



INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES D'EDUCATION  
ET DE FORMATION  
UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON II

Thèse de doctorat en Science de l'Education  
Présentée et soutenue publiquement par

**Jean-Guy CAUMEIL**



**CONTRIBUTION A UNE EPISTEMOLOGIE DE L'EDUCATION PHYSIQUE  
SCOLAIRE.**

**Du savoir de l'activité motrice aux éléments d'une pédagogie du sens.**

***LE LIVRE DES ANNEXES***



Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel DEVELAY

JURY

Mr le Professeur Jean Marie BARBIER

Mr le Professeur Michel DEVELAY

Mr le Professeur Alain HEBRARD

Mr le Professeur Philippe MEIRIEU

Mr le Professeur Pierre PARLEBAS

## **Avertissements**

*Le livre des annexes* regroupe des informations de natures différentes. Pour faciliter le repérage de ces documents nous proposons l'organisation suivante :

- Lorsque les informations concernent directement la thèse et constituent un recueil de données, le support papier est blanc.
- Lorsque les informations rendent compte des dialogues, le support papier est bleu.
- Lorsque les informations constituent des compléments ou des textes d'appui, qui ne concernent pas directement le recueil de données de la thèse, le support papier est gris.

# Sommaire du livre des annexes

## ANNEXES

### RELATIVES A L'INTRODUCTION GENERALE

ANNEXE 1 : <b>La synthèse problématique de la thèse</b> .....	1
ANNEXE 2 : <b>Schéma mettant en relation la problématique et les questions vives de l'enseignement</b> .....	2

### ANNEXES RELATIVES A LA PREMIERE PARTIE

ANNEXE 1 : <b>Faire vivre le savoir, entrevue avec Britt-Mari Barth</b> .....	3
ANNEXE 2 : <b>L'éducation physique comme savoir de l'activité motrice. Eloge de la pédagogie</b> .....	4
ANNEXE 3 : <b>Retranscription des entretiens</b>	
Exemple d'une retranscription d'entretien .....	8
Exemple d'un traitement d'entretien : Mrs Jacques Gleyse et Gilles Bui Xuân .....	13
ANNEXE 4 : <b>Deux exemples d'un préjugé de niveau un adressé aux différentes personnalités.</b>	
Préjugé de niveau 1 adressé à M. le Doyen de l'Inspection Générale Guy Malvezin .....	20
Préjugé de niveau 1 adressé à Mr le Professeur Alain Hébrard .....	26
ANNEXE 5 : <b>Echange écrit</b>	
Retour critique sur le préjugé de niveau un par Mr Jacques Gleyse .....	32
ANNEXE 6 : <b>Bibliographie quasi exhaustive des articles touchant à la question du savoir et publiés dans les revues spécialisées de l'éducation physique et sportive</b> .....	34
ANNEXE 7 : <b>Glossaire commenté des termes à la mode dans la période 1980-1995</b> ....	51
ANNEXE 8 : <b>Les incises du préjugé de niveau un</b> .....	56
ANNEXE 9 : <b>Le préjugé de niveau 2, une synthèse</b> .....	66

### ANNEXES RELATIVES A LA DEUXIEME PARTIE

ANNEXE 1 : <b>Grille de présentation de l'établissement</b> .....	92
ANNEXE 2 : <b>L'ensemble des comptes-rendus produits par les différents secrétaires de séance durant l'année d'étude du Réso LP</b> .....	93

ANNEXE 3 : Travail personnel pour la seconde séance du Cercle d'Etude .....	108
ANNEXE 4 : Proposition de protocole pour la recherche du réseau LP de l'Académie de Lyon, 1996 .....	115
ANNEXE 5 : Questionnaire préalable au stage Réso LP envoyé aux enseignants et servant de recueil de données pour la recherche 1996 .....	118
ANNEXE 6 : A propos du béhaviorisme comme modèle pédagogique .....	119
ANNEXE 7 : Etude d'une proposition que nous considérons exemplaire de la pédagogie de l'éducation physique à l'heure actuelle .....	121
ANNEXE 8 : Proposition d'un cycle poids pour une classe de CAP .....	125
ANNEXE 9 : Les comptes-rendus au jour le jour du stage du Réso LP .....	130

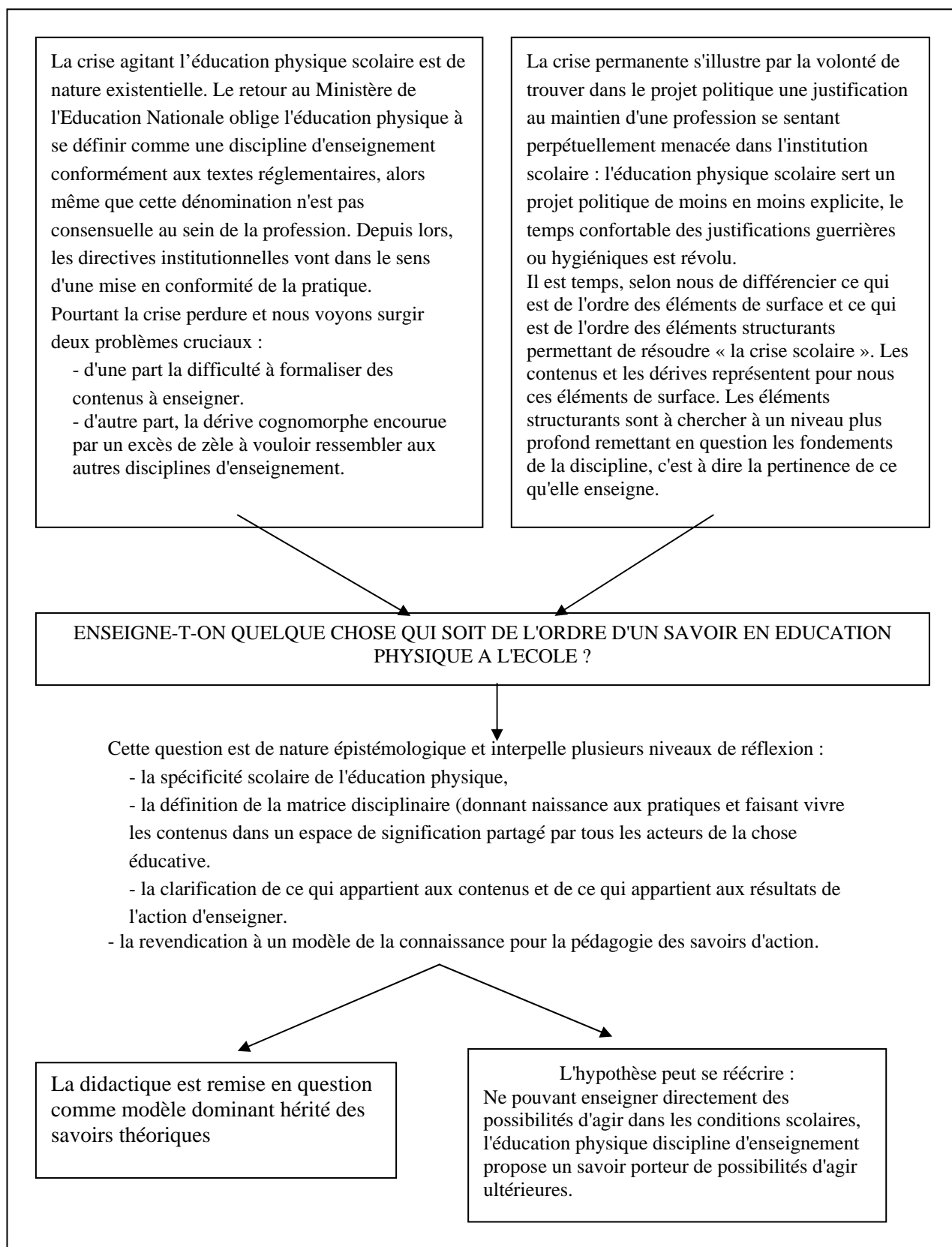
#### ANNEXES RELATIVES A LA TROISIEME PARTIE

