorie de l'information, il y a transfert si les deux tâches sollicitent une étape commune de traitement et à des niveaux équivalents.

»note1499 J.-P. Famose propose de fait, dans un écrit sorti en 1983, un «

Tableau général de classification des tâches motrices à caractère bio-informationnel

»note1500.

La question de la pertinence de l'approche présentée

L'outil ainsi élaboré se révèle donc composite : il fait appel aux travaux relatifs aux aptitudes auxquels E.A. Fleishman a fortement participé, il a rapport, aussi, à la théorie du traitement de l'information. On peut avancer qu'il en est de même de l'outil que J.-P. Famose a présenté dans son ouvrage publié en 1990note1501. Il est cohérent, également, de qualifier de composite le modèle qu'a proposé M. Durand quand aux «

exigences bio-énergétiques des tâches motrices

»note1502. Il en est de même de celui de J. Bertsch quant à la créativité motricenote1503. Qu'en est-il de la validité de ce type de modèles ? Il semble difficile d'apporter une réponse générale en raison du caractère composite de ceux-ci. J.-P. Famose renseigne quant à celui qu'il a élaborénote1504. Il a conduit une expérimentation avec M. Durand et J. Bertsch, dont le compte rendu a paru en 1985. Elle concerne l'apprentissage de la frappe d'une balle avec une crosse de hockey. Un groupe témoin ne réalise la tâche que lors du pré-test et des post-tests. Un groupe contrôle répète la tâche correspondant à ces tests. Le groupe expérimental apprend en se confrontant à une séquence de tâches dont la complexité est progressivement accrue. Il s'avère que seul le groupe expérimental progresse note1505. Les mêmes auteurs ont effectué une autre expérience concernant, elle aussi, l'apprentissage de la frappe d'une balle avec une crosse de hockey. Celle-ci visait à comparer les effets d'une augmentation progressive de la complexité suivant qu'elle porte sur : l'incertitude spatiale ou bien la grandeur d'erreur permise d'ordre spatial. La première condition se révèle la plus efficace note1506. Cette expérimentation a été reprise par J.-P. Famose et C. Kosnikowski : si la méthodologie a été affinée, les résultats se révèlent être du même ordrenote1507.

La question de la recevabilité de l'approche présentée

Ainsi, suivant la dimension de la tâche sur laquelle on joue, on favorise plus ou moins le transfert. L'intérêt de

l'approche proposée est alors fonction de la pertinence avec laquelle on choisit la dimension de la tâche dont on fait varier la demande. Cette approche se révèle par ailleurs intéressante quant aux présupposés théoriques concernant les configurations d'aptitudes. Les outils relatifs à celle-ci semblent susceptibles d'être affinés mais peuvent néanmoins aider au dosage de la demande d'une tâche motrice. Une tâche relativement facile ou simple requiert une configuration d'aptitudes dont la mise à l'oeuvre peut aider à en réaliser une plus difficile ou complexe. Cela est cohérent avec les deux éléments fondamentaux repérés au plan des travaux généralistes relatifs au transfert. La logique de travail proposée est, de plus, voulue recevable au regard de la finalité d'éducation. Ainsi J.-P. Famose indique-t-il : «

De telles tâches, en obligeant l'élève à auto-initier de nouvelles stratégies, permettraient de solliciter sa fonction d'auto-adaptation et pourraient ainsi lui permettre d'apprendre à apprendre.

»note1508 Aussi l'approche examinée est-elle susceptible de contribuer à la mise en oeuvre du principe d'aide au « trans-faire ».

1.1.2 Au regard de la théorie du schéma

La justification de la prise en compte de l'approche de R.A. Schmidt, au regard de la question du transfert

La théorie de R.A. Schmidt permet de rendre compte de l'adaptabilité des réponses motrices du sujet. J.-J. Temprado signifie le problème : «

[...] d'une part, les sujets doivent être capables d'utiliser un grand nombre de réponses motrices différentes par leur nature (frapper, dribbler, courir, sauter...). D'autre part, pour les différents types de réponses utilisées, les conditions ne sont jamais exactement les mêmes (précision, vitesse, durée, force...).

»note1509 Ainsi, selon lui, s'agit-il de

«

s'interroger sur :

1.

les modalités de stockage des commandes motrices qui sous-tendent les différents mouvements ; [...]

2.

les conditions de production des réponses motrices nouvelles à l'intérieur de chaque classe de mouvement. »note1510

R.A. Schmidt apporte une réponse à ces deux questions. Pour ce qui est de la première, il propose le concept de programme moteur généralisé ; il précise notamment : «

le programme moteur généralisé consiste en un pattern stocké. Cependant ce pattern peut être légèrement modulé quand le programme est exécuté, permettant au mouvement d'être ajusté en fonction d'une altération de la demande environnementale.

»note1511 Concernant la seconde question, il suggère le concept de schéma ; J.A. Adams indique : «

Le concept de schéma [...] est utilisé en premier lieu pour rendre compte de la versatilité du comportement. [...] Au total, le schéma est utilisé d'une manière catégorique pour la reconnaissance de la réponse ; en son sein le feed-back produit par différentes réponses initiées par le schéma de rappel est identifié comme correct ou pas.

»note1512

La justification de la prise en compte de l'approche de R.A. Schmidt, au regard des outils d'analyse produits

Ainsi R.A. Schmidt a-t-il élaboré un modèle qui permet de rendre compte de la variabilité des réponses motrices. Il suscite des applications. J.-J. Temprado précise : «

La théorie de Schmidt [...] prédit que l'augmentation de la capacité à créer des solutions motrices nouvelles résulte du développement du schéma de rappel. A cette fin, pour chaque classe de mouvement, il s'agit de permettre aux sujets d'établir des relations systématiques entre les conditions initiales de la réponse, la spécification des paramètres du programme moteur et les résultats de l'action. Cela peut être réalisé en manipulant les conditions de réalisation du mouvement, par l'administration d'un entraînement diversifié

»note1513. R.A. Schmidt donne plus d'indications quant à la pratique variable : il renseigne à son propos au paragraphe intitulé « Apprendre à transférer et à généraliser » de l'ouvrage « Apprentissage moteur et performance ». Il indique : «

Les notions de similarité et d'éléments identiques peuvent aider à concevoir des environnements d'enseignement. La démarche fructueuse semble être d'identifier des structures de mouvement similaires.

»note1514 Il envisage néanmoins ce repérage de similarités à trois niveauxnote1515. L'un concerne la « structure fondamentale du mouvement » : l'auteur indique que les lancers de base-ball, les services de tennis... reposent sur un même pattern de lancer à bras cassé. Un autre niveau concerne les « éléments perceptifs » : R.A. Schmidt observe ainsi que le racket-ball, le paddle ball et le handball consistent à jouer une balle rebondissant. Le dernier niveau a trait aux « données stratégiques et conceptuelles » : R.A. Schmidt note que la pratique de différentes activités sportives requiert la maîtrise de stratégies similaires.

La question du feed-back et la question de la variabilité de la réponse motrice

Ainsi envisagée, l'approche de R.A. Schmidt remplit les conditions autorisant à la retenir parmi celles à considérer. Il s'agit alors de s'enquérir de sa mise en place, de sa validité et de sa recevabilité. J.-P. Famose précise que, pour les tenants de cette conception, «

l'apprentissage se développe de manière linéaire en fonction de l'entraînement. C'est un processus continu dans lequel la force d'une trace (Adams, 1971), la force d'une règle (Schmidt, 1975 ; 1982) ou encore la force de l'habitude (Hull, 1943) augmente de manière continue

»note1516. J.A. Adams renseigne quant à la mise en place de la théorie de R.A. Schmidt. Il indique que l'apprentissage moteur correspond à «

un système en boucle ouverte dans les traditions de Thorndike et du behaviorisme

. »note1517 J.A. Adams précise qu'un système en boucle fermée reçoit « un feed-back de la réponse, de la détection de l'erreur, et de la correction de l'erreur ». Dans la logique du système en boucle ouverte, il n'y a pas d'évaluation de la conformité de la réponse, ni d'ajustement si celle-ci est fautive. J.A. Adams a, quant à

lui, élaboré une « closed-loop theory »^{note1518}. Il signale que R.A. Schmidt a estimé que cette théorie «

[...] néglige de considérer que les séquences de mouvement peuvent être initiées centralement sans l'aide du feed-back

»^{note1519}. Il ajoute que R.A. Schmidt a jugé qu'elle ne rend pas compte de «

la variabilité de la réponse, non pas du type erreur due au hasard, mais du type production dans laquelle répondre, c'est s'adapter au changement. »

Le modèle de R.A. Schmidt et les questions du feed-back, du stockage de la commande motrice, de la variabilité de la réponse motrice

R.A. Schmidt envisage un modèle intégrant deux modalités de contrôle du mouvement : l'une est en boucle ouverte, l'autre, en boucle fermée. Il indique de fait : «

Dans les mouvements rapides en particulier, le contrôle en boucle ouverte permet d'abord au système moteur d'organiser une réponse complète sans avoir à dépendre de l'information en boucle fermée

»^{note1520}. Si on se fie à R.A. Schmidt, la réponse motrice est fonction d'un programme moteur généralisé et d'un schéma de réponse. J.A. Adams précise : «

On suppose que chaque partie du mouvement ne possède pas son propre programme moteur, parce qu'on croit que la mémoire ne peut pas tous les stocker, c'est pourquoi Schmidt a conçu un programme moteur généralisé

»^{note1521}. J.-J. Temprado ajoute :

« Selon Schmidt (1975), le schéma est une abstraction résultant du traitement des relations entre plusieurs sources d'information [...] Ces sources d'information sont :

1.
les conditions initiales, c'est-à-dire les informations provenant des récepteurs avant la mise en oeuvre de la réponse [...];
2.
les spécifications de la réponse, qui sont les valeurs possibles pour la paramétrisation du programme support ;
3.
les conséquences sensorielles du mouvement réalisé ;
4.
les résultats de l'action. »^{note1522}

Le sujet élaborerait, par l'expérience, les schémas de rappel et de reconnaissance. J.-J. Temprado précise que le premier «

permet la construction de la solution motrice et n'intègre pas les conséquences sensorielles du mouvement

»note1523. Il ajoute que le second «

permet de stocker les conséquences sensorielles de l'exécution du geste mais n'intègre pas les spécifications de la réponse ».

La validité de la théorie de R.A. Schmidt : données générales

On repère alors une nouvelle perspective de transfert. Au fur et à mesure qu'il réaliserait des mouvements d'une même classe, le sujet pourrait accroître l'adaptabilité de sa réponse motrice dans cette classe. Il conviendrait, pour ce faire, qu'il ait à oeuvrer dans des conditions variées : cela augmenterait l'éventail des données enregistrées dans le schéma de réponse et lui permettrait de faire face à une plus grande variété de situations. Une pratique variée portant seulement sur des éléments perceptifs ou des données stratégiques similaires pourrait, en outre, occasionner des effets de transfert. R.A. Schmidt rend compte de plusieurs expérimentations accréditant sa théorie^{note1524}. Ainsi, J.M. Hollerbach a-t-il demandé à des sujets d'écrire le mot « *hell* » en diverses tailles. Il a mesuré les accélérations du stylo produites par les forces qu'exercent les doigts du sujet pendant l'écriture. Les patterns d'accélération au cours du temps produits par un même sujet ont été comparés : ils s'avèrent pratiquement identiques. R.A. Schmidt indique alors : «

L'amplitude des mouvements peut être facilement augmentée en augmentant uniformément les accélérations (forces) mises en jeu, tout en préservant leur organisation temporelle. Par conséquent, deux mots écrits avec des amplitudes différentes reposent sur une structure sous-jacente commune, qui peut être exécutée avec différentes forces pour produire des mouvements de taille différente. »

note1525 Il convient cependant de s'enquérir de la pertinence de la théorie de R.A. Schmidt au plan des activités sportives. Cela requiert alors la prise en compte d'autres résultats expérimentaux.

La validité de la théorie de R.A. Schmidt : données relatives à la pratique sportive

J.-J. Temprado se réfère à ce propos aux travaux de K. Roth et de O.G. Meijer et K. Roth : ils accréditent, selon lui, l'idée de programme moteur généralisé et la conception paramétrique de la programmation motrice^{note1526}. Une première série d'expériences a mis en évidence les invariants contenus dans le programme moteur généralisé qui sous-tend un geste de lancer. Les sujets ont eu à lancer une balle, en direction d'une cible, à trois vitesses différentes. J.-J. Temprado précise : «

Pour les différents essais réalisés, le temps de mouvement était divisé en cinq portions (prise de la balle, armé du bras, changement de direction, première et deuxième partie du lancer) »

note1527. On observe que «

les rapports entre la durée totale du mouvement et celles des phases 2, 3, 4 et 5 demeuraient invariants, quelle que soit la vitesse à laquelle était exécuté le lancer

». Une autre étude a permis de montrer que la sélection du programme et la spécification des paramètres s'effectue dans un ordre fixe. Les sujets avaient à lancer le ballon sur une cible. Le lancer devait être exécuté, selon la consigne, avec le bras ou bien avec le poignet seul, avec une force maximale ou bien non maximale, vers la droite ou bien vers la gauche. J.-J. Temprado indique à propos des résultats expérimentaux obtenus : «

Dans les conditions où le programme n'était pas connu avant le signal, le temps de réaction était toujours plus long que lorsque seuls les paramètres (force et/ou direction) devaient être programmés [...] Cela montre que la sélection du programme précède celle des paramètres.

»note1528

La validité de la théorie de R.A. Schmidt : données relatives à l'hypothèse de la variabilité de la pratique

D'autres travaux de recherche ont pour objet de vérifier l'hypothèse de la variabilité de la pratique. J. Boutmans, M. Bueckers et K. Cockaerts ont conduit une expérimentation dont les résultats accréditent cette hypothèse. Cette étude concerne le tir au panier en basket-ball. Le groupe expérimental s'est exercé au tir à différentes distances du panier ; le groupe de contrôle s'est entraîné à une distance fixe. Les résultats du test de transfert signifient que

« les tirs au panier étaient plus précis pour la nouvelle distance [...] dans des conditions de pratique variable

»note1529. Cependant, toutes les études n'aboutissent pas à des résultats de ce type. J.A. Adams indique : «

La théorie de Schmidt prédit que l'entraînement diversifié produirait la meilleure performance de transfert, et dans une revue de ces expériences, Shapiro et Schmidt (1982) ont noté que les découvertes sont mitigées, mais ont tendance à être positives. »

note1530 J.-J. Temprado rend compte de la revue de littérature qu'a effectuée J.H.A. Van Rossum en ces termes :

« Pour les sujets adultes comme pour les enfants, l'hypothèse de la variabilité de la pratique n'est que partiellement supportée par les différents travaux

»note1531. J.H.A. Van Rossum, cependant, considère que ces résultats sont le fait de l'hétérogénéité des travaux concernés. J.A. Adams observe pour sa part que «

La théorie du schéma de Schmidt a un certain nombre de problèmes d'apprentissage qui lui sont associés, tel que comment le programme moteur généralisé est-il acquis, et comment les schémas acquièrent-ils les règles abstraites qui gouvernent leurs opérations »

note1532.

La question de la recevabilité de l'approche présentée

J.-J. Temprado conclut en indiquant que la théorie du schéma fournit un cadre conceptuel pertinent ; ce, même s'il ajoute :

« elle ne semble pas pouvoir rendre compte de l'ensemble des processus mis en oeuvre au cours de l'apprentissage et son champ d'application doit être clairement délimité, en particulier au regard du type de tâche utilisé ou de l'expertise des sujets. »note1533

Les applications en termes de pratique variable sont à envisager avec précaution ; la proposition de R.A. Schmidt quant aux trois dimensions sur laquelle elle peut porter fournit néanmoins des points de repère intéressants. Elle semble en outre cohérente avec l'idée selon laquelle le transfert porte sur des « micro-expertises » : les

« éléments perceptifs » sollicités par deux tâches peuvent être similaires sans pour autant qu'il en soit de même de la « structure fondamentale du mouvement

»... R.A. Schmidt envisage certes d'autres types de pratique que celle qu'il qualifie de variable, par exemple : les pratiques constante, partielle ou partielle progressive^{note1534}. En tout état de cause, la proposition d'une pratique variable invite à se soucier du contexte d'acquisition. Son propos est, de plus, recevable au plan des finalités ; il vise en effet à aider à apprendre à transférer et à généraliser^{note1535}. Il est à noter, de plus, que R.A. Schmidt a le souci d'aider l'élève à se passer de l'enseignant^{note1536}. Il envisage pour ce faire les

feed-back atténué, en résumé, hors limite, moyen. Ils ont pour objet d'éviter que l'élève ne devienne dépendant du feed-back que donne l'enseignant. L'approche considérée est ainsi intéressante lorsqu'il s'agit de donner corps au principe de l'aide au « trans-faire ».

Pour une mise en regard de la théorie relative aux aptitudes et de la théorie du schéma

Ces observations invitent à examiner à nouveau l'approche de J.-P. Famose et M. Durand, comme celle de R.A. Schmidt. Elles se révèlent toutes deux susceptibles de participer à la mise en oeuvre du principe de l'aide au « trans-faire ». Leurs contributions à celle-ci restent dès lors à spécifier. Cela paraît appeler une confrontation des deux approches en présence. Il est possible que les approches considérées s'opposent radicalement ; il s'agirait dès lors de trancher en faveur de l'une ou bien de l'autre. Il se peut, aussi, qu'elles soient, en partie, compatibles ou complémentaires ; il conviendrait en ce cas de statuer quant à leur mise en synergie. Il est cependant à noter que d'autres approches sont à prendre en compte au plan de l'étude entreprise. Si bien que les modalités de la confrontation envisagée ne peuvent être spécifiées qu'en regard de l'analyse des différents points de vue en présence. Les autres approches repérées sont dès lors à examiner : il s'agit de celles que proposent, d'une part, J. Le Boulch, d'autre part, P. Parlebas.

1.2 Transfert et conceptions de l'EPS

1.2.1 Au regard de la psychocinétique

La question de la prise en compte de l'approche de J. Le Boulch, au regard de la question du transfert

J. Le Boulch indique, dans un ouvrage sorti en 1998 : «

L'interaction du corps et de l'environnement passe par le mouvement, fil directeur autour duquel se forge l'unité de la personne corporelle et mentale.

»note1537 Selon lui, le développement consiste en «

l'organisation de fonctions nouvelles dans les relations avec l'environnement

». Il en va dès lors, à ses yeux, d'une action éducative visant à

« favoriser la pleine réalisation de chaque étape de l'organisation fonctionnelle

». Aussi s'est-il attaché à mettre en place la psychocinétique ou

« Science du mouvement humain appliquée au développement de la personne

»note1538. J. Le Boulch a produit un ouvrage, publié en 1995, dont le premier chapitre s'intitule : « *Démarche épistémologique* ». L'auteur consacre en ce chapitre un paragraphe à l'évolution de sa réflexion depuis 1967 ; il y annonce :

« La psychocinétique devait se forger une démarche propre en fonction de son objet particulier. Vers une science du mouvement humain (1971) représente la première étape de cette formalisation plus générale.

»note1539 Or, J. Le Boulch indique, dans cet ouvrage : «

L'approfondissement des concepts "d'image du corps" et de "schéma corporel" va nous permettre [...] de mieux préciser notre conception d'un apprentissage visant à la "disponibilité corporelle" faisant perdre tout son intérêt à la notion de "transfert d'apprentissage" qui n'est

finalement qu'un pseudo-problème induit par les conceptions mécanicistes ou associationnistes qu'elles soient classiques ou pavloviennes.

»note1540 Il semble ainsi n'accorder guère de crédit ou d'intérêt au transfert.

La justification de la prise en compte de l'approche de J. Le Boulch, au regard de la question du transfert

La question se pose, en regard de ce propos, de la prise en compte de l'approche de J. Le Boulch. On peut néanmoins entendre qu'il envisage de dépasser les approches qu'il dit mécanicistes ou associationnistes du problème du transfert. Il demeure que J. Le Boulch qualifie le transfert d'apprentissage de « *pseudo-problème* ». On peut être surpris, alors, du propos qu'il tient dans un ouvrage sorti en 1998 ; il y présente la psychocinétique en précisant qu'elle s'appuie sur « *l'analyse fonctionnelle* » et indique : «

C'est [...] l'analyse fonctionnelle qui permet de résoudre le problème du transfert qui se pose dans l'apprentissage moteur

»note1541. Il est à noter, toutefois, qu'il apparaît s'intéresser au transfert, dans la dixième édition, sortie en 1972, d'un ouvrage intitulé : «

L'éducation par le mouvement – La psychocinétique à l'âge scolaire

». S'exprimant quant à la structuration spatio-temporelle, il écrit en effet : «

[...] ce n'est qu'en s'élevant au-dessus de l'expérience concrète, c'est-à-dire par l'abstraction, la généralisation de l'expérience que les possibilités d'action se multiplient et se transfèrent à des situations sensiblement différentes.

»note1542 Ce qu'il indique dans son ouvrage publié en 1998 accrédi-te par ailleurs l'idée qu'il vise à dépasser certains points de vue quant au transfert. C'est ainsi qu'il s'y élève contre une théorie du transfert inspirée de «

la conception atomistique et mécaniciste de l'apprentissage du psychologue Thorndike

»note1543.

La justification de l'approche de J. Le Boulch au regard des outils d'analyse produits

Ainsi J. Le Boulch avance-t-il que «

Le transfert d'apprentissage qui consiste à utiliser ses propres automatismes moteurs en vue de les appliquer à d'autres situations problèmes ne peut être envisagé par la seule description d'un modèle extérieur [...] mais impose la référence à sa propre image du corps.

»note1544 Selon lui, seule une « *acquisition fonctionnelle* » peut induire chez le sujet des effets dans des situations inédites et diversesnote1545. Aussi a-t-il modélisé «

l'ensemble des fonctions psychomotrices, énergétiques et opératives de l'organisme autonome en interaction avec l'environnement

»note1546. Il en vient à signifier le rôle essentiel de la fonction d'ajustement au regard du transfert : « *L'ajustement postural est le lieu du transfert d'apprentissage* »note1547. Il indique aussi, en relation, le rôle de la fonction d'intériorisation. Il y a alors, à ses yeux, à favoriser le développement de ces fonctions ainsi que du système de fonctions psychomotrices en lequel elles s'intègrent. Il en va d'une éducation par le

mouvement : «

Notre entrée dans le système se fera par le mouvement, composante du module psychomoteur.

»note1548 L'éducation envisagée ne s'exerce pas qu'en EPS ; l'EPS est plutôt, comme d'autres disciplines, mise au service de celle-ci. Ainsi J. Le Boulch intitule-t-il un écrit sorti en 1997 : «

Education Physique, Education psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)

»note1549 Il considère, par exemple, que l'apprentissage de l'écriture peut participer à l'éducation du corps et des mouvementsnote1550. Son approche est fonction des impératifs de développement de l'enfant, qu'il envisage au regard des stades de l'évolution psychomotricenote1551. J. Le Boulch a spécifié, en outre, les implications de sa démarche au plan de l'EPS ; un paragraphe de son ouvrage de 1998 a ainsi pour titre : «

Méthodologie de l'apprentissage moteur applicable à la didactique de l'éducation physique

»note1552.

La question du transfert au plan des prémices de la psychocinétique

Ainsi l'approche de J. Le Boulch présente-t-elle les caractéristiques autorisant à la retenir parmi celles à examiner. La question du transfert apparaît en filigrane dans sa présentation des différentes étapes de l'élaboration de la psychocinétique. Il situe le début de la démarche fonctionnelle en éducation physique scolaire en 1958note1553. Il définit le but de cette éducation physique en ces termes : «

Faire du corps un instrument parfait d'adaptation de l'individu à son milieu tant physique que social, grâce à l'acquisition de l'adresse [...] qui consiste à exécuter avec précision le geste qui convient dans chaque cas particulier

». Il annonce qu'il a par la suite vérifié ses premières intuitions pour en venir, de 1961 à 1967, à une première formalisation théorique. L'étude expérimentale des facteurs de la valeur motrice lui permet de statuer quant à l'action éducative pendant l'enfancenote1554. Il faut selon lui d'agir sur la composante psychomotrice du mouvement : il constate notamment que l'entraînement méthodique de la force n'a guère d'effet chez les enfants de six à neuf ans. Ses travaux dans le domaine de la rééducation fonctionnelle l'autorisent, par ailleurs, à avancer : «

Il n'y a pas de transfert de la position hypercorrigée à la "position" naturelle

»note1555. Il en va, à ses yeux, d'un déplacement de l'action éducative «

du pôle de l'effectuation musculaire vers le pôle perceptif

»note1556. La recherche qu'il a conduite aux écoles techniques de la C.C.I.P. a, indique-t-il, donné naissance au concept d'éducation physique de base. La méthode de J. Le Boulch s'y est inscrite en complément de la méthode Ramain ; il s'agissait de mener à bien une «

Préparation physique et mentale des élèves comme préalable à tout enseignement technique

»note1557. J. Le Boulch annonce, en outre, à propos de sa participation à un groupe de recherche interdisciplinaire : «

Je pris conscience qu'il était illusoire de rechercher un hypothétique transfert d'une matière à l'autre. L'aide la plus efficace que l'on puisse apporter à l'enfant est de favoriser son développement fonctionnel. »note1558

La question du transfert au plan de la psychocinétique

Ainsi J. Le Boulch a-t-il progressivement mis en place une approche interdisciplinaire puis transdisciplinaire de l'éducation par le mouvement. Elle a donné naissance au néologisme « psychocinétique ». J. Le Boulch conçoit l'organisme comme une «

structure indécomposable de comportement

»note1559. Selon lui, le système nerveux central assure la cohérence et l'unité de cette structure. La fibre musculaire striée est, quant à elle, l'agent du mouvement. Il indique dès lors : «

Notre hypothèse de travail est qu'une action éducative portant sur la motricité, peut entraîner des modifications durables dans l'organisation du système nerveux central et se répercuter sur la conduite totale.

»note1560 C'est ainsi que, de son point de vue, «

l'autonomie de la pensée passe par l'autonomie motrice

»note1561. À ses yeux, les muscles et le système nerveux central «

représentent une unité fonctionnelle indissociable

»note1562. Il est question du module psychomoteur qui assure une fonction régulatrice au plan du développement : «

Notre hypothèse est que la hiérarchisation fonctionnelle progressive qui englobe successivement le corporel et le mental passe par le rôle structurant d'une fonction régulatrice qui est la fonction psychomotrice.

»note1563 J. Le Boulch considère que la psychomotricité fonctionnelle présente deux versants dont l'interaction conditionne l'harmonie et l'unité du développement. Il s'agit des composantes psychomotrices « *énergétique* » et « *opérative* »note1564. En ce système, la fonction d'ajustement et la fonction d'intériorisation sont fonctions psychomotrices, qui interagissent, essentielles au regard du transfert.

Le transfert au regard de la structuration du schéma corporel

J. Le Boulch indique que la fonction d'intériorisation correspond à une attention du sujet centrée sur son propre corps, qui autorise l'ajustement postural pertinent : «

Le versant sensori-moteur de la réponse motrice correspond au schéma corporel inconscient. Son versant cognitif correspond à une image du corps opératoire faite du stockage d'informations extéroceptives et de certaines informations kinesthésiques devenues conscientes. La représentation mentale permet d'associer l'image visuelle du corps aux informations kinesthésiques rendues ainsi localisables. C'est à partir de cette image mentale que pourront être organisés les programmes moteurs qui serviront de support à l'apprentissage de certaines habiletés.

»note1565 Il est question dès lors de la possibilité, pour le sujet, d'adapter sa réponse motrice aux caractéristiques de la situation à laquelle il se trouve confronté. Aussi J. Le Boulch annonce-t-il : «

Nous suivrons l'évolution de la fonction d'ajustement en fonction des stades de la structuration du schéma corporel et nous en tirerons des enseignements sur la démarche à adopter dans l'apprentissage moteur

. »note1566 Dans son ouvrage intitulé « *L'éducation par le mouvement* », J. Le Boulch distingue

« trois étapes dans l'évolution du schéma corporel :

- l'étape du "corps perçu"
- l'étape de la "discrimination perceptive"
- l'étape du "corps représenté" sur place et en mouvement »note1567.

Elles doivent servir de repères en vue d'une éducation par le mouvement visant à favoriser le développement fonctionnel dont dépend le transfert : à celles-ci correspondent des modalités d'intervention différenciées.

Le transfert au regard des stades d'apprentissage

J. Le Boulch apparaît retenir ces étapes de structuration du schéma corporel dans son ouvrage sorti en 1995note1568. Il annonce qu'il a, dès 1958, eu l'intuition qu'il convient

« de distinguer deux étapes dans l'acquisition des automatismes moteurs :

- jusqu'à douze ans, un stade global d'apprentissage,
- après cet âge, un stade que j'appelais analytique. »note1569

Il reprend ce point de vue dans son écrit publié en 1998. Ainsi distingue-t-il

« deux niveaux d'apprentissage [...]

1.

L'apprentissage perceptivo-moteur

Sa caractéristique est qu'il s'acquiert dans la confrontation de l'apprenant à une situation problème impliquant une prise d'information libre. Seul le but à atteindre est précisé afin que le sujet en ait la conscience la plus claire possible. Les modalités mises en jeu pour atteindre le but restent infraconscientes.

2.

L'apprentissage cognitif

Il implique deux contraintes : la conscience du but à atteindre et la représentation mentale du modèle à intégrer »note1570.

Une éducation par le mouvement **en vue du transfert**

J. Le Boulch a résumé, à l'occasion d'un colloque qui s'est tenu en 1994, les grands principes de l'éducation par le mouvement :

« A l'école maternelle :

1.

La priorité revient à la formation des attitudes affectives et à l'équilibre de la fonction énergétique [...] Le rôle du maître est de favoriser et réguler ces expériences d'ajustement qui débouchent sur l'acquisition de nombreuses praxies par essais-erreurs. [...]

2.

Cette action spécifique sur la fonction énergétique se prolonge naturellement par le développement des fonctions opératives ; d'une part, la fonction d'ajustement [...], d'autre part, la structuration perceptive. Il faut dans ce dernier domaine mettre l'accent sur la structuration du schéma corporel conscient par la mise en jeu de la fonction d'intériorisation. [...]

A l'école élémentaire jusqu'à 9 ans :

L'éducation du corps et des mouvements peut être assurée [...] :

1.

Par l'éducation physique qui s'appuie sur l'enseignement des A.P.S. à condition que l'utilisation de l'apprentissage par essais-erreurs lors des situations-problèmes se substitue à la pratique du conditionnement.

2.

Par les activités d'expression [...]

3.

Par l'apprentissage de l'écriture [...] qui devrait contribuer à faire évoluer l'ajustement global vers un ajustement cognitif »note1571

Le propos relatif à l'« *enseignement des A.P.S. à partir du collège* » signifie l'intérêt de respecter les deux stades d'apprentissage que J. Le Boulch a identifiésnote1572. Il est ainsi question d'une éducation par le mouvement, depuis l'enfance et jusqu'à l'âge adulte.

Le transfert d'apprentissage en tant que conséquence d'une aide au développement

Ainsi l'approche de J. Le Boulch s'appuie-t-elle sur l'« *analyse fonctionnelle* » qui rend compte des fonctions énergétiques et opératives du module psychomoteur. Un autre point de repère réside dans l'identification des phases de structuration du schéma corporel : elle permet d'envisager l'aide à apporter au développement fonctionnel. Il s'agit essentiellement d'aider à la mise en place de l'image du corps opératoire qui permet une exercice intentionnel de la fonction d'ajustement. Ce dernier est alors censé autoriser l'ajustement d'un programme moteur aux conditions en lesquelles le sujet doit oeuvrer ; il est alors question de transfert. Schématiquement, la démarche de J. Le Boulch apparaît ainsi présenter deux grandes phases du point de vue du transfert. La première vise à une éducation des fonctions psychomotrices autorisant ce qu'il dénomme l'autonomie motrice. La seconde a pour objet l'accès à l'autonomie dans l'apprentissage moteur, à partir de l'autonomie motricenote1573. Une question se pose dès lors au regard du transfert. Il s'agit, dans un premier

temps de mettre en place un potentiel. Ce dernier est censé, dans un second temps, être exploitable dans un contexte différent de celui autorisant sa mise en place. Il convient cependant de noter que l'élaboration de ce potentiel n'est pas, dans la logique de J. Le Boulch, le seul fait de l'apprentissage : elle correspond à une aide au développement du sujet. C'est alors le niveau de développement atteint par le sujet, grâce à la psychocinétique, qui est envisagé permettre le transfert d'apprentissage.

La validité et la recevabilité de l'approche de J. Le Boulch

Il demeure que J. Le Boulch ne présente pas de résultat expérimental décisif quant au passage du premier au second temps de sa démarche. L'élaboration de sa théorie procède de l'intégration d'un grand nombre de références issues de champs de connaissance divers : phénoménologie, psychologie, biologie... Elles sont en outre intégrées dans un propos ayant un objet particulier : il s'agit de fonder une éducation par le mouvement. Si bien qu'il est, en définitive, difficile de se prononcer quant à la validité globale du propos de J. Le Boulch. Aussi est-il judicieux d'envisager l'intérêt de ce propos en regard des données stabilisées quant au transfert, à partir des approches généralistes. Celui-ci se révèle compatible avec la question des « micro-expertises ». C'est ainsi que J. Le Boulch conçoit l'« *auto-organisation de ses apprentissages moteurs* » comme : un réajustement de

« ses automatismes en vue de faire face à la diversité des situations »

note¹⁵⁷⁴. J. Le Boulch a, en outre, le souci de tenir compte du contexte d'acquisition : tout au long de son propos, il l'envisage en fonction du développement fonctionnel du sujet. Il tient, par surcroît, à ce que l'exercice du mouvement favorise ce développement, s'opposant à ce titre à un entraînement sportif précocenote¹⁵⁷⁵. J. Le Boulch ambitionne de mettre en place une éducation par le mouvement ; aussi son point de vue est-il recevable au plan des finalités. Son approche vaut ainsi au regard de la finalité d'éducation. Elle est alors à envisager lorsqu'il s'agit de mettre en place l'aide au « trans-faire ».

1.2.2 Au regard de la science de l'action motrice

La justification de la prise en compte de l'approche de P. Parlebas au regard du transfert

P. Parlebas a écrit, dans un article sorti en 1968 :

« A toutes les époques, les éducateurs sont partis à la quête de la formule qui doterait l'individu d'un répertoire de comportements tel, qu'il serait capable de s'adapter à toute situation ultérieure. [...] Chacun défend sa conception en affirmant qu'elle sait précisément mieux que l'autre déborder l'action immédiate pour jouer dans l'expérience future.

»note¹⁵⁷⁶ Il observe de fait que «

le transfert n'a pas été posé comme problème fondamental

». Il souligne le nombre insignifiant d'études relatives au transfert publiées dans la Revue EPS depuis sa création. Il observe qu'il n'est pas question du transfert dans le programme des étudiants en éducation physique. Aussi en appelle-t-il, avec J. Vivès, dans un article de la Revue EPS sorti en septembre 1969, à une concentration sur la question du transfert :

« La recherche en éducation physique et sportive est encore balbutiante. [...] Sur quel objet pourra porter cette recherche ? L'éducation physique nous apparaissant comme une pédagogie des conduites motrices, ce sont celles-ci qui représentent cet objet fondamental. [...] Revient ainsi une place de choix au domaine de l'apprentissage ; le transfert – son concept clé – devient privilégié

»note1577. Rien d'étonnant, alors, à ce qu'on trouve ce propos en un écrit donnant précisément à connaître un plan expérimental quant au transfert.

La justification de la prise en compte de l'approche de P. Parlebas au regard des outils produits

Il est donc question d'un problème central aux yeux de P. Parlebas ; ainsi a-t-il signifié, dans la Revue EPS de mai 1968, que «

[...] le transfert joue un rôle majeur à chacun des trois niveaux de l'éducation physique : le niveau de son objet, c'est-à-dire les conduites motrices, le niveau de sa mise en oeuvre, c'est-à-dire de l'intervention, enfin le niveau de sa finalité spécifique, c'est-à-dire du développement de l'adaptabilité psycho-socio-motrice

»note1578. P. Parlebas précise, dans la Revue EPS de mai-juin 1970, que «

les conduites motrices forment bien une unité, mais dans laquelle on peut distinguer deux dimensions qui s'interpénètrent : les dimensions psychomotrices et sociomotrices

»note1579. C'est en fonction de ces deux dimensions qu'il élabore un diagramme de l'ensemble des situations sportives. Ces dernières sont envisagées en fonction de trois éléments fondamentaux : «

présence ou absence d'incertitude, de partenaire, d'adversaire

». Il est à préciser que l'incertitude correspond pour P. Parlebas à un environnement qui peut changer. Celui-ci ne tient pas compte de l'incertitude liée à soi-même, considérant qu'elle vaut pour toute situation sportive. Il indique, à propos des trois éléments fondamentaux autorisant une classification des situations sportives : «

Ils interviennent dans la réalisation motrice elle-même et peuvent entraîner des types de transferts d'apprentissage extrêmement différents.

»note1580 Il ajoute : «

Cette classification est donc plus qu'un rangement ; c'est une organisation par secteurs qui induisent des types de transfert distincts (comportements automatisés, conduites d'adaptabilité motrice, stratégie de coopération ou d'opposition...) ».

Du manifeste au latent en ce qui concerne le transfert

Ainsi, le transfert est-il, aux yeux de P. Parlebas, «

le maître-mot de l'éducation physique

»note1581. Aussi cet auteur s'attache-t-il à spécifier les perspectives de transfert au regard des caractéristiques psycho-socio-motrices des situations sportives. Son approche est alors de nature à être retenue parmi celles à examiner. P. Parlebas paraît, dans la Revue EPS de mai 1968, inviter à une approche expérimentale. Ainsi donne-t-il une définition du transfert

« inspirée des travaux de la psychologie expérimentale »

note1582. Il adjoint à son texte des tableaux présentant «

quelques plans d'expérience illustrant le transfert

»note1583. Il précise de fait : «

Cette définition est opérationnelle, c'est-à-dire qu'elle est donnée en termes d'opération, de manipulation, bref, en termes d'expérimentation. C'est une sorte de mode d'emploi qui reste au niveau du constat, qui précise les conditions de réalisation, sans aucun présupposé doctrinal

». Il semble dès lors cohérent que P. Parlebas, en collaboration avec J. Vivès, présente, dans la Revue EPS, en 1969, un plan expérimental relatif au transfert. Les hypothèses émises en celui-ci, cependant, n'en restent pas au niveau du constat, du « *manifeste* »note1584. Une hypothèse explicative, concernant le « *latent* », est avancée quant au processus de transfert. Il est envisagé comme transfert de principes de réalisation et d'attitudes, procédant d'une prise de conscience^{note1585}.

Psychomotricité et objet de l'éducation physique

Le plan expérimental qu'ont proposé P. Parlebas et J. Vivès intéresse

« l'adaptabilité psychomotrice

»note1586. Il a rapport à des parcours présentant «

des obstacles dont le franchissement est particulièrement favorisé par le respect de principes d'exécution psychomoteurs

»note1587. J.-P. Famose, d'une part, P. Giraud et P. Cassard, d'autre part, ont rendu compte d'une expérimentation inspirée de la proposition de P. Parlebas et J. Vivès^{note1588}. P. Parlebas, quant à lui, n'a pas présenté de résultat relatif à une expérimentation qui découlerait du plan expérimental qu'il a rédigé avec J. Vivès. Il a cependant développé son raisonnement quant à la psychomotricité, en relation avec une réflexion à l'objet de l'éducation physique. Dans la Revue EPS de mars 1967, il annonce ainsi que la psychomotricité correspond à «

la conduite motrice d'adaptation au milieu physique et social, la plus consciente et contrôlée possible, d'un agent qui se vit comme un être entier en situation, engagé en totalité dans chacun de ses actes moteurs

»note1589. Il a indiqué, quelques lignes avant, que les méthodes d'éducation physique reconnues tendent à évoluer dans le sens d'une éducation psychomotrice. La mise en place, par J. Le Boulch, de la psychocinétique, correspond, d'après P. Parlebas, à l'affirmation de cette tendancenote1590. Elle touche, selon lui, la méthode naturelle, la gymnastique de maintien et la méthode sportive : «

Nous croyons constater que les méthodes évoluent toutes dans les faits, par une reconversion implicite et progressive, vers une éducation avant tout psycho-motrice.

»note1591 Il y a là, avance-t-il, une perspective, pour une « *éducation physique en miettes* », fragmentée «

dans une pluralité de doctrines et de méthodes très diversifiées

»note1592.

Psychomotricité, sociomotricité et objet de l'éducation physique

Aussi indique-t-il que la spécificité de l'éducation physique «

semble pouvoir être appréhendée en recourant à la notion de psycho-motricité et en

envisageant la conception de la conduite motrice qu'elle implique

»note1593. Son article sorti dans la Revue EPS de mai 1967 a rapport, cependant, à la « *sociomotricité* ». Il y écrit : «

la psychomotricité est profondément imprégnée d'affectif, de social et sa genèse est intimement liée au milieu humain [...] l'activité en sports d'équipe, la socio-motricité, suppose que les sujets maîtrisent leur comportement individuel et les facteurs psycho-moteurs restent une texture de base

»note1594. Dans le numéro de la Revue EPS de juillet 1967, il est question de « *psycho-sociomotricité* ». P. Parlebas y souligne à nouveau que la sociomotricité n'exclut pas la psychomotricité : «

Bien que conditionnée par autrui et tramée dans le tissu du groupe, la socio-motricité est le fait d'individus. Voilà qui nous habilite à parler d'une psycho-socio-motricité car si les mécanismes de l'activité en isolé et de l'activité en équipe sont différents, c'est toujours l'individu qui en est l'agent, le centre de perspective

»note1595. Aussi annonce-t-il : «

Que la psychosociomotricité doive représenter le centre de référence de toute l'éducation physique, voilà notre thèse

»note1596.

Psycho-sociomotricité et transfert

C'est ainsi au regard de la psychomotricité et de la sociomotricité que P. Parlebas réfléchit à l'éducation physique, comme au transfert. Il intitule de fait l'article qu'il a produit dans la Revue EPS de juillet 1967 : « *La psycho-sociomotricité* »note1597. Aussi indique-t-il, dans la Revue EPS de juillet 1968 :

« Le vécu psycho-moteur et socio-moteur correspondent à la prise de conscience par l'agent de ses propres conduites motrices en relation avec une situation globale où autrui peut intervenir. Plus ce vécu sera pertinent, meilleures seront les probabilités d'adaptation. L'individu apprendra à déchiffrer le plus lucidement possible le feed-back, c'est-à-dire les réponses en retour de son action fournies par le milieu extérieur et par autrui. Cette prise de conscience du vécu psycho-socio-moteur est la clef du changement, c'est-à-dire du transfert de l'apprentissage

»note1598. On comprend alors qu'il envisage, dans la Revue EPS de mai-juin 1970, les situations sportives en fonction de «

deux dimensions qui s'interpénètrent : les dimensions psychomotrices et sociomotrices

»note1599. On perçoit aussi les raisons le conduisant à considérer les situations sportive au regard des attributs « *P.* », « *A.* » et « *I.* », à propos desquels il annonce :

« Ils interviennent dans la réalisation motrice elle-même et peuvent entraîner des types de transfert d'apprentissage extrêmement différents.

»note1600 Il est ainsi question d'une analyse que P. Parlebas a initié de longue date.

Analyse des sports et psycho-sociomotricité

On s'en aperçoit à la lecture de l'article qu'il signe dans le numéro de la Revue EPS de mai 1967. Il y écrit à propos des rapports entre l'éducation physique et le sport, défendant que «

le sport n'est ni nocif, ni vertueux en soi

»note1601. Il s'interroge alors quant à la manière dont on peut l'utiliser en éducation physique. Il distingue d'emblée le sport individuel du sport collectif, indiquant :

« [...] le sport individuel ne représente finalement que quelques formes codifiées parmi toutes les actualisations possibles de la psycho-motricité ; par rapport aux autres activités motrices plus ou moins spontanées, il n'a pour originalité que d'être standardisé et réglementé.

» P. Parlebas observe dès lors : «

le sport d'équipes correspond à l'émergence de facteurs nouveaux que nous allons essayer de dégager

». Il observe que les rencontres en sport collectif ne correspondent pas à une somme d'actions individuelles ; il en va plutôt d'une «

reconversion originale des actes de chacun en fonction d'une action collective

». Ainsi, note-t-il, «

un assaut d'escrime ou un set de tennis se rapproche beaucoup plus d'un match de sport collectif que ne le fait une compétition d'athlétisme dite par équipes

». Il précise cependant qu'

« Un des termes fondamentaux du sport collectif fait [...] défaut au sport de combat : c'est le partenaire ; dans ce dernier cas, en effet, le conflit ne met face à face que deux individus.

»note1602 On perçoit dès lors les prémices d'une partition censée valoir du point de vue de l'éducation physique et du transfert.

Une évolution dans l'analyse de P. Parlebas

Ainsi P. Parlebas a-t-il engagé une analyse des sports au plan de la psychomotricité et de la sociomotricité. Aussi cet auteur annonce-t-il, dans la Revue EPS de mai 1967 : «

Ainsi, psycho-motricité et socio-motricité abondent en inter-relations ; elles sont de toute évidence en continuité. [...] Mais ces inter-relations n'excluent pas les dissemblances et communauté n'est pas identité

. » L'analyse dont il a rendu compte en cet article contient le ferment du «

diagramme de l'ensemble des situations sportives

» qu'il présente trois ans plus tard. Il propose en effet, dans la Revue EPS de mai-juin 1970, un examen des situations sportives à partir de «

trois éléments fondamentaux [...] : présence ou absence d'incertitude, de partenaire, d'adversaire

»note1603. Cette analyse, cependant, introduit une nouveauté essentielle en regard du propos tenu dans la Revue EPS de mai 1967 : elle porte non plus sur les sports, mais sur les situations sportives. P. Parlebas insiste de fait sur ce point, indiquant que «

Selon le cas, une “même” activité peut faire partie de sous-ensembles différents : par exemple, la voile et le canoë [...] peuvent apparaître dans les cases I., I.P. et I.P.A. [...] L'exemple le plus marquant est certainement celui de l'athlétisme qu'on peut retrouver dans presque toutes les cases.

»note1604 L'exploitation de l'outil d'analyse alors produit reste cependant, sur certains points, encore incertaine. P. Parlebas place les « *concours d'athlétisme* » dans la case « A. » (absence d'incertitude et de partenaire, présence d'adversaires) de son diagramme. Or, il en est autrement lorsqu'il le présente dans un ouvrage sorti en 1986note1605. La case « A » comprend bien un exemple relatif à l'athlétisme, mais il ne s'agit plus de concours : il est question de « *courses de demi-fond, de fond...* ». Les concours, c'est-à-dire les sauts et les lancers, se retrouvent dans la case « Ø » (absence d'incertitude, de partenaire et d'adversaire). Il est précisé, pour « A : *co-action contre adversaire(s)* ». Il est indiqué, concernant « P : *co-action avec Partenaire(s)* ». Il s'agit dès lors d'indicateurs autorisant à considérer qu'une situation sportive présente ou bien ne présente pas les caractéristiques « A » et « P ».

Une permanence dans l'analyse de P. Parlebas

Le diagramme présenté dans la Revue EPS de mai-juin 1970 conduit à envisager un examen des situations sportives en fonction de deux pôles en interrelation : psychomotricité et sociomotricité. Il signifie que la composante psychomotrice est dominante pour les activités de la case « Ø » ; il indique que la composante sociomotrice l'est pour celles de la case « P.A.I. »note1606. P. Parlebas retient de nouveau ces deux pôles dans son ouvrage sorti en 1986note1607. Ils valent encore à ses yeux lorsqu'il rédige un article édité dans la Revue EPS de mars-avril 1991. Il souligne en celui-ci leur rapport à la « *logique interne* » de l'activité concernée. Il convient, selon lui, d'étudier les processus d'influence s'exerçant sur les individus agissant : «

C'est pour identifier ce système de contraintes [...] que nous avons proposé [...] le concept de “logique interne” des situations motrices.

»note1608 Il considère en effet que les règles des jeux sportifs entraînent des contraintes qui prédéterminent une logique motrice. On comprend alors qu'il indique, au paragraphe intitulé « *La logique interne des jeux* » d'un article sur les jeux traditionnels, publié en 1989 : «

A bien y réfléchir, le mystère de chaque jeu est logé dans apparemment bien peu de choses : une petite poignée de règles. Mais l'agencement de celles-ci [...] produit des systèmes d'interactions qui apparaissent souvent comme des univers d'échanges remarquablement organisés. [...] Cette logique interne impose des séquences de comportements inéluctables

»note1609. P. Parlebas précise, dans l'article de la Revue EPS de mars-avril 1991 : «

Les traits de la logique interne ne se rapportent pas exclusivement au système objectif de l'activité, ni exclusivement aux particularités subjectives de l'acteur ; plus subtilement, ils témoignent de l'interaction entre l'acteur et le système. »note1610 Il souligne que les règles suscitent des façons d'agir qui correspondent à des « principes d'action caractéristiques et identifiables

» : il s'agit des principes d'action psychomoteurs et sociomoteurs qui s'actualisent dans un environnement stable et standardisé ou fluctuant et sauvage.

Science de l'action motrice et psycho-sociomotricité

P. Parlebas annonce alors : «

les problèmes d'adaptabilité et de transfert sont liés à ces principes de réalisation, à ces attitudes, à la compréhension de la situation

». Il a, quelques lignes avant, plaidé pour le développement d'une science de l'action motrice : «

science qui étudiera, entre autres, les différents processus s'exerçant sur les individus agissant

»note1611. Il a suggéré, aussi, que son approche peut autoriser une analyse des exercices proposés en éducation physique. Ainsi, selon lui, «

L'organisation didactique devra accorder une importance particulière aux conduites de décodage de l'environnement et d'autrui

»note1612. Cet écrit, sorti en 1991, contribue ainsi à éclairer le titre de celui en lequel P. Parlebas a présenté une première version du diagramme des situations sportives : celui-là, édité en 1967, s'intitule « *L'éducation des conduites de décision* »note1613. P. Parlebas signifie ainsi à nouveau, dans l'article édité en 1991, l'importance de l'approche taxinomique au regard du transfert : «

Les activités d'une même famille peuvent favoriser des transferts d'apprentissage, des réinvestissements

»note1614. Il ajoute toutefois qu'

« il convient de se montrer prudent, car de telles généralisations ne sont pas toujours acquises à l'avance

». Il donne alors la référence de l'écrit présentant le plan expérimental qu'il a élaboré avec J. Vivès, sans autre précision. Il paraît ainsi en appeler à l'expérimentation.

Du latent au manifeste en ce qui concerne le transfert

P. Parlebas revient sur la question, en un article qu'on trouve dans un numéro des Dossiers EPS sorti en 1997 et rendant compte d'un colloque qui s'est tenu en 1995. Au paragraphe «

Logique interne et transfert », il annonce : « La similarité des traits d'action motrice [...] sera à la base de nos hypothèses sur les transferts d'apprentissage. Ceci posé, les généralisations ne sont jamais automatiques, et la seule voie féconde à longue échéance, c'est la mise à l'épreuve expérimentale, précisément de ces hypothèses de transfert. »note1615

Il évoque alors une expérimentation qu'il a conduite avec l'un de ses étudiants, E. Dugas. Celle-ci vise de fait à vérifier la pertinence d'une analyse des situations motrices en fonction de la psychomotricité et de la sociomotricité :

« Nous avons constaté qu'entre les pratiques psychomotrices d'athlétisme et les activités sociomotrices de sports collectifs et de jeux traditionnels, on n'enregistre aucun transfert positif (et parfois même un transfert négatif). En revanche, on dénote un transfert positif dans les deux sens entre sports collectifs et jeux traditionnels, ce qui semble bien confirmer l'existence d'un domaine sociomoteur détenteur d'une certaine homogénéité.

»

La validité de l'approche de P. Parlebas

P. Parlebas et E. Dugas fournissent plus de précisions quant à l'expérimentation effectuée, dans la Revue EPS de mars-avril 1998. Le compte-rendu qu'ils en font conduit au questionnement. Les auteurs interprètent leurs résultats en ces termes : «

Nous sommes donc en présence de deux domaines d'action motrice hétérogènes [...] Il n'y a pas de principe de continuité de l'un à l'autre.

»note1616 Or, P. Parlebas soulignait, dans la Revue EPS de mai 1967, que psychomotricité et sociomotricité sont en interrelation : «

elles sont de toute évidence en continuité

»note1617. Il reprenait, en outre, ce propos dans les numéros de la Revue EPS de juillet 1967note1618 et de mai-juin 1970note1619. La question se pose aussi au regard du diagramme de l'ensemble des situations sportives. Dans la Revue EPS de mai-juin 1970, on trouve certes, aux deux extrémités : d'une part, les sports collectifs et les jeux traditionnels (« *P.A.I.* »), d'autre part, l'athlétisme (« \emptyset »). Il en est cependant autrement dans l'ouvrage de P. Parlebas sorti en 1986 : si l'athlétisme correspond toujours à « \emptyset », les sports collectifs et les jeux traditionnels ne sont plus codés que « *P.A.* »note1620. L'interprétation que font P. Parlebas et E. Dugas des résultats expérimentaux qu'ils ont obtenus conduit dès lors à s'interroger. Qu'en est-il de la continuité ou de la discontinuité des deux dimensions de la motricité considérées ? Qu'en est-il des situations « *A.* » par rapport aux situations « *P.A.* » ?...

La recevabilité de l'approche de P. Parlebas

Il demeure que l'approche de P. Parlebas rend compte de deux dimensions de la motricité, en rapport avec la logique interne des activités pratiquées, au regard du transfert. Les interrelations entre psychomotricité et sociomotricité semblent certes à étudier plus avant. Les résultats expérimentaux fournis attestent, en tout état de cause, de transferts d'apprentissages au sein d'un domaine d'activités regroupant sports collectifs et jeux traditionnels. Les observations quant à ces transferts valent en outre en regard de la question des « micro-expertises ». Ainsi P. Parlebas et E. Dugas indiquent-ils : «

On constate la présence d'effets d'apprentissage positifs, orientés des sports collectifs vers les jeux traditionnels et réciproquement des jeux traditionnels vers les sports collectifs. Les premiers sont plus accentués que les seconds.

»note1621 Ce qui est transféré dans un sens ne l'est ainsi pas, à l'identique, dans l'autre sens. Les auteurs suggèrent, de plus, qu'il y a lieu de différencier le jeu sans ballon et le jeu avec ballon au plan des effets d'apprentissagenote1622. L'approche proposée tient compte, par ailleurs, du contexte d'acquisition. L'intervention pédagogique est certes réduite à sa plus simple expression au plan de l'expérimentation effectuénote1623. Il s'agit, toutefois, de rechercher le transfert « *inter-spécifique* »note1624 en fonction des « *caractéristiques de la logique interne des activités* »note1625. L'approche proposée intéresse ainsi des transferts de « *principes d'action* »note1626 : l'activité physique est un moyen au service d'une fin d'éducation des actions motrices. Aussi s'avère-t-il judicieux d'envisager l'approche de P. Parlebas pour fonder une aide au « trans-faire ».

1.3 Pour un sextant de fortune ?

1.3.1 Des oppositions théoriques

Quatre approches pour une mise en regard

Sont ainsi en présence quatre approches, à considérer lorsqu'on vise à mettre en place et en oeuvre une aide au

« trans-faire ». On peut les regrouper deux à deux afin de les examiner en fonction de l'entrée adoptée pour aborder la question du transfert : deux concernent de façon prioritaire l'apprentissage moteur, deux autres ont rapport au statut de l'EPS en tant que discipline d'enseignement. Les approches relatives à l'apprentissage moteur semblent, chacune, correspondre à une conception particulière de celui-ci. Celles qui ont plus directement rapport à une réflexion à l'EPS se révèlent en rapport à des points de vue discriminants quant au statut de cette discipline. Il convient, cependant, de s'enquérir d'une éventuelle compatibilité ou complémentarité de ces approches. Cela suppose, dès lors, une mise en regard des fondements théoriques de chaque approche et de ceux des trois autres. Il s'agit ainsi d'opérer une première confrontation de points de vue dont les tenants essentiels sont, respectivement : J.-P. Famose et M. Durand, R.A. Schmidt, J. Le Boulch, P. Parlebas.

L'approche de J.-P. Famose et M. Durand en regard de celle de R.A. Schmidt

Les approches de J.-P. Famose et M. Durand, d'une part, et de R.A. Schmidt, d'autre part, ont été distinguées. J.-P. Famose signale qu'il existe deux grandes catégories de conceptions quant à l'apprentissage moteur. Les tenants de l'une d'elles estiment qu'il est des programmes moteurs généralisés valant, chacun, pour une classe de mouvements. Ceux dont l'option relève de l'autre catégorie jugent que l'apprentissage requiert l'élaboration progressive d'un programme moteur. M. Durand signifie cependant «

que des "ponts" existent entre les modèles bien connus de l'approche traitement de l'information et ceux de l'approche factorielle

»note1627. Il donne ainsi l'exemple du modèle qu'ont élaboré J.R. Royce et ses collaborateursnote1628. Il y aurait, selon eux, des facteurs de premier ordre, chaque aptitude s'appliquant à deux niveaux : d'une part, à l'ensemble du système moteur, d'autre part, à des éléments anatomiques plus restreints. Les facteurs de deuxième ordre seraient ainsi des capacités génériques, elles-mêmes sous contrôle de facteurs de troisième et quatrième ordre. Ces derniers seraient simplement au nombre de deux, concernant respectivement la temporalité et la spatialité du mouvement. M. Durand précise : «

Ainsi, les facteurs sont conçus comme des éléments des programmes moteurs qu'il s'agit de choisir en fonction des tâches et dont il faut régler le niveau. »

note1629 Il souligne que le modèle élaboré par J.R. Royce et ses collaborateurs n'est pas incompatible avec celui de R.A. Schmidtnote1630. Il est à noter que R.A. Schmidt présente une version de son modèle signifiant différents niveaux « où l'on pourrait trouver des différences individuelles »note1631. M. Durand note cependant le caractère spéculatif du travail de J.R. Royce et de ses collaborateursnote1632. Il convient, par ailleurs, de considérer le modèle de la tâche motrice dont J.-P. Famose est l'instigateur essentiel : ce modèle procède, lui aussi, d'une mise en relation entre des données issues de l'approches factorielle et de la théorie de l'information. Or, J.-P. Famose, présentant une version de ce modèle, signifie qu'il a rapport à une conception de «

L'apprentissage moteur comme processus vertical

»note1633. Les outils d'analyse relevant des approches envisagées tiennent ainsi à des conceptions hétérogènes de l'apprentissage moteur.

Les approches de J. Le Boulch et de P. Parlebas, au regard de la psychomotricité

Les approches de J. Le Boulch et P. Parlebas ont, par ailleurs, été prises en compte. Elles ont, à l'évidence, rapport à des points de vue différents quant au statut de l'EPS. On peut estimer que l'éducation physique correspond, pour P. Parlebas, à une pédagogie de l'action motrice. J. Le Boulch la conçoit, quant à lui, comme moyen au service d'une entreprise d'éducation par le mouvement. P. Parlebas a analysé, dans la Revue EPS de mars 1967, la mise en place, par J. Le Boulch, de la psychocinétique : elle s'inscrit selon lui dans une évolution de l'ensemble des méthodes d'éducation physique dans le sens d'une éducation

psychomotricité¹⁶³⁴. L'examen que fait P. Parlebas des sports, puis des situations sportives, au regard de la psychomotricité le conduit à proposer, en outre, la notion de sociomotricité. Or, J. Le Boulch exprime, dans la Revue EPS de septembre-octobre 1983, son désaccord avec l'analyse que fait P. Parlebas de la psychocinétique¹⁶³⁵. J. Le Boulch y défend que la psychocinétique n'est pas une nouvelle méthode d'éducation physique. Il ajoute qu'elle n'est pas à orientation psychomotrice mais qu'elle «

s'inspire de certains principes d'éducation psychomotrice ».

Il reproche à P. Parlebas de considérer que la psychomotricité concerne, de façon essentielle, les situations en lesquelles l'action motrice s'effectue en isolé. J. Le Boulch ajoute que cette conception de la psychomotricité, qu'il juge arbitraire, autorise P. Parlebas à mettre en place le néologisme « *socio-motricité* ». J. Le Boulch indique quant à lui, dans un écrit qui a paru en 1995, que le mouvement se développe dans deux directions : l'expressivité et l'action transitive en direction du milieu¹⁶³⁶. Cette dernière correspond à ses yeux à ce que P. Parlebas entend par « action motrice ». Concernant l'« *enseignement des A.P.S. à partir du collègue* », J. Le Boulch indique de fait : «

Le choix des différents supports peut se faire en utilisant la taxonomie officielle inspirée de Parlebas [...]. Un problème : c'est que les activités expressives qui ne correspondent pas au concept d'action motrice n'y trouvent pas leur place »¹⁶³⁷.

Les approches de J. Le Boulch et de P. Parlebas, au regard de l'action motrice

Ainsi l'approche de P. Parlebas et celle de J. Le Boulch conduisent-elles à des regards différents sur la pratique des activités physiques : ces points de vue ont en outre rapport à des conceptions distinctes du statut de l'éducation physique au plan de l'éducation. Cette observation est à mettre en relation avec un écrit qu'a produit J. Le Boulch, dans un numéro des Dossiers EPS sorti en 1997. Un paragraphe de cet article s'intitule :

Conduite motrice ou composante motrice de la conduite

«¹⁶³⁸, J. Le Boulch observe que P. Parlebas a initialement envisagé l'éducation physique en tant que pédagogie des conduites motrices. J. Le Boulch indique alors, se référant à C.M. Prévost, que toute conduite est motrice par nature¹⁶³⁹. J. Le Boulch sous-entend ainsi qu'il est pertinent de jouer sur la composante motrice de la conduite. Il souligne que P. Parlebas a, par la suite, remplacé « conduite motrice » par « action motrice ». C.M. Prévost, qui annonce avoir été, avec D. Lagache, le lien entre P. Janet et P. Parlebas pour la transmission de la notion de conduite, indique cependant : «

Certes Pierre Parlebas semble porté à remplacer conduite par action mais c'est en donnant à "action" le sens que lui donnait autrefois, dans un énorme livre qui portait ce titre, Maurice Blondel, et sous la plume de Parlebas, action décidément veut dire conduite.

«¹⁶⁴⁰ On retrouve alors l'idée que l'approche de P. Parlebas intéresse les actions motrices qu'induit la pratique des activités physiques. Celle de J. Le Boulch, quant à elle, a trait à la conduite du point de vue de la motricité. Elles procèdent ainsi de deux regards différents quant à l'éducation physique.

L'approche de J. Le Boulch et les approches relevant de la recherche en matière d'apprentissage moteur

L'approche de J. Le Boulch, par ailleurs, le conduit à envisager trois étapes quant au développement du schéma corporel : celle du « *corps perçu* », celle de « *la discrimination perceptive* », puis celle du « *corps représenté* »¹⁶⁴¹. À celles-ci correspondent les stades dits de « *l'apprentissage perceptivo-moteur* » et de « *l'apprentissage cognitif* »¹⁶⁴². J.-P. Famose donne quant à lui à penser que les aptitudes non motrices jouent un rôle important en début d'apprentissage. Il indique, d'une part, que le facteur kinesthésique pèse de plus en plus dans la performance au fur et à mesure qu'avance l'apprentissage¹⁶⁴³. Il souligne, d'autre

part, que cela est cohérent avec les descriptions qu'ont données plusieurs auteurs des stades de l'apprentissage moteur^{note1644}. Ainsi, note-t-il, P.M. Fitts définit un premier stade qu'il dit « *cognitif* », J.A. Adams, qualifie le premier stade de « *verbal-moteur* »... R.A. Schmidt indique, pour sa part, reprendre à son compte les étapes de l'apprentissage qu'ont spécifiées P.M. Fitts et M.I. Posner^{note1645} : le début de l'apprentissage correspond, à leurs yeux, au stade « *verbal-cognitif* ». La question se pose, dès lors, de la compatibilité du propos de J. Le Boulch et de celui de J.-P. Famose et M. Durand ou de R.A. Schmidt. Il est à noter que R.A. Schmidt étudie l'apprentissage moteur indépendamment de la question du développement^{note1646}. J.-P. Famose et M. Durand envisagent, eux, l'apprentissage moteur au plan des aptitudes mais sans les prendre en compte au regard du développement : M. Durand signale les lacunes de la connaissance quant à l'évolution des aptitudes au cours du développement et en relation avec la pratique de l'activité physique^{note1647}. Il précise qu'« *on ne sait pratiquement rien quant aux possibilités d'amélioration des aptitudes psychomotrices* »^{note1648}. Ainsi les approches de J.-P. Famose et M. Durand ou de R.A. Schmidt n'autorisent-elles pas à envisager les rapports entre apprentissage et développement. L'approche de J. Le Boulch tient, en revanche, à sur une conception de ces rapports. Aussi ne peut-on fonder une compatibilité entre celle-là et celles-ci, à partir de leur confrontation.

L'approche de P. Parlebas et l'approche de J.-P. Famose et M. Durand

P. Parlebas envisage, lui, que la logique interne d'une activité induit la mise en oeuvre de principes d'actions particuliers, dans des conditions particulières. Il en va dès lors des caractéristiques des actions motrices, comme des modalités d'aide à l'apprentissage. Cet auteur s'est ainsi élevé, dans la Revue EPS de mars-avril 1970, contre la méthode d'apprentissage du virage à ski de la Fédération Française de Ski. Il observe qu'elle propose une progression «

établie à partir d'une minutieuse étude biomécanique » : « L'apprentissage [...] se présente ainsi comme une succession de classes, c'est-à-dire de regroupements de gestes qui sont censés se préparer les uns les autres pour déboucher sur le royal équilibre du christiania.

»^{note1649} L'expérience de terrain, signale-t-il, montre que cette façon d'enseigner induit, en fait, un transfert négatif : les apprentis skieurs stagnent au stade du chasse-neige ou du stem-christiana. Cela s'explique notamment, selon P. Parlebas, par une

« méconnaissance des structures affectivo-motrices

» : en réaction à l'émotion due à la déclivité ou à la vitesse, le sujet génère un geste de protection, « ouvre » ses skis pour freiner. P. Parlebas suggère alors de tenir compte de la réalité de l'action motrice. Il propose, dès les premiers jours d'apprentissage, une réalisation de la structure d'allègement dans des conditions de sécurité affective : en pente douce, avec un replat pour s'arrêter, en demandant d'effectuer l'allègement en ligne droite... Or, l'approche de J.-P. Famose et M. Durand autorise à gérer la demande de la tâche en fonction des caractéristiques de la technique visée. J.-P. Famose invite même, dans son ouvrage sorti en 1990, à se référer à l'analyse technique. Il avance que «

l'apprentissage d'une habileté motrice peut être défini comme une intégration et un ordonnancement de sous-habilités

»^{note1650}. Il convient alors, selon lui, d'opérer une analyse technique visant à décomposer l'habileté à apprendre : «

L'exemple le plus clair et le mieux théorisé nous est fourni en ski par Joubert (1974) »

note1651.

L'approche de P. Parlebas et l'approche de R.A. Schmidt

Ainsi les fondements théoriques des approches de P. Parlebas et de J.-P. Famose et M. Durand induisent-elles des modalités d'analyses distinctes de la motricité. On peut envisager qu'il en est autrement en ce qui concerne les approches de P. Parlebas et de R.A. Schmidt. Le premier envisage le transfert au plan de principes d'action qui découlent de la logique interne, fonction elle-même de la règle du jeu pratiqué^{note1652}. Or, R.A. Schmidt propose une voie de diversification de la pratique pour apprendre à transférer, qui a rapport aux éléments stratégiques^{note1653}. Il est à noter, cependant, que les deux autres dimensions en fonction desquelles il envisage la pratique variable sont : les éléments perceptifs et la structure fondamentale du mouvement. Cette approche incite, par exemple, à rechercher un transfert de l'apprentissage de la gestion des trajectoires de la balle en tennis à celle du ballon en basket-ball. Il est question, dans la logique de P. Parlebas, de jeux sportifs relevant de classes distinctes, même si tous deux sollicitent la sociomotricité. Le propos de R.A. Schmidt invite, en outre, à réfléchir à l'éventualité d'un transfert de l'apprentissage de l'éjection du javelot au smash en volley-ball. Il s'agit, en ce cas, d'activités physiques qui actualisent, selon P. Parlebas, des principes d'action hétérogènes. Ainsi, considérer que l'EPS correspond à une pédagogie de l'action motrice induit un regard sur la motricité, relatif au transfert, qui diffère de celui de R.A. Schmidt. Ce dernier point de vue procède d'une conception de l'apprentissage moteur issue de la psychologie cognitive. Les fondements théoriques des approches considérées, une fois encore, se révèlent induire des analyses différentes, pour ce qui est du transfert.

1.3.2 Une intégration pragmatique ?

Des approches concurrentes plutôt que complémentaires

Il a ainsi été repéré diverses approches des contenus de savoir ou d'enseignement, concernant l'EPS, visant à aider au transfert. Une diversité de regards susceptibles d'être portés sur ceux-ci s'est alors révélée. J.-P. Famose et M. Durand suggèrent de les envisager au moyen d'un outil visant à spécifier la demande des tâches. R.A. Schmidt propose qu'on s'intéresse à une pratique variable en fonction, notamment, de la similarité des structurations de mouvement. J. Le Boulch présente les modalités d'une analyse intéressant le développement des fonctions psychomotrices du sujet en rapport avec l'apprentissage. P. Parlebas, enfin, porte attention à l'action motrice qu'induit la logique interne de l'activité pratiquée. Ces différentes approches se révèlent de nature à susciter des choix de contenus à enseigner, voire des modalités d'enseignement, hétérogènes. Ceux-ci s'avèrent même susceptibles d'être radicalement opposés. Cela s'explique au regard des fondements théoriques des approches en présence : on peut ainsi considérer qu'on a affaire à des approches concurrentes plutôt que compatibles ou complémentaires. Cette constatation semble alors inviter à trancher en faveur de l'une d'elles. Encore faut-il qu'il soit tout à la fois pertinent et possible de le faire. Qu'en est-il ?

Intérêts et limites des approches relevant de la recherche en matière d'apprentissage moteur

Des essais de modélisation de la demande des tâches motrices correspondent à l'approche de J.-P. Famose et M. Durand. Seul, celui dont J.-P. Famose est l'instigateur essentiel a fait l'objet d'une mise à l'épreuve des faits conséquente. Les expérimentations effectuées conduisent au questionnement. Celle qu'ont présentée M. Durand, J.-P. Famose et J. Bertsch en 1985 contribue certes à signifier l'intérêt du modèle considéré^{note1654}. Les résultats expérimentaux qu'ont donné à connaître ces mêmes auteurs en 1986 indiquent cependant une limite à l'utilisation de ce modèle : selon la dimension de la tâche dont on fait varier la demande, on peut, ou non, favoriser le transfert^{note1655}. Cette observation est en outre confirmée par une étude qu'ont conduite J.-P. Famose et C. Kosnikowski^{note1656}. L'approche de J.-P. Famose suggère, par ailleurs, une décomposition de l'habileté à apprendre, en fonction d'une analyse technique. Or, P. Parlebas s'est attaché à montrer que cette manière de procéder ne va pas sans limite : elle peut même conduire, indique-t-il à «

une impasse pédagogique

»^{note1657}. L'approche de R.A. Schmidt repose quant à elle sur une théorie de l'apprentissage moteur qui a fait l'objet de vérifications expérimentales. L'auteur fait valoir que plusieurs études contribuent à la valider^{note1658}. J.-J. Temprado rend compte d'expérimentations concernant la pratique sportive qui accréditent de nouveau cette théorie^{note1659}. Il souligne cependant que les études visant à éprouver les effets

de la pratique variable fournissent des résultats plus mitigés^{note1660}. J.A. Adams signale, de plus, que la théorie de R.A. Schmidt n'explique pas l'acquisition des programmes moteurs généralisés ou des règles autorisant leur paramétrage. Ainsi J.-J. Temprado considère-t-il que la théorie du schéma ne peut rendre compte de l'ensemble des processus à l'oeuvre dans l'apprentissage moteur^{note1661}. On peut considérer qu'il en est de même en ce qui concerne les fondements théoriques de l'approche que proposent J.-P. Famose et M. Durand.

Intérêts et limites des approches relevant d'une conception quant au statut de l'EPS

L'approche de J. Le Boulch vise un accès à « *l'autonomie motrice* », puis, à «

l'auto-organisation de ses apprentissages moteurs

»^{note1662}. Il mentionne certes des résultats expérimentaux signifiant qu'il convient d'agir, durant l'enfance, sur la composante psychomotrice du mouvement ; d'autres l'autorisent à défendre que l'action éducative doit porter sur le pôle perceptif^{note1663}. Il indique, en outre, pour ce qui est des deux étapes de l'apprentissage qu'il préconise :

« Mes observations sur l'apprentissage moteur me firent intuitivement adopter l'hypothèse qu'il était nécessaire de distinguer deux étapes dans l'acquisition des automatismes moteurs [...] Les recherches ultérieures confirmèrent cette hypothèse qui n'a depuis jamais été remise en question.

»^{note1664} L'auteur, cependant, ne fournit pas de preuve du transfert, de ce qui a été acquis au plan de l'autonomie motrice, à l'apprentissage qu'il qualifie de cognitif. Ainsi le propos de J. Le Boulch comporte-t-il une zone d'ombre notable quant au transfert. L'approche de P. Parlebas le conduit à s'intéresser au transfert « *inter-spécifique* » au sein de domaines d'action motrice^{note1665}. Les résultats de l'expérimentation qu'il a réalisée avec E. Dugas accèdent l'hypothèse d'un transfert, fonction des principes d'actions motrice actualisés : cela suggère une partition des activités physiques en fonction des pôles psychomoteur et sociomoteur. P. Parlebas et E. Dugas avancent qu'ils ont mis en évidence deux domaines d'action motrice hétérogènes^{note1666}. Or, P. Parlebas a annoncé plusieurs fois que psychomotricité et sociomotricité sont en interrelation, en continuité^{note1667}. Ces observations appellent ainsi un éclaircissement des rapports entre ces deux dimensions de l'action motrice, au regard du transfert. Aussi peut-on considérer que l'approche de J. Le Boulch présente une incertitude fondamentale et que celle de P. Parlebas invite à de nouveaux éclairages.

Les questions de la possibilité et de la pertinence du choix de l'une des approches en présence

Ainsi, chacune des approches en présence présente-t-elle de l'intérêt, mais aussi des limites ou des lacunes. On peut être tenté, en regard de l'examen effectué, de retenir l'approche de P. Parlebas au détriment des trois autres. Cette approche, contrairement à celle de J. Le Boulch, a en effet donné lieu à une expérimentation décisive. Il n'a, en outre, semble-t-il, pas été publié de compte rendu de recherche indiquant qu'on ne peut la prendre pour argent comptant ; or, il en est qui invitent à considérer avec prudence l'approche de J.-P. Famose et M. Durand ou celle de R.A. Schmidt. Il convient cependant de noter que les résultats d'expériences vérifiant le propos de P. Parlebas au plan de l'enseignement de l'EPS sont rares. Si bien qu'on ne peut véritablement fonder de la sorte la supériorité de l'approche considérée sur les trois autres en présence. On peut cependant être enclin à adhérer à la logique de P. Parlebas, quitte à s'attacher à enrichir le champ de connaissance qui lui est relatif. Il est toutefois à observer que l'approche de P. Parlebas correspond pour partie, à tout le moins, à une conception de l'EPS. Aussi est-il judicieux de se remémorer la raison de l'étude entreprise. Elle tient à la question de la « vie physique » en EPS. Or, celle-ci est apparue sans solution parce que procédant de l'affrontement de manières différentes de concevoir l'EPS. Trancher en faveur de l'une des approches repérées peut, en l'état, revenir à tomber dans le travers dénoncé. Aussi convient-il de ne pas statuer si rapidement.

Une intégration pragmatique en tant que pis-aller

Se résoudre à n'opter, séance tenante, pour aucun des points de vue considérés peut sembler d'autant plus sage que d'autres se font jour. Ainsi M. Durand signale-t-il que J.R. Royce et son équipe essaient «

d'établir une équivalence entre les constituants des programmes moteurs tels qu'on les étudie dans le cadre de la psychologie cognitive et les facteurs identifiés à partir des approches factorielles

»note1668. R.A. Schmidt, par ailleurs, indique qu'une conception nouvelle de l'apprentissage moteur se développe, relative à l'approche dynamiquenote1669. D. Delignières suggère, en outre, qu'elle est de nature à autoriser une lecture nouvelle des phénomènes de transfert dans le processus d'apprentisagenote1670. Ne trancher en faveur d'aucune des approches en présence, cependant, revient à les retenir toutes. Or, il a été noté que leurs fondements théoriques sont hétérogènes, qu'elles sont plus concurrentes que complémentaires ; en bref, leur compatibilité a été mise en question. Le repérage de cette incompatibilité relative procède d'une mise en regard des approches en présence au plan de leurs assises théoriques. Il est toutefois à remarquer qu'on peut envisager, au plan pragmatique, de faire appel aux différentes approches inventoriées. On peut, se référant au modèle de J.-P. Famose, proposer, par exemple, au sujet de s'exercer à la frappe d'une balle avec une crosse de hockey. La balle est d'abord à l'arrêt, puis roule à terre jusqu'à un endroit bien défini... Il est alors possible, ce faisant, d'organiser, en référence à R.A. Schmidt, une pratique variable en fonction de la structure fondamentale du mouvement. À supposer que les contraintes de la séquence de tâches autorisent le travail du même pattern moteur. On peut envisager, alors, s'inspirant de J. Le Boulch, un travail analytique visant à ajuster une partie de l'habileté travaillée. Encore convient-il, en ce cas que cela soit adapté aux caractéristiques du sujet. La pratique proposée relèverait, selon P. Parlebas, plus de la psychomotricité que de la sociomotricité. On pourrait ainsi s'attendre à des effets d'apprentissage ne pesant guère au plan d'une pratique des sports collectifs de démarquage... Ainsi les différentes approches en présence peuvent-elles être utilisées de concert par un même enseignant. C'est alors à celui-ci qu'il reviendrait, selon le cas, de trancher quant au recours à celles-ci. Force est cependant de constater qu'on a dès lors guère affaire qu'à un sextant de fortune, au plan de l'aide au « trans-faire »...

2 . « Trans-faire », « vie physique » et EPS

Le repérage de quatre approches, intéressantes au plan d'une aide au « trans-faire »

La réflexion à la « vie physique » en EPS conduit à s'intéresser à la question du transfert. Cette dernière appelle à s'enquérir des approches des contenus de savoir ou d'enseignement qui visent à favoriser le transfert. Quatre approches de ce type ont été repérées dont les concepteurs ne s'intéressent pas spécifiquement à l'EPS : l'une émane de L. D'Hainaut, une autre, de J.-L. Phelut et P. Gillet, une autre encore, de M. Develay, la dernière, de C. Bastiennote1671. Celles-ci, toutefois, sont, en première analyse, apparues de natures fort diverses, relativement hétérogènes. Aussi en est-on venu à se recentrer sur les approches intéressant plus particulièrement l'EPS. Quatre approches ont, là encore, pu être repérées. Deux d'entre elles émanent de la recherche concernant l'apprentissage moteur. Deux autres ont, plus directement, rapport à une réflexion au statut de l'EPS. Les représentants principaux de ces approches sont : J.-P. Famose et M. Durand, R.A. Schmidt, J. Le Boulch, P. Parlebas. Les écrits de ces auteurs ont dû être envisagés au regard du propos relatif au transfert qu'ils contiennent. Ils ne sont pas, en effet, écrits dont le transfert est objet central et unique. Ils ont ensuite été étudiés au plan de leur validité et de leur recevabilité. Tous ont été jugés dignes d'intérêt dans la perspective d'une aide au « trans-faire ».

Des approches concurrentes et difficiles à départager

Les fondements théoriques de chacune des approches ainsi examinées se sont avérés, plus que divers, hétérogènes. Il en va de propositions quant aux contenus à enseigner distinctes et de nature à être opposées. Les points de vue en présence sont ainsi concurrents. L'examen de chaque approche a permis, en outre, de noter des limites, de révéler des zones d'ombre ou des champs qui restent à étudier. L'intérêt de l'approche de J.-P. Famose et M. Durand est apparu fonction du choix de la composante de la tâche dont on fait varier la demande ; il a été mis en question, de plus, pour ce qui est de la décomposition de l'habileté à apprendre en

sous habiletés organisées hiérarchiquement. La portée de l'approche de R.A. Schmidt quant à l'apprentissage moteur et au transfert s'est avérée rester à spécifier. Il a été observé que l'approche de J. Le Boulch repose sur une spéculation intégrant nombre de données scientifiquement éprouvées ; la question de l'utilisation des acquis concernant l'autonomie motrice lors d'un apprentissage moteur dont le sujet serait maître d'oeuvre s'est cependant posée. L'examen de l'approche de P. Parlebas, enfin, conduit à repérer que la question des domaines d'action motrice est encore à creuser. La difficulté à se déterminer pour l'une des options en présence a alors été pointée.

Le repérage d'une possible intégration pragmatique, par-delà les oppositions théoriques notées

L'approche de P. Parlebas peut sembler, intuitivement, la mieux positionnée pour donner corps au principe de l'aide au « trans-faire ». Elle est cohérente avec les données arrêtées quant à la réflexion au transfert au plan des études généralistes. Elle apparaît, en outre, résister à une mise à l'épreuve des faits. Celle de J. Le Boulch comporte un point aveugle décisif qui n'a, semble-t-il, pas fait l'objet d'une étude expérimentale. Des résultats expérimentaux contribuent, en revanche, à fragiliser l'édifice théorique élaboré par J.-P. Famose et M. Durand ou R.A. Schmidt. Il convient cependant de noter que l'approche de P. Parlebas correspond à une conception affirmée de l'éducation physique : on peut avancer qu'il la conçoit comme une pédagogie de l'action motrice. Or, la question de la « vie physique » en EPS s'est avérée faire problème parce que posée en termes d'opposition de manières de penser l'EPS. La prudence est dès lors de mise. Choisir de n'opter pour aucune des approches en présence peut revenir, cependant, à les retenir toutes. Or, leurs fondements théoriques ne sont guère compatibles ou complémentaires. Il est toutefois possible de combiner les différentes approches considérées, à un niveau pragmatique. Cela suppose néanmoins l'adoption délibérée d'une démarche par essais et erreurs, guidée par un outil d'analyse composite : celui-ci peut être comparé à un sextant de fortune.

Pour un dépassement de la perspective du sextant de fortune

Ce dernier peut ainsi paraître piètre trouvaille aux yeux du chercheur. Aussi est-on contraint de ne pas se satisfaire de la perspective esquissée. La question se pose, dès lors, de son dépassement. Une première option consisterait en un approfondissement de la réflexion inhérente à chacune des quatre approches en présence. Il s'agirait ainsi de s'intéresser aux lacunes ou aux zones d'incertitude repérées. Se lancer à corps perdu dans cette entreprise, cependant, revient à considérer que les différentes approches peuvent être départagées au regard du transfert. Or, il est possible que chacune d'elles rende compte, de façon partielle, du phénomène de transfert. On peut envisager, en outre, que chacune porte sur une manifestation particulière de ce phénomène. S'il en était ainsi, il convient de l'expliquer : les approches considérées seraient à alors confronter au plan de la philosophie qui les inspire. Il y aurait à réfléchir, en premier lieu, au champ de pertinence des différentes approches considérées. La question de leur pertinence deviendrait pour le coup, non pas secondaire, mais seconde. Aussi convient-il, en premier lieu, de faire sienne une seconde option. Il s'agit de trancher quant à une alternative. A-t-on simplement affaire à des approches distinctes des contenus, qui visent à aider à la mise en place du transfert ? Est-on en présence d'approches au service de dimensions différentes du processus de transfert, voire de conceptions discriminantes quant au transfert ?

Pour l'examen d'une alternative

Dans le cas où le premier terme de l'alternative envisagée se révélerait à retenir, il y aurait à réfléchir à nouveau aux options repérées. L'objet premier serait en ce cas de les départager ou d'envisager leur dépassement. Si on tranchait en faveur du second terme de l'alternative, une autre démarche serait à adopter. Il conviendrait non plus de s'intéresser à ce qui distingue une approche des trois autres mais de s'enquérir de ce qui les rapproche, par-delà leurs différences. Encore faudrait-il vérifier que le second terme de l'alternative envisagée vaut pour les approches généralistes comme pour celles concernant directement l'EPS : il en irait ainsi d'un phénomène relativement général. Ces considérations suscitent un examen concernant ces deux ensembles de points de vue quant aux modalités d'analyse des contenus censées aider au transfert. Si on avait effectivement à retenir le second terme de l'alternative considérée, il faudrait opérer une nouvelle centration sur l'EPS. Elle aurait pour objet la spécification de ce qui autorise à considérer que les options en présence ont rapport à une même question, celle du transfert. Il conviendrait de spécifier les modalités de cette nouvelle étude ainsi que de réfléchir à partir de ce qu'elle permettrait d'établir. Il y a ainsi, avant toute autre chose, à

statuer quant à l'alternative considérée.

2.1 La question de la pertinence des différentes approches repérées

2.1.1 Au plan des approches concernant spécifiquement l'EPS

La prise en compte d'un transfert « vertical » au plan de l'approche de J.-P. Famose et M. Durand

Les approches relevant d'un premier ensemble sont à examiner à nouveau. Il s'agit de celles qui concernent en premier chef l'EPS. Celle de J.-P. Famose et M. Durand donne à penser qu'on peut aider au transfert en jouant sur la demande des tâches auxquelles on confronte le sujet. Il s'agit de lui proposer une séquence de tâches présentant des similitudes et dont le degré de difficulté ou de complexité est progressivement accru. On peut ainsi envisager que la configuration d'aptitudes requise par une tâche est utilisée pour en mettre en place une nouvelle, idoine à la tâche suivante^{note1672}. Cela appelle à l'élaboration d'un modèle autorisant à gérer la demande de la tâche, c'est-à-dire, à en spécifier l'architecture. Il est ainsi un point commun essentiel entre les différents outils de cette veine qu'ont proposés J.-P. Famose, M. Durand ou J. Bertsch^{note1673} : tous concourent à un mesurage de la demande des tâches motrices en fonction de composantes spécifiées. On retrouve ce souci de dosage de la demande de la tâche motrice au plan de la référence que fait J.-P. Famose à la théorie de l'information ; ainsi indique-t-il dans son ouvrage publié en 1990 : «

La théorie de l'information appliquée au comportement moteur a montré que les individus ont une capacité limitée à traiter l'information [...] si on introduit une incertitude progressive, on leur permet de mettre en place des stratégies qu'ils peuvent ensuite utiliser lorsque la tâche est à un niveau de difficulté maximale. »

^{note1674} Il estime en outre que «

L'habileté motrice est hiérarchiquement organisée

»^{note1675}. On peut dès lors, selon lui, décomposer la tâche correspondante en sous tâches : un travail portant sur des fractions pertinentes de l'habileté à acquérir est ainsi envisagé^{note1676}. J.-P. Famose considère, en définitive, «

L'apprentissage moteur comme processus vertical

»^{note1677}. Le transfert, qu'il envisage au service de l'apprentissage moteur, peut alors être qualifié de vertical. Ainsi D. Delignières et P. Duret indiquent-ils : «

Le transfert vertical est à la base des procédures de simplification/complexification (logique de progressivité de la difficulté), dont les principes sont bien documentés dans la langue française (Famose, 1990 ; Spaeth-Arnold, 1985).

»^{note1678}

La prise en compte d'un transfert « horizontal » au plan de l'approche de R.A. Schmidt

L'approche de R.A. Schmidt invite à considérer qu'on peut favoriser le transfert en organisant une pratique variable relative à une classe de mouvements. Il s'agit, principalement, de solliciter un programme moteur généralisé dans des conditions variées. On peut escompter en retour une adaptabilité accrue de la réponse motrice relative à la classe de mouvements considérée. Le propos de R.A. Schmidt donne à penser qu'il en va d'une diversification des informations concernant : les conditions initiales, la spécification de la réponse, les conséquences sensorielles du mouvement, le résultat de l'action^{note1679}. Il en est attendu une finesse accrue dans le paramétrage du programme moteur généralisé concerné ; on espère aussi, vraisemblablement, une plus

grande pertinence dans le choix du programme moteur généralisé mis à l'oeuvre. Cela suppose qu'on s'enquière de la similarité des tâches concernées. Ainsi R.A. Schmidt indique-t-il : «

Par exemple, les lancers courts ou longs ont, de toute évidence des structurations temporelles et spatiales similaires, et les deux actions semblent identiques si ce n'est pour les vitesses et les forces mises en jeu. [...] Par contre, lancer une balle de base-ball à bras cassé ou par enroulé semblent solliciter des patterns différents, et donc on ne classerait pas ces deux habiletés comme similaires.

»note1680 Il indique que la démarche la plus fructueuse en la matière «

semble être d'identifier les habiletés qui possèdent des structurations de mouvement similaires »

note1681. Il peut s'agir, en outre, d'une similarité au plan des éléments perceptifs ou des données stratégiques et conceptuelles. En tout état de cause, il est systématiquement recherché une adaptabilité de la réponse motrice en fonction des contextes de réalisation. Il s'agit d'ouvrir l'éventail des conditions en lesquelles la réponse motrice autorise un résultat positif. Aussi peut-on qualifier le transfert ainsi recherché d'horizontal. Il est à noter que D. Delignières et P. Duret observent : «

D'une manière générale, les possibilités de transfert horizontal semblent limitées et restreintes à des tâches extrêmement voisines. [...] La théorie du schéma de Schmidt (1975) suppose néanmoins que la variabilité des conditions d'apprentissage, en accroissant la pertinence des règles de paramétrisation, augmente le transfert.

»note1682

La prise en compte d'un transfert fonction d'un processus « longitudinal » au plan de l'approche de J. Le Boulch

J. Le Boulch considère quant à lui que «

le seul facteur commun à l'ensemble des "progressions" est l'élève qui leur sert de trait d'union

»note1683. Or, le sujet évolue, avec le temps et au fil de ses expériences. L'approche de J. Le Boulch ambitionne ainsi de favoriser cette évolution par le biais du mouvement. Ainsi définit-il la psychocinétique comme «

Science du mouvement humain appliqué au développement de la personne

»note1684. Il souligne de fait : «

Dans cette perspective, ce que l'on apprend malgré toute son importance pratique ou sociale n'est plus l'essentiel mais le médiateur du développement

». L'approche envisagée repose sur l'hypothèse selon laquelle le développement tient au rôle structurant du module psychomoteurnote1685. Il s'agit ainsi de favoriser la mise en place des fonctions psychomotrices par le biais de leur sollicitation. Cela suscite, d'une part, un recours à l'analyse fonctionnelle. Le transfert apparaît ainsi lié à une mise en oeuvre optimale de la fonction d'ajustement et de la fonction d'intériorisation. Il convient, d'autre part, de tenir compte du niveau de développement. La référence aux étapes d'élaboration du schéma corporel est ainsi de misenote1686. Deux niveaux successifs d'apprentissage sont, en relation, définis : «

Dans le premier mode d'apprentissage, le programme moteur inconscient est la conséquence de l'apprentissage. Dans le second, il est initié à partir de la représentation mentale.

»note1687 J. Le Boulch signifie de fait que c'est l'image du corps opératoire qui est le support fonctionnel du second niveau d'apprentissage défini. Il ajoute qu'il faut aussi, à ce stade, pouvoir s'appuyer sur «

un potentiel d'automatismes moteurs disponibles, susceptibles de servir de matériaux au programme moteur conscient

»note1688. Ainsi J. Le Boulch a-t-il l'ambition d'«

établir une continuité entre les premières expériences du nourrisson et l'apprentissage des techniques les plus sophistiquées

»note1689. On peut alors considérer, en ce cas, que le transfert est fonction d'un processus longitudinal : il est censé tenir à la mise à l'oeuvre des fonctions psychomotrices, comme à leur mise en place.

La prise en compte d'un « stéréo-transfert » au plan de l'approche de P. Parlebas

L'approche de P. Parlebas conduit à envisager le transfert en fonction des principes d'action motrice. Ceux-ci sont actualisés à l'occasion de la pratique d'une activité physique. Deux catégories de principes ont été définies : elles concernent les principes psychomoteurs et les principes sociomoteurs. Le caractère essentiel de la mise à l'oeuvre de l'un ou l'autre de ces deux types de principes d'action est fonction de la logique interne de l'activité pratiquée. L'approche de P. Parlebas autorise ainsi à classer les situations sportives suivant les types de transferts que leur pratique peut susciter ou occasionner. Il est ainsi à noter que le transfert, tel que l'envisage P. Parlebas, a rapport à l'action motrice. Cette dernière, rappelle-t-il dans la Revue EPS de mars-avril 1991, est fonction des traits de la logique interne de l'activité concernée. Ils ne reflètent pas seulement le système objectif de l'activité ou bien les particularités subjectives de l'acteur : « *ils témoignent de l'interaction entre l'acteur et le système* »note1690. Les principes d'action, souligne-t-il dans un numéro des Dossiers EPS sorti en 1997, sont «

actualisés par les sujets agissant en fonction de la logique interne des pratiques »note1691. Il ajoute que « les domaines d'action sont fondés sur les modalités d'interaction que le sujet agissant entretient avec son environnement et avec autrui au cours même de son engagement

». Ainsi l'interaction entre l'acteur et le système objectif de l'activité est-elle censée impliquer totalement le sujet agissant. P. Parlebas s'en est notamment expliqué dans la Revue EPS de mars-avril 1972. S'opposant à la démarche d'apprentissage préconisée par la Fédération Française de Ski, il indique : «

La méthode officielle postule un transfert linéaire de geste à geste [...] L'expérience de terrain révèle le caractère erroné de ce postulat. A l'inverse, il semble qu'on puisse adopter une conception d'un transfert qui repose sur la relation, cette relation mettant en correspondance les différentes dimensions de la personnalité : biologique, affective, cognitive, expressive. Il ne s'agit plus d'un transfert linéaire, en secteur, mais d'un véritable stéréo-transfert

»note1692. On est ainsi invité à reprendre le néologisme « stéréo-transfert » : le transfert visé est censé toucher en sa globalité le sujet confronté aux activités physiques pratiquées.