ANNEXE 1 : Les activités physiques sportives et artistiques comme « sous-identités épistémologiques » de l'éducation physique scolaire .....	138
ANNEXE 2 : Diverses considérations pour commencer une recherche sur une pédagogie du <i>savoir de l'activité motrice</i> .....	140
ANNEXE 3 : Exemple de leçon et son bilan. Leçon N°1 du cycle de COMBAT DEBOUT Rochetaillée jeudi 16.11.95. 15h45 .....	147
ANNEXE 4 : Retour réflexif sur sa pratique à partir des enregistrements vidéo .....	149
ANNEXE 5 : Eléments pour une ingénierie didactique .....	151
ANNEXE 6 : Retranscription des dialogues .....	153
ANNEXE 7 : Cycle de badminton avec une classe de 2PCAS, 25 filles .....	156
ANNEXE 8 : Retranscription des entretiens d'explicitation .....	160
ANNEXE 9 : Exemples du matériel récolté lors du cycle expérimental .....	188
ANNEXE 10 : Essai de mise en œuvre d'une pédagogie du <i>savoir de l'activité motrice</i> ..	202

**ANNEXES**  
**RELATIVES A L'INTRODUCTION GENERALE**

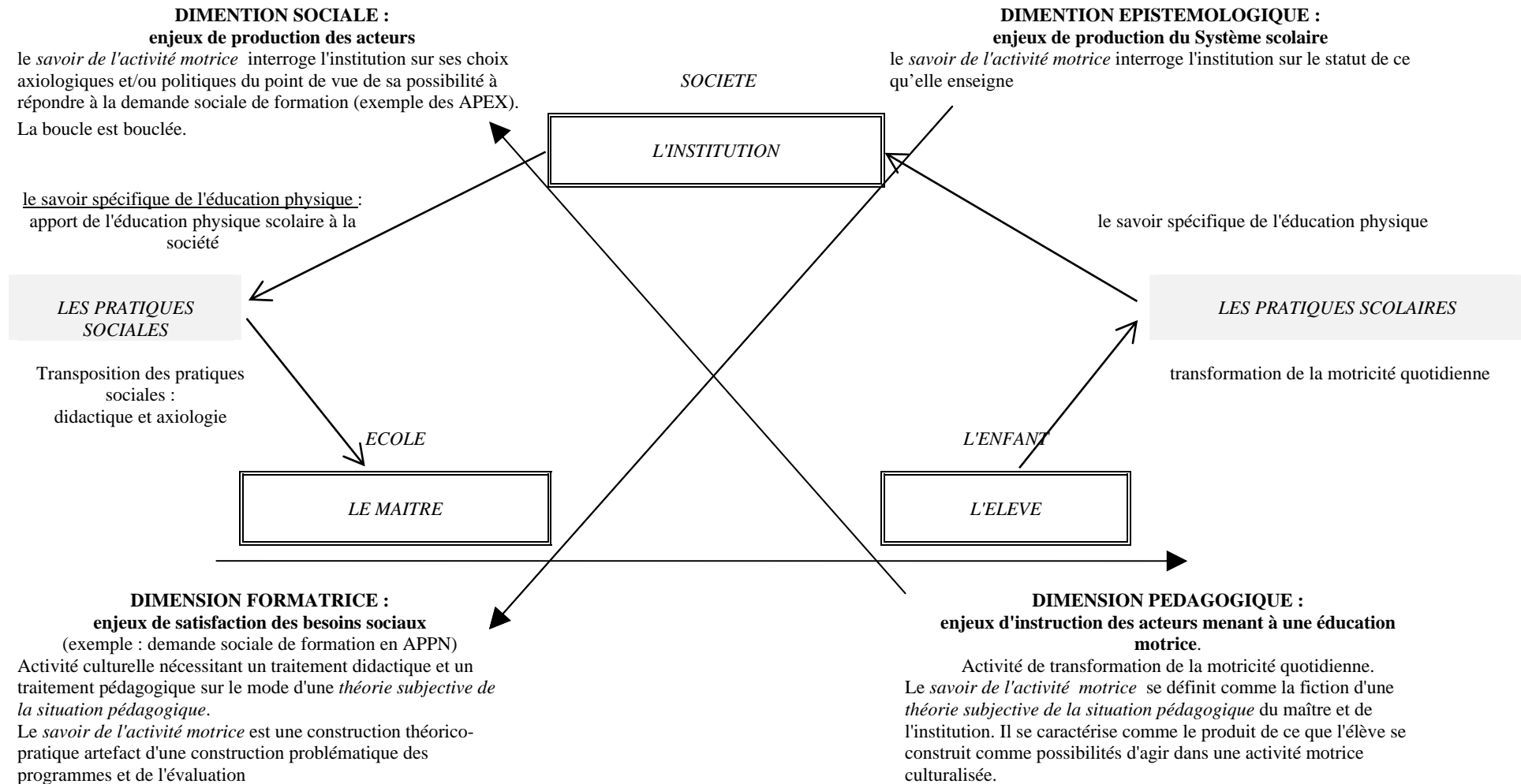
## ANNEXE 1.

Le tableau suivant représente la synthèse problématique de la thèse.



## ANNEXE 2.

Ce schéma veut montrer en quoi la problématique liée à la question simple de la thèse est complexe, bien que difficile il mérite d'être lu avec attention.



**ANNEXES**  
**RELATIVES A LA PREMIERE PARTIE**



## ANNEXE 1

### Faire vivre le savoir. Entrevue avec Britt-Mari Barth.

Propos recueillis par Luce Brossard, in *Vie Pédagogique*, revue du ministère de l'éducation du Québec, n°99, mai-juin 1996, pp 41-43, p 42.

**Britt-Mari Barth** : C'est difficile de toucher à ce que les élèves savent, parce qu'ils n'arrivent pas toujours à le dire. Mais si on peut les mettre en contact direct avec le concept dans des situations contextualisées, variées, et les laisser interpréter, dire ce qu'ils comprennent, cela donne au moins à l'enseignant l'occasion de les écouter et peut-être de se rendre compte comment il peut leur offrir son aide. Puis on peut lire différents textes qui permettent d'approfondir le sens de ce mot et chercher des illustrations dans sa propre expérience. Peut-être qu'on n'y arrivera pas en une heure, mais si c'est important, il faut prendre le temps nécessaire. Au fur et à mesure des expériences renouvelées avec ce terme, le sens va s'élargir, évoluer... Le plus important, c'est de trouver un moyen d'ouvrir le dialogue, parce que c'est dans la rencontre que le savoir naît. Il n'existe que dans les sujets, il n'est donc jamais complètement défini.

**Vie Pédagogique** : *Le dialogue est un vieux procédé, Socrate y avait déjà recours.*

**B.-M. B.** : Tout à fait. Ce n'est pas nouveau. Il faut chercher à garder ce qu'il y a de mieux de notre passé. Peut-être pour le rendre plus conscient, plus systématique, pour l'utiliser explicitement dans l'apprentissage des disciplines. C'est bien une approche plus philosophique. Pendant longtemps les sciences ont dominé; on a pensé que seule la logique comptait. Aujourd'hui, on fait à nouveau appel à un autre mode de pensée qui est plus de l'ordre de l'interprétation, une pensée littéraire si vous voulez, qu'on peut ensuite combiner avec l'autre mode. On vérifie. Ce n'est donc pas qu'on est moins rigoureux. Au contraire. Mais ce n'est plus la bonne réponse universelle qui valide le savoir, ce sont plutôt les situations dans lesquelles le savoir s'utilise. Il faut donc trouver une cohérence entre les situations qu'on vit avec les enfants et les mots qu'on utilise pour les expliquer. L'évaluation se fait alors naturellement, toujours dans le dialogue et sans jugement de valeur. [...]

**V.P.** : *La recherche du sens est au cœur de votre pensée.*

**B.-M. B.** : Oui, ce n'est pas l'information qui informe l'apprenant, mais c'est lui qui donne sens à l'information. C'est dans le va-et-vient entre une pensée interprétative et contextualisée, qui est plus proche de la littérature, de l'histoire, de la philosophie, et une pensée explicative, plus proche de la pensée scientifique et logique, qu'on trouve le sens. Un mode de pensée complète l'autre, ils ne s'excluent pas, il faut donc encourager la mise en œuvre de ces deux processus. J'ai beaucoup appris dans ce domaine de Jérôme Bruner auquel je me réfère souvent. Toute cette orientation culturelle de la psychologie, dont Jérôme Bruner est une des personnalités majeures, nous apporte une réflexion fondamentale pour la pédagogie. [...]

**V.P.** : *Dans le fond, le premier pas de la démarche, c'est de réfléchir sur la relation qu'on a au savoir et sur sa propre conception du savoir.*

**B.-M. B.** : Je le crois. Car fondamentalement, il s'agit d'ouvrir le monde aux enfants qui nous sont confiés. De leur donner confiance en eux, de les outiller - que ce soit par des outils intellectuels, matériels ou symboliques - pour qu'ils puissent participer à notre culture et la faire évoluer.

---

BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987, 192 p.

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, 208 p.

## ANNEXE 2.

### **L'éducation physique comme savoir de l'activité motrice. Eloge de la pédagogie.**

Ce texte prend sa source dans les tensions qui agitent l'éducation physique qui se revendique discipline d'enseignement. **Si l'éducation physique est une discipline d'enseignement, que peut-on et que doit-on enseigner ?**

Nous faisons l'hypothèse que, dans cette dialectique du conforme et du possible, l'éducation physique doit affirmer ce que peut être un savoir de l'agir dans les activités physiques et sportives, parce que ce *savoir de l'activité motrice* fonde en pratique et en théorie l'éducation physique comme discipline d'enseignement.

Curieusement, ce savoir n'est reconnu, ni par les élèves, ni par les praticiens, ni par les théoriciens de l'éducation physique. La question du savoir en éducation physique serait-elle une aporie habilement dépassée par une volontaire ignorance ?

Par ailleurs, on peut se demander si, en tant que pratique scolaire, l'éducation physique ne fait pas subir à son savoir les mêmes distorsions que subissent les autres formes du savoir scolaire. En effet, le *savoir de l'activité motrice* ressort d'une attitude « verticale » par rapport aux actions. Il naît de l'action, il l'analyse par la suite et la contrôle enfin, par un processus de mise à distance, par une vision réflexive, en d'autres termes, par une posture épistémologique. Si bien qu'il est aussi difficile au *savoir de l'activité motrice*, qu'au savoir mathématique ou biologique ou artistique..., d'émerger dans une école qui privilégie plutôt l'horizontalité du savoir, c'est à dire, son découpage en parties logiquement juxtaposées dont la finalité irréaliste serait l'utilité sociale.

Cette question soulève deux ordres de fondements : le premier est un fondement institutionnel et statutaire. Le second est de nature épistémologique dans la mesure où nous tentons de fonder la théorie d'une pratique pédagogique.

#### Les tensions.

#### Prémisse 1 : Education physique scolaire versus sport.

La « sportivisation » de l'éducation physique militaire et hygiénique a été, un temps, une nécessaire voie de progrès. Mais, à l'heure actuelle, la confusion entre ces deux entités constitue un écueil à éviter. Si le sport prend la place de l'éducation physique scolaire, où l'éducation physique scolaire trouvera-t-elle sa place ?

Emportée par l'inertie de la transformation, l'éducation physique scolaire tend trop à se confondre, du moins dans les esprits, avec le sport. Cette confusion tient :

- A la difficulté de reconnaître les finalités particulières de l'éducation physique scolaire qui se calquent sur les finalités de l'école et non sur les finalités des pratiques sportives.

- A la confusion entre moyen et objet d'enseignement. L'éducation physique scolaire n'a pas les capacités d'enseigner les activités physiques et sportives; Mais alors, que peut-elle enseigner ?

- A l'oubli de l'élève au bénéfice d'un discours savant, technique abstrait ou d'un discours didactique désincarné trouvant son existence « en lui-même ». Mais alors, que doit-elle enseigner ?

Il y a dans les esprits une confusion entre l'entraîneur sportif et le professeur d'EPS. Cette confusion fait naître une tension, qui serait sans doute anodine si d'autres tensions, encore, ne venaient s'ajouter.

*Prémisse 2 : Assurance de la pratique versus doute de la théorie.*

*La situation de l'enseignement de l'éducation physique ne semble pas poser de problème au niveau de la pratique. Par contre la pratique doute de sa théorie.*

Le praticien « s'arrange » toujours du discours théorique dans sa pratique quotidienne. On pourra prendre comme exemple la facilité avec laquelle le corps des enseignants s'adapte à des modalités d'évaluation qui changent d'une année sur l'autre, voire d'un trimestre sur l'autre. Cela ne veut pas dire que le praticien est une girouette « prêt à tout et bon à rien ». L'hypothèse est double : le praticien se détourne de la théorie parce qu'il s'appuie sur une pratique satisfaisante. Il ne fait que se plier, comme le roseau, aux caprices d'une théorie qui s'est perdue depuis longtemps.

Pour montrer que l'éducation physique comme pratique se porte plutôt bien, nous pourrions étudier les chiffres que l'on peut recueillir auprès de la MAFPEN de Lyon. Ils sont édifiants quant à l'engagement des praticiens dans leur formation continue. Ils pourront aussi montrer la qualification des formateurs demandés : Praticiens ou théoriciens. De même, que les thèmes proposés et surtout les intitulés qu'ils recouvrent...

*Prémisse 3 : Pratique versus théorie.*

*En coulisse il se trame un "complot" contre la pratique. La prise de pouvoir théorique conduit à de profondes divergences au niveau des conceptions.*

Il est facile d'identifier les "chapelles" de l'éducation physique en fonction des modes de diffusion de "la bonne parole". Le but de cette étude n'est pas de faire une épistémologie descriptive des courants mais de préciser quelles en sont les visées, les référents scientifiques et les propositions de pratiques. Nous pourrions, par comparaison, montrer les convergences [dont on peut faire le pari qu'elles sont de l'ordre "du" didactique et/ou des recettes pédagogiques] et les divergences [dont on peut faire le pari qu'elles sont d'ordre idéologique et paradigmatique].

*Prémisse 4 : La tension pratique versus théorie n'est pas illustrative d'un manque de communication.*

Ce qui ressort c'est un manque de compréhension, au sens étymologique du terme : sens figuré de « s'emparer de... », quelque chose que l'on reconnaît, forcément, comme existant; Et de « saisir par la pensée », quelque chose qui est forcément commun.

Le praticien ne comprend pas où veut en venir le théoricien. Le théoricien se positionne dans des champs et sur des questions qui ne font pas écho dans la pratique. Le théoricien de l'éducation physique parle de son point de vue d'une éducation physique abstraite. D'une éducation physique objet de recherche, alors que le praticien questionne l'éducation physique scolaire comme sujet de sa quête.

A cette incompréhension, cette impossibilité de prendre ensemble quelque chose de commun, il faut ajouter une divergence profonde d'intérêts. L'intérêt des universitaires théoriciens n'est pas de même nature que l'intérêt du praticien. La théorie se développe autour de l'éducation physique, parce qu'elle s'inscrit dans des champs qui ne sont pas ceux de l'éducation physique comme pratique d'enseignement. Sur cette question nous formulons l'hypothèse que ce qui manque, entre pratique et théorie, c'est un paradigme commun (au sens kuhnien [modèle de pensée, voire objet de pensée] et non étymologique [exemple]).

*Prémisse 5 : Pédagogie versus tout le reste. L'éducation physique comme pédagogie pour une résolution des tensions.*

La théorie cherche par tous les moyens à s'ennoblir en allant chercher une caution dans des champs censés mieux placés dans la hiérarchie estimative des sciences. Or le paradigme de l'éducation physique, comme pratique et comme théorie, c'est la pédagogie. L'éducation physique scolaire n'existe qu'à l'école et pour l'école; Elle est plus qu'une discipline scolaire elle est l'école. Il faut donc accepter d'appartenir à la caste très inférieure des disciplines, pour ne pas dire des sciences, molles.