La prise en compte d'un transfert « inter-spécifique » au plan de l'approche de P. Parlebas

Il est à noter, cependant, que l'appellation « stéréo-transfert », même si elle émane de P. Parlebas, ne suffit pas à caractériser son approche du transfert. Ainsi peut-on estimer que J. Le Boulch conçoit, lui aussi, le transfert en tant que « stéréo-transfert ». Le transfert procède en effet, à ses yeux, de l'exercice optimal des fonctions psychomotrices énergétiques et opératives. La fonction d'intériorisation est censée autoriser l'ajustement

postural permettant un transfert effectif. Or, J. Le Boulch défend que cet ajustement «

est au carrefour de l'affectif et de l'opératif

»note1693. L'image du corps, quant à elle, ne peut se réduire à la représentation d'un corps outil. J. Le Boulch affirme notamment :

« Lorsque l'apprentissage moteur prend la forme d'une mécanisation, il rend le corps de l'homme étranger à sa propre personne. Notre projet d'apprentissage moteur s'adresse non pas au corps instrument de la personne mais à son corps propre

. »note1694 Ce dernier, souligne-t-il, est tout à la fois «

un corps affectif et un corps opératif

». Aussi défend-il que la question du transfert ne peut se résoudre à partir d'une simple analyse de l'activité : «

Ce qui est transversal, c'est le corps de l'élève qui passe d'une activité à l'autre et non pas comme un corps objet mais comme un corps propre, opératif et affectif.

»note1695 On peut alors envisager que la particularité de l'approche de P. Parlebas tient à la prise en compte du « *transfert inter-spécifique* »note1696. P. Parlebas et E. Dugas emploient ce qualificatif alors que ni J.-P. Famose et M. Durand, ni R.A. Schmidt, ni J. Le Boulch ne le font.

La prise en compte d'un transfert de principes d'action motrice au plan de l'approche de P. Parlebas

Cette éventualité, cependant, ne résiste guère à l'analyse. P. Parlebas et E. Dugas indiquent que le transfert inter-spécifique « *s'exerce sur des activités différentes* ». Il a trait, par exemple, à l'utilisation de ce qui a été appris en gymnastique aux agrès pour pratiquer le saut à la perche. P. Parlebas et E. Dugas distinguent le transfert inter-spécifique du transfert « *intra-spécifique* » : ce dernier concerne des effets d'apprentissages au plan de la pratique d'une seule activité. Or, l'approche de P. Parlebas autorise, à l'évidence, à envisager ces deux types de transferts. P. Parlebas et E. Dugas annoncent, par ailleurs, que le transfert inter-spécifique «

est parfois présenté sous la notion de "transversalité

" ». Or, l'approche de J. Le Boulch vise, elle aussi, à fonder la transversaliténote1697. Il affirme ainsi, notamment, que la psychocinétique permet, au collège, de tisser des relations entre l'éducation physique et les autres disciplines ; il ajoute qu'elle rend possible

« l'échange de compétences d'une activité motrice à l'autre

»note1698. L'approche de R.A. Schmidt, par ailleurs, conduit à envisager le transfert de ce qui a été travaillé au plan d'une activité physique à la pratique d'une autrenote1699. Celle de J.-P. Famose et M. Durand semble moins porter à la recherche d'un transfert de ce genre : elle concerne avant tout un transfert vertical au service de l'acquisition d'une habileté donnéeenote1700. On peut cependant s'y référer pour considérer que le transfert, en tant qu'il porte sur des aptitudes, a rapport à la transversaliténote1701. Ainsi l'approche de P. Parlebas se distingue-t-elle essentiellement des trois autres en présence en tant qu'elle concerne l'action motrice : le transfert, tel que l'envisage P. Parlebas, est avant tout transfert de principes d'action motrice, ce qui n'est véritablement le cas en aucune des trois autres approches considérées.

Pour l'adoption du second terme de l'alternative envisagée

L'examen des différentes approches qui concernent spécialement l'EPS autorise à caractériser le type de

transfert visé en chacune. L'approche de J.-P. Famose et M. Durand a rapport à un transfert vertical. Celle de R.A. Schmidt concerne un transfert horizontal. L'approche de J. Le Boulch tient à l'hypothèse d'un transfert fonction d'un processus longitudinal. P. Parlebas défend pour sa part une approche visant à un transfert de principes d'action motrice. Les caractérisations ainsi opérées signifient une cohérence pour chacune des approches considérées. Elles procèdent en effet, en chaque cas, d'une mise en relation des fondements théoriques et des modalités d'examen des contenus explicites. Or, elles conduisent aussi à distinguer chaque regard porté sur le transfert des trois autres. Chaque approche se révèle ainsi correspondre à un point de vue quant au transfert qui lui est propre. Il peut s'agir de conceptions différentes, sinon opposées, quant au processus de transfert. P. Parlebas, par exemple, s'oppose à une perspective de transfert vertical concernant l'enseignement du ski : il affirme qu'elle n'autorise pas le transfert escompté¹⁷⁰². Il ne récuse pas aussi explicitement l'approche de R.A. Schmidt. Cette dernière, cependant, permet de rechercher un transfert de l'apprentissage de l'éjection du javelot en athlétisme au tir au but en handball. Or, l'approche de P. Parlebas conduit à envisager qu'il est question de deux domaines d'action motrice différents. Elle invite à penser que le transfert éventuel considéré n'a qu'un intérêt moindre du point de vue de l'éducation physique. L'approche de P. Parlebas induit en ce sens un cadrage particulier sur le phénomène de transfert, en regard de celle de R.A. Schmidt. En tout état de cause, les différences, voire les oppositions constatées entre les approches en présence procèdent de regards discriminants quant au transfert.

2.1.2 Au plan des approches généralistes

L'examen des approches généralistes pour trancher l'alternative considérée

La raison de l'examen opéré tient à la nécessité de statuer quant à une alternative. Il s'agit de déterminer en quoi diffèrent les divers points de vue relatifs aux modalités d'une analyse des contenus en vue d'aider au transfert. Il se peut qu'on ait seulement affaire à des techniques d'analyse hétérogènes. Il est possible aussi que les approches en présence diffèrent quant à la perception même du processus de transfert. L'étude des approches concernant l'EPS de manière relativement spécifique invite à choisir le second terme de l'alternative considérée. Elle incite en ce sens à s'intéresser au champ de pertinence de chaque approche examinée. On peut toutefois envisager qu'il en est autrement au plan des approches généralistes. Il est en effet possible qu'elles ne se distinguent guère que par les stratégies et les outils d'analyses proposés. S'il en était ainsi, il y aurait à les départager au regard de l'aide au transfert. Cela pourrait autoriser la spécification d'une perspective d'analyse en fonction de laquelle il y aurait à réfléchir : il s'agirait alors d'envisager à nouveau une intégration des différentes approches concernant spécifiquement l'EPS. Qu'en est-il donc de l'alternative prise en compte au plan des approches généralistes ?

La démarche de L. D'Hainaut

L'une d'elle émane de L. D'Hainaut qui en fait une présentation synthétique dans un article sorti en 1991. Il se montre critique quant au découpage traditionnel des enseignements en disciplines¹⁷⁰³. Il indique qu'on définit classiquement une discipline en termes de faits, de sujets et de phénomènes étudiés. Il note que la recherche en matière d'épistémologie invite à un autre point de vue : selon lui, la spécification du champ d'une discipline doit intégrer les actions qu'elle autorise sur ses objets¹⁷⁰⁴. Un champ disciplinaire se définit ainsi en fonction «

des objets et des situations qu'on y traite, en rapport avec les activités qu'on y exerce et les buts qu'on y poursuit

». Il s'agit alors de doter l'élève «

de cadres conceptuels et d'opérateurs mentaux qui lui permettront d'effectuer des démarches et des actes cognitifs, socio-affectifs ou psychomoteurs qui relèvent du champ de cette discipline

». Il est ainsi question de la mise en place et en oeuvre d'opérateurs cognitifs. L. D'Hainaut précise qu'«

un opérateur cognitif est une relation, un critère, des attributs ou une structure qui permettent d'effectuer l'activité, c'est-à-dire d'obtenir le produit (ou le résultat) à partir de l'objet.

»note1705 Les opérateurs cognitifs sont censés être actualisés lors de la réalisation d'un acte cognitif. Trouver le nom d'une fleur à partir d'une flore est un acte cognitif ; l'opérateur cognitif concerné correspond à la structure algorithmique en arbre qui constitue la flore. Les actes cognitifs ou psychomoteurs consistent à effectuer une démarche complexe ou une opération simple sur les objets relevant du champ disciplinaire. L. D'Hainaut ajoute que leur mise en oeuvre requiert des « attitudes » et des « comportements socio-affectifs », sous-tendus par des valeursnote1706.

Un transfert d'opérateurs transdisciplinaires, selon L. D'Hainaut

Selon lui, une des tâches majeures de l'enseignant consiste «

à aider les élèves à intégrer leurs acquis de manière que ceux-ci soient exploitables dans toutes les situations où ils sont pertinents et, en particulier, hors du cadre du cours ou de la discipline.

»note1707 L. D'Hainaut souligne que des opérateurs, qu'il qualifie de transdisciplinaires, sont applicables à des situations relevant de différentes disciplines. Il note aussi que les opérateurs autorisent l'exercice d'actes cognitifs qui peuvent être utiles pour traiter des situations qui relèvent de différentes disciplines. Il indique que les opérateurs sont nombreux et divers ; il souligne aussi qu'il en est autrement des démarches pour les mettre en oeuvre : elles sont, selon lui, une vingtaine, réductibles à une dizaine d'opérations simplesnote1708. Il en donne une liste dans un ouvrage publié en 1977note1709, qu'il reprend en grande partie dans son article édité en 1991. Ce regard porté sur les champs disciplinaires autorise à envisager une aide au transfert : «

[...] il est naturel de prolonger l'enseignement au-delà des buts strictement spécifiques à la discipline considérée [...] Exploités dans cette perspective, les opérateurs transdisciplinaires peuvent beaucoup contribuer à assurer leur transfert

»note1710. L'auteur ambitionne ainsi un transfert d'opérateurs transdisciplinaires. Sa démarche peut alors sembler proche de celles qu'adoptent les « méthodologues ». Il convient toutefois de noter que L. D'Hainaut s'intéresse aux opérations mentales en fonction de la structure, des cadres conceptuels d'un champ disciplinaire. On peut ainsi songer que son propos est compatible avec celui de J.-C. Coulet quant à l'évolution de l'éducation cognitive : cet auteur suggère en la matière un recentrage sur des contenus de savoir spécifiquesnote1711.

La démarche de J.-L. Phelut et P. Gillet

J.-L. Phelut et P. Gillet sont les tenants d'une autre approche parmi celles qui ont été qualifiées de généralistes. Elle procède de l'analyse d'un travail effectué pour le compte de du Ministère de l'Education Nationale : l'objet était de mettre en place une évaluation des capacités des élèves en fin de troisièmernote1712. Les auteurs se montrent pour le moins réservés quant à concevoir le transfert en tant que mise à l'oeuvre d'une capacité. Il ne sont guère enclins, non plus, à cautionner une entreprise visant à développer d'éventuelles capacités. Ainsi annoncent-ils : «

Notre expérimentation auprès de près de 300 élèves manifeste une variation et une hétérogénéité des résultats telles que nous devenons circonspects sur le concept même du transfert, si l'on en reste à une conception fonctionnaliste de l'appareil cognitif où transférer serait activer et appliquer des connaissances dans de nouvelles situations. [...] De plus, si le concept de capacité peut jouer un rôle instrumental et pédagogique permettant le repérage d'activités proposées aux élèves, son caractère scientifique est discutable

. » Il leur paraît plus pertinent de s'intéresser à l'organisation interne des disciplines. Cet examen vise à faire

de l'apprentissage réussi l'amplification d'une expertise jamais achevée^{note1713}. Ils s'enquêtent ainsi de la structure d'une discipline au plan des compétences requises : «

Nous suggérons alors comme concept noyau de cette proposition le concept de compétence pour lequel nous trouvons dans différents champs des éléments qui le fondent sur le plan scientifique

. »

Le transfert au plan de l'accroissement de la complexité verticale ou horizontale d'un schéma

Ces auteurs fournissent dès lors «

quelques fondements théoriques possibles »^{note1714}. On retient que le concept de compétence « mobilise la notion de situation-problème

». Cette dernière est entendue comme «

situation dans laquelle le sujet se représente une tâche sans disposer immédiatement d'une procédure de résolution pour atteindre le but

». J.-L. Phelut et P. Gillet suggèrent que des situations de ce type sont identifiables dans le domaine d'une discipline scolaire. Ils envisagent l'identification de compétences «

qui permettent de résoudre des classes de situations-problèmes, qui définissent cette discipline en tant que telle

». Ces compétences, précisent-ils, mobilisent en un construit complexe des connaissances déclaratives et procédurales dans un « *schéma intériorisé* ». Ils ajoutent qu'elles autorisent «

la connaissance d'une "situation-type", d'une matrice situationnelle

». Son élaboration est censée procéder d'une diversité d'expériences dans un domaine déterminé. Cela autoriserait à complexifier un schéma «

à la fois verticalement, en approfondissant et horizontalement en élargissant le champ de sa compétence

». Le transfert est ainsi envisagé au plan de l'accroissement de la complexité verticale ou horizontale d'un schéma. Cette approche peut ainsi sembler relativement cohérente avec le propos de E. Cauzinille-Marmèche quant à l'instanciation de schéma^{note1715}. Il est à noter, en outre, que J.-L. Phelut et P. Gillet se réfèrent à J.-F. Richard lorsqu'ils abordent la question du schéma intériorisé^{note1716}. J.-F. Richard indique de fait que «

La construction d'une représentation par particularisation d'un schéma fait appel principalement à des connaissances stockées en mémoire : elle consiste à sélectionner un schéma et à remplacer les variables du schéma par les informations spécifiques fournies sur la situation. Le résultat est un schéma particularisé. »^{note1717}

L'approche de M. Develay

Une autre approche émane de M. Develay. Ce dernier observe, dans un ouvrage sorti en 1996 que «

le temps scolaire est un temps vécu au présent, sans racine avec ses conditions historiques d'émergence et sans non plus d'attention forte à son usage personnel ou social, donc à sa

signification dans un futur

»note1718. Cet auteur observe en outre qu'«

Une des grandes différences qui existent entre l'élève et l'enseignant est que ce dernier possède (en principe) les clés des disciplines dont il a la charge. Lorsque l'année scolaire débute, l'enseignant est capable de préciser quelles sont les trois idées clés essentielles que ses élèves devront avoir retenues en fin d'année. Les élèves sont dans l'attitude inverse qui va être, dans le meilleur des cas, d'identifier ces trois idées.

»note1719 M. Develay indique, dans un écrit publié en 1992, que les savoirs à enseigner correspondent d'abord à un choix de valeursnote1720. Ils constituent en ce sens

« l'héritage qu'une génération souhaite léguer aux suivantes

»note1721. M. Develay suggère que cet héritage peut être envisagé au regard des questions en suspens, des savoirs en friche, des obstacles : cet éclairage est de nature à aider à percevoir la culture non comme ce qui est mais comme « *ce qui a été construit et reste à défricher* »note1722. Cet auteur observe, en outre, que la transposition didactique correspond à une désynchronisation et à une dépersonnalisation du savoir. Cela conduit, souligne-t-il, à

« placer le savoir en situation extra-temporelle, en situation quasi-spirituelle »note1723.

Il ajoute que la programmation et la publicité des savoirs à transmettre s'accompagne rarement d'une publicité des savoirs enseignés : «

Cette non-publicité des savoirs enseignés constitue sans doute une difficulté pour les élèves à se projeter vers un but à atteindre à partir de la rentrée scolaire

. » Une épistémologie des savoirs scolaires est alors requises, à ses yeux, pour aider à dépasser ces obstacles.

Un transfert de connaissances comme effet d'une métacognition, envisagé au regard d'une « matrice disciplinaire » selon M. Develay

L'auteur indique, dans son ouvrage qui a paru en 1996, que «

Trois types d'analyse sont avancés par une épistémologie des savoirs scolaires.

»note1724 Le premier consiste en une analyse historique et sociologique. Le deuxième a rapport à une analyse logique. Le troisième type d'analyse a trait à la didactique. M. Develay l'a particulièrement explicité, dans son écrit publié en 1992, au chapitre intitulé : «

Savoirs scolaires et champs disciplinaires

»note1725. Il considère qu'une discipline se caractérise avant tout par une « *matrice disciplinaire* »note1726. Il se rapporte à T.S. Kuhn pour indiquer qu'il est question du « *principe d'intelligibilité* » de cette disciplinenote1727. M. Develay indique ainsi que la matrice disciplinaire de la biologie pour les deux premières années du collège était, il y a une vingtaine d'années, la théorie de l'évolutionnote1728. Il considère en outre qu'une matrice disciplinaire prend forme à travers des objets, des tâches, des connaissances déclaratives et des connaissances procéduralesnote1729. M. Develay invite à penser en outre que les découpages disciplinaires ne sont pas forcément fondés au plan épistémologique. Il rejoint en ce sens L. D'Hainaut, avec lequel il partage un intérêt pour une perspective transdisciplinaire. Il se réfère à cet auteur pour envisager les transdisciplinarités comportementale et instrumentale : la première concerne les

« *compétences méthodologiques* », la seconde a trait aux « *compétences notionnelles* »^{note1730}. M. Develay annonce, en tout état de cause, que le transfert suppose la métacognition. Ainsi indique-t-il que «

Le transfert ne se décrète pas a priori, mais aurait à être installé a posteriori, grâce à des activités de métacognition. »

^{note1731} Le transfert est ainsi essentiellement envisagé aux plans des connaissances procédurales et des connaissances déclaratives. Il l'est, en outre, en relation avec l'épistémologie d'une discipline ou d'un champ disciplinaire. L'aide au « trans-faire » requiert ainsi, notamment, une analyse didactique.

L'approche de C. Bastien

C. Bastien est l'instigateur de la dernière approche pointée. Il indique : «

Dans les systèmes d'aide à l'apprentissage en situation, deux voies sont traditionnellement empruntées. L'une consiste à déterminer le mode de résolution optimal de la tâche et à tenter de le faire acquérir aux sujets. L'autre consiste à analyser en temps réel les réponses des sujets et à les interpréter en termes de réussite ou d'erreur. On part, dans un cas d'une analyse logique de la tâche, et dans l'autre d'une analyse de la performance observée ; il apparaît ainsi que dans les deux cas on est hors "sujet"

»^{note1732}. On peut voir, dans la formulation « *hors "sujet"* », un double sens. Le premier signifierait que les procédures d'aide à l'apprentissage envisagées ne sont guère pertinentes. Le second indiquerait que les connaissances individuelles ne relèvent pas d'une organisation similaires à celles des connaissances générales^{note1733}. Ces dernières constituent, pour C. Bastien, « *le patrimoine cognitif de l'humanité* » ; elles sont organisées de manière rationnelle, ce qui autorise leur conservation. Les connaissances individuelles sont, quant à elles, structurées différemment, en fonction d'un contexte qui définit les conditions de leur validité et de leur efficacité. Aussi C. Bastien annonce-t-il que sa démarche «

repose sur une hypothèse centrale qui peut se formuler ainsi : apprendre par enseignement consiste à transformer l'organisation rationnelle des connaissances à apprendre en une organisation fonctionnelle, la transformation s'effectuant au moyen de la résolution de problèmes. »

^{note1734} Ainsi suggère-t-il que l'aide à l'apprentissage procède d'une analyse fonctionnelle.

Un transfert de connaissances individuelles, à partir de l'analogie, selon C. Bastien

C. Bastien considère que le contexte est un élément constitutif des connaissances individuelles : il joue, selon lui, un rôle décisif dans leur structuration, entendue comme «

l'établissement des liens qu'elles entretiennent entre elle

s »^{note1735}. Il est question d'une structuration fonctionnelle, fonction des buts de l'action. L'auteur avance en outre que l'acquisition d'une connaissance individuelle s'opère à partir d'une connaissance individuelle existante^{note1736}. Il ajoute que l'analogie «

constitue un processus fondamental de résolution de problèmes et d'acquisition de nouvelles connaissances

»^{note1737}. Cela tient, selon lui, à la contextualisation des connaissances individuelles et à leur organisation fonctionnelle^{note1738}. Il estime que l'acquisition des connaissances individuelles, qui est le fait de la psychogénèse, est ainsi fonction de la sociogénèse et de la phylogénèse^{note1739}. La sociogénèse a rapport aux connaissances générales, la phylogénèse, à l'évolution de l'espèce. Il résulte des interactions entre ces systèmes d'équilibration des régularités quant aux processus d'apprentissage. C. Bastien avance ainsi que

l'acquisition des connaissances individuelles s'effectue par cycles :

« Un cycle se déroule en trois étapes :

1.

Construction d'une structure de schèmes remplissant une fonction particulière (par exemple la résolution d'un problème).

2.

Evaluation de la majoration que cette construction apporte au système cognitif considéré comme un tout.

3.

Conservation de cette acquisition avec une accessibilité en mémoire proportionnelle à sa valeur estimée à l'étape précédente. »^{note1740}

L'auteur précise que la règle essentielle qui détermine l'évaluation consiste à choisir ce qui apporte le

« maximum de nouveauté compatible avec la conservation du maximum d'acquis ».

Il ajoute que cette stratégie

« tend à faire passer l'équilibration du système de l'état de tâtonnement exhaustif [...] à un tâtonnement nul qui se caractérise par l'exécution d'un schème adapté

»^{note1741}. Il est ainsi question d'un transfert de connaissances individuelles, à partir de l'analogie.

L'adoption du second terme de l'alternative envisagée

Les trois premières approches examinées ont toutes rapport à un examen de la structure des disciplines ou des champs disciplinaires. Les tenants des différentes modalités d'analyse se rejoignent sur certains points. C'est ainsi que M. Develay se réfère à L. D'Hainaut pour envisager les transdisciplinarités instrumentale et comportementale. Il envisage, par ailleurs, comme J.-L. Phelut et P. Gillet, les acquisitions en termes de connaissances déclaratives ou procédurales. Il demeure que la démarche proposée en chaque approche se distingue de celle qui a cours dans les deux autres. L. D'Hainaut vise à la spécification d'un cadre conceptuel, d'opérateurs et d'attitudes en relation avec les activités et les buts relatifs à un champ disciplinaire. J.-L. Phelut et P. Gillet s'intéressent aux situations problèmes caractéristiques d'une discipline ainsi qu'aux schémas intériorisés correspondants. M. Develay ambitionne la mise en lumière d'une organisation des connaissances déclaratives ou procédurales en fonction d'un principe d'intelligibilité. Les différences constatées réfractent en outre des points de vue divers quant au transfert. L. D'Hainaut envisage le transfert d'une manière proche de ceux qu'on pourrait dénommer « néo-méthodologiques ». La conception du transfert que reflète le propos de J.-L. Phelut et P. Gillet a rapport à l'instanciation de schéma. M. Develay considère que le transfert procède d'une compréhension assurant une mise en cohérence des connaissances déclaratives et procédurales. L'approche de C. Bastien se distingue quant à elle nettement des précédentes : elle porte sur les connaissances individuelles. Leur structuration est certes envisagée en relation avec celle des connaissances générales. Il demeure que l'analyse suggérée a trait aux schémas activés^{note1742}. Il en résulte un regard particulier quant au transfert : il est envisagé au plan d'une activation de connaissances individuelles s'opérant par analogie et fonction d'un cycle d'acquisition qu'on peut favoriser. Ainsi considérées, les approches en présence ont rapport, à tout le moins, à des cadrages différents quant au phénomène de transfert. Cela autorise donc à retenir le second terme de l'alternative examinée.

2.2 La question du champ de pertinence des approches repérées

2.2.1 Au regard des approches concernant particulièrement l'EPS

Au regard de l'examen des différentes approches repérées

Quatre approches des contenus de l'EPS censées autoriser une mise en cohérence de ceux-ci de nature à aider au transfert ont été repérées. Les approches de J.-P. Famose et M. Durand, de R.A. Schmidt et de P. Parlebas ont été mises à l'épreuve des faits. Les expérimentations effectuées montrent l'intérêt de chacune d'elles au regard du transfert. Elles signifient cependant les limites des deux premières mentionnées. Il s'avère, en outre, que celle de P. Parlebas appelle à un affinement du découpage proposé des situations mettant à l'oeuvre l'action motrice. L'approche de J. Le Boulch intègre, quant à elle, nombre de données scientifiquement vérifiées. Elle comporte cependant une zone d'ombre essentielle qui correspond à une hypothèse n'ayant pas fait l'objet d'une vérification. Ces considérations peuvent inviter à départager les différentes approches en présence. Il s'avère cependant qu'elles ne diffèrent pas qu'au plan de l'analyse des contenus de l'EPS qu'elles suggèrent. Elles ont rapport, en sus, à des regards discriminants portés sur le transfert, sinon à des conceptions hétérogènes du processus de transfert. Il s'avère en être de même des approches généralistes examinées. Ainsi est-on conduit à envisager qu'un examen des contenus d'une discipline ou d'un champ disciplinaire est indissociable d'un point de vue quant au transfert. Il peut s'agir de cadrages divers quant à un même phénomène ou de conceptions différentes des processus qui le sous-tendent.

Pour la prise en compte du champ de pertinence des approches concernant spécialement l'EPS

Il convient, en tout état de cause, de s'enquérir du champ de pertinence de chaque approche relative à l'EPS. On peut d'emblée supputer que celui-ci diffère de l'une à l'autre. Il est cependant à noter qu'elles ont un caractère commun en tant qu'elles autorisent à penser une aide au « trans-faire ». Or, chacune porte, en premier lieu, sur la motricité. L'aide au « trans-faire » est ainsi envisagée au plan de la mise à l'oeuvre de la motricité dans l'apprentissage. Ainsi l'approche de J.-P. Famose et M. Durand renvoie-t-elle à une conception de l'apprentissage moteur comme processus vertical^{note1743}. En outre, J.-P. Famose signale que cette conception diffère de celle de R.A. Schmidt^{note1744}. Or, une tentative visant à rendre compte de la motricité semble par nature indissociable d'une représentation de l'homme. J. Le Boulch, par exemple, a tenté de modéliser «

l'ensemble des fonctions psychomotrices, énergétiques et opératives de l'organisme autonome en interaction avec l'environnement

»^{note1745}. Il s'est, de plus, opposé, au nom d'une conception de la psychomotricité que reflète ce modèle, à l'approche de P. Parlebas^{note1746}. Il en irait ainsi du fondement commun aux approches examinées, par-delà ce qui les distingue. L'examen envisagé vise dès lors à déterminer si chaque approche met en cohérence un regard sur l'homme, un point de vue sur la motricité, sur l'apprentissage moteur et sur le transfert. Il s'agit, par surcroît, de s'assurer que cette mise en cohérence est essentielle à l'approche étudiée, qu'elle en signifie l'unité, l'homogénéité.

Au regard de l'approche de J.-P. Famose et M. Durand

L'approche de J.-P. Famose et M. Durand repose sur deux champs de savoir fondamentaux. L'un émane de la psychologie différentielle : il est essentiellement question des travaux de E.A. Fleishman et de ses collaborateurs quant aux aptitudes^{note1747}. La référence à ce courant de recherche invite à envisager le transfert d'une configuration d'aptitudes utilisée dans une tâche relativement simple ou facile : il s'agit de la mettre à l'oeuvre dans une tâche similaire et plus difficile ou complexe, pour mettre en place une nouvelle configuration d'aptitudes. L'autre référence majeure a trait

« au modèle du traitement par étapes de la théorie de l'information

»note1748. J.-P. Famose s'y rapporte pour indiquer qu'« *il y a transfert si les deux tâches sollicitent une étape commune de traitement et à des niveaux équivalents* ». On peut considérer que le traitement de l'information sollicite des aptitudes ; il est ainsi une relation avec la perspective de transfert repérée à la lumière de la psychologie différentielle. Ces considérations sont cohérentes avec un propos quant à l'apprentissage moteur. Ainsi J.-P. Famose se rapporte-t-il à «

La théorie de l'information appliquée au comportement moteur

» pour suggérer l'introduction d'une incertitude progressive dans la tâche^{note1749}. Il propose en outre une

« Décomposition de la tâche principale en tâches secondaires

»^{note1750}. Celle-ci appelle une analyse de l'habileté à acquérir qui peut porter sur la tâche à accomplir ou sur la technique à réaliser^{note1751}. L'homme est alors envisagé comme système de traitement de l'information en relation avec un ensemble d'aptitudes autorisant de multiples configurations. L'ensemble est ainsi indissociable d'une conception de

« L'apprentissage moteur comme processus vertical »

^{note1752} et de la prise en compte du transfert vertical.

Au regard de l'approche de R.A. Schmidt

L'approche de R.A. Schmidt tient à deux éléments essentiels : d'une part, le concept de programme moteur généralisé, d'autre part, celui de schéma de réponse. L'un et l'autre autorisent à rendre compte de la variabilité de la réponse motrice, entendue comme adaptation à des conditions de réalisation variables. Ces deux concepts se révèlent centraux dans la présentation que fait R.A. Schmidt des «

Principes de la performance motrice humaine

» dans un ouvrage sorti en 1993^{note1753}. L'homme apparaît ainsi comme système de traitement de l'information en relation avec des classes de réponses motrices potentielles requérant un paramétrage. R.A. Schmidt expose aussi, dans son écrit sorti en 1993, les «

Principes de l'apprentissage des habiletés motrices

». Il s'exprime, à cette occasion, quant à l'apprentissage du transfert et de la généralisation^{note1754}. Son discours apparaît cohérent avec son analyse des principes de la performance motrice humaine. R.A. Schmidt envisage, d'une part, le transfert au plan de la « *structuration fondamentale du mouvement* » : son propos intéresse directement le concept de programme moteur généralisé. Il suggère, en outre, une perspective de transfert concernant les « *Éléments perceptifs* » et les « *Similarités stratégiques et conceptuelles* » : il est question, en premier chef, du traitement de l'information.

Au regard de l'approche de J. Le Boulch

L'approche de J. Le Boulch trouve sa raison dans un souci de favoriser le développement du sujet par le biais du mouvement. Cela tient à une conception de l'homme, au regard de l'évolution. J. Le Boulch s'en est expliqué, notamment, dans un ouvrage sorti en 1971. Il y annonce que le développement du système nerveux et du psychisme représente la tendance fondamentale de l'évolution animale^{note1755}. Il précise que l'augmentation du volume du cerveau résulte de l'enrichissement des zones d'association. Ce sont celles, indique-t-il, qui arrivent à maturation les dernières. Il avance que leur extension et le maintien de leur plasticité «

permet à l'homme d'échapper aux comportements stéréotypés

»note1756 Il ajoute que le comportement peut ainsi devenir la «

manifestation d'une certaine forme d'effort en direction d'un but

». Dès lors, note-t-il, aux variables immanentes de la conduite se superposent les variables cognitives : «

L'ajustement moteur peut à ce niveau être induit par une véritable représentation mentale

». J. Le Boulch reprend ce propos dans un ouvrage sorti en 1995 et souligne que «

le cerveau humain n'est pas le cerveau animal auquel s'ajouterait une superstructure supplémentaire, le néo-cortex, qui devrait être l'objet de toute notre sollicitude dans l'action éducative

». Il défend que les réactions motrices du nouveau-né sont spécifiques, que «

Le psychomoteur et le cognitif interagissent dès les premiers stades du développement mais ne se déduisent pas l'un de l'autre.

»note1757 Il en va d'une implication quant à l'aide au développement, que J. Le Boulch annonce de nouveau dans un ouvrage qui a paru en 1998 : il s'agit d'assurer le raccordement de deux ensembles fonctionnels, les fonctions psychomotrices et les fonctions cognitivesnote1758. Le transfert, envisagé au plan d'un ajustement conscient des automatismes, est ainsi phénomène résultant d'un processus longitudinal. La mise en place de celui-là, comme la mise en oeuvre de celui-ci, est envisagée au regard de l'évolution. J. Le Boulch explique notamment que la complexité de l'ajustement postural tient à ce que «

l'homme du XXe siècle n'a pas encore maîtrisé la station debout

»note1759.

Au regard de l'approche de P. Parlebas : la référence à la théorie de J. Piaget

P. Parlebas défend, dans la Revue EPS de juillet 1968, que «

la prise de conscience du vécu psycho-socio-moteur est la clef du changement, c'est-à-dire du transfert et de l'apprentissage

»note1760. Il indique que J. Piaget a donné ses lettres de noblesses à la motricité : « *En soulignant* “

l'unité fondamentale de l'action et de l'intelligence sous son aspect opératif”, il incite à reconsidérer la place de l'éducation physique dans l'éducation.

»note1761 P. Parlebas cite encore J. Piaget, annonçant : «

sous le langage et la conceptualisation, la connaissance est d'abord une action sur l'objet et c'est en quoi elle implique en ses racines mêmes, une dimension motrice permanente, encore représentée aux niveaux les plus élevés

». P. Parlebas observe de fait : «

Cette conception de la motricité est un aspect majeur de ce que nous entendons par psychosociomotricité »note1762.

Il précise qu'il est question des « *schèmes* de l'action », avant que de noter : «

Quand Piaget écrit [...] que "toute acquisition nouvelle consiste à assimiler un objet ou une situation à un schème antérieur en élargissant ainsi celui-ci, c'est en filigrane, sa conception du transfert qu'il définit"

»note1763. P. Parlebas montre cependant que « *La réversibilité est inconnue de la motricité.* »note1764 Il démontre ensuite que la motricité ignore l'additivité, la commutativité et l'associativité. En conséquence, «

la simple pratique des activités physiques n'entraîne pas ipso facto le développement des possibilités opératoires

»note1765. P. Parlebas suggère alors qu'une pédagogie propice à l'élaboration de schèmes autorise à «

épurer la motricité de ses aspects immédiats et contingents, pour en dégager les systèmes de relations généralisables à d'autres situations »note1766.

Au regard de l'approche de P. Parlebas : une prise de distance vis-à-vis de la théorie de J. Piaget

On pressent ainsi une prise de distance vis-à-vis de la théorie de J. Piaget. P. Parlebas indique en effet : «

Aussi paradoxal que cela paraisse, nous pensons que Piaget néglige la motricité en tant que telle.

». P. Parlebas observe, de plus, que J. Piaget insiste sur l'événement moteur dans l'avènement de l'intelligence, sous l'angle de la genèse :

« En clair, si cette motricité a joué un rôle important, c'est dans la mesure où elle est devenue inutile. A l'ascension de la pensée répond une chute de la motricité

». Ainsi reproche-t-il à J. Piaget d'avoir omis que le raisonnement opératoire «

peut être réfléchi sur le plan de la motricité

»note1767. P. Parlebas relève que la réflexion de J. Piaget a rapport à un questionnement sur l'homme qui n'est pas tranchénote1768. P. Parlebas met en regard, pour illustrer son propos, deux citations extraites d'ouvrages de J. Piaget :

•

«

la logique devient a priori, si l'on peut dire, mais lors de son achèvement et sans l'être à l'origine !

» ;

•

«

la nature du sujet est de constituer un centre de fonctionnement et non pas le siège a priori d'un édifice achevé

».

L'analyse est la suivante : « *Piaget apparaît ainsi au centre d'une contradiction qui reste en suspens, interrogation fondamentale sur l'homme* ».

Au regard de l'approche de P. Parlebas : conceptions de l'homme et de la motricité et point de vue quant au transfert

P. Parlebas considère que la réflexion de J. Piaget n'autorise pas à formaliser de façon pertinente les rapports qu'entretiennent intelligence et motricité. P. Parlebas indique de fait : «

Piaget semble entraîné vers une image du corps à dominante intellectualiste, faisant parfois songer [...] à un néo-cartésianisme

. »note1769. Aussi semble-t-il judicieux à P. Parlebas de «

dégager la notion d'une intelligence psycho-motrice qui témoignerait de la profonde interdépendance de ces deux plans.

»note1770 Il la qualifie de fait, tout à la fois, de « *motricisée* » et de « *motricisante* ». On peut considérer, dès lors, que sa manifestation correspond à l'actualisation de principes d'action motrice, fonction de l'activité physique pratiquée. P. Parlebas se montre, par ailleurs, réservé quant à une conception des rapports entre affectivité et cognition qu'il attribue à J. Piaget. P. Parlebas critique une représentation de l'affectivité comme déclencheur d'un apprentissage qui s'opérerait dans un temps et un espace qui tendraient à devenir objectifs et dépersonnalisésnote1771. Il avance que l'affectivité est, au contraire, en interaction constante avec la cognition : ainsi indique-t-il que la perception est affective, de même que l'affectivité est perceptionnote1772. Aussi comprend-on qu'à ses yeux, «

En éducation physique, les conduites d'intelligence consistent toutes à tendre vers la maîtrise de l'action dans la lucidité d'une affectivité reconnue et accordée aux impératifs et à la réalité de l'objectif

. »note1773 Ces constatations le conduisent ainsi à concevoir que le transfert est transfert de principes d'action motrice. Elles l'amènent, aussi, à souligner qu'il est « *stéréo-transfert* »note1774. Il adopte ainsi

« une conception d'un transfert qui repose sur la relation, cette relation mettant en correspondance les différentes dimensions de la personnalité : biologique, affective, cognitive, expressive

».

2.2.2 Au regard des approches généralistes

Des systèmes de pensée intégrant une vision de l'homme, une conception de la motricité, de l'apprentissage et un point de vue quant au transfert

L'approche de J.-P. Famose et M. Durand invite à un regard particulier sur l'homme. Il est envisagé comme système de traitement de l'information mettant en jeu des aptitudes. Ce système autorise à produire des réponses motrices s'adaptant ainsi peu à peu à des contextes de réalisation de plus en plus sollicitants. L'apprentissage est alors considéré comme processus vertical, le transfert, envisagé en tant que transfert vertical. L'approche de R.A. Schmidt conduit à porter un autre regard sur l'homme. Ce dernier est conçu comme système de traitement de l'information en relation avec des classes de réponses motrices appelant un paramétrage. Il en va de l'élaboration d'un schéma de réponse permettant un éventail de réponses motrices de plus en plus large. L'apprentissage et le transfert peuvent alors être jugés processus horizontaux. L'approche

de J. Le Boulch tient à une vision de l'homme au regard de l'évolution. Il est vu comme un être qui né inachevé, dont le développement requiert le raccordement des fonctions psychomotrices et des fonctions cognitives. Cette aide au développement est censée autoriser un ajustement conscient des automatismes moteurs ; le transfert est ainsi phénomène s'opérant en fonction d'un processus longitudinal. L'approche de P. Parlebas conduit à envisager l'homme comme être doué d'intelligence motrice. L'action motrice, fonction de la logique interne de la situation sportive vécue, touche ainsi en sa globalité le sujet. L'apprentissage porte sur des principes d'action motrice, psychomoteurs ou sociomoteurs, requiert et autorise un « stéréo-transfert ».

Pour un nouvel examen des approches généralistes

Le champ de pertinence de chaque approche concernant l'EPS se révèle tenir à une conceptions de la motricité. Cette dernière réfracte une représentation de l'homme, si bien que l'une et l'autre sont indissociables. Elles constituent, en chaque cas, en relation avec un point de vue quant à l'apprentissage et au transfert, un système de pensée cohérent. On peut ainsi considérer que les approches examinées ont des champs de pertinence différents. Chacune est en effet indissociable d'une conception de la motricité, elle-même en relation avec un regard sur l'homme. La relation entre celle-ci et celui-là constitue dès lors le fondement commun aux différentes approches en présence. Il convient cependant de déterminer si l'explicitation des approches généralistes signifie des systèmes de pensée intégrant un regard particulier porté sur l'homme. Il en va de la pertinence à considérer qu'un point de vue quant au transfert tient à une conception de l'homme. Les approches de L. D'Hainaut, de J.-L. Phelut et P. Gillet, de M. Develay et de C. Bastien sont ainsi à examiner à nouveau. Il s'agit de s'enquérir, au plan des discours correspondants, d'une vision de l'homme qui serait indissociable d'une manière d'envisager le transfert.

Au regard des approches de L. D'Hainaut, J.-L. Phelut et P. Gillet, M. Develay

L. D'Hainaut ambitionne de doter l'élève de cadres conceptuels, d'opérateurs mentaux et d'attitudes relatifs à un champ disciplinaire. Selon lui, les disciplines, parce qu'elles sont structurées, permettent «

une structuration de l'acquis et/ou une modification de la structure cognitive de la personne

»note1775. L'homme est ainsi conçu comme dépositaire d'une structure dont dépendent les opérations requises pour faire face à l'environnement. Ce sont de fait des opérateurs, dont L. D'Hainaut envisage le transfert. J.-L. Phelut et P. Gillet, s'interrogeant quant au transfert, en viennent à proposer qu'on enseigne des compétences. Cela suppose, indiquent-ils, un enseignement à base de situations problèmes. Ils considèrent qu'à une discipline correspondent des situations problèmes caractéristiques. Ils envisagent en outre que l'élaboration d'une «

matrice situationnelle » est « constitutive du sujet compris comme Système de Représentation et de Traitement

»note1776. Ainsi un point de vue quant au transfert est-il mis en cohérence avec un regard sur l'homme. M. Develay considère, pour sa part, que la sélection des savoirs à enseigner correspond d'abord à un choix de valeursnote1777. Cela suggère que la matrice disciplinaire, en fonction de laquelle il envisage la cohérence des savoirs, véhicule ces valeurs. Les savoirs à enseigner sont ainsi héritage « *porteur de valeurs universelles* »note1778. Pour M. Develay, «

L'idée de l'homme, du citoyen et du travailleur se dégagerait alors du contenu de l'héritage. »

La mise en lumière de celle-ci requiert, selon lui, une épistémologie des savoirs : l'analyse historique et sociologique est notamment de miseenote1779. Or, M. Develay envisage le transfert au regard du principe d'intelligibilité d'une discipline : l'homme est perçu comme être transmettant un héritage à une génération qui doit en repérer la cohérence.

Au regard de l'approche de C. Bastien : phylogénèse, sociogénèse et psychogénèse

L'idée d'héritage se retrouve dans le propos de C. Bastien. Ce dernier signale que l'analyse fonctionnelle

« s'inscrit dans une conception générale des interactions entre trois grands systèmes d'équilibration :

- un système phylogénétique responsable de l'évolution de l'espèce ;
- un système sociogénétique reposant sur les échanges synchroniques (intra-génération) et diachroniques (inter-génération) permettant la croissance des acquis à travers les générations ;
- un système psychogénétique, responsable des acquisitions d'un individu. »note1780

C. Bastien précise que la psychogénèse et la sociogénèse ont un fondement phylogénétique et exercent en retour une action sur la phylogénèse. Il signifie aussi que

« L'évolution sociogénétique produit un milieu "logiciel" auquel les [...] psychogénèses doivent s'adapter

»note1781. Il ajoute que

« [...] dans le système cognitif, des "règles épigénétiques", issues de la phylogénèse, imposent en quelque sorte des déformations locales de la surface adaptative psychogénétique, autres que celles qui sont produites par son propre fonctionnement, et qui assignent ainsi des "valeurs cibles" à l'adaptation, soit positives ("attracteurs"), soit négatives ("répulseurs"). »

note1782 Il en résulte des chemins préférentiels pour le développement. Aussi l'analyse fonctionnelle tient-elle compte de l'état initial du système psychogénétique ; elle prend en considération, aussi, les régularités repérées au plan des réponses des sujets placés en situation problème^{note1783}. Or, C. Bastien suggère que le transfert est fonction de la structuration fonctionnelle des connaissances individuelles.

Au regard de l'approche de C. Bastien : connaissances individuelles et analogie

Selon C. Bastien, le cerveau serait en outre « *pré-architecturé* » pour la psychogénèse »note1784. Les schèmes seraient par conséquent

« rangés en fonction de leur contenu avec le contenu de même nature que constituent ses "précurseurs"

». C. Bastien souligne qu'

« Une conséquence importante de cette indexation fonctionnelle est que le système est décentralisé

». Ainsi ne pourrait-on accéder aux connaissances que par composition de proche en proche. Les liens constitués entre les schèmes au cours de la psychogénèse constitueraient les voies d'accès. Celles-ci seraient, qui plus est, hiérarchisées. L'accès au réseau, quant à lui, serait fonction du champ d'attention : «

La centration fonctionne donc comme un "situateur"

»note1785. C. Bastien défend, par ailleurs, que l'analogie opère comme un situeur dans l'espace des schèmes, autorisant l'activation des connaissances correspondantesnote1786. L'analogie est ainsi conçue comme processus fondamental de l'utilisation et de l'acquisition des connaissances individuelles car résultant de leur organisationnote1787. Or, l'analyse fonctionnelle vise à spécifier les connaissances individuelles initiales, au niveau desquelles un guidage est envisagénote1788. Elle autorise ainsi la spécification des réponses que le sujet peut anticiper, les analogies qu'il peut opérer. Cela est censé permettre leur invalidation et leur dépassement. L'approche de C. Bastien repose ainsi sur la modélisation d'un « *système auto-constructeur* »note1789, qui rend compte de l'apprentissage et du transfert : l'un, comme l'autre, est censé dépendre des connaissances individuelles initiales.

2.3 Pour une acquisition fondamentale

2.3.1 La spécification d'une acquisition à réaliser

Le repérage du fondement commun des approches relatives à l'EPS

Différentes approches des contenus de savoir ou d'enseignement ont été examinées. Quatre d'entre elles concernent directement l'EPS. Toutes se sont révélées à prendre en compte dans la perspective de donner corps au principe pédagogique de l'aide au « trans-faire ». Chacune, cependant, s'avère tenir à un point de vue quant au transfert qui la distingue des autres. On peut faire la même constatation pour ce qui est des quatre approches généralistes examinées. On est alors conduit à considérer qu'une approche des contenus visant à aider au transfert est indissociable d'une manière de percevoir le transfert. Ainsi doit-on envisager que les différentes approches étudiées présentent, chacune, leur pertinence, ce qui revient à dire que chacune a son champ de pertinence. Elles ont cependant en commun le fait de permettre de formaliser une aide au « trans-faire ». La mise en regard des champs de pertinence des approches relatives à l'EPS en rend compte. Cette confrontation permet de repérer que chacune autorise à mettre en cohérence des points de vue quant à l'homme, à la motricité, à l'apprentissage et au transfert. Un nouvel examen des approches généralistes confirme le bien-fondé de ce repérage. Chacune reflète une manière de voir l'homme en relation avec une façon de penser le transfert. Ainsi le fondement commun des différentes approches concernant l'EPS a-t-il été mis en lumière.

En regard de l'approche dynamique de l'apprentissage moteur

Il est à rappeler que deux approches concernant l'EPS ont été envisagées, qui n'ont pas été retenues, pour l'étude aboutissant à cette spécification. L'une émane de C. Pineau : l'auteur n'a pu stabiliser une démarche autorisant la spécification des savoirs de l'EPS transférables. L'autre a paru prometteuse, qu'on dénomme approche dynamique de l'apprentissage moteur. Or, son unité tient, là encore, à une mise en relation de points de vue sur l'homme, sur la motricité, sur l'apprentissage et sur le transfert. Ainsi D. Delignières indique-t-il :

« On a montré [...] que la fréquence d'oscillation des membres, dans la locomotion, était étroitement liée à la longueur des membres [...] dans diverses espèces animales. L'homme ne fait pas exception à cette règle, se situant à peu près au niveau de l'impala »

note1790. Cela suggère, ajoute-t-il, que le l'hypothèse d'un contrôle cognitif, centralisé et exhaustif de la motricité n'est pas pertinente. Le système est ainsi «

souvent modélisé comme un ensemble d'oscillateurs fonctionnant simultanément et s'influençant réciproquement

». Le comportement du système est censé émerger de l'interaction des contraintes qui pèsent sur lui^{note1791}. Les paramètres d'ordre qui rendent compte de ce comportement sont fonction de la modélisation opérée : il s'agit notamment du décalage de phase et du rapport de fréquences. Les paramètres de contrôle, comme les

informations comportementales, de nature à modifier une coordination préférentielle, en dépendent également. Ainsi D. Delignières envisage-t-il la vitesse de déplacement comme paramètre de contrôle essentiel du système^{note1792}. À propos des informations comportementales, il annonce notamment que

« le feed-back ne semble efficace que s'il porte sur le paramètre d'ordre

»^{note1793}. Il avance, en outre, que l'apprentissage modifie

« l'ensemble du paysage des attracteurs, c'est-à-dire la dynamique du paramètre d'ordre »

. Cela suggère une lecture des phénomènes de transfert : «

l'acquisition d'une coordination nouvelle peut avoir pour résultat la déstabilisation de coordinations naturelles ou précédemment apprises, mais en retour elle peut favoriser l'exercice de coordinations non pratiquées jusqu'alors

».

Pour une réflexion au problème de la « vie physique »

Les résultats de cet examen de l'approche dynamique sont ainsi cohérents avec ceux de l'analyse des approches relatives à l'EPS initialement retenues. Ils sont en outre en phase avec les conclusions de l'étude des approches généralistes. Ces constatations concourent à signifier qu'il en va d'un phénomène général. On peut ainsi réfléchir, à partir de son repérage, au problème de la « vie physique » en EPS. Celui-ci s'est révélé correspondre à la question du transfert pour ce qui est de l'EPS. Le principe pédagogique de l'aide au « trans-faire » a été émis : il s'agit d'aider le sujet à utiliser ce qu'il a appris pour apprendre encore. Ces données ont alors appelé une étude des modalités d'analyse des contenus de savoir, visant à une mise en cohérence censée aider au transfert. Or, l'examen des approches relatives à l'EPS, comme celui des approches généralistes, révèle essentiellement leur hétérogénéité. Chaque approche retenue concernant l'EPS présente ainsi un champ de pertinence qui lui est propre. Tous, cependant, ont un point commun caractéristique. L'hétérogénéité des approches en présence correspond ainsi à des points de vue différents quant au transfert qui ont chacun leur champ de pertinence. Il est possible de chercher à combiner ces approches au plan pragmatique. On dispose alors d'un sextant de fortune pour tenter de donner corps à l'aide au « trans-faire ». Une réflexion visant à trancher en faveur de l'une des approches considérées fait problème en raison même du fait que chacune a son champ de pertinence. Il convient donc, en premier lieu, de réfléchir à l'aide au « trans-faire » à partir du fondement commun à celles-ci.

Des champs de pertinence spécifiant des principes d'intelligibilité

La formalisation du principe de l'aide au « trans-faire » tient au repérage de deux éléments fondamentaux pour penser le transfert : il s'avère porter sur des « micro-expertises » et fonction du contexte d'acquisition. On peut envisager le fondement commun aux approches relatives à l'EPS au regard de ces deux éléments fondamentaux. On a l'idée qu'un abord de la motricité, reflétant un regard sur l'homme, détermine les limites de validité de l'apprentissage et du transfert. Il en résulte qu'il en fixe aussi les limites d'efficacité. C'est ainsi que les situations vécues dans la logique d'une approche sont de nature à autoriser des transferts qui sont fonction du champ de pertinence correspondant. Elles sont censées permettre, aussi, si on tient pour acquis que le transfert porte sur des « micro-expertises », des ajustements, également fonction de ce champ de pertinence. Ainsi peut-on considérer que les situations vécues actualisent une manière de concevoir la motricité et de percevoir l'homme. Il est, en ce sens, question d'un contexte d'acquisition qui distingue une approche de toute autre. Il détermine donc les possibilités de transfert, si on considère que le transfert est fonction du contexte d'acquisition. Le champ de pertinence d'une approche induit ainsi une mise en cohérence des acquisitions. Il paraît correspondre alors à ce que M. Develay dénomme une « *matrice disciplinaire* » ou un

« principe d'intelligibilité » : il s'agit du « creuset qui constitue le fondement de la discipline

»note1794.

Des approches dont la logique induit l'acquisition d'un point de vue

Il est ainsi une condition pour qu'un élève puisse apprendre ou transférer dans la logique de l'une des approches relatives à l'EPS considérées : il faut qu'il oeuvre effectivement dans cette logique.

L'apprentissage, comme le transfert, procède d'une adhésion actualisée à un point de vue concernant la motricité et l'homme et participe de celle-ci. On comprend ainsi, par exemple, que P. Parlebas insiste sur le fait qu'à une conception de l'éducation physique correspond une conception de l'homme. Il souligne notamment que «

Les théories concernant l'homme ne sont pas indifférentes à qui se penche sur l'éducation physique : qu'on le veuille ou non, celle-ci est dépendante d'une conception de l'homme, de la société, de la culture.

»note1795 On est ainsi conduit à noter une implication du travail qu'effectue l'élève dans la logique de l'une des approches concernant l'EPS considérées : il requiert la mise en place et autorise la mise en oeuvre d'un point de vue concernant la motricité, comme l'homme. Il est alors une conséquence majeure à la prise en compte de cette acquisition, qui touche tout à la fois l'apprentissage et le transfert. Chaque fois que le sujet adhère à ce point de vue, il progresse doublement au plan de l'apprentissage et du transfert. Il réalise un apprentissage ou un transfert dans une situation particulière ; il renforce ou accroît une possibilité d'apprendre ou de transférer.

Le repérage d'une acquisition fondamentale

Or, l'étude des approches concernant l'EPS révèle l'hétérogénéité des points de vue possibles : à chacune correspond un regard particulier sur l'homme et la motricité, lié à une manière d'envisager l'apprentissage et le transfert. P. Parlebas souligne, de plus, que son approche autorise à envisager des transferts de différents types : il l'indique notamment dans un écrit diffusé par la Revue EPS de mai-juin 1970note1796. Revenant, dans un autre article, sur sa classification des situations motrices, il ajoute : «

l'importance des différentes classes sera appréciée de façon variable selon les normes pédagogiques et philosophiques adoptées »note1797.

Ainsi, un point de vue qui concerne l'homme et la motricité, l'apprentissage et le transfert signifie-t-il une position parmi d'autres possibles. Or, chacune de ces positions correspond à une approche qui a son champ de pertinence, pour ce qui est du transfert. En regard de leur hétérogénéité, c'est alors moins la position qui compte que le fait qu'il en est une. C'est ainsi que les différentes approches concernant l'EPS concourent à signifier une acquisition : elle réside dans le repérage qu'une mise à l'oeuvre de la motricité est mise en scène d'une représentation de l'homme. Elle est alors acquisition minimale pour ce qui est de chaque approche. Elle est, cependant, acquisition fondamentale au regard de l'ensemble des approches : elle est à la base de l'adhésion à un cadre de travail qui autorise le transfert.

La relation aux conceptions quant à la « vie physique » en EPS

Cette acquisition correspond ainsi à la mise en place d'un rapport à la pratique de l'activité physique. Il s'agit de la vivre et de la concevoir comme une activité humaine, c'est-à-dire comme activité faisant partie intégrante de la vie, de sa vie. Cela revient à la considérer comme activité élaborée par l'homme et de nature à façonner l'homme, procédant de la vie humaine comme participant à celle-là. Or, on perçoit cette idée au plan de chaque conception relative à la « vie physique » en EPS. Ainsi J. Le Boulch annonce-t-il que

« L'autonomie motrice visée par la psychocinétique permet non seulement de faire le choix de ses activités d'entretien et de développement en fonction de ses goûts et de ses possibilités,

mais encore de bien les gérer. »note1798

G. Cogérino considère pour sa part que «

L'idée de maintenir une pratique physique à tous les âges de l'existence est liée à la perception de bénéfices associés à cette pratique, ainsi qu'à la perception du "besoin" [...] qu'en aurait l'individu. »

note1799 D. Delignières et C. Garsault indiquent quant à eux : «

[...] la meilleure formation que l'on puisse donner aux élèves en vue de leur permettre d'avoir dans l'avenir une vie physique positive n'est-elle pas de leur faire vivre le plaisir de la pratique sportive, ou plutôt de leur permettre de construire une relation de plaisir avec les APS ?

»note1800 Ils suggèrent, de fait, qu'il est question d'une acquisition prioritaire. J. Eisenbeis et Y. Touchard prônent, eux, un abord particulier de la pratique de l'activité physique, qui correspond à la mise en place d'une « *conduite de sécurité* »note1801. Or, ils précisent : «

Dans un souci d'éducation à la sécurité, c'est la relation qui s'établit entre l'enfant et l'environnement qui est importante

»note1802. Il est ainsi question de l'accès à une manière de pratiquer l'activité physique qui participe d'une relation au monde.

Une acquisition correspondant à une posture

Une acquisition fondamentale a ainsi été repérée à l'examen des approches des contenus relatifs à l'EPS censées contribuer à une aide au « trans-faire ». Il s'avère qu'elle est de nature à valoir au regard des conceptions concernant la « vie physique » en EPS. Cela en signifie l'intérêt : des regards distincts quant à un même problème se révèlent concourir à caractériser un type d'acquisition à opérer. Les divergences portent ainsi essentiellement sur les modalités d'enseignement qui l'autorisent. Cela invite à prolonger la réflexion sur ce plan. Il convient toutefois, en premier lieu, de dénommer l'acquisition fondamentale repérée. Cette dernière consiste en un point de vue de nature à autoriser l'apprentissage et le transfert. Sa mise à l'oeuvre correspond à l'actualisation d'une adhésion à un regard sur la motricité indissociable d'une manière de concevoir l'homme. Celle-là est prise de position qui tient à une manière particulière de percevoir, de concevoir et de vivre la pratique physique. Selon J. Picoche, le terme « posture » vient du latin « *sinere, situs* » qui signifiait à l'origine « laisser placer » et a pris par la suite le sens de « permettre »note1803. Le composé « *ponere* », issu de « **po-sinere* » a donné le terme « *positio, -onis* » : « action de mettre en place » ou « position ». J. Picoche précise que le mot « posture », a été mis en place au seizième siècle, signifiant « position ». Celui-ci semble ainsi approprié pour rendre compte de l'acquisition repérée : elle est position à l'égard de l'activité physique, correspondant à une manière d'appréhender la pratique physique.

2.3.2 La question des modalités d'enseignement

Pour un apport de précisions quant à ce qui est entendu par « posture »

On est ainsi convié à s'enquérir des modalités d'enseignement de ce qui a été défini en tant que posture. Cela requiert, au préalable, un apport de précisions quant à celle-ci. L'étymologie indique que les termes « posture » et « attitude » ont des origines distinctes ; il est à noter, cependant, que ces deux mots peuvent être synonymes dans le langage courant. J. Picoche indique certes, que « posture » vient du latin « *sinere* »note1804 quand « attitude » a pour origine latine « *apere* »note1805. Elle signale néanmoins au mot « attitude » : « *XVIIe s., terme de peinture, "posture"* »note1806. Or, l'attitude occupe place de choix en plusieurs conceptions relatives à la « vie physique » en EPS. G. Cogérino considère que la visée concernant la « vie physique » en

EPS a rapport à une finalité de santénote1807. Il en va, selon elle, d'une EPS donnant accès au sujet à une pratique physique, sa vie durant. Elle souligne alors le rôle que joue l'attitude au plan des représentations de la santénote1808. D. Delignières et C. Garsault envisagent quant à eux de faire acquérir à l'élève des compétences permettant de gérer ses loisirs sportifs. Or, ils indiquent, dans leur article sorti en 1993, que l'attitude est l'un des éléments de la compétence^{note1809}. Il reprennent ce propos dans leur article publié en 1997^{note1810}. Il est à noter, par ailleurs, que la lecture de B. Rey invite à penser qu'à la base du transfert est l'intention. On a pu mettre en question la démarche conduisant à spécifier l'intention. L'idée de B. Rey, cependant, a été jugée cohérente au regard des deux éléments fondamentaux repérés pour penser le transfert. Or, cet auteur considère que l'intention autorise un cadrage sur une situation, parmi divers possibles^{note1811}.

La distinction « posture »/« attitude » et « intention »

Il convient ainsi de préciser ce qui est entendu par « posture » en regard de ce que signifient « attitude » et « intention ». Il est pertinent, alors, de s'enquérir de la signification du terme attitude, dans le champ de la pédagogie. D. Morissette et M. Gingras renseignent à ce propos dans un ouvrage intitulé « *Enseigner des attitudes ?* ». Ils indiquent : «

Une attitude est une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité) ; ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (être défavorable) de cet objet.

»^{note1812} Cette manière de concevoir l'attitude trouve grâce aux yeux de D. Delignières, qui considère, avec P. Duret, qu'«

Une attitude est une prédisposition à réagir de façon défavorable ou favorable envers un objet donné.

»^{note1813} Ils précisent qu'elle se manifeste au travers d'évaluations, de sentiments, de conations et d'actions. G. Cogérino reprend à son compte ce propos, annonçant que «

L'attitude [...] est une structure cognitive, "colonne vertébrale de toutes les autres manifestations psychiques : perceptions, jugements, comportements" »^{note1814}.

Ainsi envisagée, l'attitude prédispose le rapport du sujet à un objet, structure les représentations relative à cet objet. La posture, telle qu'elle a été présentée, correspond donc à une position, autorisant un point de vue jouant sur l'attitude. B. Rey présente quant à lui l'intention comme « *un "vouloir voir" et un "vouloir concevoir"* »^{note1815}. Il précise qu'il est question de l'« *acte par lequel le sujet pose comme objet tel aspect perceptif ou conceptuel du monde* ». La posture correspond alors, par rapport à l'intention, à un « pouvoir faire » qui a rapport à un « pouvoir voir », un « pouvoir concevoir ».

En regard des propositions quant à l'enseignement des attitudes ou des intentions

Ainsi envisagée, la posture joue sur l'attitude et l'intention ; elle en est le ferment. D. Morissette et M. Gingras ont fait des propositions quant à l'enseignement des attitudes. Ils indiquent qu'on

« peut prendre les voies affective, cognitive et psychomotrice pour enseigner une attitude »

^{note1816}. Ainsi, selon eux, le champ d'intervention comporte trois composantes^{note1817}. Une possibilité est de « *faire ressentir de nouvelles émotions* ». Une autre, de

« faire acquérir de nouvelles connaissances ou de nouvelles croyances ».

Une autre encore, de « *faire poser de nouveaux gestes en rapport avec l'attitude visée* ». D. Delignières et

P. Duret annoncent, eux : «

D'une manière générale, les psychosociologues tendent à montrer que la manière la plus efficace de modifier l'attitude consiste à modifier dans un premier temps le comportement, le changement d'attitude intervenant par la suite comme une justification a posteriori du nouveau comportement adopté.

»note1818 D. Delignières et C. Garsault reprennent ce propos tel quel dans leur écrit de 1993note1819. G. Cogérino paraît, elle, plutôt favorable à une intervention par le biais de l'accès aux connaissances et à de nouveaux comportementsnote1820. B. Rey s'est, quant à lui, exprimé quant à la transmission des intentions. Il souligne que celles-ci sont à assimiler à un « faire » et indique : «

Or, la transmission d'un "faire", quand il n'est ni conscient ni objectivable, quand il ne saurait donc être objet de savoir, ne peut relever que du "faire comme", c'est-à-dire du mimétisme. »

note1821 Il s'agit que l'enseignant montre à l'élève qu'on peut opérer d'autres cadrages sur le monde que ceux qu'il réalise spontanément ; il convient, de plus, qu'il lui montre l'intérêt et le plaisir qu'il retire de leur exercicenote1822.

La référence aux approches des contenus de l'EPS et au principe de l'aide au « trans-faire »

Il demeure que la posture n'est véritablement ni l'attitude, ni l'intention, même si on peut estimer qu'elle a rapport à celles-ci. Aussi peut-on s'attendre à ce que sa transmission suscite des modalités d'intervention particulières. Il est donc judicieux, pour y réfléchir, de revenir à l'origine de la spécification de la posture en tant qu'acquisition fondamentale. Sa détermination vaut au regard du problème de la « vie physique » en EPS. Celui-ci correspond à l'exigence d'une réalisation, en EPS, d'acquisition valant au-delà dans une perspective d'éducation. Il est ainsi question du transfert. L'examen des travaux relatifs au transfert a permis de formuler le principe pédagogique de l'aide au « trans-faire ». Sa mise à l'oeuvre s'est avérée requérir un examen des contenus d'une discipline autorisant leur mise en cohérence en vue d'aider au transfert : ce dernier s'est révélé porter sur des « micro-expertises » et fonction du contexte d'acquisition. Or, différentes approches des contenus de l'EPS ont été repérées, dont l'intérêt en vue de donner corps au principe de l'aide au « trans-faire » a été noté. Leur examen a conduit à pointer que chacune conduit à faire travailler l'élève dans une logique particulière. L'apprentissage, comme le transfert, s'est révélé, au regard de chacune d'elles, correspondre à l'actualisation d'une posture : ils autorisent ainsi son actualisation et contribuent à sa mise en place. La posture est apparue, quant à elle, correspondre aux limites de validité de l'apprentissage et du transfert. Ainsi l'acquisition de la posture visée requiert-elle une pratique physique de l'élève qui correspond à son actualisation. Aussi tient-elle à la mise en oeuvre du principe pédagogique de l'aide au « trans-faire ». Les approches des contenus de l'EPS de nature à y aider sont alors à la base de cette acquisition.

Une combinaison des approches des contenus de l'EPS susceptibles de contribuer à l'aide au « trans-faire » ?

Il est à rappeler que ces approches sont au nombre de quatre. Chacune est de nature à autoriser l'acquisition de la posture visée ou plutôt une expression de celle-là : chaque approche correspond à un regard particulier sur l'homme et la motricité, lié à un point de vue particulier quant à l'apprentissage et au transfert. Ainsi offrent-elles différentes possibilités pour organiser la pratique physique de l'élève. Chacune des approches en présence peut être considérée permettre l'actualisation d'une manière de percevoir l'activité physique en tant que pratique d'homme. Aussi peut-on penser qu'elles sont à combiner, en vue d'aider à acquérir la posture visée. Son repérage procède de l'examen des champs de pertinence des approches de J.-P. Famose et M. Durand, de R.A. Schmidt, de J. Le Boulch et de P. Parlebas. Elle vaut pour chacune d'elles : toutes en suggèrent une actualisation. On peut ainsi envisager que la diversité des actualisations autorise l'élaboration de la posture. Il est ainsi supposé que la confrontation à diverses expressions de cette posture permettraient l'acquisition de la posture en tant que telle. L'esprit du travail ainsi esquissé semble assez proche de celui qui a cours dans certaines méthodes d'éducabilité cognitivenote1823. Il convient cependant de noter que la posture

considérée correspond à une manière de vivre, percevoir et concevoir la pratique physique. Elle n'est pas capacité du sujet que l'enseignant solliciterait mais acquisition construite. Or, l'hétérogénéité des approches considérées conduit à noter que chacune d'elles correspond, du point de vue du transfert, à un contexte d'acquisition particulier. Aussi leur combinaison est-elle susceptible de porter préjudice à l'aide au « trans-faire » et par là même à l'acquisition de la posture visée.

L'intérêt particulier de l'approche de P. Parlebas

Il est à noter, cependant, que le fait de privilégier une seule actualisation de cette posture pose problème au plan de l'éducation : son acquisition maintient le sujet dans une situation de dépendance vis-à-vis de l'option ainsi privilégiée. On peut envisager, toutefois que cette dépendance est relative : cette option est de nature à permettre l'acquisition d'une posture valant pour la pratique de toute activité physique. Il demeure que le recours à un modèle unique de l'homme et de la motricité pose problème au regard de la finalité d'éducation. En outre, la pertinence d'une combinaison des différentes approches a été mise en question au plan de l'aide au « trans-faire ». L'approche de P. Parlebas est de nature à permettre d'éviter les deux écueils ainsi pointés. Celles de J.-P. Famose et M. Durand, de R.A. Schmidt et de J. Le Boulch renvoient chacune à un regard particulier sur l'homme. L'approche de J.-P. Famose et M. Durand, comme celle de R.A. Schmidt, correspond à des outils d'analyse valant indépendamment d'une activité physique donnée. Ainsi, l'approche de R.A. Schmidt permet d'envisager une pratique variable, mettant à l'oeuvre plusieurs activités physiques. Il peut s'agir d'un travail du lancé à bras cassé au travers de l'exercice du service de tennis, du lancer de balle, du smash de volley-ball. Ce regroupement d'activités est cependant fonction d'un modèle unique de l'homme. Suivant la dimension de celui-ci qu'on privilégie, les activités peuvent être regroupées différemment. Ainsi, le tennis et le tennis de table pourront-ils participer d'une pratique variable au regard des éléments perceptifs. L'approche de J. Le Boulch conduit, quant à elle, à opérer une partition des activités physiques pratiquées^{note1824}. Il les considère cependant comme « médiateur du développement »^{note1825}. Leur pratique est ainsi envisagée en fonction d'un seul modèle émanant de la psychocinétique. L'approche de P. Parlebas correspond certes à une vision de l'homme. Elle autorise cependant à penser l'homme de diverses manières au regard de l'interaction entre le sujet et le système objectif de l'activité physique.

Par-delà les écueils du modèle composite et du modèle unique

L'approche de P. Parlebas permet d'envisager différents types de transferts qui correspondent à diverses manifestations de ce que l'auteur dénomme l'intelligence motrice. Ainsi P. Parlebas et E. Dugas défendent-ils, dans un article sorti en 1998, qu'il est deux domaines d'action motrice hétérogènes : il s'agit des domaines psychomoteur et sociomoteur^{note1826}. P. Parlebas indique dans une publication qui a paru en 1970, que les actions motrices forment une unité en laquelle on peut distinguer deux dimensions qui s'interpénètrent : les dimensions psychomotrice et sociomotrice^{note1827}. Il signifie, dans un écrit publié en 1971, qu'il est question de deux types d'actions motrices différents^{note1828}. Il ajoute que l'importance donnée à l'une ou l'autre est fonction des normes pédagogiques et philosophiques adoptées^{note1829}. On peut suggérer que le fait de promouvoir la pratique d'activités physiques privilégiant l'un ou l'autre présente un intérêt au regard de la posture repérée : il permet d'envisager la réalisation de différents types de transferts, la confrontation du sujet à des modes différents, quoique ne s'excluant pas mutuellement, de l'action motrice que peut générer l'homme. Il est à noter que le transfert, dans le cas de l'approche de P. Parlebas, a été caractérisé en tant que transfert de principes d'action motrice. Or, sa spécification, pour ce qui est des autres approches, signifie en chaque cas un type de transfert et un seul : il a pu être qualifié de vertical, d'horizontal ou considéré lié à un processus longitudinal. Ces caractérisations sont ainsi symptomatiques de l'intérêt particulier de l'approche de P. Parlebas au regard de la transmission de la posture repérée.

La question d'une médiation important sur la relation sujet / objet

Il est cependant à noter que cette approche, comme les trois autres en présence, ne renseigne pas quant à l'intervention de l'enseignant. Cette dernière a été envisagée au plan des expérimentations portant sur le transfert et concernant l'EPS dont il a été rendu compte dans la Revue EPS. On l'observe à la lecture du compte-rendu de J. Vivès, publié en 1964^{note1830}. On le note aussi en prenant connaissance de celui de J.-P. Famose, sorti en 1971^{note1831} ou de M. Dubois et P. Godin, édité en 1981^{note1832}. Le plan expérimental de

P. Parlebas et J. Vivès, qui a paru en 1969, propose en outre de comparer une « *pédagogie dogmatique* » et une « *pédagogie signifiante* »^{note1833}. La lecture du préambule de l'article de J.-P. Famose permet de repérer un questionnement. P. Parlebas et J. Vivès y indiquent :

« Une pédagogie signifiante n'est pas nécessairement une pédagogie verbale explicative. Le soin avec lequel J.-P. Famose a composé ses parcours, l'attention qu'il a portée à l'aménagement des obstacles [...] sont tels qu'à vrai dire l'ensemble se dispense presque d'explications. [...] Une pédagogie de la compréhension est d'abord une pédagogie de l'interrogation motrice. Et les parcours de J.-P. Famose sont une suite d'interrogations qui appellent d'elles-mêmes la recherche de solutions dans l'actualisation de conduites motrices. »

^{note1834} On comprend dès lors ce que P. Parlebas et J. Vivès entendent par « *compréhension agie* », dans leur plan expérimental^{note1835}. Se pose dès lors la question de l'intérêt d'une médiation portant sur la relation entre le sujet et l'objet : P. Parlebas et J. Vivès paraissent l'envisager essentiellement au plan d'une organisation des situations auxquelles sont confrontés les élèves.

L'importance du vécu relatif à la pratique physique

Cela semble de fait cohérent en regard des résultats qu'a rapportés J.-P. Famose. Ce dernier a comparé les effets de deux types d'intervention pédagogique quant au transfert. Il s'agit, d'une part, d'une intervention

« reposant sur l'explication des principes d'exécution des mouvements » ; il est question, d'autre part, d'une intervention « uniquement fondée sur le renforcement [...] et sur un apprentissage par imitation

». Leurs effets respectifs n'apparaissent pas significativement différents^{note1836}. M. Dubois et P. Godin considèrent que le premier type d'intervention pédagogique relève d'un « *modèle "explicatif"* »^{note1837}. Ils l'ont confronté, au plan des effets relatifs au transfert, à un mode d'intervention qu'ils dénomment « *découverte guidée* ». Les deux modalités d'intervention s'avèrent équivalentes, si on compare leurs effets à court terme ; si on les envisage à plus long terme, la seconde se révèle « *partiellement supérieure* »^{note1838}. Il demeure que ces résultats ne sont guère suffisants pour fonder un modèle d'intervention idoine à la mise en oeuvre de l'aide au « trans-faire ». D'autant qu'on peut aussi, si on se réfère à M. Develay, songer à une pratique de la métacognition^{note1839}. D'autres propositions seraient envisageables encore. Il convient, cependant, de considérer que l'intervention pédagogique à laquelle on réfléchit vise à la transmission d'une posture. Cette dernière se manifeste à l'occasion de la mise en oeuvre du principe de l'aide au « trans-faire ». C'est alors la pratique de l'activité physique ainsi induite qui est essentiellement de nature à en permettre la mise en place.

L'intérêt d'une aide au cadrage souhaité et d'une mise à distance

Cette observation conduit ainsi à privilégier une transmission à partir d'un vécu au travers d'une pratique fonction du principe de l'aide au « trans-faire ». La posture visée est certes sollicitée par ce vécu qui en requiert une actualisation et en stimule la mise en place. Il demeure qu'elle correspond à une position autorisant un point de vue. Une aide au repérage de cette position peut être alors de mise : il s'agit d'aider le sujet à repérer les éléments pertinents de la situation vécue, c'est-à-dire, ceux qui autorisent le point de vue souhaité. Cela correspond à une mise en relief des aspects de la situation à prendre en compte pour apprendre et transférer. Il convient cependant de se rappeler qu'il est question de faire le lien avec un regard sur la motricité et sur l'homme. C'est ainsi en fonction de ce regard que les indications gagneraient à être fournies. Or, cela ne peut guère être fait qu'à l'aide du langage : la situation vécue n'indique pas en elle-même les traits de cette modélisation. Cela suggère qu'une intervention de ce type est de nature à aider à repérer la position et le point de vue considérés comme étant à promouvoir. Il en va, en outre d'une prise de distance du sujet à l'égard de sa propre pratique. Or, cette mise à distance correspond en fait à une manière de concevoir cette pratique. Il est question d'une perspective d'éducation : la transmission d'une posture vaut essentiellement en

tant qu'elle vise à permettre au sujet de faire une place à la pratique physique dans sa vie. Cela relève de son libre arbitre. Encore serait-il intéressant qu'il ait eu l'occasion de réfléchir à la question. Cette réflexion paraît de nature à être suscitée par le vécu qu'autorise le cours d'EPS. Elle gagnerait peut-être à être organisée dans le cadre d'enseignements interdisciplinaires...

3 . La « vie physique » en EPS : pour la transmission d'une posture

De l'intérêt des approches relatives à l'EPS repérées aux limites de la perspective du sextant de fortune

La réflexion à la « vie physique » conduit à s'enquérir d'une approche des contenus de l'EPS en vue de donner corps à un principe pédagogique. Ce dernier a été dénommé principe de l'aide au « trans-faire » : il s'agit d'aider le sujet à utiliser ce qu'il a appris pour apprendre encore, de nouveau ou à nouveau. Les approches de J.-P. Famose et M. Durand, de R.A. Schmidt, de J. Le Boulch et de P. Parlebas ont été examinées : toutes se révèlent de nature à contribuer à donner corps au principe de l'aide au « trans-faire » en EPS. Les fondements théoriques de ces différentes approches s'avèrent hétérogènes, discriminants. Elles génèrent, en outre, des propositions relatives aux contenus à enseigner diverses, susceptibles d'être opposées. Les différentes approches en présence sont certes de nature à autoriser une aide au « trans-faire ». Celle de J. Le Boulch, cependant, présente une zone d'ombre essentielle. On repère en outre des limites à celle de J.-P. Famose et M. Durand, comme à celle de R.A. Schmidt. L'approche de P. Parlebas, quant à elle, se révèle à parachever. Elle peut sembler, ainsi, particulièrement intéressante. Elle correspond cependant à une conception affirmée de l'EPS : cette dernière est envisagée en tant que pédagogie de l'action motrice. Or, la stérilité relative de la réflexion à la « vie physique » tient en grande partie à ce qu'elle s'est posée en termes d'oppositions de vues quant à l'EPS. Cela peut dès lors inviter à tenter, de manière pragmatique, de combiner les différentes approches considérées. Il faut cependant convenir que cela revient à organiser une aide au « trans-faire » au moyen d'un sextant de fortune.

De la question de la pertinence des approches en présence à celle de leurs champs de pertinence

On peut alors songer à départager les différentes approches. Cela revient à considérer qu'elles sont concurrentes. Ce qui est cohérent au regard de leurs fondements théoriques et de propositions de contenus qu'elles sont de nature à générer. Il est cependant à observer que toutes ont été jugées présenter un intérêt au plan d'une aide au « trans-faire ». Il est dès lors à considérer que chacune rend compte du transfert ou le prend en compte d'une manière particulière. Or, les approches relatives à l'EPS examinées s'avèrent différer autrement que par les approches des contenus qu'elles induisent. Elles correspondent à des regards différents portés sur le transfert, sinon à des points de vue différents quant au transfert. C'est ainsi que l'approche de J.-P. Famose et M. Durand a rapport au transfert vertical. Celle de R.A. Schmidt concerne, quant à elle, le transfert horizontal. Le propos de J. Le Boulch conduit à envisager le transfert au regard d'un processus longitudinal, c'est-à-dire en relation avec le développement du sujet. L'approche de P. Parlebas, enfin, s'intéresse au transfert de principes d'action motrice. Or, il semble bien qu'on ait là affaire à un phénomène général. L'examen des approches généralistes des contenus de savoir conduit à des constatations du même ordre. Les différentes approches des contenus de l'EPS sont ainsi à interroger de façon première au plan de leurs champs de pertinence.

Un point commun aux différentes approches au regard duquel il s'agit de penser l'aide au transfert

On est ainsi conduit à considérer qu'une approche des contenus visant à aider au transfert est indissociable d'un regard particulier porté sur le transfert. Chaque approche présente certes son champ de pertinence. Toutes, cependant, ont en commun le fait d'autoriser une aide au « trans-faire ». Il convient donc de s'intéresser à leurs champs de pertinence pour s'enquérir de ce qui les rassemble, par-delà ce qui les sépare. Il s'avère que chacune permet la mise en cohérence de points de vue concernant : l'homme, la motricité, l'apprentissage et le transfert. Il en va de l'unité et de la cohérence des différentes approches relatives à l'EPS qui émanent de J.-P. Famose et M. Durand, de R.A. Schmidt, de J. Le Boulch et de P. Parlebas. Il s'avère, par ailleurs, qu'il en est également ainsi d'une approche, en voie d'élaboration, dite approche dynamique de

l'apprentissage moteur. On observe, de plus, que chacune des différentes approches généralistes induit une mise en cohérence d'un regard sur l'homme, sur l'apprentissage et sur le transfert. On est ainsi en présence d'un phénomène relativement général. Il convient dès lors de s'y reporter pour réfléchir à la question de l'aide au « trans-faire » au regard de la « vie physique » en EPS.

Une posture dont il convient d'assurer la transmission

Cette réflexion conduit à avancer que l'apprentissage, comme le transfert, correspond, dans la logique de chaque approche, à une adhésion actualisée à un point de vue concernant la motricité et l'homme. Ainsi l'apprentissage et le transfert participent-ils de ce point de vue, comme ils en procèdent. Chaque adhésion actualisée à ces points de vue correspond certes à l'apprentissage ou au transfert. Elle induit aussi, ce qui est essentiel, une perception accrue du point de vue auquel il s'agit d'adhérer pour apprendre ou transférer. Il en va dès lors d'une acquisition fondamentale. Celle-ci est certes minimale au regard de chaque approche considérée ; elle est cependant essentielle pour deux raisons : il est question, d'une part, du fond commun aux approches examinées, il s'agit, d'autre part, d'une acquisition qui est à la base de l'adhésion à un cadre de travail susceptible de générer le transfert. On peut considérer cette acquisition en tant que posture, si on entend par « posture » une position à l'égard de l'activité physique. Elle est de nature à autoriser la mise en place d'un rapport à la pratique physique. S'ancrant en un vécu au plan de l'activité physique, elle invite à la percevoir, puis, peut-être, à la concevoir, comme activité humaine.

Pour la transmission de l'acquisition fondamentale repérée

Elle offre ainsi la possibilité d'envisager que la pratique de l'activité physique fait, par nature, partie de la vie. La transmission de cette posture, cependant, est à envisager au plan de l'aide au « trans-faire ». Elle s'opère en effet à l'occasion de l'apprentissage et du transfert. Ce dernier est ainsi à envisager en tant que fil rouge d'un enseignement visant à cette transmission. Les conceptions relatives à la « vie physique » en EPS en présence ambitionnent certes l'adoption par l'élève d'une attitude favorable à la pratique de l'activité physique. Occultant généralement la question du transfert, on peut penser qu'elles ne se donnent cependant pas le moyen de parvenir à la fin annoncée. L'approche de P. Parlebas semble particulièrement indiquée pour permettre la transmission de l'acquisition fondamentale repérée : elle permet tout à la fois d'éviter l'écueil du sextant de fortune et celui du modèle unique de l'homme, de la motricité, de l'apprentissage et du transfert. L'enseignant est quant à lui invité à attirer l'attention de l'élève sur les éléments pertinents de la situation vécue qui peuvent conduire au point de vue souhaité. L'organisation, interdisciplinaire, d'une mise à distance de ce vécu pour penser son rapport à l'activité physique paraît en outre perspective digne d'intérêt.

Conclusion : Vie physique en EPS et éducation physique pour la vie

1. Question de la vie physique en EPS ou question du transfert pour l'EPS

Deux enjeux pour une réflexion à la « vie physique » en EPS

Pourquoi s'intéresse-t-on à la « vie physique » en EPS, à la fin du vingtième siècle, en France ? Deux raisons majeures sont invoquées pour expliquer cet état de fait. Toutes deux tiennent à ce que l'EPS est discipline d'enseignement et a, à ce titre, une place à tenir dans l'école. Or, l'école est le fait d'une société. R. Feuerstein et M.-B. Hoffman, par exemple, observent que « *L'importance de l'éducation institutionnalisée est aujourd'hui un fait reconnu et légitime dans toutes les sociétés progressives* »^{note1840}. Il est alors attendu de l'école qu'elle satisfasse aux besoins de la société en laquelle elle s'inscrit. Ainsi la société est-elle de nature à influencer sur l'école qui peut elle-même générer des effets sur la société. Toute discipline scolaire est alors susceptible d'être jugée à l'aune de son utilité sociale. Aussi peut-on comprendre que les tenants de l'EPS s'inquiètent de la portée des enseignements dispensés en cette discipline. Ils signifient ainsi leur volonté que cette discipline tienne sa place dans l'école, c'est-à-dire qu'elle y demeure et qu'elle fasse oeuvre effective

d'éducation. Ainsi avance-t-on qu'il convient d'apporter réponse à la question de la « vie physique » en EPS pour que cette discipline ait longue vie dans l'école. La prise en compte de cette question tient aussi à une ambition affirmée de contribuer à préparer l'élève à la vie.

A la recherche de la question de la « vie physique » en EPS

Que les textes officiels somment les enseignants d'EPS d'oeuvrer en matière de « vie physique » et voilà la pompe amorcée. C'est bien ce qui s'est produit, en France, à la fin du vingtième siècle. Ainsi l'économie des propos relatifs à l'EPS a-t-elle été affectée par la question de la « vie physique ». Les uns et les autres y sont dès lors allés de leurs propositions pour un enseignement relatif à la « vie physique » en EPS. Force est de constater que les suggestions sont tout aussi diverses que nombreuses. Elles paraissent de nature à concerner l'EPS en son ensemble. Chacun semble à la quête d'une formule d'EPS fonction de la question de la « vie physique ». La diversité même des points de vue signifie cependant que la réponse à cette question demeure indéterminée. Nombre d'enseignants d'EPS avouent de fait leur perplexité. Il est vrai que l'expression « vie physique » n'a pas de sens précis dans la langue française. C'est alors dans le champ de l'EPS qu'elle devrait en avoir un. Or, ceux qui écrivent à propos de la « vie physique » en EPS ne la définissent pas vraiment. L'hétérogénéité des avis concernant une EPS qui oeuvrerait en matière de « vie physique » ajoute à la confusion. Si la question de la « vie physique » s'est imposée au plan de la réflexion à l'EPS, a-t-elle été véritablement posée ? Si elle l'a été, est-ce en des termes qui font problème ?

La question de la « vie physique » en EPS en tant que problème

De 1993 à 1998 ont paru en France des programmes et des textes officiels concernant l'évaluation aux examens qui renseignent quant à la question de la « vie physique ». L'expression « vie physique » figure aussi dans nombre d'écrits concernant l'EPS en France, qui ne sont pas textes officiels et sont sortis en cette période. L'examen de ces publications signifie que la question de la « vie physique » est réflexion à un enseignement correspondant à une EPS ayant visée en matière de « vie physique ». Les textes officiels qui assignent à cette discipline visée concernant la « vie physique » légitiment donc cette réflexion. Certains informent quant aux acquisitions relatives à la « vie physique » à évaluer à divers examens. Ces indications, cependant, s'avèrent ne pas suffire à régler la question de la « vie physique » en EPS. Les propos des représentants de l'institution concourent à signifier qu'elle a rapport à une problématique nouvelle pour l'EPS, voire de l'EPS. Ils sont plus discordants, en revanche, lorsqu'il s'agit d'explicitier cette problématique. Les résultats d'enquêtes conduites en 1993 et 1995 ne font pas apparaître de consensus quant à ce qui, dans l'enseignement de l'EPS, concerne la « vie physique ». On peut s'intéresser, alors, à la catégorisation des propositions en présence, pour s'enquérir des éléments de désaccord quant à la « vie physique » en EPS. Il s'avère que l'examen d'essais de catégorisation n'autorise pas leur détermination : il révèle les limites de l'entreprise de catégorisation. Il apparaît que le repérage des possibles quant à un enseignement de l'EPS concernant la « vie physique » fait problème. La question de la spécification des orientations à donner à cet enseignement se pose, en relation.

Le problème de la « vie physique », en EPS

C'est ainsi que la question de la « vie physique » en EPS appelle la détermination d'un moyen au service d'une fin qui est à redéfinir. Si bien qu'une proposition quant à un enseignement concernant la « vie physique » en EPS ne vaut qu'au regard de la définition d'une visée. Il s'agit dès lors de repérer les propositions en lesquelles figurent tout à la fois l'indication de la cible à atteindre et des moyens envisagés pour y parvenir : elles correspondent à l'explicitation de conceptions relatives à la « vie physique » en EPS. C'est à partir de leur mise en regard qu'on peut espérer définir les termes du problème de la « vie physique » en EPS. Quatre conceptions ont été pointées, dont les tenants respectifs sont : G. Cogérino, J. Eisenbeis et Y. Touchard, J. Le Boulch, D. Delignières et C. Garsault. Ces conceptions ont été envisagées, dans un premier temps, au plan d'une éventuelle similarité ou complémentarité. Il s'avère que chacune présente, par rapport aux autres, une cohérence qui lui est propre. Elles se révèlent à considérer comme conceptions concurrentes. Elles ont toutefois rapport à un même objet. Il s'agit alors de s'enquérir de ce qui fonde leur communauté tout en étant à la source des différences constatées. Une nouvelle confrontation des conceptions en présence montre qu'il est, en chaque cas, question de l'accès à un au-delà de l'EPS, voire du temps de la scolarité. La

manière d'envisager cet au-delà diffère d'une conception à l'autre, les moyens préconisés pour y accéder, également. La question de la « vie physique » en EPS est ainsi celle de l'au-delà de l'EPS.

De la problématique de l'au-delà à la question du transfert, pour l'EPS

Il reste dès lors à expliquer ce qui fait qu'elle pose problème. On s'aperçoit qu'elle est, en fait, envisagée en fonction de deux pôles : celui de l'au-delà de l'EPS et celui de l'essence ou de l'identité de l'EPS. Cette bipolarité induit un paradoxe. La réflexion à l'au-delà de l'EPS renvoie ainsi à deux catégories d'arguments. Les uns sont affirmation d'un au-delà en tant que « terre promise » pour l'élève. Les autres ont rapport à un au-delà en tant que « spectre » (de la disparition de l'EPS). Ces arguments tiennent à un postulat : ce qui est acquis en EPS vaut au-delà. On considère ainsi que l'EPS aura l'au-delà qu'elle aura mérité. La mise en place de ce postulat est à la source du problème de la « vie physique » en EPS. Elle correspond à la transformation d'une exigence en postulat. Les textes officiels exigent en effet que ce qui est acquis en EPS vaille au-delà. Ainsi, la question de la « vie physique » en EPS fait-elle problème parce qu'elle est posée en des termes qui n'intègrent pas l'au-delà en tant qu'exigence. Elle appelle à s'enquérir de ce qui peut être acquis en EPS qui vaut au-delà, dans une perspective d'éducation. Les conceptions relatives à la « vie physique » en EPS évoquent de fait les thèmes de la pluridisciplinarité, de la transdisciplinarité, de la transversalité et du transfert. Leur examen montre que la question du transfert est première. L'interdisciplinarité se révèle envisagée comme moyen éventuel au service de la transversalité ; l'une et l'autre s'avèrent tenir au transfert. Le problème de la « vie physique » est ainsi question du transfert.

2. La question d'une aide au « trans-faire », en EPS

La question du transfert, pour l'EPS, en regard des enjeux relatifs à la « vie physique », en EPS

La réflexion à la « vie physique » en EPS génère des propos qui concourent à faire passer la question du transfert au second plan. On peut même avancer qu'ils peuvent conduire à en faire une question plus secondaire que seconde. Il en va ainsi des effets de l'économie des discours sur la « vie physique » en EPS. La réflexion à la « vie physique » a pris place en celle qui concerne l'EPS. Peut-être les tensions liées à celle-là ont-elles eu pour effet d'évacuer, au moins pour un temps, le fond de celle-ci. Cette dernière, en tout état de cause, a essentiellement occasionné des discours quant à la forme à donner à un enseignement. Peut-être aussi l'urgence de la question de la « vie physique » et la pression de l'institution ont-elles joué quant à cet état de fait. Toujours est-il qu'il semble bien qu'on se soit intéressé aux moyens plutôt qu'aux buts. Il est vrai que les angles d'attaque de la question de la « vie physique » ne manquent pas ! Il peut s'agir d'éducation à la santé, de préparation aux loisirs... Tous, cependant, tiennent à deux enjeux majeurs et indissociables. Il s'agit que l'EPS réponde à une demande sociale et qu'elle fasse, en cette affaire, oeuvre d'éducation. Il est ainsi cohérent que le problème de la « vie physique », en EPS, s'avère question du transfert, pour l'EPS. Il convient donc de s'y intéresser.

Importance et difficulté de la question du transfert, pour ce qui est de l'EPS

P. Meirieu résume bien le problème, qui indique : «

[...] il ne s'agit pas, comme on l'a trop souvent dit, de "faire entrer la vie à l'école", comme si, par nature, les situations scolaires ou de formation n'étaient que des "lieux de mort" tandis que les situations de production seraient, elles, des "lieux de vie". Il s'agit de tout autre chose : de s'interroger sur les conditions qui permettent de faire des situations de formation de véritables situations "créatrices de vie", c'est-à-dire capables d'inviter à un usage personnel et collectif des savoirs acquis, un usage plus pertinent et plus créatif à la fois, un usage dynamique de connaissances »

note¹⁸⁴¹. Si on admet de réfléchir à l'EPS au regard de ce propos, on se trouve bien vite à nouveau en difficulté. Au problème de la spécification des termes de la question de la « vie physique », en EPS, fait suite celui du transfert, pour l'EPS. Sa réalité, d'une part, a longtemps été mise en question dans le monde de l'EPS. Ils étaient bien rares ceux qui, à l'instar de P. Parlebas, avançaient, dans les années soixante, que le

transfert est le maître-mot de l'EPS ! Ils ne font encore guère nombre ceux qui s'intéressent au transfert pour ce qui est de l'EPS. Les vicissitudes de la recherche concernant les habiletés motrices, d'autre part, n'ont guère aidé à la réflexion au transfert dans le champ de l'EPS. Celle-ci délaissait la question du transfert alors même qu'elle nouait des relations avec l'EPS ! Aussi s'est-on mis à débattre quant à la « vie physique » alors que les données relatives au transfert dans le cas de l'EPS n'étaient pas légion.

Le repérage d'une intuition fédératrice quant au transfert, dans le cas de l'EPS

Ainsi la Revue EPS ne donne-t-elle à connaître qu'un petit nombre de comptes-rendus d'expérimentations relatives au transfert et concernant l'EPS. Ils autorisent, en premier lieu, à constater que la réflexion s'est portée sur un enseignement de l'EPS permettant le transfert. Les propos ont d'abord eu pour objet de trancher en faveur de l'une ou l'autre des théories originelles du transfert, formalisées au début du vingtième siècle. C'est ainsi que les travaux de E.S. Thorndike et R.S. Woodworth, d'une part, de C.H. Judd, d'autre part, ont suscité le questionnement ; J. Le Boulch, J. Teissié ou J. Vivès ont pris une part active au débat. Peu à peu, l'idée d'une combinaison puis d'un dépassement de ces deux points de vue a germé. R. Molières, P. Pesquié, P. Parlebas et J. Vivès ont fortement contribué à l'affaire. P. Parlebas et J. Vivès ont présenté, en 1969, un plan expérimental qui a servi de matrice aux différentes tentatives visant à ce dépassement. C'est dans ce contexte que s'inscrivent différentes expérimentations. L'une est le fait de J.-P. Famose, une autre de P. Giraud et P. Cassard, une autre encore, de M. Dubois et P. Godin. De 1981 à 1998, la Revue EPS n'a rendu compte d'aucune autre expérimentation de cette veine. Ce n'est qu'à la fin de l'année scolaire 1997-1998 que les enseignants d'EPS ont pu y prendre connaissance de nouveaux résultats expérimentaux. L'article concerné est signé de P. Parlebas et E. Dugas et a rapport aux bases théoriques auxquelles P. Parlebas travaillait déjà dans les années soixante. Aussi J. Le Boulch observe-t-il avec humour : «

Le transfert est le monstre du Loch Ness de l'éducation physique qui surgit périodiquement dans les écrits des chercheurs mais que l'on n'arrive jamais à cerner. »

note¹⁸⁴² L'examen des comptes-rendus qu'a publiés la Revue EPS autorise néanmoins le repérage d'une intuition fédératrice. Le transfert serait transfert de principes de réalisation, fonction d'une attitude autorisant le repérage de similitudes entre les situations rencontrées.

Le transfert entre réalité des apprentissages et exigence d'éducation : le repérage d'une aporie

La spécification de cette intuition fédératrice invite à nouveau au questionnement : qu'en est-il de la mise en place et de la mise en oeuvre d'acquisitions ayant portée relativement générale ? Les travaux relatifs au transfert qui ne se cantonnent pas à l'EPS sont alors à consulter. L'intuition fédératrice repérée, en effet, procède de l'examen d'écrits censés rendre compte de la réflexion au transfert dans le champ de l'EPS. Les courants de recherche concernant le transfert se révèlent tout à la fois fort nombreux et divers : les présentations qu'en font J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Mendelsohn, L. Toupin ou J. Tardif en attestent. Si on envisage le problème du transfert du point de vue de l'école, on observe, à l'instar de P. Meirieu et M. Develay, une opposition fondamentale : le point de vue des « *methodologues* » s'oppose à celui des « *didacticiens* ». Leur examen appelle, en outre, la prise en compte de données émanant du courant de l'éducation cognitive ou de la recherche en psychologie cognitive. Les options en présence sont à considérer au plan de la réalité des apprentissages ainsi qu'au regard de la finalité d'éducation. La première se révèle recevable du point de vue de cette finalité mais n'est pas convaincante quant aux effets au plan des apprentissages. La seconde s'avère plus conforme à la réalité des apprentissages. Elle est cependant critiquable en tant qu'elle invite à faire de la question du transfert un appendice de celle des apprentissages. Elle donne à penser que tout apprentissage est résolument « adhérent » à un contenu de savoir et à une situation donnée. C'est ainsi qu'on repère une aporie.

Par-delà l'aporie : le principe de l'aide au « trans-faire »

La finalité d'éducation, qui a rapport à l'exigence du transfert, signifie que cette aporie doit être dépassée. L'examen de la réalité des apprentissages donne à penser que ce dépassement est effectivement possible. L'étude des options des « *pédagogues* », c'est-à-dire, de J.-P. Astolfi et S. Laurent, de P. Meirieu et

M. Develay et de B. Rey, contribue fortement à celui-ci. Il est retenu, d'une part, que le transfert d'un acquis n'est que très rarement total et automatique ou spontané. Il est considéré, d'autre part, qu'on peut aider le sujet à transférer puis lui permettre de se passer de cette assistance. La référence aux travaux issus de la psychologie cognitive signifie l'intérêt de cette synthèse. Elle conduit cependant à se cantonner à penser le transfert en fonction de deux éléments fondamentaux : celui-ci porte sur des « micro-expertises » et est fonction du contexte d'acquisition. P. Mendelsohn et E. Cauzinille-Marmèche, voire C. Bastien, soulignent, en outre, l'importance d'un dispositif d'aide au transfert. Ces indications n'autorisent pas à envisager une pédagogie qui serait l'application d'une théorie du transfert. Elles signifient cependant une orientation pédagogique. Il ne s'agit pas de considérer le transfert comme conséquence d'un apprentissage bien mené. Il convient, en permanence, d'aider le sujet à utiliser ce qu'il a appris pour apprendre encore. Or, M. Develay souligne que les didacticiens n'ont pris acte que très récemment de cela¹⁸⁴³. On perçoit dès lors l'intérêt du principe pédagogique de l'aide au « trans-faire », au faire au-delà. Il convient de s'enquérir du moyen autorisant à lui donner corps, pour ce qui est de l'EPS.

3. L'aide au « trans-faire » en EPS, pour la transmission d'une posture

La nécessité de se recentrer sur l'EPS

Les deux éléments fondamentaux repérés, comme le principe pédagogique de l'aide au « trans-faire », se révèlent dignes d'intérêt pour ce qui est de l'EPS. Donner corps à ce principe suppose tout à la fois un examen des contenus enseignés et une intervention de l'enseignant. Ces deux dimensions occupent une place centrale dans les écrits dont l'examen a conduit au repérage d'une intuition fédératrice pour ce qui est de l'EPS. On s'en rend compte, notamment, à la lecture du plan expérimental que P. Parlebas et J. Vivès ont donné à connaître en 1969. Celui-ci a servi de matrice aux expérimentations concernant le transfert et l'EPS dont la Revue EPS a rendu compte par la suite. Or, les données ainsi retenues conduisent à considérer que l'aide au « trans-faire » requiert, de façon première, une analyse des contenus de savoir ou d'enseignement. Il s'avère qu'il est plusieurs approches généralistes des contenus, visant à leur mise en cohérence en vue d'aider au transfert. Quatre types d'approches ont été repérés, dont les promoteurs sont : L. D'Hainaut, J.-L. Phelut et P. Gillet, M. Develay, C. Bastien. Leur examen révèle, en premier lieu, qu'on a affaire à des approches diverses, voire hétérogènes. Cela peut susciter un approfondissement de la mise en regard ébauchée. Il convient cependant de se rappeler que celle-ci n'a d'autre raison que l'ambition de donner corps au principe de l'aide au « trans-faire », pour ce qui est de l'EPS. Elle est ainsi à différer : elle est à opérer en fonction du cas particulier de l'EPS. Il convient donc de se recentrer sur l'EPS.

Le repérage de quatre approches de nature à contribuer à l'aide au « trans-faire »

La question se pose, dès lors, des données à considérer pour opérer cette nouvelle centration sur l'EPS. Les écrits relatifs à cette discipline d'enseignement ont rarement le transfert pour objet central ; il est moins rare, cependant, que la question du transfert y soit évoquée ou mentionnée. Une sélection est ainsi à effectuer parmi les productions qui concernent l'EPS et ont trait au transfert. Celles à retenir pour réfléchir à l'aide au « trans-faire » doivent présenter deux caractéristiques. Il s'agit, d'une part, qu'elles traitent explicitement de l'aide au transfert. Il sied, en outre, qu'elles soient de nature à concerner l'ensemble des activités physiques pratiquées en EPS. Quatre approches ont alors été retenues. Deux d'entre elles ont rapport à la recherche sur les apprentissages moteurs. L'une émane de J.-P. Famose et M. Durand, l'autre de R.A. Schmidt. Deux autres ont plus directement trait au statut de l'EPS en tant que discipline d'enseignement. J. Le Boulch et P. Parlebas en sont les tenants respectifs. Celle de J. Le Boulch conduit à s'interroger quant à l'interface entre autonomie motrice et autonomie dans l'apprentissage moteur. Celle de J.-P. Famose et M. Durand, comme celle de R.A. Schmidt, a donné lieu à des expérimentations qui en ont montré les limites. L'approche de P. Parlebas, quant à elle, invite à approfondir l'examen des situations motrices au regard de la psychomotricité et de la sociomotricité. Il demeure que ces différentes approches se révèlent toutes dignes d'intérêt lorsqu'on les envisage au regard de la question de l'aide au « trans-faire ».

La perspective du sextant de fortune et la possibilité de son dépassement

On est alors conduit à envisager une alternative : s'agit-il de tenter une mise en synergie des approches en présence ou de trancher en faveur de l'une d'entre elles ? Elles se révèlent différentes, sinon opposées, quant à leurs fondements théoriques. Elles sont aussi susceptibles d'occasionner des propositions de contenus à enseigner peu compatibles. Il s'avère cependant possible de les combiner au plan pragmatique. Elles peuvent ainsi constituer le matériau pour élaborer un sextant de fortune en vue d'une aide au « trans-faire ». Cela, cependant, peut ne pas être jugé très satisfaisant. Est-il pour autant judicieux de mettre les approches en présence en compétition ? Il s'avère en fait que chacune correspond à un regard particulier porté sur le transfert. On peut envisager qu'il en va d'un phénomène général puisqu'on fait la même observation pour ce qui est des approches généralistes. On est alors conduit à s'intéresser au champ de pertinence de chaque approche relative à l'EPS. On observe alors que chacune autorise la mise en cohérence d'un regard sur l'homme, sur la motricité, sur l'apprentissage et sur le transfert. Ainsi envisagée, chaque approche constitue un tout cohérent qui signifie sa particularité. Cette dernière, cependant, est toute relative. Chaque approche correspond à un tout dont la structure est similaire, voire identique à celles des trois autres. On peut penser, là encore, suite à l'examen des approches généralistes, qu'on a affaire à un phénomène relativement général. On suppose alors qu'il y a là possibilité de dépasser la perspective du sextant de fortune.

Pour une acquisition fondamentale, valant au plan de la « vie physique » en EPS

Il sied alors de réfléchir au fond commun des approches relatives à l'EPS au regard de la question des « micro-expertises » ou du contexte d'acquisition. La conclusion est la suivante : l'apprentissage ou le transfert, dans la logique de l'une des approches retenues, est adhésion actualisée, contextualisée, à un point de vue quant à l'homme et à la motricité. Ainsi l'aide au « trans-faire » au regard de chaque approche des contenus de l'EPS en présence conduit-elle à accroître l'acuité de la perception de ce point de vue. Elle est ainsi de nature à autoriser une acquisition fondamentale quant au transfert ainsi qu'en ce qui concerne la « vie physique » en EPS. Il est cohérent de considérer cette acquisition fondamentale en tant que posture. C'est-à-dire comme position à l'égard de la pratique de l'activité physique. La posture envisagée s'ancre avant tout dans le vécu qu'occasionne cette pratique. Celle-ci est cependant censée occasionner la mise en place d'un rapport particulier à celle-là. L'aide au « trans-faire » peut ainsi permettre au sujet de percevoir, puis de concevoir que la pratique physique est activité humaine. Il s'agit dès lors de donner la possibilité à l'élève de repérer que cette pratique est de nature à faire partie de sa vie. Aussi l'hypothèse élaborée à partir des enjeux relatifs à la question de la « vie physique » tient-elle. Il est clair que les différentes conceptions relatives à la « vie physique » en EPS ont l'ambition de donner à l'élève l'envie de pratiquer l'activité physique. La pression liée aux enjeux ou à l'institution semble cependant conduire la plupart de leurs tenants à passer sous silence la question du transfert. On peut penser, dès lors, qu'ils ne se donnent pas les moyens que justifie pourtant la fin qu'ils ont fixée.

L'intérêt particulier de l'approche de P. Parlebas

On défend ainsi que la question de la « vie physique » en EPS appelle la transmission d'une posture qui procède de l'aide au « trans-faire ». On estime ainsi que la réponse à cette question ne se limite pas à faire entrer un peu la vie dans l'école, pour que celle-là devienne école de la vie. Il est en fait question d'une éducation au travers de la pratique des activités physiques qui constituent le support de l'EPS. Il semble cohérent d'avancer que cette éducation appelle l'aide au « trans-faire ». Cette dernière court le risque de se heurter à deux obstacles qui peuvent être de taille. Le premier tient à la perspective du sextant de fortune à laquelle peut renvoyer une tentative de mise en synergie des différentes approches relatives à l'EPS. Le second est relatif au modèle unique que peut contribuer à véhiculer la mise à l'oeuvre exclusive d'une approche. C'est ainsi que l'approche de P. Parlebas revêt un intérêt tout particulier : elle autorise tout à la fois à penser l'unité et la pluralité des regards sur l'homme, sur la motricité, sur l'apprentissage et sur le transfert. Cela paraît tenir à l'angle d'attaque adopté quant à la question du transfert. Celui-ci est envisagé au plan de l'interaction entre l'individu, l'acteur, et le produit de l'homme, le système objectif de l'activité physique.

La « vie physique » en EPS : pour construire le corps par le biais de la motricité ?

Cette approche pourrait peut-être, alors, autoriser l'élaboration d'un sextant véritable, permettant tout à la fois

de penser la motricité en termes d'aptitudes, de schémas de réponse, voire d'affectivité et d'opérativité. Toujours est-il que la question de la « vie physique » semble bien requérir une résolution qui s'enracine en un vécu relatif à la pratique de l'activité physique. Mais celui-ci doit-il pour autant être seulement conçu comme une compréhension « agie » ? On peut espérer qu'il autorise une prise de distance sur la pratique de l'activité physique suffisante pour que le sujet pense son activité physique au regard de sa vie, voire de la vie. Là encore, il n'est pas forcément question de transfert automatique ou spontané. Aussi convient-il de réfléchir à la manière d'aider l'élève à cette mise à distance. Cela semble suggérer une perspective interdisciplinaire. Peut-être s'agit-il dès lors d'aider l'élève à construire son corps. Si on se fie à D. Le Breton, «

le corps est l'interface entre le social et l'individuel, la nature et la culture, le physiologique et le symbolique

»note1844. Ainsi envisagé, le corps paraît correspondre à une représentation qu'a la personne d'elle-même et des autres, d'elle-même par rapport aux autres. Les activités physiques en tant que fait de culture invitent à cette rencontre entre ce qu'autrui a produit et ce qu'on peut s'approprier. Il semble être question d'une construction pour la vie, par la vie. La « vie physique » en EPS aurait ainsi pour objet de construire le corps par le biais de la motricité...

Bibliographie

1 . Textes officiels

1. Arrêté du 14/03/1986, Programmes d'éducation physique et sportive des classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technique et des classes de première et deuxième année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel, BO n° 15 du 17/04/1986, pp. 1343-1348
2. Arrêté du 18/06/1996, Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges, BO n° 29 du 18/07/1996, pp. 1964-1968
3. Arrêté du 22/11/1995, Education physique et sportive, Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen terminal pour l'EPS au lycée, B.O. n° 46 du 14 /12/1995, pp. 3545-3546
4. Arrêté du 22/02/1995, Programmes pour chaque cycle de l'école primaire, B.O. n° 5 du 09/03/1995, pp. 42-43
5. Arrêté du 24/03/1993, Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de techniciens, brevets d'études professionnelles et certificat d'aptitude professionnelle, B.O. n° 24 du 08/07/1993, pp. 1999-2000
6. Charte des programmes, B.O. n° 8 du 20/02/1992, pp. 487-491
7. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, EPS, Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, B.O. n° 3 du 20/01/1994, pp. 236-243
8. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, EPS, aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 46 du 14/12/1995, pp. 3547-3556
9. Ministère de l'Education Nationale, Education Physique et Sportive, Classes des collèges, 6e, 5e, 4e, 3e, Horaires / Objectifs / Programmes / Instructions, Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1995, pp. 10-32
10. Programmes, Education physique et sportive, BO hors série n° 1, du 13/02/1997, pp. 185-188
11. Programmes, Education physique et sportive, BO hors série n° 10, du 15/10/1998, pp. 147-152

2 . Ouvrages

1. Adams (J.), Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices, Dossiers EPS, n° 13, 1987, 54 p.
2. Bachelard (G.), La philosophie du non, Paris : PUF, 1970
3. Bardin (L.), L'analyse de contenu, Paris : PUF, 1977, 291 p.
4. Bastien (C.), Les connaissances de l'enfant à l'adulte, Paris : Armand Colin, collection : U, série : Psychologie, 1997, 171 p.
5. Bastien (C.), Schèmes et stratégies cognitives dans l'activité de l'enfant, Paris : PUF, collection : Psychologie d'aujourd'hui, 1987, 200 p.
6. Bayer (C.), L'enseignement des jeux sportifs collectifs, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1995, 4ème édition, 208 p.
7. Berelson (B.), Content analysis in communication Research, Glencoe, III., The free Press, 1952
8. Berthelot (J.-M.), L'intelligence du social, Paris : PUF, 1990
9. Brake (D.), Vers un modèle théorique du transfert, Le rôle des affordances et des modèles mentaux, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1998
10. Bruner (J.S.), The growth and structure of skill, in : Connolly (K.J.), Mechanisms of motor skill development, New York : Academic Press, 1971
11. Büchel (F.-P.), L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, collection : Textes de base en pédagogie, 1995, 348 p.
12. Bury (J.A.), Education pour la santé, Concepts, enjeux, planification, Paris, Bruxelles : De Boeck, 1988
13. Charaudeau (P.), Langage et discours, Paris : Hachette, 1983
14. Cogérino (G.), Apprendre à gérer sa vie physique, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, 261 p.
15. Cogérino (G.), Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.
16. Cogérino (G.), Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, 132 p.
17. Collard (L.), Sports, enjeux et accidents, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, 220 p.
18. D'Hainaut (L.), Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles : Labor, Paris : Nathan, collection : Education 2000, 1977, 400 p.
19. De Groot (A.D.), Thought and choice in Chess, The Hague, Mouton, 1965
20. De Montmollin (M.), L'intelligence de la tâche, Berne : Peter Lang, 1984
21. Debray (R.), Apprendre à penser, Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire, Paris : ESHEL, 1989, 261 p.
22. Delignières (D.), Duret (P.), Lexique thématique en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Paris : Vigot, 1995, 200 p.
23. Develay (M.), De l'apprentissage à l'enseignement, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, 163 p.
24. Develay (M.), Donner du sens à l'école, Paris : ESF éditeur, collection : Pratique et enjeux pédagogiques, 1996, 123 p.
25. Develay (M.), Meirieu (P.), Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 117 p.
26. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), L'éducation physique et sportive à l'école, L'éducation à la sécurité, Paris : Editions Revue EPS, collection : Activité Physiques et Sports, Recherche et Formation, 1995, 247 p.
27. Famose (J.-P.), Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, Paris : INSEP, 1990, 333 p.
28. Famose (J.-P.), Durand (M.), Aptitudes et performance motrice, Paris : éditions Revue EPS, 1988

29. Fitts (P.M.), Perceptual-motor skills learning, in : Melton (A.W.), Categories of human learning, New York : Academic Press, 1964
30. Fitts (P.M.), Posner (M.I.), Human performance, Belmont, CA : Brooks-Cole, 1967
31. Fleishman (E.A.), Structure and measurement of physical fitness, Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1964
32. Fodor (J.), La modularité de l'esprit, Paris : Minuit, collection : Propositions, 1986, 178 p.
33. Forstig (M.), Horne (D.), The Forstig Program for the Development of Visual Perception, Teacher's Guide, Chicago : Follett, 1964
34. Fraisse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale, PUF, 1963
35. Gagné (R.M.), The conditions of learning, New York : Holt, Rinehart et Winston, 1977, 3ème édition
36. Gendrier (M.), L'ergomotricité, corps, travail et santé, Grenoble : PUG, 1988
37. Grawitz (M.), Méthodes des sciences sociales, Paris : Dalloz, 10ème édition, 1996, 920 p.
38. Higélé (P.), Hommage (G.), Perry (E.), Ateliers de raisonnement logique, Exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles, Livret du stagiaire, nouvelle édition revue et corrigée, Nancy : CAFOC Nancy-Metz, Ministère de l'Education Nationale, 1989, 174 p.
39. Higélé (P.), Hommage (G.), Perry (E.), Ateliers de raisonnement logique, Exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles, Livret du formateur, 3e édition, Nancy : CAFOC Nancy-Metz, Ministère de l'Education Nationale, 1989, 206 p.
40. Hollerbach (J.M.), A study of human motor control through analysis and synthesis of handwriting, Unpublished doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1978
41. Holsti (O. R.), Content analysis for the social sciences and humanities, Addison-Westley Pub. Comp., 1969
42. Holyoak (K.J.), Thagard (P.), Mental Leaps : Analogy and Creative Thought, London : The MIT Press, 1995
43. Houssaye (J.), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris : ESF éditeurs, 1993
44. Inhelder (B.), Cellérier (G.), Les cheminements de la découverte chez l'enfant, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1992
45. Kuhn (T.S.), La structure des révolutions scientifiques, Paris : Champs – Flammarion, 1983, 2ème édition de 1970, 284 p.
46. Le Boulch (J.), L'éducation par le mouvement, la psychocinétique à l'âge scolaire, Paris : Les éditions ESF, 1972, 10ème édition, 242 p.
47. Le Boulch (J.), L'éducation physique fonctionnelle à l'école primaire, CREPS de Dinard, 1952
48. Le Boulch (J.), Le corps à l'école au XXIe siècle, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, 382 p.
49. Le Boulch (J.), Mouvement et développement de la personne, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, 309 p.
50. Le Boulch (J.), Vers une science du mouvement humain, Introduction à la psychocinétique, Paris : Les éditions ESF, 1971
51. Le Breton (D.), La sociologie du corps, Paris : PUF, collection : « Que-Sais-Je ? », 1992, 127 p.
52. Léontiev (A.), Activité, conscience, personnalité, Moscou : Editions du progrès, 1975
53. Léontiev (A.), Le développement du psychisme, Paris : Editions sociales, 1972
54. Loarer (E.), Libert (M.-F.), Chartier (D.), Huteau (M.), Lautrey (J.), L'évaluation du PEI dans les stages de préformation de l'AFPA, Paris : Service de recherche de l'INETOP et Laboratoire de psychologie différentielle de l'université Paris V en partenariat avec l'AFPA, 1992
55. Malglaive (G.), Enseigner à des adultes, Paris : PUF, 1990
56. Meirieu (P.), Develay (M.), Emile, reviens vite... ils sont devenus fous, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1993, 211 p.
57. Mérand (R.), Basket-ball : lancer ou circuler ?, Rénovation des contenus d'enseignement de l'EPS au collège, Rencontres pédagogiques 1990, n° 28, Paris : INRP, collection : Recherches / Pratiques Collège, 1991, 160 p.
58. Mérand (R.), Dhellemmes (R.), Education à la santé, Endurance aérobie, Contribution de l'EPS, Paris : INRP, 1988, 82 p.

59. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Evaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements), Français / Mathématiques, Présentation, consignes de passation, consignes de codage, commentaires, Document à l'attention du maître, 1994, 80 p.
60. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Evaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements), Français / Mathématiques, Relevé de réponses, Document à l'attention du maître, 1994, 16 p.
61. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Evaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements), Français, Cahier de l'élève, 1994, 30 p.
62. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Evaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements), Mathématiques, Cahier de l'élève, 1994, 32 p.
63. Minsky (M.), *The Society of Mind*, New York : Simon and Shuster, 1986
64. Moles (A.), *Les sciences de l'imprécis*, Paris : Seuil, collection Points Sciences, 1995, 360 p.
65. Morissette (D.), Gingras (M.), *Enseigner des attitudes ?*, Bruxelles : De Boeck, collection : Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation, 1989, 193 p.
66. Newell (A.), Simon (H.A.), *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1972
67. Nickerson (R.S.), Perkins (D.N.), Smith (E.E.), *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1985
68. Orata (P.T.), *The theory of identical elements, being a critique of Thorndike's theory of identical elements and a re-interpretation of the problem of transfert of training*, Columbus : Ohio State University Press, 1928
69. Owhadi-Richardson (A.), *Education pour la santé et EPS*, Documents, actes et rapports pour l'éducation, Amiens : Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1997, 229 p.
70. Parlebas (P.), *Activités physiques et éducation motrice*, Dossiers EPS, n° 4, 3ème édition, 1990, 173 p.
71. Parlebas (P.), *Eléments de sociologie du sport*, Paris : PUF, 1986
72. Perrenoud (P.), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, 1984
73. Perrin (C.), *APS et santé : étude des représentations sociales et expérimentation dans un centre de médecine préventive*, Thèse S.T.A.P.S., 1994, Nancy
74. Piaget (J.), Inhelder (B.), *Le développement des quantités chez l'enfant*, Conservation et atomisme, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1941, 344 p.
75. Picoche (J.), *Le Robert*, Dictionnaire étymologique du français, La généalogie de notre langue, Paris : Dictionnaires Le Robert, collection : Les usuels du Robert, Poche, 1994, 739 p.
76. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, 49 p.
77. Pool Sola (I. de), *Trends in Content Analysis*, University of Illinois Press, Urbana, 1959
78. Prévost (C.M.), *L'éducation physique et sportive en France*, Essai d'anthropologie humaniste, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1991, 216 p.
79. Rey (B.), *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1995, 216 p.
80. Richard (J.-F.), *Les activités mentales*, Comprendre, raisonner, trouver des solutions, Paris : Armand Colin, collection : U, 1998, 381 p.
81. Rouziès (C.), *Réglementation de l'EPS explicitée par l'Inspection Générale*, Dossiers EPS, n° 33, 2ème édition augmentée, 1997, 73 p.
82. Schmidt (R.A.), *Apprentissage moteur et performance*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1993, 339 p.
83. Segal (J.W.), Chipman (S.F.), Glaser (R.), *Thinking and learning skills*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1985
84. Sorel (M.), *Questions de pratique*, L'éducabilité cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage, Paris : Université René Descartes, 1991, 522 p.
85. Spaeth Arnold (R.K.), *Le développement des habiletés motrices*, Dossiers EPS, n° 3, 1985, 53 p.
86. Spitz (H.H.), *The raising of intelligence : Selected history of attempts to raise retarded intelligence*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1986

87. Tardif (J.), *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les éditions Logiques, collection : Théories et pratiques dans l'enseignement, 1999, 223 p.
88. Toupin (L.), *De la formation au métier, Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1995, 205 p.
89. Université Lumière – Lyon 2, *Apprendre, Les transferts de connaissances en formation initiale et continue*, Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, documents préparatoires au colloque, Lyon : Université Lyon 2, Apprendre, 1994, 447 p.
90. Van Rossum (J.H.A.), *Motor development and practice : The variability of practice hypothesis in perspective*, Amsterdam : Free University Press, 1987
91. Vangioni (J.), *Education physique et sportive, Programmes et apprentissages*, Dossiers EPS, n° 36, 1997, 123 p.
92. Varela (F.), *Connaître, Les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris : Le seuil, 1989, 123 p.
93. Vygotsky (L.S.), *Pensée et langage*, Paris : Editions sociales, 1985
94. Weil-Barais (A.), *L'homme cognitif*, Paris : PUF, 1990
95. Weineck (J.), *Manuel d'entraînement*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1986, 339 p.
96. Woodworth (R.S.), *Experimental psychology*, New York : Holt, 1938

3 . Articles

1. Adams (J.), *A closed-loop theory of motor skill learning*, Journal of Motor Behavior, n° 3, 1971, pp. 111-149
2. Adams (J.), Hufford (L.E.), *Contributions of a part-task trainer to the learning and relearning of time-shared flight maneuver*, Human factors, n° 4, 1962, pp. 159-170
3. Arnaud (P.), *La didactique de l'éducation physique*, in : Arnaud (P.), Broyer (G.), *Psychopédagogie des APS*, Toulouse : Privat, 1985
4. Arnaud (P.), *La Revue EPS et l'innovation didactique, 1ère partie*, Revue EPS, n° 192, mars-avril 1985, pp. 30-37
5. Arnaud (P.), *La Revue EPS et l'innovation didactique, 2ème partie*, Revue EPS, n° 194, juillet-août 1985, pp. 22-25
6. Arnaud (P.), *La Revue EPS et l'innovation didactique, 3ème partie*, Revue EPS, n° 198, mars-avril 1986, pp. 24-27
7. Arnaud (P.), *La Revue EPS et l'innovation didactique, 4ème partie*, Revue EPS, n° 200-201, juillet-août-septembre-octobre 1986, pp. 181-184
8. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), *Le transfert, enjeu des apprentissages*, Cahiers Pédagogiques, n° 304-305, mai-juin 1992, pp. 78-83
9. Bassok (M.), Holyoak (K.J.), *Interdomain Transfer between Isomorphic Topics in Algebra and Physics*, Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition, n° 15, 1, 1989, pp. 7-30
10. Battig (W.F.), *The flexibility of human memory*, in : Cemak (L.S.), Craik (F.I.M.), *Levels of Processing in Human Memory*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1979, pp. 23-44
11. Bernardet (P.), Lacroix (E.), *De la pratique scolaire à « un après l'école... »*, *Le C.O.V.R.A. coefficient de variation et de régulation d'allure*, Revue EPS, n° 232, novembre-décembre 1991, pp. 13-16
12. Bertsch (J.), *Caractéristiques des tâches motrices et objectifs pédagogiques : clarté du but, compatibilité et créativité motrice*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Dossiers EPS, n° 1, pp. 35-39
13. Bertsch (J.), *Préface*, in : Bertsch (J.), Le Scanff (C.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1995, pp. 9-12
14. Boda (B.), *Examens et concours en EPS : instrument de transformation des pratiques*, Revue Sciences de l'Education, Caen : CERSE, 1991

15. Bonnefoy (G.), *Contextualisation du thème et problématique de l'université d'été*, in : Association des enseignants EPS, Actes université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 11-17
16. Boulard (R.), Keller (J.), Welter (M.), *L'éducation à la sécurité en/et par l'éducation physique et sportive, Course d'orientation au L.P.R. d'Aix-en-Provence*, Revue EPS, n° 223, mai-juin 1990, pp. 16-20
17. Bourdieu (P.), *Comment peut-on être sportif ?*, in : Questions de sociologie, Paris ; Editions de Minuit, 1984, pp. 173-195
18. Bouthier (D.), *Questions à D. Bouthier*, in : Association des enseignants EPS, Actes, université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 105-115
19. Boutmans (J.), Bueckers (M.), Cockarets (K.), *De schema-theorie : De « variability of practice » bij een doelworp basketbal*, Hermes, n° 18, 1985, pp. 37-44
20. Brake (D.), *Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter*, Revue des sciences de l'éducation, n° XXIV (2), 1998, pp. 235-266
21. Bransford (J.), Delclos (V.R.), Vye (N.), Burns (S.), Hasselbring (T.S.), *State of the art and future directions*, in : Lidz (C.), Dynamic assessment, New York : Guilford Press, 1987, pp. 479-496
22. Briggs (G.E.), Brodgen (W.J.), *The effect of component practice on performance of a lever positioning skill*, Journal of Experimental Psychology, n° 48, 1954, pp. 375-380
23. Briggs (G.E.), Naylor (J.C.), Fuchs (A.H.), *Whole versus part training as a function of task dimensions*, Port Washington, NY : U.S. Naval Device Center, Technical Report, NAVTRADEVCCEN 950-2, 18 February 1962
24. Briggs (G.E.), Naylor (J.C.), *The relative efficiency of several training methods as a function of transfer task complexity*, Journal of Experimental Psychology, n° 64, 1962, pp. 505-512
25. Briggs (G.E.), Waters (L.K.), *Training and transfer as a function of component interaction*, Journal of Experimental Psychology, n° 56, 1958, pp. 492-500
26. Brown (A.L.), Kane (M.J.), *Preschool children can learn to transfer : Learning to learn and learning from example*, Cognitive Psychology, n° 20, 1988, pp. 493-523
27. Bueckers (M.), *L'apprentissage des habiletés sportives*, in : Bertsch (J.), Le Scanff (C.), Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1995, pp. 27-47
28. Caillot (M.), *La résolution de problèmes de physique : représentations et stratégies*, in : Richard (J.-F.), Résoudre des problèmes au laboratoire, à l'école, au travail, Psychologie française, Paris : Armand Colin, 1983
29. Callède (J.-P.), *La sociologie du sport et l'expérience F.S.G.T.*, D.I.R.E. en APS, n° 56, 1996, pp. 3-10
30. Cartwright (D. P.), *L'analyse du matériel qualitatif*, in : Festinger & Katz, Méthodes de recherche (B. 198), 1959, pp. 481-558
31. Cauzinille-Marmèche (E.), *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, Bulletin de psychologie, n° 399, Tome XLIV, janvier 1991, pp. 156-164
32. Cauzinille-Marmèche (E.), *La résolution de problèmes*, in : Lieury (A.), Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Paris : Dunod, 1996, pp. 131-149
33. Cauzinille-Marmèche (E.), Mathieu (J.), *Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant*, in : Caverni (J.-P.), Bastien (C.), Mendelsohn (P.), Tiberghien (G.), Psychologie cognitive, modèles et méthodes, Grenoble : PUG, collection : Sciences et technologies de la connaissance, 1991
34. Chartier (D.), Rabine (P.), *Evaluation d'une méthode de remédiation cognitive : le cas des ateliers de raisonnement logique*, L'Orientation scolaire et professionnelle, n° 18, février 1989, pp. 127-137
35. Chase (W.G.), Simon (H.A.), *Perception in Chess*, Cognitive Psychology, n° 4, 1973, pp. 55-81
36. Chi (M.T.H.), Glaser (R.), Rees (E.), *Expertise in Problem Solving*, in : Sternberg (R.J.), Advances in the Psychology of Human Intelligence, vol. 2, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1983
37. Chi (M.T.H.), Feltovitch (P.J.), Glaser (R.), *Categorisation and Representation of Physics Problems by Experts and Novices*, Cognitive Science, n° 5, 1981, pp. 121-152
38. Chi (M.T.H.), *Interactive roles of knowledge and strategies in the development of organized sorting*

- and recall*, in : Chipman (S.), Segal (J.), Glaser (R.), *Thinking and learning skills : Current research and open questions*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1985, pp. 457-483
39. Clark (R.E.), Voogel (A.), *Transfer of training principles for instructional design*, ECTJ, n° 33 (2), 1985, pp. 113-123
 40. Cogérino (G.) *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens*, Actes des journées nationales 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, 1997, pp. 54-58
 41. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19-23
 42. Cogérino (G.), *Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés*, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, pp. 25-28
 43. Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé*, in : Comité d'Etudes et d'Informations Pédagogiques de l'Education Physique et du Sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens*, Actes des journées nationales 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, 1997, pp. 54-58
 44. Coltice (M.), *Danser à l'école et mieux apprendre à gérer sa vie physique*, in : Association des enseignants EPS, Actes de l'université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 31-38
 45. Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, INJEP – Marly-Le-Roy*, Revue EPS, janvier-février 1997, pp. 57-62
 46. Coulet (J.-C.), *Résolution de problèmes et éducabilité cognitive*, in : Lieury (A.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris : Dunod, 1997, pp. 179-206
 47. Cratty (B.J.), *A three level theory of perceptual motor behavior*, *Question*, n° 6, 1966, pp. 3-10
 48. Crifasi (M.A.), Brown (A.L.), *Analogical transfer in very young children combining two separately learned solutions to reach a goal*, *Child Development*, n° 57, 1986, pp. 953-968
 49. D'Hainaut (L.), *De la « discipline » à la formation de l'individu*, *Cahiers Pédagogiques*, n° 298, novembre 1991, pp. 19-24
 50. Daele (J.-M.), Chaumont (E.), *L'éducation physique sécuritative*, Revue EPS, n° 226, novembre-décembre 1990, pp. 31-36
 51. Delaunay (M.), *EPS, Académie de Nantes*, n° 6, CRDP des Pays de Loire, 1991-1992, pp. 17-25
 52. Delignières (D.), *A propos d'un cycle de gymnastique : réflexions sur la production didactique à destination du public scolaire*, *Echanges et controverses*, n° 1, 1989, pp. 6-52
 53. Delignières (D.), *A propos de : L'éducation à la sécurité*, Revue EPS, n° 255, septembre-octobre 1995, p. 60
 54. Delignières (D.), *Apprentissage moteur, Quelques idées neuves*, Revue EPS, n° 274, novembre-décembre 1998, pp. 61-66
 55. Delignières (D.), *Entretien avec D. Delignières*, in : Amicale des enseignants EPS, Actes université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 93-99
 56. Delignières (D.), Fleurance (P.), *Compétences transversales et compétences spécifiques en EPS*, Grenoble : CNED, 1991, pp. 1-28
 57. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B. X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 155-162
 58. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, Réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 9-13
 59. Delignières (D.), Nourrit (D.), Lauriot (B.), Cadjee (I.), *L'apprentissage des habiletés motrices complexes*, Communication présentée au VII^e congrès international des chercheurs en APS, Marseille, 3-5 novembre 1997
 60. Delignières (D.), *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in : Famose (J.P.), *Cognition et performance*, Paris : INSEP, 1993, pp. 79-102
 61. Derlon (A.), *Saut en longueur, Principes opérationnels et EPS*, Revue EPS, n° 238,

- novembre-décembre 1992, pp. 44-46
62. Dersoir (G.), *A quoi sert l'éducation physique dans le système éducatif français ?*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, pp. 38-46
 63. Dhelemmes (R.), *Actions dans un environnement physique stable*, in : Association des enseignants EPS, Actes de l'université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 47-51
 64. Dhelemmes (R.), *L'EP mise en question par l'évaluation*, in : Méthodologie et didactique de l'EP, Editions STAPS, 1989
 65. Dhellemmes (R.), *Vers l'écoute et l'analyse critique des communications d'enseignants*, in : Association des enseignants EPS, Actes de l'université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, pp. 19-23
 66. Dubois (M.), Godin (P.), *Interventions pédagogiques et transfert d'apprentissage en EP*, Revue EPS, n° 168, mars-avril 1981, pp. 67-72
 67. Dugal (J.-P.), *Evaluation rénovée et contenus en question*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 34-36
 68. Dumont (B.), *L'influence du décor et du langage dans les épreuves de type logique portant apparemment sur l'implication*, Educational Studies in Mathematics, vol. 13, n° 13, novembre 1982, pp. 409-429
 69. Durand (M.), *Entretien avec Marc Durand*, in : Association des enseignants EPS, Actes de l'université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 101-104
 70. Durand (M.), Famose (J.-P.), Berstch (J.), *Motor skill acquisition and complexity of the task*, Trends and development in physical education, Proceeding of the Conference 1986 Glasgow, Londres : E. & F.N. Spon, 1986
 71. Durand (M.), *Les exigences bioénergétiques des tâches motrices*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Dossiers EPS, n° 1, pp. 23-31
 72. Eisenbeis (J.), Domalain (G.), *L'Education à la Sécurité en / et par l'Education Physique et Sportive*, Université d'automne, Montpellier, novembre 1987, *Apprends-moi le risque*, Revue EPS, n° 215, janvier-février 1987, pp. 38-39
 73. Erhardt (A.), Paratte (C.), *L'éducation physique utilitaire en EPS*, Revue EPS, n° 229, mai-juin 1991, pp. 50-52
 74. Famose (J.-P.), Durand (M.), Bertsch (J.), *Caractéristiques spatio-temporelles des tâches et performance motrice*, Actes du congrès international « Corps- espace- temps », Marly-le-Roy, 1985
 75. Famose (J.P.), *Étude sur le problème du transfert en éducation physique*, Revue EPS, n° 107, janvier-février 1971, pp. 13-20
 76. Famose (J.-P.), Kosnikowski (C.), *Exigence de précision d'une tâche motrice et apprentissage moteur*, in : Vom Hoffe (A.), Simonnet (R.), *Recherche en psychologie du sport*, Paris : EAP, 1986
 77. Famose (J.-P.), *Relations pédagogiques et tâches motrices*, in : Thomas (R.), *La relation au sein des APS*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1983
 78. Famose (J.-P.), *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Dossiers EPS, n° 1, 1983, pp. 9-21
 79. Famose (J.-P.), *Vers une théorie de l'enseignement des habiletés motrices*, in : Laurent (J.-P.), Therme (P.), *L'enfant par son corps*, Paris : Actio, 1987
 80. Feuerstein (R.), *Le PEI*, in : Collectif, *Pédagogies de la médiation*, Autour du PEI, programme d'enrichissement instrumental du professeur Reuven Feuerstein, Lyon : Chronique sociale, 1992
 81. Feuerstein (R.), Jensen (M.R.), *L'enrichissement instrumental : bases théoriques, objectifs et instruments*, Psychologie scolaire, n° 67, 1989, pp. 7-37
 82. Filipowicz (V.I.), Turovski (M.), *De l'orientation sportive des enfants et des jeunes ainsi que de la différenciation de structure de leur motricité*, Traduction INSEP Szczesny (S.), *Tieoria Praktika Fisesckoj Kultury*, n° 11-12, 1977, pp. 61-67
 83. Fleishman (E.A.), Hempel (W.E.), *Relation between abilities and improvement with practice in a visual discrimination reaction task*, Journal of Experimental Psychology, n° 49, 1955, pp. 301-312

84. Fleishman (E.A.), Rich (S.), *Role of kinesthetic and visual abilities in perceptual motor learning*, Journal of Experimental Psychology, n° 66, 1963, pp. 6-11
85. Gallagher (J.D.), *Motor learning characteristics of low-skilled college men*, Research Quarterly, n° 41, 1970, pp. 59-67
86. Gendrier (M.), Blanchi (J.-P.), *L'homme au travail, Son comportement physique*, Revue EPS, n° 193, mai-juin 1985, pp. 54-57
87. Gendrier (M.), *L'éducation physique utilitaire et professionnelle*, Revue EPS, n° 249, septembre-octobre 1994, pp. 80-83
88. Gentile (A.M.), *A working model of skill acquisition with application to teaching*, Question, n° 17, 1972, pp. 3-23
89. Gentner (D.), Ratterman (M.J.), Forbus (K.D.), *The role of similarity in transfer : Separating retrievability from inferential soundness*, Cognitive Psychology, n° 25, 1993, pp. 524-575
90. Georges (C.), Richard (J.-F.), *Contribution récente de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie*, Revue Française de Pédagogie, n° 58, janvier-février-mars 1982, pp. 67-91
91. Gholson (B.), Eymard (L.A.), Long (D.), Morgan (D.), Leeming (F.C.), *Problem solving, recall, isomorphic transfer, and nonisomorphic transfer among third-grade and fourth-grade children*, Cognitive Development, n° 3, 1988, pp. 37-53
92. Gibson (E.J.), *A systematic application of the concepts of generalization and differentiation to verbal learning*, Psychological Review, n° 47, 1940, pp. 169-229
93. Gibson (E.J.), *Principles of perceptual learning and development*, Journal of Experimental Psychology, n° 30, 1942, pp. 185-200
94. Gick (M.L.), Holyoak (K.J.), *Schema induction and analogical transfer*, Cognitive Psychology, n° 15, 1983, pp. 1-33
95. Gick (M.L.), Holyoak (K.J.), *Analogical Problem Solving*, Cognitive Psychology, n° 12, 1980, pp. 306-355
96. Giraud (P.), Cassard (P.), *La notion de transfert : une nouvelle confrontation à l'expérience*, Revue EPS, n° 129 / 130, septembre-octobre-novembre-décembre 1974, pp. 169-175
97. Gire (E.), Esendache (A.), *The relationship between measures of motor educability and learning specifics motor skills*, Research Quarterly, n° 13, 1942, pp. 43-56
98. Goma i Freixanet (M.), *Personality profile of subjects engaged in high physical risk sports*, Personality and Individual Differences, n° 12, 1991, pp. 1087-1093
99. Goswami (U.), *Analogical Reasoning : What Develops ? , A Review of Research and Theory*, Child Development, n° 62, 1991, pp. 1-22
100. Gross (A.E.), *Stimulus-response analysis of the interaction of cue producing and instrumental responses*, Psychological Review, n° 62, 1955, pp. 20-31
101. Gross (E.), Griesel (D.C.), Stull (G.A.), *Relationship between two motor educability tests, a strength test, and wrestling ability after eight weeks' instruction*, Research Quarterly, n° 27, 1956, pp. 395-402
102. Hayes (J.R.), *Three problems in teaching general skills*, in : Chipman (S.F.), Segal (J.W.), Glaser (R.), *Thinking and learning skills*, Vol. 2, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1985, pp. 391-405
103. Hébrard (A.), *A toutes fins utiles*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 47-53
104. Hendrikson (G.), Schroeder (W.S.H.), *Transfer of training in learning to hit a submerged target*, Journal of Educational Psychology, n° 32, 1941, pp. 205-213
105. Henry (F.M.), *Reaction time-movement time correlations*, Perceptual and motor skills, n° 12, 1961, pp. 63-66
106. Henry (F.M.), *Reliability, measurement error, and intra-individual difference*, Research Quarterly, n° 30, 1959, pp. 21-24
107. Henry (F.M.), *Specificity vs. generality in learning motor skill*, in : Brown, Kenyon, *Classical studies on physical activity*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1968, pp. 331-340
108. Higelé (P.), *Les activités de remédiation cognitive d'inspiration piagétienne*, Éducation permanente, n° 88-89, p. 124
109. Higelé (P.), Perry (E.), *Ateliers de raisonnement logique et transfert à des situations de la vie*

- quotidienne, in : Drévilion (J.), *Les Aides cognitives*, Caen : EPE, 1991
110. Hulot (N.), *Entretien avec Nicolas Hulot*, Revue EPS, n° 259, mai-juin 1996, pp. 12
 111. Holyoak (K.J.), Junn (E.N.), Billman (O.), *Development of analogical problem-solving skill*, Child Development, n° 55, 1984, pp. 2042-2055
 112. Holyoak (K.J.), Koh (K.), *Surface and structural similarity in analogical transfer*, Memory and Cognition, n° 15, 1987, pp. 332-340
 113. Holyoak (K.J.), Thagard (P.), *A computational model of analogical problem solving*, in : Vosniadou (S.), Ortony (A.), *Similarity and analogical reasoning*, Cambridge MA : Cambridge University Press, 1989, pp. 242-266
 114. Holyoak (K.J.), *The pragmatics of analogical reasoning*, in : Brower (G.H.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 19, New York : Academic Press, 1985, pp. 59-87
 115. Hommage (G.), Perry (E.), *Les ateliers de raisonnement logique (ARL), mise en oeuvre, diagnostic, évaluation*, Éducation permanente, n° 88-89, pp. 129-140
 116. Hunter (W.S.), *Learning : II, Experimental studies of learning*, in : Murchinson (C.), *The foundations of experimental psychology*, Worcester, M.A. : Clark University Press, 1929, pp. 564-627
 117. Inhelder (B.), Piaget (J.), *Procédures et structures*, Archives de psychologie, XLVII, n° 181, 1979, pp. 165-176
 118. Jarthon (M.), *APS et santé ; les instructions officielles*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales, 27-28-29 septembre 1996*, Dossiers EPS, n° 35, 1997, pp. 52-53
 119. Joubert (S.), *Etude d'éléments de technique et de pédagogie du ski*, Cours ronéotypé, Grenoble : UEREPS, 1974
 120. Judd (C.H.), *The relation of special training and general intelligence*, Educational Review, n° 36, 1908, pp. 28-42
 121. Keane (M.), *On retrieving analogues when solving problems*, The Quarterly Journal of Experimental Psychology, Section A-Human Experimental Psychology, n° 39, 1987, pp. 29-41
 122. Kearsly (G.), Royce (J.R.), *Individuality in sensory structure and sensory processing*, Perceptual and Motor Skills, n° 44, 1977, pp. 1299-1316
 123. Kendzierski (D.), DeCarlo (K.J.), *Physical Activity Enjoyment Scale : Two validation studies*, Journal of Sport and Exercise Psychology, n° 13, 1991, pp. 50-64
 124. Kerr (J.H.), *Arousal-seeking in risk sport participants*, Personality and Individual Differences, n° 12, 1991, pp. 613-616
 125. Kintsch (W.), Greeno (J.G.), *Understanding and Solving Word Arithmetic Problems*, Psychological Review, n° 92, 1985, pp. 109-129
 126. Klein (G.), *Entretien avec Gilles Klein*, in : Association des enseignants EPS, Actes, université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 83-91
 127. Klein (G.), *EPS : contenus et programmes*, République Fédérale Allemande, Québec, Royaume-Uni, Suède, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 53-56
 128. Kotowsky (K.), Hayes (J.R.), Simon (H.A.), *Why are some problems hard ? Evidence from tower of Hanoi*, Cognitive Psychology, n° 17, 1985, pp. 248-29
 129. Lagarrigue (J.), A.P.P.N., *La sécurité par l'EPS*, Revue EPS, n° 256, novembre-décembre 1995, pp. 37-39
 130. Laswell (H.D.), *L'analyse de contenu et le langage de la politique*, R.F.S.P., vol. 2, n° 3, 1952, pp. 505-520
 131. Laulhé (L.M.), *Les cahiers techniques de l'éducation physique*, n° 3, juillet 1934
 132. Le Boulch (J.), *Education physique et Science de l'Education, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : Le corps à l'école, Apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre – 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, 1995, pp. 49-56
 133. Le Boulch (J.), *Education physique Education motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 62-69
 134. Le Boulch (J.), *Entretien avec... Jean Le Boulch*, Revue EPS, n° 183, septembre-octobre 1983, pp.

135. Lee (T.D.), Magill (R.A.), *The locus of contextual interference in motor-skill acquisitions*, Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and cognition, n° 9, 1983, pp. 730-746
136. Leplat (J.), *Les habiletés cognitives*, in : Perruchet (P.), Les automatismes cognitifs, Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur, 1988
137. Lieury (A.), *Auditifs, visuels : la grande illusion*, Cahiers Pédagogiques, n° 287, octobre 1990, pp. 59-62
138. Lintern (G.), Gopher (D.), *Adaptative training of perceptual-motor skills : Issues results, and future directions*, International Journal of Man-Machine Studies, n° 10, 1978, pp. 521-551
139. Lintern (G.), Roscoe (S.N.), *Adaptative perceptual-motor training*, in : Roscoe (S.N.), Aviation Psychology, Ames : Iowa University Press, 1980, pp. 239-250
140. Mac Lure (S.), *Introduction : An Overview*, in : Mac Lure (S.), Davies (P.), Learning to think : Thinking to Learn, The Proceedings of the OECD Conference, Oxford : Pergamon, 1991
141. Magill (R.A.), Hall (K.G.), *A review of the contextual interference effects in motor skill acquisition*, Human Movement Science, n° 9, 1985, pp. 241-289
142. Malvezin (G.), *L'éducation physique et sportive à l'école primaire aujourd'hui*, EPS1, mars-avril 1993
143. Malvezin (G.), *Un nouveau contrat pour l'E.P.S.*, in : CRUISE, Colloque international, A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Document préparatoire, CRUISE, CUFEP, 1995, p. 22
144. Malvezin (G.), *Un nouveau contrat pour l'EPS*, in : René (B.-X.), A quoi sert l'éducation Physique et Sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 70-73
145. Malvezin (G.), *Une nouvelle étape pour l'EPS*, Revue EPS, n° 250, novembre-décembre 1994, pp. 9-10
146. Marini (A.), Generaux (R.), *The challenge of teaching for transfer*, in : McKeough (A.), Lupart (J.), Marini (A.), Teaching for transfer, Fostering generalization in learning, NJ : Laurence Erlbaum Associates, 1995, pp. 1-20
147. Martinet (P.-H.), *Le risque en toute sécurité*, Revue EPS, n° 255, septembre-octobre 1995, pp. 58-59
148. Mc Geoch (J.A.), *The psychology of human learning*, New York : Longmans Green, 1942, chapitre 10
149. McGeoch (G.O.), *Whole-part problem*, Psychological Bulletin, n° 28, 1931, pp. 713-739
150. McGuigan (F.J.), McCaslin (E.F.), *Whole and part methods in learning a perceptual motor-skill*, American Journal of Psychology, n° 68, 1955, pp. 658-661
151. Mendelsohn (P.), *La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive*, Cahiers Pédagogiques, n° 281, février 1990, pp. 23-25
152. Mendelsohn (P.), *Psychologie cognitive et processus d'acquisition des connaissances*, in : Le fonctionnement de l'élève à l'école, European Journal of Psychology of Education, n° Spécial, Lisbonne, 1988
153. Mestéjanot (D.), *Le traitement juridique des accidents d'EPS*, Revue EPS, n° 251, janvier février 1995, pp. 33-37
154. Meunier (J.C.), *Théorie de la médiation et didactique du PEI*, Education Permanente, n° 88-89, pp. 165-174
155. Molières (R.), *Organisation pédagogique, 1968 – Un plan annuel*, Revue EPS, n° 94, septembre 1968, pp. 27-31
156. Molières (R.), *Organisation pédagogique, 1968 – Un plan annuel*, Revue EPS, n° 95, novembre 1968, pp. 27-31
157. Molières (R.), *Un plan annuel : « essai de contribution à l'étude du transfert »*, Revue EPS, n° 76, juillet 1965, pp. 11-17
158. Moscovici (S.), *L'ère des représentations sociales*, in : Doise (W.), Palmonari (A.), L'étude des représentations sociales, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1986, pp. 34-80
159. Motta (D.), *Les disciplines contre le SIDA : un îlot de rationalité dans un océan de sensibilité*, communication aux XVIIIe Journées internationales de l'enseignement scientifique, Chamonix, 1996
160. Naylor (J.C.), *Parameters affecting the relative efficiency of part and whole practice methods : A review of literature* (Tech. Rep. No. 950-1), Part Washington, NY : U.S. Naval Training Device

Center, 1961

161. Nguyen-Xuan (A.), *Le raisonnement par analogie*, in : Richard (J.-F.), Bonnet (C.), Ghiglione (R.), *Traité de psychologie cognitive*, T. II : Le traitement de l'information symbolique, Paris : Dunod, 1990
162. Noble (C.E.), *Age, race and sex in learning and performance of psychomotors skills*, in : Osborne (S.T.), Noble (C.E.), Weyl (N.), *The biopsychology of age race and sex*, New York : Academic Press
163. Noirfalise (A.), *Compte rendu d'une expérience d'utilisation du programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein dans une classe de 6^e-5^e de collège*, Clermont-Ferrand : IREM, Université Blaise Pascal, 24 p.
164. Noirfalise (R.), *Logique des ARL*, texte reprographié, s.l.n.d., 9 p.
165. Novick (L.R.), Holoyak (K.J.), *Mathematical Problem Solving by Analogy*, *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, n° 17, 1991, pp. 398-415
166. O'Nelson (D.), *Principes fondamentaux du mouvement et amélioration de la performance*, *Revue EPS*, n° 45, mai 1959, pp. 14-19
167. Paour (J.-L.), Cebe (S.), Lagarrigue (P.), Luiu (D.), *A partial evaluation of Bright Start with pupils at risk of school failure*, *The Thinking Teacher*, n° 8 (2), 1993, pp. 1-7
168. Paris (B.), *En pratique, quels moyens et quelles conditions ont été, sont, et pourraient être mis en oeuvre pour établir une relation bénéfique entre activité physique et santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales, 27-28-29 septembre 1996*, *Dossiers EPS*, n° 35, 1997, p. 51
169. Paris (B.), *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?*, in : *Le corps à l'école, apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre et 1^{er} octobre 1994*, Saint Jacques de la Lande, *Dossiers EPS*, n° 22, pp. 28-33
170. Parlebas (P.), *Crise et méprise en éducation physique*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, *Dossiers EPS*, n° 29, 1997, pp. 80-87
171. Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, *Revue EPS*, n° 228, mars-avril 1991, pp. 9-14
172. Parlebas (P.), Dugas (E.), *Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice*, *Revue EPS*, n° 270, mars-avril 1998, pp. 41-47
173. Parlebas (P.), *L'affectivité, clef des conduites motrices*, *Revue EPS*, n° 102, mars-avril 1970, pp. 21-26
174. Parlebas (P.), *L'apprentissage : une continuelle réorganisation des structures motrices*, *Revue EPS*, n° 92, mai 1968, pp. 7-13
175. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, *Revue EPS*, n° 103, mai-juin 1970, pp. 25-30
176. Parlebas (P.), *L'éducation physique en miettes*, *Revue EPS*, n° 86, mai 1967, pp. 7-12
177. Parlebas (P.), *L'éducation physique, une éducation des conduites de décision*, *Revue EPS*, n° 103, mai-juin 1970, pp. 20-25
178. Parlebas (P.), *L'intelligence motrice*, *Revue EPS*, n° 101, janvier-février 1970, pp. 27-31
179. Parlebas (P.), *La psycho-sociomotricité*, *Revue EPS*, n° 87, juillet 1967, pp. 7-12
180. Parlebas (P.), *La sociomotricité*, *Revue EPS*, n° 86, mai 1967, pp. 7-12
181. Parlebas (P.), *Le jeu traditionnel, Nécessité et liberté*, *EPS 1*, n° 44, septembre-octobre 1989, pp. 2-6
182. Parlebas (P.), *Les dérives du didactisme*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, *Dossiers EPS*, n° 29, 1997, pp. 585-590
183. Parlebas (P.), *Motricité émiétée et motricité structurée*, *Revue EPS*, n° 93, juillet 1968, pp. 17-23
184. Parlebas (P.), *Pour une épistémologie de l'éducation physique*, *Revue EPS*, n° 110, juillet 1971, pp. 15-21
185. Parlebas (P.), Vivès (J.), *Apprentissage et transfert en éducation physique*, *Revue EPS*, n° 99 bis, septembre 1969, pp. 19-24
186. Perlot-Marty (F.), *Volley-ball et savoir gérer sa vie physique*, in : Association des enseignants EPS, *Actes de l'université d'été EPS 1993*, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 39-46
187. Perrin (C.), *Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé*, *STAPS*, n° 31, 1993, pp. 21-30
188. Perrin (C.), Bon (N.), Descamps (J.-P.), *Expérimentation d'une séance d'initiation à la pratique de*

- la relaxation dans le cadre d'un examen de santé*, Santé Publique, n° 1, 1996, pp. 81-90
189. Perrin (C.), *Les A.P.S. : plaisir de l'acte moteur ou devoir de santé ?*, in : Performance et santé, A.F.R.A.P.S., 1991, pp. 116-123
 190. Pesquié (P.), *Documents EPS – Psychopédagogie, L'apprentissage*, Revue EPS, n° 82, juillet 1966, pp. 61-68
 191. Piaget (J.), Montangero (J.), Billeter (J.), *Les corrélats*, in : Piaget (J.), *L'abstraction réfléchissante*, Paris : PUF, 1977
 192. Piaget (J.), *Piaget's theory*, in : Mussen (P.), *Carmichael's manual of child psychology*, New York : Wiley & Sons, 1970
 193. Piard (C.), « *Le traitement didactique et la théorie de l'activité* », *Essai d'application à une famille d'activités physiques scolaires*, STAPS, n° 18, volume 9, septembre 1988, pp. 59-76
 194. Piéron (M.), *Qu'attendre des activités physiques en matière de santé ?*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 88-98
 195. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 41-43
 196. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 41-43
 197. Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, « *Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner* », Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, pp. 23-26
 198. Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, pp. 23-26
 199. Pineau (C.), Hébrard (A.), *L'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 16-17
 200. Pineau (C.), Hébrard (A.), *Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, pp. 49-54
 201. Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 57-60
 202. Pineau (C.), *L'EPS en 1992 ou les aventures d'une didactique*, Revue EPS, n° 211, mai-juin 1988, pp. 71-74
 203. Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, pp. 43-46
 204. Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, pp. 43-47
 205. Pineau (C.), *Programme en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, pp. 60-62
 206. Pineau (C.), *Programme et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, pp. 25-28
 207. Pinon (B.), *Le transfert dans les situations d'apprentissage moteur*, Revue Annales de l'ENSEPS, n° 3, juin 1973
 208. Powell (A.), Katzo (M.), Royce (J.R.), *A multifactor-systems theory of the structure and dynamics of motor functions*, Journal of Motor Behavior, n° 3, 1978, pp. 191-210
 209. Raibert (M.H.), *Motor control and learning by the state-space model (Tech. Rep. n°. AI-TR-439)*, Cambridge : Massachusetts Institute of Technology, Artificial Intelligence Laboratory, 1977
 210. Rauch (A.), *La personne bien portante, Les enjeux de l'éducation corporelle*, in : *Le corps à l'école, apprentissage et développement*, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, pp. 42-48
 211. Reed (S.K.), Dempster (A.), Ettinger (M.), *Usefulness of analogous solutions for solving algebra word problems*, Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition, n° 11, 1985, pp. 106-125
 212. René (B.-X.), *Les effets de l'éducation physique*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 99-124
 213. Roger (G.), *Perspectives d'avenir pour les loisirs*, Revue EPS, n° 72, novembre 1964, pp. 7-13
 214. Ross (B.H.), *Reminders and their effects in learning a cognitive skill*, Cognitive Psychology, n° 16, 1984, pp. 371-416
 215. Rossi (B.), Cereatti (L.), *The sensation seeking in mountain athletes as assessed by Zuckerman's*

- Sensation Seeking Scale*, International Journal of Sport Psychology, n° 24, 1993, pp. 417-431
216. Roth (K.), *Investigations on the basis of the generalized motor program hypothesis*, in : Meijer (O.G.), Roth (K.), *Complex Movement Behaviour : « The » motor-action controversy*, North Holland : Elsevier Science Publishers, 1988, pp. 261-288
217. Rouziès (C.), *Réflexions sur les finalités et les objectifs de l'EPS*, Revue EPS, n° 260, juillet-août 1996, pp. 71-72
218. Royce (J.R.), Buss (A.R.), *The role of general systems and information theory in multi-factor individuality theory*, Canadian Psychological Review, n° 17, pp. 1-21
219. Royce (J.R.), McDermott, *A multi-dimensional system dynamics model of affects*, Motivation and Emotion, n° 1, 1977, pp. 193-224
220. Ryan (M.), *Discussion sur le saut à la perche*, L'Athlétisme, n° 85, mai-juin 1961
221. Schmidt (R.A.), *A schema theory of discrete motor skill learning*, Psychological Review, n° 82, 1975, pp. 225-260
222. Schoenfeld (A.H.), Hermann (D.J.), *Problem Perception and Knowledge Structure in Expert and Novice Mathematical Problem Solvers*, Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition, n° 8, 5, 1982, pp. 484-494
223. SGEN-CFDT, *L'EPS au bac : tout ça pour ça ! ! ! (Le courant didactique mis à nu)*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 415-419
224. Shapiro (D.C.), Schmidt (R.A.), *The schema theory : Recent evidence and developmental implications*, in : Kelso (J.A.S.), Clark (J.E.), *The development of movement control and co-ordination*, New York : Wiley, 1982, pp. 113-173
225. Shea (J.B.), Morgan (R.L.), *Contextual interference effects in acquisition, retention and transfer of a motor skill*, Journal of Experimental Psychology : Memory and Cognition, n° 86, 1979, pp. 415-451
226. Shea (J.B.), Morgan (R.L.), *Contextual interference effects on the acquisition, retention and transfer of a motor skill*, Journal of Experimental Psychology : Human Learning Memory, n° 5, 1979, pp. 179-187
227. Shea (J.B.), Zimny (S.T.), *Context effects in memory and learning movement information*, in : Magill (R.A.), *Memory and control of action*, Amsterdam : North-Holland, 1983, pp. 345-356
228. Spearman (C.), *General intelligence objectively determined and measured*, American Journal of Psychology, n° 15, 1904, pp. 201-292
229. Spencer (R.M.), Weisberg (R.W.), *Context dependent effects on analogical transfer*, Memory and Cognition, n° 14, 1986, pp. 432-441
230. Stein (B.S.), Way (K.R.), Benningfield (S.E.), Hedgecough (C.A.), *Constraints on spontaneous transfer in solving-problems tasks*, Memory and Cognition, n° 14, 1986, pp. 432-441
231. Sternberg (R.J.), Frensch (P.A.), *Mechanisms of transfer*, in : Detterman (D.K.), Sternberg (R.J.), *Transfer on trial : Intelligence, cognition and instruction*, Norwood NJ : Ablex, 1993, pp. 25-39
232. Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 37, novembre 1957, pp. 8-11
233. Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 38, janvier 1958, pp. 6-10
234. Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 39, mars 1958, pp. 16-22
235. Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 40, mai 1958, pp. 14-17
236. Temprado (J.-J.), *La variabilité dans le contrôle des habiletés motrices : fonction de l'apprentissage ?*, in : Bertsch (J.), Le Scanff (C.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1995, pp. 67-85
237. Thomas (R.), *Avant-propos*, in : Thomas (R.), Eclache (J.-P.), Keller (J.), *Les aptitudes motrices*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1991, p. 9
238. Thorndike (E.S.), Woodworth (R.S.), *The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of others functions*, (I), Psychological Review, n° 8, 1901, pp. 247-261
239. Tzureil (D.), Kaner (E.), *The effectiveness of the Bright Start program : A follow up study on Israeli*

- Grade 1 Children*, Paper presented at the Fourth Conference of the International Association for Cognitive Education, Nof Ginosar, Israel, 1993
240. Tzuriel (D.), Kaniel (S.), *Cognitive Curriculum for Young Children : Implementation of the CCYC in Israel*, Paper presented at the Third Conference of the International association for Cognitive Education, Riverside CA, 1992
241. Ulmann (J.), « *Sur quelques problèmes concernant l'éducation physique* », *Revue EPS*, n° 82, septembre 1966, pp. 11-13
242. Valcke (M.), *Méta-analyse des recherches consacrées à LOGO*, in : Gurtner (J.-L.), Retschitzki (J.), LOGO et apprentissages, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé
243. Van Rossum (J.H.A.), *Schmidt's schema theory : The empirical base of the variability of practice hypothesis*, *Human Movement Science*, n° 9, 1990, 387-435
244. Vedel (F.), *Escalade, Traitement didactique de la sécurité*, *Revue EPS*, n° 221, janvier-février 1990, pp. 73-76
245. Vergnaud (G.), in : Actes de la deuxième école d'été de didactique des mathématiques, éditions de l'Institut IMAG, Université Grenoble 1
246. Vivès (J.), *Considérations sur la manière d'enseigner*, *Revue EPS*, n° 41, juillet 1958 , pp. 3-5
247. Vivès (J.), *Pédagogie expérimentale, Huit séances de sauts variés, Essai de contribution à l'étude du transfert*, *Revue EPS*, n° 69, mars 1964, pp. 25-33
248. Vygotsky (L.S.), *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*, in : Schneuwly (B.), Bronckart (J.-P.), Vygotsky aujourd'hui, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, collection : Textes de base en psychologie, 1985, pp. 95-117
249. Whipple (G.M.), *The transfer of training*, *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, n° 27, pp. 179-209
250. Zanone (P.G.), Kelso (J.A.S.), *Evolution of behavioral attractors with learning*, *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, n° 18, 1992, pp. 403-421

Étude n° 1 : Étude des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dans les écrits concernant l'EPS

1 . Introduction

Les textes officiels qui donnent à connaître les programmes ou récapitulent les modalités d'évaluation aux examens indiquent à l'enseignant un cap à tenir. Or, plusieurs textes officiels de ce type ont paru en France de 1993 à 1998, qui valent pour l'EPS et concernent la « vie physique ». Il n'en était point, parmi ceux en vigueur dans les années quatre-vingt-dix, avant la mise en place de l'arrêté du 24 mars 1993^{note1845}. Ce dernier concerne l'EPS aux examens du second cycle de l'enseignement secondaire. Trois autres textes officiels relatifs à ces examens ont paru après celui-ci, en lesquels il est question de « vie physique ». Il s'agit de la circulaire du 12 janvier 1994^{note1846}, de la circulaire du 21 novembre 1995^{note1847} et de l'arrêté du 22 novembre 1995^{note1848}. L'expression « vie physique » figure aussi dans trois programmes d'EPS. Le premier publié est l'arrêté du 22 février 1995^{note1849}, le suivant est l'arrêté du 18 juin 1996^{note1850}, le dernier a paru au B.O. hors série n° 10 du 15 octobre 1998^{note1851}.

Depuis la mise en application de l'arrêté du 24 mars 1993, nombre d'auteurs ont produit des écrits qui ont rapport à la « vie physique ». « Gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique » sont formulations qu'on trouve fréquemment en ces publications. On peut considérer que ces deux formulations sont parentes : la gestion est l'action de gérernote1852. Il s'avère qu'on les trouve en des écrits relatifs à la pratique, en EPS, d'une activité physique. Ainsi l'un d'eux, émanant de M. Colticenote1853, a-t-il trait à la danse ; un autre, de F. Perlot-Martynote1854, concerne le volley-ball... D'autres productions en lesquelles on trouve « gestion de sa vie physique » ou « gérer sa vie physique », ont une portée plus générale, en matière d'EPS. L'une d'elles, signée de J. Le Boulchnote1855, concerne ainsi la « *place de l'éducation physique en éducation par le*

mouvement » ; on la trouve dans les actes d'un colloque, intitulés : « *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?* » En outre, des auteurs exerçant des fonctions diverses, en rapport avec l'EPS, utilisent les formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique ». D'aucuns, par exemple R. Dhellemmes^{note1856} ou C. Rouziès^{note1857}, apparaissent au lecteur comme membres d'un corps d'inspection. D'autres, comme G. Klein^{note1858} ou G. Cogérin^{note1859}, se font connaître en tant que chercheurs, d'autres encore, notamment J.-P. Dugal^{note1860} ou G. Dersoir^{note1861}, annoncent qu'ils sont professeurs d'EPS... Il est, par surcroît, des auteurs qui signent plusieurs écrits comportant « gestion de sa vie physique » ou « gérer sa vie physique ». C'est le cas, par exemple, de J. Le Boulch^{note1862} ou de G. Cogérin^{note1863}.

Ces observations paraissent signifier l'existence d'un centre d'intérêt. Ce, d'autant qu'on trouve « gestion de sa vie physique » ou « gérer sa vie physique » dans des énoncés indiquant le thème de rassemblements relatifs à l'EPS. On peut notamment mentionner, parmi ces manifestations, l'université d'été qui s'est tenue à Marseille en 1993^{note1864}. On est dès lors enclin à s'enquérir de la réalité correspondante à l'utilisation des formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique ». Qu'en est-il de celle-ci ?

2 . La question de l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

2.1 Questions

Il s'avère difficile de déterminer en quoi consiste ce qui fait l'objet de l'attention constatée ou ce qui la motive. C'est le cas, en premier lieu, au regard des textes officiels en lesquels la présence de formulations relatives à la « vie physique » est apparue notable. On y observe un total de 14 formulations relatives à la « vie physique » (tableau n° 1). « Gérer sa vie physique » ne figure pas parmi celles-ci. On ne rencontre la formulation « gestion de sa vie physique » qu'une fois, dans la circulaire du 21 novembre 1995, en un paragraphe concernant : « *l'organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes* »^{note1865}. Ces observations appellent commentaires quant aux formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique ». On les trouve en des écrits rédigés après la parution de l'arrêté du 24 mars 1993 et avant celle de la circulaire du 21 novembre 1995. Ces écrits ont ainsi été rédigés alors que les textes officiels en vigueur ne contenaient ni la formulation « gestion de sa vie physique », ni la formulation « gérer sa vie physique ». B. Paris, par exemple, a produit l'un d'entre eux, qui a paru en 1995^{note1866}. Par ailleurs, la formulation « gestion de sa vie physique » apparaît dans la circulaire du 21 novembre 1995. Des écrits élaborés une fois celle-ci en application comportent « gestion de sa vie physique » ou « gérer sa vie physique ». Il en est en lesquels l'emploi de ces formulations ne vaut ni en référence à cette circulaire, ni même au regard du thème de l'évaluation. C'est le cas, notamment, dans un document de G. Cogérino, diffusé en 1997^{note1867}. Le statut des formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique » au regard des textes officiels considérés n'apparaît ainsi pas évident.

La spécification du statut de ces formulations se révèle difficile au sein même des écrits en lesquels il en est fait usage. Les formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique » peuvent valoir au plan de l'énoncé d'une visée de l'EPS ; c'est notamment le cas dans un écrit de J.-P. Dugal^{note1868} ou dans une production de G. Cogérin^{note1869}. Elles peuvent avoir rapport, aussi, à un savoir à enseigner ; il en est ainsi dans un article de B. Paris^{note1870} et dans une publication de C. Rouziès^{note1871}. Les écrits contenant « gestion de sa vie physique » ou « gérer sa vie physique » peuvent, de plus, comporter d'autres formulations qui ont trait à la « vie physique ». On a ainsi en l'un d'eux, signé de F. Perlot-Martyn^{note1872}, un paragraphe intitulé : « *Organiser sa vie physique ?* » Il est, en définitive, une diversité de formulations relatives à la « vie physique » dans les écrits concernant l'EPS rédigés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 publié. On y utilise différentes formulations pour énoncer une visée en matière de « vie physique » : on s'en aperçoit notamment à la lecture d'un article de C. Pineau^{note1873} et d'une production de C. Rouziès^{note1874}. La terminologie y est fluctuante, aussi, quant aux acquisitions relatives à la « vie physique » : on le remarque, par exemple, en

prenant connaissance d'un article de C. Pineau et A. Hébrard^{note1875} et d'un écrit de J. Vangionin^{note1876}.

Par conséquent, la question se pose de l'emploi des formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique ». Il convient dès lors d'y répondre pour se renseigner quant à la réalité à laquelle elles renvoient. Il s'agit ainsi de s'intéresser à la manière ou aux manières d'utiliser ces formulations qui ont cours. Cela appelle une caractérisation par rapport aux textes officiels en lesquels l'utilisation des formulations relatives à la « vie physique » est apparue notable. Cette spécification est aussi à opérer en regard d'une diversité de formulations concernant la « vie physique ».

2.2 Détermination d'un échantillon d'écrits

La recherche de l'emploi des formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique » appelle une analyse de contenu. On peut l'envisager à partir d'un échantillon d'écrits. La constitution de cet échantillon, si on se réfère à B. Berelson^{note1877}, implique des choix quant aux dates, contenus et sources des messages.

L'emploi des deux formulations considérées n'apparaît pas de façon évidente à la lecture d'écrits qui contiennent l'une ou l'autre. Il est ambigu, aussi, du fait de la diversité des formulations utilisées qui concernent la « vie physique ». Il est ainsi à définir par rapport à celui ou ceux des autres formulations intégrant l'expression « vie physique ». Il convient alors de circonscrire un ensemble d'écrits contenant : plusieurs cas d'utilisation des formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique » ainsi que diverses occurrences d'emploi d'autres formulations relatives à la « vie physique ». De plus, « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique » n'apparaissent pas qu'en des écrits sur la pratique, en EPS, d'une activité physique donnée. On rencontre ces formulations dans des productions concernant l'EPS en son ensemble. Aussi peut-on restreindre le choix des écrits de l'échantillon à ceux qui ont trait de façon explicite et prioritaire à l'EPS dans sa globalité. L'étude envisagée vaut à la lecture de publications rédigées une fois l'arrêté du 24 mars 1993 en application. Ainsi est-il cohérent que les écrits retenus pour celle-ci aient été élaborés après la mise en vigueur de ce texte officiel. Il s'agit, d'une part, qu'ils aient paru après l'arrêté du 24 mars 1993. Il convient, d'autre part, qu'ils comportent des informations indiquant qu'ils ont été rédigés alors que valait ce texte officiel ou après son abrogation. Ainsi, l'article de D. Delignières et C. Garsault, publié dans la Revue EPS de juillet-août 1993^{note1878}, ne peut-il être retenu ici. S'il y est question de « vie physique », rien n'y indique que ses auteurs l'ont rédigé alors que l'arrêté du 24 mars 1993 était en application. En revanche, l'article de C. Pineau, sorti dans la Revue EPS de septembre-octobre 1993^{note1879}, est susceptible de faire partie de l'échantillon envisagé. Il comporte plusieurs formulations relatives à la « vie physique » et s'intitule : « *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale* ».

La constitution de l'échantillon peut se faire à partir des écrits diffusés dans la Revue EPS ou dans les Dossiers EPS. Leur parution est assez fréquente pour qu'on y trouve une quantité suffisante de productions concernant une question et une période données. On peut, de plus, en référence à P. Arnaud^{note1880}, considérer que la Revue EPS fournit une image relativement bonne des conceptions qui ont cours chez les intervenants en EPS. Certains écrits ou numéros des Dossiers EPS, consacrés à l'EPS, contribuent à rendre compte de ces conceptions. En outre, des personnes exerçant en France des professions diverses, en rapport avec l'EPS, usent des formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique ». Or, des auteurs s'expriment dans la Revue EPS comme dans les Dossiers EPS, qui font valoir des fonctions et des lieux d'exercice divers. L'échantillon comprend ainsi six articles, répartis dans six numéros de la Revue EPS, et quatorze publications, distribuées dans six numéros des Dossiers EPS. Au total, vingt productions ayant les caractéristiques requises ont été repérées. Elles émanent de quinze sources différentes. Diverses fonctions en rapport avec l'EPS et des lieux d'exercice différents y sont indiqués, quant à leurs auteurs (tableau n° 2 et document n° 1).

2.3 Spécification et mise en catégories des formulations « vie physique »

Il s'agit de clarifier l'emploi des formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique ». Cette élucidation est à envisager en rapport avec sept textes officiels en lesquels il est question de « vie physique ». Elle est à opérer, en outre, dans l'ensemble des formulations concernant la « vie physique » qu'on trouve dans un échantillon d'écrits. Il convient ainsi de spécifier les formulations et les catégories de formulations à considérer.

Cette spécification appelle un examen des écrits de l'échantillon. Les phrases ou titres comportant le nom « vie » directement suivi du qualificatif « physique », ou « VP » pour « vie physique », ont été extraits de l'échantillon pour trancher en la matière. Ces textes ont généralement pu être déterminés aisément. Il est à noter, toutefois, quatre cas ayant posé problème. L'un d'eux concerne une présentation de différentes conceptions quant à la « vie physique » en EPS. Or, la rédaction pose problème au plan de la syntaxe, ce qui conduit à s'interroger quant au texte à retenir. On a ainsi :

« Sans prétendre à une quelconque synthèse, il est possible de repérer différentes conceptions de la vie physique : [...] - préventive et sécuritaire : l'objet de l'EPS est alors d'inculquer des savoirs utiles, voire utilitaires : [...] l'acquisition de comportements de survie ou de réchappe dans les situations de loisir, etc. »

note1881 Il a alors été considéré que le texte à sélectionner se situe entre deux signes « . ». Celui-ci débute alors par : « *Sans prétendre à une quelconque synthèse* ». Il s'achève par : « *l'acquisition de comportements de survie ou de réchappe dans les situations de loisir, etc.* » Deux autres cas ont posé des problèmes similaires à celui-ci. On a ainsi déterminé le texte suivant : «

- méthodologique : apprendre à gérer sa vie physique est ici d'abord apprendre à maîtriser les manifestations perturbatrices liées au stress (tremblement, agitation incontrôlée) qui entravent les performances au sens large, en situation d'examen, d'entretien professionnel, de compétition sportive. »note1882

On a aussi sélectionné le texte qui suit : «

- la finalisation à la gestion de sa vie physique : faire en sorte que l'élève assume des choix pertinents quant à sa pratique physique ultérieure. »note1883

Le cas restant à indiquer concerne encore une portion d'écrit faisant problème au plan de la syntaxe. Il est indiqué :

« Pour permettre aux élèves d'acquérir savoirs et connaissances pour gérer leur vie physique, vous avez choisi de privilégier : »note1884.

Un tableau présentant des résultats est ensuite fourni. A la suite de ce tableau, débute une nouvelle phrase. On a retenu en ce cas le texte comprenant le propos introductif au tableau ainsi que le tableau lui-même.

Une confrontation des textes retenus, qui comprennent un total de cent huit formulations relatives à la « vie physique », a alors été mise en place. Ils ont été pris en compte indépendamment des caractéristiques des écrits dont ils sont extraits : dates de publication, thèmes abordés... Cela a permis de les confronter au plan du vocabulaire et de la grammaire : il s'agit, en référence à A. Molesnote1885, de trancher quant à leurs écarts de « similarité ». La procédure utilisée pour ce faire correspond à celle que L. Bardin dénomme « *procédure par tas* »note1886 : il n'existait pas de système de catégories de formulations autorisant une « *procédure par boîtes* ». La démarche choisie a permis de statuer quant aux catégories de formulations à envisager. Il s'est

avéré qu'on peut statuer quant à similarité de la formulation que comporte un texte à celle présente dans un autre en fonction de trois attributs (tableau n° 3). Le premier concerne l'action, les actions, l'état ou les états indiqués par le nom, les noms, le verbe ou les verbes que complète « vie physique ». Le deuxième a trait au déterminatif qui précède « vie physique ». Le troisième est relatif au rapport au temps pour les individus concernés par la « vie physique » en EPS, c'est-à-dire les élèves. Il a alors été possible, en tenant compte du jeu combiné de ces trois caractères, de repérer l'utilisation de vingt-quatre catégories de formulations (tableau n° 4 et document n° 2). L'une d'elles comprend « gestion de sa vie physique », « gérer sa vie physique » et « autogestion de sa vie physique ». On l'a nommée « G / P / x ». « G » signifie « gestion », « gérer » ou « autogestion », « P » veut dire « déterminatif possessif » et « x », « pas de relation explicite au temps ». On peut, par convention, considérer que la catégorie « G / P / x » regroupe les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique ». On a, par exemple, une formulation de cette catégorie dans le texte suivant, qui émane de D. Delignières et C. Garsault^{note1887} : «

Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif, concernant le savoir gérer sa vie physique ».

2.4 L'étude de la catégorie des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

L'examen des textes contenant les formulations relatives à la « vie physique » de l'échantillon conduit à élaborer des catégories de formulations. D'autres phrases ou titres qu'on rencontre dans les écrits de l'échantillon peuvent contenir des informations relatives à une formulation donnée. Il pourrait s'agir, par exemple, de précisions contribuant à sa définition ou de sa mise en relation avec une autre formulation. Ces indications, cependant, ne sont pas de nature à modifier cette formulation en elle-même. Un exemple peut être donné ici. Il s'agit d'un cas extrême qui ne vaut qu'au plan spéculatif. Il concerne les catégories « G / P / p+f » (gestion, gérer / déterminatif possessif / pour le présent et le futur) et « G / P / x ». Une formulation de la catégorie « G / P / p+f » se trouve dans la phrase : « Cet article a trait à la gestion de sa vie physique à tous les âges de l'existence. » Il n'en est aucune, en revanche, dans le texte : « Cet article a trait à la gestion de sa vie physique. Cette dernière concerne tous les âges de l'existence. » Il y est question d'une formulation de la catégorie « G / P / x », dont on apprend qu'elle concerne chose envisagée pour le présent et le futur. On peut, sur cette base, considérer que la mise en catégorie présentée permet de repérer les formulations « G / P / x » dont l'emploi est à étudier.

L'étude envisagée appelle un examen des formulations « G / P / x » et de celles appartenant aux autres catégories, au plan de l'emploi qui en est fait. Cet examen est à faire en deux types de publications : d'une part, en ce qui concerne les écrits rédigés durant la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993, d'autre part, dans le cas de ceux produits après l'abrogation de ce texte officiel. Cela se justifie du fait des formulations relatives à la « vie physique » présentes dans les textes officiels au regard desquels vaut l'étude entreprise. Ceux en vigueur dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 ne comportent pas de formulation « G / P / x ». Or, on en trouve une dans l'un de ceux en application une fois cet arrêté abrogé. L'approche explicitée conduit ainsi à s'inquiéter de l'emploi des formulations « G / P / x » de l'échantillon en deux cas de figure : suivant que les textes officiels en application lors de la rédaction de l'écrit considéré comportent ou non cette catégorie de formulations. Elle appelle, en outre, à s'interroger quant à la mise en place des formulations « G / P / x » dans les écrits qui ne sont pas textes officiels.

3 . Les formulations « G / P / x » dans la période d'application de l'arrêté du 24-03-1993

3.1 Hypothèse

Un premier niveau d'étude est à considérer. Il concerne les formulations relatives à la « vie physique » qu'on trouve dans les écrits rédigés durant la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993. L'étude peut en être faite à partir des écrits de l'échantillon précédemment constitué. Il y a dès lors, en premier lieu, à déterminer les publications à prendre en compte parmi celles qu'il regroupe. Il comprend exclusivement des productions faites après la parution de l'arrêté du 24 mars 1993. Il convient alors de circonscrire, en celui-ci, l'ensemble des écrits rédigés avant l'abrogation de ce texte officiel, c'est-à-dire avant que n'entre en vigueur l'arrêté du 22 novembre 1995. Sont ainsi à exclure huit écrits : quatre concernent les « *Rencontres Chercheurs / Praticiens* » de 1996^{note1888}, on trouve dans les quatre autres des références à des textes officiels publiés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé^{note1889}. Les écrits restants sont à retenir. Il y a, parmi eux, quatre articles de la Revue EPS^{note1890}. On trouve en outre huit publications, réparties en deux numéros des Dossiers EPS. Ces derniers sont actes de colloques s'étant déroulés alors que valait l'arrêté du 24 mars 1993. De plus, référence est faite à ce texte officiel en chacun d'eux. Le premier publié comprend deux écrits^{note1891}. On trouve les six autres dans le second^{note1892}.

Les écrits pris en compte sont ainsi au nombre de douze et émanent de dix sources différentes. Ils renferment un total de soixante-treize formulations relatives à la « vie physique », représentant quinze catégories (tableau n° 5). Il s'avère que dix-sept formulations appartiennent à la catégorie « G / P / x » ; on les trouve en six publications, provenant de cinq sources. On observe que treize catégories parmi les quatorze catégories autres que « G / P / x » sont moins représentées et moins fréquemment pratiquées. Il en est onze qui sont utilisées, chacune, seulement de une à trois fois, dans un à deux écrits, par une à deux sources. Les formulations « G / D / x » (« gestion de la vie physique »...), quant à elles, sont utilisées neuf fois ; elles se trouvent en trois écrits venant de trois sources. Seules les formulations « G / P / p+f » (« gérer sa vie physique à tout âge »...) sont plus représentées que les formulations « G / P / x » : on en dénombre vingt-cinq. Elles sont cependant relativement peu fréquemment pratiquées : elles n'apparaissent qu'en un article. Seule, une catégorie de formulations s'avère plus fréquemment utilisée que la catégorie « G / P / x ». Il s'agit de la catégorie « O / P / p+f » (« l'organisation de sa vie physique aux différents âges de la vie »...). Elle est présente en sept écrits rédigés par sept sources. Elle est au demeurant relativement bien représentée puisqu'on compte au total huit formulations « O / P / p+f ».

Ainsi, deux catégories se distinguent-elles principalement, quand on envisage celles présentes dans l'échantillon au plan de leur représentation et de leur fréquence d'utilisation : « G / P / x » et « O / P / p+f ». L'usage d'une formulation « G / P / x » en un écrit n'exclut pas celui d'une formulation « O / P / p+f ». On note l'emploi de ces deux catégories dans quatre écrits, produits par quatre sources. Sont concernées, quinze formulations « G / P / x » sur les dix-sept considérées. Les formulations « O / P / p+f » utilisées dans les écrits comportant la catégorie « G / P / x » présentent en outre une caractéristique remarquable : elles valent toutes au plan de l'énoncé du troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 assigne à l'EPS^{note1893}. On a, par exemple, dans un écrit de D. Delignières et C. Garsault tiré des actes d'un colloque qui s'est tenu en mai 1995 : «

Les textes officiels récents ont précisé le cadre des finalités de l'Education Physique et Sportive, autour de trois axes principaux [...] 3) l'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence »

^{note1894}. Des indications du même type sont fournies dans les autres écrits concernés, qui émanent de G. Cogé^{note1895}, de B. Paris^{note1896} et de G. Dersoir^{note1897}. C'est ainsi que la présence des catégories « G / P / x » et « O / P / p+f » dans un même écrit est phénomène notable. Or, il n'est pas de formulation « G / P / x » dans les textes officiels valant en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993. On y trouve les seules catégories : « G / D / x », « O / P / x », « O / P / p+f », « O+G / P / x » (tableau n° 6). Des catégories de formulations autres que « G / P / x », qui n'apparaissent pas dans les textes officiels, sont en outre présentes

dans les publications examinées. Elles y sont cependant relativement peu représentées ou fréquemment utilisées. Ces observations conduisent à envisager un emploi essentiel aux formulations « G / P / x » ; elles invitent de plus à considérer que ces formulations sont, au plan de celui-ci, utilisées de façon préférentielle par rapport aux autres formulations relatives à la « vie physique ». On peut penser que cet emploi signifie une prise en compte, originale au regard des textes officiels, de la question de la « vie physique ». On peut considérer, en outre, qu'il vaut néanmoins en référence à l'objectif général relatif à la « vie physique » qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993. Il est question d'une hypothèse à vérifier. Les procédures permettant de valider cette hypothèse sont dès lors à indiquer.

3.2 Méthode

L'emploi des formulations « G / P / x », si on se réfère à A. L. Georgenote1898, I. de Pool Solanote1899, D. P. Cartrightnote1900 ou O. R. Holstinote1901 est à étudier à partir d'une hypothèse de recherche et d'un cadre d'analyse. Il faut caractériser, au plan de l'emploi et par rapport aux textes officiels considérés, les formulations « G / P / x » des écrits extraits de l'échantillon constitué. Cela doit occasionner une comparaison avec les formulations autres que « G / P / x » qu'on trouve dans les écrits qu'il regroupe. Toute formulation relative à la « vie physique » repérée en ceux-ci est ainsi à envisager en tant qu'« unité d'enregistrement », pour reprendre les termes de L. Bardinnote1902. La façon de coder les formulations considérées est alors à déterminer. La manière de traiter les données recueillies est aussi à préciser.

L'hypothèse ne concerne que certaines formulations « G / P / x » : celles dont l'utilisation vaut en référence au troisième objectif général présenté dans l'arrêté du 24 mars 1993. C'est de fait dans les seuls écrits en lesquels on se réfère à cet objectif qu'elles peuvent se trouver. Chaque formulation « G / P / x » présente dans une production de ce type est à examiner par rapport à cette référence : il s'agit de s'enquérir, au plan de la structure de l'écrit, de l'indication que la phrase ou le titre comportant celle-ci vaut au regard de celle-là. Le repérage de cette caractéristique est, à l'évidence, à envisager *a priori* au plan de la publication concernée. Cet écrit correspond alors, à ce niveau, à ce que L. Bardin entend par « unité de contexte »note1903. La démarche explicitée permet ainsi de s'intéresser aux formulations « G / P / x » étudiées au regard de l'un des deux caractères qu'envisage l'hypothèse.

Cette hypothèse a trait aux formulations « G / P / x » dont l'emploi est original en regard de celui ou de ceux des formulations « vie physique » des textes officiels pris en compte. Ces derniers comprennent au total huit formulations relatives à la « vie physique ». On peut envisager les sept phrases et le titre comportant ces formulations en fonction de leurs écarts de « similarité »note1904 au plan des thèmes abordés. Il en est deux présentes chacune dans un énoncé indiquant les visées de l'EPS. Les phrases considérées concernent, d'une part, les « objectifs généraux » de l'EPSnote1905, d'autre part, les « finalités » de cette disciplinenote1906. Chacune des six autres formulations vaut dans un propos concernant l'évaluationnote1907. Ainsi peut-on déterminer deux thèmes quant à l'utilisation des formulations relatives à la « vie physique » dans les textes officiels considérés : celui concernant une visée de l'EPS qui a trait à la « vie physique » et celui relatif à l'évaluation en matière de « vie physique » aux épreuves d'EPS de différents examens. On peut envisager chaque formulation « G / P / x » au regard de ces thèmes. La phrase ou le titre qui comporte une formulation « G / P / x » est alors à considérer ici en premier lieu comme unité de contextenote1908. La détermination des classes « visée » et « évaluation » procède en effet d'une confrontation des phrases et titres comportant les formulations relatives à la « vie physique » des textes officiels. Il se peut, toutefois, que la phrase ou le titre considéré ne suffise pas à l'affaire. Il en est notamment ainsi pour ce qui est du titre : « *Gestion de sa vie physique* »note1909. Il s'agit dès lors, en un cas de ce type, d'élargir l'unité de contexte. On peut, pour ce faire, prendre en compte la phrase ou le titre précédant le texte qui comporte la formulation examinée. Il est envisageable, le cas échéant, d'examiner celui ou celle d'avant et ainsi de suite, autant que nécessaire. On peut encore, si cela ne permet pas la spécification visée, faire de même à partir de la phrase ou du titre suivant le texte qui contient la formulation considérée. Cette façon de faire permet la prise en compte de la fraction d'écrit la plus courte permettant de coder l'unité d'enregistrement. La procédure ainsi expliquée permet de déterminer les seules formulations « G / P / x » susceptibles d'être parmi celles qu'envisage l'hypothèse : il

s'agit de celles qui n'appartiennent ni à la classe « visée », ni à la classe « évaluation ».