Comme pédagogie, l'objet d'étude de l'éducation physique scolaire se constitue dans la résistance de l'enfant à ce que l'on veut qu'il apprenne (P.Meirieu). L'objet spécifique de l'éducation physique scolaire, n'est pas constitué des *conduites motrices* en elles-mêmes, mais, de la résistance à les acquérir. En d'autres termes, la pertinence de l'éducation physique scolaire c'est l'interrogation de la résistance de l'enfant à la constitution de son *savoir de l'activité motrice*. Nous voyons là l'apport et la part de la didactique. L'éducation physique comme pratique scolaire se définit, se spécifie, s'identifie, comme "un travail sur la résistance de l'autre".

Il est alors mis en débat deux choses :

- Une définition de l'éducation physique scolaire comme pédagogie des conduites motrices. C'est à dire comme travail sur la résistance de l'élève à construire son *savoir de l'activité motrice*, qui soit dans le même temps un paradigme fédérateur entre la pratique et la théorie. Il se posera à ce moment là, la question de la pertinence des STAPS comme champ de tutelle de l'éducation physique scolaire; Il naîtra, peut-être, une revendication à l'autonomie dans des structures universitaires qui s'appellent "Université des Sciences du Sport et (accessoirement) de l'Education Physique".

- La constitution de l'éducation physique comme discipline d'enseignement qui pose la question de l'unité épistémologique. En effet, ce *savoir de l'activité motrice*, qui manque dans la conceptualisation de la discipline doit, en toute logique s'il est pertinent, trouver une place dans le modèle général des disciplines d'enseignement.

#### *Des mises au point préalables.*

#### *Prémisse 1: L'éducation physique doit se poser des problèmes éthiques.*

On lit, presque systématiquement, dans les copies de concours de recrutement des professeurs d'EPS que, désormais l'éducation physique s'intéresse moins aux exercices qu'à ceux qui les font. Cette reprise de la formule de P.Parlebas me paraît cependant gratuite. En effet, au regard des intitulés des thèses STAPS, des articles de la Revue EP.S, des débats porteurs du moment, y compris en didactique, il ne me semble pas se développer une "clinique" dans ces discours sur l'éducation physique. Le grand absent du discours général sur l'éducation physique scolaire serait l'enfant.

L'éthique aborde deux aspects : celui de la vérité et celui des fondements. En pédagogie il se pose les mêmes problèmes dont l'enfant, le sujet, est l'enjeu.

#### *Prémisse 2 : La question du discours en vérité.*

Tout le monde parle de l'éducation physique, mais tout ce qui est dit n'est pas de l'éducation physique. A partir de notre proposition de paradigme il faut montrer que les publications ne posent pas la question centrale de la résistance, et par voie de conséquence du sujet et de la clinique. Si bien qu'une grande quantité du discours parle d'autre chose que de l'éducation physique scolaire, définie comme une pédagogie des conduites motrices. Pour être tout à fait juste, certains auteurs abordent la question de la clinique, mais d'un point de vue psychologique voire psychanalytique, jamais du point de vue d'une "clinique pédagogique".

#### *Prémisse 3 : La question des fondements.*

Pour parler de la résistance il faut en premier lieu définir sur quoi elle se fonde. Il s'agit alors d'introduire le concept de *savoir de l'activité motrice*.

Se poser la question du *savoir de l'activité motrice* c'est se demander comment s'auto-organise l'individu pour produire des actions : Comment il met sur pied et comment il développe son pouvoir d'agir. Nous pouvons penser que cette auto-organisation ne peut s'échafauder qu'à partir d'une expérience première, d'un vécu suffisant, dont nous privons souvent l'élève en voulant trop vite le mettre en situation d'apprentissage.

De même, nous pouvons supposer que cette auto-organisation des actions découle de l'histoire propre de l'individu et de la vérité telle qu'il peut la percevoir. Ces dimensions sont très peu prises en compte dans l'organisation de l'enseignement, elles sont pourtant la base de toute "clinique du pédagogique".

Dans une telle conception, dans cette sorte de phénoménologie de l'action, le savoir est le produit historique et éthique de la conscience d'agir de l'individu. Cette définition du savoir nous rapproche plus de son sens premier, avoir de la saveur, savourer, goûter, pénétrer. Dans son acception moderne, le sens désincarne le concept en s'impliquant plus sur le versant de l'opérationnalité avec sa trilogie infernale savoir, savoir-faire, savoir-être. Donc, quelque part, cette définition "opérationnalisante" du savoir, voire opératoire si l'on se réfère aux travaux de Malglaive par exemple, trahit le sujet et *in fine*, se coupe de la pédagogie dont nous venons de voir précédemment que ce qui la caractérise c'est précisément la "part du sujet".

#### *Prémisse 4 : Des disciplines d'enseignement : ou de l'illusion de l'être.*

Se revendiquer discipline d'enseignement ne suffit pas à l'être. Il faut satisfaire à un certain nombre de critères et surtout à un fondement : L'unité épistémologique. Le concept de *savoir de l'activité motrice* représente cette unité épistémologique sans laquelle l'éducation physique scolaire ne parviendra pas à se constituer en discipline d'enseignement.

Ce fondement épistémologique de l'éducation physique scolaire discipline d'enseignement, nous conduira à répondre, comme le suggère M.Develay, à la problématique : Quelle question pose la discipline au monde, qui justifie par ses enjeux qu'elle soit enseignée à l'école ?

Jean-Guy Caumeil 14 mai 1996.

## ANNEXE 3

### Exemple d'une retranscription d'entretien

#### Entretien avec M. Paul Goirand le 12 mai 1996, UFR Lyon 1.

Ma première réaction à la lecture de ce texte est une réaction d'indignation. Il y a en effet une incompréhension flagrante à l'endroit de la didactique. On ne peut pas dire ce que tu dis comme cela, à moins d'ignorer ce qui se fait en didactique. Il faut lire les actes du colloque de Toulouse sur la recherche en éducation physique. Même sur le document préparatoire qui propose les résumés on peut avoir une vue de ce qui s'est passé. Il faudrait te le procurer pour montrer que ça ne se passe pas si simplement que ça.

Ensuite, au plan des options théoriques, j'ai été plus que surpris, quand tu dis que l'éducation physique a à se situer au niveau des résistances au savoir. Ça fait cinq ans que nous travaillons avec l'INRP sur la notion d'obstacle, sur les obstacles didactiques. On ne peut pas négliger ou ignorer ces travaux. Cette recherche centrale donne lieu à des recherches démultipliées sur la notion même d'obstacle. Reffugi fait une recherche magnifique de ce point de vue. Il s'interroge sur les raisons pour lesquelles les élèves ont du mal à dépasser certaines représentations, certaines logiques d'action. C'est de la didactique de la natation, en éducation physique, ce sont donc des contributions à la construction identitaire de l'éducation physique. Chantal Amade Escot a fait un exposé sur les obstacles en volley-ball... C'est un pan de la recherche qui contribue à l'identité, qui contribue à la construction identitaire de l'éducation physique qu'on ne peut pas ignorer. Après ce que l'on en fait c'est autre chose. On peut contester le type de recherche, on peut contester la méthodologie, on peut contester tout un tas de choses, mais ça existe et c'est très fort. Ce ne sont pas des recherches sur l'enseignement, en enseignement, ce sont des recherches en didactique, sur le contenu même de ce qu'il y a à apprendre dans des conceptions, que l'on peut même y compris contester, mais qui sont des conceptions de l'éducation physique, à partir de la pratique de l'éducation physique.

Je réagis sur ces deux premiers aspects parce que je suis impliqué complètement. Plus modestement je te renvoie l'article que j'ai fait paraître dans la revue EP.S, sur les obstacles chez les élèves et chez les enseignants. On peut contester la genèse des savoirs de type Bachelard, il n'y a pas que lui qui existe, néanmoins quand la référence est annoncée, le travail devient respectable, pour le moins.