La démarche présentée permet de spécifier les formulations « G / P / x » considérées, au plan de leur emploi. Ce, suivant qu'il vaut ou non au regard des deux caractéristiques qualitatives qu'indique l'hypothèse. Cette dernière appelle une comparaison, au plan de l'emploi, entre les formulations « G / P / x » et les autres formulations relatives à la « vie physique ». Elle concerne en effet l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » ainsi que le caractère préférentiel de leur utilisation au plan de cet emploi. On peut alors trier les formulations de chaque catégorie autre que « G / P / x » selon les procédures expliquées à propos des formulations « G / P / x ». Cela autorise à ranger les formulations considérées en deux ensembles. L'ensemble 1 concerne celles dont l'emploi présente les particularités qu'envisage l'hypothèse pour ce qui est des formulations « G / P / x ». L'ensemble 2 regroupe les autres formulations. On peut alors examiner à nouveau chaque formulation « vie physique » dont l'emploi ne renvoie ni au thème « visée » ni au thème « évaluation » : il s'agit de s'enquérir de l'existence d'un thème prioritaire quant à l'emploi des formulations « G / P / x » de l'ensemble 1. Il convient d'envisager la présence, au sein de l'ensemble 1, d'un sous-ensemble regroupant la majorité des formulations « G / P / x ». L'objet est de s'assurer, le cas échéant, que ces formulations sont, au regard du thème relatif à ce sous-ensemble : formulations « G / P / x » les plus représentées et formulations « vie physique » les plus fréquemment utilisées. Il en va à nouveau d'une procédure par tasnote1910 suivant les écarts de similariténote1911 au plan des thèmes. En examinant les phrases et titres comportant les formulations considérées, on peut envisager de créer de nouvelles classes de formulations. Il peut s'avérer difficile, cependant, d'envisager l'emploi d'une formulation au regard de la seule phrase ou du seul titre la contenant. Les formulations pour lesquelles cela ne serait pas possible sont, en premier lieu, à repérer. Elles sont, ensuite, chacune à étudier au regard des différentes classes constituées. Il y a, alors, à élargir l'unité de contexte. La procédure ayant permis de déterminer qu'une formulation ne relève ni de la classe « visée », ni de la classe « évaluation » vaut en ce cas. Elle autorise à ranger les formulations examinées dans l'une des classes identifiées ou dans une autre encore, ce qui permet de diminuer au plus les éventuels cas non classés.

Ces regroupements de formulations permettent les deux types de comparaisons à effectuer. Le premier a trait à la totalité des formulations « G / P / x ». Il est question d'établir si les formulations « G / P / x » appartiennent principalement à l'ensemble 1, voire à un sous-ensemble de celui-ci. Le second type de comparaison concerne la totalité des formulations « vie physique ». Il s'agit d'envisager les formulations « G / P / x » de l'ensemble 1 ou d'un sous-ensemble de celui-ci, qui en regrouperait la majorité. Il y a à déterminer si elles y sont utilisées préférentiellement aux autres formulations. La mise en place de ces comparaisons nécessite, si on se réfère à L. Bardinnote1912, la spécification de « règles d'énumération ». On peut, pour une catégorie de formulations et une classe données, prendre en compte un nombre total d'occurrences. Les nombres d'écrits ou de sources concernés contribuent, de façon complémentaire, à rendre compte de l'utilisation des formulations considérées. Chacun des dénombrements envisagés est en effet susceptible de relativiser l'importance des autres.

Par ailleurs, l'hypothèse a des implications concernant les distributions, par source et par écrit, des formulations « G / P / x ». On devrait avoir un lien significatif entre celles-ci et deux types de distributions. Il s'agit, d'une part, des distributions correspondantes concernant les formulations « G / P / x » appartenant à l'ensemble 1 ou au sous-ensemble de celui-ci, qui en comprendrait l'essentiel. Il est question, d'autre part, de celles relatives aux formulations « vie physique » de l'ensemble 1 ou du sous-ensemble de celui-ci, qui contiendrait l'essentiel des formulations « G / P / x ». Il est envisageable de s'enquérir de ces relations en calculant, en chaque cas, le coefficient de corrélation de Spearman (calcul avec correction compte tenu des rangs *ex æquo*) : le choix de ce test se justifie du fait des caractéristiques des distributions concernées. Ainsi apparaît-il pertinent d'ajouter une procédure à chaque type de comparaisons envisagé.

3.3 Résultats

On note la référence au troisième objectif général indiqué dans l'arrêté du 24 mars 1993 en cinq écrits parmi

les douze considérés (tableau n° 7). On l'observe deux fois en l'un d'eux, une fois dans chacun des autres. On trouve, dans quatre publications, une citation : avec précision de la source dans deux cas^{note1913}, avec indication que la source est texte officiel et informations permettant de la spécifier dans deux autres cas^{note1914}. On rencontre, dans un écrit, la référence aux « *objectifs généraux de l'EPS* » avec précision de la source^{note1915}. L'un de ces écrits contient un tableau relatif à une réflexion à l'EPS au regard de « *ses finalités [...] son identité* »^{note1916}. Une définition de l'EPS en ressort qui comporte une formulation « vie physique ». Des références aux textes officiels sont préalablement données :

« IO 85 / 87 / 88 pour les collèges, 86 / 93 / 94 pour les lycées, [...] loi d'orientation 07 / 89 [...] charte des programmes 02 / 92 ». Deux textes officiels, parmi ceux inventoriés, ont trait à la « vie physique

» : l'arrêté du 24 mars 1993 et sa circulaire d'application du 12 janvier 1994. On trouve l'énoncé d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique » dans le seul arrêté du 24 mars 1993. Ainsi peut-on considérer que la référence à cet énoncé vaut ici : il est question de « vie physique » en matière d'EPS, au regard des finalités allouées à cette discipline.

Les cinq productions repérées regroupent soixante-quatre formulations relatives à la « vie physique ». Il en est quarante-deux qu'on trouve en un écrit dont le propos concerne l'EPS au regard de la référence considérée^{note1917}. On a de plus, dans une publication, sept formulations en lesquelles « vie physique » complète « gestion » ou « gérer ». B. Paris, qui en est l'auteur, indique qu'il use du « *concept de gestion* » pour se conformer à la littérature relative au programme d'EPS ; il observe, en outre, qu'il n'est pas question de gestion au plan de l'énoncé du troisième objectif général de l'EPS, dans l'arrêté du 24 mars 1993^{note1918}. B. Paris utilise encore une formulation qui vaut au regard de cette référence. Elle apparaît en effet dans une question qu'il assimile à celle qu'il libelle en ces termes : « *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?* »^{note1919}. Il est quatre formulations, en un autre article, qui ont trait à l'évaluation aux examens. L'auteur, C. Pineau, indique qu'il s'agit d'évaluer les progrès des élèves. Selon lui,

« la notion de progrès est en relation constante avec les trois objectifs généraux de la discipline tels que l'arrêté du 24 mars 1993 les rappelle

»^{note1920}. Ainsi, ce qui concerne la « vie physique » et l'évaluation vaut-il en référence au troisième d'entre eux. On trouve encore trois formulations, en un autre écrit, qui émane de G. Cogérino, dans une citation de l'énoncé de l'objectif général considéré ici^{note1921}. On a, en outre, une formulation dans un énoncé voisin de celui-ci^{note1922}. Une note de fin de texte précise qu'il est extrait d'un écrit rédigé par C. Pineau et A. Hébrard, publié dans la Revue EPS en 1994^{note1923}. Il est cependant indiqué, dans le corps du texte, que cet énoncé correspond à celui du troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 assigne à l'EPS. On observe, par ailleurs, un écrit en lequel il est question à deux reprises du savoir « *gérer sa vie physique* »^{note1924}. Or, les auteurs, D. Delignières et C. Garsault, annoncent : « *Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif concernant le savoir gérer sa vie physique.* » Ce « *troisième objectif* » est énoncé précédemment et vaut au regard de l'arrêté du 24 mars 1993. Les auteurs discutent aussi quant à « *la préparation à la vie physique d'adulte* »^{note1925}. Cette dernière est alors envisagée au plan de l'acquisition du « *savoir gérer sa vie physique* ». Un autre écrit, signé de G. Dersoir, comporte un paragraphe ayant pour titre une formulation relative à la « vie physique », qui contient l'énoncé de cet objectif, suivi d'un avis le concernant^{note1926}. Cet écrit comprend deux autres formulations qu'on trouve dans une suite de tableaux^{note1927}. Elles ont trait aux acquisitions que tous les élèves doivent effectuer en EPS. La spécification de ces acquisitions vaut au regard d'une analyse des finalités et de l'identité de l'EPS faite en référence à divers textes officiels. Seul, parmi ceux-ci, l'arrêté du 24 mars 1993 a rapport à la « vie physique » au plan des visées de l'EPS. Ainsi l'emploi des soixante-quatre formulations envisagées vaut-il au regard de la référence considérée. On a, parmi elles : quarante-neuf formulations autres que « G / P / x » et quinze formulations « G / P / x » (tableau n° 7).

Les soixante-treize formulations à examiner sont aussi à envisager au regard de deux classes, en fonction des thèmes abordés dans les phrases ou titres les comportant. La classe « évaluation » regroupe cinq formulations ; chacune appartient à une catégorie autre que « G / P / x » (tableau n° 7). Il en est quatre en un article intitulé : « *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale* »^{note1928}. Chaque phrase qui comporte l'une d'elles se retrouve dans la circulaire du 12 janvier 1994^{note1929}. Elle correspond ainsi à l'une de celles dont la prise en compte a permis de déterminer la classe « évaluation ». La formulation restante est présente dans une autre publication. Le texte considéré a trait aux «

moyens de s'assurer que l'élève [...] soit en mesure de gérer de façon satisfaisante sa vie physique au-delà du contexte scolaire

»^{note1930}. La classe « visée », quant à elle, regroupe douze formulations dont une relève de la catégorie de formulations « G / P / x » (tableau n° 7). Parmi celles-ci, onze apparaissent dans un texte correspondant à l'énoncé d'un ou plusieurs objectifs généraux de l'EPS^{note1931}. La formulation « G / P / x » se trouve dans le texte : «

Comment concrètement pensez-vous prendre en compte dans votre enseignement quotidien la finalité "gérer sa vie physique" ? »^{note1932}.

C'est ainsi que cinquante-six formulations ne relèvent ni de la classe « évaluation », ni de la classe « visée ». Il y a, parmi elles, seize formulations « G / P / x » (tableau n° 7).

En définitive, cinquante-quatre formulations s'avèrent appartenir à l'ensemble 1 regroupant celles dont l'emploi présente les deux caractéristiques qualitatives qu'envisage l'hypothèse (tableau n° 7). On compte parmi elles quatorze formulations « G / P / x ». Ainsi l'ensemble 1 regroupe-t-il la majorité des formulations « G / P / x » examinées, puisqu'il en est dix-sept au total. Cette constatation invite à rechercher un sous-ensemble qui comprendrait l'essentiel des formulations « G / P / x » de l'ensemble 1. La confrontation, au plan des thèmes, des textes comportant les formulations n'appartenant ni à la classe « évaluation », ni à la classe « visée » fait apparaître une nouvelle classe. Elle concerne l'enseignement de ce qui a trait à la « vie physique » ; on l'a dénommée : « enseignement » (tableau n° 8). Appartient à celle-ci, par exemple, la formulation qu'on trouve dans le texte : « *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?* »^{note1933}. En définitive, seulement deux formulations s'avèrent non classées. Elles relèvent de la même catégorie, « Av. / I / p+f » (« avoir une vie physique à tout âge »...), et proviennent d'un même écrit^{note1934}. On a dénommé « 1E » le sous-ensemble de l'ensemble 1 contenant les formulations dont l'emploi concerne le thème « enseignement ». Il s'avère que ce sous-ensemble « 1E » comprend la majorité des formulations « G / P / x » examinées ; il regroupe en effet quatorze d'entre elles (tableau n° 9). Les formulations « G / P / x » les plus fréquemment utilisées, au plan des écrits comme à celui des sources, sont en outre celles qui appartiennent à ce sous-ensemble. On les trouve en quatre écrits provenant de quatre sources^{note1935}. De plus, les distributions concernant ces formulations « G / P / x » et celles relatives à la totalité des formulations « G / P / x » sont liées (tableau n° 9). Le calcul des coefficients de corrélation de Spearman donne, en ce qui concerne les distributions par écrit : $Rho = 0,898$ et $p = 0,0029$. En effectuant celui relatif aux distributions par source, on obtient : $Rho = 0,924$ et $p = 0,0056$.

On compte trente-huit formulations autres que « G / P / x » dans le sous-ensemble « 1E » (tableau n° 9). Ces formulations relèvent de neuf catégories différentes. Il en est six, parmi celles-ci, qui se distribuent en trois publications, à être utilisées seulement une fois. On a, dans l'un des écrits : « Conc. / D / x », « G / D / f », « X / D / x », « X / P / p+f »^{note1936}. On trouve, dans une autre production, la catégorie « X / D / p+f »^{note1937}. Il y a enfin, dans une autre parution encore, la catégorie « Prép. / D / f »^{note1938}. Il est, par ailleurs, à noter six formulations « G / D / x », réparties en deux écrits qui proviennent de deux sources^{note1939}. Il est à remarquer, aussi, trois formulations « G / P / f », qu'on trouve en un écrit^{note1940}. Les catégories « G / D / x » et « G / P / f » s'avèrent toutefois moins représentées et moins fréquemment utilisées que la catégorie « G / P /

x ». Seule la catégorie « G / P / p+f », avec vingt-trois occurrences, est plus fortement représentée que la catégorie « G / P / x ». On ne la trouve, néanmoins, qu'en un écrit^{note1941}. Les distributions des formulations « G / P / x » du sous-ensemble « 1E » et celles de la totalité des formulations de ce sous-ensemble, enfin, se révèlent liées (tableau n° 9). Pour ce qui est du coefficient de corrélation de Spearman concernant les distributions par écrit, on obtient : $Rho = 0,924$ et $p = 0,0056$. En ce qui concerne celui relatif aux distributions par source, on trouve : $Rho = 0,810$ et $p = 0,0152$.

3.4 Discussion

L'hypothèse étudiée a trait aux formulations « G / P / x ». Elle concerne sélectivement celles qu'on trouve dans les écrits qui ne sont pas textes officiels et ont été rédigés alors que valait l'arrêté du 24 mars 1993. Selon cette hypothèse, il existe un emploi essentiel des formulations « G / P / x » qui sont, au plan de celui-ci, formulations « vie physique » utilisées de façon préférentielle. L'emploi ainsi envisagé présente deux caractéristiques. Il signifie une prise en compte, originale par rapport aux textes officiels, de la question de la « vie physique ». Il vaut cependant en référence au troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 assigne à l'EPS. Il s'avère que la majorité des formulations « G / P / x » examinées ont cet emploi. Ce dernier est, en outre, le plus fréquent, par écrit comme par source, pour ce qui est des formulations « G / P / x » étudiées. Le calcul des coefficients de corrélation de Spearman indique, par surcroît, des liens positifs et significatifs entre : les distributions, par écrit ou par source, concernant, d'une part, les nombres de formulations « G / P / x » ayant cet emploi et, d'autre part, les nombres totaux de formulations « G / P / x ». Ainsi l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » étudiées correspond-il à celui qu'envisage l'hypothèse. Il s'avère par ailleurs que les formulations « G / P / x » se distinguent dans l'ensemble de celles qui ont cet emploi. Elles y sont les plus fréquemment utilisées. Seules, les formulations « G / P / p+f » y sont en nombre supérieur ; on en trouve cependant la quasi-totalité en un seul écrit. Le calcul des coefficients de corrélation de Spearman montre, au sein de cet ensemble, des liens positifs et significatifs entre : les distributions, par écrit ou par source, des nombres totaux de formulations et des nombres de formulations « G / P / x ». On peut considérer, dès lors, que les formulations « G / P / x » examinées sont, dans leur emploi essentiel, utilisées de façon préférentielle aux autres formulations « vie physique » ; cela est conforme à l'hypothèse. Les données recueillies et traitées accréditent ainsi l'hypothèse émise. Cette constatation est à interpréter.

L'emploi essentiel des formulations « G / P / x » étudiées vaut en référence au troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 assigne à l'EPS. Ainsi peut-on songer à cet emploi en tant que résultat d'un processus d'influence. Cela conduit à le considérer, si on se réfère à M. Grawitz^{note1942}, comme indicateur d'une communication et de ses arcanes. On peut aussi, en référence à P. Charaudeau^{note1943}, envisager que les formulations « G / P / x » concernées participent d'un discours valant en cette communication. Cela incite alors, si on se fie à H.D. Laswell^{note1944}, à s'intéresser aux caractéristiques de l'émetteur, du récepteur, de la teneur, des modalités et des résultats du message. L'arrêté du 24 mars 1993 a trait à l'EPS aux examens du second cycle de l'enseignement secondaire. Cela peut expliquer qu'on s'intéresse au troisième objectif général qu'il assigne à l'EPS. On peut penser, en effet, à l'instar de R. Dhellemmes^{note1945} ou B. Bodan^{note1946}, que les textes officiels concernant l'évaluation certificative ont un impact sur les contenus d'enseignement en EPS. Ces considérations, cependant, ne peuvent suffire à expliquer l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » : elles ne rendent pas compte de son originalité.

Cette dernière concerne le thème auquel renvoie cet emploi, qui n'apparaît pas dans les textes officiels. Elle semble liée au fait que l'arrêté du 24 mars 1993 est le premier texte officiel en vigueur dans les années quatre-vingt-dix à assigner à l'EPS visée en matière de « vie physique ». Il est ainsi porteur de nouveauté. G. Cogérin^{note1947}, qui cite P. Perrenoud^{note1948}, juge que cela est de nature à entraîner « *un travail [...] de réinvention, d'explicitation, d'illustration, de mise en forme, de concrétisation* ». G. Cogérino, se référant à L. D'Hainaut^{note1949}, estime en outre qu'il peut en aller de l'élaboration d'un *curriculum*. Cela peut expliquer l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » examinées. Les formulations « G / P / x » d'écrits produits quand valait l'arrêté du 24 mars 1993 semblent, de fait, ne pas renvoyer à une réalité bien déterminée. Ainsi trouve-t-on en l'un d'eux un paragraphe intitulé : « *A la recherche du SGVP* », du Savoir Gérer sa Vie

Physiquenote1950. On peut lire aussi, concernant la « *GVP* » ou Gestion de sa Vie Physique : «

Pour le moment nous sommes devant une sorte de désert théorique, ce qui ne veut pas dire [...] qu'il faille renoncer à des propositions disciplinaires

»note1951.

Il faut noter aussi que les formulations « *G / P / x* » sont, en elles-mêmes, inventions rhétoriciennes en regard des textes officiels. Cette catégorie de formulations, en effet, n'apparaît ni dans l'arrêté du 24 mars 1993, ni dans les textes officiels qui, parmi ceux considérés, valent en sa période d'application. Les formulations « *G / P / x* » paraissent ainsi trouver sens, au regard du troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993, par leur emploi. Il semble signe d'une réflexion à l'enseignement de l'EPS à partir de cette référence. Des mises en sigles, comme « *SGVP* »note1952 ou « *GVP* »note1953 contribuent en outre à donner valeur de signe aux formulations « *G / P / x* ». Elles ont alors, si on se réfère à T.S. Kuhnnote1954, l'apparence d'éléments formels constitutifs d'une « *matrice disciplinaire* ». On ne peut considérer, cependant, qu'elles sont employées sans dissension par les membres du groupe réfléchissant à l'EPS. Elles semblent valoir à l'occasion de tentatives d'explicitation ou de résolution d'un problème concernant l'enseignement de l'EPS. La catégorie « *G / P / x* » regroupe, au demeurant, différentes formulations. En outre, d'autres formulations s'avèrent avoir un emploi similaire à celui principal des formulations « *G / P / x* ».

Il semble, en tout état de cause, que les emplois des formulations relatives à la « vie physique » considérées ici réfractent une manière principale d'aborder la question de la « vie physique ». Ils ont rapport à trois thèmes. On a, d'une part, le thème de l'enseignement de l'EPS, auquel renvoie l'emploi essentiel des formulations « *G / P / x* ». Il en est deux autres : l'un a trait à la visée de l'EPS relative à la « vie physique », l'autre à l'évaluation en matière de « vie physique » aux épreuves d'EPS de différents examens. Les textes officiels indiquent une visée relative à la « vie physique ». Ils renseignent aussi quant à la manière d'évaluer les acquisitions concernant la « vie physique ». Ils donnent encore des informations contribuant à la spécification des acquisitions en matière de « *gestion de la vie physique* ». Ils n'indiquent pas, cependant, tout ce qui est à enseigner en EPS qui concerne la « vie physique ». Ils ne déterminent pas, non plus, de manière d'enseigner en EPS ce qui a trait à la « vie physique ». Si bien que la question de l'enseignement relatif à la « vie physique » en cette discipline se pose. Aussi peut-on envisager que les formulations dont l'emploi concerne les trois thèmes repérés ont essentiellement rapport à cette question. Enfin, la plupart des formulations examinées valent en référence au troisième objectif général présenté dans l'arrêté du 24 mars 1993. Il en est ainsi pour soixante-quatre d'entre elles, sur un total de soixante-treize. Deux autres textes officiels concernent la « vie physique » parmi ceux valant sur une partie de la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 : la circulaire du 12 janvier 1994 et l'arrêté du 22 février 1995. Ce dernier a trait à l'EPS dans le primaire ; cela peut expliquer qu'il n'en est pas fait mention dans la Revue EPS ou dans les Dossiers EPS, concernant principalement l'EPS dans le secondaire. La circulaire du 12 janvier 1994, en revanche, a trait aux épreuves d'EPS de différents examens du second cycle de l'enseignement secondaire. Seulement deux écrits parmi les douze étudiés comportent une référence aux données relatives à l'évaluation en matière de « vie physique » qu'on trouve en ce texte officiel. Ils ne renferment qu'un total de sept formulations relatives à la « vie physique ». Ils comportent en outre la référence au troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 assigne à l'EPS. Si bien que la question de la « vie physique » se révèle essentiellement posée en rapport à celle-ci. Cela incite à envisager à nouveau l'emploi des formulations « *G / P / x* » dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993. On peut ainsi le considérer comme signe d'une réflexion à la question principalement posée en matière de « vie physique », en cette période. Cela, cependant, n'indique rien quant au devenir de cette question et de ces formulations une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé.

4 . Le devenir des formulations « G / P / x » et de la question de la « vie physique »

4.1 Hypothèse

Un deuxième niveau d'étude est ainsi à considérer. Il a trait aux formulations concernant la « vie physique » qu'on trouve dans les écrits rédigés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé. Ce texte officiel l'a été par l'arrêté du 22 novembre 1995^{note1955}. Ce dernier n'assigne pas à l'EPS de visée relative à la « vie physique ». Il indique que le projet d'EPS porte sur les activités choisies en vue d'atteindre les objectifs généraux de cette discipline. Il est ajouté : «

Ces choix s'opèrent en se référant aux programmes en vigueur. »

^{note1956} Ainsi n'y a-t-il plus, à la publication de l'arrêté du 22 novembre 1995, de visée concernant la « vie physique » pour l'EPS dans le secondaire. Il n'est, en effet, pas question de « vie physique » dans les programmes concernant le second cycle de l'enseignement secondaire qu'indique l'arrêté du 14 mars 1986^{note1957}. Ceux de 1985, relatifs au premier cycle de cet enseignement, n'ont pas trait non plus à la « vie physique »^{note1958}. Cette situation perdure jusqu'à la mise en application de l'arrêté du 18 juin 1996^{note1959}, relatif à l'EPS au collège. Ces constatations appellent commentaires concernant la question de la « vie physique » et l'emploi des formulations « G / P / x ». L'EPS pouvait paraître, dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993, résolument appelée à poursuivre une visée relative à la « vie physique ». L'arrêté du 22 février 1995 a en effet paru en cette période. Il alloue à l'EPS, au cycle 3 de l'enseignement primaire, une visée relative à l'utilisation des « *ressources mises en oeuvre pour organiser sa vie physique* »^{note1960}. Il peut sembler qu'on assiste à une inversion de tendance avec la parution de l'arrêté du 22 novembre 1995. Cela peut ne pas inciter à l'utilisation des formulations « G / P / x », à tout le moins dans un emploi similaire à leur emploi essentiel lorsque valait l'arrêté du 24 mars 1993. Il peut en aller différemment avec la mise en place de l'arrêté du 18 juin 1996. L'assignation à l'EPS d'une visée en matière de « vie physique » peut paraître à nouveau phénomène se généralisant à l'ensemble du cursus. Il est néanmoins possible que l'usage des formulations « G / P / x » dans les écrits qui ne sont pas textes officiels se soit alors perdu. Il est envisageable, aussi, qu'on les y utilise mais que leur emploi principal ait changé. D'autant qu'on trouve une formulation « G / P / x » dans la circulaire du 21 novembre 1995 ; son emploi, en outre, a trait à l'évaluation en EPS^{note1961}.

L'arrêté du 22 novembre 1995 et sa circulaire d'application peuvent avoir d'autres incidences sur l'emploi des formulations « G / P / x ». Les textes officiels en lesquels la présence des formulations concernant la « vie physique » a été notée renferment quatorze formulations relatives à la « vie physique ». Elles renvoient à six catégories de formulations (tableau n° 10). Parmi celles-ci, cinq ne sont représentées qu'une fois. La formulation « gestion de la vie physique », appartenant à la catégorie « G / D / x », apparaît à huit reprises ; on la trouve en quatre textes officiels sur un total de sept (tableau n° 10). Il s'agit, d'une part, de l'arrêté du 24 mars 1993^{note1962} et de la circulaire du 12 janvier 1994^{note1963}. Il est question, d'autre part, de l'arrêté du 22 novembre 1995^{note1964} et de la circulaire du 21 novembre 1995^{note1965}. La formulation « gestion de la vie physique » s'avère ainsi la seule à perdurer dans les textes officiels. Son emploi y concerne systématiquement, en outre, le thème de l'évaluation (tableau n° 11 et document n° 3). Des listes d'acquisitions à évaluer, qui concernent la « *gestion de la vie physique* », sont fournies dans la circulaire du 12 janvier 1994^{note1966}. Il en est de même dans celle du 21 novembre 1995^{note1967} qui lui a succédé. Or, ces listes sont fort semblables (document n° 4). Il se peut que cela induise une manière de prendre en compte la question de la « vie physique » en EPS. Elle paraît de nature à appeler à réfléchir aux « *connaissances* » en matière de « *gestion de la vie physique* ». Cela peut avoir des conséquences quant à l'emploi des formulations « G / P / x » éventuellement utilisées dans les écrits qui ne sont pas textes officiels. Il est envisageable, alors, que la formulation « gestion de la vie physique » et une ou plusieurs formulations « G / P / x » aillent de pair en ceux-ci. Il serait ainsi question, au regard des textes officiels concernés, de « *gestion de la vie physique* » en termes génériques. Il s'agirait alors, dans les écrits rédigés une fois ces textes officiels en vigueur, de « gestion

de la vie physique » en ce qui concerne l'élève, c'est-à-dire, de « gestion de sa vie physique ».

Une réflexion référée à une visée concernant la « vie physique » paraît toutefois susceptible d'avoir cours, alors que l'arrêté du 24 mars 1993 n'est plus en vigueur. Le programme publié en 1995 reste en application, qui alloue une visée de ce type à l'EPS au cycle 3 de l'enseignement primaire. Le programme d'EPS sorti en 1996, qui concerne la classe de sixième, énonce quant à lui une finalité relative à « *l'organisation et à l'entretien de la vie physique* »^{note1968}. Les visées qu'il assigne à l'EPS sont reprises dans le programme publié en 1997, relatif aux classes de cinquième et quatrième. Ce texte officiel se place en effet «

En continuité avec le programme de la classe de sixième qui définit les orientations [...] pour l'ensemble du collège

»^{note1969}. Il en est de même en ce qui concerne le programme d'EPS mis en place en 1998, concernant la classe de troisième. On y lit en effet : «

Les objectifs éducatifs de l'éducation physique et sportive figurent en introduction du programme de la classe de sixième »

^{note1970}. Aussi repère-t-on une nouvelle permanence concernant les textes officiels considérés. Il en a toujours été au moins un en application qui assigne à l'EPS visée relative à la « vie physique » (tableau n° 10 et document n° 3). Le nombre de textes officiels de ce type passe en outre de un, en 1995, à quatre en 1998. Cela peut, par surcroît, donner à penser que les programmes d'EPS qui remplaceront ceux des lycées, publiés en 1986, assigneront à l'EPS visée concernant la « vie physique ». Ce contexte peut encourager une prise en compte de la visée de l'EPS relative à la « vie physique ». Il semble de nature à inciter à des essais de spécification d'un enseignement cohérent avec celle-ci. Il peut en aller de l'utilisation des formulations « G / P / x » dans les écrits qui ne sont pas textes officiels. Ce, dans un emploi analogue à l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » lorsque l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur.

Différentes possibilités quant au devenir de la question de la « vie physique » une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé peuvent ainsi être envisagées. Il en est, en relation, de même en ce qui concerne l'emploi des formulations « G / P / x ». On dispose d'un échantillon d'écrits de la Revue EPS et des Dossiers EPS à partir duquel on peut considérer les éventualités explicitées. Il convient de s'intéresser à ceux rédigés après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993. Ils sont au nombre de huit et émanent de six sources. Parmi eux, quatre concernent les « *Rencontres Chercheurs / Praticiens* » de 1996^{note1971}. Il est fait référence, en chacun des quatre autres^{note1972}, à des textes officiels publiés alors que l'arrêté du 24 mars 1993 n'était plus en application. Ces écrits comportent un total de trente-cinq formulations relatives à la « vie physique » (tableau n° 12). Elles se répartissent en treize catégories de formulations. Il en est huit, parmi celles-ci, qui sont représentées seulement une fois. On en a deux qui le sont à deux reprises. On compte trois formulations « O+E / D / x » (« *l'organisation et l'entretien de la vie physique* ») quand on dénombre cinq formulations « G / P / x ». Seule la catégorie « G / D / x » est plus représentée que la catégorie « G / P / x », avec quinze occurrences. On trouve la catégorie « O+E / D / x » en trois écrits provenant de trois sources. La catégorie « G / P / x » apparaît en trois écrits également, mais n'est utilisée que par deux sources. La catégorie « G / D / x » se trouve, quant à elle, en quatre écrits qui n'émanent toutefois que de deux sources ; il est à remarquer, de plus, que l'un d'eux comporte neuf formulations « G / D / x » alors qu'il en est quinze au total. Les catégories « G / P / x », « O+E / D / x » et « G / D / x » se révèlent ainsi les plus représentées, parmi celles considérées. Elles sont aussi les plus fréquemment utilisées.

Le fait qu'on trouve les catégories « O+E / D / x » et « G / D / x » parmi celles remarquées ici appelle commentaires. L'arrêté du 18 juin 1996 comprend une formulation « O+E / D / x » ; elle vaut au plan de l'énoncé d'une visée de l'EPS au collègenote1973. L'arrêté du 22 novembre 1995 comporte une formulation « G / D / x » ; il en est fait usage pour dénommer les « *connaissances* » à évaluer en matière de « vie physique »^{note1974}. De plus, deux formulations « G / D / x », utilisées à la même fin que celle-ci, se trouvent

dans la circulaire du 21 novembre 1995^{note1975}. Ces constatations donnent à penser que la question de la « vie physique » revêt deux aspects dans les écrits qui ne sont pas textes officiels. L'un concerne la finalité de l'EPS relative à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 alloue à l'EPS au collège. L'autre a trait aux connaissances en matière de « vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 et la circulaire du 21 novembre 1995 mentionnent. Une autre observation est, par ailleurs, à commenter : la catégorie de formulations autre que « O+E / D / x » et « G / D / x » distinguée ici est « G / P / x ». Ainsi, les formulations « G / P / x » perdurent-elles dans les écrits, qui ne sont pas textes officiels, rédigés alors qu'est appliquée la circulaire du 21 novembre 1995. Cette dernière comprend la seule formulation « G / P / x » des textes officiels pris en compte valant une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé. Cette formulation se trouve dans un paragraphe concernant l'évaluation des «

candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes »

^{note1976}. Or, il n'est pas question de cette évaluation dans les écrits qui comportent les formulations « G / P / x » de l'échantillon^{note1977}. Aussi peut-on considérer que ces formulations « G / P / x » n'ont pas le même emploi que celle de la circulaire du 21 novembre 1995. On peut alors envisager l'emploi des formulations « G / P / x » de l'échantillon au regard d'une éventuelle manière principale d'aborder la question de la « vie physique ». Or, il semble qu'un aspect de celle-ci a trait à la visée relative à la « vie physique » que les textes officiels allouent à l'EPS. L'emploi essentiel des formulations « G / P / x » lorsque valait l'arrêté du 24 mars 1993 a, en outre, rapport à une visée de ce type. On peut penser, alors, que l'emploi principal des formulations « G / P / x » présentes dans les écrits produits une fois ce texte officiel abrogé lui est similaire.

Une hypothèse peut ainsi être émise. On peut l'explicitier à partir de l'étude de l'emploi des formulations « G / P / x » lorsque l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur. L'emploi essentiel des formulations « G / P / x » avait trait, d'après celle-ci, au thème de l'enseignement de l'EPS en matière de « vie physique ». Il valait au regard de la visée concernant la « vie physique » que l'arrêté du 24 mars 1993 assignait à l'EPS. Ce, alors que la question de la « vie physique » était principalement réflexion à un enseignement de l'EPS cohérent avec cette visée. Les formulations « G / P / x » étaient en outre, au plan de leur emploi essentiel, formulations relatives à la « vie physique » utilisées de façon préférentielle aux autres. Il semble que les formulations « G / P / x » des écrits rédigés après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993 ont un emploi similaire. Celui-ci valant alors au regard de la « finalité » relative à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 attribue à l'EPS. Il semble, toutefois, que la façon principale d'envisager la question de la « vie physique » présente deux aspects. L'un concerne la spécification d'un enseignement cohérent avec la finalité concernant la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 alloue à l'EPS. L'autre est relatif aux « connaissances » en matière de « vie physique » indiquées dans l'arrêté du 22 novembre 1995 et dans la circulaire du 21 novembre 1995. L'hypothèse ainsi émise présente deux dimensions. Elle a trait, d'une part, à la question de la « vie physique », d'autre part, à l'emploi des formulations « G / P / x ». La démarche permettant de vérifier cette hypothèse est à expliciter.

4.2 Méthode

Un aspect de l'étude envisagée concerne ainsi la spécification de la manière principale de considérer la question de la « vie physique » dans les écrits de l'échantillon. Cela est à faire, selon A. L. Georgen^{note1978}, I. de Pool Solan^{note1979}, D. P. Cartright^{note1980} ou O. R. Holstin^{note1981} au regard d'une hypothèse de recherche et d'un cadre d'analyse.

Il est question ici de la dimension de l'hypothèse qui intéresse la question de la « vie physique ». Celle-ci concerne les formulations relatives à la « vie physique » qui valent au regard de deux références. Il s'agit, d'une part, de la référence à la finalité relative à la « vie physique » qu'on trouve dans l'arrêté du 18 juin 1996. Elle sera dénommée ici : « référence 1 ». Il est question, d'autre part, de la référence aux « connaissances » concernant la « vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 et sa circulaire d'application mentionnent. Elle sera appelée ici : « référence 2 ». Il convient dès lors de coder chaque

formulation étudiée suivant que son emploi vaut ou non au regard de la « référence 1 » ou de la « référence 2 ». La procédure à appliquer pour ce faire a été utilisée précédemment : il s'agit de celle qui a autorisé la spécification de l'emploi des formulations « G / P / x » au regard de la référence au troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 indique.

La vérification à opérer appelle en outre la prise en compte du thème auquel renvoie chaque formulation à étudier. L'hypothèse intéresse le contexte dans lequel on utilise les formulations considérées. Elle envisage deux aspects quant à la façon principale d'aborder la question de la « vie physique » prévalant lors de leur utilisation. L'un correspond à celle qui avait cours lorsque l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur. Il concerne ainsi les formulations dont l'emploi vaut au regard de la « référence 1 » et renvoie à un enseignement en matière de « vie physique » cohérent avec celle-ci. Le second aspect consiste en une réflexion concernant les « connaissances » en matière de « vie physique ». Cela signifie qu'il a trait aux formulations dont l'emploi vaut au regard de la « référence 2 » et concerne l'enseignement des acquisitions qu'elle mentionne. On peut envisager aussi que l'hypothèse concerne les formulations dont l'emploi renvoie au contenu de la « référence 1 » ou à celui de la « référence 2 », c'est-à-dire qu'elle intéresse : d'une part, la visée qu'indique la « référence 1 », d'autre part, les « connaissances » à évaluer ou l'évaluation des « connaissances » dont il est question dans la « référence 2 ». Cela invite à coder les formulations considérées en fonction des thèmes « enseignement », « visée » et « évaluation » définis à l'occasion de l'étude précédente. La procédure de codage alors utilisée est ainsi à utiliser de nouveau.

Les deux modes de codage explicités permettent un rangement des formulations examinées en fonction de douze classes. Ces dernières correspondent aux différents possibles relatifs aux combinaisons de deux types de caractéristiques. Le premier a trait à la référence au regard de laquelle l'emploi d'une formulation vaut. On prend alors en compte trois possibilités. On a : « référence 1 », « référence 2 » ainsi que l'éventualité qu'une formulation n'ait rapport ni à l'une, ni à l'autre ou « Ø ». Le second type de caractéristiques concerne le thème auquel renvoie l'emploi d'une formulation. Quatre cas sont alors considérés. On a : « enseignement », « visée », « évaluation » et la possibilité que l'emploi d'une formulation n'ait trait à aucun de ces trois possibles ou « autres ». On peut dès lors considérer que la dimension de l'hypothèse étudiée ici concerne quatre classes de formulations parmi les douze envisagées. Il s'agit, d'une part, des formulations « enseignement / référence 1 » et « enseignement / référence 2 ». Il est question, d'autre part, des formulations : « visée / référence 1 » et « évaluation / référence 2 ».

Il faut déterminer si chacune de ces classes est parmi les quatre qui regroupent le plus de formulations, concernent le plus d'écrits et de sources. Des décomptes sont dès lors à effectuer. Ils sont de trois types et sont à opérer pour chacune des douze classes envisagées. L'un concerne la prise en compte d'un nombre total de formulations. Un autre consiste en la comptabilisation de chaque écrit concerné, un autre encore, en celle de chaque source concernée. Chaque dénombrement présenté est ainsi susceptible de relativiser les autres. La dimension de l'hypothèse examinée a d'autres implications. Elles ont trait aux distributions, par source et par écrit, des formulations de l'ensemble réunissant les quatre classes considérées ici. Il s'agit de vérifier l'existence d'un lien positif et significatif entre celles-ci et leurs homologues respectives, relatives à l'ensemble des formulations de l'échantillon. On peut, pour ce faire, calculer en chaque cas le coefficient de corrélation de Spearman (avec correction compte tenu des rangs *ex æquo*) ; le choix de ce test est fonction des caractéristiques des distributions concernées.

L'étude entreprise nécessite en outre la détermination de l'emploi des formulations « G / P / x » qu'on trouve dans les écrits de l'échantillon. Cette spécification est, là encore, à opérer au regard d'une hypothèse de recherche et d'un cadre d'analyse.

La dimension de l'hypothèse étudiée intéresse les formulations « G / P / x » dont l'emploi vaut au regard de la « référence 1 » et du thème « enseignement ». On peut, dès lors, repérer ces formulations à partir des douze classes précédemment constituées. Il s'agit des formulations « G / P / x » qu'on trouve dans la classe « enseignement / référence 1 ». Leur repérage doit aller de pair avec celui des formulations « G / P / x » qu'on

trouve dans les autres classes. Il doit s'accompagner, aussi, de celui des formulations autres que « G / P / x » présentes dans la classe « enseignement / référence 1 ». L'hypothèse concerne, en effet, l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » ainsi que le caractère préférentiel, au plan de cet emploi, de leur utilisation.

Ces repérages autorisent deux types de comparaisons. Il s'agit de déterminer si les formulations « G / P / x » de la classe « enseignement / référence 1 » sont formulations « G / P / x » les plus représentées et fréquemment utilisées. Il faut aussi établir si les formulations « G / P / x » sont, dans la classe « enseignement / référence 1 », les plus volontiers pratiquées. On peut, en chaque cas, comparer des nombres totaux d'utilisation. Il est envisageable, aussi, de mettre en regard les nombres d'écrits ou de sources concernés. Chaque dénombrement est en effet de nature à relativiser les autres. L'hypothèse a, en outre, des implications concernant les distributions, par écrit ou par source, des formulations « G / P / x » de la classe « enseignement / référence 1 ». Il y a à vérifier l'existence d'un lien positif et significatif entre celles-ci et leurs homologues respectives relatives à deux types de formulations. On a, d'une part, celles concernant la totalité des formulations « G / P / x », d'autre part, celles relatives à l'ensemble des formulations de la classe « enseignement / référence 1 ». On peut, là encore, envisager ces comparaisons à partir du calcul des coefficients de corrélation de Spearman (avec correction compte tenu des rangs *ex æquo*) relatifs aux distributions considérées.

4.3 Résultats

L'emploi des trente-cinq formulations présentes dans l'échantillon est, en premier lieu, à considérer au regard de deux références.

On note la « référence 1 » en cinq écrits parmi les huit considérés (tableau n° 13). On a, dans deux publications, une citation avec précision de la source^{note1982}. On trouve, dans deux autres écrits, la référence à l'arrêté du 18 juin 1996. Elle est considérée, dans un cas, au plan des finalités de l'EPS^{note1983}. Elle est envisagée, dans l'autre cas, au plan de la finalité concernant la « vie physique » que ce texte officiel énoncé^{note1984}. Il est mentionné, dans une autre production encore, qu'on s'intéresse au « troisième objectif » de l'EPS, relatif à la « vie physique », dans l'enseignement secondaire^{note1985}. Or, l'arrêté du 18 juin 1996 est, au moment de sa rédaction, le seul texte officiel qui assigne à l'EPS visée en matière de « vie physique ». Les cinq écrits repérés regroupent vingt formulations relatives à la « vie physique ». On en a huit, réparties en deux écrits dont le propos concerne l'EPS au regard de la « référence 1 »^{note1986}. On trouve une formulation qui vaut au plan de l'énoncé des « objectifs essentiels caractérisant l'éducation physique et sportive »^{note1987}. Ces objectifs sont envisagés à partir de plusieurs textes officiels : «

Décret 96-465 du 29 mai 1996 [...] "Instructions Officielles" de 1986 [...] Arrêté du 18 juin 1996 »

. Parmi ceux-ci, seul l'arrêté du 18 juin 1996 présente une visée en matière de « vie physique » ; il y est donc fait référence lorsque est énoncé un objectif concernant « l'organisation de la vie physique actuelle et future ». L'écrit comportant cette formulation en contient trois autres qui valent au regard des visées de l'EPS. Il s'agit, dans un cas, des « objectifs fixés à l'éducation physique »^{note1988}. Il est question, dans un autre cas, de « L'articulation de l'enseignement, obligatoire ou optionnel, avec l'entraînement sportif » ; le propos a rapport à « l'orientation générale des textes »^{note1989}. Il est, dans un autre cas encore, fait référence au chapitre « Finalités et orientations » en lequel est présentée une visée concernant la « vie physique »^{note1990}. Ainsi ces trois formulations valent-elles au regard de la « référence 1 ». Il en est trois autres qu'on trouve dans une citation de la « référence 1 »^{note1991}. On en a deux, aussi, dans un énoncé présenté en tant que reprise de la « référence 1 »^{note1992}. C'est ainsi que dix-sept formulations valent, en définitive, du point de vue de la « référence 1 » (tableau n° 13).

La « référence 2 », quant à elle, se trouve en trois écrits sur les huit pris en compte (tableau n° 13). Elle apparaît, en chacune de ces publications, sous la forme d'une ou plusieurs citations assorties de l'indication de

la source^{note1993}. Il est, de plus, question en l'une d'elles des « *connaissances d'accompagnement* » en référence aux « *textes concernant l'évaluation au baccalauréat* »^{note1994}. Les trois écrits en lesquels est présente la « référence 2 » comprennent un total de vingt-deux formulations relatives à la « vie physique ». Il en est six, présentes dans une citation de la « référence 2 »^{note1995}. On en a quatre dans des textes analysant ou proposant des pratiques physiques supposées renvoyer aux « *connaissances d'accompagnement* » qu'indique la « référence 2 »^{note1996}. De plus, quatre formulations valent au regard d'un extrait d'écrit relatif aux connaissances indiquées dans la « référence 2 »^{note1997}. En outre, deux formulations apparaissent au plan d'une analyse de pratiques d'évaluation envisagées du point de vue de la « référence 2 »^{note1998}. Ce sont ainsi seize formulations dont l'emploi vaut au regard de la « référence 2 » (tableau n° 13).

En définitive, sur un total de trente-cinq formulations, dix-sept ont un emploi qui renvoie à la « référence 1 » quand seize autres formulations sont utilisées en relation avec la « référence 2 ». Chacune de ces formulations est à considérer à nouveau, au plan du thème auquel son emploi renvoie.

On en a quatorze dont l'emploi a trait au thème « enseignement » (tableau n° 13). Parmi celles-ci, sept se trouvent dans une phrase relative aux apprentissages en matière de « vie physique » ou à la manière d'aider à ces apprentissages^{note1999}. C'est le cas, par exemple, dans le texte : «

Qu'est-ce qui permet aux élèves d'acquérir connaissances et savoirs pour gérer leur vie physique ?

»^{note2000}. Sont à mentionner aussi trois formulations ; elles apparaissent dans des questions concernant la « vie physique » posées en un écrit relatif à l'enseignement de l'EPS en matière de « vie physique »^{note2001}. Sont aussi à mentionner deux formulations qu'on trouve en un propos sur les pratiques relatives à la « vie physique » qui ont cours en EPS^{note2002}. Est à indiquer, encore, une formulation qui apparaît dans un paragraphe relatif aux «

grandes catégories de situations d'apprentissage

»^{note2003}. Est à noter, enfin, une formulation présente dans l'explicitation d'une compétence visée ; l'acquisition de cette compétence est envisagée au travers d'un « *cycle de développement corporel, stretching, musculation, relaxation en terminale L* »^{note2004}. Les formulations dont l'emploi concerne le thème « visée » sont au nombre de dix (tableau n° 13). Parmi celles-ci, quatre apparaissent dans des textes présentés comme énoncés d'un ou plusieurs objectifs de l'EPS^{note2005}. Il en est trois, aussi, présentes dans une citation de la « référence 1 »^{note2006}. Il y en a une autre qui est présente dans un texte présenté en tant que reprise de la « référence 1 »^{note2007}. On en a encore une, utilisée au plan de la présentation de l'une des « *missions à long terme* » de l'EPS^{note2008}. Est à noter, enfin, une formulation qui vaut au plan de l'explicitation d'une « *finalité* » envisagée à partir d'une prise en compte de « *l'orientation générale des textes* »^{note2009}. On compte, en outre, onze formulations ayant un emploi qui renvoie au thème « évaluation » (tableau n° 13). Il en est cinq qui se trouvent en une citation de la « référence 2 »^{note2010}. On en a quatre autres dans des textes visant à l'élucidation des « *connaissances d'accompagnement* »^{note2011}. Les deux formulations restantes apparaissent dans des propos présentant des pratiques d'évaluation^{note2012}.

Sur les quatorze formulations dont l'emploi renvoie au thème « enseignement », treize valent au regard de la « référence 1 » ou de la « référence 2 ». Il s'agit de la « référence 1 » pour dix d'entre elles et de la « référence 2 » pour trois autres. Il n'en est qu'une à ne valoir ni au regard de la « référence 1 », ni du point de vue de la « référence 2 ». On a ainsi : dix formulations « enseignement / référence 1 » et trois formulations « enseignement / référence 2 » (tableau n° 14). Parmi les dix formulations dont l'emploi a trait au thème « visée », sept valent au regard de la « référence 1 ». Par ailleurs, deux autres ont rapport à la « référence 2 ». Enfin, il en est une à n'avoir rapport ni à la « référence 1 », ni à la « référence 2 ». Il y a alors : sept formulations « visée / référence 1 » (tableau n° 14). Les onze formulations dont l'emploi concerne le thème « évaluation » valent toutes, quant à elles, au regard de la « référence 2 ». On dispose ainsi de : onze

formulations « évaluation / référence 2 » (tableau n° 14).

Ces dénombrements permettent de quantifier l'utilisation des formulations appartenant à l'une des classes : « enseignement / référence 1 », « enseignement / référence 2 », « visée / référence 1 » et « évaluation / référence 2 » (tableau n° 14). Il apparaît que trente et une formulations, présentes en sept écrits émanant de cinq sources, appartiennent à cet ensemble. Il en est au total trente-cinq, réparties en huit écrits et provenant de cinq sources. Il y a douze classes possibles au regard des combinaisons entre références et thèmes relatifs à l'emploi des formulations étudiées. Il apparaît que les formulations examinées se rangent en seulement six d'entre elles. La classe « évaluation / référence 2 » se révèle la plus représentée, avec onze occurrences. La classe « enseignement / référence 1 » en comprend dix. La classe « visée / référence 1 » en comporte sept. La classe « enseignement / référence 2 » en contient trois. Les formulations restantes se trouvent dans les classes : « visée / référence 2 », « enseignement / \emptyset » et « visée / \emptyset ». La première indiquée comprend deux formulations, les deux autres en comportent une chacune. Les formulations « visée / référence 1 » se trouvent en quatre écrits émanant de quatre sources. Les formulations « enseignement / référence 1 » apparaissent dans trois écrits provenant de trois sources. Les formulations « évaluation / référence 2 » se distribuent en trois écrits produits par deux sources ; il est à noter qu'un des ces écrits comporte sept formulations sur un total de onze. Les formulations « enseignement / référence 2 » se trouvent en un seul écrit. Il en est de même pour en ce qui concerne les formulations « visée / référence 2 ».

Des coefficients de corrélation de Spearman sont dès lors à calculer. Ils ont trait, d'une part, aux distributions, par écrit et par source, relatives à l'ensemble des formulations de l'échantillon. Ils ont rapport, d'autre part, à celles qui concernent les formulations des classes : « enseignement / référence 1 », « enseignement / référence 2 », « visée / référence 1 » ou « évaluation / référence 2 ». Ces coefficients de corrélation de Spearman sont, en chaque cas, positifs et significatifs (tableau n° 15). On a, concernant les distributions par écrit : $Rho = 0,982$ et $p = 0,094$. On obtient, pour ce qui est des distributions par source : $Rho = 0,985$ et $p = 0,0276$.

Les formulations « G / P / x » des écrits de l'échantillon sont au nombre de cinq, on les trouve en trois écrits émanant de deux sources (tableau n° 14). Parmi ces formulations, une appartient à la classe « visée / référence 2 »note2013. On la trouve en un propos concernant « *la formulation du troisième objectif, "apprendre à gérer sa vie physique"* ». Cet objectif est envisagé en ce qui concerne « *l'année 1994-1995* ». Les quatre autres formulations « G / P / x » relèvent de la classe « enseignement / référence 1 ». On les trouve en deux écrits provenant de deux sourcesnote2014. La classe « enseignement / référence 1 » comprend au total dix formulations, relevant de six catégories de formulations différentes. On y trouve quatre catégories de formulations, en plus de la catégorie « G / P / x ». Il s'agit des catégories : « G / D / x », « O / P / p+f », « Prés. / P / x » et « X / quelle / f ». Aucune d'elles n'est plus représentée ou fréquemment utilisée que la catégorie « G / P / x » ; la catégorie « X / quelle / f » apparaît à deux reprises, dans le même écritnote2015, les trois autres se trouvent chacune une seule foisnote2016.

Des coefficients de corrélation de Spearman sont en outre à calculer. Ils concernent en chaque cas les distributions, par écrit ou par source, des formulations « G / P / x » de la classe « enseignement / référence 1 ». Ils ont trait, en un cas, à celles relatives à la totalité des formulations « G / P / x ». Ils concernent, dans l'autre, celles de la totalité des formulations « enseignement / référence 1 ». Les coefficients de corrélation de Spearman sont, dans le premier cas, positifs et significatifs (tableau n° 16). On a, pour ce qui est des distributions par écrit : $Rho = 0,819$ et $p = 0,0303$. On obtient, concernant les distributions par source : $Rho = 1,000$ et $p = 0,0253$. Les calculs donnent aussi, dans le second cas, des coefficients de corrélation de Spearman positifs et significatifs (tableau n° 16). Pour ce qui est des distributions par écrit, on a : $Rho = 0,875$ et $p = 0,0206$. En ce qui concerne les distributions par source, on trouve : $Rho = 0,0898$ et $p = 0,0446$.

4.4 Discussion

L'hypothèse étudiée concerne les écrits qui ne sont pas textes officiels et ont été rédigés après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993. Elle présente deux dimensions à vérifier.

D'après l'hypothèse, la manière principale d'envisager la question de la « vie physique » dans les écrits considérés comporte deux aspects. Le premier a trait à la détermination d'un enseignement idoine à la « finalité » concernant la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS. Le second est relatif aux « connaissances » en matière de « vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 et la circulaire du 21 novembre 1995 mentionnent. Il apparaît que quatre classes renferment l'essentiel des formulations de l'échantillon. Deux d'entre elles concernent les formulations dont l'emploi a rapport à la visée relative à la « vie physique » qu'indique l'arrêté du 18 juin 1996. La classe « enseignement / référence 1 » concerne les formulations dont l'emploi renvoie au thème de l'enseignement de l'EPS en matière de « vie physique ». La classe « visée / référence 1 », celles dont l'emploi a trait au thème de la visée de l'EPS relative à la « vie physique ». Deux autres classes regroupent les formulations dont l'emploi a trait aux acquisitions concernant la « gestion de la vie physique » : il s'agit ainsi des « connaissances » que l'arrêté du 22 novembre 1995 et la circulaire du 21 novembre 1995 indiquent. La classe « enseignement / référence 2 » a trait aux formulations dont l'emploi renvoie au thème de l'enseignement des acquisitions relatives à la « gestion de la vie physique ». La classe « évaluation / référence 2 », celles dont l'emploi concerne le thème de l'évaluation de ces acquisitions. On peut mettre en regard ces quatre classes et les huit autres possibles. Celles-ci se distinguent de celles-là quand on les considère au plan de leur représentation et de leur fréquence d'utilisation. La classe « évaluation / référence 2 » regroupe onze formulations, réparties en trois écrits émanant de deux sources. La classe « enseignement / référence 1 » en comprend dix, qu'on trouve en trois écrits provenant de trois sources. La classe « visée / référence 1 » en comporte sept, qui se distribuent en cinq écrits produits par cinq sources. La classe « enseignement / référence 2 » en réunit trois, présentes en un écrit. Les quatre formulations restantes se répartissent en trois classes : l'une en contient deux, qui apparaissent dans un même écrit, les deux autres, une chacune. Les coefficients de corrélation de Spearman calculés sont, en outre, positifs et significatifs. Ils concernent : les distributions, par écrit et par source, relatives, d'une part, à la totalité des formulations de l'échantillon, d'autre part, à l'ensemble des formulations des quatre classes distinguées ici. Les résultats accréditent ainsi la dimension de l'hypothèse relative à la façon principale de considérer la question de la « vie physique ».

L'hypothèse présente une autre dimension qui concerne l'emploi des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » ou formulations « G / P / x ». D'après celle-ci, l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » présente deux caractéristiques. Il renvoie au thème de l'enseignement de l'EPS en matière de « vie physique ». Il vaut, en outre, au regard de la finalité relative à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 présente. L'hypothèse indique, de plus, que les formulations « G / P / x » sont, dans cet emploi, formulations relatives à la « vie physique » utilisées préférentiellement aux autres. Les formulations « G / P / x » de l'échantillon sont au nombre de cinq. Elles se trouvent en trois écrits émanant de deux sources. Il apparaît que quatre d'entre elles appartiennent à la classe « enseignement / référence 1 », qui se répartissent en deux écrits provenant de deux sources. Les coefficients de corrélation de Spearman calculés s'avèrent, par surcroît, positifs et significatifs, qui ont trait aux distributions, par écrit et par source, concernant : les formulations « G / P / x » de la classe « enseignement / référence 1 » et la totalité des formulations « G / P / x ». La classe « enseignement / référence 1 » comprend six formulations autres que « G / P / x » qui relèvent de quatre catégories de formulations différentes. Toutes sont, au sein de la classe « enseignement / référence 1 », moins représentées et fréquemment pratiquées que la catégorie « G / P / x ». Les coefficients de corrélation de Spearman calculés sont positifs et significatifs pour ce qui est des distributions par écrit et par source qui concernent : les formulations « G / P / x » de la classe « enseignement / référence 1 » et la totalité des formulations « enseignement / référence 1 ». Ces résultats valident ainsi la dimension de l'hypothèse relative à l'emploi des formulations « G / P / x ».

L'hypothèse, concernant la question de la « vie physique » et l'emploi des formulations « G / P / x » dans le contexte où vaut cette question, se révèle vérifiée, ce qui est à interpréter.

Une première interprétation concerne l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » présentes dans les écrits rédigés après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1993. Il vaut en référence à la finalité relative à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS. Il est ainsi similaire à celui des formulations « G / P / x » présentes dans les publications produites alors que l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur : il valait alors en référence à l'objectif général relatif à la « vie physique » que ce texte officiel allouait à l'EPS. On peut ainsi considérer que l'emploi essentiel des formulations « G / P / x », comme le caractère préférentiel de leur utilisation au plan de cet emploi, perdure. Ainsi est-il possible de l'envisager comme indicateur des effets d'une communication^{note2017} ayant pour contenu un discours^{note2018} officiel quant aux visées de l'EPS. Les écrits examinés réfractent une prise en considération de la visée relative à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS. Il y est en effet relativement fréquemment fait référence. La formulation « O+E / D / x » y est même présente à trois reprises, au plan de citations de la finalité concernant la « vie physique » qu'on trouve dans l'arrêté du 18 juin 1996. Or, il n'en est point dans les écrits rédigés durant la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 qui ont été étudiés. L'énoncé de l'objectif général relatif à la « vie physique » qu'il attribuait à l'EPS comportant alors une formulation « O / P / p+f ». On peut, en outre, lire en un écrit diffusé en 1997 : «

Les travaux portant sur l'objectif préconisant d'enseigner aux élèves à gérer leur vie physique [...] sont fort peu nombreux

»^{note2019}.

Il est à noter, toutefois, que le processus d'influence ainsi envisagé ne semble pas seul à jouer. La circulaire du 21 novembre 1995 comprend une formulation « G / P / x » dont l'emploi n'apparaît pas repris au plan des écrits examinés. Ces derniers comprennent cinq formulations « G / P / x » ; quatre d'entre elles valent au regard de la référence à la finalité relative à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 présente. Aucune, en outre, n'a trait au thème de l'évaluation en EPS concernant la « vie physique ». Toutes ont rapport au thème de l'enseignement de l'EPS en matière de « vie physique ». Il en est seulement une qui vaut en référence aux acquisitions en matière de « vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 et sa circulaire d'application indiquent. Elle a trait, par surcroît, au thème concernant la visée de l'EPS relative à la « vie physique ». Le discours que véhiculent les textes officiels paraît alors consulté de façon sélective. Ce, au regard de la réflexion relative à la « vie physique » qui a cours depuis la mise en vigueur de l'arrêté du 24 mars 1993. On peut la considérer comme réflexion à un enseignement idoine à la visée concernant la « vie physique » que plusieurs textes officiels ont assigné à l'EPS. L'emploi essentiel des formulations « G / P / x » dans les écrits produits alors qu'un texte officiel de ce type valait semble signe de cette réflexion. Elle paraît jugée suffisamment importante pour que cet emploi perdure alors qu'une formulation « G / P / x » est utilisée dans un texte officiel, avec un autre emploi. Pour qu'il perdure, aussi, après une période durant laquelle aucun texte officiel n'a assigné visée relative à la « vie physique » à l'EPS dans le secondaire.

Les formulations « G / P / x » apparaissent cependant dans un contexte en lequel il est une autre dimension quant à la façon principale d'envisager la question de la « vie physique ». Nombre de formulations, en effet, valent en référence aux « connaissances » relatives à la « vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 et sa circulaire d'application présentent. Or, on ne note pas phénomène du même ordre dans les écrits rédigés en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 qui ont été examinés. La référence aux « connaissances et savoirs » que l'arrêté du 24 mars 1993 et la circulaire du 12 janvier 1994 indiquent y est en effet relativement peu fréquente. La réflexion en matière de « vie physique » semble dès lors avoir évolué après l'abrogation de ce texte officiel. Une explication est liée aux visées officiellement assignées à l'EPS dans le second degré, une fois l'arrêté du 24 mars 1993 caduc. Il n'a plus été question de « vie physique » dans l'énoncé de celles-ci jusqu'à la mise en place de l'arrêté du 18 juin 1996. Il est possible, ainsi, que la réflexion ait continué d'avoir cours, se centrant alors sur les données officielles restantes. Elle se serait ainsi centrée sur les acquisitions

relatives à la « vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 et la circulaire du 21 novembre 1995 indiquent. Il se peut qu'ensuite, une fois l'arrêté du 18 juin 1996 en vigueur, cette réflexion n'ait pas cessé. Elle aurait alors été poursuivie en parallèle, voire en relation, avec une réflexion intégrant la finalité en matière de « vie physique » qu'on trouve dans cet arrêté. On peut envisager une autre explication. Cette dernière renvoie à une éventuelle difficulté à spécifier un enseignement cohérent avec un projet officiel assignant à l'EPS visée concernant la « vie physique ». Des listes d'acquisitions relatives à la « *gestion de la vie physique* » sont fournies dans la circulaire du 21 novembre 1995. On a, par exemple : « *les données propres à la musculation, à la récupération après l'effort* »^{note2020}. Ces listes diffèrent peu, en outre, de celles qu'indique la circulaire du 12 janvier 1994 qu'elle a abrogée. Elles sont, si on suit R. Dhellemmes^{note2021} ou B. Bodan^{note2022}, de nature à aider à la spécification de contenus d'enseignement. Elles peuvent susciter, dès lors, un travail d'élucidation, une réflexion au plan didactique ou pédagogique. Cela paraît le cas, par exemple, en ce qui concerne le n° 37 des Dossiers EPS, intitulé : « *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement* »^{note2023}. Ces explications ne s'excluent pas mutuellement lorsqu'il s'agit de rendre intelligible l'intérêt accru pour le thème de l'évaluation en matière de « vie physique ». On peut faire la même remarque pour ce qui est de l'élucidation de la réflexion à l'enseignement des « *connaissances* » concernant la « *gestion de la vie physique* ».

Les écrits étudiés réfractent en tout état de cause une manière principale d'envisager la question de la « vie physique ». Une dimension de celle-ci a trait à la spécification d'un enseignement de l'EPS cohérent avec la visée concernant la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin présente. L'emploi essentiel des formulations « G / P / x » peut être considéré comme signe d'une réflexion à cette dimension de la question de la « vie physique ». Il est ainsi similaire à celui qui avait cours lorsque l'arrêté du 24 mars 1993 était en vigueur. La question de la vie « physique » était alors essentiellement celle d'un enseignement cohérent avec l'objectif général concernant la « vie physique » qu'on trouve en ce texte officiel. La façon principale d'aborder la question de la « vie physique » dans les écrits produits après son abrogation présente une autre dimension. Elle concerne les acquisitions relatives à la « vie physique » qui sont à évaluer aux examens du second cycle de l'enseignement secondaire. Si celles-ci sont à évaluer, c'est qu'elles sont à enseigner. On peut alors considérer qu'elles sont en cohérence avec une visée de l'EPS en matière de « vie physique ». Il n'est certes pas question de « vie physique » dans les programmes qu'indique l'arrêté du 14 mars 1986, pour ce qui est des classes de « *seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et [...] de première et deuxième année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel* »^{note2024}. Il est envisageable, toutefois, qu'à l'instar de C. Rouziès^{note2025}, on juge que la présentation des visées de l'EPS faite en ce texte officiel concerne implicitement la « vie physique ». Il se peut, aussi, qu'on songe qu'une visée sera explicitement relative à la « vie physique » dans les textes officiels remplaçant l'arrêté du 14 mars 1986. On peut, en définitive, envisager que la réflexion à un enseignement de l'EPS idoine à une visée concernant la « vie physique » a évolué : elle fait désormais cas des acquisitions en matière de « vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 et sa circulaire d'application indiquent. Elle ne se réduit pas, cependant, à une réflexion à l'enseignement de ces seules acquisitions. Si bien qu'on ne peut considérer qu'elle a radicalement changé. Ainsi peut-on penser que l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » est signe de réflexion à la question principalement posée quant à la « vie physique » en EPS. Les textes officiels publiés au cours des années quatre-vingt-dix qui assignent à l'EPS une visée relative à la « vie physique » légitiment cette réflexion. On peut l'envisager dès lors comme conséquence de leurs parutions. Il faut cependant considérer que ces textes officiels sont eux-mêmes le fruit d'un travail d'élaboration. On peut notamment penser que la visée relative à la « vie physique » qu'on trouve dans le premier à paraître procède de ce travail. Cela incite à se préoccuper à nouveau de la mise en place de la réflexion à la « vie physique » en EPS que réfractent les écrits rédigés après la publication de l'arrêté du 24 mars 1993.

5 . La mise en place de la question de la « vie physique » et des formulations « G / P / x »

5.1 Hypothèse

Un troisième niveau d'étude est à prendre en considération. Il s'agit de s'enquérir de la mise en place de la question de la « vie physique » et de l'emploi des formulations « G / P / x ». L'étude peut en être faite à partir d'un échantillon d'écrits dont la détermination est dès lors à expliquer.

Il est justifié que les productions retenues soient relatives à l'EPS en son ensemble puisque la question de la « vie physique » et l'emploi des formulations « G / P / x » valent à ce niveau. Il est fondé, aussi, que les publications choisies concernent explicitement la « vie physique ». Il importe, en effet, de s'intéresser à la réflexion la concernant ainsi qu'à l'emploi des formulations « G / P / x ». Les écrits de l'échantillon, en outre, ne sont pas textes officiels : il s'agit d'envisager la réflexion concernant la « vie physique » en EPS ayant cours alors qu'aucun des textes officiels considérés n'était en vigueur. Il convient, en outre, que l'échantillon se compose d'écrits produits avant la mise en application de l'arrêté du 24 mars 1993. Ce texte officiel est en effet le premier à assigner à l'EPS une visée relative à la « vie physique » parmi ceux valant dans les années quatre-vingt-dix. Il se révèle judicieux, par surcroît, que les écrits de l'échantillon aient été réalisés après la mise en vigueur de l'arrêté du 21 février 1980. Il est le premier texte officiel à avoir paru parmi ceux abrogés par l'un des textes officiels dans lesquels l'utilisation des formulations relatives à la « vie physique » est apparue notable. Il a, de plus, été annulé par l'arrêté du 24 mars 1993^{note2026} qui est le premier texte officiel de ce type à être entré en application. Il faut donc s'assurer que chaque écrit de l'échantillon a été rédigé après la parution de l'arrêté du 21 février 1980 ; il s'agit de vérifier, aussi, qu'il l'a été avant celle de l'arrêté du 24 mars 1993. Cela suppose qu'il contienne des informations indiquant de façon certaine qu'il a été produit en cette période. Ainsi, l'article de G. Klein publié dans la Revue EPS de juillet-août 1993^{note2027} ne peut-il être retenu ici. Rien en celui-ci ne permet en effet de déterminer si l'auteur l'a rédigé avant ou après la mise en vigueur de l'arrêté du 24 mars 1993. En revanche, l'article de C. Pineau qui a paru dans la Revue EPS de mars-avril 1993^{note2028} est de nature à faire partie de l'échantillon : l'auteur fait référence à son « *Introduction à une didactique de l'éducation physique* », rédigée en 1990, pour désigner les objectifs généraux de l'EPS.

Les écrits présentant les caractéristiques requises peuvent être sélectionnés dans l'ensemble de ceux qui ont paru dans la Revue EPS ou dans les Dossiers EPS. Les raisons expliquant le choix de ces organes de diffusion sont les mêmes que celles invoquées pour sélectionner les écrits examinés précédemment. L'échantillon envisagé ici comprend neuf écrits, dont huit ont paru dans la Revue EPS et un aux Dossiers EPS^{note2029}. On observe que toutes ces publications sont signées de C. Pineau, « *Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Doyen du groupe EPS* ». Il a rédigé l'une d'elles en collaboration avec A. Hébrard, « *Président du groupe technique disciplinaire EPS* ». Les neuf écrits considérés émanent ainsi de personnes qui se présentent au lecteur en tant que représentants de l'institution. Ils valent, en outre, dans le contexte d'un travail d'élaboration de textes officiels. Cette entreprise concerne, d'une part, l'évaluation de l'EPS aux examens de l'éducation nationale ; quatre écrits y ont trait^{note2030}. Elle est relative, d'autre part, aux programmes d'EPS ; il en est question en sept écrits^{note2031}. Les écrits retenus concernent ainsi la « vie physique » en EPS et valent au plan de la réflexion précédant la mise en place des textes officiels pris en considération. Leur choix apparaît donc idoine à l'étude envisagée. Les formulations relatives à la « vie physique » présentes en ces écrits sont dès lors à examiner.

Il est cohérent de s'intéresser, en premier lieu, à la catégorie de formulations « G / P / x ». Il s'agit d'y réfléchir à partir de l'étude de l'emploi essentiel des formulations « G / P / x » dans les écrits produits quand valait l'arrêté du 24 mars 1993. Cet emploi y est apparu signe d'une réflexion à un enseignement idoine à la visée relative à la « vie physique » que ce texte officiel a assigné à l'EPS. On ne peut considérer qu'il est préfiguré par l'emploi de la catégorie « G / P / x » dans les écrits de l'échantillon. On y note une seule

formulation « G / P / x »^{note2032}. On la trouve en un discours relatif à l'objectif de santé. L'auteur fait référence à une université d'été qui s'est tenue à Montpellier en 1992, dont les actes s'intitulent : « *Education pour la santé et EPS* »^{note2033}. Il indique :

« Il s'agira "... non seulement de viser les transmissions de savoirs mais également de susciter des changements de comportements favorables au maintien de la santé, en particulier par une gestion adaptée de la vie physique de l'individu”

». Il ajoute :

« Les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive contiennent explicitement cette intention éducative, notamment lorsqu'ils indiquent qu'il convient que cette discipline offre à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles qui intéressent l'entretien de ses propres potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence

». Ainsi, la seule formulation « G / P / x » de l'échantillon vaut-elle au regard d'une visée de l'EPS concernant la « vie physique ». On peut juger qu'elle apparaît en un propos contribuant à l'élucidation de la visée considérée. Ce propos, en revanche, n'a pas trait à un enseignement de l'EPS qui se voudrait cohérent avec cette visée.

Cette constatation conduit à s'intéresser à l'ensemble des formulations relatives à la « vie physique » présentes dans les écrits de l'échantillon. Il s'agit de s'enquérir des caractéristiques de la réflexion à la « vie physique » en EPS qu'ils réfractent. L'échantillon comprend au total dix-huit formulations relatives à la « vie physique » qui se répartissent en dix catégories (tableau n° 17 et document n° 5). Parmi celles-là, six catégories ne sont représentées qu'une fois. Il s'agit des catégories : « G / P / p+f », « G / P / x », « O / P / f », « O+C / D / p+f », « O+G / D / p+f » et « O+G / P / f ». Elles se distribuent en cinq écrits^{note2034}. Les formulations « G / D / x », « O / D / x » et « O / D / p+f », quant à elles, sont chacune utilisées à deux reprises. Elles sont aussi chacune présentes dans deux écrits^{note2035}. La catégorie « O / P / p+f », enfin, s'avère la plus représentée et la plus fréquemment utilisée. Elle apparaît en effet à six reprises et dans cinq écrits^{note2036}. L'un d'eux est celui qui comporte la seule formulation « G / P / x » de l'échantillon^{note2037}. La formulation « O / P / p+f » qu'on y trouve est donc présente dans l'énoncé d'une visée de l'EPS. Or, on a une formulation « O / P / p+f » dans l'énoncé du troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993^{note2038}. On peut envisager, alors, que les écrits de l'échantillon préfigurent la question principalement considérée quant à la « vie physique » suite à la parution de ce texte officiel.

Ainsi peut-on émettre une hypothèse. Selon celle-ci, l'aspect principal de la réflexion en matière de « vie physique » dans les écrits examinés vaut au plan d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique » ; il apparaît explicitement préférentielle de cette visée, qui est semblable à celle du troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993. La démarche permettant de vérifier cette hypothèse est dès lors à indiquer.

5.2 Méthode

L'étude envisagée nécessite la détermination de ce qui caractérise principalement la réflexion relative à la « vie physique » dans les écrits de l'échantillon. Cette spécification est, comme les précédentes, à opérer au regard d'une hypothèse de recherche et d'un cadre d'analyse.

Une dimension de l'hypothèse à vérifier est relative à la manière essentielle d'envisager la question de la « vie physique » que réfractent les écrits de l'échantillon. Il s'agit de déterminer si elle a trait à une visée de l'EPS relative à la « vie physique ». Il est ainsi supposé que la plupart des formulations concernant la « vie physique » des écrits considérés sont utilisées pour discourir à propos d'une visée de ce type. Or, les deux

études précédentes ont permis de spécifier l'emploi des formulations examinées en fonction de trois thèmes : « enseignement », « évaluation » et « visée ». Cela invite à coder chaque formulation étudiée ici suivant que son emploi renvoie ou non à chacun de ces thèmes, voire à un autre encore, soit « autre ». La procédure de codage précédemment utilisée est ainsi à exploiter une nouvelle fois. Il s'agit dès lors de s'assurer que l'essentiel des formulations examinées et des écrits qui les renferment a trait au thème « visée ». Des dénombrements sont alors à effectuer. Ils sont de deux types et sont à opérer pour ce qui est de chaque thème envisagé. Il s'agit, d'une part, du comptage d'un nombre total de formulations. Il est question, d'autre part, de celui de chaque écrit concerné. Chaque procédure est ainsi de nature à relativiser l'autre. Ces dénombrements, cependant, concernent des totaux et ne renseignent pas quant aux distributions qui leur sont relatives. Or, l'hypothèse a des implications concernant deux distributions parmi celles-ci. Il s'agit, d'une part, de la distribution, par écrit, de la totalité des formulations relatives à la « vie physique ». Il est question, d'autre part, de celle des formulations relatives à la « vie physique » dont l'emploi renvoie au thème « visée ». Il s'agit de vérifier l'existence d'un lien positif et significatif entre ces distributions. Leur confrontation peut être envisagée à partir du calcul d'un coefficient de corrélation de Spearman (avec correction compte tenu des rangs *ex æquo*) ; les caractéristiques des distributions concernées justifient le choix de ce test.

Une autre dimension de l'hypothèse est à envisager. Il faut établir s'il apparaît une façon préférentielle de présenter une visée de l'EPS relative à la « vie physique » dans les écrits de l'échantillon. Il convient donc de faire l'inventaire des énoncés d'une visée de l'EPS concernant la « vie physique » en présence. On s'intéresse ici à des textes qui comportent une formulation relative à la « vie physique » dont l'emploi renvoie au thème « visée » défini précédemment. Ces textes doivent être présentés comme explicitation d'une visée de l'EPS. Ils doivent ainsi pouvoir être strictement délimités en tant qu'explicitation de cette visée, au sein de l'écrit qui les contient. L'inventaire des énoncés ayant ces caractéristiques permet la confrontation de chacun avec tous les autres. Il s'agit de ranger ces énoncés au moyen d'une procédure par tasnote2039, suivant leurs écarts de similariténote2040. On ne dispose pas en effet pour ce faire de catégories préexistantes qui autoriseraient une procédure par boîtesnote2041. Il s'agit de vérifier si un énoncé ou une catégorie d'énoncés est essentiellement représenté. S'il s'avère qu'on a une explicitation préférentielle d'une visée de l'EPS concernant la « vie physique » dans les écrits considérés, alors une autre vérification est à opérer. Il y a à s'assurer que cette explicitation est similaire à celle du troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 indique. L'énoncé de cet objectif général est alors à mettre en regard de chaque énoncé extrait des écrits de l'échantillon. Il est question de confronter les énoncés repérés dans les écrits de l'échantillon à un énoncé de référence. La procédure à employer pour ce faire consiste ainsi en un rangement à partir de l'examen des écarts de similariténote2042 de ceux-là par rapport à celui-ci.

5.3 Résultats

L'emploi de chacune des dix-huit formulations relatives à la « vie physique » présentes dans l'échantillon est à envisager au regard du thème auquel il renvoie. Cela permet de les ranger en quatre classes. Seule la classe « visée » comprend les formulations auxquelles l'hypothèse a trait.

La classe « enseignement » s'avère vide. La classe « évaluation » comporte une formulationnote2043. Cette dernière apparaît en un écrit intitulé « *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale* ». Elle a trait aux « *connaissances* » ou « *savoirs relatifs à la gestion de la vie physique* » à évaluer à leur occasion. La classe « autre » renferme quatre formulations qu'on trouve en quatre écrits. Il en est un qui a trait aux données à prendre en compte pour mettre en place une didactique de l'EPS. On trouve parmi ces données : «

les connaissances relatives à la nature des pratiques elles-mêmes, et à l'organisation de la vie physique de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte

»note2044. Les trois formulations restantes valent pour traiter des « *données d'accompagnement* » ou des « *principes de gestion* » en tant que « *connaissances* » et « *savoirs* » de l'EPSnote2045. On a ainsi :

« Les principes opérationnels et les principes d'action sont donc, avec les données d'accompagnement que sont la gestion des moyens [...] et l'organisation de la vie physique, les connaissances et les savoirs de l'éducation physique »^{note2046}.

La classe « visée » regroupe donc treize formulations qui se distribuent en sept écrits. On a, parmi celles-ci, la seule formulation « G / P / x » de l'échantillon^{note2047}. Il est deux autres formulations qui valent en un propos relatif aux orientations prises ou à prendre concernant l'EPS^{note2048}. On en trouve ainsi une dans le propos suivant : «

Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner. En effet, l'éducation physique et sportive ne saurait se réduire, pour essentiel qu'aie été cet objectif, à l'aide qu'elle apporte par l'éducation du mouvement à la conservation et au développement des fonctions de vie et de relation, ainsi qu'à l'élaboration des conduites motrices. [...] Les modifications des habitus sociaux [...] imposent que soient enseignées, les connaissances relatives à l'organisation de la vie physique »

^{note2049}. Il y a encore trois formulations qui valent chacune en une analyse ou un discours à partir de l'énoncé des « *objectifs généraux* » de l'EPS^{note2050}. On a, par exemple : «

Dans cette perspective, la proposition relative aux savoirs [...] permettant ultérieurement de gérer et d'organiser sa propre vie physique prend toute son importance et ouvre la voie à une participation concrète à la lutte contre l'échec scolaire »

^{note2051}. Les sept formulations restantes se trouvent dans l'énoncé d'une visée de l'EPS^{note2052}. On a ainsi : «

Trois finalités animent l'éducation physique et sportive : [...] - Apporter les connaissances et savoirs nécessaires à l'organisation et la conduite de la vie physique à tous les âges de la vie »^{note2053}.

L'échantillon examiné comprend neuf écrits en lesquels on trouve, au total, dix-huit formulations relatives à la « vie physique » (tableau n° 18). L'essentiel de ces formulations s'avère appartenir à la classe « visée ». Ainsi regroupe-t-elle treize formulations qui se distribuent en sept écrits. En outre, la distribution des nombres de formulations de la classe « visée » par écrit et celle de la totalité des formulations de l'échantillon se révèlent liées (tableau n° 19). Lorsqu'on calcule le coefficient de corrélation de Spearman concernant ces deux distributions on obtient en effet : $Rho = 0,841$ et $p = 0,0174$.

L'examen des formulations au plan des thèmes auxquels leur emploi renvoie a permis de s'informer quant à celles qui appartiennent à la classe « visée ». Il est apparu que sept d'entre elles se trouvent dans un énoncé concernant l'explicitation d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique ». Une mise en regard de ces sept énoncés permet de repérer quatre cas de figure.

Le « cas n°1 » concerne un énoncé relatif aux « *Objectifs généraux* » qui «

regroupent les objectifs particuliers de l'EPS tels qu'ils sont énumérés dans les Instructions Officielles

»^{note2054}. Il est indiqué : «

Le second, justifiant pensons-nous le premier, est d'assurer l'appropriation des pratiques corporelles qui constituent des faits de civilisation et de permettre l'accès à une partie de la culture. Cette appropriation, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel doit offrir à chacun la possibilité de mieux gérer sa vie physique aux

différents âges de son existence. » Le « cas n° 2

» concerne l'énumération des « *objectifs* » de l'EPS «

qui s'inscrivent eux-mêmes dans ceux, plus généraux du système éducatif »

note2055. Il est indiqué : «

Enfin, l'éducation physique doit également permettre [...] de répondre aux problèmes que chacun rencontre tout au long de son existence concernant l'organisation de sa vie physique et l'entretien de ses potentialités fonctionnelles et motrices ». Le « cas n° 3 » est relatif à un autre énoncé concernant les « finalités » qui « animent l'Education Physique et Sportive »

note2056. L'une d'entre elles est libellée comme suit :

« - Apporter les connaissances et savoirs nécessaires à l'organisation et la conduite de la vie physique à tous les âges de la vie ». Le « cas n° 4 »

, quant à lui, concerne les énoncés restantsnote2057. Une visée de l'EPS est explicitée en ces termes :

« offrir à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence ». Selon l'énoncé, il peut être question de « sa propre vie physique »

au lieu de «

sa vie physique » ou de « tous les âges de son existence » au lieu des « différents âges de son existence

».

Une catégorie d'énoncés en regroupe quatre sur les sept examinés ; les trois énoncés restants sont, en outre, sensiblement différents les uns des autres. C'est ainsi que la catégorie d'énoncés relative au « cas n° 4 » peut être considérée comme catégorie principalement représentée. Il apparaît, en outre, que l'énoncé du troisième objectif général qu'on trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993 est relativement similaire aux énoncés de cette catégorie. En tout état de cause, il leur ressemble plus qu'aux autres en présence. Il correspond en effet au texte suivant :

« - offrir à chacun, compte tenu des différentes dimensions sociales et culturelles que revêtent les pratiques physiques et sportives, les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence ».

5.4 Discussion

L'hypothèse étudiée, qui présente deux dimensions, concerne la réflexion relative à la « vie physique » dans des écrits produits avant la mise en vigueur de l'arrêté du 24 mars 1993. Selon la première dimension de l'hypothèse, l'aspect principal de cette réflexion vaut au plan d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique ». D'après la seconde dimension, il est une explicitation préférentielle de cette visée qui est semblable à celle du troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993. L'examen de l'emploi des formulations relatives à la « vie physique » renseigne quant à la réflexion en matière de « vie physique » dans les écrits considérés. Il s'avère qu'il vaut dans la majorité des cas en un propos qui a trait à une visée de l'EPS

concernant la « vie physique ». Le calcul des coefficients de corrélation de Spearman indique, par surcroît, un lien positif et significatif entre : la distribution par écrit des nombres de formulations présentes en un propos quant à une visée de l'EPS relative à la « vie physique » et celle de la totalité des formulations en présence. L'examen des énoncés d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique » extraits des écrits considérés révèle qu'une catégorie d'énoncés est principalement utilisée. Il s'agit d'énoncés comportant une formulation « O / P / p+f », par exemple : «

l'organisation de sa vie physique à tous les âges de son existence ». Il y est question des « connaissances

» qui ont trait à celle-ci, ainsi qu'à « *l'entretien de ses potentialités* ». Il s'avère, en outre, qu'on peut ranger l'énoncé du troisième objectif général indiqué dans l'arrêté du 24 mars 1993 dans cette catégorie d'énoncés. Ces données sont ainsi de nature à accréditer l'hypothèse émise. Cette constatation est dès lors à interpréter.

La réflexion relative à la « vie physique » en EPS que réfractent les écrits examinés semble se prolonger une fois l'arrêté du 24 mars 1993 en vigueur. Elle a essentiellement concerné l'explicitation d'une visée de l'EPS relative à la « vie physique » avant la parution de ce texte officiel. Cette explicitation est relativement semblable à celle du troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 a assigné à l'EPS. Or, la réflexion en matière de « vie physique » a évolué une fois l'arrêté du 24 mars 1993 en vigueur. Elle a dès lors essentiellement concerné un enseignement de l'EPS cohérent avec le troisième objectif général indiqué en ce texte officiel. Ainsi peut-on envisager que la réflexion à la « vie physique » en EPS qui a eu cours avant la mise en place de celui-ci a préparé celle qui s'est développée après. On peut en effet considérer qu'elle a favorisé la prise en considération du troisième objectif général qu'il alloue à l'EPS. D'une part, elle peut avoir permis d'anticiper en partie sur l'explicitation officielle de cet objectif ; d'autre part, elle peut avoir contribué à donner de l'importance à une visée de l'EPS concernant la « vie physique ». On peut penser, alors, qu'elle a joué dans la prise en compte effective du troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 indique. Cette interprétation tient à la relative stabilité de l'énoncé d'une visée concernant la « vie physique » dans les écrits considérés. Or, la stabilité de l'explicitation de cette visée semble renforcée par celle d'un système de visées qui l'intègre. L'interprétation des résultats de l'étude effectuée est dès lors à poursuivre en tenant compte de cette observation.

Les énoncés de deux « *objectifs généraux* » sont fournis dans l'article publié au numéro de la Revue EPS de mai-juin 1989^{note2058}. L'un a trait au développement des « *capacités foncières, organiques et motrices* ». L'autre concerne «

l'appropriation des pratiques corporelles qui constituent des faits de civilisation

» ; il est précisé que cette appropriation permet « *l'accès à une partie de la culture* » et donne «

la possibilité de mieux gérer sa vie physique aux différents âges de son existence ». On lit toutefois que « trois objectifs généraux caractérisent les finalités de l'éducation physique et sportive

» au numéro 8 des Dossiers EPS, publié en 1991^{note2059}. Les écrits édités après celui-ci et qui concernent les visées de l'EPS contiennent systématiquement la présentation d'un système de trois visées. Les énoncés qui ont trait à celui-ci s'avèrent relever d'une même catégorie. Or, l'arrêté du 24 mars 1993 assigne aussi trois objectifs généraux à l'EPS. L'énoncé correspondant à ces visées se révèle appartenir à la même catégorie que la majorité des écrits examinés qui ont paru après le numéro 8 des Dossiers EPS^{note2060}. Ainsi plusieurs écrits signés de l'Inspecteur Général, Doyen du groupe EPS et publiés avant l'arrêté du 24 mars 1993 comportent-ils une explicitation des visées de l'EPS. Celle-ci s'y révèle relativement stable et peut paraître d'autant plus reconnue qu'un des écrits en lesquels on la trouve est signé aussi par le président du GTD EPS. Or, elle préfigure celle qu'on trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993. Il est à noter qu'elle anticipe aussi celle

des « *finalités* » de l'EPS au collège que l'arrêté du 18 juin 1996 présente. On peut penser, alors, qu'elle a contribué à la prise de connaissance de l'énoncé des visées de l'EPS qu'indiquent ces textes officiels. Cela invite à envisager qu'elle a préparé une réflexion à un enseignement cohérent avec le système de visées qu'ils assignent à l'EPS.

On peut considérer qu'un processus de communication, auquel C. Pineau a fortement participé, joue à ce niveau. On observe que tous les écrits examinés sont signés de celui-ci. L'échantillon étudié est censé rendre compte des écrits concernant la « vie physique » en EPS rédigés après la mise en vigueur de l'arrêté du 21 février 1980 et avant celle du 24 mars 1993. S'il en est ainsi, alors il faut envisager que C. Pineau a joué un rôle déterminant dans la mise en place de la question de la « vie physique ». On peut alors songer à lire les écrits de l'échantillon en tant que publications rendant compte de l'oeuvre de C. Pineau concernant la « vie physique » en EPS. Leur teneur contribue à expliquer l'intérêt pour la « gestion de sa vie physique » dans les écrits rédigés alors que valait l'arrêté du 24 mars 1993. On note, dans les écrits examinés, que C. Pineau fait généralement référence à son « *Introduction à une didactique de l'EPS* » pour indiquer les trois objectifs généraux de l'EPS. Il y signifie, après les avoir explicités, qu'ils permettent à l'EPS, «

en même temps qu'elle précise son identité, de définir son champ d'intervention

». Il donne alors une sorte de définition de l'EPS : «

Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organiques et fonciers, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives.

» On peut ainsi considérer la réflexion relative à la « vie physique » comme signe de la prise en considération du problème récurrent des orientations à donner à l'EPS. Celui-ci renvoie donc à la question de l'essence de cette discipline. On peut envisager alors que le message de C. Pineau a été entendu, qui contribue à asseoir la réflexion relative à la « vie physique » en EPS. D'autant qu'il vaut en une période sensible en laquelle sont en préparation des programmes ainsi que des textes officiels concernant l'évaluation de l'EPS aux examens.

6 . Conclusion

Il est question de « vie physique » dans les textes officiels concernant l'EPS, publiés de 1993 à 1998, qui indiquent les programmes ou les modalités d'évaluation aux examens. L'arrêté du 24 mars 1993 est le premier texte officiel de ce type à avoir trait à la « vie physique ». Nombre d'écrits, qui ne sont pas textes officiels et ont été rédigés à la suite de cet arrêté, ont rapport à la « vie physique ». Les formulations « gestion de sa vie physique » et « gérer sa vie physique » qu'on trouve en ces écrits attirent l'attention. Elles y sont relativement fréquemment utilisées. Or, il n'est qu'une formulation relative à la « gestion de sa vie physique » parmi les textes officiels considérés. Ceux valant en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 n'en comportent aucune. Or, il en est dans les publications, qui ne sont pas textes officiels, produites une fois celui-ci en vigueur. La circulaire du 21 novembre 1995 en contient une dont l'emploi concerne des candidats particuliers passant les épreuves d'EPS à différents examens : il s'agit des candidats handicapés moteurs, déficients visuels ou déclarés partiellement inaptes. Les formulations concernant la gestion de sa vie physique » des écrits produits une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé n'ont généralement pas trait à ces candidats. Elles ne concernent pas, non plus, de façon essentielle la question de l'évaluation.

Il est question d'une catégorie de formulations dont l'emploi principal est relatif à un enseignement idoine à une EPS ayant visée en matière de « vie physique ». Les formulations de cette catégorie se révèlent en outre utilisées, dans cet emploi, préférentiellement aux autres formulations relatives à la « vie physique ». Elles sont, par ailleurs, inventions rhétoriciennes en regard des textes officiels qui, parmi ceux considérés, ont valu dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993. Leur emploi essentiel diffère, de plus, de celui qui

est fait de la formulation « gestion de sa vie physique » qu'on trouve dans la circulaire du 21 novembre 1995. Les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » trouvent ainsi sens, au regard des textes officiels pris en compte, de par leur emploi principal. Il est signe de réflexion à un enseignement relatif à la « vie physique » correspondant à l'assignation à cette discipline d'une visée relative à la « vie physique ». Des mises en sigle viennent au demeurant accentuer la valeur de signe des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique ». Ainsi est-il, au gré des publications, question de « SGVP », de « GVP », de « GSVP »...

L'emploi principal des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » est aussi celui qui est fait d'autres formulations concernant la « vie physique ». La plupart de celles qu'on trouve dans les écrits produits en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 ont cet emploi. Il est alors signe de réflexion à la question principalement posée quant à la « vie physique » en EPS. Il s'avère qu'un nombre non négligeable de formulations relatives à la « vie physique » ont un autre emploi dans les écrits rédigés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé. Celles-ci ont rapport aux « connaissances » à évaluer aux examens qu'indiquent l'arrêté du 22 novembre 1995 et la circulaire du 21 novembre 1995. Il demeure que la question de la « vie physique » est celle d'un enseignement valant au regard d'une EPS ayant visée concernant la « vie physique ». Les écrits produits avant la parution de l'arrêté du 24 mars 1993 se révèlent avoir préparé ce questionnement. C. Pineau a fortement oeuvré pour ce faire. Il a pesé quant à l'assignation à l'EPS d'un système de trois visées dont l'une est relative à la « vie physique ». Si bien que la question de la « vie physique » s'avère réflexion à l'enseignement de l'EPS au regard de ce système de visées. L'emploi essentiel des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » est ainsi signe de cette réflexion.

Tableau n° 1 : Les formulations relatives à la vie physique des textes officiels concernant l'EPS, donnant à connaître les programmes ou récapitulant les modalités d'évaluation aux examens et qui ont paru de 1993 à 1998

texte officiel concerné

présence d'une formulation autre que « gestion de sa vie physique »

présence de la formulation « gestion de sa vie physique »

Arrêté du 24-03-1993, Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de techniciens, brevets d'études professionnelles et certificats d'aptitudes professionnelles, BO n° 24 du 08-07-1993, pp. 1999-2000

« Les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive visent à :

- favoriser chez tous les enfants et les adolescents le développement des capacités organiques et motrices ;
- permette l'accès des élèves à un domaine de la culture que constitue la pratique des activités physiques, sportives et d'expression ;
- offrir à chacun, compte tenu des différentes dimensions sociales et culturelles que revêtent les pratiques physiques et sportives, les connaissances et savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa **vie physique** aux différents âges de l'existence. » p. 1999

« Dans les classes concernées, le contrôle en cours de formation doit permettre d'évaluer les acquisitions des élèves dans ces trois activités ainsi que les connaissances et savoirs liés à la pratique de celles-ci et à la gestion de la **vie physique**. » p. 1999

Circulaire du 12-01-1994, EPS, Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 3 du 20-01-1994, pp. 236-243

« Les niveaux d'exigence se définissent compte tenu de la détermination des zones de performance, de la référence aux niveaux de maîtrise de l'exécution et de connaissances et savoirs liés à la pratique des activités physiques et à la gestion de la **vie physique**. » p. 240

« c- L'évaluation des connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la **vie physique** » p. 241

« Pour un quart de la note globale, l'évaluation porte sur l'évaluation des connaissances et des savoirs d'accompagnement relatifs aux trois activités choisies et sur ceux relatifs à la gestion de la **vie physique**. » p. 241

« Un contrat de formation entre l'enseignant et l'élève définira les modalités de pratique et d'évaluation pour les activités autorisées médicalement ainsi que pour la ou les activités auxquelles il participe sous d'autres formes (connaissances et savoirs relatifs à la pratique, gestion et organisation de sa **vie physique**). » p. 242

« Ce candidat toutefois, pourra participer aux activités de sa classe et en particulier à celles relatives aux connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la **vie physique**. » p. 242

Arrêté du 22-02-1995, Programmes pour chaque cycle de l'école primaire, BO n° 5 du 9-03-1995, 43 p.