Ce texte est très polémique, la thèse ne peut pas être uniquement sur ce ton là.

La troisième réaction est plus une interrogation : Est-ce qu'un travail comme cela a pour objectif de déboucher sur une "charte pédagogique" ? [*Le terme apparaissait dans le document que P. Goirand a lu mais il a disparu pour les autres interlocuteurs*]. L'élucidation de ce que tu appelles les savoirs de l'activité motrice suffirait presque à la thèse. Il faudrait peut être parler de principes d'action pédagogiques. L'action est tout autant déterminée par le futur que par le passé si bien qu'établir une charte préalable à l'action pédagogique représente un danger.

Si l'on va maintenant de chapitre en chapitre. Je passe directement au deuxième parce que le premier me ferait me répéter. Tu as des *a priori* qui risquent de te coûter cher. Essentiellement des *a priori* sur la recherche en didactique. Ce n'est pas possible, on veut ignorer la réflexion actuelle sur la recherche en didactique. On peut faire une critique, Labridy nous alerte sur des aspects que la didactique n'a pas pris

en compte, et pour cause, tous les aspects psychanalytiques de l'action par exemple. Denis, qui a remplacé J.Marsenach à l'INRP, et qui travaille avec Duret et Bouthier, donc sur les aspects technologiques dans le sens où les aspects psychanalytiques ne sont pas intégrés, a fait une intervention avant-hier au colloque, disant qu'il était très sensible à présent à cet aspect, l'imaginaire, le symbolique, les zones d'ombre, l'incommunicable et l'insondable à la fois. Il ne faut pas être en retard sur l'événement.

Bien qu'encore insuffisant, le discours n'est pas un discours désincarné quand il est sur la notion d'obstacle. On peut dire que l'incarnation n'est pas encore au niveau de la complexité de l'activité humaine, mais on ne peut pas dire que notre travail est désincarné. On ne peut pas dire qu'on a laissé l'enfant sur le bord de la route. C'est un travers que certains, sciemment, politiquement, ont avancé.

S'il y a un manque il vient surtout de la formation. On n'est pas formé à l'analyse de la complexité. Si j'étais peu attentif à cette écoute c'est pour des raisons de compétence, de capacité à entendre ce discours.

*[Il se pose alors la question des lieux où pourra ce faire cette formation parce qu'à regarder l'évolution des STAPS on peut douter qu'elles restent le lieu pertinent de la formation des enseignants d'EPS].*

Je ne sais pas, et de toutes façon elle sera reprise par une autre institution, les IUFM. Si les IUFM jouent bien le rôle universitaire ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle. Ce sont aujourd'hui des instituts dans le sens d'école qui ne s'appuient, presque exclusivement, sur des orientations politiques, mais sans une base recherche.

On ne peut pas dire que la didactique est un discours pour lui-même.

Pour en revenir à la didactique il ne faudrait pas croire au vue des cinq dernières années, mais avant aussi, que la didactique est ou était désincarnée, coupée du terrain, parce qu'on a travaillé sur le tas, les expériences ont d'ailleurs fait tâche d'huile. Désincarné, discours pour lui-même, détaché de la pratique donc inutile, peu influente voire dangereuse, je ne peux pas l'entendre, je prends ça comme...

*[Une injustice]*

C'est une injustice oui.

Bon, chapitre deux, la pratique est satisfaisante ? Je demande qu'on aille voir. L'attitude de J.Marsenach était un peu celle là. Moi je dis : Les collègues sont respectables, ce qui est différent, mais la pratique n'est pas satisfaisante. L'enseignant s'adapte, parce qu'il a une intelligence pratique, oui. Il a beaucoup d'intelligence pratique pour régler certains problèmes mais pas d'autres. Par conséquent elle est satisfaisante d'un certain point de vue, mais pas forcément d'un autre point de vue. Tu parles d'un confort personnel, certains collègues te diraient "viens un peu à ma place". Ils partent le matin au travail avec la trouille au ventre. Et ce n'est pas dramatiser que de dire cela.

J'ai fait une intervention au colloque du SNEP sur l'échec en éducation physique. On est devant un paradoxe, on parle du débutant de la 6ème à la terminale et la moyenne au baccalauréat est de 13.5. Alors satisfaisante, il faut aller voir de plus près. L'échec existe en éducation physique.

*[Je parle de pratique satisfaisante au regard de la capacité d'adaptation de la profession aux changements dans les textes d'évaluation par exemple]*

C.Marin dans sa thèse montre que les collègues ne respectent pas les textes. Par conséquent ils s'adaptent pour détourner les textes afin de continuer ce qu'ils avaient l'habitude de faire. Ils ne s'adaptent pas aux conditions nouvelles mais ils adaptent les conditions nouvelles à ce qu'ils savent faire ! Ils ne s'adaptent ni à la situation concrète d'apprentissage ni à la contrainte institutionnelle. Qu'est-ce que c'est que ce prof de gym aujourd'hui, qui résiste. Ce sont ces résistances professionnelles majeures qu'il faut aller interroger. J'aimerais que des études sérieuses aillent voir comment fonctionne un enseignant, quelle est la part de sa créativité, sa part de routinisation, sur quoi porte la créativité, sur quoi porte la routinisation.

Pour affirmer que la profession se porte bien, l'engagement en FPC n'est pas un critère, parce qu'on a montré depuis longtemps que le stage FPC, pour certains, est un moyen de s'évader de la pratique. Là encore ce sont des raccourcis dangereux. Pour ce qui est de la personnalité schizoïde...

*[En fait, je voulais simplement dire que nous sommes perçus comme tels par la profession des enseignants. Quand les collègues lisent nos propositions de programme, ou nos écrits, ils se demandent bien qu'est-ce qui peut nous prendre de jargonner comme cela alors que nous ne sommes que des profs de sport. C'est dans cette séparation entre pratique et théorie que je situe la personnalité schizoïde du corps des profs d'EPS]*

Alors il faut poser la question de la recherche identitaire, de la quête identitaire. Il n'y a qu'à le poser comme ça dès le départ. L'alternative n'est pas uniquement théorie/pratique, elle se retrouve dans la dialectique EPS/APS. Il y a l'identité professionnelle et l'identité disciplinaire. Je suis relativement sensible à l'heure actuelle à cette double problématique. Pour ce qui concerne l'identité disciplinaire on peut dire que la discipline n'est pas construite aujourd'hui, alors que l'identité professionnelle est forte.

Chapitre trois, attention, en utilisant le mot complot, à ne pas tomber dans le discours d'il y a deux ans et même de l'année dernière. P.Parlebas continue. Il faut lire le compte rendu du colloque de Poitiers, ça recommence, c'est un complot. Qu'est-ce que c'est que ce truc là ? Il y a des enjeux de pouvoir, très bien, il y en a partout des enjeux de pouvoir et il y en aura tout le temps. Mais il y a des enjeux institutionnels et de personne qui se greffent là dessus. Il y a des enjeux théoriques. Tout ça s'entremêle et il est difficile quelquefois de traiter des enjeux théoriques en dehors des enjeux de pouvoir et des enjeux personnels. Il y a aussi des enjeux de pratiques, il faut bien que l'éducation physique existe, il ne faut pas trop brouiller les cartes de la pratique pour ne plus qu'elle existe.

Posons cette complexité en termes de complexité d'enjeux et de dérives que le discours, à l'heure actuelle, subit. Calme ! Il n'y a pas de complot : PC, FSGT, INRP, c'est de la folie ! De mon point de vue l'histoire reste à faire, mais une véritable histoire. Même P.Arnaud tombe dans cette pseudo-problématique du complot, alors que c'est bien plus compliqué que cela. Personne ne parle des rapports conflictuels au sein de la FSGT entre R.Mérand et René Deleplace. Personne ne parle de l'influence de l'ENSEP dans la sportivisation de l'éducation physique, de la place centrale du collectif de l'ENSEP dans la formation des profs à l'époque. Où on en est dans le débat institutionnel ? Où en est-on dans le débat programme ? Où est le débat ? Ce n'est pas qu'un enjeu de pouvoir, il y a un réel enjeu théorique, dans les problématiques théorie/pratique, EPS/APS, des problématiques qui restent ouvertes, dans la problématique réalisme/formalisme. Je souhaiterais que ces travaux universitaires soient un peu plus sereins par rapport à un débat social qui ne l'est plus du tout, et qui aboutissent au plan local comme national à des exclusives, à la suppression du débat. Les enjeux de pouvoirs et les enjeux personnels privent la profession d'un vrai débat. Et cela je le regrette.