« Elle conduit l'enfant, par une pratique régulière à :

- acquérir des habiletés identifiables, donnant accès aux activités physiques, sportives et d'expression ;
- utiliser les ressources mises en oeuvre pour organiser la **vie physique** ;
- constituer des savoirs contribuant à mettre en oeuvre des principes de sécurité individuelle et collective et, d'une façon générale, à préserver sa santé. » p. 43

Circulaire du 21-11-1995, Education physique et sportive, EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 46 du 14-12-1995, pp. 3547-3556

« Il s'agit de connaissances d'accompagnement relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la gestion de la **vie physique**. » p. 3548

« 3 – Organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes

[...]

Le contrôle en cours de formation

[...]

Un contrat de formation entre l'enseignant et l'élève définit les modalités de pratique et d'évaluation pour les activités non médicalement proscrites ainsi que pour la ou les autres activités auxquelles il participe sous d'autres formes (connaissances relatives à la pratique des activités, gestion de sa **vie physique**). » p. 3550

« Ce candidat, toutefois, peut participer aux activités de sa classe et en particulier à celles relatives aux connaissances liées à la pratique des activités et à la gestion de la **vie physique**. » p. 3550

Arrêté du 22-11-1995, Education physique et sportive, Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen terminal pour l'EPS au lycée, BO n° 46 du 14-12-1995, pp. 3545-3546

« Dans les classes concernées, le contrôle en cours de formation doit permettre d'évaluer les compétences acquises par l'élève dans ces activités ainsi que les diverses connaissances liées à la pratique de celles-ci et à la gestion de la **vie physique**. » p. 3545

Arrêté du 18-06-1996, Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges, BO n° 29 du 18-07-1996, pp. 1964-1968

« L'EPS vise chez tous les élèves :

le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices,

l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques

l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la **vie physique**. » p. 1964

Programmes, Education physique et sportive, BO hors-série n° 10 du 15-10-1998, pp. 147-152

«

Cela leur permet de s'engager lucidement dans les activités de leur choix et de témoigner d'une attitude citoyenne valorisant la solidarité ; cela leur permet encore d'accéder aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de leur vie physique afin qu'ils se maintiennent en bonne santé.

» p. 147

Remarque :

La rubrique « auteurs » fait l'inventaire, par ordre alphabétique, des indications permettant d'identifier les auteurs signant un ou plusieurs écrits de l'échantillon. En douze cas, des noms propres sont indiqués, dans deux autres cas, des organismes sont mentionnés. Les noms propres sont présentés un par un. Les associations d'auteurs ne sont donc pas indiquées ici.

Tableau n°2 : Renseignements fournis au lecteur quant aux fonctions et lieux d'exercices des auteurs des écrits de l'échantillon

		Renseignements relatifs à l'auteur, fournis au lecteur	
		Fonction	Lieu d'exercice
Auteurs	Cogérino (G.)	Maître de conférences STAPS	IUFM Rouen CRAPS de l'université de Caen
	Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport		
	Delignières (D.)		UFRSTAPS Montpellier
	Dersoir (G.)		UFRSTAPS Nantes
	Garsault (C.)		Lycée Epinay-sous-Sénart
	Hébrard (A.)	Co-président du GTD EPS	
	Jarthon (M.)	Professeur EPS	Argentan
	Le Boulch (J.)	Directeur scientifique	Ecole de psychomotricité de Florence
	Paris (B.)	Inspecteur pédagogique régional	
	Pineau (C.)	Inspecteur général de l'Education nationale, Doyen du groupe EPS	
	René (B.X.)		CRUISE Poitiers
	Rouziès (C.)	Inspecteur Général de l'Education Nationale	
	SGEN-CFDT	représentant(s) d'un syndicat	
	Vangioni (J.)	Inspecteur Pédagogique Régional Ancien professeur d'EPS	

Tableau n° 3 : Les attributs permettant de spécifier les formulations et les catégories de formulations relatives à la « vie physique »

Attributs		
Action(s) ou état(s) indiqués par le(s) nom(s) ou le(s) verbe(s) que complète « vie physique »	Déterminatif qui précède « vie physique »	Rapport au temps, au regard de l'élève

	* gérer / gestion / G * organisation / organiser * ...	* adjectif interrogatif : quelle * adjectif possessif : sa / leur * article défini : la * article indéfini : une	nom(s) ou verbe(s) que « vie physique » complète, déterminatif précédant « vie physique » ou « vie physique » envisagés : * pour le présent et le futur * pour le seul futur * sans relation explicite au temps
Exemples de phrases et de titres	* « Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif, concernant le "savoir gérer sa VIE PHYSIQUE". » * « Offrir à chacun les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa VIE PHYSIQUE aux différents âges de la vie. » * « Quels impératifs imposent d'avoir une VIE PHYSIQUE à tout âge ? »	* « Quelle contribution de l'EPS pour quelle VIE PHYSIQUE ultérieure ? » * « Gestion de sa VIE PHYSIQUE » * « L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la VIE PHYSIQUE » * « Vous semble-t-il accessoire, nécessaire, important, indispensable que l'élève ait une VIE PHYSIQUE à tous les âges de son existence ? »	* « Offrir à chacun les connaissances concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa VIE PHYSIQUE aux différents âges de l'existence. » * « Il n'est pas avancé ici la gestion de la VIE PHYSIQUE future, terminologie contemporaine, mais l'esprit y est, à cela près qu'il s'agit alors d'une gestion au service de la société plus qu'à son propre service, l'hédonisme n'a pas encore cours. » * « L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la VIE PHYSIQUE »
Remarques	Dans certains cas, il n'est pas de nom ou de verbe qu'accompagne ainsi « vie physique ». On peut ainsi avoir : « <i>Quelle EPS pour quelle vie physique ultérieure ?</i> »	Il est à noter une occurrence pour laquelle il n'est pas de déterminatif précédant « vie physique ». On a : « <i>Le questionnaire demandait de choisir le type de caractéristique de vie physique avec lequel les enseignants étaient d'accord ou non.</i> »	Dans un cas on a : « <i>Or, la vie physique de l'adulte, comme celle de l'adolescent scolarisé, relève au moins autant d'apprentissages antérieurs que d'aptitudes plus ou moins entretenues et développées [...].</i> » On a, en cette occasion unique, jugé qu'il est question de « vie physique » pour ce qui est du présent et du futur.

Tableau n° 4 : Les catégories de formulations relatives à la « vie physique » présentes dans les écrits de l'échantillon

		Exemples de phrases et de titres comportant une formulation relative à la « vie physique »	
Catégories de formulations	Acc. I	x	« Cependant, ces adaptations ne doivent pas faire perdre de vue l'orientation générale des textes, qui ont pour finalité de procurer aux élèves les meilleures possibilités d' accès à une culture riche en matière d'éducation physique et à une VIE PHYSIQUE active et équilibrée. »
	Av. I	p+f	« Vous semble-t-il accessoire, nécessaire, important, indispensable que l'élève ait une VIE PHYSIQUE à tous les âges de son existence ? »
	Car.	x	« Le questionnaire demandait de choisir le type de caractéristiques de VIE PHYSIQUE avec lequel les enseignants étaient d'accord ou non. »
	Conc. D	x	« Sans prétendre à une quelconque synthèse, il est possible de repérer différentes conceptions de la VIE PHYSIQUE : »

- G D f « Il n'est pas avancé ici la **gestion de la VIE PHYSIQUE future**, terminologie contemporaine, mais l'esprit y est, à cela près qu'il s'agit alors d'une gestion au service de la société plus qu'à son propre service, l'hédonisme n'a pas encore cours. »
- G D p+f « Quels obstacles rencontrent les enseignants d'EPS lorsqu'ils tentent de transmettre la **gestion de la vie physique à tous les âges de la vie** ? »
- G D x « L'évaluation des connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la **gestion de la VIE PHYSIQUE** »
- G P f « - la finalisation de la formation à la gestion de sa **VIE PHYSIQUE** : faire en sorte que l'élève assume des choix pertinents, responsables, quant à sa pratique physique ultérieure. »
- G P p+f « En revanche, est plutôt nouveau le souci marqué, l'école n'étant pas une fin en soi, de donner aux élèves les compétences leur permettant de prendre en charge, **ici et maintenant, certes, mais aussi ultérieurement**, la **gestion de leur VIE PHYSIQUE**. »
- G P x « Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif, concernant le "savoir **gérer sa VIE PHYSIQUE**". »
- O D p+f « Si donc les effets du sport de haute compétition, dans une pratique étroitement délimitée, ne recouvrent pas la totalité de ce qu'on recherche dans l'éducation physique et sportive, aucune raison ne justifie, au prétexte qu'il se spécialise dans une discipline particulière, de priver un élève d'une formation complète et équilibrée, ainsi que des connaissances qui lui permettraient, **maintenant et plus tard**, d'**organiser** sainement **sa VIE PHYSIQUE**. »
- O D x D'une façon générale, par la sollicitation et par la mise en oeuvre d'actions et de conduites motrices variées, l'éducation physique et sportive contribue à l'acquisition et au développement de capacités et de connaissances relatives à l'**organisation de la vie physique**. »
- O P p+f « Offrir à chacun les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de sa VIE PHYSIQUE aux différents âges de la vie**. »
- O+E D x « Le texte, qui a pour objet le programme d'EPS destiné à la classe de sixième – arrêté du 18 juin 1996 –, définit cette finalité dans les termes suivants : "accès aux connaissances relatives à l'**organisation et à l'entretien de la VIE PHYSIQUE**" (texte 2). »
- O+G D p+f « Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organiques et moteurs, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l'**organisation et la gestion de la VIE PHYSIQUE à tous les âges** ainsi que l'accès au domaine de culture que constituent les activités physiques et sportives. »
- O+G P x « Un contrat de formation entre l'enseignant et l'élève définira les modalités de pratique et d'évaluation pour les activités autorisées médicalement ainsi que pour la ou les autres activités auxquelles il participe sous d'autres formes (connaissances et savoirs relatifs à la pratique, **gestion et organisation de sa VIE PHYSIQUE**). »
- Prép. D f « Nous avons proposé récemment un exemple de problématiques par rapport auxquelles la **préparation à la VIE PHYSIQUE d'adulte** pourrait être conçue (Delignières et Garsault, 1993) : nous pensons notamment qu'une telle formation devrait viser de manière prioritaire la gestion de la

sécurité dans les pratiques à risque, la gestion de son capital santé au travers de la pratique des APS, la gestion de ses apprentissages et de sa préparation à la pratique. »

Prép.	P	f	« Rappelons que cela ne devient pas pour autant une dérive par rapport à notre discipline puisqu'une de nos missions à long terme est de " préparer l'élève à sa vie physique d'adulte ". »
Prés.	P	x	« Préserver la VIE PHYSIQUE et celle des autres par : - la connaissance de ses propres capacités et compétences ; - l'estimation des capacités et compétences d'autrui ; - l'anticipation sur les événements et la prévention des risques ; - des organisation de travail adaptées ; - le strict respect des conduites relatives à la sécurité, à l'hygiène et à la santé ; - le respect des autres, de l'environnement et du matériel ; - le respect des règlements et des consignes ; - la prise en charge de différentes fonctions d'encadrement et d'aide. »
Sit.	D	p+f	« - une visée instrumentale : permettre à l'élève d'entretenir et développer son potentiel corporel, acquérir des compétences et savoirs (objectifs et vécus) sur son corps qui lui permettent de s'adapter à différentes situations de la vie physique aujourd'hui et, peut-être, de demain , d'agir en sécurité pour lui. »
X	D	p+f	« L'observation des pratiques corporelles qui ont droit de cité, les discours des pratiquants sur les raisons qui les poussent à l'action, les résultats obtenus, notamment sur les effets de la pratique sur la santé, les modalités de mise en oeuvre des textes régissant l'EPS en milieu scolaire permettent d'apporter des éléments de réponses à la question posée qui est celle des incidences des cours d'EPS sur la VIE PHYSIQUE tout au long de l'existence . »
X	D	x	« Mettant l'accent tantôt sur la VIE PHYSIQUE , ou la pratique physique, ou la gestion du physique, voire du moteur, elles ne se préoccupent pas, en réalité du même objet. »
X	P	p+f	« Or, la VIE PHYSIQUE de l'adulte, comme celle de l'adolescent scolarisé , relève au moins autant d'apprentissages antérieurs que d'aptitudes plus ou moins entretenues et développées, et, surtout, d'une attitude construite à l'égard de son propre corps et de la pratique physique : cette dernière ne faisant que révéler la représentation du corps, au même titre que la révèlent les comportements liés à la consommation de médicaments, de produits d'hygiène corporelle, etc. (12) (13). »
X	quelle	f	« Quelle contribution de l'EPS pour quelle VIE PHYSIQUE ultérieure ? »

Tableau n° 5 : Les catégories de formulations relatives à la « vie physique », par écrit et par source, **des écrits de l'échantillon rédigés dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993**

Action(s) ou état(s) indiqué(s) par le(s) nom(s) ou verbe(s) accompagnant « vie physique »

Av.	avoir, ait
Conc.	conceptions
G	autogestion, gestion, gérer, G
O	organisation, organiser

O+G	organisation et gestion, gestion et organisation, gérer et organiser
Prép.	préparation
X	« vie physique » non accompagnée d'un nom ou verbe indiquant une action ou un état
Déterminatif qui précède « vie physique » ou complément déterminatif associé à « vie physique »	
D	article défini « la »
I	article indéfini « une »
P	déterminatif possessif « sa », « leur » ou complément déterminatif indiquant la possession
quelle	adjectif interrogatif « quelle » pas de déterminatif, pas de complément déterminatif
Rapport au temps au regard de l'élève ; nom(s) ou verbe(s) que « vie physique » complète, déterminatif précédant « vie physique » ou « vie physique » envisagés :	
f	pour le futur
p+f	pour le présent et le futur
x	sans rapport explicite au temps

Correspondance R / S

Rx	écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x	R1	R2	R3	R4									
Dx	écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x					D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	
S x	source dont émane un écrit, ordre alphabétique x	S7	S7	S8	S1	S5	S6	S2	S3	S4	S5	S9	S10	

Catégories de formulations	Ecrits													Total			
					R1	R2	R3	R4	D1	D2	D3	D4	D5		D6	D7	D8
	Av.	I	p+f														
ConcD	x			0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
G	D	f		0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
G	D	x		3	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9
G	P	f		0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
G	P	p+f		0	0	0	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24
G	P	x		0	0	0	7	1	3	2	3	0	1	0	0	0	17
O	D	x		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
O	P	p+f		0	0	2	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	8
O+GD	p+f			0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
O+GP	x			1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Prép.	D	f		0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
X	D	p+f		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
X	D	x		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
X	P	p+f		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Sources													Total				
				S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9		S10			
Av.	I	p+f															
Av.	I	p+f		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Catégories de formulations	ConcD x	1	0 0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1
	G D f	1	0 0 1	0 0	0 0	0 0	0 0	2
	G D x	5	0 0 0	0 1	3 0	0 0	0 0	9
	G P f	0	0 0 0	0 3	0 0	0 0	0 0	3
	G P p+f	24	0 0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	24
	G P x	7	2 3 0	2 3	0 0	0 0	0 0	17
	O D x	0	0 0 0	0 0	0 1	0 0	0 0	1
	O P p+f	1	1 1 0	0 1	0 2	1 1	1 1	8
	O+GD p+f	0	0 0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	1
	O+GP x	0	0 0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	1
	Prép.D f	0	1 0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1
	X D p+f	0	0 0 0	0 1	0 0	0 0	0 0	1
	X D x	1	0 0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1
X P p+f	1	0 0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1	

Tableau n° 6 : Les catégories de formulations relatives à la « vie physique » dans les textes officiels concernant l'EPS, valant en la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993, **indiquant les programmes ou récapitulant les modalités d'évaluation des épreuves aux examens**

Action(s) ou état(s) indiqué(s)
par le(s) nom(s) ou verbe(s)
accompagnant « vie
physique »

G autogestion, gestion,
gérer, G

O organisation, organiser

O+E l'organisation et
l'entretien

O+G organisation et
gestion, gestion et
organisation, gérer et
organiser

Déterminatif qui précède « vie
physique » ou complément
déterminatif associé à « vie
physique »

D article défini « la »

P déterminatif possessif
« sa », « leur » ou
complément
déterminatif indiquant
la possession

Rapport au temps au regard de
l'élève ;
nom(s) ou verbe(s) que « vie
physique » complète,
déterminatif précédant « vie

physique » ou « vie physique » envisagés :

p+f pour le présent et le futur
 x sans rapport explicite au temps
 Tx texte officiel, ordre de publication x

Textes Total officiels

Catégories de formulations T1 T2 T3

G	D	x	1	4	0	5
O	P	x	0	0	1	1
O	P	p+f	1	0	0	1
O+G	P	x	0	1	0	1

Tableau n° 7 : Les formulations relatives à la « vie physique » des écrits de l'échantillon rédigés dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993, **dont l'emploi vaut en référence au troisième objectif général que l'arrêté du 24 mars 1993 assigne à l'EPS et concerne un thème autre que celui qui a trait à cette visée de l'EPS ou à l'évaluation en EPS**

Rx ou Dx écrit ne comportant pas la référence au troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993
 Rx ou Dx écrit comportant la référence au troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993
 x formulation(s) dont l'emploi vaut en référence au troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993
 x formulation(s) dont l'emploi renvoie au thème « visée »
 x formulation(s) dont l'emploi renvoie au thème « évaluation »
 x formulation(s) dont l'emploi ne renvoie ni au thème « visée », ni au thème « évaluation »
 x formulation(s) dont l'emploi présente les deux caractéristiques qu'envisage l'hypothèse

Catégories de formulations	Alv.	p+f	Ecrits												Total	
			R1	R2	R3	R4	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8		
OD	nc.	x	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
GD	f		0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
GD	x		3	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9
GP	f		0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
GP	p+f		0	0	0	1	23	0	0	0	0	0	0	0	0	24
GP	x		0	0	0	1	6	1	3	2	3	0	1	0	0	17
OD	x		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

	OP	p+f	0	0	2	1	0	1	1	1	0	0	1	1	8
	OD G	p+f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	OR G	x	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	PE p.	f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	XD	p+f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	XD	x	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	XP	p+f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
			Sous totaux										Total		
Catégories de formulations	Av.	p+f	0	0			0	0	0	0	2	2			
	Conc.	x	0	0			0	0	0	0	1	1			
	G	f	0	0			1	0	0	0	1	2			
	G	x	0	0			0	3	0	0	6	9			
	GP	f	0	0			0	0	0	0	3	3			
	GP	p+f	0	0			0	0	1	0	23	24			
	GP	x	0	0			2	0	1	0	14	17			
	OD	x	0	1			0	0	0	0	0	1			
	OP	p+f	0	4			0	0	4	0	0	8			
	OD G	p+f	0	1			0	0	0	0	0	1			
	OR G	x	0	0			0	1	0	0	0	1			
	PE p.	f	0	0			0	0	0	0	1	1			
	XD	p+f	0	0			0	0	0	0	1	1			
	XD	x	0	0			0	0	0	0	1	1			
	XP	p+f	0	0			0	0	0	0	1	1			
	Toutes les catégories		0	6			3	4	6	6	54	73			
			9					64							

Tableau n° 8 : Les formulations relatives à la « vie physique » des écrits de l'échantillon rédigés dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 **dont l'emploi vaut au regard de la référence au troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993 et concerne le thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS**

Sx source dont émane un écrit, ordre alphabétique x

Rx écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x

Dx écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x

0 présence d'une ou plusieurs formulations mais dont l'emploi ne concerne pas le thème « enseignement »

x formulations dont l'emploi concerne le thème « enseignement »

Catégories de formulations			Ecrits											Total	
			R1	R2	R3	R4	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7		D8
	Av.	I p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Conc.	D x	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	G	D f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	G	D x	0	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	6
	G	P f	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3

G	P	p+f	0	0	0	23	0	0	0	0	0	0	0	23
G	P	x	0	0	0	6	0	3	2	3	0	0	0	14
O	D	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	P	p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O+G	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O+G	P	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prép.	D	f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
X	D	p+f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
X	D	x	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
X	P	p+f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Catégories de formulations	Sources										Total			
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10				
Av.	I	p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conc.	D	x	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
G	D	f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
G	D	x	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6
G	P	f	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3
G	P	p+f	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23
G	P	x	6	2	3	0	0	3	0	0	0	0	0	14
O	D	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	P	p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O+G	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O+G	P	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prép.	D	f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
X	D	p+f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
X	D	x	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
X	P	p+f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

-

de la totalité des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

-

des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dont l'emploi vaut au regard de la référence au troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993 et concerne le thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS

-

et des formulations non relatives à la « gestion de sa vie physique » dont l'emploi

présente ces mêmes caractéristiques

Tableau n° 9 : Confrontation des distributions, quant aux écrits de l'échantillon rédigés dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993 :

Sx

source dont émane un écrit, ordre alphabétique x

Rx	écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x
Dx	écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x
G / P / x	distribution concernant la totalité des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »
G / P / x {1E}	distribution concernant les formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dont l'emploi vaut au regard de la référence au troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993 et concerne le thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS
{1E} autres que G / P / x	distribution concernant les formulations autres que celles relatives à la « gestion de sa vie physique » dont l'emploi vaut au regard de la référence au troisième objectif général qu'indique l'arrêté du 24 mars 1993 et concerne le thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS

Ecrits												Total
R1	R2	R3	R4	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	
G 0	0	0	7	1	3	2	3	0	1	0	0	17
/												
P												
/ x												

G 0	0	0	6	0	3	2	3	0	0	0	0	14
/												
P												
/ x												
{1E}												
{1E}	0	0	32	0	5	1	0	0	0	0	0	38
autres que G / P / x												

Sources											Total
S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10		
G 7	2	3	0	2	3	0	0	0	0	17	
/											
P											
/ x											
G 6	2	3	0	0	3	0	0	0	0	14	
/											
P											
/ x											
{1E}											
{1E}	1	0	0	0	5	0	0	0	0	38	
autres que											

G		
/		
P		
/ x		
Coefficients de corrélation de Spearman, dans le cas des distributions par écrit		Coefficients de corrélation de Spearman, dans le cas des distributions par source
G / P / x {1E}		G / P / x {1E}
G Rho = 0.898 et p = 0.0029	G / P / x	Rho = 0.924 et p = 0.0056
/		
P		
/		
x		
{1E} Rho = 0.821 et p = 0.0065	{1E} autres que	Rho = 0.810 et p = 0.0152
autres	G / P / x	
que		
G		
/		
P		
/		
x		

Tableau n° 10 : Les catégories de formulations relatives à la « vie physique » dans les textes officiels relatifs à l'EPS qui ont paru de 1993 à 1998, indiquant les programmes ou récapitulants les modalités d'évaluation à différents examens

Action(s) ou état(s) indiqué(s) par le(s) nom(s) ou verbe(s) accompagnant « vie physique »
G autogestion, gestion, gérer, G
O organisation, organiser
O+E l'organisation et l'entretien
O+G organisation et gestion, gestion et organisation, gérer et organiser
Déterminatif qui précède « vie physique » ou complément déterminatif associé à « vie physique »
D article défini « la »
P déterminatif possessif « sa », « leur » ou complément déterminatif indiquant la possession
Rapport au temps au regard de l'élève ;
nom(s) ou verbe(s) que « vie physique » complète, déterminatif précédant « vie physique » ou « vie physique » envisagés :
p+f pour le présent et le futur
x sans rapport explicite au temps
Tx texte officiel, ordre de publication x
Tx Ty textes officiels ayant eu une période commune dans leur période d'application
<u>Tx Ty</u> textes officiels ayant une période commune dans leur période d'application
formulations dont l'emploi renvoie au thème « évaluation »
formulations dont l'emploi renvoie au thème « visée »

Textes officiels Total

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	
Catégories de formulations	G D x	1	4	0	2	1	0	0	8
	G P x	0	0	0	1	0	0	0	1
	O P x	0	0	1	0	0	0	0	1
	O P p+f	1	0	0	0	0	0	0	1
	O+E D x	0	0	0	0	0	1	0	1
	O+E P x	0	0	0	0	0	0	1	1
	O+G P x	0	1	0	0	0	0	0	1

Tableau n° 11 : L'emploi de la formulation « *gestion de la vie physique* » et le thème de l'évaluation de l'EPS dans les textes officiels relatifs à l'EPS qui ont paru de 1993 à 1998, indiquant les programmes ou récapitulant les modalités d'évaluation à différents examens

abc données permettant de considérer

que l'emploi d'une formulation « *gestion de la vie physique* » concerne le thème de l'évaluation en EPS

Arrêté du 24 mars 1993,

Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de technicien, brevets d'étude professionnelle et certificats d'aptitude professionnelle, BO n° 24 du 08-07-1993

« Dans les classes concernées, le contrôle en cours de formation doit permettre d'évaluer les acquisitions des élèves dans ces trois activités ainsi que les connaissances et savoirs liés à la pratique de celles-ci et à la gestion de la vie physique » p. 1999

Circulaire n° 94-007,

Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 3 du 20-01-1994

« Méthodologie de l'évaluation

[...]

3 - Définition des niveaux d'exigence

Les niveaux d'exigence se définissent compte tenu de la détermination des zones de performance, de la référence aux niveaux de maîtrise de l'exécution et de connaissances et savoirs liés à la pratique des activités physiques et à la gestion de la vie physique » pp. 239-240

« c – L'évaluation des connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » p. 241

« Pour un quart de la note globale, l'évaluation porte sur l'évaluation des connaissances et des savoirs d'accompagnement relatifs aux trois activités choisies et sur ceux relatifs à la gestion de la vie physique » p. 241

« Organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes

[...]

Ce candidat toutefois, pourra participer aux activités de sa classe et en particulier à celles relatives aux connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » p. 242

Circulaire n° 95-253,

EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 46 du 14-12-1995

« Détermination de la note d'éducation physique et sportive

[...]

2 – Les connaissances

Elles comptent pour cinq points dans la note globale [...] Il s'agit de connaissances d'accompagnement relatives aux connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » p. 3548

« Organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes

[...]

Ce candidat toutefois, peut participer aux activités de sa classe et en particulier à celles relatives aux connaissances liées à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » p. 3550

Arrêté du 22 novembre 1995,

Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen terminal pour l'EPS au lycée, BO n° 46 du 14-12-1995

« Dans les classes concernées, le contrôle en cours de formation doit permettre d'évaluer les compétences acquises par l'élève dans ces activités ainsi que les diverses connaissances liées à la pratique de celles-ci et à la GESTION DE LA VIE PHYSIQUE. » p. 3545

Tableau n° 12 : Les catégories de formulations relatives à la « vie physique », par écrit et par source **des écrits de l'échantillon rédigés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé**

Action(s) ou état(s) indiqué(s) par le(s) nom(s) ou verbe(s) accompagnant « vie physique »

Acc.	accès à
Car.	caractéristiques de
G	gestion, gérer, G
O	organisation, organiser
O+E	l'organisation et l'entretien
Prép.	préparation
Prés.	préserver
Sit.	situations de
X	« vie physique » non accompagnée d'un nom ou verbe indiquant une action ou un état

Déterminatif qui précède « vie physique » ou complément déterminatif associé à « vie physique »

D	article défini « la »
I	article indéfini « une »
P	déterminatif possessif « sa », « leur » ou complément déterminatif indiquant la possession
quelle	adjectif interrogatif « quelle » pas de déterminatif, pas de complément déterminatif

Rapport au temps au regard de l'élève ;

nom(s) ou verbe(s) que « vie physique » complète, déterminatif précédant « vie physique » ou « vie physique » envisagés :

f	pour le futur
p+f	pour le présent et le futur
x	sans rapport explicite au temps

Correspondance R / S

Rx	écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x	Ra	Rb						
Dx	écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x			Da	Db	Dc	Dd	De	Df
Sx	source dont émane un écrit, ordre alphabétique x	Sb	Sa	Sa	Sc	Sd	Se	Sf	Sa
									Total

Catégories de formulations		Sources				Total					
		Ra	Rb	Da	Db	Dc	Dd	De	Df		
Catégories de formulations	Acc. I	x	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Car.	x	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	G D	p+f	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	G D	x	1	1	1	0	0	0	3	9	15
	G P	f	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	G P	x	0	0	3	0	0	0	1	1	5
	O D	p+f	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	O P	p+f	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	O+E D	x	0	0	0	0	1	1	1	0	3
	Prép. P	f	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Prés. P	x	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Sit. D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	X	quelle f	0	0	2	0	0	0	0	0	2

Catégories de formulations		Sources				Total			
		Sa	Sb	Sc	Sd	Se	Sf		
Catégories de formulations	Acc. I	x	0	0	0	0	0	1	1
	Car.	x	1	0	0	0	0	0	1
	G D	p+f	0	0	0	1	0	0	1
	G D	x	11	1	0	0	0	3	15
	G P	p+f	1	0	0	0	0	0	1
	G P	x	4	0	0	0	0	1	5
	O D	p+f	0	0	0	0	0	1	1
	O P	p+f	0	0	1	0	0	1	2
	O+E D	x	0	0	0	1	1	1	3
	Prép. P	f	1	0	0	0	0	0	1
	Prés. P	x	0	0	0	0	1	0	1
	Sit. D	p+f	1	0	0	0	0	0	1
	X	quelle f	2	0	0	0	0	0	2

Tableau n° 13 : Les formulations relatives à la « vie physique » des écrits de l'échantillon rédigés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé, **en fonction de la référence au regard de laquelle leur emploi vaut et du thème auquel leur emploi renvoie**

Rx ou formulation dont l'emploi ne vaut ni au regard de la référence à la « finalité relative » à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS, ni au regard des « connaissances » relatives à la « gestion de la vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 ou la circulaire du 21 novembre 1995 indiquent

Rx ou formulation dont l'emploi vaut au regard de la référence à la « finalité » relative à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS

Rx ou formulation dont l'emploi vaut au regard des « connaissances » relatives à la « gestion de la vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 ou la circulaire du 21 novembre 1995 indiquent

x ou x formulation dont l'emploi renvoie au thème « enseignement »
ou x

formulation dont l'emploi renvoie au thème « visée »

x ou x

ou x

x ou x formulation dont l'emploi renvoie au thème « évaluation »

ou x

Catégories de formulations		Ecrits									Total
		Ra	Rb	Da	Db	Dc	Dd	<u>De</u>	Df		
Acc.	I	x	0	0	0	0	0	0	<u>1</u>	0	1
Car.		x	0	0	<u>1</u>	0	0	0	0	0	1
G	D	p+f	0	0	0	0	<u>1</u>	0	0	0	1
G	D	x	1	1	<u>1</u>	0	0	0	3	2	16
G	P	p+f	0	0	0	0	0	0	1	0	1
G	P	x	0	0	<u>3</u>	0	0	0	<u>1</u>	1	5
O	D	p+f	0	0	0	0	0	0	<u>1</u>	0	1
O	P	p+f	0	0	0	<u>1</u>	0	0	<u>1</u>	0	2
O+E	D	x	0	0	0	0	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	0	3
Prép.	P	f	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Prés.	P	x	0	0	0	0	0	<u>1</u>	0	0	1
Sit.	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	1	1
X	quelle	f	0	0	<u>2</u>	0	0	0	0	0	2

Tableau n° 14 : Les nombres totaux de formulations relatives à la « vie physique » des écrits de l'échantillon rédigés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé, en fonction de **la référence au regard de laquelle leur emploi vaut et du thème auquel leur emploi renvoie**

Réf1 formulation dont l'emploi vaut au regard de la référence à la « finalité » relative à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS

Réf2 formulation dont l'emploi vaut au regard des « connaissances » relatives à la « gestion de la vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 ou la circulaire du 21 novembre 1995 indiquent

Réf Ø formulation dont l'emploi ne vaut ni au regard de la référence à la « finalité relative » à la « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS, ni au regard des « connaissances » relatives à la « gestion de la vie physique » que l'arrêté du 22 novembre 1995 ou la circulaire du 21 novembre 1995 indiquent

Thème formulation dont l'emploi renvoie au thème « enseignement »

E

Thème formulation dont l'emploi renvoie au thème « visée »

V

Thème formulation dont l'emploi renvoie au thème « évaluation »

è

Thème formulation dont l'emploi ne renvoie ni au thème « enseignement », ni au thème « visée », ni au thème « évaluation »

Ø

		Référence		
		Réf1	Réf2	Ø
Thème	Thème E	10	3	1
	Thème V	7	2	1

Thème è	0	11	0	11
Ø	0	0	0	0
Totaux / Référence	17	16	2	

-

de la totalité des formulations « vie physique »

-

et de l'ensemble constitué des formulations dont l'emploi

◆

vaut au regard de la référence à la « finalité » de « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS et renvoie au thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS ou à celui de la « visée » de l'EPS relative à la « vie physique »
ou

◆

vaut au regard de la référence aux « connaissances » concernant la « gestion de la « vie physique » qu'indiquent l'arrêté du 22 novembre 1995 et la circulaire du 21 novembre 1995 et renvoie au thème de l'évaluation en EPS ou à celui de la « visée » de l'EPS relative à la « vie physique »

Tableau n° 15 : Confrontation des distributions quant aux écrits de l'échantillon rédigés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé :

Sx	source dont émane un écrit, par ordre alphabétique
Rx	écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x
Dx	écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x
	totalité des formulations « vie physique »
ERéf1 +	ensemble constitué des
Eréf2 +	formulations dont l'emploi
Vréf1 +	vaut au regard de la référence à
éRéf2	la « finalité » de « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS et renvoie au thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS ou à celui de la « visée » de l'EPS relative à la « vie physique »
	ou
	vaut au regard de la référence aux « connaissances » concernant la « gestion de la « vie physique » qu'indiquent

l'arrêté du 22 novembre 1995 et la circulaire du 21 novembre 1995 et renvoie au thème de l'évaluation en EPS ou à celui de la « visée » de l'EPS relative à la « vie physique »

	Ecrits							Total	
	Ra	Rb	Da	Db	Dc	Dd	De		Df
	1	1	7	1	2	2	8	13	35
ERéf1	0	1	7	1	2	2	8	10	31
+									
Eréf2									
+									
Vréf1									
+									
éRéf2									

	Sources						Total
	Sa	Sb	Sc	Sd	Se	Sf	
	21	1	1	2	2	8	35
ERéf1 +	18	0	1	2	2	8	31
Eréf2 +							
Vréf1 +							
éRéf2							

Coefficient de corrélation de Spearman, dans le cas des distribution par écrit

Coefficient de corrélation de Spearman, dans le cas des distribution par source

ERéf1 + Eréf2 + Vréf1 + éRéf2

Rho = 0.982 et p = 0.094

ERéf1 + Eréf2 + Vréf1 + éRéf2

Rho = 0.985 et p = 0.0276

•

des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dont l'emploi vaut au regard de la référence à la « finalité » de « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS et renvoie au thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS avec celles

•

de la totalité des formulations dont l'emploi vaut au regard de la référence à la « finalité » de « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS et renvoie au thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS

•

de la totalité des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »

Tableau n° 16 : Confrontation des distributions quant aux écrits de l'échantillon rédigés une fois l'arrêté du 24 mars 1993 abrogé :

- Sx** source dont émane un écrit, par ordre alphabétique
Rx écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x
Dx écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x
Eréf1 totalité des formulations dont l'emploi vaut au regard de la référence à la « finalité » de « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS et renvoie au thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS
G / P / x totalité des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique »
G / P / x formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dont l'emploi vaut au regard de la référence à la « finalité » de « vie physique » que l'arrêté du 18 juin 1996 assigne à l'EPS et renvoie au thème de l'enseignement relatif à la « vie physique » en EPS

	Ecrits								Total
	Ra	Rb	Da	Db	Dc	Dd	De	Df	
Eréf1	0	0	7	0	0	1	2	0	10
G / P / x	0	0	3	0	0	0	1	1	5
G / P / x	0	0	3	0	0	0	1	0	4
Eréf1									

	Sources						Total
	Sa	Sb	Sc	Sd	Se	Sf	
Eréf1	0	7	0	0	1	2	10
G / P / x	0	4	0	0	0	1	5
G / P / x	0	3	0	0	0	1	4
Eréf1							

Coefficient de corrélation de Spearman, dans le cas des distribution par écrit

	G / P / x
G / P / x Eréf1	Rho = 0.819 et p = 0.0303

Coefficient de corrélation de Spearman, dans le cas des distribution par écrit

	Eréf1
G / P / x Eréf1	Rho = 0.875 et p = 0.0206

Coefficient de corrélation de Spearman, dans le cas des distribution par source

	G / P / x
G / P / x Eréf1	Rho = 1.000 et p = 0.0253

Coefficient de corrélation de Spearman, dans le cas des distribution par source

	Eréf1
G / P / x Eréf1	Rho = 0.0898 et p = 0.0446

Tableau n° 17 : Les catégories de formulations relatives à la « vie physique », par écrit dans l'échantillon regroupant les écrits produits après la parution de l'arrêté du 21 février 1980 et avant celle de l'arrêté du 24 mars 1993

Action(s) ou état(s) indiqué(s) par le(s) nom(s) ou verbe(s) accompagnant « vie physique »

G gestion, gérer,
G

O	organisation, organiser
O+C	l'organisation et la conduite
O+G	l'organisation et la gestion, gérer et organiser,

Déterminatif qui précède « vie physique » ou complément déterminatif associé à « vie physique »

D	article défini « la »
P	déterminatif possessif « sa », « leur » ou complément déterminatif indiquant la possession

Rapport au temps au regard de l'élève ;
nom(s) ou verbe(s) que « vie physique » complète, déterminatif précédant « vie physique » ou « vie physique » envisagés :

f	pour le futur
p+f	pour le présent et le futur
x	sans rapport explicite au temps

Rnx écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x

Dnx écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x

Catégories de formulations	G	D x	Ecrits								Total	
			Rn1	Rn2	Rn3	Dn1	Rn4	Rn5	Rn6	Rn7		Rn8
	G	D x	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	G	P p+f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	G	P x	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

O	D	p+f	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
O	D	x	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
O	P	f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
O	P	p+f	0	1	0	2	1	0	1	0	1	6
O+C	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
O+G	D	p+f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
O+G	P	f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

Tableau n° 18 : Les catégories de formulations relatives à la « vie physique », par écrit et en fonction du thème auquel leur emploi renvoie, dans l'échantillon regroupant les écrits produits **après la parution de l'arrêté du 21 février 1980 et avant celle de l'arrêté du 24 mars 1993**

Rnx écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x

Dnx écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x

x **formulation dont l'emploi renvoie au thème « enseignement »**

x **formulation dont l'emploi renvoie au thème « évaluation »**

x **formulation dont l'emploi renvoie au thème « visée »**

x **formulation dont l'emploi renvoie au thème « autres »**

Catégories de formulations	G	D	Ecrits								Total	
			x	0	1	2	1	0	1	0		
												Rn1
G	D	x	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
G	P	p+f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
G	P	x	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
O	D	p+f	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
O	D	x	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
O	P	f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
O	P	p+f	0	1	0	2	1	0	1	0	1	6
O+C	D	p+f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
O+G	D	p+f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
O+G	P	f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

Catégories de formulations	G	D	Sous totaux		Total
			0	1	
G	D	x	0	1	0 1 2
G	P	p+f	0	0	1 0 1
G	P	x	0	0	1 0 1
O	D	p+f	0	0	1 1 2
O	D	x	0	0	1 1 2
O	P	f	0	0	1 0 1
O	P	p+f	0	0	5 1 6
O+C	D	p+f	0	0	1 0 1
O+G	D	p+f	0	0	1 0 1
O+G	P	f	0	0	1 0 1

Toutes les 0 1 13 4 18
catégories

•

de la totalité des formulations relatives à la « vie physique »

•

et des formulations relatives à la « vie physique » dont l'emploi renvoie au thème de la visée de l'EPS relative à la « vie physique »

Tableau n° 19 : Confrontation des distributions relatives à l'échantillon regroupant les écrits produits **après la parution de l'arrêté du 21 février 1980 et avant celle de l'arrêté du 24 mars 1993**

Rnx écrit publié dans la Revue EPS, ordre de parution x

**Dnx écrit publié dans les Dossiers EPS, ordre de parution x
totalité des formulations relatives à la « vie physique »**

V formulations relatives à la « vie physique » dont l'emploi renvoie au thème de la visée de l'EPS relative à la « vie physique »

	Ecrits									Total
	Rn1	Rn2	Rn3	Dn1	Rn4	Rn5	Rn6	Rn7	Rn8	
	2	1	1	5	2	1	2	1	3	18
V	2	0	1	5	1	0	1	1	2	13

Coefficient de corrélation de
Spearman

V Rho = 0.841 et p = 0.0174

Document n° 1 : Renseignements fournis au lecteur concernant les fonctions et lieux d'exercice des auteurs des écrits de l'échantillon

auteur

écrit

abc données relatives à la fonction qu'exerce un auteur

abc données relatives au lieu d'exercice d'un auteur

absence de données

Cogérino (G.)

Cogérino (G.), Gestion de la vie physique, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp.19-23

« Geneviève Cogérino

Maître de conférences STAPS, IUFM Rouen » p. 23

Cogérino (G.), Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, 1997, pp. 54-58

« Geneviève Cogérino, maître de conférences, IUFM Rouen » p. 54

Cogérino (G.), Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, pp. 25-28

« Geneviève Cogérino,

Maître de conférences en STAPS,

CRAPS (Centre de Recherche en Activités Physiques et Sportives) de l'université de Caen. » p. 28

Cogérino (G.), Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.

Comité d'étude et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport

Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, INJEP – Marly-Le-Roy, Revue EPS, n° 263, janvier-février 1997, pp. 57-62

Delignières (D.), Garsault (C.)

Delignières (D.), Garsault (C.), Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?, in : René (B-X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 155-162

« Delignières Didier

UFRSTAPS MontpellierGARSAULT Christine

Lycée M. Eliot

Epinay-sous-Sénart » p. 155

Dersoir (G.)

Dersoir(G.), A quoi sert l'éducation physique et sportive dans le système éducatif français ?, in : René (B-X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 38-46

« DERSOIR Guy

UFRSTAPS

Nantes » p. 38

Hébrard (A.)

Hébrard (A.), A toutes fins utiles, in : René (B-X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 47-53

« HEBRARD Alain

UFRSTAPS

Montpellier I » p. 47

« Ainsi, avec votre permission, je me propose de vous dessiner autant que je le peux, la représentation que je pense avoir de l'utilité de l'EPS et qui m'anime dans mes relations avec le monde de l'EPS au sein duquel j'ai pu jouer modestement un rôle d'acteur institutionnel en tant que président de la "commission verticale EPS" puis de président du "GTD EPS" (Groupe technique disciplinaire, attaché à la direction des collèges et lycées) et actuellement encore plus modestement de co-président du "GTD EPS". » p. 47

Jarthon (M.)

Jarthon (M.), APS et santé ; les instructions officielles, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, pp. 52-53

« Michel Jarthon, professeur EPS au collège d'Argentan » p. 52

Le Boulch (J.)

Le Boulch (J.), Education Physique et Science de l'Education, Le mouvement, fil directeur du développement, in : Le corps à l'école, apprentissage et développement, Dossiers EPS, n° 22, 1995, pp. 49-56

« Jean Le Boulch

Directeur de l'Ecole de Psychomotricité de Florence » p. 49

Le Boulch (J.), Education physique motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement), in : René (B.-X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 62-69

« LE BOULCH Jean

**Directeur Scientifique
Ecole de Psychomotricité
Florence** » p. 62

Paris (B.)

Paris (B.), L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?, in : Le corps à l'école, apprentissage et développement, Dossiers EPS, n° 22, 1995, pp. 28-33

« Bernard PARIS

Inspecteur Pédagogique Régional
Académie de Caen » p. 28

Paris (B.), En pratique, quels moyens et quelles conditions ont été, sont, et pourraient être mis en oeuvre pour établir une relation bénéfique entre activité physique et santé ?, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, p. 51

« Bernard Paris, **inspecteur pédagogique régional, académie de Caen** » p. 51

Pineau (C.)

Pineau (C.), L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 57-60

« **Claude Pineau**

Inspecteur Général de L'Education nationale
Doyen du groupe EPS » p. 60

Pineau (C.), Programme en éducation physique et sportive, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, pp. 60-62

« **Claude Pineau**

Inspecteur Général de L'Education nationale
Doyen du groupe EPS » p. 62

Pineau (C.), Hébrard (A.)

Pineau (C.), Hébrard (A.), Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive, Revue EPS, n° 247, mai-juin 1994, pp. 49-54

« Le Doyen de l'Inspection générale de l'Education nationale EPS : **Claude Pineau.**

Le Président du groupe technique disciplinaire EPS : Alain Hébrard. » p. 54

René (B.-X.)

René (B.-X.), Les effets de l'éducation physique, in : René (B.-X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 99-124

« Bernard Xavier RENE

CRUISE

Poitiers » p. 99

Rouziès (C.)

Rouziès (C.), Réglementation de l'EPS explicitée par l'inspection générale, Dossiers EPS, n° 33, 1997, 73 p.

« Claude ROUZIES

Inspecteur général de l'éducation nationale » p. 1

SGEN-CFDT

SGEN-CFDT, L'EPS au bac : tout ça pour ça !!! (Le courant didactique mis à nu), in : RENE (B-X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 415-419

« SGEN-CFDT » p. 415

Vangioni (J.)

Vangioni (J.), Education physique et sportive, Programmes et apprentissages, Dossiers EPS, n° 36, 1997, 123 p.

« Les deux volets de ce nouveau dossier révèlent en quelque sorte la **double appartenance** professionnelle de l'auteur, d'abord à **celle du corps des inspecteurs pédagogiques régionaux**, qui restent des témoins privilégiés et exclusifs des pratiques d'enseignement, ensuite à **celle du corps des professeurs d'EPS, qu'il a longtemps été** qu'il continue toujours d'être moralement. » p. 5

Document n° 2 : Les formulations relatives à la « vie physique » des écrits de l'échantillon, par catégorie

abc	données relatives au nom ou au verbe qui complète « vie physique »
abc	données relatives au déterminatif qui précède « vie physique »
abc	données relatives au rapport au temps
R	écrit de la Revue EPS dont est tiré le texte comportant la formulation considérée
D	écrit des Dossiers EPS dont est tiré le texte comportant la formulation considérée
R ou D 1...	écrit rédigé dans la période d'application de l'arrêté du 24 mars 1993
R ou D a...	écrit rédigé après l'abrogation de l'arrêté du 24 mars 1994

Précisions permettant l'identification des références dont proviennent les formulations étudiées

- R1 Pineau (C.), L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 57-60
- R2 Pineau (C.), Programme en éducation physique et sportive, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, pp. 60-62
- R3 Pineau (C.), Hébrard (A.), Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive, Revue EPS, n° 247, mai-juin 1994, pp. 49-54
- R4 Cogérino (G.), Gestion de la vie physique, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19-23
- Ra Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, INJEP – Marly-Le-Roy, Revue EPS, janvier-février 1997, pp. 57-62
- Rb Cogérino (G.), Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, pp. 25-28
- D1 Le Boulch (J.), Education physique et Science de l'Education, Le mouvement, fil directeur du développement, in : Le corps à l'école, Apprentissage et développement, Actes du Colloque 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, 1995, pp. 49-56
- D2 Paris (B.), L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?, in : Le corps à l'école, Apprentissage et développement, Actes du Colloque 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, 1995, pp. 28-33

- D3 Delignières (D.), Garsault (C.), Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?, in : René (B.X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 155-162
- D4 Dersoir (G.), A quoi sert l'éducation physique et sportive dans le système éducatif français ?, in : René (B.X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 38-46
- D5 Hébrard (A.), A toutes fins utiles, in : René (B.X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 47-53
- D6 Le Boulch (J.), Education physique motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement), in : René (B.X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 62-69
- D7 René (B.X.), Les effets de l'éducation physique, in : René (B.X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 99-124
- D8 SGEN-CFDT, L'EPS au bac : tout ça pour ça !!! (Le courant didactique mis à nu), in : René (B.X.), A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 415-419
- Da** Cogérino (G.), Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, 1997, pp. 54-58
- Db** Jarthon (M.), APS et santé ; les instructions officielles, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, 1997, pp. 52-53
- Dc** Paris (B.), En pratique, quels moyens et quelles conditions ont été, sont, et pourraient être mis en oeuvre pour établir une relation bénéfique entre activité physique et santé ?, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, 1997, p. 51
- Dd** Vangioni (J.), Education physique et sportive, Programmes et apprentissages, Dossiers EPS, n° 36, 1997, 123 p.
- De** Rouziès (C.), Réglementation de l'EPS explicitée par l'Inspection Générale, Dossiers EPS, n° 33, Deuxième édition augmentée, 1997, 73 p.
- Df** Cogérino(G.), Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.

Catégorie « Acc. / I / x »

De « Cependant, ces adaptations ne doivent pas faire perdre de vue l'orientation générale des textes, qui ont pour finalité de procurer aux élèves les meilleures possibilités d'**accès** à une culture riche en matière d'éducation physique et à **uneVIE PHYSIQUE** active et équilibrée. » p. 58

Catégorie « Av. / I / p+f »

R4 « Vous semble-t-il accessoire, nécessaire, important, indispensable que l'élève **aituneVIE PHYSIQUE**à tous les âges de son existence ? » p. 19
« Quels impératifs imposent d'**avoiruneVIE PHYSIQUE** à tout âge ? » p. 22

Catégorie « Car. / . / x »

Da « Le questionnaire demandait de choisir le type de **caractéristiques** de **VIE PHYSIQUE** avec lequel les enseignants étaient d'accord ou non. » p. 57

Catégorie « Conc. / D / x »

R4 « Sans prétendre à une quelconque synthèse, il est possible de repérer différentes **conceptions de laVIE PHYSIQUE** :
- préventive et sécuritaire : l'objet de l'EPS est alors d'inculquer des savoirs utiles, voire utilitaires : la construction de postures justes et adaptées pour la vie quotidienne et les postes de travail, l'acquisition de comportements de survie ou de réchappe dans les situations de loisir, etc.» p. 23

Catégorie « G / D / f »

R4 « Savoir gérer de manière optimale ses apprentissages dans les activités proposées en EPS est la condition nécessaire et suffisante d'une **gestionultérieure** pertinente de **laVIE PHYSIQUE**. » p. 21

D5 « Il n'est pas avancé ici la **gestion de laVIE PHYSIQUEfuture**, terminologie contemporaine, mais l'esprit y est, à cela près qu'il s'agit alors d'une gestion au service de la société plus qu'à son propre service, l'hédonisme n'a pas encore cours. » p. 48

Catégorie « G / D / p+f »

Ra « Quels obstacles rencontrent les enseignants d'EPS lorsqu'ils tentent de transmettre la **gestion de lavie physiqueà tous les âges de la vie** ? » p. 59

Dc « Geneviève Cogérino, maître de conférences en STAPS, co-responsable de deux universités d'été consacrées aux pratiques d'entretien corporel en milieu scolaire, mène des recherches sur les raisons pour lesquelles “la **gestion de lavie physiqueà tous les âges de l'existence**”, en tant qu'objectif fixé par la législateur aux enseignants d'EPS, pose problème. » p. 51

Catégorie « G / D / x »

R1 « L'évaluation des connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la **gestion de laVIE PHYSIQUE** » p. 60

« Pour un quart de la note globale, l'évaluation porte sur les connaissances et savoirs d'accompagnement relatifs aux trois activités choisies et à la **gestion de laVIE PHYSIQUE**. » p. 60

« Mais ce candidat pourra participer aux activités de sa classe en particulier pour l'évaluation des connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la **gestion de laVIE PHYSIQUE**. » p. 60

R4 « **Gestion de laVIE PHYSIQUE** » p. 19

« L'approche des conceptions explicites de la GSVP est peu productive si l'on pose la question : “situez votre conception de la **gestion de lavie physique**”. » p. 19

« Que recouvre la notion de **gestion de lavie physique**: quels en sont les axes, ou dimensions, ou composantes pour les enseignants ? » p. 19

« En quoi et dans quelle mesure la **gestion de lavie physique** se différencie-t-elle de la pratique physique ? » p. 19

« Pratique physique et **gestion de lavie physique** sont ici confondues. » p. 21

Rb « D'autres équipes ont pris une autre orientation : les connaissances d'accompagnement ont été mises en liaison dans le souci de les distinguer nettement de l'évaluation de la performance et de la maîtrise, avec la mention : “... au-delà, à la **gestion de lavie physique**”. » p. 26

D2 « L'objectif de cette Université d'été était double : comprendre, donner du sens au concept de **gestion de lavie physique**;le situer à l'école : que fait-elle ou ne fait-elle pas pour lui donner du corps pendant les cours obligatoires d'EPS ? » p. 32

Da « Ces propositions sont issues de l'enquête qualitative préparatoire : ce sont les enseignants qui leur donnent le statut de “moyen” au service de l'objectif G. Cogérino, “

gestion de lavie physique », Revue EPS, n° 251, 1995. » p. 56

De « La qualité des connaissances acquises se mesure toujours à partir des activités effectivement enseignées : connaissances pratiques en relation immédiate avec l'activité (brevet des collèges), connaissances d'accompagnement relatives aux modes de développement des capacités physiques, aux activités et, au-delà, à la **gestion de lavie physique** (baccalauréats, BEP, CAP). » p. 4

« Les connaissances : il s'agit de connaissances d'accompagnement relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la **gestion de lavie physique**. » p. 13

« Il s'agit de connaissances d'accompagnement relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la **gestion de lavie physique**. » p. 55

Df « La **gestion de lavie physique** qui transparaît de cette modalité est une visée d'entretien, de préservation du corps et de ses capacités instrumentales, dans une perspective pragmatique. » p. 15

« La **gestion de lavie physique** concerne un individu dont l'angle d'approche privilégié est instrumental. » p. 15

« Il s'agit de connaissances d'accompagnement relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux pratiques physiques et, au-delà, à la **gestion de lavie physique**. » p. 27

« La circulaire abrogée de janvier 1994 introduisait les savoirs d'accompagnement comme étant liés à la pratique des APS et à la **gestion de lavie physique**. » p. 27

« Elles sont maintenant également "relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la **gestion de lavie physique**". » p. 27

En revanche, ces "principes de gestion des moyens" sont définis comme ceux permettant de réguler toute activité physique, devant être présents dans les contenus d'enseignement aux côtés des principes d'action et des principes opérationnels pour une meilleure **gestion de lavie physique**. » p. 27

« Le paragraphe introductif les définit comme les savoirs relatifs à la **gestion de lavie physique**. » p. 27

« Les données d'accompagnement y sont une nouvelle fois reliées à l'objectif concernant la **gestion de lavie physique**, après qu'aient été présentées deux "problématiques" de l'EPS. » p. 28

« Evaluer "en actes" a été mis en oeuvre par certains établissements grâce à des épreuves particulières : une course de longue durée (très souvent évaluée sur la régularité et au nom de la "**gestion de lavie physique**"), ou une épreuve de sauvetage (action facilement observable et évaluable), ou l'organisation matérielle d'un atelier ou d'un tournoi. » p. 29

Catégorie « G / P / f »

D2 « **Les adultes**, eu égard à leur personnalité, ont des attitudes différentes face à l'équation "sport = santé" et quant aux meilleurs moyens de **gérer convenablement leur VIE PHYSIQUE**. » p. 29

« L'école prépare-t-elle **les adultes de demain** à bien **gérer leur VIE PHYSIQUE** ? » p. 28

« En d'autres termes, l'école, au sens large du terme, prépare-t-elle **les adultes de demain** à bien **gérer leur VIE PHYSIQUE** ? » p. 28

Df « En liaison avec le thème de la **gestion ultérieure** et autonome de **savie physique**, la connaissance de soi suggère d'autres pistes d'évaluation. » p. 29

Catégorie « G / P / p+f »

- R4** « Comment parviennent-ils à concilier au quotidien la poursuite des trois objectifs assignés à la discipline et plus particulièrement, comment prennent-ils en compte le troisième objectif : “donner aux élèves connaissances et savoirs leur permettant de **gérer leur vie physique à tous les âges de la vie**” ? » p. 19
- « Cet article se propose de fournir quelques données sur les représentations qu’élaborent les enseignants d’EPS de la formation à donner aux élèves afin qu’ils soient en mesure de **gérer leur vie physique à tout âge (GSVP)**. » p. 19
- « Cet article se propose de fournir quelques données sur les représentations qu’élaborent les enseignants d’EPS de la formation à donner aux élèves afin qu’ils soient en mesure de gérer leur vie physique **à tout âge (GSVP)**. » p. 19
- « Il se propose également de mettre en rapport les caractéristiques de ces représentations de la **GSVP** avec certains aspects des conceptions de l’EPS. » p. 19
- « Questions autour de la **GSVP** » p. 19
- « L’approche des conceptions explicites de la **GSVP** est peu productive si l’on pose la question : “situez votre conception de la gestion de la vie physique”. » p. 19
- « Les enseignants avouent une grande difficulté à citer et situer ce qui relèverait de la formation à la **GSVP**. » p. 20
- « Des retombées incertaines mais probables, concernent la **GSVP** : il n’est donc pas utile d’enseigner cette dernière séparément (catégorie 5). » p. 20
- « Les sous-catégories ventilent ce que les enseignants qui adhèrent à cette position situent comme les contributions avérées dans ce qu’ils font déjà pour la **GSVP** de leurs élèves. » p. 20
- « Pour une fraction d’enseignants, la **GSVP** demande une prise en charge particulière et spécifique : celle-ci apparaît dans les autres catégories de la grille d’analyse. » p. 20
- « Un petit groupe envisage de modifier l’organisation scolaire dans ses rythmes et situe cette modification comme le préalable incontournable d’une formation opérante à la **GSVP** (catégorie 6). » p. 20
- « Deux tendances se détachent de l’analyse des connaissances et savoirs que les enseignants d’EPS mettent en relation avec la **GSVP**. » p. 21
- « Les enseignants font allusion à leur difficulté pour définir et conceptualiser la **GSVP**. » p. 21
- « Les enseignants et la **GSVP** comme projet de l’EPS » p. 22
- « Le thème de l’urgence temporelle vient au mieux appuyer la légitimation de l’action des enseignants d’EPS sur le terrain de la **GSVP**. » p. 22
- « Le projet lié à la **GSVP** viendrait conforter l’idée du rôle décisif joué par l’EPS – c’est-à-dire ses enseignants – sur le développement de l’élève sans que pour autant un argumentaire crédible y soit associé. » p. 22
- « Conceptions de la **GSVP** en présence » p. 22
- « Consensus ébauché lors des travaux en groupe (4), la notion de **GSVP** articulerait aux yeux des enseignants différentes dimensions concernant :
- la mise en confiance de l’élève au travers d’une connaissance plus approfondie de lui-même (ses capacités, ses goûts, son “potentiel”, etc.). » p. 22
- « Pour reprendre les questions formulées en début de cet article, la notion de **GSVP** se révèle floue. » p. 22
- « Ce flou conduit à plusieurs conséquences, dont le statu quo dans les pratiques pour une fraction importante des enseignants :
- justification a posteriori dans ce qui se faisait auparavant de ce qui pourrait relever

d'une contribution à la **GSVP**. » p. 22

« Pour d'autres enseignants, le débat autour de la **GSVP** confirme la perception d'un malaise latent dans l'enseignement de l'EPS. » p. 22

« L'approche des représentations construites par les enseignants à propos de la **GSVP** met en évidence leur difficulté à cerner précisément la notion et à l'intégrer dans leur conception antérieure de l'EPS. » p. 22

« Poursuivre ce tour d'horizon des conceptions de la **GSVP** en liaison avec celles de l'EPS peut aussi emprunter d'autres voies. » p. 23

« Les manières de concevoir la **GSVP** sont donc nombreuses et fort diversifiées. » p. 23

Catégorie « G / P / x »

R4 « Comment concrètement pensez-vous prendre en compte dans votre enseignement quotidien la finalité “**gérersavie physique**” ? » p. 19

« La prise en compte distincte d'une formation de l'élève à la **gestion de saVIE PHYSIQUE** ne s'impose pas. » p. 21

« L'enseignement actuel de l'EPS ne se donne pas les moyens de s'assurer que l'élève dispose des connaissances, méthodes et attitudes à l'égard de la pratique physique telles qu'il soit en mesure de **gérer** de façon satisfaisante **saVIE PHYSIQUE** au-delà du contexte scolaire. » p. 21

« - la finalisation de la formation à la **gestion de saVIE PHYSIQUE** : faire en sorte que l'élève assume des choix pertinents, responsables, quant à sa pratique physique ultérieure. » p. 22

« - méthodologique : apprendre à **gérersaVIE PHYSIQUE** est ici d'abord apprendre à maîtriser les manifestations perturbatrices liées au stress (tremblement, agitation incontrôlée) qui entravent les performances au sens large, en situation d'examen, d'entretien professionnel, de compétition sportive. » p. 23

« La **gestion de saVIE PHYSIQUE** est ici indispensable pour assurer des conditions saines de vie (hygiène alimentaire, régularité et intensité de la pratique, etc.). » p. 23

« Elle spécifie que les “savoirs **gérersaVIE PHYSIQUE**” sont des “savoirs intervenir” sur un certain nombre de systèmes : énergétique, loco-propulseur, de pilotage du corps, etc. » p. 23

D1 « C'est surtout de ce dernier acquis, qui passe par la connaissance des lois d'organisation de l'activité du système nerveux sous ses deux aspects énergétique et opératif, que dépend, en dernière analyse, la possibilité de **gérersavie physique** en vue d'une meilleure insertion sociale. » p. 56

D2 « En revanche, est plutôt nouveau le souci marqué, l'école n'étant pas une fin en soi, de donner aux élèves les compétences leur permettant de prendre en charge, ici et maintenant, certes, mais aussi ultérieurement, la **gestion de leurVIE PHYSIQUE**. » p. 29

« **gérersaVIE PHYSIQUE**, c'est aussi pouvoir utiliser pendant les moments de loisir sportif un certain nombre de compétences acquises à l'école dans plusieurs domaines d'action motrice. » p. 31

« En revanche, nous disons à nouveau notre conviction que certaines pratiques, mieux que d'autres, sont plus pertinentes et efficaces pour doter l'individu d'un bon capital biologique et l'armer de connaissances et de savoirs en matière de **gestion de saVIE PHYSIQUE**. » p. 32

D3 « Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif, concernant le “savoir **gérersaVIE PHYSIQUE**”. » p. 156

« Si le “savoir **gérersaVIE PHYSIQUE**” est souvent conçu comme l'appropriation de

connaissances permettant de gérer sa santé et la sécurité de ses pratiques (Pineau, 1991), nous estimons qu'il est nécessaire d'avoir une visée beaucoup plus large, et d'envisager la formation d'une "citoyenneté sportive", pour ceux qui dans l'avenir, à tous les niveaux et dans toutes les fonctions nécessaires, vivront et feront vivre la pratique physique, sportive et de loisir. » p. 156

D4 « Elle doit développer les conduites motrices pour l'apprentissage de connaissances, savoirs, modes d'action fondamentaux qui structurent le développement de l'élève en vue de l'acquisition d'**autogestion de leur VIE PHYSIQUE**, et de leur intégration sociale. » p. 39

« Savoirs **gérersa motricité sa vie physique** » p. 41

« **gestion de sa VIE PHYSIQUE** » p. 44

D6 « C'est surtout de ce dernier acquis, qui passe par la connaissance des lois d'organisation de l'activité du système nerveux sous les deux aspects énergétique et opératif que dépend en dernière analyse, la possibilité de **gérersa VIE PHYSIQUE** en vue d'une meilleure insertion sociale. » p 68

Da « Mon intervention va tenter de cerner les obstacles qu'affrontent les enseignants d'EPS pour mener à bien l'apprentissage par les élèves de la **gestion de leur vie physique**. » p. 54

« Qu'est-ce qui permet aux élèves d'acquérir savoirs et connaissances pour **gérer leur VIE PHYSIQUE** ? » p. 56

« Pour permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les savoirs leur permettant de **gérer leur VIE PHYSIQUE**, vous avez choisi de privilégier :

Un seul choix		Significations
1 La motivation des élèves pour la pratique physique en général	51 %	- 001 Sexe - 001 Ancienneté
2 Les commentaires, explications, connaissances déclaratives	18,65 %	- 05 Etablissement - 05 Formation
3 L'organisation de l'EPS et le choix d'une programmation d'APS	18 %	
4 Certains contenus d'enseignement	11 %	» p. 56

De « Dans ce contexte, et sans que l'enseignant d'EPS ait une vocation particulière à entraîner des champions ni à faire de la rééducation, développer les capacités organiques et motrices des élèves et leur apprendre à **gérer leur VIE PHYSIQUE** nécessitera dans les cas extrêmes des approches et des objectifs personnalisés qui ne peuvent pas entrer dans des configurations préétablies. » p. 4

Df « Mais il semblerait que la cause véritable de ces quelques changements devrait être mise au crédit de la formulation du troisième objectif, "apprendre à **gérersa vie physique**", davantage incitateur de changements dans les pratiques. » p. 24

Catégorie « O / D / p+f »

De « Ils visent à :
favoriser le développement des capacités organiques et motrices,
permettre l'accès au domaine de la culture que constituent les activités sportives, physiques et d'expression,
apporter les connaissances nécessaires à l'entretien des potentialités et l'**organisation de la vie physique actuelle et future**. » p. 3

Catégorie « O / D / x »

R3 « D'une façon générale, par la sollicitation et par la mise en oeuvre d'actions et de conduites motrices variées, l'éducation physique et sportive contribue à l'acquisition et

au développement de capacités et de connaissances relatives à l'**organisation de laVIE PHYSIQUE**. »

Catégorie « O / P / p+f »

- R3** « Offrir à chacun les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de l'existence**. »
« Offrir à chacun les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de l'existence**. »
- R4** « Parmi ces objectifs généraux, le troisième concerne : “l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de l'existence**” (3). » p. 19
- D2** « Offrir à chacun, compte tenu des différentes dimensions sociales et culturelles que revêtent les pratiques physiques et sportives, les connaissances et savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de la vie**. » p. 29
- D3** « Les textes officiels récents ont précisé le cadre des finalités de l'Education Physique et Sportive, autour de trois axes principaux : 1) le développement des “capacités organiques foncières et motrices”, c'est-à-dire la préservation et l'enrichissement du potentiel de ressources de l'élève ; 2) l'appropriation active des activités physiques et sportives, dans le but de favoriser l'accès de chacun à un domaine important de la culture de nos sociétés ; 3) l'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de son existence**. » p. 155
- D4** « “Offrir à chacun, compte tenu des différentes dimensions sociales et culturelles que revêtent les pratiques physiques et sportives, les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de l'existence**.” » p. 44
- D7** « Offrir à chacun les connaissances concernant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de l'existence**. » p. 120
- D8** « Offrir à chacun les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de la vie**. » p. 417
- Db** « La présentation d'un schéma directeur de programmes en EPS et le programme de 6e reprennent aujourd'hui le thème polysémique de la santé au travers de la troisième finalité qui vise “un développement de la personne et qui participe d'une éducation à la santé, à la sécurité, à la responsabilité, et à l'autonomie”, ou qui “permet d'offrir à chacun les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'**organisation de saVIE PHYSIQUEaux différents âges de la vie**”. » p. 53
- De** « Si donc les effets du sport de haute compétition, dans une pratique étroitement délimitée, ne recouvrent pas la totalité de ce qu'on recherche dans l'éducation physique et sportive, aucune raison ne justifie, au prétexte qu'il se spécialise dans une discipline particulière, de priver un élève d'une formation complète et équilibrée, ainsi que des connaissances qui lui permettront, **maintenant et plus tard**, d'**organiser** sainement **saVIE PHYSIQUE**. » p. 62

Catégorie « O+E / D / x »

- Dc** « Le texte, qui a pour objet le programme d'EPS destiné à la classe de sixième – arrêté du 18 juin 1996 –, définit cette finalité dans les termes suivants : “accès aux connaissances relatives à l'**organisation** et à l'**entretien de laVIE PHYSIQUE**” (texte 2). » p. 51

Dd « Celui-ci consiste à favoriser chez les élèves, outre “l’acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques”, “le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices” et “l’accès aux connaissances relatives à l’**organisation** et à l’**entretien** de la **VIE PHYSIQUE**”. » p 11

De « L’accès aux connaissances relatives à l’**organisation** et à l’**entretien** de la **VIE PHYSIQUE** » p. 9

Catégorie « **O+G / D / p+f** »

R2 « Discipline d’enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l’entretien organiques et moteurs, l’acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l’**organisation** et la **gestion** de la **VIE PHYSIQUE** à tous les âges ainsi que l’accès au domaine de culture que constituent les activités physiques et sportives. » p. 60

Catégorie « **O+G / P / x** »

R1 « Un contrat de formation entre l’enseignant et l’élève définira les modalités de pratique et d’évaluation pour les activités autorisées médicalement ainsi que pour la ou les autres activités auxquelles il participe sous d’autres formes (connaissances et savoirs relatifs à la pratique, **gestion et organisation** de sa **VIE PHYSIQUE**). » p. 60

Catégorie « **Prép. / D / f** »

D3 « Nous avons proposé récemment un exemple de problématiques par rapport auxquelles la **préparation** à la **VIE PHYSIQUE d’adulte** pourrait être conçue (Delignières et Garsault, 1993) : nous pensons notamment qu’une telle formation devrait viser de manière prioritaire la gestion de la sécurité dans les pratiques à risque, la gestion de son capital santé au travers de la pratique des APS, la gestion de ses apprentissages et de sa préparation à la pratique. » p. 157

Catégorie « **Prép. / P / f** »

Df « Rappelons que cela ne devient pas pour autant une dérive par rapport à notre discipline puisqu’une de nos missions à long terme est de “**préparer** l’élève à **savie physiqued’adulte**”. » p. 41

Catégorie « **Prés. / P / x** »

Dd « **Préserversa VIE PHYSIQUE** et celle des autres par :
la connaissance de ses propres capacités et compétences ;
l’estimation des capacités et compétences d’autrui ;
l’anticipation sur les événements et la prévention des risques ;
des organisations de travail adaptées ;
le strict respect des conduites relatives à la sécurité, à l’hygiène et à la santé ;
le respect des autres, de l’environnement et du matériel ;
le respect des règlements et des consignes ;
la prise en charge de différentes fonctions d’encadrement et d’aide. » p. 33

Catégorie « **Sit. / D / p+f** »

Df « Il renvoie à deux séries de compétences pour l’élève :- une visée instrumentale : permettre à l’élève d’entretenir et de développer son potentiel corporel, acquérir des compétences et savoirs (objectifs et vécus) sur son corps qui lui permettent de s’adapter à différentes **situations** de la **VIE PHYSIQUE** **Eaujourd’hui et, peut-être, de demain**, d’agir en sécurité pour lui. » p. 126

Catégorie « **X / D / p+f** »

D2 « L’observation des pratiques corporelles qui ont droit de cité, les discours des pratiquants sur les raisons qui les poussent à l’action, les résultats obtenus, notamment sur les effets de la pratique sur la santé, les modalités de mise en oeuvre des textes régissant l’EPS en milieu scolaire permettent d’apporter des éléments de réponses à la question posée qui est celle des incidences des cours d’EPS sur la **VIE PHYSIQUE** **et tout**

au long de l'existence. » p. 28

Catégorie « X / D / x »

R4 « Mettant l'accent tantôt sur la **VIE PHYSIQUE**, ou la pratique physique, ou la gestion du physique, voire du moteur, elles ne se préoccupent pas, en réalité du même objet. » p. 23

Catégorie « X / P / p+f »

R4 « Or, la **VIE PHYSIQUE** de l'adulte, comme celle de l'adolescent scolarisé, relève au moins autant d'apprentissages antérieurs que d'aptitudes plus ou moins entretenues et développées, et, surtout, d'une attitude construite à l'égard de son propre corps et de la pratique physique : cette dernière ne faisant que révéler la représentation du corps, au même titre que la révèlent les comportements liés à la consommation de médicaments, de produits d'hygiène corporelle, etc. (12) (13). » p. 23

Catégorie « X / quelle / f »

Da « Quelle EPS pour **quelle VIE PHYSIQUE ultérieure ?** » p. 57

« Quelle
contribution
de
l'EPS
pour
**quelle VIE
PHYSIQUE
ultérieure ?** »
p.
57

Document n° 3 : Les thèmes auxquels renvoie l'emploi des formulations relatives à la « vie physique » dans les textes officiels relatifs à l'EPS qui ont paru de 1993 à 1998, indiquant les programmes ou récapitulant les modalités d'évaluation à différents examens

- abc données permettant de considérer que l'emploi d'une formulation « gestion de la vie physique » concerne le thème de l'évaluation en EPS
- cde données permettant de considérer que l'emploi d'une formulation « gestion de la vie physique » concerne le thème de la visée relative à la « vie physique » qu'un texte officiel assigne à l'EPS

Formulations dont l'emploi concerne le thème « évaluation »

Arrêté du 23 mars 1993,

Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de technicien, brevets d'étude professionnelle et certificats d'aptitude professionnelle, BO n° 24 du 08-07-1993

« Dans les classes concernées, le contrôle en cours de formation doit permettre d'évaluer les acquisitions des élèves dans ces trois activités ainsi que les connaissances et savoirs liés à la pratique de celles-ci et à la gestion de la vie physique » p. 1999

Circulaire n° 94-007,

Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 3 du 20-01-1994

« Méthodologie de l'évaluation

[...]

3 – Définition des niveaux d'exigence

Les niveaux d'exigence se définissent compte tenu de la détermination des zones de performance, de la référence aux niveaux de maîtrise de l'exécution et de connaissances et savoirs liés à la pratique des activités physiques et à la gestion de la vie physique » pp. 239-240

« c – L'évaluation des connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » p. 241

« Pour un quart de la note globale, l'évaluation porte sur l'évaluation des connaissances et des savoirs d'accompagnement relatifs aux trois activités choisies et sur ceux relatifs à la gestion de la vie physique » p. 241

« Organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes

[...]

Un contrat de formation entre l'enseignant et l'élève définira les modalités de pratique et d'évaluation pour les activités autorisées médicalement ainsi que pour la ou les activités auxquelles il participe sous d'autres formes (connaissances et savoirs relatifs à la pratique, GESTION et ORGANISATION DE SA VIE PHYSIQUE). » p. 242

« Organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes

[...]

Ce candidat toutefois, pourra participer aux activités de sa classe et en particulier à celles relatives aux connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » p. 242

Circulaire n° 95-253,

EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 46 du 14-12-1995

« Détermination de la note d'éducation physique et sportive

[...]

2 – Les connaissances

Elles comptent pour cinq points dans la note globale [...] Il s'agit de connaissances d'accompagnement relatives aux connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » p. 3548

« Organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes

[...]

Un contrat de formation entre l'enseignant et l'élève définira les modalités de pratique et d'évaluation pour les activités autorisées médicalement ainsi que pour la ou les activités auxquelles il participe sous d'autres formes (connaissances et savoirs relatifs à la pratique, GESTION DE SA VIE PHYSIQUE). » p. 3350

« Organisation des épreuves pour les candidats handicapés moteurs, déficients visuels et déclarés partiellement inaptes

[...]

Ce candidat toutefois, peut participer aux activités de sa classe et en particulier à celles relatives aux connaissances liées à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » p. 3550

Arrêté du 22 novembre 1995,

Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen terminal pour l'EPS au lycée, BO n° 46 du 14-12-1995

« Dans les classes concernées, le contrôle en cours de formation doit permettre d'évaluer les compétences acquises par l'élève dans ces activités ainsi que les diverses connaissances liées à la pratique de celles-ci et à la GESTION DE LA VIE PHYSIQUE. » p. 3545

Formulations dont l'emploi renvoie au thème « visée »

Arrêté du 23 mars 1993,

Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de technicien, brevets d'étude professionnelle et certificats d'aptitude professionnelle, BO n° 24 du 08-07-1993

« Les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive visent à :

[...]

- offrir à chacun, compte tenu des différentes dimensions sociales et culturelles que revêtent les pratiques physiques et sportives, les connaissances et savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'ORGANISATION DE SA VIE PHYSIQUE AUX DIFFERENTS AGES DE L'EXISTENCE. » p. 1999

Arrêté du 22 février 1995,

Programmes pour chaque cycle de l'école primaire, BO n° 5 du 9-03-1995

« Au cycle des approfondissements, l'éducation physique et sportive contribue au développement des enfants [...] Elle conduit l'enfant, par une pratique régulière à :

[...]

* utiliser les ressources mises en oeuvre pour ORGANISER SA VIE PHYSIQUE » p. 43

Arrêté du 18 juin 1996,

Programmes d'Eps de la classe de sixième des collèges, BO n° 29 du 18-07-1996

« 1 – Finalités de l'éducation physique et sportive

L'EPS vise chez tous les élèves :

[...]

- l'accès aux connaissances relatives à l'ORGANISATION ET à l'ENTRETIEN DE LA VIE PHYSIQUE. » p. 1964

Programmes, Education physique et sportive,

BO hors-série n° 10 du 15-10-1998

« L'éducation physique et sportive permet à l'élève d'acquérir le goût de la pratique physique, le sens de l'effort et le plaisir d'agir. A la fin du collège, les élèves ont en commun un ensemble de connaissances et de compétences qui fondent la culture physique, sportive et artistique. Cela leur permet de s'engager lucidement dans les activités de leur choix [...] ; cela leur permet encore d'accéder aux connaissances relatives à l'ORGANISATION ET à l'ENTRETIEN DE Leur VIE afin qu'ils se maintiennent en bonne santé. » p. 147

Document n° 4 : Les acquisitions concernant la « *gestion de la vie physique* » à évaluer en EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP : mise en regard de la circulaire du 12 janvier 1994 et de la circulaire du 21 novembre 1995

Précisions

Les paragraphes sur l'évaluation relative à la « gestion de la vie physique » ont été extraits des circulaires du 12 janvier 1994 et du 21 novembre 1995. Ils sont apparus structurés de façon similaire. Tous deux comportent : un titre, une présentation de l'évaluation à opérer, une liste d'acquisitions à évaluer, des précisions quant à la mise en oeuvre de l'évaluation. Les textes relatifs à ces différents items ont alors été mis en regard et envisagés au plan de leurs différences et de leurs points communs (second tableau fourni ici). Un tableau récapitulant ces différences et points communs a alors été fait (premier tableau présenté ici). Il les indique suivant un ordre qui est fonction de l'objet de la comparaison opérée. Il permet ainsi d'envisager l'éventualité que le lecteur des deux textes perçoive une permanence concernant la spécification des acquisitions relatives à la « gestion de la vie physique ». Les données fournies sur l'évaluation qui y a trait sont en outre peu différentes de l'un à l'autre. Ce qui contribue à laisser penser que les acquisitions concernant la « gestion de la vie physique » listées dans l'un sont fort proches de celles inventoriées dans l'autre.

abc informations relatives aux acquisitions concernant la « gestion de la vie physique » qui diffèrent d'une circulaire à l'autre

def informations relatives aux acquisitions concernant la « gestion de la vie physique » similaires d'une circulaire à l'autre

informations relatives à la spécification

des acquisitions concernant la « gestion de la vie physique »

Tableau récapitulatif des différences et points communs entre la circulaire du 12 janvier 1994 et celle du 21 novembre 1995 pour ce qui est des acquisitions concernant la « gestion de la vie physique »

Les intitulés	La présentation de l'évaluation	Les modalités de mise en oeuvre de l'évaluation	Les listes d'acquisitions à évaluer concernant la « gestion de la vie physique »
<p>Différences</p> <p>* Des appellations différentes : « connaissances et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique » dans la circulaire du 12 janvier 1994 et « connaissances » dans la circulaire du 21 novembre 1995</p>	<p>* L'évaluation concerne : les « trois activités choisies » dans la circulaire du 12 janvier 1994 et « une au moins des trois activités soumises à évaluation » dans la circulaire du 21 novembre 1995</p>	<p>* Il est précisé dans la circulaire du 12 janvier 1994 que cette évaluation « pourra s'appuyer sur une appréciation des connaissances et savoirs de l'élève à l'occasion de l'évaluation de chacune des trois activités ou consister en une partie spécifique », pas dans la circulaire du 21 novembre 1995</p>	<p>* Les acquisitions à caractère méthodologique sont : « des acquis méthodologiques » dans la circulaire du 12 janvier 1994 et « les connaissances méthodologiques » dans la circulaire du 21 novembre 1995</p> <p>* « les connaissances essentielles relatives à la sécurité, individuelle et collective (parades, techniques d'assurance...) » sont listées dans la circulaire du 21 novembre 1995, pas dans la circulaire du 12 janvier 1994</p> <p>* La liste fournie concerne « des données propres à la prise de risque [...] » dans la circulaire du 12 janvier 1994 et « les données relatives à la prise de risque [...] » dans la circulaire du 21 novembre 1995</p> <p>* La liste fournie concerne « des données propres à la musculation [...] » dans la circulaire du 12 janvier 1994 et « les données propres à la musculation [...] » dans la circulaire du 21 novembre 1995</p>
<p>Points communs</p>	<p>* Des « connaissances » sont à évaluer</p>	<p>* Une évaluation ayant même poids dans la note globale</p> <p>* Une évaluation relative, au moins en partie, aux activités choisies pour l'examen</p> <p>* Des acquisitions</p>	<p>* Elle doit présenter un « caractère concret »</p> <p>* Elle doit se dérouler « sur le terrain des activités », là où elle offre pour l'élève « la possibilité d'exprimer des savoirs en étroite relation avec la</p> <p>* caractérisation des acquisitions à évaluer : acquisitions « concernant la mise en condition physique, l'échauffement l'entraînement, ainsi que les savoirs relatifs au développement et à la protection des potentiels physique et énergétique »,</p>

qui ont trait à la pratique »
« gestion de la vie physique »
* Des acquisitions qui ne sont pas présentées comme seulement relative à la « gestion de la vie physique »

acquisitions relatives aux « données propres à la musculation, à la récupération après l'effort », acquisitions concernant « connaissances relatives à la prise de risque, à l'auto-protection organique et fonctionnelle, à la relaxation et aux effets de la sédentarité » acquisitions qui ont trait à « la réglementation des activités dans la mesure où elles en permettent la compréhension et conditionnent leur mise en oeuvre ».

Comparaison entre la circulaire du 12 janvier 1994 et celle du 21 novembre 1995 pour ce qui est des acquisitions concernant la « gestion de la vie physique »

Circulaire n° 94-007,
Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 3 du 20-01-1994, p. 241

Les intitulés

« L'évaluation des connaissances *et savoirs liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique* »

La présentation de l'évaluation

« Sur un quart de la note globale,

l'évaluation porte sur l'évaluation des connaissances et des savoirs d'accompagnement *relatifs aux trois activités choisies et sur ceux relatifs à la gestion de la vie physique.*

Cette partie doit permettre d'apprécier ce que l'élève a retenu des pratiques et techniques qui accompagnent les activités telles que celles-ci lui ont été enseignées au cours des leçons d'éducation physique et sportive. Il s'agit, d'une façon générale des connaissances qui permettent la régulation de toute activité physique et sportive et qui, parce qu'ils constituent l'environnement immédiat de ces dernières, sont présents dans les contenus d'enseignement. »

Les listes d'acquisitions à évaluer

« Ce sont plus particulièrement :

- *des acquis méthodologiques* concernant la mise en condition physique, l'échauffement, l'entraînement, ainsi que les savoirs relatifs au développement et à la protection des potentiels

Circulaire n° 95-253,
EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP, BO n° 46 du 14-12-1995, p. 3548

« Les connaissances »

« Elles comptent sur cinq points dans la note globale

et sont appréciées à partir *d'une au moins des trois* activités soumises à évaluation. Il s'agit de connaissances d'accompagnement *relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la gestion de la vie physique.* »

« Ce sont plus particulièrement :

- *les connaissances méthodologiques* concernant la mise en condition physique, l'échauffement, l'entraînement, ainsi que

physiques et énergétiques,

- des données propres à la musculation, à la récupération après l'effort,

- des connaissances relatives à la prise de risque, à l'auto-protection organique et fonctionnelle, à la relaxation et aux effets de la sédentarité,

- de façon très générale, certaines données relatives à la réglementation des activités dans les limites où elles en permettent la compréhension et conditionnent leur mise en oeuvre. »

celles relatives au développement et à la protection des potentiels physique et énergétique,

- les données propres à la musculation, à la récupération après l'effort,

- les connaissances relatives à la prise de risque, à l'auto-protection organique et fonctionnelle, à la relaxation et aux effets de la sédentarité,

- de façon plus générale, les connaissances essentielles relatives à la sécurité, individuelle et collective (parades, techniques d'assurance...) ainsi qu'à la réglementation des activités, dans la limite où elles en permettent la compréhension et conditionnent leur mise en oeuvre. »

Les modalités de mise en oeuvre de l'évaluation

« En ce qui concerne cette partie de l'épreuve, elle pourra s'appuyer sur une appréciation des connaissances et savoirs de l'élève à l'occasion de l'évaluation de chacune des trois activités ou consister en une partie spécifique qui conservera toujours un caractère concret. D'une façon générale, cette partie de l'épreuve se déroulera sur le terrain des activités, là où elle offrira, pour l'élève, la possibilité d'exprimer des savoirs en étroite relation avec la pratique. »

« Cette partie de l'épreuve conserve toujours un caractère concret. elle se déroule sur le terrain des activités, là où elle offre, pour l'élève, la possibilité d'exprimer au mieux ses connaissances en étroite relation avec la pratique. »

Document n° 5 : Les formulations relatives à la « vie physique », par catégorie dans l'échantillon regroupant les écrits produits après la parution de l'arrêté du 21 février 1980 et avant celle de l'arrêté du 24 mars 1993

abc données relatives au nom ou au verbe qui complète « vie physique »

abc données relatives au déterminatif qui précède « vie physique »

abc données relatives au rapport au temps

Rnx ou Dnx référence dont est tiré le texte comportant la formulation considérée

Précisions permettant l'identification des références dont proviennent les formulations étudiées

Rn1 Pineau (C.), EPS, discipline d'enseignement, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, pp. 23-26

Rn2 Pineau (C.), L'EPS en 1992, Revue EPS, n° 211, mai-juin 1988, pp. 71-74

Rn3 Pineau (C.), Programmes et savoirs en EPS, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, pp. 25-26

Dn1 Pineau (C.), Introduction à une didactique de l'éducation physique, Dossiers EPS, n° 8, 49 p.

Rn4 Pineau (C.), L'évaluation en EPS, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, pp. 43-46

Rn5 Pineau (C.), Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, pp. 43-47

Rn6 Pineau (C.), Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 41-43

Rn7 Pineau (C.), Hébrard (A.), L'éducation physique et sportive, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 16-17

Rn8 Pineau (C.), Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 41-43

Catégorie « G / D / x »

Rn4 « Ils constituent l'environnement immédiat des pratiques physiques et sportives et doivent être présents dans les contenus d'enseignement aux côtés des principes opérationnels et des principes d'action qu'ils doivent accompagner pour une meilleure **gestion delavie physique**. » p. 44

Rn5 « Il s'agit de savoirs relatifs à **gestion delavie physique**. » p. 46

Catégorie « G / P / x »

Rn8 « Il s'agira ainsi ... “de viser non seulement la transmission de savoirs, mais également d'induire l'orientation ou le changement de comportement favorable au maintien de la santé par **une gestion adaptée delavie PHYSIQUEde l'individu**” (9). » pp. 42-43

Catégorie « G / P / p+f »

Rn3 « Cette appropriation, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel doit offrir à chacun la possibilité de mieux **gérersavie physiqueaux différents âges de son existence**. » p. 25

Catégorie « O / D / x »

Rn1 « Les modifications des habitus sociaux dans les civilisations où l'espace physiquement appréhendé le cède de plus en plus à l'espace maîtrisé par la machine, imposent que soient enseignées les connaissances relatives à **l'organisation delavie physique** et à la gestion du “droit à l'effort”. » p. 23

Rn6 « Les principes opérationnels et les principes d'action sont donc, avec les données d'accompagnement que sont la gestion des moyens (17), et **l'organisation delavie physique**, les connaissances et les savoirs de l'éducation physique. » p. 43

Catégorie « O / D / p+f »

Dn1 « Enfin, une relative diversification des pratiques choisies et le respect d'un nécessaire équilibre entre celles-ci, conditionnent, nous l'avons vu, l'accès à ce domaine de la culture permettant notamment **l'organisationprésente et ultérieuredelavie physique**. » p. 38

Rn8 « Ce sont ceux également, qui sous-tendent les principes relatifs à **l'organisation delaVIE PHYSIQUEaux différents âges**. » p. 42

Catégorie « O / P / f »

Rn 1 « Enfin, pressée par les modifications profondes des mœurs et des rythmes de vie, l'EPS devait se prononcer sur les connaissances relatives à **l'organisation delavie physique de l'adulte**. » p. 23

Catégorie « O / P / p+f »

Rn2 « Cette didactique et ce choix devront s'opérer selon :
les objectifs éducatifs poursuivis ;
l'âge des élèves ;
les moyens dont peut légitimement bénéficier l'école ;
les connaissances relatives à la nature des pratiques elles-mêmes, et à **l'organisation delavie physiquedel'enfant, del'adolescent et del'adulte**. » p. 72

Dn1 « Enfin, l'éducation physique doit également permettre, par son enseignement, de répondre aux **problèmes que chacun rencontre tout au long de son existence concernantl'organisationdesavie physique** et l'entretien de ses potentialités fonctionnelles et motrices. » p. 13

Dn1 « Le troisième est d'offrir à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles concernant l'entretien de ses potentialités et **l'organisationdesavie physiqueaux différents âges de son existence**. » p. 13

Rn4 « Offrir à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles concernant l'entretien de ses potentialités et **l'organisationdesavie physiqueaux différents âges de son existence**. » p. 46

Rn6

« Le troisième est d'offrir à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles concernant l'entretien de ses potentialités et **l'organisation des savoirs physiques aux différents âges de son existence.** » p. 43

Rn8 « Les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive contiennent explicitement cette intention éducative, notamment lorsqu'ils indiquent qu'il convient que cette discipline offre à chacun les connaissances concernant l'entretien de ses potentialités et **l'organisation des savoirs physiques aux différents âges de son existence.** » p. 43

Catégorie « O+C / D / p+f »

Rn7 « Apporter les connaissances et savoirs nécessaires à **l'organisation et la conduite des savoirs physiques à tous les âges de la vie.** » p. 16

Catégorie « O+G / D / p+f »

Dn1 « Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organiques et fonciers, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant **l'organisation et la gestion des savoirs physiques à tous les âges** ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives. » p. 14

Catégorie « O+G / P / f »

Dn1 « Dans cette perspective, la proposition relative aux savoirs acquis en éducation physique et sportive permettant **ultérieurement de gérer et d'organiser sa propre vie physique** prend toute son importance et ouvre la voie à une participation concrète à la lutte contre l'échec scolaire. » p. 22

Étude n° 2 : Transfert, micro-expertises et contextes d'apprentissage

1. Introduction

La question du transfert est, en matière de pédagogie, de celles qui ont fait couler beaucoup d'encre : le transfert d'apprentissage s'avère, tout à la fois, de nature à susciter la controverse quant à sa réalité et à relever d'une exigence pour l'École.

Selon J. Picoche, le terme « transfert » a rapport à la racine indo-européenne « **bher* », relative au verbe « porter » ; en grec, « *metaphora* » signifie « “transport” et “transfert de sens” », en latin, « *transfere* » a pour sens « transporter »^{note2061}. A. Lalande indique que le mot « transfert » a été employé, à la fin du XIX^e siècle, pour désigner : le déplacement d'un état affectif d'un objet à un autre^{note2062}. J. Lévine, à l'occasion d'un colloque relatif au transfert de connaissances, a annoncé : «

J'ai envie de prendre la résolution pour moi-même de ne plus parler de transfert, mais de parler de transporter [...]. “Fero” c'est porter.

»^{note2063}. Si on ajoute, à l'instar de M. Develay, qu'

« Au-delà a comme correspondant le préfixe latin trans

»^{note2064}, on a l'idée que transférer, c'est porter au-delà. Des apprentissages scolaires seraient dès lors voulus transférables parce que jugés à porter au-delà de l'École. Cette image n'est cependant pas de nature à générer l'adhésion de tous. Ainsi N. Allieu estime-t-elle que

« le transfert au sens de quelque chose se déplaçant [...] n'a pas de sens du point de vue de l'élève.

»^{note2065} Elle ajoute : «

Ce n'est que pour l'observateur extérieur (l'enseignant) qu'il peut y avoir un mouvement apparent.[...] Le transfert est le chaînage logique et sans doute unique qu'opère le sujet entre les choses.

»note2066 On peut, en tout état de cause, considérer que le transfert d'apprentissage consiste pour le sujet à faire au-delà, à partir de ce qu'il a acquis.

P. Mendelsohn souligne qu'il en va d'une «

question [...] située au centre du débat sur l'apprentissage

»note2067. M. Develay estime qu'un apprentissage ne commence jamais de zéro et aboutit toujours à un développement de la possibilité d'apprendre^{note2068}. Il surenchérit, indiquant : «

Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. [...] Le transfert n'est pas terminal, il est permanent.

»note2069 Il n'est alors pas seulement question d'un produit de l'apprentissage ; il s'agit d'un processus à l'oeuvre dans l'apprentissage. Or, M. Develay suggère que les didacticiens n'en ont, pour la plupart, pris acte que récemment : cela est de nature à les inviter à réfléchir à nouveau à la question de l'apprentissage. P. Meirieu et M. Develay jugent que l'intérêt porté au transfert d'apprentissage procède de

« l'échec relatif des méthodes dites nouvelles à réduire l'échec scolaire »

note2070. B. Charlot et S. Stech estiment que «

les règles et les pratiques qui régissent l'école elle-même ne sont guère favorables au "transfert

" »note2071. J. Tardif, notamment, partage ce point de vue : il constate la faible transférabilité des acquisitions scolaires et regrette le moindre intérêt accordé aux pratiques pédagogiques « transférogènes »^{note2072}.