Chapitre 4, le praticien et le théoricien, il ne faudrait pas les séparer alors que se mettent en place des collectifs qui sont à la fois intellectuels collectifs, et praticiens collectifs. Faisons l'analyse des collectifs mixtes qui se mettent en place au plan local. Comment avons nous fonctionner en FPC ? Avec des limites, par exemple j'ai moi-même essayé de faire jouer le rôle de chercheur à des praticiens, en les intégrant dans des équipes de recherche ne serait-ce que sur le relevé de données. Ils ne peuvent pas. Alors analysons comment en éducation physique, comme ailleurs, on arrive à constituer des collectifs mixtes de recherche, praticiens/chercheurs, chercheurs multidisciplinaires etc, et comment on bute sur des compétences demandées, qui ne sont pas possibles pour certains. On veut donner des tâche ou attribuer des rôles à des gens dont la compétence très forte en tant qu'intervenants les prive de l'accession à une compétence de chercheur. C'est le problème réel de la constitution de ces collectifs.

La relation pratique-théorie, praticien-chercheur, serait à explorer d'un autre point de vue encore ; La nécessaire incorporation de connaissances théoriques pour tout enseignant praticien pose des problèmes que la formation n'a pas résolus. Comment faire se "rencontrer" la théorisation de la pratique et la pratique théorique ? Cette question est au cœur des travaux de la formation des enseignants.



Chapitre 5, tu dis que le paradigme de l'éducation physique c'est la pédagogie. Je demande à ce que cela soit plus clair au plan théorique. Que la pédagogie intègre la didactique ou l'inverse, encore une fois il y a un débat à ne pas figer, il faut simplement préciser de quoi l'on parle. Ce que je n'ai pas bien compris c'est de dire l'éducation physique est l'école. Elle ne peut pas être l'école au sens de formation fondamentale qui est obligatoirement multidisciplinaire. Mais elle est l'école dans la mesure où sa pratique, scolaire donc, crée une cohérence entre finalités, contenus et démarche(s). Dans ce sens il faudra être plus précis. En tant que cohérence entre finalités, contenus et démarche(s), elle est l'école comme les autres disciplines. Mais n'étant pas, en elle-même, une formation fondamentale forcément multidisciplinaire, elle ne l'est pas.

Je terminerais sur la définition de l'éducation physique comme travail sur la résistance à construire son savoir de l'activité motrice. Il y a un risque. Mais peut être n'ai-je pas compris la dialectique. Au départ de la résistance il y a quand même une proposition. Dans le cadre scolaire la proposition vient du maître. A ce moment là il faut discuter, je maintiens que le rôle primordial de l'école est la communication du savoir, ou du savoir-faire. Par conséquent, il doit y avoir un programme, nous avons une responsabilité sociale de ce point de vu là. L'expression mettre l'enfant au centre ne me convient pas. Quand tu parles de la désincarnation de la didactique il ne faudrait pas tomber sur l'inverse, une didactique sans contenu de savoir, ce serait un paradoxe ! Les propositions que font les enseignants, et j'espère qu'ils en font, ne sont pas neutres du point de vue du savoir à acquérir. Et c'est, dans la relation élève concret, savoir proposé en termes de tâches de dispositifs..., c'est dans cette relation que s'identifie la résistance. C'est un travail sur la résistance au savoir de l'activité motrice, au savoir proposé par l'enseignant.

*[Ce que je veux dire c'est que le savoir que construit l'enfant échappera toujours à l'enseignant]*

Quand tu dis échappera il faut faire attention. L'élève sera autonome quand le savoir deviendra son affaire propre. C'est le paradoxe de l'enseignement. Les étudiants disent souvent : "vous voyez bien qu'on a travaillé l'autonomie puisqu'ils sont autonomes", mais ils sont en plein dans l'erreur. Ils seront d'autant plus autonomes qu'ils sauront maîtriser les contraintes. Il y a contrainte au départ. L'apprentissage c'est une douleur. La transformation est une douleur et c'est pour cela qu'elle est si difficile.

### Réponses écrite au cadre des entretiens

#### La question des visées.

*Que cherchez-vous à atteindre par votre militantisme?*

La réelle démocratisation des pratiques physiques. C'est à dire l'accession pour tous à une culture vivante, vécue, des exercices corporels pour soi, pour le bien être qu'on peut en tirer.

*Comment concevez-vous l'éducation physique scolaire?*

Comme une discipline<sup>1</sup> d'enseignement qui initie les élèves à la prise en charge par eux-mêmes, de leur vue physique.

Comme une occasion pour les élèves et le maître d'interroger<sup>2</sup> le système scolaire en vivant bien<sup>3</sup> l'activité d'enseignement-apprentissage, fondé sur le respect mutuel, comme un moment de vie collective<sup>4</sup> intense où la relation est vécue comme une condition à son propre épanouissement.

#### La question des référents.

*Quels référents théoriques utilisez-vous?*

---

<sup>1</sup>Souligné par l'auteur.

<sup>2</sup>Souligné par l'auteur.

<sup>3</sup>Souligné par l'auteur.

<sup>4</sup>Souligné par l'auteur.

Au-delà des références relatives au Métier<sup>5</sup> proprement dit : Hébert, Demeny, Coubertin, Mauss, Leroy-Gouran, en sociologie, anthropologie, mais aussi H.Wallon, Malrieu, Piaget, Doize Mugny. En psychologie Léontiev, Vygotsky, Bruner etc... En pédagogie, B.Charlot, Rocheix, Davaisse, Meirieu, Develay, Makarenko, Freinet. En didactique, Brousseau, Martinand, Astolfi, Marsenach, Mérand. Mais aussi en philosophie, en psychologie du travail, en ergonomie etc...

*Y-a-t-il un modèle (un paradigme) qui sous-tend votre conception de l'éducation physique scolaire?*

L'éducation physique d'un individu se fait par l'appropriation du patrimoine culturel humain. (Qu'appelle-t-on culture physique?).

#### **Quelles propositions de pratique**

*Comment "entre-t-on" dans cet enseignement, par quel biais?*

La formulation -par quel biais- n'est pas claire et même pas souhaitable. Je préfère la question : Comment l'enseignant entre<sup>6</sup> dans la mise en œuvre de cet enseignement?

Que veut dire "entrer"? On entre en religion!!.

- On adopte une démarche de construction des cycles d'enseignement par le formalisme, l'ambiance culturelle, la tradition professionnelle, les goûts et les ressources propres, la pression des élèves, c'est bien compliqué.

- On construit son enseignement (concrètement chaque jour) à partir des élèves autour d'une situation de REFERENCE<sup>7</sup>.

#### **Quels sont pour vous les textes fondateurs?**

Les textes de Wallon - L'évolution psychologique de l'enfant, De l'acte à la pensée...

Léontiev - L'homme et la culture.

Mérand - Que devient la leçon d'éducation physique, Rapport de l'éducation physique et du sport, les textes du stage Maurice Baquet.

---

<sup>5</sup>Souligné par l'auteur

<sup>6</sup>Souligné par l'auteur

<sup>7</sup>Souligné par l'auteur

## Exemple d'un traitement de conversation : Mrs Jacques Gleyse et Gilles Bui Xuan.

Cette conversation est particulière dans la mesure où elle fait intervenir deux interlocuteurs. Le résultat du traitement ne fait pas apparaître ce qui appartient aux propos de J.Gleyse ou aux propos de G.Bui Xuan. Pour avoir ce type de renseignement il faut se reporter aux retranscriptions situées dans les annexes.

### Les problématiques

A-t-on le droit de tout didactiser et de tout enseigner? Dans ce cas, la revendication au statut de discipline d'enseignement est malvenue.

*Toute la question est de savoir si l'éducation physique est une discipline d'enseignement ou si elle ne l'est pas. Donc il me semble difficile de partir d'un a priori, si cet a priori se révèle faux.*

*Poser la question y a t il une didactique de l'acte amoureux? Etait le sous-titre qu'il fallait lire, parce que se pose la question : jusqu'où peut-on enseigner? Certains n'ont pas saisi la portée de cet article qui a été pris au premier degré, et pas lu avec ce qu'il supposait derrière. Pour le lire il fallait avoir connaissance du modèle de G.Bui Xuân le curriculum conatif, voir que ce modèle avait été proposé comme modèle didactique, comme un modèle pédagogique universel, et dire que ce modèle pouvait s'appliquer à différents ordres de choses. Mais cet article s'interrogeait sur lui-même en faisant une boucle, en disant : mais a-t-on le droit de didactiser ça ? Et pourquoi pas, didactisons tout. Il reste qu'au bout du compte si on peut didactiser ça, on sait que ça ce ne sera jamais didactisable et didactisé. Il y a derrière la question que l'on se pose depuis un moment : peut-on enseigner une pratique corporelle? Dans cet ordre là, symbolique, organisée par des symboles, c'est la question qu'on pose pour l'éducation physique, pour moi c'est plus, que doit-on? Mais, a-t-on le droit? Au sens strict d'enseigner, c'est à dire au sens étymologique de marquer d'un sceau, une pratique corporelle. Enseigner une pratique corporelle de la même façon, d'un point de vue éthique je crois qu'il faut commencer par l'éthique, pose le problème des limites de ce que l'on a le droit, décentement, de transmettre, pas d'enseigner. Jusqu'où peut-on imposer un enseignement, quelle est la visée, si la visée n'est pas une visée éducative. La question de fond aujourd'hui repose sur une confusion entre apprentissage et éducation.*

Le débat connaissance / savoir correspond en éducation physique à une période historique déréalisant l'activité des individus.

### La notion de savoir

*Pour moi le fait qu'il y ait un débat sur connaissance et savoir, initié par Claude Pineau, se situe dans une période, et on ne peut éluder la dynamique historique. Je ne la pense pas en terme de progrès, je la pense en termes d'îlots de positivité. A un certain moment il y a un îlot de positivité, une certaine représentation du monde. Ces modifications ne sont pas forcément des progrès de l'homme, ce sont des transformations. Aujourd'hui pour moi, l'idée de cognomorphose c'est à dire que l'agir irait vers le savoir, le savoir vers le savoir sur le savoir, la connaissance vers la connaissance de la connaissance, l'épistémologie vers l'épistémologie de l'épistémologie, la science de la science etc. C'est à dire qu'il y a de plus en plus un processus de déréalisation, les choses s'abstractent de plus en plus, depuis disons les années soixante. Dans ce processus d'abstraction, l'éducation physique y est confrontée, et s'est trouvée emportée dans ce processus là. D'où, au lieu de parler de méthode ou de méthodologie on s'est mis à parler de pratiques, de pratiques sportives,*

Savoir est un système verbal impliquant la personne à l'opposé de la connaissance qui lui est extérieur.

L'éducation physique scolaire ne propose pas des savoirs mais des agirs, des savoir-faire.

L'éducation physique n'est pas construite sur une logique cognitive mais sur une logique conative.

Il y a différentes natures de savoirs et l'on se trompe en voulant intellectualiser le savoir de l'éducation physique.

*d'activité, on a parlé de plus en plus de savoir / connaissance. A ne pas oublier la dynamique institutionnelle à réinsérer, Claude Pineau, Doyen de l'Inspection Générale de l'époque a utilisé cette terminologie comme la terminologie valide de l'éducation physique. Comme tout le monde est tombé dans le panneau tout le monde a repris cette terminologie qui était développée pour les autres matières au niveau du groupe de l'Inspection Générale regroupant les Inspections Générales. La matière de l'éducation physique a perdu son âme à vouloir rentrer dans cette logique.*

*Sur la différence entre savoir et connaissance, savoir d'abord, c'est un verbe, un système verbal, et les verbes sont des systèmes d'action. Le verbe, en français, sous-tend toujours une action, je suis faisant ceci. Dans tous les verbes il y a : Je suis agissant quelque chose. Il y a l'ego, moi, qui est pris en compte dans un système verbal, donc à partir du moment où le verbe est nominalisé, savoir c'est forcément quelque chose d'intégré par l'individu. Un savoir ne peut pas se promener dans l'air, dans les espaces libres, il est forcément dans l'individu qui sait, c'est quelque chose d'approprié. Donc il me semble être ce qui reste, une partie de l'éducation, ce qui reste quand on a été éduqué. Je le distingue de connaissance qui est nominal, donc tout nom dans la langue française désigne un objet : une chaise, un homme etc. C'est à dire cette fois, non pas moi faisant quelque chose mais un objet hors de moi. Savoir et connaissance sont deux choses qu'on aurait dû dissocier, et pas prendre comme thèmes associés. Au bout du compte pour moi il n'y a pas de savoir parce que le savoir est connoté aussi d'une intellectualité la plus caricaturale. Et savoir savant, savoir scolaire. Il me semble que l'éducation physique ne propose pas des savoirs. Elle propose des agir, des savoir-faire, des actes, et s'est toute la différence, il paraît plus difficile de parler de l'éducation physique en termes de cognitivisme et de cognition, parce que l'éducation physique n'est pas fondamentalement construite sur une problématique de la cognition, mais sur une problématique conative donc elle ne fonctionne pas sur des savoirs et des connaissances comme les autres matières mais fonctionne sur des agir des actes des pratiques. On ne peut pas dire que l'éducation physique est une discipline d'enseignement parce qu'elle a des savoirs à transmettre parce que c'est une dimension tout à fait minime.*

*La dérive de la réflexion sur les savoirs en éducation physique se trouve là. On touche du doigt le problème parce qu'il n'y a pas de savoir en soi sans application. Il y a des moments où les savoirs ne sont pas utiles et des moments où ils sont indispensables et ils sont demandés par l'élève. C'est le plaisir qu'il a, à être satisfait par rapport à sa demande. S'il demande des savoirs à un moment donné parce qu'il pense que ça va le faire progresser, l'enseignant se doit de lui donner ces savoirs. Il sera en mesure de les intégrer parce qu'il en est demandeur. Par la suite il faut se questionner sur la nature des savoirs. Y a-t-il différentes natures du savoir? Je pense que oui. On se trompe de savoirs, en intellectualisant par trop le savoir en éducation physique*

### **Les visées : l'axe de questionnement de la discipline**

l'éducation physique est revendiquée discipline d'enseignement par intérêt alors qu'elle est

*Pour moi l'éducation physique ne se revendique rien, parce que l'éducation physique n'est pas une personne, une instance, une entité, c'est une institution, donc certaines personnes ont intérêt à revendiquer l'éducation physique comme discipline d'enseignement. Parmi eux le groupe de l'Inspection Générale, puisque l'éducation physique est intégrée au Ministère de l'Education*

une discipline  
d'éducation par les  
apprentissages moteurs.