Ces propos donnent à la question une tonalité, sinon une teneur, politique. J. Tardif jauge l'importance de la question du transfert d'apprentissage à l'aune de la nécessité de justification sociale de l'Ecole^{note2073}. Pour P. Mendelsohn, le regain d'intérêt que suscite le transfert d'apprentissage correspond au fait que «

l'école ne sait plus vraiment bien à quoi elle prépare

»note2074. B. Rey observe pour sa part : «

Si ce qu'on fait apprendre aux élèves n'était utile que dans le cadre où on leur a appris, l'école serait une institution sans autre fin qu'elle-même

. »note2075 Il apparaît alors que le problème revêt une dimension éthique qui concerne les rapports de l'homme et de la culture, voire la possibilité même d'éduquer. Ainsi, P. Meirieu et M. Develay affirment-ils : «

le savoir n'est libérateur que s'il peut être transféré, que s'il n'entretient pas le sujet dans une stricte relation de dépendance avec la situation formative, que s'il permet d'apprendre autre chose et tout seul

»note2076. B. Charlot note de fait que le transfert d'apprentissage est d'abord une exigence^{note2077} ; P.

Meirieu propose qu'on en fasse «

un principe régulateur des pratiques pédagogiques

»note2078.

On comprend ainsi l'intérêt dont fait l'objet la question du transfert d'apprentissage. Elle ne peut cependant se résoudre par une assertion : il convient de réfléchir à l'aide à apporter à l'élève pour qu'il puisse transférer ce qu'il acquiert à l'Ecole.

2. Cadre théorique et hypothèses

La réflexion au transfert d'apprentissage s'avère délicate : il convient d'intégrer, sans confondre les genres, ce qui relève d'une exigence pour l'Ecole et ce qu'il en est de la réalité des apprentissages.

P. Mendelsohn suggère en effet que

« le transfert de connaissances pourrait être la “pierre philosophale de l'enseignant”

»note2079. B. Charlot souscrit à ce propos, avançant que l'usage de la notion de transfert peut viser à satisfaire des fantasmes de pédagogue^{note2080}. J.-P. Astolfi et S. Laurent notent que le mot « transfert » fonctionne d'abord dans la langue pédagogique, avec des emplois aussi fréquents que fluctuants^{note2081}. Il leur apparaît néanmoins possible d'envisager le transfert d'apprentissage au regard de la psychologie : ils se réfèrent alors à

« la psychologie génétique de Jean Piaget » ainsi qu'à « la psychologie cognitive dite du “traitement de l'information”

»note2082. J. Tardif inventorie quant à lui neuf conceptions au sujet du transfert d'apprentissage^{note2083}. L. Toupin présente pour sa part six «

catégories explicatives du transfert ou schèmes d'intelligibilité

»note2084. P. Mendelsohn envisage par ailleurs deux approches regroupant au total six points de vue quant au transfert d'apprentissage^{note2085}. Les panoramas que présentent ces auteurs sont de nature à laisser perplexe. Ils indiquent certes qu'il y a lieu de s'intéresser au transfert d'apprentissage au regard de la pédagogie ainsi que du point de vue de la psychologie ; ils donnent cependant à penser qu'on ne peut espérer réfléchir à celui-ci à partir d'une classification universelle des travaux le concernant. Mieux vaut alors aborder le problème au regard de l'Ecole : J.-P. Astolfi et S. Laurent^{note2086}, P. Meirieu et M. Develay^{note2087} ainsi que B. Rey^{note2088} concourent à signifier une opposition fondamentale entre deux conceptions.

Un courant de pensée concerne, si on reprend les termes de J.-P. Astolfi et S. Laurent, les «

Méthodes que l'on regroupe souvent sous le générique d'éducabilité cognitive

»note2089. Il s'agit, précise B. Rey, des

« tentatives qui, avant de faire apprendre des connaissances [...] tentent d'éduquer les facultés de connaître

»note2090. Il en va, selon P. Meirieu et M. Develay, d'une croyance «

dans l'existence de méthodologies générales susceptibles de permettre de s'approprier tous les savoirs en construisant en amont, et de manière déconnectée par rapport à eux, une intelligence efficace »

note2091. A. Moal signale de plus qu'il est question de méthodes visant toutes à développer «

les compétences transférables ou transversales

»note2092. Le courant de l'éducabilité cognitive trouve grâce, aux yeux de P. Meirieu et M. Develay,

« sur le plan des finalités

»note2093 : ses tenants postulent l'éducabilité des sujets, ils envisagent en outre la culture comme moyen offert à l'individu pour affronter des situations nouvelles. B. Reynote2094, se référant à G. Hommage et E. Perrynote2095 ainsi qu'à R. Debraynote2096, annonce de plus que les méthodes considérées ont des effets, mesurables par des tests d'intelligence. Les références à R. Noirfalisenote2097 et à A. Noirfalisenote2098 le conduisent cependant à estimer qu'il est question d'acquisitions ne valant pas significativement au plan des apprentissages scolaires. J.-P. Astolfi et S. Laurent fournissent des indications du même ordrenote2099. P. Meirieu et M. Develay jugent que les tenants des méthodes d'éducabilité cognitive ne sont « *pas convaincants dans les modalités de ce qu'ils mettent en oeuvre* »note2100.

B. Rey précise néanmoins que les résultats qu'il rapporte sont à envisager avec prudence^{note2101} ; P. Meirieu et M. Develay soulignent la difficulté à éprouver scientifiquement les effets des outils d'éducabilité cognitive^{note2102}. R. Feuerstein indique cependant à propos du Programme d'Enrichissement Instrumental, ou PEI, qu'il a élaboré : «

Il n'est pas question, pour nous, de préparer l'individu à un contenu spécifique tel que l'histoire, la géographie, les mathématiques.

»note2103 P. Higelé tient des propos du même ordre concernant les Ateliers de Raisonnement Logique, les ARL, dont il est concepteur^{note2104}. Les analyses de J.-P. Astolfi et S. Laurent, P. Meirieu et M. Develay ou B. Rey ne concernent explicitement que l'un ou l'autre de ces programmes. Or, les références à M. Sorelnote2105, F.-P. Büchelnote2106 ou J.-C. Couletnote2107 montrent que les outils d'éducation cognitive sont nombreux et divers. J.-L. Paour, J. Jaume et O. de Robillardnote2108 ou encore J.-C. Couletnote2109 signifient la diversité des conceptions théoriques sous-jacentes. Les premiers jugent qu'elle n'autorise pas à porter un jugement d'ensemble quant aux effets de l'éducation cognitive ; ils ajoutent que les résultats ne sont ni assez nombreux, ni suffisamment clairs pour qu'on puisse se prononcer sur l'efficacité des programmes^{note2110}. Le second observe que l'éclectisme théorique constaté rend délicate la spécification des mécanismes en jeu lorsqu'un outil se révèle efficace^{note2111}.

La synthèse dont F.-P. Büchelnote2112 a dirigé l'élaboration autorise par ailleurs à constater la rareté des travaux expérimentaux quant aux effets au plan des apprentissages scolaires. G. Chantelat et C. Haywood mentionnent trois études, relatives au Programme d'Education Cognitive pour Jeunes Enfants, ou PECJEnote2113. Ces résultats émanent de D. Tzuriel et S. Kanielnote2114, D. Tzuriel et E. Kanernote2115 ou J.-L. Paour, S. Cebe, P. Lagarrigue et D. Luiunote2116 ; ils font état d'effets positifs au plan de la scolarité. Il est à noter, cependant, que le PECJE vise à

« Promouvoir l'acquisition de connaissances, considérées comme prérequis à l'école primaire. »

note2117 Sa mise en oeuvre intègre, de plus, un pontage entre les acquisitions relatives aux sept unités cognitives définies et les apprentissages scolaires^{note2118}. Aussi peut-on envisager que les résultats expérimentaux rapportés sont le fait d'apprentissages scolaires. Ces observations invitent à considérer la

suggestion de J.-C. Coulet : «

l'abandon des tâches "sans contenu" au profit d'une éducation cognitive plus en prise avec des domaines de connaissances spécifiques devrait s'imposer comme une évolution significative des pratiques

»note2119. P. Higelé indique en outre : «

les contenus disciplinaires peuvent être d'excellents supports au développement intellectuel, à condition que l'enseignant soit au clair sur les opérations nécessaires pour résoudre les exercices proposés

»note2120.

Un autre courant de pensée, cependant, s'oppose à celui dit de l'éducabilité cognitive. Selon P. Meirieu et M. Develay, les tenants des didactiques des disciplines affirment « *le primat des apprentissages localisés* »note2121. Ces deux auteurs se reportent à L.S. Vygotskynote2122, qu'ils présentent «

comme un des véritables fondateurs d'une théorie des didactiques

», pour étayer ce parti pris. Un apprentissage pourrait aider à apprendre à nouveau mais ne pourrait suffire à l'affaire : les réalisations de deux tâches pourraient requérir des « micro-expertises » communes mais chacune en nécessiterait qui lui sont particulières. P. Meirieu et M. Develay rendent compte de deux expériences pédagogiques qui accréditent cette thèse^{note2123}. J.-P. Astolfi et S. Laurent^{note2124}, se réclamant de P. Mendelsohn^{note2125} et de M. Develay^{note2126}, souscrivent à celle-ci. B. Rey envisage pour sa part la question du transfert à partir des études psychologiques concernant l'analogie dans la résolution de problèmes^{note2127} : il se réfère principalement à C. Bastien^{note2128}, à E. Cauzinille-Marmèche et J. Mathieunote2129, à J.-F. Richardnote2130 et à P. Mendelsohnnote2131. Son analyse le conduit à considérer que tout problème requiert «

une compétence qui lui est propre et qui comporte [...] plusieurs compétences-segments ou micro-expertises

»note2132. Il juge que cette compétence est composée de plusieurs capacités logiques se retrouvant dans d'autres compétences spécifiques ; mais il ajoute : «

il est impossible d'isoler de telles capacités par rapport aux compétences particulières dans lesquelles elles sont engagées

»note2133. Ce point de vue invite B. Rey à annoncer :

« on ne peut guère attendre du transfert dans le processus d'apprentissage »

note2134. Cela est de nature à suggérer qu'on ne peut guère attendre du transfert d'apprentissage, ce qui pose problème si on fait de celui-ci une exigence.

Des travaux conduits dans le domaine de la psychologie cognitive confortent néanmoins dans l'idée que le transfert d'apprentissage porte sur des « micro-expertises ». L'examen que fait J. Tardif des modèles théoriques de la dynamique du transfert d'apprentissage en rend comptenote2135. Il s'est intéressé aux modélisations qu'ont donné à connaître : K.J. Holyoaknote2136, K.J. Holyoak et P. Thagardnote2137, D. Gentner, M.J. Ratterman et K.D. Forbusnote2138, R.J. Sternberg et P.A. Frenschnote2139, D. Brackennote2140. J. Tardif indique que ces auteurs s'accordent à considérer que la dynamique du transfert d'apprentissage

intègre : «

l'adaptation des éléments de la tâche source ou de la tâche cible ne pouvant être mis en correspondance sans ajustement

»note2141. Des résultats expérimentaux concourent aussi à signifier que le transfert d'apprentissage a trait à des « micro-expertises ». Ainsi C. Bastien montre-t-il que l'utilisation d'une relation d'ordre est fonction des parcours à opérer pour la mettre en place^{note2142}. Ceux-ci diffèrent suivant la disposition spatiale des objets à traiter. Un élève de CM2 obtient généralement des résultats différents suivant que ces objets sont présentés dans un tableau à double entrée ou bien disposés en hexagone. Les performances sont meilleures dans le premier cas. Cette différence de performances s'avère en outre, voire surtout, fonction du mode de parcours qu'autorise l'objet sur lequel porte la relation : elle est relativement importante lorsqu'elle concerne des mots (décomposition lettre à lettre nécessaire), elle est moindre quand elle a trait à des nombres (décomposition chiffre à chiffre non requise).

Il ressort de ces considérations qu'un problème requiert toujours une compétence complexe qui lui est propre. E. Cauzinille-Marmèche indique en effet que A.D. De Groot^{note2143} ainsi que W.G. Chase et H.G. Simon^{note2144} ont démontré

« le rôle déterminant des connaissances spécifiques au domaine concerné »

note2145. Ainsi les joueurs d'échecs experts ne se différencient-ils pas fondamentalement des novices par des capacités générales de mémorisation ou d'anticipation : ils s'en distinguent surtout par leur connaissance des configurations significatives propres au jeu d'échecs. Les recherches conduites à la suite de celles-ci apportent d'autres informations quant à l'organisation des connaissances de l'expert et du novice. Leur analyse conduit E. Cauzinille-Marmèche à avancer : «

L'expertise consisterait [...] à disposer de différents registres de connaissances reliés les uns aux autres.

»note2146 Elle présente notamment une étude de M.T. Chi, R. Glaser et E. Rees^{note2147} dont les résultats accréditent ce point de vue. Il s'avère que les novices catégorisent des énoncés de problèmes relatifs à la mécanique en fonction de leurs traits de surface ; les experts, eux, apparaissent pouvoir coordonner plusieurs plans de représentation, concernant : les traits de surface, les traits de structure, les principes mécaniques en jeu^{note2148}. J.-F. Richard^{note2149} rapporte des travaux émanant de M.T. Chi, P.J. Feltovitch et R. Glasernote2150, M. Caillot^{note2151}, A.H. Schoenfeld et D.J. Hermann^{note2152} qui fournissent des résultats du même ordre. On peut alors envisager que l'expertise relève de transferts d'apprentissages autorisant des relations entre connaissances contextualisées et règles générales, principes ou théorèmes.

J.-F. Richard rappelle, de fait, que «

Le point de vue cognitiviste sur l'apprentissage insiste sur l'importance des connaissances antérieures : une connaissance ne se construit pas à partir de rien, cette construction suppose une connaissance existante

»note2153. Se pose alors la question de l'emploi effectif de cette connaissance existante pour apprendre à nouveau ou pour faire face à une situation nouvelle. Il en va, selon C. Bastien, du caractère contextualisé des connaissances individuelles^{note2154}. Il considère que le contexte en est un élément constitutif des ces connaissances, structurées par les buts de l'action, composante essentielle du contexte^{note2155}. J. Tardif^{note2156} signale que R.J. Sternberg et P.A. Frensch^{note2157} intègrent la spécificité de l'encodage de l'apprentissage dans leur modèle de la dynamique du transfert d'apprentissage. P. Mendelsohn avance quant à lui : «

En réalité, nos connaissances ne sont que le reflet des processus par lesquels nous les avons encodées et tout nouvel apprentissage dépend de la manière dont ont été acquises les connaissances antérieures.

»note2158 Son analyse le conduit en outre à signifier que le transfert d'apprentissage est le fruit de sa prise en compte explicite par l'environnement d'apprentissagenote2159. Ainsi envisagée, la réalité des apprentissages semble conciliable avec l'exigence du transfert d'apprentissage : ce qui a été acquis est conçu comme potentiel susceptible d'aider à faire face à de nouvelles situations.

Ce point de vue, cependant, repose sur deux hypothèses : le transfert d'apprentissage est estimé porter sur des « micro-expertises », il est en outre jugé fonction du contexte d'acquisition. Il convient alors de mettre ces hypothèses à l'épreuve des faits.

3. Méthodologie

Ces hypothèses ont été envisagées pour ce qui est des résultats obtenus par des élèves de CE2 : d'une part, à l'évaluation nationale à l'entrée au CE2, d'autre part, à deux épreuves qui mettent à l'oeuvre la motricité de façon accrue.

L'étude effectuée consiste en l'enregistrement et l'analyse de performances que différents sujets ont réalisées à diverses épreuves. La pertinence de cette démarche est à discuter. On pourrait en imaginer une autre, visant à mesurer les effets d'un apprentissage au plan du transfert. Une phase d'apprentissage serait précédée d'un pré-test et suivie d'un post-test, ceux-ci concernant une situation de transfert. On pourrait envisager de proposer plusieurs situations de transfert ainsi que de comparer différents contextes d'apprentissage ; des groupes expérimentaux et un groupe témoin, au moins, seraient requis. Cette procédure peut paraître idoine à la vérification des deux hypothèses considérées. Elle apparaît cependant délicate à mettre en place à partir de l'analyse ayant conduit à formuler ces hypothèses. Il semble, d'une part, difficile de spécifier *a priori* et de façon exhaustive les situations de transfert correspondant à une phase d'apprentissage donnée. En proposer quelques-unes nécessite de plus l'adoption d'un présupposé relatif au transfert, ce qui est susceptible de biaiser la vérification des hypothèses. Ce postulat est aussi de nature à jouer quant à la perception du caractère plus ou moins favorable du contexte d'apprentissage. Aussi semble-t-il prudent, en première analyse, d'adopter une autre démarche.

Il s'agit de recueillir les performances de plusieurs sujets sur une série d'épreuves. Ce recueil autorise une confrontation de la distribution de résultats relatifs à une épreuve et de chacune de celles concernant les autres épreuves. Le repérage d'un lien significatif entre deux distributions, cependant, ne signifie pas en lui-même un transfert ou une transférabilité. Les sujets peuvent avoir réalisé parallèlement des apprentissages localisés expliquant leurs résultats aux épreuves concernées. Il en est autrement si les calculs indiquent que deux distributions de performances, D_a et D_b , sont liées, dont une seule, D_b , l'est avec une troisième, D_c . Cela accrédiaterait l'idée que des parties différentes de ce qui sous-tend la performance relative à D_b peuvent être utilisées pour en produire deux autres, concernant D_a et D_c . Il est ainsi défendable d'exploiter les distributions de données engrangées pour envisager l'hypothèse relative aux « micro-expertises ». Il convient, en outre, d'étudier les performances de groupes d'élèves dont on estime que chacun a été placé dans un contexte d'enseignement le distinguant des autres. On peut juger qu'il en est ainsi si chaque groupe comporte les élèves d'une classe provenant d'une même classe de niveau inférieur, ces attributs étant discriminants. On peut alors déterminer s'il est, pour chaque groupe, des relations entre distributions de résultats qui le différencient des autres. Cela vaut, toutes choses étant égales par ailleurs, au regard de la vérification de l'hypothèse relative aux contextes d'acquisition.

Les choix du niveau de scolarité et des épreuves ayant occasionné le recueil des données sont dès lors à expliciter. Les évaluations nationales offrent la possibilité de faire passer à des élèves, dans un temps relativement court^{note2160}, plusieurs épreuves concernant différentes disciplines scolaires. Leur contenu est

en outre censé correspondre à ce qu'on peut attendre d'un élève à un moment donné de son cursus : suivant le cas, à l'entrée au CE2, en sixième ou bien en seconde. Le brassage des élèves à l'entrée en sixième ou en seconde rend difficile la constitution de groupes ayant les caractéristiques requises ; cela explique que l'expérimentation a porté sur des enfants de CE2 (tableaux n° 1 et 2). L'adjonction d'épreuves mettant à l'oeuvre la motricité de façon accrue se justifie par un souci d'ouverture. D'une part, l'évaluation nationale n'a trait qu'au français et aux mathématiques. D'autre part, l'analyse conduisant aux hypothèses n'a intégré que des références concernant des réalisations en lesquelles la motricité n'a pas place majeure. Or, il en est, à l'Ecole, qui la requièrent de façon essentielle, notamment en EPS. Le choix des épreuves est fonction, pour partie, du souci de leur adéquation à l'âge des sujets. L'épreuve de Harre (tableau n° 3) est censée convenir aux enfants de premier âge scolaire^{note2161}. Un sprint plat sur une distance correspondant aux dimensions de ce parcours à obstacles est également adapté à leurs possibilités. Ces épreuves autorisent, par ailleurs, trois prises de performances : le chronométrage de deux temps ainsi que la détermination d'un taux. Or, l'ensemble des épreuves concernées est à passer dans un laps de temps court pour que les distributions de performances engrangées autorisent un examen au regard du transfert. Ainsi envisagées les différentes épreuves peuvent être passées par tous les sujets en une semaine.

La constitution des groupes d'élèves considérés s'explique en partie du fait des contraintes relatives à l'expérimentation. On a en fait exploité des résultats engrangés en début d'année scolaire 1994-1995. Ils concernent en effet trois groupes dont les caractéristiques autorisent l'étude envisagée. Les élèves de chaque groupe appartiennent à une même classe de CE2 et proviennent d'une même classe de CE1. Cette appartenance et cette provenance distinguent les élèves d'un groupe de ceux des autres groupes. Les performances relatives à un groupe, G1, G2 ou G3, doivent en outre pouvoir être comparées à celles concernant les deux autres, au regard de l'étude envisagée. L'examen de cette comparabilité a porté sur plusieurs paramètres. L'âge des sujets a été pris en considération. Il peut être révélateur de difficultés scolaires aiguës, il peut signifier aussi des potentialités intellectuelles ou physiques diverses. Il a été pris en compte en nombre de jours au premier septembre 1994. Le niveau intellectuel a, de plus, été considéré. Il peut rendre compte de la diversité des possibilités intellectuelles des sujets. Un quotient intellectuel a été déterminé pour chaque élève, suite à la passation d'un test (ECNI^{note2162}), à la rentrée de septembre 1994. La taille, le poids et le rapport taille / poids ont été également envisagés. Ils sont de nature à réfracter les possibilités physiques des sujets, même s'il est des procédures de spécification de l'âge biologique nettement plus fines^{note2163}. Ils sont aussi indicateurs d'éventuelles disparités physiques en regard des contraintes du parcours de Harre : celui-ci nécessite, notamment, des passages sous un banc. Ces données ont été mesurées le jour de la passation des épreuves de Harre et de sprint plat. G1, G2 et G3 se composent des élèves qui ont effectivement produit une performance à toutes les épreuves. Les effectifs sont de 14 en chaque cas : 5 filles et 9 garçons pour G1, 8 filles et 6 garçons pour G2 ainsi que pour G3. Compte tenu des caractéristiques des distributions en présence, le test de Kruskal et Wallis a été utilisé. Les résultats (avec correction compte tenu des rangs *ex æquo*) signifient qu'il est cohérent de confronter les distributions de performances (tableau n° 4).

Les modalités de passation et le recueil des données dont elles ont fait l'objet sont dès lors à présenter. Les épreuves de l'évaluation nationale CE2 se sont déroulées suivant les indications du document relatif à leur présentation^{note2164}. Le relevé de réponses fourni appelle à déterminer huit scores^{note2165}. Les intitulés concernant le français sont : « *compréhension* » (Fc), « *connaissance du code* » (Fcc), « *production de texte* » (Fpdet), « *le temps et l'espace* » (Ft&e). Pour ce qui est des mathématiques, on a : « *travaux géométriques* » (Mtg), « *mesures* » (Mm), « *travaux numérique* » (Mtn), « *résolution de problèmes à données numériques* » (Mrpb). Différents codages sont à porter sur le relevé de réponses. Seuls ceux signifiant la production d'une réponse attendue ont été pris en compte. Les autres, indiquant une réponse partielle, exacte pour une part seulement ou erronée n'ont pas été retenus : ils relèvent d'un autre niveau d'analyse. L'épreuve de Harre consiste en une course d'adresse. Les sujets effectuent un essai, puis passent l'épreuve ; ils sont alors filmés. Les images obtenues autorisent un chronométrage précis : on enregistre le temps compris entre le signal de départ et le franchissement par le buste du plan vertical contenant la ligne d'arrivée. Si la réalisation est erronée, l'essai est nul : les essais annulés n'ont pas été pris en compte ; ils ont été relativement rares (1 à 3 cas selon la classe). L'épreuve de sprint plat est réalisée sur une distance correspondant à la limite inférieure

de celles réalisables sur le parcours de Harre. Elle occasionne une prise de performance s'opérant de la même manière que sur celui-ci. On peut alors disposer de deux temps, soit H relatif au parcours à obstacles, soit V concernant le sprint plat. Ils autorisent le calcul d'un taux, $(H-V)/V$, ou T. On enregistre ainsi trois performances.

Les données recueillies ont fait l'objet d'un traitement. Les distributions de résultats relatifs à V, H ou T sont à mettre en regard, pour chaque groupe d'élèves. L'examen des épreuves de l'évaluation nationale CE2 conduit à s'interroger quant aux résultats à considérer. Il est demandé aux enseignants de remplir des relevés de réponses concernant Fc, Fcc, Fpdet, Ft&e, Mtg, Mm, Mtn et Mrpb. La lecture du document présentant les épreuves conduit à envisager l'éventualité d'autres regroupements des performances^{note2166}. Il convient toutefois de remarquer que chaque rubrique du relevé de réponse est censée rendre compte d'un niveau et de difficultés dans un domaine de connaissance particulier : chacune en effet correspond à un croisement entre un ou plusieurs champs d'application et objectifs de compétence qui lui est particuliernote2167. Ces observations invitent dès lors à examiner les données telles qu'elles sont à consigner dans le relevé de réponses. Une étude statistique a été effectuée pour déterminer, par groupe, les liens entre distributions de performances. Les caractéristiques de ces distributions invitent à user d'un test non paramétrique ; le test de Spearman a été employé (calculs avec correction compte tenu des rangs *ex æquo*). L'inverse de chacune des valeurs de V, H et T a été pris en compte, pour rendre plus lisibles les résultats : plus le chiffre relatif à V, H ou T est important et moins la performance est bonne quand c'est le contraire dans les autres cas considérés. Les signes des coefficients de corrélation calculés ont ainsi tous même signification.

Les résultats des calculs sont malgré tout à décrypter et doivent occasionner de nouveaux calculs. Pour un groupe d'élèves donné, seuls certains coefficients de corrélation positifs et significatifs concernant deux distributions sont de nature à accréditer l'hypothèse relative aux « micro-expertises » : les calculs doivent signifier qu'il est au plus un coefficient de corrélation positif et significatif concernant chacune d'elles et une troisième. Les coefficients de corrélation de Spearman calculés sont à examiner à nouveau pour vérifier l'hypothèse qui a trait aux contextes d'apprentissage. Pour deux groupes donnés, seuls ceux portant sur des distributions qui ne sont pas significativement différentes peuvent l'accréditer. Il convient alors de mettre en place le test de Mann et Whitney (calculs avec correction suivant les rangs *ex æquo*). Les calculs peuvent signifier que les données ne sont pas exploitables pour vérifier l'hypothèse qui a trait aux contextes d'apprentissage. Ils peuvent en effet indiquer que les distributions concernées diffèrent de façon significative. Il est possible, alors, de composer des sous-groupes, au sein des groupes concernés, dont les distributions de performances considérées ne diffèrent pas significativement. Il convient, de plus, de vérifier leur comparabilité au regard de l'âge, du quotient intellectuel, de la taille, du poids, du rapport taille / poids.

4. Résultats (tableau n° 5)

On peut vérifier les hypothèses considérées pour ce qui est de deux ensembles d'épreuves : d'une part, celles de l'évaluation nationale CE2, d'autre part, celles de Harre et de sprint plat. Il est envisageable, en outre, d'étudier les hypothèses en confrontant les performances produites au premier ensemble d'épreuves à celles réalisées au second. Il s'agit, en tout état de cause, d'examiner les coefficients de corrélation de Spearman calculés.

Seulement certains d'entre eux peuvent être de nature à accréditer l'hypothèse relative aux « micro-expertises ». Ils sont dès lors à trier. Il convient ainsi de s'enquérir des résultats indiquant qu'on a affaire à :

-

une distribution, D_a , pour laquelle il n'est qu'un coefficient de corrélation positif et significatif concernant l'une des autres, D_b ;

- la distribution D_b est, de plus, corrélée (coefficient de corrélation positif et significatif) avec au moins une autre distribution, D_c ;

-

la distribution D_b est, en outre, corrélée avec au plus deux autres distributions, D_c et D_d , corrélées entre elles (coefficients de corrélation positifs et significatifs).

On peut alors considérer qu'on a effectivement un coefficient de corrélation positif et significatif concernant D_a et D_b . On peut en outre juger qu'il y a lieu d'en retenir un autre, au moins, relatif à D_b et D_c ou à D_b et D_d : il en est en ce cas au moins un qu'on ne peut suspecter d'être significatif simplement parce qu'une même variable influence deux variables mises en relation. On observe de plus qu'il n'est pas de coefficient de corrélation positif et significatif pour D_a et D_c ainsi que D_a et D_d . Ce cas de figure est alors cohérent avec l'hypothèse relative aux « micro-expertises » (tableaux n° 6 et 7).

La vérification de l'hypothèse concernant les contextes d'apprentissage appelle également un tri des coefficients de corrélation calculés. Il est judicieux de retenir ceux qui, pour un groupe donné, concernent toute distribution D_a corrélée avec une seule autre distribution D_b (coefficient de corrélation positif et significatif). Pour vérifier l'hypothèse considérée, il convient de s'intéresser aux observations qui, parmi celles-ci, concernent des distributions de performances qui ne diffèrent pas significativement. Il s'agit en effet de faire la part entre : ce qui peut procéder des niveaux des sujets dans les épreuves concernées et ce qui relève effectivement de leur appartenance à l'un des groupes en présence. Le test de Mann et Whitney pour les distributions considérées conduit à retenir les résultats autorisant la vérification visée. Il s'agit alors de déterminer si on a affaire au cas de figure suivant :

-

les distributions D_a de deux groupes ne diffèrent pas significativement, les distributions D_b de ces deux mêmes groupes, non plus ;

-

la distribution D_a est corrélée avec la seule distribution D_b pour l'un des deux groupes et n'est pas corrélée avec la distribution D_b pour l'autre groupe.

On a ainsi un coefficient de corrélation positif et significatif entre D_a et D_b pour un groupe d'élèves quand il n'en est rien pour l'autre. Chacune des deux distributions d'un groupe ne diffère en outre pas de manière significative de celle correspondante de l'autre groupe. De tels résultats sont alors de nature à accréditer l'hypothèse concernant les contextes d'apprentissage.

L'examen des coefficients de corrélation de Spearman calculés conduit à signaler un résultat qui vaut en tant que cas particulier. Il concerne la confrontation d'une distribution relative à l'évaluation nationale CE2 à une distribution qui a trait aux épreuves sollicitant la motricité de façon accrue (tableaux n° 6 et 7). On repère, pour G3, deux coefficients de corrélation négatifs et significatifs :

-

D_{Mm} est corrélée avec $D_{1/H}$ ainsi qu'avec $D_{1/T}$.

Il est prudent de ne pas exploiter ces résultats pour ce qui concerne l'hypothèse relative aux « micro-expertises » : pour G3, en effet, $D_{1/H}$ est corrélée (coefficient de corrélation positif et significatif) avec $D_{1/T}$. Ces résultats ne sont pas, au demeurant, de nature à invalider l'hypothèse considérée. Les résultats du test de Mann et Whitney indiquent qu'on ne peut, non plus, les utiliser pour envisager l'hypothèse concernant les contextes d'apprentissage (tableau n° 8). Ce cas particulier au regard de l'ensemble des

données examinées, en tout état de cause, n'occasionne pas sa mise en question. Ils suggèrent une possibilité de transfert négatif ou une impossibilité à réaliser un transfert requis.

Les calculs relatifs aux résultats obtenus à l'évaluation nationale CE2 font apparaître des coefficients de corrélation de Spearman positifs et significatifs. Il en est un pour G1 et onze pour G2 comme pour G3. On ne peut cependant les exploiter tous pour vérifier l'hypothèse relative aux « micro-expertises ». On observe le cas de figure recherché pour ce qui est de G3. Les distributions de performances concernées sont relatives à : Fpdet, Mtn, Mrpb et Fcc. On a en effet :

- D_{Fpdet} pour laquelle il n'est qu'un coefficient de corrélation positif et significatif, qui concerne D_{Mtn} ;
- D_{Mtn} qui n'est corrélée qu'avec D_{Mrpb} et D_{Fcc} qui sont elles-mêmes corrélées entre elles (coefficients de corrélation positifs et significatifs).

On peut considérer, à partir de ces observations, que ce qui cause la performance pour Mtn sous-tend en partie la performance pour Fpdet ainsi que pour Mrpb ou Fcc ; on peut observer, aussi, que ce qui détermine les résultats dans le cas de Fpdet n'est pas ce qui les fonde pour Mrpb ou Fcc. Ainsi peut-on envisager que deux parties différentes de ce qui est utile à la réalisation de Mtn sont utiles à celles de : Fpdet, d'une part, Mrpb ou Fcc, d'autre part.

La vérification de l'hypothèse concernant les contextes d'apprentissage appelle aussi un tri des coefficients de corrélation positifs et significatifs concernant les performances à l'évaluation nationale CE2. On retient que :

- dans le cas de G1, $D_{Ft\&e}$ et D_{Mtn} ne sont corrélées qu'entre elles ;
- dans le cas de G2, D_{Mtg} n'est corrélée qu'avec D_{Mtn} ;
- dans le cas de G3, $D_{Ft\&e}$ n'est corrélée qu'avec D_{Fc} et D_{Fpdet} n'est corrélée qu'avec D_{Mtn} .

Ces observations autorisent une mise en regard de G1, G2 et G3. On s'aperçoit alors que :

- $D_{Ft\&e}$ est corrélée avec D_{Mtn} pour G1, ne l'est avec aucune distribution autre qu'elle-même pour G2 et l'est avec D_{Fc} pour G3 ;
- D_{Mtn} est corrélée avec $D_{Ft\&e}$ pour G1, l'est avec D_{Mtg} pour G2 et avec D_{Fpdet} pour G3 ;
- D_{Mtg} est corrélée avec D_{Mtn} pour G2, ne l'est avec aucune distribution autre qu'elle-même pour G1 et ne l'est pas avec D_{Mtn} pour G3 ;
- D_{Fc} est corrélée avec $D_{Ft\&e}$ pour G3 et ne l'est avec aucune distribution autre qu'elle-même pour

G1(résultats concernant G2 non exploitables) ;

-

D_{Fpdet} est corrélée avec D_{Mtn} pour G3 et ne l'est avec aucune distribution autre qu'elle-même pour G1 (résultats concernant G2 non exploitables).

Il s'agit cependant de ne s'intéresser qu'aux observations qui, parmi celles-ci, concernent des distributions de performances qui ne diffèrent pas significativement pour les groupes concernés. Le test de Mann et Whitney pour les distributions considérées conduit à retenir les résultats suivants (tableau n° 9) :

-

$D_{Ft\&e}$ est corrélée avec D_{Mtn} pour G1 et ne l'est pas pour G3 ;

-

D_{Mtg} est corrélée avec D_{Mtn} pour G2 et ne l'est avec D_{Mtn} ni pour G1, ni pour G3.

Il apparaît ainsi que des distributions de performances qui ne sont pas significativement différentes sont corrélées différemment suivant qu'on a affaire à G1, G2 ou bien G3.

Il s'agit, par ailleurs, d'examiner les coefficients de corrélation de Spearman concernant les épreuves de Harre et de sprint plat. Pour ce qui est de la vérification de l'hypothèse relative aux « micro-expertises », on a, dans le cas de G1 :

-

$D_{1/V}$ pour laquelle il n'est qu'un coefficient de corrélation positif et significatif, qui concerne $D_{1/H}$;

-

$D_{1/H}$ pour laquelle il n'est qu'un autre coefficient de corrélation positif et significatif, qui concerne $D_{1/T}$.

En ce cas, la distribution de performances sur le parcours de sprint ($D_{1/V}$) est corrélée avec celle des résultats sur le parcours de Harre ($D_{1/H}$). Seule la seconde est corrélée avec celle des taux ($D_{1/T}$). Ces résultats donnent à penser que plus on court vite sur le parcours de sprint plat, plus il est probable qu'on réalisera le parcours de Harre rapidement. La distance à effectuer en sprint plat correspond en outre à celle minimale réalisable sur le parcours de Harre. Ce qui sous-tend la performance sur celui-ci apparaît alors de nature à contribuer au résultat obtenu sur celui-là. En outre, le taux calculé indique le temps additionnel à celui relatif au sprint plat dû aux contraintes du parcours de Harre, rapporté au temps réalisé en sprint plat. La distribution des taux ($D_{1/T}$) est corrélée avec celle des performances sur le parcours de Harre mais pas avec celle concernant le sprint plat ($D_{1/V}$). C'est alors que ce qui détermine la gestion des contraintes propres au parcours de Harre ne dépend pas de ce qui permet de négocier les phases de sprint plat. Il est question de deux déterminants distincts.

Des résultats apparaissent, dans un premier temps, à retenir, pour ce qui est de la vérification de l'hypothèse qui a trait aux contextes d'apprentissage. On repère que $D_{1/V}$ est corrélée avec $D_{1/H}$ pour G1 (coefficient de corrélation positif et significatif) et ne l'est pas pour G2 et G3. Les résultats du test de Mann et Whitney concernant les distributions relatives à V, H et T sont cependant décevants : on ne peut exploiter les coefficients de corrélation de Spearman calculés pour vérifier l'hypothèse considérée (tableau n° 9). Il convient alors de s'intéresser à des sous-groupes, par exemple de G1 et G2, qui occasionneraient des distributions ayant les caractéristiques requises pour cette vérification. On dispose de sous-groupes de ce type si on élimine les données relatives à quatre sujets : celles concernant les deux sujets les plus rapides de G1 et

les deux sujets les moins rapides de G2 sur l'épreuve de sprint plat. On obtient alors les sous-groupes SG1 et SG2 (tableau n° 10). Les résultats du test de Mann et Whitney signifient des distributions de performances quant à V, H et T qui ne diffèrent pas significativement d'un groupe à l'autre. Ils indiquent qu'il en est de même de celles concernant l'âge, le quotient intellectuel, la taille, le rapport taille / poids. On observe alors que :

-

$D_{1/V}$ est corrélée (coefficient de corrélation positif et significatif) avec $D_{1/H}$ pour SG1 et ne l'est pas pour SG2.

Ainsi des distributions de performances qui ne diffèrent pas de façon significative apparaissent-elles corrélées différemment suivant qu'on a affaire à SG1 ou bien SG2.

Les résultats expérimentaux ainsi présentés sont dès lors à discuter. Il s'agit de les considérer en regard des hypothèses examinées ainsi que de poursuivre la réflexion au transfert d'apprentissage.

5. Discussion

Les résultats de l'expérimentation effectuée se révèlent cohérents avec l'hypothèse selon laquelle le transfert d'apprentissage porte sur des « micro-expertises ». Ils le sont aussi avec l'hypothèse suggérant que le transfert d'apprentissage est fonction du contexte d'apprentissage.

Il est à remarquer que les résultats expérimentaux obtenus et analysés n'ont pas trait à des sujets délibérément placés dans des situations de transfert. Ils signifient néanmoins des corrélations entre distributions de performances à partir desquelles il n'est pas incongru de réfléchir au transfert. Ils donnent à penser que seulement une partie de ce qui sous-tend la performance à une épreuve est de nature à jouer quant au résultat à une autre épreuve. Ils suggèrent en outre qu'il en va d'un phénomène relativement général : ils valent tant au plan de l'évaluation nationale CE2 de 1994 qu'en ce qui concerne des épreuves sollicitant la motricité de façon accrue. Ils apparaissent, pour ce qui est de l'hypothèse relative aux « micro-expertises », notamment en phase avec les observations empiriques que présentent P. Meirieu et M. Develaynote2168 ou M. Develaynote2169. L'une d'elle concerne la contraction de texte en français :

« Une expérimentation portant sur ce thème et concernant des élèves de quatrième de collège nous a [...] montré qu'il ne pouvait être question de construire avec les élèves une sorte de "capacité générale à contracter des textes", capacité qui s'appliquerait ensuite mécaniquement à tous les types de textes. »

note2170 Les auteurs observent :

« Certes [...] il y a bien des "micro-expertises" qui peuvent être réutilisées (la pronominalisation, le repérage des mots outils, la substitution de synonymes, etc.)

» Ils notent cependant que les compétences requises pour contracter un texte sont fortement fonction du type de texte concerné.

On pourrait objecter néanmoins que les résultats expérimentaux obtenus réfractent la constitution même des épreuves passées. Chaque épreuve de l'évaluation nationale CE2 est constitué d'une suite d'exercices correspondant à des objectifs de compétence. Ces objectifs sont en outre regroupés dans des catégories transversales à plusieurs épreuvesnote2171 : « savoir écrire » concerne Fc et Fcc ... Il est à noter, cependant, que les résultats expérimentaux n'apparaissent pas consécutifs à ces découpages transversaux. Pour G1, par exemple, on a retenu un coefficient de corrélation positif et significatif entre $D_{Ft\&e}$ et D_{Mtn} . Or, il est question

d'épreuves ne relevant pas des mêmes catégories d'objectifs. De plus, à chaque exercice correspond un objectif unique et qui lui est particulier : « savoir utiliser le dictionnaire » ne concerne que l'exercice 6, relatif à Fcc ... Pour ce qui est des épreuves de Harre et de sprint plat, le mode de calcul de T n'est théoriquement pas de nature à jouer quant aux relations entre $D_{1/T}$ et $D_{1/V}$ ou $D_{1/H}$. Par ailleurs, si on suit J. Weineck^{note2172}, le parcours de Harre requiert la mobilisation de plusieurs capacités. On peut notamment mentionner : « coordination sous contrainte temporelle », « réaction acoustique et optique », « rythme », « équilibre »... Le parcours de sprint plat nécessite lui aussi et à tout le moins de réagir à un signal et de coordonner des mouvements sous contrainte temporelle. Or, il est un coefficient de corrélation positif et significatif pour $D_{1/V}$ et $D_{1/H}$ dans le cas de G1 seulement ; il n'en est rien en ce qui concerne G2 et G3.

Il est aussi à noter que la démarche choisie n'intègre pas un contrôle des caractéristiques discriminantes de contextes d'apprentissage précis. Les résultats expérimentaux présentés ont trait néanmoins à des groupes d'élèves dont la comparabilité a été contrôlée. Ces résultats révèlent des distributions de performances corrélées différemment suivant le groupe d'élève concerné. En plusieurs cas, de plus, les distributions de performances concernées ne diffèrent pas significativement d'un groupe d'élèves à l'autre. Or, les élèves d'un groupe se distinguent de ceux des autres en fonction du cours de CE1 dont ils proviennent et de celui de CE2 auquel ils appartiennent. On peut alors estimer que les élèves de chaque groupe se sont trouvés placés dans des contextes d'apprentissage qui leur sont particuliers : au plan des situations d'apprentissage et des suites de situations d'apprentissage rencontrées, en ce qui concerne les modalités d'enseignement, l'ambiance de travail ... Les résultats accréditent ainsi l'idée que le contexte d'apprentissage, au sens large, est de nature à jouer quant au transfert d'apprentissage. Ils suggèrent, là encore, qu'il est question d'un phénomène relativement général. Ils sont, de plus, pour ce qui est de l'hypothèse relative au contexte d'apprentissage, notamment cohérents avec ceux que rapporte E. Cauzinille-Marmèche^{note2173}. Elle se réfère, d'une part, à une expérimentation de B.H. Ross^{note2174} : les résultats indiquent que le contexte à partir duquel sont présentés différents principes de probabilité joue quant à leur utilisation ultérieure. E. Cauzinille-Marmèche signifie en outre que la source des effets contextuels ne se réduit pas au strict contexte des problèmes à résoudre. Elle se reporte à une étude de R.M. Spencer et R.W. Weisberg^{note2175} pour indiquer que le « contexte social » peut jouer quant au transfert, en résolution de problèmes.

On peut cependant suspecter les performances enregistrées lors de l'expérimentation de ne pas être consécutives à des apprentissages. Cela semble toutefois relativement peu probable pour ce qui est des épreuves de l'évaluation nationale CE2. Les groupes de sujets les ayant passées sont comparables au plan de l'âge et du quotient intellectuel. Or, il est des distributions de performances relatives à une même épreuve significativement différentes d'un groupe à l'autre. Il convient toutefois de rappeler que celles qui ont été retenues pour la vérification de l'hypothèse relative au contexte d'apprentissage ne le sont pas. Il demeure que chacun des exercices concernés requiert des acquisitions particulières. Ainsi l'exercice 18 de l'épreuve Mtn^{note2176} nécessite-t-il que l'élève sache transcrire en lettre des nombres écrits en chiffres. Il peut paraître plus judicieux de se demander si les performances réalisées sur les épreuves de Harre et de sprint plat traduisent des apprentissages. La première a été proposée pour tester la capacité de coordination^{note2177}. La seconde diffère peu d'un test du facteur vitesse de course. La batterie de tests Eurofit, visant à évaluer les aptitudes physiques, comprend ainsi un sprint plat de 50 m avec signal de départ visuel et sonore^{note2178}. Il est alors envisageable que ces épreuves donnent à connaître des niveaux de capacités motrices, permettant, si on suit R. Thomas^{note2179}, de juger de niveaux d'aptitudes motrices. Or, M. Durand^{note2180} rappelle que E.A. Fleishmann^{note2181} présente les aptitudes comme caractéristiques individuelles stables, constantes et résistant à l'apprentissage (au moins pour ce qui est de l'adulte). M. Durand^{note2182} signale toutefois que ce point de vue a fait l'objet de critiques. Il est, de plus, plausible que les résultats aux épreuves de Harre et de sprint plat procèdent d'apprentissages. La mise en action sur un départ de course est de nature à s'améliorer au fil des essais. La roulade avant, requise sur le parcours de Harre, s'apprend. Il s'agit, de plus et notamment, sur ce parcours, d'organiser sa foulée en fonction d'une zone d'impulsion : il y a plusieurs fois à franchir un banc suite à une phase courue. Or, il en va, aux yeux des concepteurs du programme d'EPS de la classe de 6ème sorti en 1996 d'une compétence à acquérir dans certaines activités athlétiques^{note2183}...

Ainsi les résultats expérimentaux rapportés sont-ils de nature à accréditer les hypothèses émises quant au transfert d'apprentissage. Ils invitent en outre à penser que l'enseignant peut effectivement agir en vue d'aider l'élève au transfert d'apprentissage. Il semble logique, pour ce faire, de jouer sur les contextes d'utilisation des « micro-expertises » qu'on souhaite voir transférer. Il est des chercheurs en psychologie cognitive qui le suggèrent. P. Mendelsohn^{note2184} souligne l'intérêt d'un environnement d'apprentissage intentionnellement orienté vers le transfert. Il estime qu'il s'agit de varier les contextes d'application des procédures ou des démarches à enseigner. Il indique aussi qu'il convient en permanence de situer à nouveau ces mêmes connaissances dans un cadre plus large de méthodes ou de réseaux sémantiques. Il signifie encore l'importance du pontage des connaissances entre elles : «

c'est-à-dire le fait de relier les procédures pertinentes à la résolution d'un problème dans un contexte donné à celles, similaires, utilisées dans d'autres contextes

». E. Cauzinille-Marmèche^{note2185}, quant à elle, envisage l'aide à apporter au sujet aux deux niveaux de la mise en oeuvre d'un raisonnement par analogie. Il s'agit, d'une part, de lui demander de se souvenir des problèmes traités précédemment, en focalisant plus ou moins son attention sur des problèmes spécifiques. Il peut être question, d'autre part, d'analyser des problèmes isomorphes, de solliciter l'extraction de similitudes structurales et fonctionnelles entre problèmes, d'indiquer des correspondances à exploiter.

E. Cauzinille-Marmèche mentionne en outre une étude de L.R. Novick et K.J. Holyoak^{note2186}, relative aux mathématiques, indiquant l'efficacité de procédures d'aide de ces deux types.

Ces points de vue se révèlent cohérents avec ceux de chercheurs en sciences de l'éducation. J.-P. Astolfi et S. Laurent^{note2187} les reprennent au moins pour partie à leur compte au plan de leur inventaire des « *facteurs favorables* » au transfert d'apprentissage. P. Meirieu et M. Develay^{note2188} proposent quant à eux la dynamique « *Contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* ». Il est à noter, toutefois, que ceux-ci, comme ceux-là, envisagent d'autres dimensions quant à l'aide à apporter à l'élève en matière de transfert d'apprentissage. J.-P. Astolfi et S. Laurent^{note2189} indiquent notamment, évoquant L.S. Vygotsky, que le transfert est facilité quand le problème appartient à la zone proximale de développement du sujet. P. Meirieu et M. Develay^{note2190}, mentionnant J.H. Flavell, prônent l'utilisation de la métacognition. Ces observations invitent à considérer à nouveau la critique que font ces auteurs, ainsi que B. Rey, des méthodes d'éducabilité cognitive. Ils jugent certes que les acquisitions qu'elles peuvent occasionner ne sont guère de nature à valoir significativement au plan des apprentissages scolaires. Ils se montrent cependant moins réservés quant à la pertinence des modalités d'intervention qu'elles intègrent. Les références à J.-C. Coulet^{note2191} ou F.-P. Büchel^{note2192} conduisent à constater qu'elles sont diverses. J.-L. Paour, J. Jeume et O. de Robillard^{note2193} remarquent de plus le manque de lisibilité des modèles d'apprentissage préconisés. J.-C. Coulet^{note2194} estime qu'il en va, en tout état de cause, d'une « *relation tripolaire* » entre le formé, l'environnement et le formateur. Il est, précise-t-il, un éventail de possibles compris entre les extrêmes « *Centration sur le pôle sujet* » et « *Centration sur le pôle objet* ». Les analyses de F.-P. Büchel^{note2195} et de J.-L. Paour, J. Jeume et O. de Robillard^{note2196} sont globalement cohérentes avec celle de J.-C. Coulet. Les auteurs les plus fréquemment cités sont : J.S. Bruner, J.H. Flavell, L.S. Vygotsky. Ces observations invitent dès lors à envisager les modalités d'intervention qui ont cours en éducation cognitive au plan d'une aide au transfert d'apprentissage.

B. Reyn^{note2197} juge, lui, que le transfert procède d'un cadrage relevant d'une capacité non spécialisée «

puisqu'elle détermine la mise en oeuvre de telle ou telle procédure

». Ce cadrage témoigne selon lui « *d'une intention ou d'une visée du sujet sur les choses* »^{note2198}. Il défend en outre l'idée que la transmission d'une intention ne peut relever que du « faire comme », du mimétisme^{note2199}. Il ajoute, ce qui est cohérent avec les conclusions du réexamen de la critique du courant de l'éducabilité cognitive : «

Cette proposition d'un mimétisme cognitif n'est peut-être pas si lointaine de ce que Feuerstein appelle l'"expérience médiatisante".

» B. Rey souligne que, du point de vue de l'enseignant, certains cadrages, sont, en tout état de cause, meilleurs que d'autres : «

Les intentions transversales qui constituent le regard scolaire sur le monde sont comme une syntaxe des actes intellectuels valides à l'école

»note2200. Il ajoute que « *c'est par l'existence de l'école et dans une solidarité avec elle qu'elles peuvent prendre sens* »note2201. Cela conduit à noter qu'elles valent au regard d'un contexte particulier et constituent des acquisitions dont la pertinence est fonction de ce contexte. On peut estimer, de plus, que leur transmission ne peut s'opérer à vide mais doit s'effectuer à l'occasion des enseignements dispensés. Il paraît cohérent, par surcroît, de considérer, même si on adhère au propos de B. Rey, qu'elles ne peuvent valoir que s'il y a matière à transférer. Cette remarque est en outre valable quelle que soit la modalité d'intervention visant à aider au transfert.

Il s'avère, en définitive, que l'aide au transfert d'apprentissage appelle en premier lieu une analyse des contenus d'enseignement. Certains envisagent de repérer les opérations que requiert une tâche scolaire : L. D'Hainautnote2202, par exemple, a proposé un outil pour ce faire. On peut toutefois mettre en question ce type d'analyses lorsqu'il s'agit d'aider au transfert d'apprentissage. N'opter que pour celui-ci revient à admettre qu'il est des « atomes de connaissance » valant indépendamment du contexte en lequel elles sont mises à l'oeuvre. J.L. Phelut et P. Gilletnote2203 suggèrent une autre perspective. Il est à préciser que, selon eux, leur proposition n'a pas rapport au transfert. Il faut signaler, toutefois, qu'ils entendent par « transfert » une activité mécanique d'application d'une connaissance archivée à une situation nouvelle. Ils considèrent qu'une discipline requiert l'acquisition de compétences qui permettent de résoudre des classes de situations problèmes. Selon eux, les compétences mobilisent des connaissances déclaratives et procédurales dont l'intégration aboutit à la connaissance d'une situation type, d'une matrice situationnelle. On peut ainsi envisager de spécifier, pour une discipline scolaire donnée, les compétences et les matrices situationnelles ainsi considérées. Les références à L. D'Hainautnote2204, M. Develaynote2205 ou A. Giordannote2206 invitent toutefois à ne pas restreindre *a priori* l'analyse aux limites formelles d'une discipline scolaire. Elles suggèrent aussi que l'approche en termes de matrices situationnelles n'est pas la seule envisageable. Ainsi M. Develay propose-t-il une épistémologie des savoirs scolaires permettant d'envisager une transversalité dans les apprentissagesnote2207. Il propose en outre le repérage du principe d'intelligibilité d'une discipline scolaire ; celui-ci prend forme, d'après lui, à travers des objets, des tâches et des connaissances déclaratives et procédurales. C. Bastien, pour sa part, attire l'attention sur l'intérêt d'une analyse ne se cantonnant pas à une épistémologie des savoirs portant par nature sur des connaissances générales, c'est-à-dire formaliséesnote2208. Il signifie ainsi l'intérêt d'une analyse fonctionnelle des connaissances. Il demeure que par-delà leur diversité, les différents points de vue envisagés suggèrent un examen en prise avec la particularité d'un domaine de connaissance déterminé.

Il s'agit en définitive, comme le propose P. Mendelsohnnote2209, de réfléchir à « *l'adéquation des connaissances enseignées avec les situations dans lesquelles on est amené à les utiliser* ».

6. Conclusion

La question du transfert se révèle centrale au plan de la réflexion à l'apprentissage et à l'éducation. Elle suscite le débat technique, si on considère qu'il convient de transférer pour apprendre. Elle relève de l'accomplissement d'une exigence, si on envisage qu'un apprentissage n'a de portée éducative que s'il peut être transféré. Elle renvoie, en tout état de cause, au noeud Gordien du problème de l'utilité sociale de l'École : à quoi servirait l'École si on n'y apprendait pas ou si ce qu'on n'y apprendait ne valait qu'en son sein ? On comprend alors que la réflexion au transfert court le risque de la dérive : elle peut occasionner une

spéculation ne conduisant guère qu'à satisfaire un fantasme pédagogique. La prise en compte de deux courants de pensée s'opposant et intéressant directement l'École contribue à démonter les mythes afférents à la question du transfert. Elle autorise à émettre deux hypothèses de nature à concilier l'exigence du transfert d'apprentissage et la réalité des apprentissages. La première signifie que le transfert d'apprentissage porte sur des « micro-expertises », la seconde qu'il est fonction du contexte d'acquisition. Elles ont été envisagées au plan des performances obtenues par trois groupes d'élèves : aux épreuves de l'évaluation nationale CE2 ainsi qu'à deux épreuves sollicitant la motricité de façon accrue. La démarche a autorisé l'étude des liens entre distributions de performances pour un groupe d'élèves et la comparaison de ces relations en fonction des groupes d'élèves.

Les résultats expérimentaux obtenus se révèlent accréditer les deux hypothèses examinées. Ils indiquent que l'élève peut utiliser des parties différentes de ce qui sous-tend la performance à une épreuve pour en réaliser d'autres. Il est alors question de contributions utiles, voire nécessaires, mais non suffisantes à leur réalisation. Ils signifient aussi que leur utilisation effective est fonction du contexte d'apprentissage, au sens large, en lequel l'élève a été placé. Ils donnent en outre à penser qu'il en va d'un phénomène relativement général : ils concernent les épreuves d'une évaluation nationale CE2 ainsi que des épreuves mettant à contribution la motricité de façon essentielle. Ces résultats suggèrent que l'enseignant peut effectivement oeuvrer pour aider l'élève au transfert d'apprentissage. Différentes propositions, pour ce faire, émanent de chercheurs en psychologie cognitive ou en sciences de l'éducation ainsi que du courant de l'éducation cognitive. Il demeure que celles-ci ne peuvent fonctionner à vide ; les résultats expérimentaux obtenus, de plus, signifient la nécessité d'un examen des contenus d'enseignement pour un enseignement en vue du transfert d'apprentissage.

La vérification des hypothèses examinées fait, en définitive, apparaître deux éléments indissociables à partir desquels il s'agit de penser une pédagogie « transférogène ». Encore s'agit-il, pour le pédagogue, de ne pas se laisser obnubiler par la seule exigence du transfert d'apprentissage. Ainsi B. Charlotnote2210 indique-t-il que

« le fait humain implique peut-être de l'hétérogénéité définitive, de l'altérité radicale, du non énoncé temporaire et du non énonçable à jamais, un résidu irréductible, bref [...] de l'intransférabilité.

» P. Mendelsohnnote2211 annonce pour sa part :

« Il est bien utile que certaines procédures très automatisées restent fortement liées aux contextes dans lesquels elles ont prouvé leur efficacité. Elles s'appliquent ainsi avec économie mais elles en paieront le prix et seront difficilement transférables [...] Il est aussi très avantageux que d'autres méthodes, comme le dénombrement d'objets, forment des ensembles de micro-expertises très souples, très économiques et donc facilement transférables.

»

Il demeure que l'expérimentation présentée signifie deux éléments incontournables pour qui veut aider l'élève au « trans-faire », à faire au-delà à partir de ce qu'il a acquis.

7. Tableaux

Dix documents ont été élaborés pour renseigner quant aux épreuves passées, aux données recueillies, aux résultats des calculs effectués. Les documents n° 1 et 2 rendent compte des épreuves de français et de mathématiques de l'évaluation nationale CE2 1994-1995. Le document n° 3 présente l'épreuve de Harre qui consiste en un parcours à obstacles. Le document n° 4 indique les données prises en considération et les

résultats des calculs effectués pour s'assurer de la comparabilité des groupes d'élèves constitués. Le document n° 5 récapitule l'ensemble des données recueillies. Le document n° 6 présente les résultats du calcul des coefficients de corrélation de Spearman pour chaque groupe d'élèves constitué. Le document n° 7 fournit une synthèse, au regard de l'hypothèse relative aux « micro-expertises », des résultats ainsi récapitulés. Les documents n° 8 et 9 indiquent les résultats du test de Mann et Whitney considérés au plan de la vérification de l'hypothèse relative au contexte d'acquisition. Le document n° 10 fait le bilan des données et des résultats concernant les sous-groupes d'élèves SG1 et SG2 constitués.

Ces documents comportent des abréviations dont la signification a été donnée. Ces indications sont récapitulées ici, assorties de quelques précisions, pour faciliter la prise de connaissance des documents.

Age	Age en nombre de jours au 1 ^{er} septembre 1994
QI	Quotient intellectuel déterminé suite à la passation d'un test (ECNI) à la rentrée 1994-1995
Taille	Taille en m, mesurée le jour de la passation des épreuves de Harre et de sprint plat
Poids	Poids en kg, mesuré le jour de la passation des épreuves de Harre et de sprint plat
Taille / poids	Rapport Taille / poids
Fc	Résultats à l'épreuve de « français – compréhension »
Fcc	Résultats à l'épreuve de « français – connaissance du code »
Ft&e	Résultats à l'épreuve de « français – production de texte »
Fpdet	Résultats à l'épreuve de « français – le temps et l'espace »
Mtg	Résultats à l'épreuve de « mathématiques – travaux géométriques »
Mm	Résultats à l'épreuve de « mathématiques – mesure »
Mtn	Résultats à l'épreuve de « mathématiques – travaux numériques »
Mrpb	Résultats à l'épreuve de « mathématiques – résolution de problèmes à données numériques »
V	Temps en s, réalisé sur l'épreuve de sprint plat
H	Temps en s, réalisé sur le parcours de Harre
Taux	Taux calculé à partir des temps V et H $((H - V) / V)$
1/V	Valeur inverse de celle correspondant à V
1/H	Valeur inverse de celle correspondant à H
1/Taux	Valeur inverse de celle correspondant à Taux

Tableau n° 1 : Présentation des épreuves de l'évaluation nationale CE2 1994-1995 en français

	Fc	Fcc	Ft&e	Fpdet	non utilisé
		CHAMPS D'APPLICATION			
		Compréhension et production de textes	Vocabulaire	Connaissance et utilisation du code écrit	Grammaire, orthographe
OBJECTIFS ET COMPETENCES	Savoir lire Connaissance du code Reconnaissance des mots Découverte du sens	1. Distinguer des textes en parti-par	5. Comprendre un mot grâce au contexte ; comprendre un mot dans plusieurs acceptations.	8. Repérer les accords du verbe avec le	11. Reconnaître les mots écrits * savoir reconnaître des mots écrits du vocabulaire courant * savoir déchiffrer des mots inconnus

leur	6. Savoir	sujet,	12. Utiliser les indices
forme utiliser le	extérieure dictionnaire	de grapho-phonétiques	pour accéder au sens
usuelle :	textes	avec le (distinction	
poétiques,	narratifs,	nom. d'homonymes	
injonctifs,	informatifs,	9. homo-phones, ou de	
énoncés	divers.	Pouvoir mots de forme très	
2.		accéder proche).	
Comprendre		au	
un		sens,	
texte		savoir	
(aussi		*	
bien		utiliser	
une		les	
consigne		marques	
qu'un		grammaticales	
récit,		*	
un		identifier	
texte		les	
documentaire...).		divers	
		indicateurs	
		de	
		rappel	
		(pronoms	
		et	
		autres	
		procédés	
		de	
		reprise)	
		et	
		savoir à	
		quoi ils	
		renvoient.	
		*	
		distinguer	
		et	
		comprendre	
		les	
		principaux	
		mots de	
		liaison.	

Savoir
 écrire Reproduire,
 modifier, produire
 des texte

3. Copier un mot, une phrase, un paragraphe, en respectant les exigences de présentation et en écrivant lisiblement.

4. 7. Utiliser un
 Produire vocabulaire
 un diversifié et
 écrit approprié à
 adapté une situation
 à une donnée.
 situation
 en en

10. 13. Orthographier des
 Appliquer mots usuels et des
 des phrases dictées.
 règles
 simples
 d'accord.

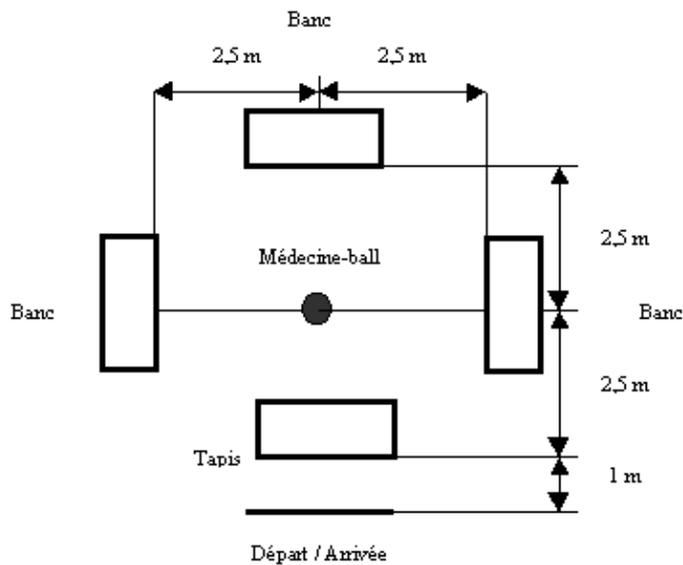
respectant
les
exigences
spécifiques
et en
écrivant
lisiblement.

Tableau n° 2 : Présentation des épreuves de l'évaluation nationale CE2 1994-1995 en mathématiques

Mtg	Mm	Mtn	Mrpb
	Champs d'application		
	Travaux géométrique	Mesures	Travaux numériques
APPLICATION DE SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE	Appliquer une technique	1. Se repérer et se déplacer sur un quadrillage 2. Achever un tracer. 3. Construire ou reproduire une figure simple sur un quadrillage.	9. Se repérer dans la journée. 10. Mesurer ou tracer un segment de longueur donnée. 11. Ranger des longueurs.
	Appliquer directement une connaissance	4. Reconnaître des parallèles ou des perpendiculaires. 5. Compléter par pliage (symétrie) une figure dessinée sur quadrillage.	15. Effectuer trois opérations (+, -, x), posées en ligne ou à poser. 16. Calculer mentalement. 17. Evaluer l'ordre de grandeur du résultat d'un calcul. 18. Transcrire en lettres des nombres écrits en chiffres et inversement. 19. Ranger des nombres. 20. Placer des nombres sur la ligne des nombres. 21. Comparer des nombres donnés sous formes diverses. 22. Utiliser des fonctions numériques.
RESOLUTION DE	Rechercher et interpréter	6. Associer	12. Utiliser le calendrier. 23. Lire et/ou remplir un

PROBLEMES	l'information	une figure 13. Comparer à une de ses descriptions.	tableau à double entrée.	24. Exploiter un document « brut ».
	Analyser une situation et organiser une démarche	7. Se repérer dans l'espace.	14. Résoudre un problème faisant intervenir une grandeur.	25. Résoudre un problème à une opération. 26. Résoudre une situation de partage ou de regroupement.
	Formuler une réponse	8. Tracer une figure à partir de consignes	27. Effectuer un choix et en formuler la justification.	
Analyser une situation et organiser une démarche	7. Se repérer dans l'espace.	14. Résoudre un problème faisant intervenir une grandeur.	25. Résoudre un problème à une opération.	26. Résoudre une situation de partage ou de regroupement.
Formuler une réponse	8. Tracer une figure à partir de consignes	27. Effectuer un choix et en formuler la justification.		

Disposition des appareils



Mode de parcours

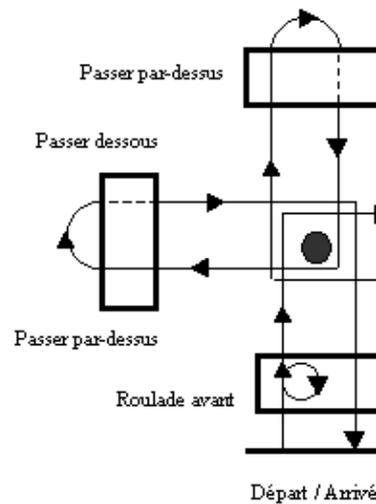


Tableau n° 3 : Présentation du parcours de Harre

Tableau n° 4 : Comparaison des trois groupes d'élèves constitués au plan de l'âge, du quotient intellectuel, de la taille, du poids, du rapport taille / poids Données brutes

Précisions		Age	QI	Taille	Poids	Taille / poids	
		en jours		en m	en kg	en m / kg	
		au 01 / 09 / 1994	début 09 / 1994	le jour de la l'épreuve de Harre	de la passation de		
	Sujet	Date de naissance	Age	QI	Taille	Poids	Taille / Poids
groupe 1	1	19/03/86	3087	101	1,35	27,7	0,0487
	2	25/09/86	2897	99	1,3	24	0,0542
	3	18/09/86	2904	95	1,18	19,6	0,0602
	4	26/01/86	3139	106	1,36	38,2	0,0356
	5	14/07/85	3335	99	1,34	26,4	0,0508
	6	28/07/86	2956	103	1,36	32,8	0,0415
	7	04/03/86	3102	109	1,23	25,8	0,0477
	8	22/06/86	2992	111	1,23	23,4	0,0526
	9	05/02/86	3129	109	1,26	24,8	0,0508
	10	22/03/86	3084	116	1,34	31,4	0,0427
	11	25/09/86	2897	113	1,32	23,4	0,0564
	12	12/09/86	2910	98	1,23	26,4	0,0466
	13	21/09/86	2901	113	1,33	26	0,0512
	14	04/06/86	3010	105	1,32	24,8	0,0532
groupe 2	15	10/04/86	3065	101	1,3	26	0,05
	16	04/03/86	3102	122	1,23	24	0,0513
	17	06/03/86	3100	103	1,37	30	0,0457
	18	16/07/86	2968	119	1,3	27,5	0,0473
	19	26/10/86	2866	106	1,26	23,2	0,0543
	20	03/12/86	2828	111	1,2	27,5	0,0436
	21	24/03/86	3082	111	1,33	29,4	0,0452
	22	29/12/85	3167	107	1,3	29,4	0,0442
	23	10/04/86	3065	111	1,26	25,3	0,0498
	24	05/06/86	3009	120	1,33	25,3	0,0526
	25	01/12/86	2830	113	1,3	26	0,05
	26	09/11/85	3217	102	1,35	36,3	0,0372
	27	06/10/86	2886	118	1,28	25,3	0,0506
	28	22/11/86	2839	128	1,3	24	0,0542
groupe 3	29	03/06/86	3011	123	1,35	30	0,045
	30	13/03/86	3093	103	1,31	30	0,0437
	31	12/12/85	3184	116	1,19	21	0,0567
	32	08/10/86	2884	114	1,37	29,5	0,0464
	33	30/09/86	2892	115	1,33	27	0,0493
	34	21/01/86	3144	105	1,26	25	0,0504
	35	19/05/86	3026	101	1,39	29	0,0479
	36	05/02/86	3129	96	1,28	28	0,0457
	37	09/11/86	2852	118	1,26	25	0,0504

38	10/04/86	3065	113	1,3	28	0,0464
39	26/09/86	2896	110	1,2	21	0,0571
40	14/01/86	3151	119	1,21	26	0,0465
41	18/07/86	2966	95	1,34	36	0,0372
42	22/06/86	2992	93	1,28	23	0,0557

Test des rangs de Kruskal et Wallis concernant les distributions des trois groupes

Age QI Taille Poids Taille / Poids
h 0,454234241 0,595061165 0,159877118 0,395141597 0,755485003

$h_{0,01} = 9,21$

$h_{0,05} = 5,99$

Tableau n° 5 : Données recueillies

	Sujets	Naissance	Age	QI	Taille	Poids	Taille/Poids	V	H	Taux	Fc	Fcc	Fpdet	Ft&e	Mtg
Groupe 1	1	19/03/86	3087	101	1,35	27,7	0,0487	4,2	19,07	3,54047619	13	17	14	5	11
	2	25/09/86	2897	99	1,3	24	0,0542	4,86	24,41	4,022633745	4	14	10	7	6
	3	18/09/86	2904	95	1,18	19,6	0,0602	5,27	33,52	5,360531309	8	12	5	5	5
	4	26/01/86	3139	106	1,36	38,2	0,0356	4,58	22,66	3,947598253	15	22	5	4	10
	5	14/07/85	3335	99	1,34	26,4	0,0508	4,07	22,1	4,42997543	3	12	7	6	9
	6	28/07/86	2956	103	1,36	32,8	0,0415	3,98	21,58	4,422110553	10	11	9	3	4
	7	04/03/86	3102	109	1,23	25,8	0,0477	4,21	18,59	3,41567696	10	21	4	8	8
	8	22/06/86	2992	111	1,23	23,4	0,0526	4,1	20,58	4,019512195	8	16	12	7	9
	9	05/02/86	3129	109	1,26	24,8	0,0508	3,8	16,93	3,455263158	13	19	11	7	7
	10	22/03/86	3084	116	1,34	31,4	0,0427	4,83	25	4,175983437	20	22	8	10	8
	11	25/09/86	2897	113	1,32	23,4	0,0564	4,8	19,79	3,122916667	15	10	3	6	6
	12	12/09/86	2910	98	1,23	26,4	0,0466	5,32	26,15	3,915413534	5	19	10	7	3
	13	21/09/86	2901	113	1,33	26	0,0512	4,77	25,4	4,324947589	13	17	10	7	5
	14	04/06/86	3010	105	1,32	24,8	0,0532	4,08	18,41	3,512254902	6	17	14	6	7
Groupe 2	15	10/04/86	3065	101	1,3	26	0,05	5,04	21,04	3,174603175	15	19	12	6	10
	16	04/03/86	3102	122	1,23	24	0,0513	5,47	27,13	3,959780622	6	13	10	7	6
	17	06/03/86	3100	103	1,37	30	0,0457	4,88	25,02	4,12704918	18	23	13	8	7
	18	16/07/86	2968	119	1,3	27,5	0,0473	5,17	25,02	3,839458414	21	23	10	7	3
	19	26/10/86	2866	106	1,26	23,2	0,0543	5,08	23,92	3,708661417	15	20	7	7	7
	20	03/12/86	2828	111	1,2	27,5	0,0436	4,68	28,7	5,132478632	13	17	10	8	11
	21	24/03/86	3082	111	1,33	29,4	0,0452	4,75	26,5	4,578947368	19	29	16	9	8
	22	29/12/85	3167	107	1,3	29,4	0,0442	5,46	24,31	3,452380952	21	26	13	9	11
	23	10/04/86	3065	111	1,26	25,3	0,0498	4,83	19,48	3,033126294	16	22	16	7	11
	24	05/06/86	3009	120	1,33	25,3	0,0526	4,92	26,77	4,441056911	12	17	15	8	8
	25	01/12/86	2830	113	1,3	26	0,05	4,3	19,95	3,639534884	20	20	15	10	11
	26	09/11/85	3217	102	1,35	36,3	0,0372	4,69	21,48	3,579957356	21	19	11	10	10
	27	06/10/86	2886	118	1,28	25,3	0,0506	4,86	23,84	3,905349794	13	14	9	7	7

	28	22/11/86	2839	128	1,3	24	0,0542	5,03	23,21	3,614314115	16	15	12	9	9
	Sujets	Naissance	Age	QI	Taille	Poids	Taille/Poids	V	H	Taux	Fc	Fcc	Fpdet	Ft&e	Mtg
Groupe 3	29	03/06/86	3011	123	1,35	30	0,045	4,53	25,07	4,534216336	21	24	4	8	11
	30	13/03/86	3093	103	1,31	30	0,0437	4,31	24,92	4,781902552	16	24	11	6	9
	31	12/12/85	3184	116	1,19	21	0,0567	4,55	24,5	4,384615385	16	22	14	6	5
	32	08/10/86	2884	114	1,37	29,5	0,0464	4,56	38,66	7,478070175	18	24	12	7	10
	33	30/09/86	2892	115	1,33	27	0,0493	4,36	26,2	5,009174312	17	21	14	6	9
	34	21/01/86	3144	105	1,26	25	0,0504	4,24	25,14	4,929245283	17	20	11	9	10
	35	19/05/86	3026	101	1,39	29	0,0479	4,01	32,13	7,012468828	13	21	12	5	9
	36	05/02/86	3129	96	1,28	28	0,0457	3,99	20,79	4,210526316	11	19	9	6	5
	37	09/11/86	2852	118	1,26	25	0,0504	4,66	29,44	5,317596567	21	26	13	9	9
	38	10/04/86	3065	113	1,3	28	0,0464	4,34	26,02	4,995391705	19	29	15	7	11
	39	26/09/86	2896	110	1,2	21	0,0571	3,84	25,81	5,721354167	17	25	14	4	10
	40	14/01/86	3151	119	1,21	26	0,0465	3,85	21,45	4,571428571	12	15	13	4	7
	41	18/07/86	2966	95	1,34	36	0,0372	4,81	36,69	6,627858628	11	19	10	6	4
	42	22/06/86	2992	93	1,28	23	0,0557	4,78	22,99	3,809623431	10	17	7	6	7

Tableau n° 6 : Coefficients de corrélation de Spearman concernant les résultats qu'ont obtenus les sujets aux différentes épreuves

r_s coefficient de corrélation de Spearman non significatif

r_s coefficient de corrélation de Spearman significatif

$p = 0,05$ pour $r_s = 0,5377$

$p = 0,01$ pour $r_s = 0,6747$

Groupe 1

	1/V	1/H	1/Taux	Fc	Fcc	Fpdet	Ft&e	Mtg	Mm	Mtn	Mrpb
1/V		0,745	0,121	-0,013	-0,100	0,327	-0,244	0,367	-0,284	0,002	0,069
1/H			0,701	0,126	0,038	0,274	-0,016	0,431	0,078	0,197	0,237
1/Taux				0,295	0,297	0,069	0,231	0,203	0,271	0,190	0,299
Fc					0,366	-0,247	0,013	0,227	0,440	-0,125	0,497
Fcc						0,109	0,464	0,347	0,314	0,518	0,424
Fpdet							0,059	0,107	-0,424	0,244	-0,040
Ft&e								-0,022	0,125	0,604	0,508
Mtg									0,236	0,436	0,279
Mm										0,371	0,482
Mtn											0,526
Mrpb											

Groupe 2

	1/V	1/H	1/Taux	Fc	Fcc	Fpdet	Ft&e	Mtg	Mm	Mtn	Mrpb
1/V		0,238	-0,178	0,137	0,042	0,341	0,497	0,517	-0,018	0,445	0,104
1/H			0,849	0,370	0,097	0,219	0,043	0,419	0,123	0,394	0,318

1/Taux	0,392	0,126	0,129	-0,075	0,412	0,233	0,271	0,404
Fc	0,735	0,292	0,529	0,229	0,445	0,638	0,751	
Fcc	0,488	0,217	0,143	0,804	0,785	0,585		
Fpdet	0,411	0,481	0,611	0,773	0,337			
Ft&e	0,435	0,022	0,376	0,282				
Mtg	0,403	0,544	0,324					
Mm	0,780	0,497						
Mtn	0,645							
Mrpb								

Groupe 3

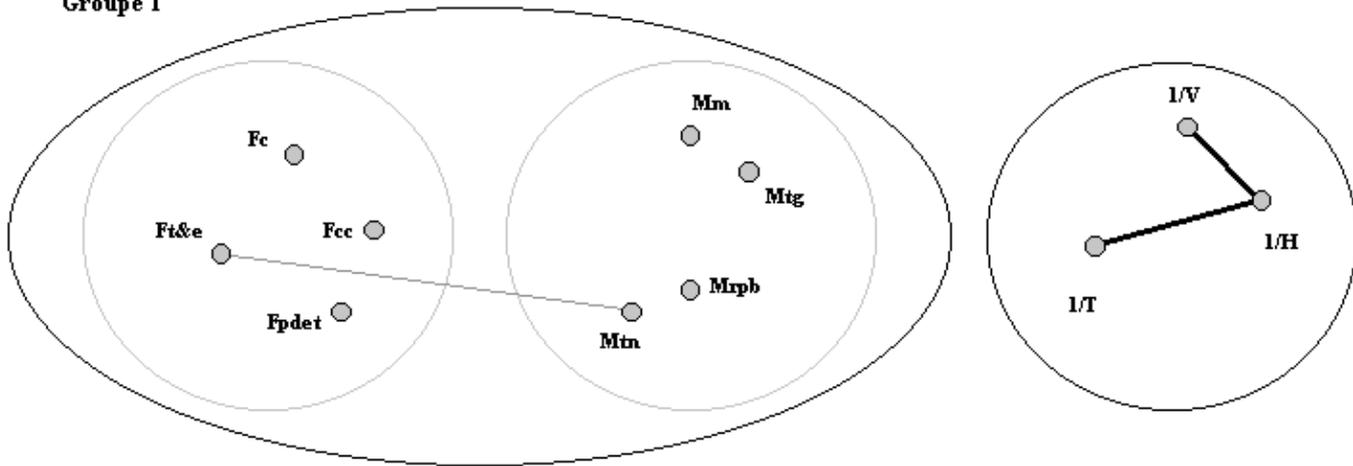
	1/V	1/H	1/Taux	Fc	Fcc	Fpdet	Ft&e	Mtg	Mm	Mtn	Mrpb
1/V	0,371	0,051	-0,064	-0,040	0,246	-0,489	0,204	-0,182	0,112	-0,025	
1/H	0,925	-0,414	-0,418	-0,239	-0,248	-0,300	-0,692	-0,432	-0,485		
1/Taux	-0,328	-0,374	-0,341	0,007	-0,282	-0,642	-0,445	-0,411			
Fc	0,827	0,353	0,630	0,805	0,493	0,407	0,666				
Fcc	0,465	0,389	0,673	0,582	0,572	0,615					
Fpdet	-0,196	0,190	-0,070	0,629	0,281						
Ft&e	0,435	0,179	0,119	0,235							
Mtg	0,491	0,483	0,752								
Mm	0,303	0,656									
Mtn	0,649										
Mrpb											

Tableau n° 7 : Synthèse relative aux coefficients de corrélation de Spearman concernant les résultats qu'ont obtenus les sujets aux différentes épreuves

Légende

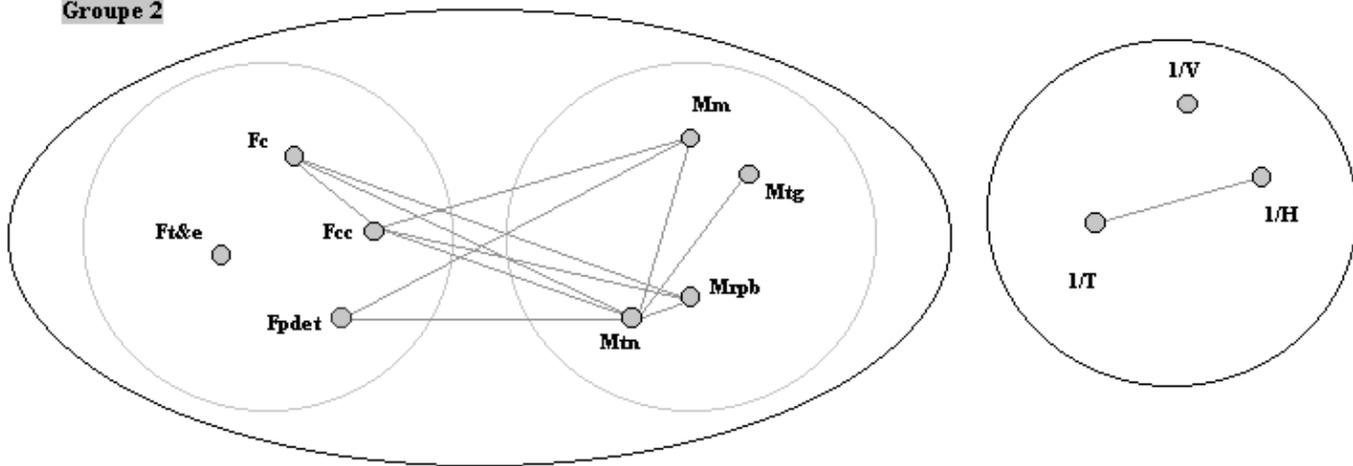
Groupe 1

Groupe 1



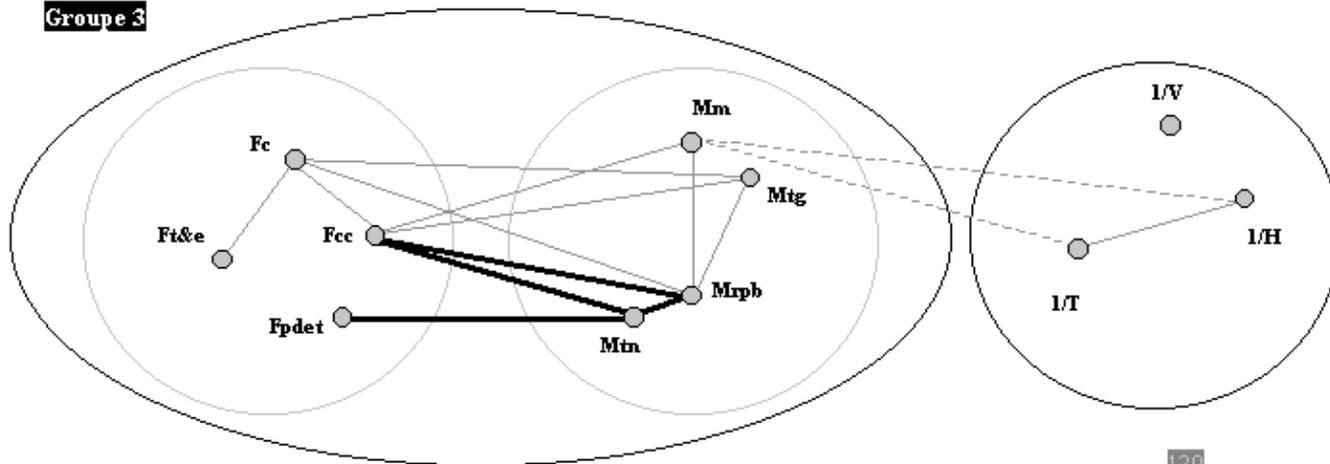
Groupe 2

Groupe 2



Groupe 3

Groupe 3



129

Test de Mann et Whitney

= 0,05 pour u = 55

= 0,01 pour u = 42

Tableau n° 8 : Comparaison des trois groupes d'élèves constitués **au plan de H, T, Mm**

Légende

u distributions significativement différentes

u distributions non significativement différentes

Groupe 1 et Groupe 2

	H	T	Mm
G1 u _{G1}	131	88	147
G2 u _{G2}	65	108	49
u	63	88	49

Groupe 2 et Groupe 3

	H	T	Mm
G2 u _{G2}	131	175	103
G3 u _{G3}	65	21	93
u	65	21	93

Groupe 1 et Groupe 3

	H	T	Mm
G1 u _{G1}	154	173	143,5
G3 u _{G3}	42	23	52,5
u	42	23	52,5

Test de Mann et Whitney

= 0,05 pour u = 55

= 0,01 pour u = 42

Tableau n° 9 : Comparaison des trois groupes d'élèves constitués **au plan de V, H, T, Fc, Ft&e, Fpdet, Mtg, Mtn**

Légende

u distributions significativement différentes

u distributions non significativement différentes

Groupe 1 et Groupe 2

	V	H	T	Fc	Fpdet	Ft&e	Mtg	Mtn
G1 u _{G1}	153	131	88	162	150	156,5	134,5	124,5
u	153	131	88	162	150	156,5	134,5	124,5

Test de Mann et Whitney

G2 u 43 65 108 34 46 39,5 61,5 71,5

G2

u 43 63 88 34 46 39,5 61,5 71,5

Groupe 2 et Groupe 3

V H T Fc Fpdet Ft&e Mtg Mtn

G2 u 15 131 175 88,5 89,5 38,5 91 64

G2

G3 u 181 65 21 107,5 106,5 157,5 105 132

G3

u 15 65 21 88,5 89,5 38,5 91 64

Groupe 1 et Groupe 3

V H T Fc Fpdet Ft&e Mtg Mtn

G1 u 82 154 173 159,5 142 97,5 130 89,5

G1

G3 u 114 42 23 36,5 54 98,5 66 106,5

G3

u 82 42 23 36,5 54 97,5 66 89,5

Données relatives à SG1 et SG2

Tableau n° 10 : Résultats relatifs à SG1 et SG2

SG1

	Sujet	Age	Taille	Poids	Taille/Poids	QI	V	H	Taux
Sous-groupe 1	1	3087	1,35	27,7	0,0487	101	4,2	19,07	3,54047619
	2	2897	1,3	24	0,0542	99	4,86	24,41	4,022633745
	3	2904	1,18	19,6	0,0602	95	5,27	33,52	5,360531309
	4	3139	1,36	38,2	0,0356	106	4,58	22,66	3,947598253
	5	3335	1,34	26,4	0,0508	99	4,07	22,1	4,42997543
	7	3102	1,23	25,8	0,0477	109	4,21	18,59	3,41567696
	8	2992	1,23	23,4	0,0526	111	4,1	20,58	4,019512195
	10	3084	1,34	31,4	0,0427	116	4,83	25	4,175983437
	11	2897	1,32	23,4	0,0564	113	4,8	19,79	3,122916667
	12	2910	1,23	26,4	0,0466	98	5,32	26,15	3,915413534
	13	2901	1,33	26	0,0512	113	4,77	25,4	4,324947589
	14	3010	1,32	24,8	0,0532	105	4,08	18,41	3,512254902

SG2

	Sujet	Age	Taille	Poids	Taille/Poids	QI	V	H	Taux
Sous-groupe 2	15	3065	1,3	26	0,05	101	5,04	21,04	3,174603175
	17	3100	1,37	30	0,0457	103	4,88	25,02	4,12704918
	18	2968	1,3	27,5	0,0473	119	5,17	25,02	3,839458414
	19	2866	1,26	23,2	0,0543	106	5,08	23,92	3,708661417
	20	2828	1,2	27,5	0,0436	111	4,68	28,7	5,132478632
	21	3082	1,33	29,4	0,0452	111	4,75	26,5	4,578947368
	23	3065	1,26	25,3	0,0498	111	4,83	19,48	3,033126294

24	3009	1,33	25,3	0,0526	120	4,92	26,77	4,441056911
25	2830	1,3	26	0,05	113	4,3	19,95	3,639534884
26	3217	1,35	36,3	0,0372	102	4,69	21,48	3,579957356
27	2886	1,28	25,3	0,0506	118	4,86	23,84	3,905349794
28	2839	1,3	24	0,0542	128	5,03	23,21	3,614314115

Test de Mann et Whitney : = 0,005 pour u = 37 et = 0,001 pour u = 27

Comparaison des deux sous-groupes d'élèves constitués au plan de l'âge, du quotient intellectuel, de la taille, du poids, du rapport taille / poids, de V, de H, de T

Légende

u	distributions significativement différentes	u	distributions non significativement différentes					
	Age	QI	Taille	Poids	Taille/Poids	V	H	Taux
SG1	92	39,5	75,5	53,5	87,5	43	55	78
SG2	52	104,5	68,5	83,5	56,5	101	89	66
u	52	39,5	68,5	53,5	56,5	43	55	66

Test de Spearman : p = 0,05 pour r = 0,5874 et p = 0,01 pour r = 0,7271

Coefficients de corrélation de Spearman concernant les résultats qu'ont obtenus les sujets de SG1 et SG2 à V, H et T

Légende

r_s	coefficient de corrélation de Spearman non significatif	r_s	coefficient de corrélation de Spearman significatif		
SG1		SG2			
	1/V	1/H	1/T		
1/V	0,748	0,168	1/V	0,095	-0,161
1/H		0,720	1/H		0,925
1/T1/T					

note1. Paris (B.), *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?*, in : Le corps à l'école, apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, p. 28

note2. Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, p. 96

note3. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 42

note4. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B. X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, p. 156

- note5. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 16
- note6. Develay (M.), *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF éditeur, collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996, p. 8
- note7. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 3
- note8. Paris (B.), Op. Cit., p. 28
- note9. Tardif (J.), *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les éditions Logiques, collection : Théories et pratiques dans l'enseignement, 1999, p. 16
- note10. Pineau (C.), Op. Cit., p. 42
- note11. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, Réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10
- note12. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B. X.), Op. Cit., p. 156
- note13. Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, « Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner », Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 23
- note14. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, Réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10
- note15. Paris (B.), Op. Cit., p. 30
- note16. Ibid., p. 29
- note17. Ibid., p. 31
- note18. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.
- note19. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 26
- note20. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 16
- note21. Rauch (A.), *La personne bien portante, Les enjeux de l'éducation corporelle*, in : Le corps à l'école, apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, p. 43
- note22. Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, Revue EPS, n° 228, mars-avril 1991, p. 14
- note23. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 14
- note24. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 1
- note25. Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 37, novembre 1957, p. 9

- note26. Arrêté du 24/03/1993, *Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de techniciens, brevets d'études professionnelles et certificat d'aptitude professionnelle*, B.O. n° 24 du 08/07/1993, pp. 1999-2000
- note27. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 20
- note28. Bernardet (P.), Lacroix (E.), *De la pratique scolaire à « un après l'école... »*, *Le C.O.V.R.A. coefficient de variation et de régulation d'allure*, Revue EPS, n° 232, novembre-décembre 1991, pp. 13-16
- note29. Mérand (R.), Dhellemmes (R.), *Education à la santé, Endurance aérobie, Contribution de l'EPS*, Paris : INRP, 1988, 82 p.
- note30. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10
- note31. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, 309 p.
- note32. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, 382 p.
- note33. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 343
- note34. Association des enseignants EPS, *Actes de l'université d'été EPS 1993*, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, 123 p.
- note35. Paris (B.), Op. Cit., p. 28
- note36. Comité d'Etudes et d'Informations de l'Education Physique et du Sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, INJEP – Marly-Le-Roy*, Revue EPS, n° 263, janvier-février 1997, p. 59
- note37. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, 261 p.
- note38. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 71-83
- note39. Ibid., p. 71
- note40. Hulot (N.), *Entretien avec Nicolas Hulot*, Revue EPS, n° 259, mai-juin 1996, p. 11
- note41. Meirieu (P.), Develay (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1993, p. 14
- note42. Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, p. 17
- note43. Meirieu (P.), *Relecture d'une démarche et genèse d'un colloque*, in : Develay (M.), Meirieu (P.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, p. 7
- note44. Arrêté du 24/03/1993, Op. Cit., p. 1999
- note45. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 21

- note46. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 42
- note47. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10
- note48. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 23
- note49. Gendrier (M.), *Enseignement technique, L'éducation physique utilitaire et professionnelle*, Revue EPS, n° 249, septembre-octobre 1994, p. 80
- note50. Arrêté du 24/03/1993, *Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de technicien, brevet d'études professionnelles et certificats d'aptitude professionnelle*, BO n° 24 du 08/07/1993, pp. 1999-2000
- note51. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, *Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*, BO n° 3 du 20/01/1994, pp. 236-243
- note52. Arrêté du 22/11/1995, *Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen terminal pour l'EPS au lycée*, BO n° 46 du 14/12/1995, pp. 3545-35456
- note53. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, *EPS, aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*, BO n° 46 du 14/12/1995, pp. 3547-3550
- note54. Arrêté du 22/02/1995, *Programmes pour chaque cycle de l'école primaire*, BO n° 5 du 09/03/1995, pp. 42-43
- note55. Arrêté du 18/06/1996, *Programmes d'EPS de la classe de sixième des collèges*, BO n° 29 du 18/07/1996, pp. 1964-1968
- note56. BO hors-série n° 10 du 15/10/1998, *Programmes, Education physique et sportive*, pp. 147-152
- note57. Paris (B.), *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?*, in : Le corps à l'école, apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, pp. 28-33
- note58. René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, pp. 38-46, 47-53, 62-69, 99-124, 155-162, 415-419
- note59. Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres chercheurs / praticiens, Actes des journées nationales, 27-28-29 septembre 1996*, Dossiers EPS, n° 35, pp. 51, 52-53, 54-58
- note60. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 141 p.
- note61. Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 57-60
- note62. Vangioni (J.), *Education physique et sportive, Programmes et apprentissages*, Dossiers EPS, n° 36, 1997, p. 11
- note63. Pineau (C.), *Programmes en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, p. 60

- note64. Rouziès (C.), *Réglementation de l'EPS explicitée par l'inspection générale*, Dossiers EPS, n° 33, 1998, p. 62
- note65. Rey (A.), Debove (J-P.), *Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Editions du nouveau lettré, 1977
- note66. Rey (A.), Debove (J-P.), *Le Robert méthodique, dictionnaire méthodologique du français actuel*, Paris : Editions Robert, 1982
- note67. Picoche (J.), *Le Robert, Dictionnaire étymologique du français, La généalogie de notre langue*, Paris : Dictionnaires Le Robert, collection : Les usuels du Robert, Poche, 1994, pp. 581-582
- note68. *Dictionnaire encyclopédique Axis*, Paris : Hachette, 1993, vol. 5, p. 3201
- note69. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Robert, 1970, Tome 5
- note70. Niobey (G.), *Nouveau dictionnaire analogique*, Paris : Larousse, 1979, p. 757
- note71. *Dictionnaire du français contemporain*, Paris : Larousse, 1966, p. 1204
- note72. *Dictionnaire encyclopédique Axis*, Op. cit., p. 3201
- note73. Ibid, p. 3201
- note74. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Op. cit.
- note75. Dubois (J.), *Larousse de la langue française, « Lexis »*, Paris : Librairie Larousse, 1979
- note76. *Dictionnaire encyclopédique Axis*, Op. cit., p. 3201
- note77. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Op. cit.
- note78. *Larousse / 3 volumes*, Paris : Librairie Larousse, 1966, p. 3172
- note79. Kannas (C.), *Dictionnaire général Larousse pour la maîtrise de la langue française, la culture classique et contemporaine*, Paris : Editions Larousse, 1993
- note80. *Le petit Larousse illustré*, Paris : Editions Larousse – Bordas, 1999, p. 1065
- note81. *Dictionnaire encyclopédique Axis*, Op. cit., p. 3201
- note82. Rey (A.), Debove (J-P.), *Le Robert méthodique, dictionnaire méthodologique du français actuel*, Paris : Editions Robert, 1982
- note83. *Dictionnaire du français contemporain*, Op. cit., p. 1204
- . d'après : Picoche (J.), *Le Robert, Dictionnaire étymologique du français, La généalogie de notre langue*, collection : Les usuels du Robert, Poche, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1994, pp. 581-582
- note84. Picoche (J.), Op. cit., pp. 254-255
- note85. *Le petit Larousse illustré*, Op. cit., p. 1065
- note86. Rey (A.), Debove (J-P.), *Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Editions du nouveau lettré, 1977

note87. Dubois (J.), Op. cit., 1979

note88. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Op. cit.

note89. Kannas (C.), Op. cit.

note90. *Le petit Larousse illustré*, Op. cit., p. 1065

note91. Rey (A.), Debove (J-P.), *Le Robert méthodique, dictionnaire méthodologique du français actuel*, Paris : Editions Robert, 1982

note92. *Larousse / 3 volumes*, Op. cit., p. 2382

note93. Dubois (J.), Op. cit.

note94. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Op. cit.

note95. Kannas (C.), Op. cit.

note96. Dubois (J.), Op. cit.

note97. Rey (A.), Debove (J-P.), *Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Editions du nouveau lettré, 1977

note98. Rey (A.), Debove (J-P.), *Le Robert méthodique, dictionnaire méthodologique du français actuel*, Paris : Editions Robert, 1982

. d'après : Picoche (J.), *Le Robert, Dictionnaire étymologique du français, La généalogie de notre langue*, collection : Les usuels du Robert, Poche, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1994, pp. 254-255

note99. Arrêté du 24/03/1993, Op. cit., p. 1999

note100. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. cit., pp. 240, 241, 242

note101. Arrêté du 22/02/1995, Op. cit., pp. 42-43

note102. Moles (A.), *Les sciences de l'imprécis*, Paris : Seuil, collection Points Sciences, 1995, pp. 207-209

note103. Arrêté du 24/03/1993, Op. cit., p. 1999

note104. Arrêté du 22/02/1995, Op. cit., pp. 42-43

note105. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. cit., p. 241

note106. Ibid., pp. 242-243

note107. Ibid., p. 242

note108. Ibid., p. 242

note109. Arrêté du 24/03/1993, Op. cit., p. 1999

note110. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. cit., p. 240

note111. Ibid., p. 241

- note112. Ibid., p. 241
- note113. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., p. 3547
- note114. Arrêté du 22/11/1995, Op. cit., p. 35456
- note115. Arrêté du 18/06/1996, Op. cit., pp. 1964-1968
- note116. Programmes, *Education physique et sportive*, BO hors série n° 10 du 15/10/1998, pp. 147-152
- note117. Arrêté du 22/02/1995, Op. cit., pp. 42-43
- note118. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., pp. 3548, 3550
- note119. Arrêté du 22/11/1995, Op. cit., p. 3545
- note120. Arrêté du 18/06/1996, Op. cit., p. 1964
- note121. Programmes, *Education physique et sportive*, Op. cit., p. 147
- note122. Arrêté du 22/02/1995, Op. cit., pp. 42-43
- note123. Arrêté du 18-06-1996, Op. cit., p. 1964
- note124. BO hors-série n° 10 du 15/10/1998, Op. cit., p. 147
- note125. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., p. 3550
- note126. Ibid., p. 3550
- note127. Arrêté du 22/11/1995, Op. cit., p. 3545
- note128. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., p. 3548
- note129. Arrêté du 24/03/1993, Op. cit., p. 1999
- note130. Ibid., p. 1999
- note131. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. cit., pp. 240, 241
- note132. Ibid., p. 241
- note133. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., p. 3548
- note134. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. cit., p. 241
- note135. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., p. 3548
- note136. Arrêté du 22/11/1995, Op. cit., p. 3546
- note137. Arrêté du 18/06/1996, Op. cit., p. 1964
- note138. Programmes, *Education physique et sportive*, BO hors série n° 1, du 13-02-1997, p. 185
- note139. Programmes, *Education physique et sportive*, BO hors série n° 10, du 13-10-1998, Op. cit., p. 147

- note140. Arrêté du 24/03/1993, Op. cit., p. 1999
- note141. Arrêté du 22/02/1995, Op. cit., pp. 42-43
- note142. Arrêté du 18/06/1996, Op. cit., p. 1964
- note143. Association des enseignants EPS, *Actes, université d'été EPS 1993*, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 31-37, 39-46, 47-51, 53-57, 63-67,
- note144. Bonnefoy (G.), *Contextualisation du thème et problématique de l'université d'été*, in : Association des enseignants EPS, Op. cit., pp. 11-17
- note145. Le Boulch (J.), *Education physique, éducation motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B.-X.), Op. cit., pp. 62-69
- note146. Pineau (C.), Hébrard (A.), *L'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 16
- note147. Rouziès (C.), Op. cit., p. 4
- note148. Delignières (D.), *Entretien avec D. Delignières*, in : Association des enseignants EPS, Op. cit., p. 83
- note149. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection pratiques corporelles, 1999, quatrième de couverture
- note150. Dugal (J.-P.), *Evaluation rénovée et contenus en question*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 34-36
- note151. Jarthon (M.), *APS et santé ; les instructions officielles*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. cit., pp. 54-58
- note152. Arnaud (P.), *La didactique de l'éducation physique*, in : Arnaud (P.), Broyer (G.), *Psychopédagogie des APS*, Toulouse : Privat, 1985, p. 282L'auteur introduit ainsi une série d'articles qui paraîtront dans la Revue EPS sous le titre : « *La Revue EPS et l'innovation didactique* » en 1985 et 1986.
- note153. Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 57-60
- note154. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 21
- note155. Moles (A.), Op. cit., pp. 207-209
- note156. Bardin (L.), *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 1977, pp. 152-153
- note157. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 24
- note158. Circulaire n° 95-253 du 21-11-1995, Op. cit., p. 3550
- note159. Pineau (C.), *Programme en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, p. 60
- note160. Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales*,

27-28-29 septembre 1996, INJEP-Marly-Le-Roy, Revue EPS, n° 263, janvier-février 1997, p. 59

note161. Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, p. 60

note162. Cogérino (G.), Op. cit., p. 27

note163. Pineau (C.), Hébrard (A.), *Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 247, mai-juin 1994, pp. 49-54

note164. Dersoir (G.), Op. cit., p. 44

note165. Circulaire n° 95-253 du 21-11-1995, Op. cit., p. 3550

note166. Le Boulch (J.), *Education physique et Science de l'Education, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : Le corps à l'école, Apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre – 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, 1995, p. 56

note167. Rouziès (C.), Op. cit., p. 4

note168. Cogérino (G.), Op. cit., p. 24

note169. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 19

note170. Dersoir (G.), Op. cit., pp. 39, 41

note171. Association des enseignants EPS, Op. cit.

note172. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. cit., p. 156

note173. Voir l'étude n° 1 : Etude des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dans les écrits relatifs à l'EPS.

note174. Arrêté du 22/11/1995, Op. cit., p. 3545

note175. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., pp. 3548, 3550

note176. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 2

note177. Perrenoud (P.), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, 1984, p. 229

note178. D'Hainaut (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris : Nathan, Bruxelles : Labor, collection éducation 2000, 1977, p. 23

note179. Arrêté du 24/03/1993, Op. cit., p. 1999

note180. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. cit., pp. 240-242

note181. Arrêté du 22/11/1995, Op. cit., p. 3545

note182. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., pp. 3548, 3550

- note183. Dhellemmes (R.), *L'EP mise en question par l'évaluation*, in : Méthodologie et didactique de l'EP, Editions STAPS, 1989
- note184. Boda (B.), *Examens et concours en EPS : instrument de transformation des pratiques*, Revue Sciences de l'Education, Caen : CERSE, 1991
- note185. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., p. 3550
- note186. Bonnefoy (G.), Op. cit., p. 11
- note187. Dhellemmes (R.), *Vers l'écoute et l'analyse critique des communications d'enseignants*, in : Association des enseignants EPS, Op. cit., p. 20
- note188. Cogérino (G.), *Gestion de sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et sportives, mai 1997, p. 4
- note189. Bonnefoy (G.), Op. cit., pp. 11-17
- note190. Dhellemmes (R.), Op. cit., p. 19
- note191. Cogérino (G.), Op. cit., 132 p.
- note192. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. cit., p. 3548
- note193. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.
- note194. Bernardet (P.), Lacroix (E.), *De la pratique scolaire à un « après l'école... »*, *Le C. O. V. R. A. coefficient de Variation et de Régulation d'Allure*, Revue EPS, n° 232, novembre-décembre 1991, p. 13
- note195. Arrêté du 24/03/1993, Op. cit., p. 2000
- note196. Plusieurs références sont à indiquer : Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 26 Pineau (C.), *L'EPS en 1992 ou les aventures d'une didactique*, Revue EPS, n° 211, mai-juin 1988, p. 74 Pineau (C.), *Programmes et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, p. 26 Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 49 Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 253, mai-juin 1992, p. 46 Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, p. 47 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 43 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43
- note197. Pineau (C.), Hébrard (A.), *L'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 240, mars avril 1993, p. 16
- note198. Voir l'étude n° 1 : Etude des formulations relatives à la « gestion de sa vie physique » dans les écrits relatifs à l'EPS.
- note199. Pineau (C.), Op. cit., pp. 42-43
- note200. Ibid., pp. 42-43
- note201. Owhadi-Richardson (A.), *Education pour la santé et EPS*, Documents, actes et rapports pour l'éducation, Amiens : Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1997, 229 p.

note202. Pineau (C.), Op. cit., p. 43

note203. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 13

note204. Arrêté du 24/03/1993, Op. cit., p. 1999

note205. Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, « Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner », Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 23

note206. Pineau (C.), Op. cit., p. 23

note207. Ibid., p. 23

note208. Pineau (C.), *L'EPS en 1992, Les aventures d'une didactique...*, Revue EPS, n° 211, mai-juin 1988, p. 72

note209. Pineau (C.), *Programme et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 218, mars-avril 1989, p. 25

note210. Bernardet (P.), Lacroix (E.), Op. cit., p. 14 Les auteurs indiquent : « *Les objectifs généraux de l'éducation physique (8) insistent [...] sur la nécessité d'apprendre à gérer sa vie physique* ». A la note de fin de texte « 8 » est écrit : « *Pineau C., Didactique de l'EPS, Conférence aux journées didactiques de l'Académie d'Orléans-Tours, Orléans, 17 octobre 1990* ».

note211. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 13

note212. Il s'agit de : Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, pp. 43-46 Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, pp. 43-47 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 41-43 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 41-43

note213. Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. cit., p. 16

note214. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 27

note215. Pineau (C.), Op. cit., p. 14

note216. Ibid., p. 19

note217. Il s'agit de : Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, pp. 43-46 Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, pp. 43-47

note218. Il s'agit de : Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 41-43 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 41-43

note219. Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, p. 43

note220. Pineau (C.), Op. cit., p. 46

note221. Ibid., pp. 45-46

note222. Ibid., p. 45

note223. Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 44

note224. Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, p. 46

note225. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 42

note226. Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 44

note227. Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, pp. 45-46

note228. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 43

note229. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 42

note230. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 41

note231. Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, p. 57

note232. Pineau (C.), *Programme en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, p. 60

note233. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, pp. 13-14

note234. Pineau (C.), Hébrard (A.), *Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 247, mai-juin 1994, pp. 49-54

note235. Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 57-60

note236. Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. cit., pp. 49-54

note237. Pineau (C.), Hébrard (A.), Ibid.

note238. Il s'agit de : Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 44
Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, p. 46
Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 42

note239. Pineau (C.), *Programme en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, p. 62

note240. Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. cit., pp. 49-54

note241. Pineau (C.), Hébrard (A.), *L'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p.

- note242. Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. cit., p. 17
- note243. *Charte des programmes*, B.O. n° 8 du 20-02-1992, p. 489
- note244. Hébrard (A.), *À toutes fins utiles*, in : René (B.-X.), Op. cit., p. 47
- note245. Hébrard (A.), Op. cit., pp. 47-48
- note246. Ibid., p. 48
- note247. Ibid., p. 48
- note248. Ibid., p. 48
- note249. Ibid., p. 48
- note250. Ibid., p. 48
- note251. Ibid., pp. 48-49
- note252. Ibid., p. 49
- note253. Ibid., p. 49
- note254. Ibid., p. 49
- note255. Ulmann (J.), « *Sur quelques problèmes concernant l'éducation physique* », Revue EPS, n° 82, septembre 1966, p. 11
- note256. Hébrard (A.), Op. cit., p. 49
- note257. Klein (G.), *Entretien avec Gilles Klein*, in : Association des enseignants EPS, Op. cit., p. 91
- note258. Klein (G.), Op. cit., p. 89
- note259. Ibid., p. 90
- note260. Ibid., p. 90
- note261. Ibid., p. 90
- note262. Ibid., p. 90
- note263. Ibid., p. 91
- note264. Ibid., p. 91
- note265. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2^{ème} partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 42
- note266. Pineau (C.), Op. cit., p. 42

- note267. Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, « *Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner* », Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 23
- note268. Pineau (C.), Op. cit., p. 23
- note269. Ibid., p. 23
- note270. Ibid., p. 23
- note271. Ibid., p. 23
- note272. Pineau (C.), *Programme et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, p. 25
- note273. Hébrard (A.), Op. cit., p. 47
- note274. Klein (G.), Op. cit., pp. 89-90
- note275. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 7
- note276. Pineau (C.), Op. cit., p. 14
- note277. Pineau (C.), *Programme en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, p. 60
- note278. Pineau (C.), Op. cit., pp. 61, 62
- note279. Pineau (C.), Hébrard (A.), *Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 247, mai-juin 1994, pp. 49-54
- note280. Circulaire n° 94-210 du 19/07/1994, *Expérimentation en collège – année 1994/1995*, BO n° 30 du 28/07/1994
- note281. Malvezin (G.), *Un nouveau contrat pour l'E.P.S.*, in : CRUISE, Colloque international, A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Document préparatoire, CRUISE, CUFEP, 1995, p. 22
- note282. Par exemple : Hébrard (A.), Op. cit., p. 49 Malvezin (G.), *Une nouvelle étape pour l'EPS*, Revue EPS, n° 250, novembre-décembre 1994, p. 9
- note283. Rouziès (C.), *Réflexions sur les finalités et les objectifs de l'EPS*, Revue EPS, n° 260, juillet-août 1996, pp. 71-72
- note284. Rouziès (C.), Op. cit., p. 72
- note285. Ibid., pp. 71-72
- note286. Ibid., p. 72
- note287. Au regard des deux références suivantes : Rouziès (C.), *Réflexions sur les finalités et les objectifs de l'EPS*, Revue EPS, n° 260, juillet-août 1996, p. 72 Rouziès (C.), *Réglementation de l'EPS explicitée par l'inspection générale*, Dossiers EPS, n° 33, 1997, Deuxième édition augmentée, p. 3
- note288. Quelques précisions sont à apporter : Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 19 L'auteur écrit, en préambule de son compte-rendu d'enquête : « *Trois objectifs généraux (1) orientent les pratiques relatives à l'enseignement de l'EPS* ». La note « (1) » signifie la

référence à l'arrêté du 24 mars 1993. Bonnefoy (G.), Op. cit., p. 13 L'auteur donne des indications quant au « SGVP », avant de présenter les résultats d'une enquête qui y a trait. « On trouve dans les textes les plus récents [...] un ensemble d'affirmations qui évoquent très précisément la question du SGVP [...] Arrêté fixant les nouvelles modalités d'organisation du CCF / BAC [...] » Est ensuite cité l'énoncé relatif au troisième objectif général qu'on trouve dans l'arrêté du 24 mars 1993.

note289. Cogérino (G.), Op. cit., p. 19

note290. Bonnefoy (G.), Op. cit., p. 13

note291. Cogérino (G.), Op. cit., p. 20

note292. Bonnefoy (G.), Op. cit., pp. 14-15

note293. Cogérino (G.), Op. cit., p. 20

note294. Bonnefoy (G.), Op. cit., p. 13

note295. Cogérino (G.), Op. cit., p. 20

note296. Bonnefoy (G.), Op. cit., p. 16

note297. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherche en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 19

note298. Cogérino (G.), Op. cit., p. 118

note299. Cela peut être vérifié en confrontant les listes d'acquisitions concernant la « vie physique » qu'on trouve aux références suivantes : Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994 Op. cit., p. 237 Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995 Op. cit., p. 3548

note300. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19-20

note301. Cela peut être noté en confrontant : Cogérino (G.), Op. cit., p. 20 Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherche en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, pp. 115-120

note302. Cogérino (G.), Op. cit., p. 19

note303. Ibid., pp. 30-43

note304. Ibid., p. 33

note305. Bonnefoy (G.), Op. cit., p. 16

note306. Ibid., p. 16

note307. Ibid., p. 16

note308. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p.19

note309. Cogérino (G.), Op. cit., p. 21

note310. Ibid., p. 22

- note311. Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. cit., p. 58
- note312. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 95
- note313. Cogérino (G.), Op. cit., pp. 16-17
- note314. Ibid., p. 58
- note315. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 19
- note316. Cogérino (G.), Op. cit., p. 21
- note317. Ibid., p. 20
- note318. Ibid., p. 21
- note319. Ibid., p. 21
- note320. Ibid., p. 22
- note321. Ibid., p. 22
- note322. Ibid., p. 22
- note323. Ibid., p. 23
- note324. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Centre de recherche en Activités Physiques et Sportives, Université de Caen, mai 1997, p. 14
- note325. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : pratiques corporelles, 1999, pp. 72-83
- note326. Klein (G.), Op. cit., p. 89
- note327. Ibid., pp. 89-90
- note328. Cogérino (G.), Op. cit., pp. 73-74 L'auteur mentionne plusieurs propositions d'enseignement : Daele (J.-M.), Chaumont (E.), *L'éducation physique sécurative*, Revue EPS, n° 226, novembre-décembre 1990, pp. 31-36 Erhardt (A.), Paratte (C.), *L'éducation physique utilitaire en EPS*, Revue EPS, n° 229, mai-juin 1991, pp. 50-52 Gendrier (M.), Blanchi (J.-P.), *L'homme au travail, Son comportement physique*, Revue EPS, n° 193, mai-juin 1985, pp. 54-57 Gendrier (M.), *L'ergomotricité, corps, travail et santé*, Grenoble : PUG, 1988 Gendrier (M.), *L'éducation physique utilitaire et professionnelle*, Revue EPS, n° 249, septembre-octobre 1994, pp. 80-83
- note329. Klein (G.), Op. cit., p. 90
- note330. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 23
- note331. Klein (G.), Op. cit., p. 90
- note332. Ibid., p. 89
- note333. Cogérino (G.), Op. cit., p. 23

note334. Ibid., p. 23

note335. Ibid., p. 23

note336. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection pratiques corporelles, 1999, p. 81

note337. Klein (G.), Op. cit., p. 90

note338. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 23

note339. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection pratiques corporelles, 1999, p. 81

note340. Cogérino (G.), Op. cit., p. 81L'auteur fait référence à :Bouthier (D.), *Questions à D. Bouthier*, in : Association des enseignants EPS, Op. cit., pp. 107-108

note341. Elles sont présentées dans :Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, Université de Caen, mai 1997, pp. 12-14Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection pratiques corporelles, 1999, pp. 72-83

note342. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, Université de Caen, mai 1997, p. 11

note343. Klein (G.), Op. cit., p. 90

note344. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection pratiques corporelles, 1999, p. 82

note345. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, Université de Caen, mai 1997, p. 14

note346. Cogérino (G.), Op. cit., p. 12

note347. Klein (G.), *EPS : contenus et programmes, République Fédérale Allemande, Québec, Royaume-Uni, Suède*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 53

note348. Klein (G.), Op. cit., p. 56

note349. Ibid., p. 55L'auteur indique, à propos du Royaume-Uni et du Québec : « *Il s'agit donc d'acquérir et de maîtriser des méthodes de relation avec cet environnement, des modes de sensibilité corporelle, bref des modes d'acquisition des contenus permettant de faire face aux situations ultérieure de la vie physique.* » Il annonce aussi, pour ce qui est de la Suède : « *Il s'agit d'apprendre les choses qui sont utiles socialement et qui correspondent aux contraintes objectives de la vie physique ultérieure.* »

note350. Bonnefoy (G.), Op. cit., pp. 16-17

note351. Ibid., p. 17

note352. Klein (G.), Op. cit., p. 55

note353. Ibid., p. 54

note354. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 42

note355. Klein (G.), Op. cit., pp. 54-55

note356. Pineau (C.), Op. cit., p. 42

note357. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, 132 p.

note358. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), *L'éducation physique et sportive à l'école, L'éducation à la sécurité*, Paris : Editions Revue EPS, collection : Activité Physiques et Sports, Recherche et Formation, 1995, 247 p.

note359. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, 382 p.

note360. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 9-13

note361. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 155-162

note362. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 1

note363. Ibid., p. 3

note364. Ibid., pp. 16-17

note365. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 5

note366. Arrêté du 22/02/1995, *Programmes de l'école primaire*, BO n° 5 du 09/03/1995, pp. 42-43

note367. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., pp. 65-67

note368. Ibid., p. 67-68

note369. Ibid., p. 70

note370. Ibid., p. 5

note371. Ibid., p. 71

note372. Ibid., p. 71

note373. Ibid., p. 3

note374. Ibid., p. 70

note375. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 343

note376. Ibid., pp. 258-259

note377. Ibid., pp. 151-378

note378. Ibid., p. 153

note379. J. Le Boulch se réfère à :Malvezin (G.), *L'éducation physique et sportive à l'école primaire aujourd'hui*, EPS1, mars-avril 1993

note380. J. Le Boulch se réfère à :Malvezin (G.), *Un nouveau contrat pour l'EPS*, in : René (B.-X.), Op. Cit., pp. 70-73

note381. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 156

note382. Ibid., p. 343

note383. Ibid., p. 245

note384. Ibid., p. 351

note385. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10

note386. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10

note387. Ibid., p. 11

note388. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 13

note389. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., pp. 155-157

note390. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 155

note391. Ibid., p. 157

note392. Ibid., pp. 158-161

note393. Il s'agit de :Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19-23
Cogérino (G.), *Les savoirs d'accompagnement, repérage des problèmes posés*, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, pp. 25-28
Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'Etudes Pédagogiques de l'Education Physique et du Sport, Actes de rencontres Chercheurs / Praticiens, 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, pp. 54-58
Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.
Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, 261 p.

note394. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. XV

note395. Eisenbeis (J.), Domalain (G.), *L'éducation à la sécurité en / et par l'Education Physique et Sportive, Université d'automne, Montpellier, novembre 1987, Apprends-moi le risque*, Revue EPS, n° 215, janvier-février 1987, pp. 38-39

note396. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, pp. 281-306

note397. Le Boulch (J.), *Education Physique et Science de l'Education, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : Le corps à l'école, apprentissage et développement, Actes du colloque 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, 1995, p. 56

note398. Le Boulch (J.), *Education physique, Education motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 68

note399. Delignières (D.), *Entretien avec Didier Delignières*, in : Amicale des Enseignants EPS, Actes de l'université d'été 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, pp. 93-99

note400. Delignières (D.), *A propos de : L'éducation à la sécurité*, Revue EPS, n° 255, septembre-octobre 1995, p. 60

note401. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10

note402. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 157

note403. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10

note404. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 157

note405. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 11

note406. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 11

note407. Ibid., p. 10

note408. Ibid., p. 9

note409. Ibid., p. 10

note410. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 157

note411. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 11

note412. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 11

note413. Ibid., p. 13

note414. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 5

note415. Ibid., p. 3

note416. Delignières (D.), Op. Cit., p. 60

note417. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 12

note418. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 12

note419. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 13

- note420. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 26
- note421. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, pp. 344-348
- note422. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 345
- note423. Ibid., p. 347
- note424. Ibid., p. 347
- note425. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 11
- note426. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 158 Les auteurs font référence à : Perrin (C.), *Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé*, STAPS, n° 31, 1993, pp. 21-30
- note427. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 158
- note428. Ibid., p. 161
- note429. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 8, 16 L'auteur fait référence à : Perrin (C.), *Les A.P.S. : plaisir de l'acte moteur ou devoir de santé ?*, in : Performance et santé, A.F.R.A.P.S., 1991, pp. 116-123 Perrin (C.), *Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé*, STAPS, n° 31, 1993, pp. 21-30 Perrin (C.), *APS et santé : étude des représentations sociales et expérimentation dans un centre de médecine préventive*, Thèse S.T.A.P.S., 1994, Nancy Perrin (C.), Bon (N.), Descamps (J.-P.), *Expérimentation d'une séance d'initiation à la pratique de la relaxation dans le cadre d'un examen de santé*, Santé Publique, n° 1, 1996, pp. 81-90
- note430. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 9
- note431. Ibid., pp. 16-17
- note432. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 5
- note433. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3
- note434. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 349
- note435. Ibid., p. 349
- note436. Ibid., p. 121
- note437. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 11
- note438. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., pp. 10-11
- note439. Ibid., p. 13 Les auteurs font référence à : Delignières (D.), *A propos d'un cycle de gymnastique : réflexions sur la production didactique à destination du public scolaire*, Echanges et controverses, n° 1, 1989, pp. 6-52

- note440. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 12
- note441. Ibid., pp. 11-12
- note442. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 121
- note443. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 17
- note444. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 260
- note445. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3
- note446. Ibid., p. 3, 6
- note447. Delignières (D.), *A propos de : L'éducation à la sécurité*, Revue EPS, n° 255, septembre-octobre 1995, p. 60
- note448. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 260
- note449. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 5
- note450. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 157
- note451. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10
- note452. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 4-5 L'auteur fait référence à : Bury (J.A.), *Education pour la santé, Concepts, enjeux, planification*, Paris, Bruxelles : De Boeck, 1988, pp. 24-94
- note453. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, p. 42
- note454. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 47
- note455. L'auteur l'indique dans deux écrits : Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 7
Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, p. 49
- note456. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 60
- note457. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, pp. 16-17
- note458. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. XVI
- note459. Ibid., pp. 1-3
- note460. Ibid., p. 2
- note461. Ibid., p. 3
- note462. Ibid., p. 3

- note463. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3
- note464. Ibid., p. 3
- note465. Ibid., p. 5
- note466. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 121
- note467. Ibid., pp. 258-259
- note468. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 296
- note469. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 121
- note470. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 158
- note471. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 10-11
- note472. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. XVI
- note473. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 258
- note474. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 16
- note475. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 157
- note476. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 158
- note477. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 10-11
- note478. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10 Les auteurs se réfèrent à : De Montmollin (M.), *L'intelligence de la tâche*, Berne : Peter Lang, 1984
- note479. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3
- note480. Ibid., p. XVI
- note481. Ibid., pp. 74-75
- note482. Ibid., p. 65-68
- note483. Ibid., p. 3
- note484. Delignières (D.), Op. Cit., p. 60
- note485. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 258
- note486. Ibid., p. 259 L'auteur a précédemment donné à connaître ce « *tableau d'analyse fonctionnelle* » alors appelé « *tableau des facteurs de la maîtrise corporelle* » dans : Le Boulch (J.), *Mouvement et développement*

de la personne, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 13

note487. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 3-4

note488. Ibid., pp. 6-7

note489. Ibid., p. 16

note490. Ibid., p. 17

note491. Ibid., pp. 16-17

note492. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 13

note493. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 161

note494. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 157

note495. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 13

note496. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 157

note497. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 13

note498. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 13

note499. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 69

note500. Ibid., p. 71

note501. Ibid., pp. 65-68

note502. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, pp. 258-259

note503. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 134

note504. Ibid., p. 155

note505. Ibid., pp. 257-258

note506. Ibid., pp. 260-313

note507. Ibid., p. 156

note508. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 16-17

note509. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 13

note510. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 71

note511. Ibid., p. 69

note512. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 315

note513. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 158

note514. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., pp. 158-160

note515. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 12

note516. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 11

note517. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 4

note518. Ibid., p. 5

note519. Ibid., p. 72 Les auteurs font référence à : Houssaye (J.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF éditeurs, collection : Pédagogies, 1993

note520. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 71

note521. Ibid., p. 74

note522. Ibid., p. 3

note523. Ibid., p. 70

note524. Ibid., p. 66

note525. Ibid., pp. 67-68

note526. Ibid., p. 70

note527. Ibid., p. 5

note528. Ibid., p. 75

note529. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 151

note530. Ibid., p. 136

note531. Ibid., p. 118

note532. Ibid., p. 156

note533. Ibid., p. 140

note534. Ibid., pp. 140-141

note535. Ibid., pp. 141-150

note536. Ibid., p. 121

- note537. Ibid., p. 245
- note538. Ibid., pp. 198-208
- note539. Ibid., p. 343
- note540. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 17
- note541. Ibid., p. 8
- note542. Ibid., p. 10 L'auteur fait référence à : Callède (J.-P.), *La sociologie du sport et l'expérience F.S.G.T.*, D.I.R.E. en APS, n° 56, 1996, pp. 3-10
- note543. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 9
- note544. Ibid., p. 10
- note545. Ibid., pp. 5, 14-16 L'auteur fait référence à : Mérand (R.), Dhellemmes (R.), *Education à la santé, Endurance aérobie, contribution de l'EPS*, Paris : INRP, 1988, 82 p. Motta (D.), *Les disciplines contre le S.I.D.A. : un îlot de rationalité dans un océan de sensibilité*, Communication aux journées internationales de l'enseignement scientifique, Chamonix, 1996
- note546. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 16-17
- note547. Le Boulch (J.), Op. Cit., pp. 151-378
- note548. Ibid., p. 343
- note549. Ibid., p. 104
- note550. Ibid., p. 117
- note551. Ibid., p. 104
- note552. Ibid., p. 118
- note553. Ibid., p. 259
- note554. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3
- note555. Ibid., p. 70
- note556. Ibid., pp. 65-67
- note557. Ibid., pp. 67-68
- note558. Ibid., pp. 5, 71-74
- note559. Ibid., p. 70, 75
- note560. Ibid., p. 1
- note561. Ibid., p. 2
- note562. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10

note563. Ibid., p. 12

note564. Ibid., p. 10

note565. Ibid., p. 11

note566. Ibid., pp. 11-13

note567. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 158

note568. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., pp. 157-158

note569. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 3

note570. Ibid., p. 16

note571. Ibid., p. 44L'auteur fait référence à :Roger (G.), *Perspectives d'avenir pour les loisirs*, Revue EPS, n° 72, novembre 1964, pp. 7-13

note572. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, p. 42

note573. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 6

note574. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, p. 47

note575. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, pp. 16-17

note576. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 5

note577. Ibid., pp. 6-10

note578. Ibid., p. 16

note579. Ibid., p. 17

note580. L'auteur l'indique dans deux écrits :Le Boulch (J.), *Éducation Physique et Science de l'Éducation, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : Le corps à l'École, apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, 1995, p. 56Le Boulch (J.), *Education Physique, Education motrice psychocinétique (place de l'Education Physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 68

note581. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 343

note582. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 348

note583. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 2

note584. Ibid., p. 5

- note585. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10
- note586. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 9
- note587. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 161
- note588. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 16
- note589. Ibid., p. 3
- note590. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, p. 29
- note591. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 343
- note592. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 296
- note593. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, pp. 344-348
- note594. Le Boulch (J.), Op. Cit., pp. 348-351
- note595. Ibid., pp. 343-378
- note596. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. XVII
- note597. Ibid., p. XVI
- note598. Ibid., p. 3
- note599. Ibid., p. 1
- note600. Eisenbeis (J.), Domalain (G.), Op. Cit., p. 39
- note601. Ibid., p. 38
- note602. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 5
- note603. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10
- note604. Les auteurs l'indiquent à deux reprises : Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10 Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 156
- note605. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 157
- note606. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 16
- note607. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 26 L'auteur précise, en note de bas de page : « *Enquête de juin 1997, L'équipe magazine*,

n° 794, juin 1997, supplément au n° 15.901. »

note608. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 343

note609. Ibid., p. 258

note610. Ibid., p. 104

note611. Ibid., p. 108

note612. Ibid., p. 106

note613. Ibid., p. 258

note614. Ibid., pp. 140-150

note615. Ibid., pp. 109-115

note616. Ibid., p. 148

note617. Ibid., p. 148

note618. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. XVI

note619. Ibid., p. 72

note620. Ibid., p. 3

note621. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 158

note622. Ibid., p. 157

note623. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 11

note624. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 11

note625. Ibid., p. 13

note626. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 16

note627. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 17

note628. Ibid., pp. 5-6

note629. Ibid., p. 5

note630. Ibid., p. 5 L'auteur fait référence à :Moscovici (S.), *L'ère des représentations sociales*, in : Doise (W.), Palmonari (A.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1986, pp. 34-80

note631. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 7 L'auteur fait référence à :Bourdieu (P.), *Comment peut-on être sportif ?*, in : Questions de sociologie, Paris ; Editions de Minuit, 1984, pp. 173-195

note632. Delignières (D.), Duret (P.), *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*, Paris : Vigot, collection : sport + enseignement, 1995, p. 43

note633. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 26

note634. Voir l'étude n° 1

note635. Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 23

note636. Pineau (C.), *Programmes et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, p. 25

note637. Par exemple :Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 13

note638. Voir l'étude n° 1

note639. Par exemple :Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, *EPS, Epreuves aux baccalauréats, BEP et CAP*, BO n° 3 du 20/01/1994, p. 240, 241

note640. Arrêté du 24/03/1993, *Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de techniciens, brevets d'études professionnelles et certificats d'aptitude professionnelle*, BO n° 24 du 08/07/1993, p. 1999

note641. Arrêté du 22/02/1995, Op. Cit., p. 43

note642. Voir l'étude n° 1

note643. Par exemple :Paris (B.), *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?*, in : Le corps à l'école, Apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, 1995, p. 32

note644. Par exemple :Hébrard (A.), *A toutes fins utiles*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 48

note645. Par exemple :Dersoir (G.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive dans le système éducatif français ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 44

note646. Voir l'étude n° 1

note647. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 5

note648. Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'Etudes et d'Informations Pédagogiques de l'Education Physique et du Sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens*, Actes des journées nationales 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, 1997, p. 57

note649. Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 23

note650. Paris (B.), Op. Cit., p. 28

note651. Comité d'Etudes et d'Informations de l'Education Physique et du Sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, INJEP – Marly-Le-Roy*, Revue EPS, n° 263, janvier-février 1997, p. 59

note652. Hébrard (A.), Op. Cit., p. 48

- note653. Ibid., p. 49
- note654. Klein (G.), *Entretien avec G. Klein*, in : Association des enseignants EPS, Op. Cit., p. 90
- note655. Pineau (C.), *Programme et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, p. 25
- note656. Il s'agit de : Malvezin (G.), *Une nouvelle étape pour l'EPS*, Revue EPS, n° 250, novembre-décembre 1994, p. 9 Malvezin (G.), *Un nouveau contrat pour l'E.P.S.*, in : CRUISE, Colloque international, A quoi sert l'éducation physique et sportive ?, Document préparatoire, CRUISE, CUFEP, 1995, p. 22 Rouziès (C.), *Réflexions sur les finalités et les objectifs de l'EPS*, Revue EPS, n° 260, juillet-août 1996, p. 72
- note657. Bonnefoy (G.), *Contextualisation du thème et problématique de l'université d'été*, in : Amicale des enseignants EPS, Op. Cit., p. 15
- note658. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 21
- note659. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 60
- note660. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 12
- note661. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 23
- note662. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 12
- note663. Klein (G.), Op. Cit., p. 89
- note664. Ibid., p. 90
- note665. Bonnefoy (G.), Op. Cit., p. 16
- note666. Ibid., p. 17
- note667. Ibid., p. 17
- note668. Ibid., p. 15
- note669. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 155
- note670. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 86
- note671. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 2
- note672. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 17
- note673. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 155
- note674. Ibid., p. 156
- note675. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10
- note676. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 11

- note677. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 45
- note678. Ibid., p. 46
- note679. Ibid., p. 47
- note680. Ibid., p. 84
- note681. Ibid., p. 86
- note682. Ibid., pp. 70-84
- note683. Ibid., p. 82
- note684. Duhamel (M.), Avant-Propos, in : Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. XIII
- note685. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 2
- note686. Ibid., p. 3
- note687. Ibid., p. 69
- note688. Ibid., p. 69, 71
- note689. Ibid., pp. 65-68
- note690. Ibid., p. 3
- note691. Ibid., p. 70
- note692. Ibid., p. 75
- note693. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 21
- note694. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 22
- note695. Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. Cit., p. 58
- note696. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 22
- note697. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 23L'auteur reprend ce point de vue dans : Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 11 Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1999, pp. 71, 82-83
- note698. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 6
- note699. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 16-17
- note700. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, pp. 11-12, 26
- note701. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 10, 27-28

note702. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10, 11

note703. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 106

note704. Ibid., p. 134

note705. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3

note706. Ibid., p. 70

note707. Ibid., pp. 65-68

note708. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 22. L'auteur présente ici la synthèse des travaux d'une université d'été qu'elle a animé avec B. Paris en 1993 (Actes de l'université d'été « EPS, santé et gestion de sa vie physique tout au long de l'existence », Houlgate, Rectorat de Caen, p. 38). Elle envisage aussi que des « *apprentissages en situation d'autonomie* » soient faits au plan de la « *G.S.V.P.* » dans un document diffusé en 1997 (Cogérino (G.) : *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 17). Elle a, en outre, coordonné un numéro des Dossiers EPS en lequel ceux relatifs aux « *pratiques d'entretien corporel* » sont explicités (Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.)

note709. Delignières (D.), *Entretien avec D. Delignières*, in : Amicale des enseignants EPS, Op. Cit., p. 95

note710. Parlebas (P.), *Crise et méprise en éducation physique*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 85

note711. Le Boulch (J.), Op. Cit., pp. 68-87

note712. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2^e partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 41

note713. Pineau (C.), Op. Cit., p. 42

note714. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 71

note715. Ibid., pp. 65-68

note716. Collard (L.), *Sports, enjeux et accidents*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 212

note717. Collard (L.), Op. Cit., p. 67

note718. Ibid., p. 212

note719. Ibid., pp. 96-98

note720. Ibid., p. 96

note721. Ibid., p. 212

note722. René (B.-X.), *Les effets de l'éducation physique*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, p. 117

note723. René (B.-X.), Op. Cit., p. 118

note724. Ibid., p. 108

note725. Ibid., p. 109

note726. Delaunay (M.), *EPS, Académie de Nantes*, n° 6, CRDP des Pays de Loire, 1991-1992, p. 14

note727. Delaunay (M.), Op. Cit., p. 18

note728. Ibid., p. 19

note729. Ibid., p. 23

note730. Ibid., p. 18

note731. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 157-158

note732. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 13

note733. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 106

note734. Ibid., pp. 258-259

note735. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3

note736. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 17

note737. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 26

note738. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 113

note739. Ibid., p. 348

note740. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., pp. 2-3

note741. Les auteurs l'indiquent dans : Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., pp. 9, 10 Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., pp. 155-156

note742. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 84

note743. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 1 Plusieurs auteurs font mention du problème : Mestejanot (D.), *Le traitement juridique des accidents d'EPS*, Revue EPS, n° 251, janvier février 1995, pp. 33-37 « Un accident sur deux au lycée professionnel et trois accidents sur cinq au collège et au lycée se produisent en cours d'éducation physique. [...] En maternelle un accident sur sept a lieu lors d'une activité sportive. En primaire, un accident sur cinq. » Martinet (P.-H.), *Le risque en toute sécurité*, Revue EPS, n° 255, septembre-octobre 1995, pp. 58-59 « 35 % des accidents qui ont lieu dans les lycées et collèges se produisent lors des séances d'éducation physique. »

note744. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 22

note745. René (B.-X.), *Les effets de l'éducation physique*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique*

et sportive ?, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 108-109, 117-118

note746. Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeurs, collection : Pédagogies, 1992, p. 96

note747. Arrêté du 18/06/1996, *Programmes de la classe de sixième des collèges*, BO n° 29 du 18/07/1996, p. 1964

note748. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, p. 343

note749. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 258

note750. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 11

note751. Cogérimo (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 7

note752. Piéron (M.), *Qu'attendre des activités physiques en matière de santé ?*, in : René (B.-X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, p. 91

note753. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 258

note754. Ibid., p. 113

note755. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10 Les auteurs reviennent sur cette observation dans un écrit publié ultérieurement à celui-ci. Il s'agit de : Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 157

note756. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 10 Les auteurs indiquent en bibliographie : « Vedel F. (1990), *Escalade : traitement didactique de la sécurité*, Revue EPS, 221, 73-76. »

note757. Vedel (F.), *Escalade, Traitement didactique de la sécurité*, Revue EPS, n° 221, janvier-février 1990, p. 76

note758. Boulard (R.), Keller (J.), Welter (M.), *L'éducation à la sécurité en/et par l'éducation physique et sportive, Course d'orientation au L.P.R. d'Aix-en-Provence*, Revue EPS, n° 223, mai-juin 1990, p. 20

note759. Lagarrigue (J.), *A.P.P.N., La sécurité par l'EPS*, Revue EPS, n° 256, novembre-décembre 1995, p. 38

note760. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 11

note761. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 315

note762. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 13

note763. Le Boulch (J.), Op. Cit., pp. 257-258, 314-315

note764. Ibid., p. 245, 351

note765. Le Boulch (J.), *Education Physique, Education motrice psychocinétique (place de l'éducation*

physique en éducation par le mouvement), in : René (B.-X.), Op. Cit., pp. 62-69

note766. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), *L'éducation physique et sportive à l'école, L'éducation à la sécurité*, Paris : Editions Revue EPS, 1995, p. 3

note767. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., pp. 72-73

note768. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 13

note769. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 12

note770. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 21, 23

note771. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 26

note772. Delignières (D.), Duret (P.), *Lexique thématique en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, Paris : Vigot, 1995, p. 198

note773. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., pp. 114-115

note774. Ibid., p. 139

note775. Ibid., p. 229

note776. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 11 Les auteurs indiquent : « *Dans le domaine des pratiques sportives, l'incertitude liée à l'évolution de champ des pratiques, mais également aux choix que réalisera un individu particulier, doit amener à définir un ensemble de compétences larges, répondant à des problématiques transversales et justifiées par le coût social correspondant.* »

note777. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 12 L'auteur analyse la « *nature des savoirs* » relatifs à une conception de la « *G.S.V.P.* » en ces termes : « *Savoirs méthodologiques permettant de faire face aux situations ultérieures de la vie physique ; présupposent des capacités transférables et généralisables à plusieurs APS.* » Elle indique, à propos d'une autre conception : « *Savoirs méthodologiques utiles pour eux-mêmes et pragmatiques, spécifiques mais réinvestissables et généralisables.* »

note778. Le Boulch (J.), Op. Cit., pp. 62-69

note779. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, p. 258

note780. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 221

note781. Ibid., p. 148

note782. Ibid., p. 39, 76, 92, 106, 113, 148, 221, 247, 288, 315

note783. Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeurs, collection : Pédagogies, 1992, p. 149

. D'après : Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeurs, 1992, p. 149

note784. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en*

EPS ?, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 158

note785. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 157

note786. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 11

note787. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 3-4

note788. Ibid., p. 7

note789. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 27, 1998, p. 26

note790. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., pp. 1-3

note791. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 343

note792. Bayer (C.), *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1995, 4ème édition, p. 18

note793. Bayer (C.), Op. Cit., p. 19

note794. Develay (M.), Meirieu (P.), Mendelsohn (P.), Vermersch (P.), Lévine (J.), *Le transfert : ce qui échappe aux modèles*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 22

note795. Develay (M.), *Préface*, in : Rey (B.), *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF éditeurs, collection : Pédagogies, 1995, p. 11

note796. Bayer (C.), Op. Cit., p. 18 L'auteur fait référence à : Fraisse (P.), *Manuel pratique de psychologie expérimentale*, PUF, 1963

note797. Meirieu (P.), *Relecture d'une démarche et genèse d'un colloque*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 8

note798. Université Lumière – Lyon 2, Apprendre, *Les transferts de connaissances en formation initiale et continue, Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, documents préparatoires au colloque*, Lyon : Université Lyon 2, Apprendre, 1994, 447 p.

note799. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., 117 p.

note800. Parlebas (P.), *L'apprentissage : une continuelle réorganisation des structures motrices*, Revue EPS, n° 92, mai 1968, p. 9

note801. Bayer (C.), Op. Cit., p. 18 L'auteur fait référence à : Pinon (B.), *Le transfert dans les situations d'apprentissage moteur*, Revue Annales de l'ENSEPS, n° 3, juin 1973, p. 29

note802. Delignières (D.), Duret (P.), Op. Cit., p. 107

note803. Parlebas (P.), Dugas (E.), *Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice*, Revue EPS, n° 270, mars-avril 1998, p. 41

note804. Bayer (C.), Op. Cit., p. 18

note805. Toupin (L.), *De la formation au métier, Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1995, p. 94

note806. Toupin (L.), Op. Cit., p. 96L'auteur fait référence à :Clark (R.E.), Voogel (A.), *Transfer of training principles for instructional design*, ECTJ, n° 33 (2), 1985, pp. 113-123

note807. Toupin (L.), Op. Cit., p. 93

note808. Ibid., p. 94

note809. Ibid., p. 196L'appellation « *transfert latéral* » présente aux pages 94 et 95 du paragraphe relatif aux « *catégories usuelles pour désigner les formes du transfert* » n'est pas reprise dans le lexique de fin d'ouvrage. La formulation « *transfert horizontal* » y apparaît à la page 196, dont la définition est relativement proche de celle du « *transfert latéral* » donné à la page 95. Ainsi le « *transfert latéral* » y est défini comme une « *sorte de généralisation qui s'étend à un ensemble de situations qui grosso modo ont le même niveau de complexité.* » Le « *transfert horizontal* » est pour sa part défini comme la « *généralisation d'une connaissance à un ensemble de situations* ». Cette définition vaut à la fois pour le « *transfert latéral* » et pour le « *transfert horizontal* » ; aussi est-elle rapportée.

note810. Ibid., p. 95

note811. Ibid., p. 96

note812. Ibid., p. 97

note813. Ibid., p. 93

. D'après : Toupin (L.), *De la formation au métier, Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris : ESF éditeur, 1995, pp. 93-97

note814. Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, p. 149

note815. Develay (M.), Meirieu (P.), Mendelsohn (P.), Vermersch (P.), Lévine (J.), Op. Cit., p. 22

note816. Toupin (L.), Ibid., p. 97

note817. Develay (M.), Op. Cit., p. 133

note818. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 93

note819. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 70

note820. Ibid., p. 75

note821. Develay (M.), Op. Cit., p. 52

note822. Ibid., pp. 51-52

. D'après: Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris: ESF éditeur, 1992, pp. 51-52

note823. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 75

- note824. Ibid., p. 3
- note825. Ibid., p. 75
- note826. Ibid., p. 3
- note827. Ibid., p. 71
- note828. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 93
- note829. Cogérino (G.), *Apprendre à gérer sa vie physique*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1999, p. 215
- note830. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 68
- note831. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 68-70
- note832. Mérand (R.), Dhellemmes (R.), *Education à la santé, Endurance aérobie, Contribution de l'EPS*, Paris : INRP, 1988, 82 p.
- note833. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 67-68 L'auteur cite R. Mérand et R. Dhellemmes : « *Elaborer une didactique de l'entraînement à l'endurance aérobie, comportant la pratique régulière de l'exercice physique, c'est considérer la VIE SCOLAIRE comme instrument de l'action éducative.* » L'auteur indique aussi : « *Parmi les innovations que proposent les auteurs pour renouveler les pratiques enseignantes désuètes et inefficaces [...] : [...] – Prendre appui sur les thèmes que mentionnent les instructions et programmes du collège lors d'actions interdisciplinaires.* »
- note834. Mérand (R.), Dhellemmes (R.), Op. Cit., pp. 51-54
- note835. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 226
- note836. Ibid., p. 227 L'auteur précise, en note de bas de page : « *Instructions de 1985 en vigueur au moment de l'enquête* ».
- note837. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 9
- note838. Ibid., p. 11
- note839. Ibid., p. 13
- note840. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 106
- note841. Ibid., p. 247
- note842. Ibid., p. 134
- note843. Ibid., p. 246
- note844. Ibid., p. 258
- note845. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10
- note846. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 39
- note847. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 214, 227

- note848. Ibid., pp. 68-70, 215
- note849. Ibid., p. 70
- note850. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3
- note851. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 13
- note852. Ibid., p. 11
- note853. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 70, 75
- note854. Develay (M.), Op. Cit., p. 52
- note855. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 10
- note856. Ibid., p. 11
- note857. Ibid., p. 10
- note858. Ibid., p. 11
- note859. Ibid., p. 13
- note860. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 39
- note861. Ibid., p. 77
- note862. Ibid., p. 148, 258
- note863. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 70
- note864. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 65
- note865. Ibid., p. 70
- note866. Ibid., p. 3
- note867. Develay (M.), Op. Cit., p. 52
- note868. Develay (M.), *Préface*, in : Rey (B.), Op. Cit., p. 11
- note869. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 8
- note870. Ibid., p. 9
- note871. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 41
- note872. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 9L'auteur fait référence à :Laulhé (L.M.), *Les cahiers techniques de l'éducation physique*, n° 3, juillet 1934, p. 239
- note873. Bayer (C.), Op. Cit., p. 17L'auteur fait référence à :Ryan (M.), *Discussion sur le saut à la perche*, Revue L'athlétisme, n° 85, mai-juin 1961, p. 14
- note874. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 9

note875. Durand (M.), *Entretien avec Marc Durand*, in : Association des enseignants EPS, Actes de l'université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, p. 102

note876. Durand (M.), Op. Cit., pp. 102-103

note877. Ibid., p. 103

note878. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 41

note879. Ibid., p. 41

note880. Durand (M.), Op. Cit., p. 103

note881. Adams (J.A.), *Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices*, Dossiers EPS, n° 13, 1987, 54 p.

note882. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 8

note883. Ibid., pp. 8-9

note884. Arnaud (P.), *La didactique de l'éducation physique*, in : Arnaud (P.), Broyer (G.), Psychopédagogie des APS, Toulouse : Privat, 1985, p. 252

. Selon : Adams (J.), *Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices*, Dossiers EPS, n° 13, 1987, pp. 8-9

note885. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 9

note886. Ibid., p. 7

note887. Ibid., p. 12

note888. Ibid., p. 12L'auteur fait référence à :Thorndike (E.S.), Woodworth (R.S.), *The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of others functions*, (I), Psychological Review, n° 8, 1901, p. 248

note889. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 12L'auteur assoit son propos en faisant référence à :Hunter (W.S.), *Learning : II, Experimental studies of learning*, in : Murchinson (C.), *The foundations of experimental psychology*, Worcester, M.A. : Clark University Press, 1929, pp. 564-627McGeoch (G.O.), *Whole-part problem*, Psychological Bulletin, n° 28, 1931 pp. 713-739Mc Geoch (J.A.), *The psychology of human learning*, New York : Longmans Green, 1942, chapitre 10Whipple (G.M.), *The transfer of training*, Yearbook of the National Society for the Study of Education, n° 27, pp. 179-209Woodworth (R.S.), *Experimental psychology*, New York : Holt, 1938

note890. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 12L'auteur indique que certains auteurs croyaient que la théorie des éléments identiques rendait compte d'une grande partie des données sur le transfert en donnant les références suivantes :Hunter (W.S.), Op. Cit., p. 614Whipple (G.M.), Op. Cit., p. 200Mc Geoch (J.A.), Op. Cit., pp. 435-437

note891. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 12L'auteur assoit son propos en faisant référence à :Orata (P.T.), *The theory of identical elements, being a critique of Thorndike's theory of identical elements and a re-interpretation of the problem of transfert of training*, Columbus : Ohio State University Press, 1928Judd (C.H.), *The relation of special training and general intelligence*, Educational Review, n° 36, 1908, pp. 28-42

- note892. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 12L'auteur fait référence à :Hendrikson (G.), Schroeder (W.SH.), *Transfert of training in learning to hit a submerged target*, Journal of Educational Psychology, n° 32, 1941, pp. 205-213
- note893. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 12L'auteur assoit son propos en faisant référence à : McGeoch (G.O.), Op. Cit., pp. 713-739Naylor (J.C.), *Parameters affecting the relative efficiency of part and whole practice methods : A review of litterature* (Tech. Rep. No. 950-1), Part Washington, NY : U.S. Naval Training Device Center, 1961
- note894. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 11
- note895. Bayer (C.), Op. Cit., pp. 21-25
- note896. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 21
- note897. Ibid., p. 22L'auteur assoit son propos en faisant référence à :Briggs (G.E.), Naylor (J.C.), *The relative efficiency of several training methods as a function of transfer task complexity*, Journal of Experimental Psychology, n° 64, 1962, pp. 505-512Adams (J.A.), Hufford (L.E.), Contributions of a part-task trainer to the learning and relearning of time-shared flight maneuver, Human factors, 4, 1962, pp. 159-170Briggs (G.E.), Brodgen (W.J.), *The effect of component practice on performance of a a lever positionning skill*, Journal of Experimental Psychology, n° 48, 1954, pp. 375-380Briggs (G.E.), Naylor (J.C.), Fuchs (A.H.), *Whole versus part training as a function of task dimensions*, Port Washington, NY : U.S. Naval Device Center, Technical Report, NAVTRADEVCEEN 950-2, 18 February 1962Briggs (G.E.), Waters (L.K.), *Training and transfert as a function of component interaction*, Journal of Experimental Psychology, n° 56, 1958, pp. 492-500McGuigan (F.J.), McCaslin (E.F.), *Whole and part methods in learning a perceptual motor-skill*, American Journal of Psychology, n° 68, 1955, pp. 658-661
- note898. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 22
- note899. Ibid., p. 23L'auteur fait référence à :Lintern (G.), Gopher (D.), *Adaptative training of perceptual-motor skills : Issues results, and future directions*, International Journal of Man-Machine Studies, n° 10, 1978, pp. 521-551Lintern (G.), Roscoe (S.N.), *Adaptative perceptual-motor training*, in : Roscoe (S.N.), Aviation Psychology, Ames : Iowa University Press, 1980, pp. 239-250
- note900. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 20
- note901. Ibid., p. 20
- note902. Ibid., p. 20L'auteur fait référence à :Gibson (E.J.), *A systematic application of the concepts of generalization and differenciation to verbal learning*, Psychological Review, n° 47, 1940, pp. 169-229Gibson (E.J.), *Principles of perceptual learning and development*, Journal of Experimental Psychology, n° 30, 1942, pp. 185-200
- note903. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 21L'auteur fait référence à :Gross (A.E.), *Stimulus-response analysis of the interaction of cue producing and instrumental responses*, Psychological Review, n° 62, 1955, pp. 20-31
- note904. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 11
- note905. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 39
- note906. Ibid., p. 39L'auteur fait référence à :Shea (J.B.), Zimny (S.T.), *Context effects in memory and learning movement information*, in : Magill (R.A.), Memory and control of action, Amsterdam : North-Holland, 1983, pp. 345-356Shea (J.B.), Morgan (R.L.), *Contextual interference effects on the acquisition, retention and transfer of a motor skill*, Journal of Experimental Psychology : Human Learning Memory, n° 5, 1979, pp. 179-187

note907. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 31

note908. Ibid., p. 31 L'auteur fait référence à : Adams (J.A.), *A closed-loop theory of motor skill learning*, *Journal of Motor Behavior*, n° 3, 1971, pp. 111-149 Schmidt (R.A.), *A schema theory of discrete motor skill learning*, *Psychological Review*, n° 82, 1975, pp. 225-260

note909. Bertsch (J.), *Préface*, in : Bertsch (J.), Le Scanff (C.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1995, p. 9

note910. Bertsch (J.), Op. Cit., p. 10

note911. Ibid., p. 7, 11

note912. Ibid., pp. 5-6

note913. Temprado (J.-J.), *La variabilité dans le contrôle des habiletés motrices : fonction de l'apprentissage ?*, in : Bertsch (J.), Le Scanff (C.), Op. Cit., pp. 76-77 L'auteur fait référence à : Battig (W.F.), *The flexibility of human memory*, in : Cermak (L.S.), Craik (F.I.M.), *Levels of Processing in Human Memory*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1979, pp. 23-44 Lee (T.D.), Magill (R.A.), *The locus of contextual interference in motor-skill acquisitions*, *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and cognition*, n° 9, 1983, pp. 730-746 Shea (J.B.), Morgan (R.L.), *Contextual interference effects in acquisition, retention and transfert of a motor skill*, *Journal of Experimental Psychology : Memory and Cognition*, n° 86, 1979, pp. 415-451 Magill (R.A.), Hall (K.G.), *A review of the contextual interference effects in motor skill acquisition*, *Human Movement Science*, n° 9, 1985, pp. 241-289

note914. Vivès (J.), *Considérations sur la manière d'enseigner*, *Revue EPS*, n° 41, juillet 1958 , p. 5

note915. Molières (R.), *Un plan annuel : « essai de contribution à l'étude du transfert »*, *Revue EPS*, n° 76, juillet 1965, pp. 11-17

note916. Vivès (J.), *Pédagogie expérimentale, Huit séances de sauts variés, Essai de contribution à l'étude du transfert*, *Revue EPS*, n° 69, mars 1964, pp. 25-33

note917. Parlebas (P.), Vivès (J.), *Apprentissage et transfert en éducation physique*, *Revue EPS*, n° 99 bis, septembre 1969, pp. 19-24

note918. Famose (J.-P.), *Étude sur le problème du transfert en éducation physique*, *Revue EPS*, n° 107, janvier-février 1971, pp. 13-20

note919. Giraud (P.), Cassard (P.), *La notion de transfert : une nouvelle confrontation à l'expérience*, *Revue EPS*, n° 129 / 130, septembre-octobre-novembre-décembre 1974, pp. 169-175

note920. Dubois (M.), Godin (P.), *Interventions pédagogiques et transfert d'apprentissage en EP*, *Revue EPS*, n° 168, mars-avril 1981, pp. 67-72

note921. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., pp. 41-47

note922. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 72 Les auteurs signent, en fin d'article : « Michel Dubois, Docteur en EP, Université catholique de Louvain » et « Philippe Godin, Assistant à l'institut d'EP à Louvain ».

note923. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 16

note924. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 42

- note925. Ibid., p. 42
- note926. Vivès (J.), Op. Cit., p. 26
- note927. Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 175
- note928. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 70
- note929. Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 175
- note930. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 42
- note931. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 14
- note932. Ibid., p. 14
- note933. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 20
- note934. Vivès (J.), Op. Cit., p. 26
- note935. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 67
- note936. Ibid., p. 69
- note937. Vivès (J.), Op. Cit., p. 28
- note938. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 19-20
- note939. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 70
- note940. Vivès (J.), Op. Cit., p. 26
- note941. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 20
- note942. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 14-15
- note943. Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 175
- note944. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 68
- note945. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., pp. 42-43
- note946. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., pp. 68-69
- note947. Vivès (J.), Op. Cit., pp. 26-28
- note948. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 20
- note949. Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 174
- note950. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 45
- note951. Vivès (J.), *Considérations sur la manière d'enseigner*, Revue EPS, n° 41, juillet 1958 , p. 4
- note952. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 20

- note953. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 15
- note954. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., pp. 69-70
- note955. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 20
- note956. Ibid., p. 14
- note957. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 70
- note958. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 15
- note959. Ibid., p. 14
- note960. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 20
- note961. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 15
- note962. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 21
- note963. Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 170
- note964. Ibid., p. 171
- note965. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 68
- note966. Ibid., pp. 69-70
- note967. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 45
- note968. Ibid., p. 45
- note969. Ryan (M.), Op. Cit., p. 14
- note970. Vivès (J.), *Pédagogie expérimentale, Huit séances de sauts variés, Essai de contribution à l'étude du transfert*, Revue EPS, n° 69, mars 1964, p. 26
- note971. Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 175
- note972. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., pp. 19-24
- note973. Cette référence vaut pour :Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 14Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 171, 175Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 69, 72
- note974. Il s'agit de :Parlebas (P.), *La sociomotricité*, Revue EPS, n° 86, mai 1967, pp. 7-12Parlebas (P.), *La psycho-socio-motricité*, Revue EPS, n° 87, juillet 1967, pp. 7-12
- note975. Il s'agit de :Parlebas (P.), *L'apprentissage : une continue réorganisation des structures motrices*, Revue EPS, n° 92, mai 1968, pp. 7-13Parlebas (P.), *Motricité émiettée et motricité structurée*, Revue EPS, n° 93, juillet 1968, pp. 17-23
- note976. Parlebas (P.), *Activités physiques et éducation motrice*, Dossiers EPS, n° 4, 3ème édition, 1990, pp. 1, 7-59

note977. Parlebas (P.), *L'apprentissage : une continuelle réorganisation des structures motrices*, Revue EPS, n° 92, mai 1968, p. 8

note978. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 9L'auteur fait référence à :Molières (R.), Op. Cit., pp. 11-17

note979. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 11L'auteur fait référence à :Pesquié (P.), *Documents EPS – Psychopédagogie, L'apprentissage*, Revue EPS, n° 82, juillet 1966, pp. 61-68

note980. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 9L'auteur fait référence à :Vivès (J.), *Considérations sur la manière d'enseigner*, Revue EPS, n° 41, juillet 1958 , pp. 3-5Vivès (J.), *Pédagogie expérimentale, Huit séances de sauts variés, Essai de contribution à l'étude du transfert*, Revue EPS, n° 69, mars 1964, pp. 24-33P. Parlebas ne fait explicitement référence qu'au premier de ces deux écrits, indiquant : « *La question n'a véritablement été abordée qu'il y a une dizaine d'années par Jean Vivès dans son article [...] "Considérations sur la manière d'enseigner" (E.P.S. n° 41)* ». Il indique par ailleurs : « [...] *Jean Vivès est fidèle au sentiment général en constatant que cette "hypothèse séduisante" n'est "pas admise par tous"*. » Or, c'est dans son article sorti en 1964 que J. Vivès tient ce propos.

note981. Vivès (J.), Op. Cit., p. 33L'auteur se réfère à :O'Nelson (D.), *Principes fondamentaux du mouvement et amélioration de la performance*, Revue EPS, n° 45, mai 1959, pp. 14-19

note982. O'Nelson (D.), Op. Cit., p. 14

note983. Vivès (J.), Op. Cit., p. 26L'auteur se réfère à :Vivès (J.), *Considérations sur la manière d'enseigner*, Revue EPS, n° 41, juillet 1958 , pp. 3-5

note984. Vivès (J.), Op. Cit., p. 3

note985. Ibid. , p. 3, 4L'auteur se réfère à :Le Boulch (J.), *L'éducation physique fonctionnelle à l'école primaire*, CREPS de Dinard, 1952Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 37, novembre 1957, pp. 8-11Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 38, janvier 1958, pp. 6-10Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 39, mars 1958, pp. 16-22Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 40, mai 1958, pp. 14-17

note986. Vivès (J.), Op. Cit., p. 4

note987. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : *Pratiques Corporelles*, 1998, p. 113

note988. Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 37, novembre 1957, p. 9

note989. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 9, 11

note990. Pesquié (P.), Op. Cit., p. 62

note991. Molières (R.), Op. Cit., pp. 11-17L'auteur indique notamment : « *Nous adoptons pour nos leçons la classification de Justin Teissié suivant quatre formes d'expression corporelle [...] Elles servent de titre à quatre divisions verticales du plan [...] Les éléments de l'analyse de la motricité par le même auteur [...] définissent des principes du mouvement dans lequel nous voyons autant de sujets d'étude. Ils fournissent les divisions horizontale du plan.* »

note992. Molières (R.), *Organisation pédagogique, 1968 – Un plan annuel*, Revue EPS, n° 94, septembre 1968, p. 28

- note993. Molières (R.), *Organisation pédagogique, 1968 – Un plan annuel*, Revue EPS, n° 95, novembre 1968, p. 31
- note994. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 9
- note995. Adams (J.A.), *Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices*, Dossiers EPS, n° 13, 1987, p. 12
- note996. Bayer (C.), Op. Cit., p. 22
- note997. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 23
- note998. Ibid., pp. 20-22
- note999. Ibid., p. 39
- note1000. Le Boulch (J.), *L'éducation fonctionnelle à l'école primaire*, CREPS de Dinard, 1953, p. 11
- note1001. Teissié (J.), Op. Cit., p. 9
- note1002. Ibid., p. 10
- note1003. Ibid., p. 11
- note1004. Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 38, janvier 1958, p. 8
- note1005. Il s'agit de : Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 39, mars 1958, pp. 16-22 Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 40, mai 1958, pp. 14-17
- note1006. Vivès (J.), Op. Cit., p. 4
- note1007. Pesquié (P.), Op. Cit., pp. 64-65
- note1008. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 11
- note1009. Molières (R.), Op. Cit., p. 30
- note1010. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 20
- note1011. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 14-15
- note1012. Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 171
- note1013. O'Nelson (D.), Op. Cit., p. 14
- note1014. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., pp. 67-70
- note1015. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 45
- note1016. Parlebas (P.), *Motricité émiettée et motricité structurée*, Revue EPS, n° 93, juillet 1968, p. 22
- note1017. Pesquié (P.), Op. Cit., p. 65

- note1018. Vivès (J.), Op. Cit., p. 4
- note1019. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : *Pratiques corporelles*, 1998, p. 113
- note1020. Bayer (C.), Op. Cit., pp. 21-22
- note1021. Vivès (J.), Op. Cit., p. 4
- note1022. O'Nelson (D.), Op. Cit., p. 14
- note1023. Ibid., p. 14
- note1024. Ibid., p. 15
- note1025. Molières (R.), *Un plan annuel : « essai de contribution à l'étude du transfert »*, Revue EPS, n° 76, juillet 1965, p. 11L'auteur fait référence à : Teissié (J.), *Education physique et sportive, essai d'une systématique*, Revue EPS, n° 38, janvier 1958, p. 8
- note1026. Molières (R.), Op. Cit., p. 16L'auteur fait référence à : Vivès (J.), Op. Cit., pp. 25-33
- note1027. Molières (R.), *Organisation pédagogique, 1968 – Un plan annuel*, Revue EPS, n° 95, novembre 1968, pp. 30-31
- note1028. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 20
- note1029. Pesquié (P.), Op. Cit., p. 65
- note1030. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 21
- note1031. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 14
- note1032. Ibid., pp. 14-15
- note1033. Ibid., pp. 13-14
- note1034. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., p. 68
- note1035. Giraud (P.), Cassard (P.), Op. Cit., p. 171
- note1036. Parlebas (P.), *L'apprentissage : une continue réorganisation des structures motrices*, Revue EPS, n° 92, mai 1968, pp. 11-12
- note1037. Parlebas (P.), *Structure et conduite motrice*, Revue EPS, n° 94, septembre 1968, p. 11
- note1038. Parlebas (P.), *L'éducation physique, une éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 21
- note1039. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 22
- note1040. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 45
- note1041. Pesquié (P.), Op. Cit., p. 64

- note1042. Molières (R.), *Un plan annuel : « essai de contribution à l'étude du transfert »*, *Revue EPS*, n° 76, juillet 1965, p. 14
- note1043. Molières (R.), *Op. Cit.*, p. 16
- note1044. *Ibid.*, p. 17
- note1045. Molières (R.), *Organisation pédagogique, 1968 – Un plan annuel*, *Revue EPS*, n° 95, novembre 1968, p. 30
- note1046. Parlebas (P.), Vivès (J.), *Op. Cit.*, p. 20
- note1047. Famose (J.-P.), *Op. Cit.*, p. 15
- note1048. Giraud (P.), Cassard (P.), *Op. Cit.*, p. 171
- note1049. Dubois (M.), Godin (P.), *Op. Cit.*, p. 68
- note1050. *Ibid.*, p. 69
- note1051. Parlebas (P.), *La psycho-socio-motricité*, *Revue EPS*, n° 87, juillet 1967, p. 12
- note1052. Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, *Revue EPS*, n° 228, mars-avril 1991, pp. 12-13
- note1053. Parlebas (P.), Dugas (E.), *Op. Cit.*, p. 42
- note1054. Parlebas (P.), Vivès (J.), *Op. Cit.*, p. 21
- note1055. Vivès (J.), *Op. Cit.*, p. 4
- note1056. Pesquié (P.), *Op. Cit.*, p. 65
- note1057. Parlebas (P.), Dugas (E.), *Op. Cit.*, p. 45
- note1058. *Ibid.*, p. 46
- note1059. *Ibid.*, pp. 46-47
- note1060. Pesquié (P.), *Op. Cit.*, p. 64
- note1061. Parlebas (P.), Vivès (J.), *Op. Cit.*, p. 20
- note1062. Giraud (P.), Cassard (P.), *Op. Cit.*, p. 171
- note1063. Dubois (M.), Godin (P.), *Op. Cit.*, p. 68
- note1064. Giraud (P.), Cassard (P.), *Op. Cit.*, p. 171
- note1065. Dubois (M.), Godin (P.), *Op. Cit.*, p. 68
- note1066. Parlebas (P.), *La psycho-socio-motricité*, *Revue EPS*, n° 87, juillet 1967, p. 12
- note1067. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), *Op. Cit.*, p. 158

note1068. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 157

note1069. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 16

note1070. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 17

note1071. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 3

note1072. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 343

note1073. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 161

note1074. Ibid., pp. 159-160

note1075. Ibid., p. 158 Les auteurs font référence à : Goma i Freixanet (M.), *Personality profile of subjects engaged in high physical risk sports*, Personality and Individual Differences, n° 12, 1991, pp. 1087-1093
Kerr (J.H.), *Arousal-seeking in risk sport participants*, Personality and Individual Differences, n° 12, 1991, pp. 613-616
Rossi (B.), Cereatti (L.), *The sensation seeking in mountain athletes as assessed by Zuckerman's Sensation Seeking Scale*, International Journal of Sport Psychology, n° 24, 1993, pp. 417-431
Delignières (D.), *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in : Famose (J.-P.), *Cognition et performance*, Paris : INSEP, 1993, pp. 79-102
Kendzierski (D.), DeCarlo (K.J.), *Physical Activity Enjoyment Scale : Two validation studies*, Journal of Sport and Exercise Psychology, n° 13, 1991, pp. 50-64

note1076. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 16

note1077. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 70, 75

note1078. Ibid., p. 71

note1079. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 343

note1080. Ibid., p. 347

note1081. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 296

note1082. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 13

note1083. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 161

note1084. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 11

note1085. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 13

note1086. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 4

note1087. Ibid., p. 3

note1088. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 26

- note1089. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 104
- note1090. Ibid., p. 343
- note1091. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 13
- note1092. Ibid., p. 11
- note1093. Ibid., p. 13
- note1094. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 26
- note1095. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 118
- note1096. Ibid., p. 117
- note1097. Ibid., p. 92
- note1098. Ibid., p. 296
- note1099. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, 382 p.
- note1100. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 113
- note1101. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), *Le transfert, enjeu des apprentissages*, Cahiers Pédagogiques, n° 304-305, mai-juin 1992, p. 80
- note1102. Mendelsohn (P.), *Le concept de transfert*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, Lyon : CRDP, 1996, p. 15
- note1103. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 11
- note1104. Toupin (L.), *De la formation au métier, Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1994, p. 97L'auteur fait référence à : Berthelot (J.-M.), *L'intelligence du social*, Paris : PUF, 1990
- note1105. Toupin (L.), Op. Cit., pp. 97-101
- note1106. Ibid., pp. 101-112
- note1107. Ibid., pp. 112-117
- note1108. Ibid., pp. 117-121
- note1109. Ibid., pp. 121-128
- note1110. Ibid., p. 132
- note1111. Tardif (J.), *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les éditions Logiques, collection : Théories et pratiques dans l'enseignement, 1999, pp. 23-24L'auteur fait référence à : Marini (A.), Genereux (R.), *The challenge of teaching for transfer*, in : McKeough (A.), Lupart (J.), Marini (A.), *Teaching for transfer, Fostering generalization in learning*, NJ : Laurence Erlbaum Associates, 1995, pp. 1-20

- note1112. Tardif (J.), Op. Cit., pp. 25-53
- note1113. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 80
- note1114. Toupin (L.), Op. Cit., pp. 114-117
- note1115. Ibid., p. 118
- note1116. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., pp. 78-83
- note1117. Meirieu (P.), Develay (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1993, 211 p.
- note1118. Rey (B.), *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1995, 216 p.
- note1119. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 144, 151
- note1120. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 78
- note1121. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 144
- note1122. Ibid., pp. 144-145
- note1123. Ibid., p. 146
- note1124. Rey (B.), Op. Cit., p. 95
- note1125. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 144
- note1126. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., pp. 82-83
- note1127. Rey (B.), Op. Cit., p. 95L'auteur fait référence à : Moal (A.), *Théorisation de la pratique et pratique de la théorisation dans l'utilisation d'une méthode de remédiation cognitive*, in : Sorel (M.), *Questions de pratique, L'éducabilité cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage*, Paris : Université René Descartes, 1991, p. 40
- note1128. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 142-143
- note1129. Rey (B.), Op. Cit., p. 96L'auteur fait référence à : Sorel (M.), Op. Cit., p. 315
- note1130. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 146-147
- note1131. Ibid., pp. 147-150
- note1132. Rey (B.), Op. Cit., p. 96
- note1133. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., pp. 78-79, 82-83
- note1134. Ibid., p. 78
- note1135. Rey (B.), Op. Cit., p. 97L'auteur fait référence à : Higelé (P.), *Les activités de remédiation cognitive d'inspiration piagétienne*, Éducation permanente, n° 88-89, p. 124

note1136. Rey (B.), Op. Cit., p. 97L'auteur fait référence à :Higelé (P.), Hommage (G.), Perry (E.), *Ateliers de raisonnement logique, Exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles. Livret du stagiaire*, nouvelle éditions revue et corrigée, Nancy : CAFOC Nancy-Metz, Ministère de l'Education Nationale, 1989, pp. 1-2, 6-8

note1137. Rey (B.), Op. Cit., p. 99L'auteur fait référence à :Higelé (P.), Hommage (G.), Perry (E.), *Ateliers de raisonnement logique, Exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles. Livret du formateur*, Nancy : CAFOC Nancy-Metz, Ministère de l'Education Nationale, 1989, 3ème édition, p. 10Hommage (G.), Perry (E.), *Les ateliers de raisonnement logique (ARL), mise en oeuvre, diagnostic, évaluation*, Éducation permanente, n° 88-89, p. 130

note1138. Rey (B.), Op. Cit., pp. 105-108

note1139. Ibid., p. 109

note1140. Ibid., pp. 101-104

note1141. Ibid., p. 104L'auteur fait référence à :Higelé (P.), Hommage (G.), Perry (E.), Op. Cit., p. 29

note1142. Rey (B.), Op. Cit., p. 113

note1143. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 146-147

note1144. Rey (B.), Op. Cit., p. 113L'auteur fait référence à :Meunier (J.C.), *Théorie de la médiation et didactique du PEI*, Education Permanente, n° 88-89, p. 160

note1145. Rey (B.), Op. Cit., p. 113

note1146. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 145

note1147. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., pp. 82-83Les auteurs font référence à :Malglaive (G.), *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF, 1990

note1148. Rey (B.), Op. Cit., p. 99

note1149. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 82

note1150. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 148

note1151. Ibid., p. 146

note1152. Rey (B.), Op. Cit., p. 97L'auteur fait référence à :Higelé (P.), Hommage (G.), Perry (E.), Op. Cit., p. 19

note1153. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 147

note1154. Ibid., p. 147

note1155. Rey (B.), Op. Cit., p. 101

note1156. Ibid., p. 110

note1157. Ibid., p. 100

note1158. Ibid., p. 110

Test de Spearman : $p = 0,05$ pour $r = 0,5874$ et $p = 0,01$ pour $r = 0,7271$

- note1159. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 148
- note1160. Rey (B.), Op. Cit., p. 104
- note1161. Ibid., p. 109
- note1162. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 148
- note1163. Ibid., pp. 147-148
- note1164. Ibid., p. 149
- note1165. Ibid., p. 149
- note1166. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 82
- note1167. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 149
- note1168. Ibid., p. 149
- note1169. Rey (B.), Op. Cit., p. 115L'auteur fait référence à :Higelé (P.), *Les ateliers de raisonnement logique*, in : Sorel (M.), Op. Cit., p. 121
- note1170. Rey (B.), Op. Cit., p. 105L'auteur fait référence à :Feuerstein (R.), *Le PEI*, in : Collectif, *Pédagogies de la médiation, Autour du PEI, programme d'enrichissement instrumental du professeur Reuven Feuerstein*, Lyon : Chronique sociale, 1992, p. 125
- note1171. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 82
- note1172. Rey (B.), Op. Cit., p. 114L'auteur fait référence à :Hommage (G.), Perry (E.), *Les ateliers de raisonnement logique (ARL), mise en oeuvre, diagnostic, évaluation*, Education permanente, n° 88-89, p. 130
- note1173. Rey (B.), Op. Cit., pp. 114-115L'auteur fait référence à :Noirfalise (R.), *Logique des ARL*, texte reprographié, s.l.n.d., p. 2
- note1174. Rey (B.), Op. Cit., p. 115L'auteur fait référence à :Debray (R.), *Apprendre à penser, Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire*, Paris : ESHEL, 1989, 261 p. Noirfalise (A.), *Compte rendu d'une expérience d'utilisation du programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein dans une classe de 6e-5e de collège*, Clermont-Ferrand : IREM, Université Blaise Pascal, p. 3
- note1175. Rey (B.), Op. Cit., p. 115L'auteur fait référence à :Noirfalise (A.), Op. Cit., p. 10
- note1176. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 149
- note1177. Rey (B.), Op. Cit., p. 115
- note1178. Ibid., p. 116
- note1179. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 82
- note1180. Rey (B.), Op. Cit., p. 118
- note1181. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 149
- note1182. Ibid., p. 150

- note1183. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 82
- note1184. Rey (B.), Op. Cit., p. 104, 113, 116
- note1185. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 148
- note1186. Coulet (J.-C.), *Résolution de problèmes et éducabilité cognitive*, in : Lieury (A.), Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Paris : Dunod, 1997, pp. 178-206
- note1187. Büchel (F.-P.), *L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, collection : Textes de base en pédagogie, 1995, 348 p.
- note1188. Büchel (F.-P.), Op. Cit., 3ème de couverture
- note1189. Büchel (F.-P.), *De la métacognition à l'éducation cognitive*, in : Büchel (F.-P.), L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, collection : Textes de base en pédagogie, 1995, p. 9
- note1190. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), *De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions*, in : Büchel (F.-P.), L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, collection : Textes de base en pédagogie, 1995, p. 48
- note1191. Par exemple : Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 14 Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 86
- note1192. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 180, 191-194, 201-203
- note1193. Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 10
- note1194. Coulet (J.-C.), Op. Cit., p. 180
- note1195. Büchel (F.-P.), Op. Cit., pp. 13-14 L'auteur fait référence à : Lieury (A.), *Auditifs, visuels : la grande illusion*, Cahiers Pédagogiques, n° 287, octobre 1990, pp. 59-62
- note1196. Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 16
- note1197. Ibid., p. 38 L'auteur fait référence à : Forstig (M.), Horne (D.), *The Forstig Program for the Development of Visual Perception, Teacher's Guide*, Chicago : Follett, 1964
- note1198. Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 38 L'auteur fait référence à : Segal (J.W.), Chipman (S.F.), Glaser (R.), *Thinking and learning skills*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1985
- note1199. Büchel (F.-P.), Op. Cit., pp. 38-39 L'auteur fait référence à : Nickerson (R.S.), Perkins (D.N.), Smith (E.E.), *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1985
- note1200. Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 40
- note1201. Ibid., p. 41
- note1202. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 88
- note1203. Ibid., p. 89

note1204. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 181-182

note1205. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 98

note1206. Ibid., p. 99

note1207. Ibid., p. 100

note1208. Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 13L'auteur fait référence à :Mac Lure (S.), *Introduction : An Overview*, in : Mac Lure (S.), Davies (P.), *Learning to think : Thinking to Learn, The Proceedings of the OECD Conference*, Oxford : Pergamon, 1991

note1209. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 197-199

note1210. Ibid., p. 198

note1211. Ibid., p. 199

note1212. Klauer (K. J.), *Les effets d'entraînement de la pensée sont-ils généraux ou spécifiques ?*, in : Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 303

note1213. Klauer (K. J.), Op. Cit., p. 305

note1214. Paour (J.-L.), *Un entraînement pour développer les fondements du raisonnement inductif et analogique*, in : Büchel (F.-P.), Op. Cit., pp. 267-283

note1215. Paour (J.-L.), Op. Cit., p. 280

note1216. Ibid, p. 281

note1217. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 54Les auteurs font référence à :Spitz (H.H.), *The raising of intelligence : Selected history of attempts to raise retarded intelligence*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1986

note1218. Paour (J.-L.), Op. Cit., p. 281

note1219. Ibid., p. 282

note1220. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 199-200L'auteur fait référence à :Valcke (M.), *Méta-analyse des recherches consacrées à LOGO*, in : Gurtner (J.-L.), Retschitzki (J.), *LOGO et apprentissages*, Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1991

note1221. Coulet (J.-C.), Op. Cit., p. 281L'auteur fait référence à :Higelé (P.), Perry (E.), *Ateliers de raisonnement logique et transfert à des situations de la vie quotidienne*, in : Drévilion (J.), *Les Aides cognitives*, Caen : EPE, 1991

note1222. Coulet (J.-C.), Op. Cit., p. 281L'auteur fait référence à :Chartier (D.), Rabine (P.), *Evaluation d'une méthode de remédiation cognitive : le cas des ateliers de raisonnement logique*, L'Orientation scolaire et professionnelle, n° 18, février 1989, pp. 127-137

note1223. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 202-203L'auteur fait référence à :Feuersstein (R.), Jensen (M.R.), *L'enrichissement instrumental : bases théoriques, objectifs et instruments*, Psychologie scolaire, n° 67, 1989, pp. 7-37Loarer (E.), Libert (M.-F.), Chartier (D.), Huteau (M.), Lautrey (J.), *L'évaluation du PEI dans les stages de préformation de l'AFPA*, Paris : Service de recherche de l'INETOP et Laboratoire de psychologie

différentielle de l'université Paris V en partenariat avec l'AFPA, 1992

note1224. Chantelat (G.), Haywood (C.), *Bright Start ou Programme d'Education Cognitive pour Jeunes Enfants*, in : Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 262 Les auteurs font référence à : Tzurriel (D.), Kaniel (S.), *Cognitive Curriculum for Young Children : Implementation of the CCYC in Israel*, Paper presented at the Third Conference of the International association for Cognitive Education, Riverside CA, 1992

note1225. Chantelat (G.), Haywood (C.), Op. Cit., p. 262 Les auteurs font référence à : Tzurriel (D.), Kaner (E.), *The effectiveness of the Bright Start program : A follow up study on Israeli Grade 1 Children*, Paper presented at the Fourth Conference of the International Association for Cognitive Education, Nof Ginosar, Israel, 1993

note1226. Chantelat (G.), Haywood (C.), Op. Cit., pp. 262-263 Les auteurs font référence à : Paour (J.-L.), Cebe (S.), Lagarrigue (P.), Luiu (D.), *A partial evaluation of Bright Start with pupils at risk of school failure, The Thinking Teacher*, n° 8 (2), 1993, pp. 1-7

note1227. Chantelat (G.), Haywood (C.), Op. Cit., p. 257

note1228. Ibid., pp. 252-253

note1229. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 149

note1230. Rey (B.), Op. Cit., p. 115

note1231. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 82

note1232. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 150

note1233. Coulet (J.-C.), Op. Cit., p. 204

note1234. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 57 Les auteurs font référence à : Hayes (J.R.), *Three problems in teaching general skills*, in : Chipman (S.), Segal (J.), Glaser (R.), *Thinking and learning skills : Current research and open questions*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1985, pp. 391-405 Bransford (J.), Delclos (V.R.), Vye (N.), Burns (S.), Hasselbring (T.S.), *State of the art and future directions*, in : Lidz (C.), *Dynamic assessment*, New York : Guilford Press, 1987, pp. 479-496 Chi (M.T.H.), *Interactive roles of knowledge and strategies in the development of organized sorting and recall*, in : Chipman (S.), Segal (J.), Glaser (R.), Op. Cit., pp. 457-483

note1235. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 58 Les auteurs font référence à : Cellierier (G.), *Le constructivisme génétique aujourd'hui*, in : Inhelder (B.), Cellierier (G.), *Le cheminement des découvertes de l'enfant*, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1992, p. 244

note1236. Paour (J.-L.), Cebe (S.), Lagarrigue (P.), Luiu (D.), Op. Cit., pp. 1-7

note1237. Higélé (P.), *Les ateliers de raisonnement logique*, in : Sorel (M.), Op. Cit., p. 121

note1238. Feuerstein (R.), Op. Cit., p. 125

note1239. Coulet (J.-C.), Op. Cit., p. 204

note1240. Ibid., p. 195

note1241. Ibid., p. 204

note1242. Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 21

note1243. Ibid., p. 26

note1244. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 98

note1245. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 182-187

note1246. Ibid., pp. 186-187

note1247. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 98

note1248. Büchel (F.-P.), Op. Cit., p. 25

note1249. Coulet (J.-C.), Op. Cit., p. 204

note1250. Feuerstein (R.), Hoffman (M.-B.), *Conflit inter-génération des droits : imposition culturelle et réalisation de soi*, in : Büchel (F.-P.), Op. Cit., p.127

note1251. Feuerstein (R.), Hoffman (M.-B.), Op. Cit., pp. 125-126, 134 Les auteurs écrivent en effet : « *L'exposition directe qui a lieu entre individus, et en l'individu lui-même lorsqu'il est confronté à différentes tâches, engendre des différences dans le degré et la nature du changement qui ne peuvent être expliqués en faisant seulement appel à la théorie de l'apprentissage stimulus-réponse, ni même au stimulus-organisme-réponse de Piaget. [...] Piaget décrit l'interaction d'apprentissage comme $S - AT - R$, dans laquelle AT est l'assimilation de la situation à la structure T . Sa formule se poursuit avec $T + I = AT + E$, où I est la situation et E ce qui est dans la situation de stimulus exclu par la structure [...] Nous utilisons O (organisme) à la place de AT , et notre S implique le point de vue piagétien de l'organisme avec un monde d'objets.* » Les auteurs font référence à : Piaget (J.), *Piaget's theory*, in : Mussen (P.), *Carmichael's manual of child psychology*, New York : Wiley & Sons, 1970, p. 707

note1252. Coulet (J.-C.), Op. Cit., p. 184

note1253. Ibid., p. 185

note1254. Ibid., pp. 194-195

note1255. Büchel (F.-P.), Op. Cit., pp. 21-29

note1256. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., pp. 58-60

note1257. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 151-155

note1258. Ibid., p. 151

note1259. Ibid., p. 151 Les auteurs font référence à : Vergnaud (G.), in : *Actes de la deuxième école d'été de didactique des mathématiques*, éditions de l'Institut IMAG, Université Grenoble 1

note1260. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 144-145

note1261. Ibid., p. 142

note1262. Ibid., p. 151

note1263. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 78

note1264. Rey (B.), Op. Cit., pp. 114-118

note1265. Ibid., pp. 71-94

note1266. Ibid., pp. 119-142

note1267. Ibid., pp. 15-24

note1268. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 142, 144

note1269. Ibid., p. 151 Les auteurs font référence à : Bachelard (G.), *La philosophie du non*, Paris : PUF, 1970, p. 144

note1270. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 151-152 Les auteurs font référence à : Vygotsky (L.S.), *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*, in : Schneuwly (B.), Bronckart (J.P.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1985, p. 102

note1271. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 152

note1272. Ibid., p. 152 Les auteurs font référence à : Vygotsky (L.S.), Op. Cit., pp. 102-103

note1273. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 153

note1274. Ibid., pp. 153-154 Les auteurs font référence à : Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies 1992, pp. 136-138

note1275. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 80

note1276. Mendelsohn (P.), *La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive*, Cahiers Pédagogiques, n° 281, février 1990, p. 24

note1277. Rey (B.), Op. Cit., p. 76 L'auteur fait référence à : Piaget (J.), Inhelder (B.), *Le développement des quantités chez l'enfant, Conservation et atomisme*, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1941, p. 33

note1278. Rey (B.), Op. Cit., p. 77

note1279. Ibid., p. 78 L'auteur illustre son propos en rapportant trois expérimentations qu'il emprunte à : Bastien (C.), *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, Paris : PUF, collection : Psychologie d'aujourd'hui, 1987, p. 10, 182 Dumont (B.), *L'influence du décor et du langage dans les épreuves de type logique portant apparemment sur l'implication*, Educational Studies in Mathematics, vol. 13, n° 13, novembre 1982, pp. 409-429 Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : U, série : Psychologie, 1990, p. 150

note1280. Rey (B.), Op. Cit., p. 83 L'auteur illustre son propos en rapportant trois expérimentations qu'il emprunte à : Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 155 Nguyen-Xuan (A.), *Le raisonnement par analogie*, in : Richard (J.-F.), Bonnet (C.), Ghiglione (R.), *Traité de psychologie cognitive, T. II : Le traitement de l'information symbolique*, Paris : Dunod, 1990, p. 152

note1281. Rey (B.), Op. Cit., p. 83 L'auteur fait référence à : Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 156

note1282. Rey (B.), Op. Cit., p. 85 L'auteur fait référence à : Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 24

note1283. Rey (B.), Op. Cit., p. 86 L'auteur fait référence à : Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 162

note1284. Rey (B.), Op. Cit., pp. 87-88 L'auteur fait référence à : Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 25

- note1285. Rey (B.), Op. Cit., p. 86
- note1286. Ibid., p. 87L'auteur fait référence à :Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 24
- note1287. Rey (B.), Op. Cit., p. 87L'auteur fait référence à :Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 23
- note1288. Rey (B.), Op. Cit., p. 86
- note1289. Ibid., p. 86L'auteur fait référence à :Georges (C.), Richard (J.-F.), *Contribution récente de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie*, Revue Française de Pédagogie, n° 58, janvier-février-mars 1982, pp. 84-85
- note1290. Rey (B.), Op. Cit., p. 88L'auteur fait référence à :Cauzinille-Marmèche (E.), Mathieu (J.), *Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant*, in : Caverni (J.-P.), Bastien (C.), Mendelsohn (P.), Tiberghien (G.), *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*, Grenoble : PUG, collection : Sciences et technologies de la connaissance, 1991, p. 177
- note1291. Rey (B.), Op. Cit., p. 91
- note1292. Ibid., p. 91L'auteur fait référence à : Bastien (C.), Op. Cit., p. 30
- note1293. Rey (B.), Op. Cit., p. 93
- note1294. Ibid., p. 94
- note1295. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 80
- note1296. Rey (B.), Op. Cit., p. 94
- note1297. Ibid., p. 143
- note1298. Ibid., p. 144
- note1299. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 78
- note1300. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 147-148
- note1301. Ibid., pp. 153-154
- note1302. Ibid., p. 153
- note1303. Ibid., p. 154
- note1304. Ibid., pp. 154-155
- note1305. Ibid., p. 155
- note1306. Rey (B.), Op. Cit., pp. 71-94
- note1307. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 151-152
- note1308. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., pp. 80, 83
- note1309. Rey (B.), Op. Cit., pp. 78-94

note1310. Ibid., pp. 72-78

note1311. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 24

note1312. Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : U, 1998, p. 217

note1313. Richard (J.-F.), Op. Cit., pp. 217-218L'auteur fait référence à :Inhelder (B.), Piaget (J.), *Procédures et structures*, Archives de psychologie, XLVII, n° 181, 1979, pp. 165-176Inhelder (B.), Cellérier (G.), *Les cheminements de la découverte chez l'enfant*, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1992, p. 177

note1314. Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 218L'auteur fait référence à :Newell (A.), Simon (H.A.), *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1972

note1315. Mendelsohn (P.), *Le concept de transfert*, in : Meirieu (P.), Develay (M.) : Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, p. 15

note1316. Cauzinille-Marmèche (E.), *La résolution de problèmes*, in : Lieury (A.), Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Paris : Dunod, 1996, p. 141

note1317. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., pp. 141-142L'auteur fait référence à :Gick (M.L.), Holyoak (K.J.), *Analogical Problem Solving*, Cognitive Psychology, n° 12, 1980, pp. 306-355Gick (M.L.), Holyoak (K.J.), *Schema Induction in Analogical Transfer*, Cognitive Psychology, n° 15, 1983, pp. 1-38

note1318. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 142

note1319. Cauzinille-Marmèche (E.), *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, Bulletin de psychologie, n° 399, Tome XLIV, janvier 1991, p. 157L'auteur fait référence à :Holyoak (K.J.), Junn (E.N.), Billman (O.), *Development of analogical problem-solving skill*, Child Development, n° 55, 1984, pp. 2042-2055Holyoak (K.J.), Koh (K.), *Surface and structural similarity in analogical transfer*, Memory and Cognition, n° 15, 1987, pp. 332-340Keane (M.), *On retrieving analogues when solving problems*, The Quarterly Journal of Experimental Psychology, Section A-human Experimental Psychology, n° 39, 1987, pp. 29-41Spencer (R.M.), Weisberg (R.W.), Op. Cit., pp. 432-441Stein (B.S.), Way (K.R.), Benningfield (S.E.), Hedgecough (C.A.), *Constraints on spontaneous transfer in solving-problems tasks*, Memory and Cognition, n° 14, 1986, pp. 432-441

note1320. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 157L'auteur fait référence à :Holyoak (K.J.), Koh (K.), Op. Cit., pp. 332-340

note1321. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 159L'auteur fait référence à :Crifasi (M.A.), Brown (A.L.), *Analogical transfer in very young children combining two separately learned solutions to reach a goal*, Child Development, n° 57, 1986, pp. 953-968Gick (M.L.), Holyoak (K.J.), Op. Cit., pp. 1-33

note1322. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 159L'auteur fait référence à :Gholson (B.), Eymard (L.A.), Long (D.), Morgan (D.), Leeming (F.C.), *Problem solving, recall, isomorphic transfer, and nonisomorphic transfer among third-grade and fourth-grade children*, Cognitive Development, n° 3, 1988, pp. 37-53Reed (S.K.), Dempster (A.), Ettinger (M.), *Usefulness of analogous solutions for solving algebra word problems*, Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition, n° 11, 1985, pp. 106-125

note1323. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 158

note1324. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 16

note1325. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 162L'auteur fait référence à :Brown (A.L.), Kane (M.J.), *Preschool children can learn to transfer : Learning to learn and learning from example*, Cognitive Psychology, n° 20, 1988, pp. 493-523

note1326. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 16

note1327. Cauzinille-Marmèche (E.), *La résolution de problèmes*, in : Lieury (A.), Op. Cit., p. 136L'auteur fait référence à :De Groot (A.D.), *Thought and choice in Chess*, The Hague, Mouton, 1965Chase (W.G.), Simon (H.A.), *Perception in Chess*, Cognitive Psychology, n° 4, 1973, pp. 55-81

note1328. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 138L'auteur fait référence à :Chi (M.T.), Feltovich (P.J.), Glaser (R.), *Categorisation and Representation of Physics Problems by Experts and Novices*, Cognitive Science, n° 5, 1981, pp. 121-152Chi (M.T.), Glaser (R.), Rees (E.), *Expertise in Problem Solving*, in : Sternberg (R.J.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. 2, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1983

note1329. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., pp. 141-142

note1330. Ibid., p. 143

note1331. Ibid., p. 134

note1332. Ibid., pp. 134-135

note1333. Mendelsohn (P.), *La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive*, Cahiers Pédagogiques, n° 281, février 1990, p. 25

note1334. Cauzinille-Marmèche (E.), *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, Bulletin de psychologie, n° 399, Tome XLIV, janvier 1991, p. 158

note1335. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 160L'auteur fait référence à :Gick (M.L.), Holyoak (K.J.), *Analogical problem solving*, Cognitive Psychology, n° 12, 1980, pp. 306-365Gick (M.L.), Holyoak (K.J.), *Schema induction and analogical transfer*, Cognitive Psychology, n° 15, 1983, pp. 1-33

note1336. Rey (B.), Op. Cit., p. 85

note1337. Ibid., pp. 85-86L'auteur fait référence à :Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : U, 1990, p. 162

note1338. Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : U, 1998, p. 139

note1339. Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 203

note1340. Ibid., pp. 84-85, 85-96, 118-135

note1341. Ibid., p. 15

note1342. Ibid., p. 16, 84

note1343. Ibid., p. 90L'auteur fait référence à :Kintsch (W.), Greeno (J.G.), *Understanding and Solving Word Arithmetic Problems*, Psychological Review, n° 92, 1985, pp. 109-129

note1344. Richard (J.-F.), Op. Cit., pp. 95-96

note1345. Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 202

note1346. Ibid., pp. 217-218L'auteur fait référence à :Inhelder (B.), Piaget (J.), Op. Cit., pp. 165-176Inhelder (B.), Cellierier (G.), Op. Cit.

note1347. Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 218L'auteur fait référence à :Newell (A.), Simon (H.A.), Op. Cit.

note1348. Bastien (C.), *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris : Armand Colin, collection : U, 1997, p. 7

note1349. Bastien (C.), Op. Cit., pp. 42-43L'auteur fait référence à :Cellérier (G.), *Le constructivisme génétique aujourd'hui, Organisation et fonctionnement des schèmes*, in : Inhelder (B.), Cellérier (G.), Op. Cit.

note1350. Bastien (C.), Op. Cit., p. 42

note1351. Ibid., p. 40

note1352. Ibid., p. 42C. Bastien précise que l'idée de « *magasinage fonctionnel* » a déjà été évoquée par : Minsky (M.), *The Society of Mind*, New York : Simon and Shuster, 1986

note1353. Bastien (C.), Op. Cit., p. 43L'auteur cite :Cellérier (G.), Op. Cit., p. 276

note1354. Bastien (C.), Op. Cit., p. 11L'auteur fait référence à :Weil-Barais (A.), *L'homme cognitif*, Paris : PUF, 1990, p. 424

note1355. Bastien (C.), Op. Cit., p. 144

note1356. Ibid., pp. 25-26

note1357. Ibid., pp. 29-38, 144

note1358. Ibid., pp. 48-50, 144

note1359. Ibid., pp. 73-89

note1360. Ibid., pp. 91-102, 102

note1361. Ibid., p. 140L'auteur fait référence à :Holyoak (K.J.), Thagard (P.), *Mental Leaps : Analogy and Creative Thought*, The MIT Press, London, 1995

note1362. Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 218

note1363. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 158L'auteur fait référence à :Ross (B.H.), *Reminders and their effects in learning a cognitive skill*, Cognitive Psychology, n° 16, 1984, pp. 371-416Spencer (R.M.), Weisberg (R.W.), *Context-dependent effects on an analogical transfer*, Memory and Cognition, n° 14, 1986, pp. 432-441Keane (M.), Op. Cit., pp. 29-41

note1364. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 162

note1365. Richard (J.-F.), Op. Cit., p. 151

note1366. Mendelsohn (P.), *Le concept de transfert*, in : Meirieu (P.), Develay (M.) : Op. Cit., p. 19

note1367. Mendelsohn (P.), Op. Cit., pp. 17-18L'auteur fait notamment référence à :Bassok (M.), Holyoak (K.J.), *Interdomain Transfer between Isomorphic Topicsin Algebra and Physics*, Journal of Experimental

Psychology : Learning, Memory and Cognition, n° 15, 1, 1989, pp. 7-30Kotowsky (K.), Hayes (J.R.), Simon (H.A.), *Why are some problems hard ? Evidence from tower of Hanoi*, Cognitive Psychology, n° 17, 1985, pp. 248-294

note1368. Mendelsohn (P.), Op. Cit., pp. 18-19

note1369. Cauzinille-Marmèche (E.), *La résolution de problèmes*, in : Lieury (A.), Op. Cit., pp. 147-148L'auteur fait référence à :Novick (L.R.), Holyak (K.J.), *Mathematical Problem Solving by Analogy*, Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition, n° 17, 1991, pp. 398-415

note1370. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 80

note1371. Meirieu (P.), Develay (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1993, pp. 156-157

note1372. Ibid., pp. 168-174

note1373. Rey (B.), Op. Cit., pp. 143-208

note1374. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 50

note1375. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 19

note1376. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., pp. 79-80Les auteurs font référence à :Mendelsohn (P.), *Psychologie cognitive et processus d'acquisition des connaissances*, in : Le fonctionnement de l'élève à l'école, European Journal of Psychology of Education, n° Spécial, Lisbonne, 1988Mendelsohn (P.), *La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive*, Cahiers Pédagogiques, n° 281, février 1990, pp. 23-25Cauzinille-Marmèche (E.), *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, Bulletin de psychologie, n° 399, Tome XLIV, janvier 1991, pp. 156-164Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : U, série : Psychologie, 1990, 435 p.

note1377. Vygotsky (L.S.), Op. Cit., pp. 108-109

note1378. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 182-185

note1379. Büchel (F.-P.), Op. Cit., pp. 25-26

note1380. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 194-195

note1381. Büchel (F.-P.), Op. Cit., pp. 21-24

note1382. Astolfi (J.-P.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 82

note1383. Ibid., pp. 79-80Les auteurs font référence à :Hommage (G.), Perry (E.), *Les ateliers de raisonnement logique, mise en oeuvre, diagnostic, évaluation*, Education permanente, n° 88-89, juillet 1987

note1384. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 161-167

note1385. Ibid., pp. 156-161

note1386. Ibid., pp. 161-167

note1387. Ibid., p. 165Les auteurs font référence à :Cauzinille-Marmèche (E.), Mathieu (J.), *Adapter les*

interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant, in : Caverni (J.-P.), Bastien (C.), Mendelsohn (P.), Tiberghien (G.), Op. Cit., p. 178

note1388. Mendelsohn (P.), *Le concept de transfert*, in : Meirieu (P.), Develay (M.) : Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, pp. 18-19

note1389. Cauzinille-Marmèche (E.), *La résolution de problèmes*, in : Lieury (A.), Op. Cit., pp. 147-148

note1390. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 194-195

note1391. Meirieu (P.), Develay (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris : ESF éditeur, collection : P2dagogies, 1993, p. 117

note1392. Ibid., p. 118

note1393. Ibid., p. 117 Les auteurs font référence à : Vygotsky (L.S.), Op. Cit., pp. 95-117 Vygotsky (L.S.), *Pensée et langage*, Paris : Editions sociales, 1985

note1394. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 169-174

note1395. Ibid., pp. 171-172

note1396. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 16

note1397. Cauzinille-Marmèche (E.), *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, Bulletin de psychologie, n° 399, Tome XLIV, janvier 1991, p. 162

note1398. Rey (B.), Op. Cit., p. 151

note1399. Ibid., p. 157

note1400. Ibid., p. 158

note1401. Ibid., p. 158 L'auteur fait référence à : Develay (M.), Op. Cit., p. 136

note1402. Rey (B.), Op. Cit., pp. 152-154 L'auteur fait référence à : Fodor (J.), *La modularité de l'esprit*, Paris : Minuit, collection : Propositions, 1986, 178 p.

note1403. Rey (B.), Op. Cit., pp. 154-155 L'auteur fait référence à : Varela (F.), *Connaître, Les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris : Le seuil, 1989, 123 p.

note1404. Rey (B.), Op. Cit., p. 156

note1405. Ibid., pp. 156-163

note1406. Ibid., p. 171

note1407. Ibid., p. 167

note1408. Ibid., p. 168

note1409. Ibid., p. 158

- note1410. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 117
- note1411. Rey (B.), Op. Cit., p. 166
- note1412. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 166
- note1413. Vygotsky (L.S.), *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*, in : Schneuwly (B.), Bronckart (J.-P.), Op. Cit., pp. 110-111
- note1414. Vygotsky (L.S.), Op. Cit., pp. 112-113
- note1415. Ibid., p. 116
- note1416. Rey (B.), Op. Cit., p. 154
- note1417. Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : U, série : Psychologie, 1998, p. 23
- note1418. Bastien (C.), Op. Cit., pp. 139-142
- note1419. Ibid., p. 142
- note1420. Ibid., p. 139
- note1421. Ibid., p. 141
- note1422. Ibid., p. 125
- note1423. Ibid., p. 130 L'auteur fait référence à : Piaget (J.), Montangero (J.), Billeter (J.), *Les corrélats*, in : Piaget (J.), *L'abstraction réfléchissante*, Paris : PUF, 1977
- note1424. Bastien (C.), Op. Cit., p. 130 L'auteur fait référence à : Goswami (U.), *Analogical Reasoning : What Develops ?*, *A Review of Research and Theory*, Child Development, n° 62, 1991, pp. 1-22
- note1425. Bastien (C.), Op. Cit., p. 139
- note1426. Ibid., pp. 69-70
- note1427. Tardif (J.), Op. Cit., pp. 66-72, 79-82 L'auteur fait référence à : Holyoak (K.J.), *The pragmatics of analogical reasoning*, in : Brower (G.H.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 19, New York : Academic Press, 1985, pp. 59-87 Holyoak (K.J.), Thagard (P.), *A computational model of analogical problem solving*, in : Vosniadou (S.), Ortony (A.), *Similarity and analogical reasoning*, Cambridge MA : Cambridge University Press, 1989, pp. 242-266 Gentner (D.), Ratterman (M.J.), Forbus (K.D.), *The role of similarity in transfer : Separating retrievability from inferential soundness*, Cognitive Psychology, n° 25, 1993, pp. 524-575 Sternberg (R.J.), Frensch (P.A.), *Mechanisms of transfer*, in : Detterman (D.K.), Sternberg (R.J.), *Transfer on trial : Intelligence, cognition and instruction*, Norwood NJ : Ablex, 1993, pp. 25-39 Brake (D.), *Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter*, Revue des sciences de l'éducation, XXIV (2), 1998, pp. 235-266 Brake (D.), *Vers un modèle théorique du transfert, Le rôle des affordances et des modèles mentaux*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1998
- note1428. Cauzinille-Marmèche (E.), *La résolution de problèmes*, in : Lieury (A.), Op. Cit., pp. 133-135, 136-141
- note1429. Tardif (J.), Op. Cit., p. 70 L'auteur fait référence à : Sternberg (R.J.), Frensch (P.A.), Op. Cit., pp.

note1430. Voir l'étude n° 2, intitulée : Transfert, « micro-expertises » et contextes d'apprentissage

note1431. Le parcours à obstacle est tiré de :Weineck (J.), *Manuel d'entraînement*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1986, pp. 242-244

note1432. On peut rappeler, au titre d'exemple, la synthèse que présente B. Rey quant à l'analogie dans la résolution de problèmes : Rey (B.), Op. Cit., pp. 78-86

note1433. Develay (M.), Meirieu (P.), Mendelsohn (P.), Vermersch (P.), Lévine (J.), *Le transfert : ce qui échappe aux modèles*, in : Develay (M.), Meirieu (P.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière, Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, p. 20

note1434. Parlebas (P.), Vivès (J.), *Apprentissage et transfert en éducation physique*, Revue EPS, n° 99 bis, septembre 1969, p. 20

note1435. D'Hainaut (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Editions Labor, Paris : Nathan, collection éducation 2000, 1977, pp. 106-120

note1436. D'Hainaut (L.), *De la « discipline » à la formation de l'individu*, Cahiers Pédagogiques, n° 298, novembre 1991, p. 20

note1437. D'Hainaut (L.), Op. Cit., p. 21

note1438. Phelut (J.L.), Gillet (P.), *Capacité ou compétence, qu'en est-il du transfert ?*, in : Université Lumière – Lyon 2, Association Apprendre, *Les transferts de connaissances en formation initiale et continue*, Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, documents préparatoires au colloque, Lyon : Université Lyon 2, Association Apprendre, 1994, p. 313

note1439. D'Hainaut (L.), Op. Cit., pp. 19-20

note1440. Develay (M.), Op. Cit., pp. 50-51

note1441. Giordan (A.), *Pour une synergie entre les disciplines*, in : Develay (M.), Meirieu (P.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière, Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, pp. 59-63

note1442. Develay (M.), Op. Cit., pp. 31-61

note1443. Bastien (C.), Op. Cit., p. 143

note1444. Ibid., p. 73

note1445. Ibid., p. 148

note1446. Piard (C.), « *Le traitement didactique et la théorie de l'activité* », *Essai d'application à une famille d'activités physiques scolaires*, Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, n° 18, volume 9, septembre 1988, pp. 67-68

note1447. Mérand (R.), *Basket-ball : lancer ou circuler ?*, *Rénovation des contenus d'enseignement de l'EPS au collège*, Rencontres pédagogiques 1990, n° 28, Paris : INRP, collection : Recherches / Pratiques Collège,

1991, p. 12

note1448. Derlon (A.), *Saut en longueur, Principes opérationnels et EPS*, Revue EPS, n° 238, novembre-décembre 1992, p. 46

note1449. Delignières (D.), Fleurance (P.), *Compétences transversales et compétences spécifiques en EPS*, in : Centre National d'Enseignement à Distance, Agrégation EPS 430-91, Texte série 3, Grenoble : CNED, p. 9

note1450. Delignières (D.), Fleurance (P.), Op. Cit., p. 10

note1451. Mérand (R.), Op. Cit., pp. 12, 131-136

note1452. Famose (J.-P.), *Aptitudes et acquisitions des habiletés motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), *Aptitudes et performance motrice*, Paris : éditions Revue EPS, 1988, p. 83

note1453. Par exemple :Schmidt (R.A.), *Apprentissage moteur et performance*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1993, 339 p.

note1454. Par exemple :Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit.

note1455. Delignières (D.), *Apprentissage moteur, Quelques idées neuves*, Revue EPS, n° 274, novembre-décembre 1998, pp. 61-66

note1456. Schmidt (R.A.), Op. Cit., p. 103

note1457. Delignières (D.), Op. Cit., p. 63

note1458. Ibid., p. 64

note1459. Ibid., p. 62

note1460. Ibid., p. 63L'auteur fait référence à :Zanone (P.G.), Kelso (J.A.S.), *Evolution of behavioral attractors with learning*, Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance, n° 18, 1992, pp. 403-421

note1461. Delignières (D.), Op. Cit., p. 65L'auteur fait référence à :Delignières (D.), Nourrit (D.), Lauriot (B.), Cadjee (I.), *L'apprentissage des habiletés motrices complexes*, Communication présentée au VII^e congrès international des chercheurs en APS, Marseille, 3-5 novembre 1997

note1462. Delignières (D.), Op. Cit., p. 65

note1463. Par exemple :Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, 382 p.

note1464. Par exemple :Parlebas (P.), *Activités physiques et éducation motrice*, Dossiers EPS, n° 4, 1990, 4^{ème} édition, 1990

note1465. Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, Revue EPS, n° 228, mars-avril 1991, p. 12

note1466. Par exemple :Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1^{ère} partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 41-43Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2^{ème} partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 41-43

note1467. L'auteur défend ce point de vue dans :Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes*,

1ère partie, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 43 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes*, 2ème partie, *Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, mars-avril 1993, p. 43

note1468. Pineau (C.), Op. Cit., p. 43

note1469. Ibid., p. 43 L'auteur fait référence à : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit.

note1470. On s'en rend compte en prenant connaissance de : Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, pp. 33-35 Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 44 Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, p. 46 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes*, 1ère partie, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 42-43 Pineau (C.), Hébrard (A.), *L'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 17 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes*, 2ème partie, *Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43 Pineau (C.), Hébrard (A.), *Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 247, mai-juin 1994, pp. 49-54

note1471. On s'en aperçoit à l'analyse de : Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, pp. 44-45 Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, pp. 44-45 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes*, 1ère partie, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 43 Pineau (C.), Hébrard (A.), *L'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 17 Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes*, 2ème partie, *Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43 Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, p. 60 Pineau (C.), Hébrard (A.), *Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 247, mai-juin 1994, pp. 49-54

note1472. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 83 L'auteur fait référence à : Gagné (R.M.), *The conditions of learning*, New York : Holt, Rinehart et Winston, 1977, 3ème édition

note1473. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 84

note1474. Durand (M.), *Les aptitudes : précisions terminologiques*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., p. 16

note1475. Thomas (R.), *Avant-propos*, in : Thomas (R.), Eclache (J.-P.), Keller (J.), *Les aptitudes motrices*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1991, p. 9

note1476. Durand (M.), *Identification des aptitudes*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 23, 25

note1477. Famose (J.-P.), *Dénomination et définition opérationnelle des aptitudes*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 31-32

note1478. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 33

note1479. Famose (J.-P.), *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), *Tâche motrice et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*, Dossiers EPS, n° 1, 1983, pp. 16-17

note1480. Famose (J.-P.), *Aptitudes et tâches motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., p. 74

note1481. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 98 L'auteur fait référence à : Famose (J.-P.), *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 9-21 Famose (J.-P.), *Relations pédagogiques et tâches motrices*, in : Thomas (R.), *La relation au*

- sein des APS, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1983 Famose (J.-P.), *Vers une théorie de l'enseignement des habiletés motrices*, in : Laurent (J.-P.), Therme (P.), *L'enfant par son corps*, Paris : Actio, 1987
- note1482. Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, pp. 96-97
- note1488. Ibid., p. 72 L'auteur fait référence à : Cratty (B.J.), *A three level theory of perceptual motor behavior*, *Question*, 6, 1966, pp. 3-10
- note1489. Schmidt (R.A.), Op. Cit., p. 152
- note1490. Durand (M.), *Aptitudes et développement moteur*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., p. 122 L'auteur fait référence à : Fleishman (E.A.), *Structure and measurement of physical fitness*, Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1964
- note1491. Durand (M.), Op. Cit., p. 124 L'auteur fait référence à : Filipowicz (V.I.), Turovski (M.), *De l'orientation sportive des enfants et des jeunes ainsi que de la différenciation de structure de leur motricité*, Traduction INSEP Szczesny (S.), *Tieoria Praktika Fisiceskoj Kultury*, 11 / 12, 1977, pp. 61-67
- note1492. Durand (M.), Op. Cit., p. 123 L'auteur fait référence à : Noble (C.E.), *Age, race and sex in learning and performance of psychomotors skills*, in : Osborne (S.T.), Noble (C.E.), Weyl (N.), *The biopsychology of age race and sex*, New York : Academic Press
- note1493. Famose (J.-P.), *Aptitudes et acquisition des habiletés motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 85-86 L'auteur fait référence à : Fleishman (E.A.), Hempel (W.E.), *Relation between abilities and improvement with practice in a visual discrimination reaction task*, *Journal of Experimental Psychology*, 49, 1955, pp. 301-312
- note1494. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 89-95 L'auteur fait référence à : Fleishman (E.A.), Rich (S.), *Role of kinesthetic and visual abilities in perceptual motor learning*, *Journal of Experimental Psychology*, 66, 1963, pp. 6-11
- note1495. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 95 L'auteur fait référence à : Fitts (P.M.), *Perceptual-motor skills learning*, in : Melton (A.W.), *Categories of human learning*, New York : Academic Press, 1964 Adams (J.), *A closed-loop theory of motor learning*, *Journal of motor behavior*, 3, 1971, pp. 111-149 Gentile (A.M.), *A working model of skill acquisition with application to teaching*, *Ques*, 17, 1972, pp. 3-23 Remarque : La référence à J. Paillard n'est pas fournie par J.-P. Famose.
- note1496. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 95-96
- note1497. Famose (J.-P.), *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., p. 9
- note1498. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 12
- note1499. Famose (J.-P.), *Aptitudes et acquisition des habiletés motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., p. 96
- note1500. Famose (J.-P.), *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 16-20
- note1501. Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, pp. 149-154

- note1502. Durand (M.), *Les exigences bio-énergétiques des tâches motrices*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 23-31
- note1503. Bertsch (J.), *Caractéristiques des tâches motrices et objectifs pédagogiques : clarté du but, compatibilité et créativité motrice*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 35-39
- note1504. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 296-304
- note1505. Ibid., pp. 296-299L'auteur fait référence à : Famose (J.-P.), Durand (M.), Bertsch (J.), *Caractéristiques spatio-temporelles des tâches et performance motrice*, Actes du congrès international « Corps- espace- temps », Marly-le-Roy, 1985
- note1506. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 299-301L'auteur fait référence à : Durand (M.), Famose (J.-P.), Bertsch (J.), *Motor skill acquisition and complexity of the task, Trends and development in physical education*, Proceeding of the Conference 1986 Glasgow, Londres : E. & F.N. Spon, 1986
- note1507. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 301-304L'auteur fait référence à : Famose (J.-P.), Kosnikowski (C.), *Exigence de précision d'une tâche motrice et apprentissage moteur*, in : Vom Hoffe (A.), Simonnet (R.), Recherche en psychologie du sport, Paris : EAP, 1986
- note1508. Famose (J.-P.), *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., p. 21
- note1509. Temprado (J.-J.), *La variabilité dans le contrôle des habiletés motrices : fonction de l'apprentissage ?*, in : Bertsch (J.), Le Scanff (C.), Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1995, p. 68
- note1510. Temprado (J.-J.), Op. Cit., p. 69
- note1511. Schmidt (R.A.), *Apprentissage moteur et performance*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1993, p. 103
- note1512. Adams (J.A.), *Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices*, Dossiers EPS, n° 13, 1987, p. 34
- note1513. Temprado (J.-J.), Op. Cit., pp. 74-75
- note1514. Schmidt (R.A.), Op. Cit., p. 243
- note1515. Ibid., p. 244
- note1516. Famose (J.-P.), *Aptitudes et acquisition des habiletés motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 83-84
- note1517. Adams (J.A.), *Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices*, Dossiers EPS, n° 13, 1987, p. 31
- note1518. Adams (J.A.), *A closed-loop theory of motor learning*, Journal of Motor Behavior, 3, 1971, pp. 111-149
- note1519. Adams (J.A.), *Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices*, Dossiers EPS, n° 13, 1987, p. 34L'auteur fait référence à : Schmidt (R.A.), *A schema theory of discrete motor skill learning*, Psychological Review, 82, 1975, pp. 225-260

note1520. Schmidt (R.A.), *Apprentissage moteur et performance*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1993, p. 96

note1521. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 34

note1522. Temprado (J.-J.), Op. Cit., pp. 70-71

note1523. Ibid., p. 71

note1524. Schmidt (R.A.), Op. Cit., pp. 101-109L'auteur fait référence à :Armstrong (T.R.), *Training for the production of memorized movement patterns (Tech. Rep. n° 26)*, Ann Arbor : University of Michigan, Human Performance Center, 1970Hollerbach (J.M.), *A study of human motor control through analysis and syntesis of handwriting*, Unpublished doctoral dissertation, Massachussets Institute of Technology, Cambridge, 1978Raibert (M.H.), *Motor control and learning by the state-space model (Tech. Rep. n° AI-TR-439)*, Cambridge : Massachussets Institute of Technology, Artificial Intelligence Laboratory, 1977

note1525. Schmidt (R.A.), Op. Cit., p. 105L'auteur fait référence à :Hollerbach (J.M.), Op. Cit.

note1526. Temprado (J.-J.), Op. Cit., pp. 71-72L'auteur fait référence à :Roth (K.), *Investigations on the basis of the generalized motor program hypothesis*, in : Meijer (O.G.), Roth (K.), *Complex Movement Behaviour : « The » motor-action controversy*, North Holland : Elsevier Science Publishers, 1988, pp. 261-288

note1527. Temprado (J.-J.), Op. Cit., p. 71

note1528. Ibid., p. 72

note1529. Bueckers (M.), *L'apprentissage des habiletés sportives*, in : Bertsch (J.), Le Scanff (C.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1995, p. 32L'auteur fait référence à :Boutmans (J.), Bueckers (M.), Cockarets (K.), *De schema-theorie : De « variability of practice » bij een doelworp basketbal*, Hermes, 18, 1985, pp. 37-44

note1530. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 35L'auteur fait référence à :Shapiro (D.C.), Schmidt (R.A.), *The schema theory : Recent evidence and developmental implications*, in : Kelso (J.A.S.), Clark (J.E.), *The development of movement control and co-ordination*, New York : Wiley, 1982, pp. 113-173

note1531. Temprado (J.-J.), Op. Cit., p. 76L'auteur fait référence à :Van Rossum (J.H.A.), *Motor development and practice : The variability of practice hypothesis in perspective*, Amsterdam : Free University Press, 1987Van Rossum (J.H.A.), *Schmidt's schema theory : The empirical base of the variability of practice hypothesis*, Human Movement Science, 9, 1990, 387-435

note1532. Adams (J.A.), Op. Cit., p. 35

note1533. Temprado (J.-J.), Op. Cit., p. 76

note1534. Schmidt (R.A.), Op. Cit., pp. 318-319

note1535. Ibid., pp. 243-250

note1536. Ibid., pp.265-266, 273-282

note1537. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 136

note1538. Ibid., p. 104

- note1539. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 27
- note1540. Le Boulch (J.), *Vers une science du mouvement humain, Introduction à la psychocinétique*, Paris : Les éditions ESF, 1971, p. 208
- note1541. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, p. 106
- note1542. Le Boulch (J.), *L'éducation par le mouvement, la psychocinétique à l'âge scolaire*, Paris : Les éditions ESF, 1972, 10ème édition, p. 188
- note1543. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, p. 113
- note1544. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 115
- note1545. Ibid., p. 77
- note1546. Ibid., p. 259 Remarque : J. Le Boulch a précédemment présenté ce modèle dans : Le Boulch (J.), *Éducation Physique et Science de l'Éducation, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : *Le corps à l'École, apprentissage et développement*, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Ille et Vilaine, Dossiers EPS, n° 22, 1995, p. 53 Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 13
- note1547. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, pp. 113-115
- note1548. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 118
- note1549. Le Boulch (J.), *Éducation Physique, Éducation motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B.-X.), *À quoi sert l'Éducation Physique et Sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, p. 62
- note1550. Par exemple : Le Boulch (J.), *Éducation Physique et Science de l'Éducation, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : *Le corps à l'École, apprentissage et développement*, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Ille et Vilaine, Dossiers EPS, n° 22, 1995, p. 55
- note1551. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, p. 134
- note1552. Le Boulch (J.), Op. Cit., pp. 140-150
- note1553. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 8
- note1554. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 14
- note1555. Ibid., p. 15
- note1556. Ibid., p. 16
- note1557. Ibid., p. 17

- note1558. Ibid., p. 19
- note1559. Ibid., p. 28
- note1560. Ibid., p. 31
- note1561. Ibid., p. 45
- note1562. Ibid., p. 49
- note1563. Ibid., p. 51
- note1564. Ibid., pp. 51-52
- note1565. Ibid., p. 57
- note1566. Ibid., p. 56
- note1567. Le Boulch (J.), *L'éducation par le mouvement, La psychocinétique à l'âge scolaire*, Paris : Les éditions ESF, 1972, 10ème édition, p. 41
- note1568. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 170
- note1569. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 9
- note1570. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, p. 140
- note1571. Le Boulch (J.), *Éducation Physique et Science de l'Éducation, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : *Le corps à l'École, apprentissage et développement*, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Ille et Vilaine, Dossiers EPS, n° 22, 1995, pp. 54-56
- note1572. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 52
- note1573. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 296
- note1574. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 296
- note1575. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques corporelles, 1998, p. 139
- note1576. Parlebas (P.), *L'apprentissage : une continue réorganisation des structures motrices*, Revue EPS, n° 92, mai 1968, p. 8
- note1577. Parlebas (P.), Vivès (J.), *Apprentissage et transfert : plan expérimental*, Revue EPS, septembre 1969, n° 99 bis, p. 19
- note1578. Parlebas (P.), *L'apprentissage : une continue réorganisation des structures motrices*, Revue EPS, n° 92, mai 1968 pp. 9-10
- note1579. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 27
- note1580. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 26

- note1581. Parlebas (P.), *L'apprentissage : une continue réorganisation des structures motrices*, Revue EPS, n° 92, mai 1968, p. 9
- note1582. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 10
- note1583. Ibid., p. 11
- note1584. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 20
- note1585. Cette hypothèse est indiquée dans :Ibid., p. 20Parlebas (P.), *L'intelligence motrice*, Revue EPS, n° 101, janvier-février 1969, p. 29
- note1586. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 20
- note1587. Ibid., p. 21
- note1588. Ces auteurs indiquent clairement qu'il en est ainsi dans :Famose (J.P.), *Étude sur le problème du transfert en éducation physique*, Revue EPS, n° 107, janvier-février 1971, p. 14Giraud (P.), Cassard (P.), *La notion de transfert : une nouvelle confrontation à l'expérience*, Revue EPS, n° 129 / 130, septembre-octobre-novembre-décembre 1974, p. 169
- note1589. Parlebas (P.), *L'éducation physique en miettes*, Revue EPS, n° 85, p. 13
- note1590. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 11
- note1591. Ibid., p. 9
- note1592. Ibid., p. 7
- note1593. Ibid., p. 13
- note1594. Parlebas (P.), *La sociomotricité*, Revue EPS, n° 86, mai 1967, p. 10
- note1595. Parlebas (P.), *La psycho-sociomotricité*, Revue EPS, juillet 1967, p. 12
- note1596. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 12
- note1597. Ibid., p. 7
- note1598. Parlebas (P.), *Motricité émiettée et motricité structurée*, Revue EPS, n° 93, juillet 1968, p. 22
- note1599. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 27
- note1600. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 26
- note1601. Parlebas (P.), *La sociomotricité*, Revue EPS, n° 86, mai 1967, p. 9
- note1602. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 10
- note1603. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 26
- note1604. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 27
- note1605. Parlebas (P.), *Eléments de sociologie du sport*, Paris : PUF, 1986

- note1606. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 27
- note1607. Parlebas (P.), *Eléments de sociologie du sport*, Paris : PUF, 1986
- note1608. Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, Revue EPS, mars-avril 1991, p. 12
- note1609. Parlebas (P.), *Le jeu traditionnel, Nécessité et liberté*, EPS 1, septembre-octobre 1989, p. 3
- note1610. Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, Revue EPS, mars-avril 1991, p. 12
- note1611. Parlebas (P.), Op. Cit, p. 12
- note1612. Ibid., p. 13
- note1613. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 25
- note1614. Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, Revue EPS, mars-avril 1991, p. 13
- note1615. Parlebas (P.), *Crise et méprise en éducation physique*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, p. 86
- note1616. Parlebas (P.), Dugas (E.), *Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice*, Revue EPS, n° 270, mars-avril 1998, p. 45
- note1617. Parlebas (P.), *La sociomotricité*, Revue EPS, n° 86, mai 1967, p. 10
- note1618. Parlebas (P.), *La psycho-sociomotricité*, Revue EPS, n° 87, juillet 1967, p. 12
- note1619. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 27
- note1620. Parlebas (P.), *Eléments de sociologie du sport*, Paris : PUF, 1986
- note1621. Parlebas (P.), Dugas (E.), *Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice*, Revue EPS, n° 270, mars-avril 1998, p. 45
- note1622. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 44
- note1623. Ibid., p. 42
- note1624. Ibid., p. 41
- note1625. Ibid., p. 47
- note1626. Ibid., p. 45
- note1627. Durand (M.), *Aptitudes et habiletés : critiques et perspectives*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., p. 167
- note1628. Durand (M.), Op. Cit., pp. 160-167 L'auteur fait référence à : Powell (A.), Katzo (M.), Royce (J.R.), *A multifactor-systems theory of the structure and dynamics of motor functions*, Journal of Motor Behavior, n° 3, 1978, pp. 191-210 Kearsly (G.), Royce (J.R.), *Individuality in sensory structure and sensory processing, Perceptual and Motor Skills*, n° 44, 1977, pp. 1299-1316 Royce (J.R.), McDermott, *A multi-dimensional system dynamics model of affects*, Motivation and Emotion, n° 1, 1977, pp. 193-224 Royce (J.R.), Buss (A.R.), *The role of general systems and information theory in multi-factor individuality theory*, Canadian Psychological Review, n° 17, pp. 1-21

note1629. Durand (M.), Op. Cit., p. 166

note1630. Ibid., pp. 165-166

note1631. Schmidt (R.A.), Op. Cit., pp. 142-143

note1632. Durand (M.), Op. Cit., p. 162

note1633. Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, pp. 187-188

note1634. Parlebas (P.), *L'éducation physique en miettes*, Revue EPS, n° 85, mars 1967, pp. 9-11

note1635. Le Boulch (J.), *Entretien avec... Jean Le Boulch*, Revue EPS, n° 183, septembre-octobre 1983, p. 48

note1636. Le Boulch (J.), *Éducation Physique et Science de l'éducation, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : Le corps à l'École, apprentissage et développement, Actes du colloque, 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Ille et Vilaine, Dossiers EPS, n° 22, 1995, p. 51

note1637. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 52 Remarque : On observe que P. Parlebas a présenté, dans la Revue EPS de mai-juin 1970, une version du diagramme de l'ensemble des situations sportives, en laquelle on a parmi les illustrations fournies : « *expression corporelle en groupe* », pour « *P.A.I.* », « *expression corporelle...* », pour « *I.* », « *danse classique...* », pour « *P.* », comme pour « \emptyset » (Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 27). Or, ces exemples ne figurent plus dans la version présentée en un ouvrage sorti en 1986 (Parlebas (P.), *Éléments de sociologie du sport*, Paris : PUF, 1986).

note1638. Le Boulch (J.), *Education physique, éducation motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 63-64

note1639. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 63 L'auteur fait référence à : Prévost (C.M.), *L'éducation physique et sportive en France, Essai d'anthropologie humaniste*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1991, pp. 161-162

note1640. Prévost (C.M.), Op. Cit., p. 162

note1641. Par exemple : Le Boulch (J.), *L'éducation par le mouvement, La psychocinétique à l'âge scolaire*, Paris : Les éditions ESF, 1972, 10ème édition, p. 41 Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 170

note1642. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 140

note1643. Famose (J.-P.), *Aptitudes et acquisition des habiletés motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 85-86

note1644. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 96

note1645. Schmidt (R.A.), Op. Cit., p. 191 L'auteur fait référence à : Fitts (P.M.), Posner (M.I.), *Human performance*, Belmont, CA : Brooks-Cole, 1967

note1646. Schmidt (R.A.), Op. Cit., p. 169

note1647. Durand (M.), *Aptitudes et développement moteur*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 122-125

note1648. Durand (M.), Op. Cit., p. 123

note1649. Parlebas (P.), *L'affectivité, clef des conduites motrices*, Revue EPS, n° 102, mars-avril 1972, p. 22

note1650. Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, p. 173

note1651. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 289-290 L'auteur fait référence à : Joubert (S.), *Etude d'éléments de technique et de pédagogie du ski*, Cours ronéotypé, Grenoble : UEREPS, 1974

note1652. Par exemple : Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, Revue EPS, n° 228, mars-avril 1991, pp. 12-13

note1653. Schmidt (R.A.), Op. Cit., p. 244

note1654. Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, pp. 296-299

note1655. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 299-301

note1656. Ibid., pp. 301-304

note1657. Parlebas (P.), *L'affectivité, clef des conduites motrices*, Revue EPS, n° 102, mars-avril 1972, p. 22

note1658. Schmidt (R.A.), Op. Cit., pp. 101-109

note1659. Temprado (J.-J.), Op. Cit., pp. 71-72

note1660. Ibid., p. 76

note1661. Ibid., p. 76

note1662. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 296

note1663. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 15, 16

note1664. Ibid., p. 9

note1665. Parlebas (P.), Dugas (E.), *Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice*, Revue EPS, n° 270, mars-avril 1998, pp. 41-42

note1666. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 45

note1667. On le note dans : Parlebas (P.), *La sociomotricité*, Revue EPS, n° 86, mai 1967, p. 10 Parlebas (P.), *La psycho-sociomotricité*, Revue EPS, n° 87, juillet 1967, p. 12 Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 27

note1668. Durand (M.), *Aptitudes et habiletés : critiques et perspectives*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., p. 166

note1669. Schmidt (R.A.), Op. Cit., p. 103

note1670. Delignières (D.), Op. Cit., p. 64

note1671. Les références suivantes ont été considérées : D'hainaut (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Editions Labor, Paris : Nathan, collection éducation 2000, 1977, pp. 106-120 D'hainaut (L.), *De la*

« discipline » à la formation de l'individu, Cahiers Pédagogiques, n° 298, novembre 1991, pp. 19-24 Phelut (J.L.), Gillet (P.), *Capacité ou compétence, qu'en est-il du transfert ?*, in : Université Lumière – Lyon 2, Association Apprendre, Les transferts de connaissances en formation initiale et continue, Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, documents préparatoires au colloque, Lyon : Université Lyon 2, Association Apprendre, 1994, pp. 310-314 Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, pp. 31-61 Bastien (C.), *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris : Armand Colin, collection : U, série : Psychologie, 1997, 171 p.

note1672. Famose (J.-P.), *Aptitudes et acquisition des habiletés motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 95-96

note1673. On l'observe à la lecture de : Famose (J.-P.), *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 16-20 Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, pp. 149-154 Durand (M.), *Les exigences bioénergétiques des tâches motrices*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 26-30 Bertsch (J.), *Caractéristiques des tâches motrices et objectifs pédagogiques : clarté du but, compatibilité et créativité motrice*, in : Famose (J.-P.), Bertsch (J.), Champion (E.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 35-39

note1674. Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, p. 295 L'auteur fait référence à : Arnold (R.K.), *Le développement des habiletés motrices*, Dossiers EPS, n° 3, 1985 Gentile (A.M.), *A working model of skill acquisition with application to teaching*, Quest., n° 17, 1972, pp. 3-23

note1675. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 170-173 L'auteur fait référence à : Bruner (J.S.), *The growth and structure of skill*, in : Connolly (K.J.), *Mechanisms of motor skill development*, New York : Academic Press, 1971 Fitts (P.M.), *Perceptual motor skill learning*, in Melton (A.W.), *Categories of human learning*, New York : Academic Press Léontiev (A.), *Le développement du psychisme*, Paris : Editions sociales, 1972 Léontiev (A.), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou : Editions du progrès, 1975 Leplat (J.), *Les habiletés cognitives*, in : Perruchet (P.), *Les automatismes cognitifs*, Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur, 1988

note1676. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 287-290

note1677. Ibid., pp. 187-188

note1678. Delignières (D.), Duret (P.), *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1995, p. 107

note1679. Temprado (J.-J.), Op. Cit., pp. 70-71

note1680. Schmidt (R.A.), Op. Cit., pp. 243-244

note1681. Ibid., p. 243

note1682. Delignières (D.), Duret (P.), Op. Cit., p. 107

note1683. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 39

note1684. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 104

note1685. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 51

- note1686. L'importance de repère est notamment indiquée dans :Le Boulch (J.), *L'éducation par le mouvement, La psychocinétique à l'âge scolaire*, Paris : Les éditions ESF, 1972, p. 41Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 56, 170
- note1687. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 140
- note1688. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 141
- note1689. Ibid., p. 139
- note1690. Parlebas (P.), *Didactique et logique interne des APS*, Revue EPS, n° 228, mars-avril 1991, p. 12
- note1691. Parlebas (P.), *Les dérives du didactisme*, in : René (B.-X.), Op. Cit., p. 589
- note1692. Parlebas (P.), *L'affectivité, clef des conduites motrices*, Revue EPS, n° 102, mars-avril 1972, p. 24
- note1693. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 112
- note1694. Ibid., p. 108
- note1695. Ibid., p. 115
- note1696. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 41
- note1697. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 106
- note1698. Ibid., p. 247
- note1699. Schmidt (R.A.), Op. Cit., pp. 243-244
- note1700. Par exemple :Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 187-188, 287-290, 295
- note1701. Par exemple :Famose (J.-P.), *Aptitudes et acquisition des habiletés motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 95-96
- note1702. Parlebas (P.), *L'affectivité, clef des conduites motrices*, Revue EPS, n° 102, mars-avril 1972, pp. 22-24
- note1703. D'Hainaut (L.), *De la « discipline » à la formation de l'individu*, Cahiers Pédagogiques, n° 298, novembre 1991, pp. 19-20
- note1704. D'Hainaut (L.), Op. Cit., p. 20
- note1705. Ibid., p. 21
- note1706. Ibid., p. 23
- note1707. Ibid., p. 19
- note1708. Ibid., p. 22
- note1709. D'Hainaut (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Labor, Paris : Nathan, collection : Education 2000, 1977, pp. 107-121, 164-193

- note1710. D'Hainaut (L.), *De la « discipline » à la formation de l'individu*, Cahiers Pédagogiques, n° 298, novembre 1991, p. 24
- note1711. Coulet (J.-C.), *Résolution de problèmes et éducabilité cognitive*, in : Lieury (A.), Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Paris : Dunod, 1997, p. 204
- note1712. Phelut (J.-P.), Gillet (P.), *Capacité ou compétence, qu'en est-il du transfert ?*, in : Université Lumière – Lyon 2, Association Apprendre, Les transferts de connaissances en formation initiale et continue, Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, documents préparatoires au colloque, Lyon : Université Lyon 2, Association Apprendre, 1994, p. 311
- note1713. Phelut (J.-L.), Gillet (P.), Op. Cit., p. 312
- note1714. Ibid., p. 313
- note1715. Cauzinille-Marmèche (E.), *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, Bulletin de psychologie, n° 399, Tome XLIV, janvier 1991, pp. 156-164
- note1716. Phelut (J.-L.), Gillet (P.), Op. Cit., p. 312 Remarque : Les auteurs indiquent : « (cf. RICHARD 1990) ». Il s'agit alors certainement de l'ouvrage qu'a produit cet auteur dont le titre est « *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions* ».
- note1717. Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : Psychologie, série : U, 1998, p. 84
- note1718. Develay (M.), *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF éditeur, collection : Pratique et enjeux pédagogiques, 1996, p. 89
- note1719. Develay (M.), Op. Cit., p. 64
- note1720. Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, pp. 16-18
- note1721. Develay (M.), Op. Cit., p. 17
- note1722. Ibid., p. 18
- note1723. Ibid., p. 21
- note1724. Develay (M.), *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF éditeur, collection : Pratique et enjeux pédagogiques, 1996, p. 58
- note1725. Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, pp. 31-61
- note1726. Develay (M.), Op. Cit., pp. 43-50, 60
- note1727. Ibid., p. 43 L'auteur fait référence à : Kuhn (T.S.), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Champs – Flammarion, 1983, 2ème édition de 1970, pp. 237-284
- note1728. Develay (M.), Op. Cit., p. 44
- note1729. Ibid., pp. 32-43, 60

- note1730. Ibid., pp. 56-57L'auteur fait référence à :D'Hainaut (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Labor, Paris : Nathan, 1983, p. 104, 106
- note1731. Develay (M.), Op. Cit., p. 136
- note1732. Bastien (C.), *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris : Armand Colin, collection : Psychologie, série : U, 1997, pp. 87-88
- note1733. Bastien (C.), Op. Cit., p. 11
- note1734. Ibid., p. 49
- note1735. Ibid., p. 140
- note1736. Notamment :Ibid., p. 73
- note1737. Ibid., p. 141
- note1738. Ibid., p. 144
- note1739. Ibid., pp. 38-45
- note1740. Ibid., p. 41
- note1741. Ibid., p. 42
- note1742. Notamment :Ibid., p. 145
- note1743. Par exemple :Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, pp. 184-188
- note1744. Famose (J.-P.), *Aptitudes et acquisition des habiletés motrices*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 83-84
- note1745. Par exemple : Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 259
- note1746. Le Boulch (J.), *Entretien avec... Jean Le Boulch*, Revue EPS, n°183, septembre-octobre 1983, p. 48
- note1747. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 83-100
- note1748. Ibid., p. 97
- note1749. Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990, pp. 295-304
- note1750. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 281-286
- note1751. Ibid., pp. 287-290
- note1752. Ibid., pp. 187-188
- note1753. Schmidt (R.A.), Op. Cit., pp. 15-163
- note1754. Ibid., pp. 243-244

- note1755. Le Boulch (J.), *Vers une science du mouvement humain, Introduction à la psychocinétique*, Paris : Les éditions ESF, 1971, pp. 52-53
- note1756. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 55
- note1757. Le Boulch (J.), *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot, collection : Essentiel, 1995, p. 166
- note1758. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 121
- note1759. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 300
- note1760. Parlebas (P.), *Motricité émiettée et motricité structurée*, Revue EPS, n° 93, juillet 1968, p. 22
- note1761. Parlebas (P.), *L'intelligence motrice*, Revue EPS, n° 101, p. 27
- note1762. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 28
- note1763. Ibid., p. 27
- note1764. Ibid., p. 28
- note1765. Ibid., p. 29
- note1766. Ibid., p. 30
- note1767. Ibid., p. 31
- note1768. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 29
- note1769. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 30
- note1770. Parlebas (P.), *L'intelligence motrice*, Revue EPS, n° 101, p. 31
- note1771. Parlebas (P.), *L'affectivité, clef des conduites motrices*, Revue EPS, n° 102, mars-avril 1970, pp. 21-22
- note1772. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 22
- note1773. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 30
- note1774. Parlebas (P.), *L'affectivité, clef des conduites motrices*, Revue EPS, n° 102, mars-avril 1970, p. 24
- note1775. D'Hainaut (L.), *De la « discipline » à la formation de l'individu*, Cahiers Pédagogiques, n° 298, novembre 1991, p. 24
- note1776. Phelut (J.-L.), Gillet (P.), Op. Cit., p. 313
- note1777. Develay (M.), Op. Cit., p. 16
- note1778. Ibid., p. 17
- note1779. Develay (M.), *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF éditeur, collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996, pp. 58-59

note1780. Bastien (C.), Op. Cit., pp. 39-40

note1781. Bastien (C.), Op. Cit., p. 40L'auteur fait référence à :Cellérier (G.), *Le Constructivisme génétique aujourd'hui. Organisation et Fonctionnement des schèmes*, in : Inhelder (B.), Cellérier (G.), Op. Cit., p. 233

note1782. Bastien (C.), Op. Cit., p. 41

note1783. Ibid., pp. 73-89

note1784. Ibid., p. 42

note1785. Ibid., p. 43L'auteur fait référence à :Cellérier (G.), Op. Cit., p. 276

note1786. Bastien (C.), Op. Cit., p. 141

note1787. Ibid., p. 142

note1788. Ibid., pp. 73-79

note1789. Ibid. p. 41

note1790. Delignières (D.), Op. Cit., p. 62

note1791. Ibid., p. 61

note1792. Ibid., p. 65

note1793. Ibid., p. 64

note1794. Develay (M.), *de l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, pp. 43-44

note1795. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 30

note1796. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 26

note1797. Parlebas (P.), *Pour une épistémologie de l'éducation physique*, Revue EPS, n° 110, juillet 1971, p. 20

note1798. Le Boulch (J.), Op. Cit., p. 348

note1799. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 16

note1800. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, p. 158

note1801. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), Op. Cit., p. 6

note1802. Eisenbeis (J.), Touchard (Y.), *L'éducation physique et sportive à l'école, L'éducation à la sécurité*, Paris : éditions Revue EPS, 1995, p. 5

note1803. Picoche (J.), *Le Robert, Dictionnaire étymologique du français, La généalogie de notre langue*, Paris : Dictionnaires Le Robert, collection : Les usuels du Robert, Poche, 1994, p. 446

- note1804. Picoche (J.), Op. Cit., p. 446
- note1805. Ibid., pp.136-137
- note1806. Ibid., p. 137
- note1807. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 3
- note1808. Ibid., p. 5
- note1809. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, p. 11
- note1810. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B.X.), Op. Cit., Dossiers EPS, n° 29, 1997, p. 158
- note1811. Rey (B.), Les compétences transversales en question, Paris : ESF éditeur, collection : P2dagogies, 1995, pp. 159-163
- note1812. Morissette (D.), Gingras (M.), *Enseigner des attitudes ?*, Bruxelles : De Boeck, collection : Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation, 1989, p. 49
- note1813. Delignières (D.), Duret (P.), Op. Cit., p. 129
- note1814. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 5L'auteur fait référence à :Moscovici (S.), *Les représentations sociales*, in : Doise (W.), Palmonari (A.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1986, p. 38
- note1815. Rey (B.), Op. Cit., p. 166
- note1816. Morissette (D.), Gingras (M.), Op. Cit., p. 50
- note1817. Ibid., p. 52
- note1818. Delignières (D.), Duret (P.), Op. Cit., p. 129
- note1819. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 11-12
- note1820. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 5-6, 8-9, 16-17
- note1821. Rey (B.), Op. Cit., p. 168
- note1822. Ibid., p. 206
- note1823. Par exemple :Rey (B.), Op. Cit., p. 99
- note1824. Le Boulch (J.), Op. Cit., pp. 257-258, 314-315
- note1825. Ibid., p. 104
- note1826. Parlebas (P.), Dugas (E.), Op. Cit., p. 45
- note1827. Parlebas (P.), *L'éducation des conduites de décision*, Revue EPS, n° 103, mai-juin 1970, p. 27

- note1828. Parlebas (P.), *Pour une épistémologie de l'éducation physique*, Revue EPS, n° 110, juillet 1971, p. 17
- note1829. Parlebas (P.), Op. Cit., p. 20
- note1830. Vivès (J.), *Pédagogie expérimentale, Huit séances de sauts variés, Essai de contribution à l'étude du transfert*, Revue EPS, n° 69, mars 1964, p. 26
- note1831. Famose (J.P.), *Étude sur le problème du transfert en éducation physique*, Revue EPS, n° 107, janvier-février 1971, p. 15
- note1832. Dubois (M.), Godin (P.), *Interventions pédagogiques et transfert d'apprentissage en EP*, Revue EPS, n° 168, mars-avril 1981, pp. 69-70
- note1833. Parlebas (P.), Vivès (J.), *Apprentissage et transfert en éducation physique*, Revue EPS, n° 99 bis, septembre 1969, pp. 20-21
- note1834. Famose (J.-P.), Op. Cit., p. 14
- note1835. Parlebas (P.), Vivès (J.), Op. Cit., p. 21
- note1836. Famose (J.-P.), Op. Cit., pp. 19-20
- note1837. Dubois (M.), Godin (P.), Op. Cit., pp. 68-69
- note1838. Ibid., p. 71
- note1839. Develay (M.), Op. Cit., p. 136
- note1840. Feuerstein (R.), Hoffman (M.-B.), *Conflit inter-génération des droits : imposition culturelle et réalisation de soi*, in : Büchel (F.-P.), *L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, collection : Textes de base en pédagogie, 1995, p. 104
- note1841. Meirieu (P.), *Relecture d'une démarche et genèse d'un colloque*, in : Develay (M.), Meirieu (P.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994*, Lyon : CRDP, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, p. 7
- note1842. Le Boulch (J.), *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris : PUF, collection : Pratiques Corporelles, 1998, p. 113
- note1843. Develay (M.), Meirieu (P.), Mendelsohn (P.), Vermersch (P.), Lévine (J.), *Le transfert : ce qui échappe aux modèles*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 20
- note1844. Le Breton (D.), *La sociologie du corps*, Paris : PUF, collection : « Que Sais-Je ? », 1994, p. 118
- note1845. Arrêté du 24 mars 1993, *Epreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de techniciens, brevets d'études professionnelles et certificat d'aptitude professionnelle*, B.O. n° 24 du 08/07/1993, pp. 1999-2000
- note1846. Circulaire n° 94-007 du 12 janvier 1994, *EPS, Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*, B.O. n° 3 du 20/01/1994, pp. 236-243
- note1847. Circulaire n° 95-253 du 21 novembre 1995, *Education physique et sportive, EPS aux baccalauréats*,

BT, BEP et CAP, B.O. n° 46 du 14/12/ 1995, pp. 3547-3557

note1848. Arrêté du 22 novembre 1995, *Education physique et sportive, Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen terminal pour l'EPS au lycée*, B.O. n° 46 du 14/12/ 1995, pp. 3545-3546

note1849. Arrêté du 22 février 1995, *Programmes pour chaque cycle de l'école primaire*, B.O. n° 5 du 09/03/1995, p. 43

note1850. Arrêté du 18 juin 1996, *Programmes d'EPS de la classe de sixième des collèges*, B.O. n° 29 du 18/07/1996, p. 1964

note1851. *Programmes, Education physique et sportive*, B.O. hors série n° 10 du 13/10/ 1998, p. 147

note1852. Larousse / 3 volumes, volume 2, Paris : Librairie Larousse, 1977, p. 1385

note1853. Coltice (M.), *Danser à l'école et mieux apprendre à gérer sa vie physique*, in : Amicale des enseignants EPS, Actes de l'université d'été EPS 1993, AEEPS / Université Aix-Marseille II, 1993, pp. 31-38

note1854. Perlot-Marty (F.), *Volley-ball et savoir gérer sa vie physique*, in : Amicale des enseignants EPS, Op. Cit., pp. 39-46

note1855. Le Boulch (J.), *Education physique, éducation motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B. X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 62-69

note1856. Dhellemmes (R.), *Actions dans un environnement physique stable*, in : Amicale des enseignants EPS, Op. Cit., pp. 47-51

note1857. Rouziès (C.), *Réglementation de l'EPS explicitée par l'inspection générale*, Dossiers EPS, n° 33, 1998, p. 4

note1858. Klein (G.), *Entretiens avec Gilles Klein*, in : Amicale des enseignants EPS, Op. Cit., pp. 83-91

note1859. Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35, 1997, p. 56

note1860. Dugal (J.-P.), *Evaluation rénovée et contenus en question*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 34-36

note1861. Dersoir (G.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive dans le système éducatif français ?*, in : René (B. X.), Op. Cit., p. 44

note1862. On a ainsi : Le Boulch (J.), *Education physique et Science de l'Education, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : Le corps à l'école, Apprentissage et développement, Actes du Colloque 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, pp. 49-56
Le Boulch (J.), *Education physique, éducation motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B. X.), Op. Cit., pp. 62-69

note1863. On a ainsi : Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19-23
Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. Cit., pp. 54-58
Cogérino (G.), *Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés*, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, pp. 25-28
Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre

de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, 132 p. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.

note1864. Amicale des enseignants EPS, Op. Cit.

note1865. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. Cit., p. 3550

note1866. Paris (B.), *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?*, in : Le corps à l'école, apprentissage et développement, Actes du Colloque 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, pp. 28-33

note1867. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, 132 p.

note1868. Dugal (J.-P.), Op. Cit., pp. 34-36

note1869. On a ainsi : Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 19
Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 14

note1870. Paris (B.), Op. Cit., p. 32

note1871. Rouziès (C.), Op. Cit., p. 4

note1872. Perlot-Marty (F.), Op. Cit., p. 39

note1873. Pineau (C.), *Programme en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, p. 60

note1874. Rouziès (C.), Op. Cit., p. 58

note1875. Pineau (C.), Hébrard (A.), *Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 247, janvier-février 1994, pp. 49-54

note1876. Vangioni (J.), *Éducation physique et sportive, Programmes et apprentissages*, Dossiers EPS, n° 36, 1997, p. 33

note1877. Berelson (B.), *Content analysis in communication Research*, Glencoe, III., The free Press, 1952

note1878. Delignières (D.), Garsault (C.), *Objectifs et contenus de l'EPS, Réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 9-13

note1879. Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, pp. 57-60

note1880. Arnaud (P.), *La didactique de l'éducation physique*, in : Arnaud (P.), Broyer (G.), *Psychopédagogie des APS*, Toulouse : Privat, 1985

note1881. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 23

note1882. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 23

note1883. Ibid., p. 22

- note1884. Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. Cit., p. 56
- note1885. Moles (A.), *Les sciences de l'imprécis*, Paris : Seuil, collection Points Sciences, 1995, pp. 207-209
- note1886. Bardin (L.), *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 1977, pp. 152-153
- note1887. Delignières (D.), Garsault (C.), *Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ?*, in : René (B. X.), Op. Cit., p. 156
- note1888. Il s'agit de :Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, INJEP – Marly-Le-Roy*, Revue EPS, janvier-février 1997, pp. 57-62
Paris (B.), *En pratique, quels moyens et quelles conditions ont été, sont, et pourraient être mis en oeuvre pour établir une relation bénéfique entre activité physique et santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35*, 1997, p. 51
Jarthon (M.), *APS et santé ; les instructions officielles*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. Cit., pp. 52-53
Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 54-58
- note1889. Il s'agit de :Cogérino (G.), *Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés*, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, pp. 25-28
Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.
Vangioni (J.), Op. Cit., 123 p.
Rouziès (C.), Op. Cit., 73 p.
- note1890. Il s'agit de :Pineau (C.), Op. Cit., pp. 57-60
Pineau (C.), *Programme en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, pp. 60-62
Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. Cit., pp. 49-54
Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19-23
- note1891. Il s'agit de :Paris (B.), *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?*, in : Le corps à l'école, Apprentissage et développement, Actes du Colloque 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, pp. 28-33
Le Boulch (J.), *Education physique et Science de l'Education, Le mouvement, fil directeur du développement*, in : Le corps à l'école, Apprentissage et développement, Actes du Colloque 30 septembre et 1er octobre 1994, Saint Jacques de la Lande, Dossiers EPS, n° 22, pp. 49-56
- note1892. Il s'agit de :Le Boulch (J.), *Education physique, éducation motrice psychocinétique (place de l'éducation physique en éducation par le mouvement)*, in : René (B. X.), Op. Cit., pp. 62-69
Dersoir (G.), Op. Cit., pp. 38-46
Hébrard (A.), *A toutes fins utiles*, in : René (B.X.), Op. Cit., pp. 47-53
René (B.X.), *Les effets de l'éducation physique et sportive*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 99-124
Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., pp. 155-162
SGEN-CFDT, *L'EPS au bac : tout ça pour ça ! ! ! (Le courant didactique mis à nu)*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, pp. 415-419
- note1893. Arrêté du 24/03/1993, Op. Cit., p. 1999
- note1894. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 155
- note1895. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 19
- note1896. Paris (B.), Op. Cit., p. 29
- note1897. Dersoir (G.), Op. Cit., p. 44

- note1898. George (A. L.), *Quantitative and Qualitative Approaches to Content Analysis*, in : Pool Sola (I. de), *Trends in Content Analysis*, University of Illinois Press, Urbana, 1959
- note1899. Pool Sola (I. de), *Trends in Content Analysis*, University of Illinois Press, Urbana, 1959
- note1900. Cartwright (D. P.), *L'analyse du matériel qualitatif*, in : Festinger & Katz, *Méthodes de recherche* (B. 198), 1959, pp. 481-558
- note1901. Holsti (O. R.), *Content analysis for the social sciences and humanities*, Addison-Westley Pub. Comp., 1969
- note1902. Bardin (L.), Op. Cit., pp. 135-139
- note1903. Ibid., pp. 135-139
- note1904. Moles (A.), Op. Cit., pp. 207-209
- note1905. Arrêté du 24/03/1993, Op. Cit., p. 1999
- note1906. Arrêté du 22/02/1995, Op. Cit., p. 43
- note1907. On les trouve dans : Arrêté du 24/03/1993, Op. Cit., p. 1999 Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. Cit., pp. 240, 242
- note1908. Bardin (L.), Op. Cit., pp. 135-139
- note1909. Dersoir (G.), Op. Cit., p. 44
- note1910. Bardin (L.), Op. Cit., pp. 152-153
- note1911. Moles (A.), Op. Cit., pp. 207-209
- note1912. Bardin (L.), Op. Cit., pp. 141-146
- note1913. Il s'agit de : Cogérino (G.), Op. Cit., p. 19 Paris (B.), Op. Cit., p. 29
- note1914. Il s'agit de : Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 155 Dersoir (G.), Op. Cit., p. 44
- note1915. Pineau (C.), *L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 243, septembre-octobre 1993, p. 57
- note1916. Dersoir (G.), Op. Cit., p. 39
- note1917. Cogérino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 19
- note1918. Paris (B.), Op. Cit., p. 29
- note1919. Paris (B.), Op. Cit., p. 28
- note1920. Pineau (C.), Op. Cit., p. 57
- note1921. On les trouve dans : Paris (B.), Op. Cit., p. 29 Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 155 Dersoir (G.), Op. Cit., p. 44
- note1922. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 19

- note1923. Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. Cit., pp. 49-54
- note1924. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 156
- note1925. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 157
- note1926. Dersoir (G.), Op. Cit., p. 44
- note1927. Ibid., pp. 39-41
- note1928. Pineau (C.), Op. Cit., p. 57
- note1929. Ibid., p. 60
- note1930. Coggerino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 21
- note1931. Il s'agit de :Pineau (C.), *Programme en éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 245, janvier-février 1994, p. 60Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. Cit., pp. 49-54Coggerino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 19Paris (B.), Op. Cit., p. 29Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 155Dersoir (G.), Op. Cit., p. 44René (B.X.), *Les effets de l'éducation physique et sportive*, in : René (B.X.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Dossiers EPS, n° 29, 1997, p. 120
- note1932. Coggerino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, p. 19
- note1933. Paris (B.), Op. Cit., p. 28
- note1934. Coggerino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19, 22
- note1935. Il s'agit de :Coggerino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 21, 22, 23Paris (B.), Op. Cit., pp. 29, 31, 32Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 156Dersoir (G.), Op. Cit., pp. 39, 41, 44
- note1936. Coggerino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 21, 23,
- note1937. Paris (B.), Op. Cit., p. 28
- note1938. Delignières (D.), Garsault (C.), Op. Cit., p. 157
- note1939. Il s'agit de :Coggerino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19, 21Paris (B.), Op. Cit., p. 32
- note1940. Ibid., pp. 28, 29
- note1941. Coggerino (G.), *Gestion de la vie physique*, Revue EPS, n° 251, janvier-février 1995, pp. 19-23
- note1942. Grawitz (M.), *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Dalloz, 10ème édition, 1996, p. 550
- note1943. Charaudeau (P.), *Langage et discours*, Paris : Hachette, 1983
- note1944. Laswell (H.D.), *L'analyse de contenu et le langage de la politique*, R.F.S.P., vol. 2, n° 3, 1952, pp. 505-520
- note1945. Dhellemmes (R.), *L'EP mise en question par l'évaluation*, in : *Méthodologie et didactique de l'EP*, Editions STAPS, 1989

- note1946. Boda (B.), *Examens et concours en EPS : instrument de transformation des pratiques*, Revue Sciences de l'Education, Caen : CERSE, 1991
- note1947. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 2
- note1948. Perrenoud (P.), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, 1984, p. 229
- note1949. D'Hainaut (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Labor, Paris : Nathan, 1977, p. 23
- note1950. Bonnefoy (G.), *Contextualisation du thème et problématique de l'université d'été*, in : Amicale des enseignants EPS, Op. Cit., p. 11
- note1951. Dhellemmes (R.), *Vers l'écoute et l'analyse des communications d'enseignants*, in : Amicale des enseignants EPS, Op. Cit., p. 20
- note1952. Bonnefoy (G.), Op. Cit., p. 11
- note1953. Dhellemmes (R.), Op. Cit., p. 20
- note1954. Kuhn (T.S.), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Champs – Flammarion, 1983, pp. 248-249
- note1955. Arrêté du 22/11/1995, Op. Cit., p. 3546
- note1956. Ibid., p. 3545
- note1957. Arrêté du 14/03/1986, *Programmes d'éducation physique et sportive des classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technique et des classes de première et deuxième année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel*, BO n° 15 du 17/04/1986, pp. 1343-1348
- note1958. Ministère de l'Education Nationale, *Education Physique et Sportive, Classes des collèges, 6e, 5e, 4e, 3e, Horaires / Objectifs / Programmes / Instructions*, Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1995, pp. 10-32
- note1959. Arrêté du 18/06/1996, Op. Cit., p. 1964
- note1960. Arrêté du 22/02/1995, Op. Cit., p. 43
- note1961. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. Cit., pp. 3549-3550
- note1962. Arrêté du 24/03/1993, Op. Cit., p. 1999
- note1963. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. Cit., pp. 240-242
- note1964. Arrêté du 22/01/1995, Op. Cit., p. 3545
- note1965. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. Cit., pp. 3548, 3550
- note1966. Circulaire n° 94-007 du 12/01/1994, Op. Cit., p. 241
- note1967. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. Cit., p. 3548
- note1968. Arrêté du 18/06/1996, Op. Cit., p. 1964

note1969. *Programmes, Education physique et sportive*, B.O. hors série n° 1 du 13/02/1997, p. 185

note1970. *Programmes, Education physique et sportive*, B.O. hors série n° 10 du 13/10/1998, p. 147

note1971. Il s'agit de :Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, INJEP – Marly-Le-Roy*, Revue EPS, janvier-février 1997, pp. 57-62Paris (B.), *En pratique, quels moyens et quelles conditions ont été, sont, et pourraient être mis en oeuvre pour établir une relation bénéfique entre activité physique et santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, Dossiers EPS, n° 35*, 1997, p. 51Jarthon (M.), Op. Cit., pp. 52-53Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. Cit., pp. 54-58

note1972. Il s'agit de :Cogérino (G.), *Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés*, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, pp. 25-28Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.Vangioni (J.), Op. Cit., 123 p. Rouziès (C.), Op. Cit., 73 p.

note1973. Arrêté du 18/06/1996, Op. Cit., p. 1964

note1974. Arrêté du 22/11/1995, Op. Cit., p. 3545

note1975. Circulaire n° 95-253 du 21/11/1995, Op. Cit., pp. 3548, 3550

note1976. Ibid., p. 3550

note1977. Il s'agit de :Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. Cit., pp. 54, 56Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 24Rouziès (C.), Op. Cit., p. 4

note1978. George (A. L.), Op. Cit.

note1979. Pool Sola (I. de), Op. Cit.

note1980. Cartwright (D. P.), Op. Cit., pp. 481-558

note1981. Holsti (O. R.), Op. Cit.

note1982. Il s'agit de :Paris (B.), Op. Cit., p. 51Vangioni (J.), Op. Cit., p. 11

note1983. Rouziès (C.), Op. Cit., p. 3

note1984. Jarthon (M.), Op. Cit., p. 53

note1985. Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. Cit., pp. 54-58

note1986. Il s'agit de :Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 54-58Vangioni (J.), Op. Cit., p. 33

note1987. Rouziès (C.), Op. Cit., p. 3

note1988. Ibid., p. 4

note1989. Ibid., p. 58

note1990. Ibid., p. 62

note1991. Il s'agit de :Paris (B.), Op. Cit., p. 51Rouziès (C.), Op. Cit., p. 9Vangioni (J.), Op. Cit., p. 11

note1992. Il s'agit de :Paris (B.), Op. Cit., p. 51Jarthon (M.), Op. Cit., p. 53

note1993. Il s'agit de :Cogérino (G.), *Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés*, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, pp. 25-28Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 27Vangioni (J.), Op. Cit., 123 p. Rouziès (C.), Op. Cit., pp. 12-13, 50, 53, 54-56

note1994. Cogérino (G.), Op. Cit., p.10

note1995. Il s'agit de :Cogérino (G.), *Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés*, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, p. 26Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 27Vangioni (J.), Op. Cit., 123 p. Rouziès (C.), Op. Cit., pp. 4, 13, 55

note1996. Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 15, 41, 126

note1997. Ibid., pp. 27-28

note1998. Ibid., p. 29

note1999. Il s'agit de :Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens 1995-1996, Créer le dialogue entre chercheurs et praticiens, Journées nationales, 27-28-29 septembre 1996, INJEP – Marly-Le-Roy*, Revue EPS, janvier-février 1997, pp. 57-62Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, *Rencontres Chercheurs / Praticiens, Actes des journées nationales 27-28-29 septembre 1996*, Dossiers EPS, n° 35, 1997, pp. 54, 56Rouziès (C.), Op. Cit., pp. 4, 58

note2000. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 56

note2001. Ibid., p. 57

note2002. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 15

note2003. Vangioni (J.), Op. Cit., p. 33

note2004. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 126

note2005. Il s'agit de :Paris (B.), Op. Cit., p. 51Rouziès (C.), Op. Cit., p. 3Cogérino (G.), Op. Cit., pp. 24, 28

note2006. Il s'agit de :Paris (B.), Op. Cit., p. 51Rouziès (C.), Op. Cit., p. 9Vangioni (J.), Op. Cit., p. 11

note2007. Jarthon (M.), Op. Cit., p. 53

note2008. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 41

note2009. Rouziès (C.), Op. Cit., p. 58

note2010. Il s'agit de :Cogérino (G.), *Les savoirs d'accompagnement, Repérage des problèmes posés*, Revue EPS, n° 264, mars-avril 1997, p. 26Rouziès (C.), Op. Cit., pp. 4, 13, 35Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, p. 27

note2011. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 27

note2012. Ibid., p. 29

note2013. Ibid., p. 24

note2014. Il s'agit de :Cogérino (G.), *Quelle contribution des enseignants d'EPS à la santé ?*, in : Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'éducation physique et du sport, Op. Cit., pp. 54, 56Rouziès (C.), Op. Cit., p. 4

note2015. Cogérino (G.), Op. Cit., p. 57

note2016. Il s'agit de :Ibid., p. 56Rouziès (C.), Op. Cit., p. 62Vangioni (J.), Op. Cit., p. 33

note2017. En référence à :Laswell (H.D.), Op. Cit., pp. 505-520Grawitz (M.), Op. Cit., p. 550

note2018. En référence à :Charaudeau (P.), Op. Cit.

note2019. Cogérino (G.), *Gérer sa vie physique : contribution des enseignants d'EPS*, Université de Caen : Centre de Recherches en Activités Physiques et Sportives, mai 1997, p. 14

note2020. Circulaire n° 95-253 du 22/11/1995, Op. Cit., p. 3548

note2021. Dhellemmes (R.), *L'EP mise en question par l'évaluation*, in : Méthodologie et didactique de l'EP, Editions STAPS, 1989

note2022. Boda (B.), Op. Cit.

note2023. Cogérino (G.), *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, Dossiers EPS, n° 37, 1998, 141 p.

note2024. Arrêté du 14/03/1986, Op. Cit., pp. 1343-1348

note2025. Rouziès (C.), Op. Cit., p. 3

note2026. Arrêté du 24/03/1993, Op. Cit., p. 2000

note2027. Klein (G.), *EPS : contenus et programmes, République Fédérale Allemande, Québec, Royaume-Uni, Suède*, Revue EPS, n° 242, juillet-août 1993, pp. 53-56

note2028. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 41-43

note2029. Il s'agit de :Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, pp. 23-26Pineau (C.), *L'EPS en 1992 ou les aventures d'une didactique*, Revue EPS, n° 211, mai-juin 1988, pp. 71-74Pineau (C.), *Programmes et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, pp. 25-26Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, 49 p.Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, pp. 43-46Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux*

examens de l'éducation nationale, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, pp. 43-47Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 41-43Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 41-43Pineau (C.), Hébrard (A.), *L'éducation physique et sportive*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 16-17

note2030. Il s'agit de : Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, pp. 24-26Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, pp. 43-48Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, pp. 43-46Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, pp. 43-47

note2031. Il s'agit de :Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, pp. 23-24Pineau (C.), *L'EPS en 1992 ou les aventures d'une didactique*, Revue EPS, n° 211, mai-juin 1988, pp. 71-74Pineau (C.), *Programmes et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, pp. 25-26Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, pp. 3-35Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 41-43Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, pp. 41-43Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. Cit., pp. 16-17

note2032. Pineau (C.), Op. Cit., pp. 41-43

note2033. Owhadi-Richardson (A.), *Education pour la santé et EPS*, Documents, actes et rapports pour l'éducation, Amiens : Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1997 ; 229 p.

note2034. Il s'agit de :Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 23Pineau (C.), *Programmes et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, p. 25Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, pp. 14, 22Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. Cit., p. 16

note2035. Il s'agit de :Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 44Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, p. 46Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 23Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 43Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 38Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 42

note2036. Il s'agit de :Pineau (C.), *L'EPS en 1992 ou les aventures d'une didactique*, Revue EPS, n° 211, mai-juin 1988, p. 72Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 13Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 46Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 43Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43

note2037. Pineau (C.), Op. Cit., pp. 42-43

note2038. Arrêté du 24/03/1993, Op. Cit., p. 1999

note2039. Bardin (L.), Op. Cit., pp. 152-153

note2040. Moles (A.), Op. Cit., pp. 207-209

note2041. Bardin (L.), Op. Cit., pp. 152-153

note2042. Moles (A.), Op. Cit., pp. 207-209

note2043. Pineau (C.), *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS, n° 237, septembre-octobre 1992, p. 46

note2044. Pineau (C.), *L'EPS en 1992 ou les aventures d'une didactique*, Revue EPS, n° 211, mai-juin 1988, p. 72

note2045. Il s'agit de :Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 44Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 43Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 42

note2046. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, p. 43

note2047. Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43

note2048. Pineau (C.), *EPS, discipline d'enseignement*, Revue EPS, n° 205, mai-juin 1987, p. 23

note2049. Pineau (C.), Op. Cit., p. 23

note2050. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, pp. 13-14, 22, 38

note2051. Pineau (C.), Op. Cit., p. 22

note2052. Il s'agit de :Pineau (C.), *Programmes et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, p. 25Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, pp. 12-13Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 46Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 42-43Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. Cit., p. 16

note2053. Ibid., p. 16

note2054. Pineau (C.), *Programmes et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, p. 25

note2055. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, pp. 12-13

note2056. Pineau (C.), Hébrard (A.), Op. Cit., p. 16

note2057. Il s'agit de :Pineau (C.), Op. Cit., p. 13Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 46Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 42-43Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43

note2058. Pineau (C.), *Programmes et savoirs en EPS*, Revue EPS, n° 216, mars-avril 1989, p. 25

- note2059. Pineau (C.), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, Dossiers EPS, n° 8, 1991, p. 13
- note2060. Il s'agit de :Pineau (C.), *L'évaluation en EPS*, Revue EPS, n° 235, mai-juin 1992, p. 46Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 1ère partie*, Revue EPS, n° 239, janvier-février 1993, pp. 42-43Pineau (C.), *Des principes opérationnels aux programmes, 2ème partie, Les données d'accompagnement de l'action*, Revue EPS, n° 240, mars-avril 1993, p. 43
- note2061. Picoche (J.), *Le Robert, Dictionnaire étymologique du français, La généalogie de notre langue*, Paris, Dictionnaires Le Robert, collection : Les usuels du Robert, Poche, p. 391
- note2062. Lalande (A.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : PUF, 1947
- note2063. Develay (M.), Meirieu (P.), Mendelsohn (P.), Vermersch (P.), Lévine (J.), *Le transfert : ce qui échappe aux modèles*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière, Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, p. 22
- note2064. Develay (M.), *Préface*, in : Rey (B.), *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1995, p. 11
- note2065. Allieu (N.), *Savoir morcelé, savoir unitaire*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), *Op. Cit.*, p. 67
- note2066. Allieu (N.), *Op. Cit.*, p. 69
- note2067. Mendelsohn (P.), *Le concept de transfert*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), *Op. Cit.*, p. 11
- note2068. Develay (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1992, p. 133
- note2069. Develay (M.), Meirieu (P.), Mendelsohn (P.), Vermersch (P.), Lévine (J.), *Op. Cit.*, p. 20
- note2070. Develay (M.), Meirieu (P.), *Les transferts, de la théorie à l'action pédagogique*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), *Op. Cit.*, p. 4
- note2071. Charlot (B.), Stech (S.), *L'entrée par la sociologie : processus sociaux, subjectivité et transferts*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), *Op. Cit.*, p. 27
- note2072. Tardif (J.), *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les éditions Logiques, collection : Théories et pratiques dans l'enseignement, 1999, pp. 15-22
- note2073. Tardif (J.), *Op. Cit.*, pp. 15-16
- note2074. Mendelsohn (P.), *Op. Cit.*, p. 19
- note2075. Rey (B.), *Op. Cit.*, p. 144
- note2076. Meirieu (P.), Develay (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1993, p. 150
- note2077. Charlot (B.), *Le transfert : question épistémologiques et sociologiques*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière, Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, p. 86

- note2078. Meirieu (P.), *Conclusion*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 95
- note2079. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 12
- note2080. Charlot (B.), Op. Cit., p. 85
- note2081. Astolfi (L.), Laurent (S.), *Le transfert, enjeu des apprentissages*, Cahiers Pédagogiques, n° 304-305, mai-juin 1992, p. 80
- note2082. Astolfi (L.), Laurent (S.), Op. Cit., pp. 80-81
- note2083. Tardif (J.), Op. Cit., pp. 23-53
- note2084. Toupin (L.), *De la formation au métier, Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1995, pp. 97-132
- note2085. Mendelsohn (P.), Op. Cit., pp. 13-19
- note2086. Astolfi (L.), Laurent (S.), Op. Cit., pp. 78-83
- note2087. Meirieu (P.), Develay (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1993, pp. 144-155
- note2088. Rey (B.), Op. Cit., pp. 71-142
- note2089. Astolfi (L.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 78
- note2090. Rey (B.), Op. Cit., p. 95
- note2091. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 144-145
- note2092. Moal (A.), *Théorisation de la pratique et pratique de la théorisation dans l'utilisation d'une méthode de remédiation cognitive*, in : Sorel (M.), Questions de pratique, L'éducabilité cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage, Paris : Université René Descartes, 1991, p. 40
- note2093. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 147-148
- note2094. Rey (B.), Op. Cit., pp. 114-115
- note2095. Hommage (G.), Perry (E.), *Les ateliers de raisonnement logique (ARL), mise en oeuvre, diagnostic, évaluation*, Education permanente, n° 88-89, 1987, p. 136
- note2096. Debray (R.), *Apprendre à penser, Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire*, Paris : ESHEL, 1989, 261 p.
- note2097. Noirfalise (R.), *Logique des ARL*, texte reprographié, s.l.n.d, p. 2
- note2098. Noirfalise (A.), *Compte rendu d'une expérience d'utilisation du programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein dans une classe de 6e-5e de collège*, Clermont-Ferrand : IREM, Université Blaise Pascal, p. 10
- note2099. Astolfi (L.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 82
- note2100. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 150

- note2101. Rey (B.), Op. Cit., p. 115
- note2102. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 149
- note2103. Feuerstein (R.), *Le PEI*, in : Collectif, *Pédagogies de la médiation, Autour du PEI, programme d'enrichissement instrumental du professeur Reuven Feuerstein*, Lyon : Chronique sociale, 1992, 2ème édition, p. 125
- note2104. Higélé (P.), *Les ateliers de raisonnement logique*, in : Sorel (M.), Op. Cit., p. 121
- note2105. Sorel (M.), Op. Cit., p. 315
- note2106. Büchel (F.-P.), *De la métacognition à l'éducation cognitive*, in : Büchel (F.-P.), *L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1995, pp. 11-15, 37-42
- note2107. Coulet (J.-C.), *Résolution de problèmes et éducabilité cognitive*, in : Lieury (A.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris : Dunod, 1997, p. 188
- note2108. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), *De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions*, in : Büchel (F.-P.), *L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1995, pp. 88-91
- note2109. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 188-194
- note2110. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 98
- note2111. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 181-182
- note2112. Büchel (F.-P.), Op. Cit., 348 p.
- note2113. Chantelat (G.), Haywood (C.), *Bright Start ou Programme d'Education Cognitive pour Jeunes Enfants*, in : Büchel (F.-P.), Op. Cit., pp. 262-.263
- note2114. Tzurriel (D.), Kaniel (S.), *Cognitive Curriculum for Young Children : Implementation of the CCYC in Israel*, Paper presented at the Third Conference of the International Association for Cognitive Education, Riverside CA, 1992
- note2115. Tzurriel (D.), Kaner (E.), *The effectiveness of the Bright Start program : A follow up study on Israeli Grade 1 Children*, Paper presented at the Fourth Conference of the International Association for Cognitive Education, Nof Ginosar, Israel 1993
- note2116. Paour (J.-L.), Cebe (S.), Lagarrigue (P.), Luiu (D.), *A partial evaluation of Bright Start with pupils at risk of school failure, The Thinking Teacher*, n° 8 (2), 1993, pp. 1-7
- note2117. Chantelat (G.), Haywood (C.), Op. Cit., p. 257
- note2118. Ibid., pp. 252-253
- note2119. Coulet (J.-C.), Op. Cit., p. 204
- note2120. Higélé (P.), *Du côté des ARL (ateliers de raisonnement logique), Les ARL permettent-ils d'apprendre à raisonner ?*, Cahiers Pédagogiques, n° 344-345, mai-juin 1996, p. 75

note2121. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 151

note2122. Vygotsky (L.S.), *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*, in : Schneuwly (B.), Bronckart (J.-P.), Vygotsky aujourd'hui, Paris, Neuchâtel : Delachaux et Nisetlé, 1985, pp. 95-117

note2123. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 153-154

note2124. Astolfi (L.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 80, 83

note2125. Mendelsohn (P.), *La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive*, Cahiers Pédagogiques, n° 281, février 1990, pp. 23-25

note2126. Develay (M.), Op. Cit., pp. 136-138

note2127. Rey (B.), Op. Cit., pp. 78-94

note2128. Bastien (C.), *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, Paris : PUF, collection : Psychologie d'aujourd'hui, 1987, 200 p.

note2129. Cauzinille-Marmèche (E.), Mathieu (J.), *Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant*, in : Caverni (J.-P.), Bastien (C.), Mendelsohn (P.), Tiberghien (G.), Psychologie cognitive, modèles et méthodes, Grenoble : PUG, collection : Sciences et technologie de la connaissance, 1988, pp. 175-190

note2130. Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : U, série : Psychologie, 1990, 435 p.

note2131. Mendelsohn (P.), Op. Cit., pp. 23-25

note2132. Rey (B.), Op. Cit., p. 94

note2133. Ibid., p. 93

note2134. Ibid., p. 94

note2135. Tardif (J.), Op. Cit., pp. 66-72, 79-82

note2136. Holyoak (K.J.), *The pragmatics of analogical reasoning*, in : Brower (G.H.), The psychology of learning and motivation, vol. 19, New York : Academic Press, 1985, pp. 59-87

note2137. Holyoak (K.J.), Thagard (P.), *A computational model of analogical problem solving*, in : Vosniadou (S.), Ortony (A.), Similarity and Analogical Reasoning, Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1989, pp. 242-266

note2138. Gentner (D.), Ratterman (M.J.), Forbus (K.D.), *The role of similarity in transfer : Separating retrievability from inferential soundness*, Cognitive Psychology, n° 25, 1993, pp. 524-575

note2139. Sternberg (R.J.), Frensch (P.A.), *Mechanisms of transfer*, in : Detterman (D.K.), Sternberg (R.J.), Transfer on trial : Intelligence, cognition and instruction, Norwood, NJ : Ablex, 1993, pp. 25-39

note2140. Bracke (D.), *Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter*, Revue des sciences de l'éducation, n° XXIV (2), 1998, pp. 235-266
Bracke (D.), *Vers un modèle théorique du transfert, Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal,

1998

- note2141. Tardif (J.), Op. Cit., p. 67
- note2142. Bastien (C.), *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris : Armand Colin, collection : U, 1997, pp. 69-70
- note2143. De Groot (A.D.), *Thought and choice in Chess*, The Hague, Mouton, 1965
- note2144. Chase (W.G.), Simon (H.A.), *Perception in Chess*, Cognitive Psychology, n° 4, 1973, pp. 55-81
- note2145. Cauzinille-Marmèche (E.), *La résolution de problèmes*, in : Lieury (A.), Op. Cit., p. 136
- note2146. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., p. 134
- note2147. Chi (M.T.), Glaser (R.), Rees (E.), *Expertise in Problem Solving*, in : Sternberg (R.J.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. 2, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1983
- note2148. Cauzinille-Marmèche (E.), Op. Cit., pp. 138-141
- note2149. Richard (J.-F.), Op. Cit., pp. 95-96
- note2150. Chi (M.T.), Feltovitch (P.J.), Glaser (R.), *Categorisation and Representation of Physics Problems by Experts and Novices*, Cognitive Science, n° 5, 1981, pp. 121-152
- note2151. Caillot (M.), *La résolution de problèmes de physique : représentations et stratégies*, in : Richard (J.-F.), *Résoudre des problèmes au laboratoire, à l'école, au travail*, Psychologie française, Paris : Armand Colin, 1983, pp. 229, 257-262, 314
- note2152. Schoenfeld (A.H.), Hermann (D.J.), *Problem Perception and Knowledge Structure in Expert and Novice Mathematical Problem Solvers*, Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition, n° 8, 5, 1982, pp. 484-494
- note2153. Richard (J.-F.), *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin, collection : U, série : Psychologie, 1998, p. 136
- note2154. Bastien (C.), Op. Cit., pp. 11-26
- note2155. Ibid., p. 144
- note2156. Tardif (J.), Op. Cit., p. 70
- note2157. Sternberg (R.J.), Frensch (P.A.), Op. Cit., pp. 25-39
- note2158. Mendelsohn (P.), *Le concept de transfert*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière, Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, p. 19
- note2159. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 16
- note2160. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, *Evaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements), Français / Mathématiques, Présentation, consignes de passation, consignes de codage, commentaires, Document à l'attention du maître*, 1994, p. 2

- note2161. Harre (D.), *Trainingslehre*, Sportverlag, Berlin, 1976, p. 182
- note2162. EAP, INETOP, CNAM, *Echelle Collective de Niveau Intellectuel*, Issy-les-Moulineaux : Editions scientifiques et psychologiques, 1988
- note2163. Sempe (M.), *La pédiatrie au quotidien : l'analyse de la maturation squelettique*, Paris : Doin, 1987, pp. 8-14, 26-27, 33, 72-72, 84-88
- note2164. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Op. Cit., p. 3
- note2165. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, *Evaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements), Français / Mathématiques, Relevé de réponses, Document à l'attention du maître*, 1994, pp. 2-9
- note2166. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, *Evaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements), Français / Mathématiques, Présentation, consignes de passation, consignes de codage, commentaires, Document à l'attention du maître*, 1994, p. 8, 47
- note2167. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Op. Cit., p. 8, 47
- note2168. Meirieu (P.), Develay (M.), Emile, reviens vite... ils sont devenus fous, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1993, pp. 153-154
- note2169. Develay (M.), Op. Cit., pp. 136-138
- note2170. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., p. 153
- note2171. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Op. Cit., p. 8, 47
- note2172. Weineck (J.), *Manuel d'entraînement*, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1986, p. 252
- note2173. Cauzinille-Marmèche (E.), *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, Bulletin de psychologie, Tome XLIV, n° 399, janvier 1991, p. 158
- note2174. Ross (B.H.), *Reminders and their effects in learning a cognitive skill*, Cognitive Psychology, n° 16, 1984, pp. 371-416
- note2175. Spencer (R.M.), Weisberg (R.W.), *Context-dependent effects on analogical transfer*, Memory and Cognition, n° 14, 1986, pp. 432-441
- note2176. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, *Evaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements), Mathématiques, Cahier de l'élève*, p. 21
- note2177. Weineck (J.), Op. Cit., pp. 242-244
- note2178. Famose (J.-P.), *Tests physiques*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Aptitudes et performance motrice, Paris : Editions Revue EPS, 1988, p. 189
- note2179. Thomas (R.), *Avant-propos*, in : Thomas (R.), Ecclache (J.-P.), Keller (J.), Les aptitudes motrices, Structure et évaluation, Paris : Vigot, collection : Sport + Enseignement, 1989, p. 9
- note2180. Durand (M.), *Les aptitudes : précisions terminologiques*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., p. 19

- note2181. Fleishman (E.A.), *Structure and measurement of physical fitness*, Englewood Cliffs : Prentice Hall
- note2182. Durand (M.), *Aptitudes et habiletés : critiques et perspectives*, in : Famose (J.-P.), Durand (M.), Op. Cit., pp. 155-169
- note2183. Arrêté du 18/06/1996, *Programmes d'EPS dans les classes de sixième des collèges*, B0 n° 29 du 18/07/1996, p. 1966
- note2184. Mendelsohn (P.), Op. Cit., pp. 16, 18-19
- note2185. Cauzinille-Marmèche (E.), *La résolution de problèmes*, in : Lieury (A.), Op. Cit., pp. 146-148
- note2186. Novick (L.R.), Holyoak (K.J.), *Mathematical Problem Solving by Analogy*, Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition, n° 17, 1991, pp. 398-415
- note2187. Astolfi (L.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 80
- note2188. Meirieu (P.), Develay (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris : ESF éditeur, collection : Pédagogies, 1993, pp. 162-167
- note2189. Astolfi (L.), Laurent (S.), Op. Cit., p. 80
- note2190. Meirieu (P.), Develay (M.), Op. Cit., pp. 168-174
- note2191. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 182-187, 194-197
- note2192. Büchel (F.-P.), *De la métacognition à l'éducation cognitive*, in : Büchel (F.-P.), *L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1995, pp. 21-29
- note2193. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 91
- note2194. Coulet (J.-C.), Op. Cit., pp. 182-187
- note2195. Büchel (F.-P.), *De la métacognition à l'éducation cognitive*, in : Büchel (F.-P.), *L'éducation cognitive, Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1995, p. 25
- note2196. Paour (J.-L.), Jeaume (J.), de Robillard (O.), Op. Cit., p. 91
- note2197. Rey (B.), Op. Cit., pp. 149-152
- note2198. Ibid., p. 161
- note2199. Ibid., p. 168
- note2200. Ibid., p. 167
- note2201. Ibid., p. 171
- note2202. D'Hainaut (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Editions Labor, Paris : Nathan, collection : Education 2000, 1977, pp. 106-120
- note2203. Phelut (J.L.), Gillet (P.), *Capacité ou compétence, qu'en est-il du transfert ?*, in : Université Lumière – Lyon 2, Association Apprendre, *Les transferts de connaissances en formation initiale et continue*, Colloque

international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, documents préparatoires au colloque, Lyon : Université Lyon 2, Association Apprendre, 1994, pp. 310-314

note2204. D'Hainaut (L.), *De la discipline à la formation de l'individu*, Cahiers Pédagogiques n° 298, novembre 1991, pp. 19-20

note2205. Develay (M.), Op. Cit., pp. 50-51

note2206. Giordan (A.), *Pour une synergie entre les disciplines*, in : Meirieu (P.), Develay (M.), Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Actes du colloque organisé à l'université Lumière, Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994, Lyon : CRDP, collection : Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1996, pp. 59-63

note2207. Develay (M.), Op. Cit., pp. 31-61

note2208. Bastien (C.), Op. Cit., pp. 73-89, 143-144

note2209. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 19

note2210. Charlot (B.), Op. Cit., p. 86

note2211. Mendelsohn (P.), Op. Cit., p. 19