*Nationale, eux doivent la considérer comme une discipline d'enseignement. Mais cet a priori nous ne le partageons pas. Pour moi tout du moins, l'éducation physique n'est pas une discipline d'enseignement. Fondamentalement elle n'est pas une discipline d'enseignement mais une discipline d'éducation. Il suffit de lire sa dénomination puisqu'elle s'appelle éducation physique et c'est dans le système scolaire une particularité parce que je ne connais pas beaucoup de disciplines qui ont cette dénomination. Eduquer c'est conduire sur un chemin, étymologiquement, de educare conduire. Alors qu'enseigner c'est insignare ce qui veut dire marquer d'un sceau. Dans un cas il y a une contrainte forte qui conduit à imprimer quelque chose. Enseigner suppose une contrainte dans la logique de l'apprentissage, alors qu'éduquer suppose plus de souplesse et de latitude et plus de liberté pour l'apprenant d'une certaine manière. Donc pour moi l'éducation physique n'est pas une discipline d'enseignement. On peut enseigner des pratiques, des connaissances etc. Mais on ne peut pas enseigner une éducation. L'éducation physique discipline d'enseignement j'y renoncerais doublement. Etymologiquement, théoriquement d'abord, mais aussi institutionnellement parce qu'on est un certain nombre dans cette mouvance, à ne pas revendiquer l'éducation physique comme discipline d'enseignement mais au contraire discipline d'éducation. C'est ce qui nous différencie, ce qui pourrait constituer notre identité. On peut venir sur ce qui s'y fait, mais pour nous ça ne s'enseigne pas comme une discipline, comme une matière qui aurait un contenu, un programme identifié et identifiable qu'il faudrait transmettre à tout prix sinon ce serait grave pour l'avenir de l'humanité.*

L'éducation physique est  
une matière d'équilibre  
par rapport aux matières  
d'attention.

*Comme le disait Reboul tout apprentissage est occasion d'éducation et ce n'est que par cette opportunité que l'apprentissage a de la valeur ! L'apprentissage n'est pas le but, c'est l'occasion d'une éducation, le but c'est l'éducation. Provisoirement il apprend, et plus il apprend et plus, d'un point de vue éducatif il s'éduque.*

*Depuis un certain temps je propose l'idée que la spécificité de l'éducation physique est d'être une matière d'équilibre face aux matières d'attention. On pourrait modéliser les matières, et le volume serait leur spécificité. Si l'éducation physique a acquis une place dans le système scolaire c'est parce que le monde dans lequel on est a accepté de plus en plus des pratiques de détente et de loisir corporel. Le problème qui s'est produit ces derniers temps, et là dessus nous sommes d'accord sur le fond l'idée de conatif par rapport à cognitif est importante, c'est que la pratique corporelle en elle-même renvoie au conatif, à la conation et c'est ce qui serait sa spécificité, parce que sa spécificité dans l'école c'est de faire agir le corps. Pour moi il n'y a que deux sortes de matières, celles d'attention et celles d'équilibre. Matière d'équilibre sous-entend équilibre de vie dans l'école et pas après, là immédiatement. Si on rate le rendez-vous on ne construit pas l'éducation physique comme matière d'équilibre mais comme matière d'attention, entre guillemets on l'intellectualisera à un moment où il ne fallait pas.*

### **Les références, ce qui permet de comprendre la discipline**

Les modèles utilisés en  
éducation physique sont  
soit caricaturaux du haut  
niveau soit incomplets.

*Il me semble que les modèles proposés ces derniers temps ne faisaient faire qu'une seule chose, quand on était sur le cognitif, très représentationnel construction des représentations, on était sur l'axe de la fonctionnalité, l'éducation physique ne posait que la question de la fonctionnalité. Quand on était sur une logique sportive, on ne pouvait faire que de l'axe structural, ou*

L'éducation physique poursuit aussi bien des finalités sociales que des valeurs.

L'inclinaison à agir est le moteur de la motricité donc de l'éducation physique.

*technique au sens de P.Goirand, l'arrière plan et techniciste malgré l'introduction d'artifices. Il rentre en éducation physique sur le modèle du haut niveau. Il comporte des techniques et le modèle doit être appris, après on s'arrange pour que l'élève apprenne. Mais il n'est que sur la logique « j'apprends le modèle ». C'est ce qui fonctionne pour J.Marsenach ou Ch.Amade Escot, il y a un modèle de haut niveau qui doit être didactisé pour être appris, mais appris presque exclusivement dans le sens d'une technique. C'est à dire, on va découper les techniques en petits morceaux et on va les transmettre. Mais à mon avis cela c'est ce que l'on peut enseigner, mais ce n'est pas ça l'éducation.*

*Si on observe les systèmes éducatifs, on s'aperçoit qu'ils sont loin d'être identiques, au début du siècle on a certaines matières, au milieu on en a d'autres et enfin celles de maintenant n'ont rien à voir. Il y a une dynamique des matières d'enseignement, des matières disparaissent, des matières arrivent. Il ne faut pas penser le système comme orthodoxe au sens de Pierre Arnaud, il y a un orthodoxisme trans-historique. Le système éducatif est en perpétuelle mutation et dans ce contexte il ne faut pas penser l'orthodoxie par rapport aux autres disciplines mais penser que le système prépare sans arrêt au monde dans lequel on est, ou on sera, enfin il y a une dialectique entre les deux. Il y a une dialectique permanente entre l'école et la société. Si l'éducation physique prend autant de place c'est parce que si on lit le travail au début du siècle et on lit le travail à la fin on s'aperçoit qu'il y a de plus en plus de loisir et de moins en moins de travail et donc l'éducation physique discipline d'équilibre et de loisir a de plus en plus d'importance. L'éducation physique prend de l'importance parce que le système s'est transformé. On est rentré dans une société qui va peut-être plus penser à l'au-delà du travail donc au loisir. Nous ne nous revendiquerions pas discipline d'enseignement mais discipline d'éducation, ce qui est autre chose. Il y a aujourd'hui une place dans le système éducatif, comme toujours d'ailleurs, pour les disciplines d'éducation.*

*La motricité est le produit d'une conation, c'est un produit. La conation c'est de l'ordre de la pulsion, mais le terme est mal choisi parce qu'il est connoté psychanalytiquement, il ne s'agit pas de cette pulsion là mais de la pulsion vitale, une sorte de « propension à ». Le problème c'est qu'il y a différents types de conations. Le terme a un fondement philosophique de Holmes à Spinoza. Un psychologue américain Howard Baren écrit en 1923 un précis de psychologie dans lequel il emploie le terme de conation selon différentes acceptions. Il parle des conations en en faisant un répertoire, il y a pour lui des conations d'effort, de réflexe, etc. Sur les banques de données nous avons trouvé 192 articles sur la conation presque tous américains. Nous voulons faire une étude sur l'emploi du terme dans les recherches actuelles et on est assez stupéfait de voir que le terme n'est jamais défini, qu'il est employé dans des acceptions très différentes, certaines allant de soit « on travaille sur le cognitif, l'affectif et le conatif » mais ils ne disent pas ce que c'est, y compris dans la recherche. C'est donc un terme fondamental pour la motricité. Pour nos recherche nous en avons fait une définition : Nous avons voulu trouver un concept qui rende compte de l'orientation de plus en plus fréquente des recherches actuelles (Reuchlin par exemple a publié, à un an d'intervalle, deux ouvrages sur le développement cognitif et conatif de l'enfant) et de l'influence de la personnalité et de la culture sur les processus cognitifs, nous avons tenté de donner un cadre théorique qui rende compte de l'action sans en occulter la complexité. Ce système repose sur le concept de conation défini comme l'inclinaison à agir dirigé par un système*

de valeurs. C'est la volonté ultime fondée sur l'inclinaison à agir dirigé par un système de valeurs. On retrouve la conation, la volonté d'agir au départ de toute action en éducation physique. Ma référence théorique c'est celle-ci.

La question du sens est une de mes références théoriques, j'ai travaillé avec des psychanalystes, avec Castoriadis etc. Quand je dis système de valeurs c'est au sens large, c'est un système de significations, mais pas déterminées définitives, mais évolutives. Qu'est-ce qui fait qu'un élève va changer d'étape, j'ai appelé ça pour la bonne compréhension « changement de préoccupation » mais si les préoccupations changent c'est parce que le système de significations change. Il y a une question qui illustre la signification « qu'est-ce que je dois faire ? ». Pour l'enseignant la réponse n'est pas forcément juste mais pour l'élève elle l'est à tous les coups, en fonction de la dimension dans laquelle il sera et par rapport aux interprétations des solutions qu'il peut envisager. A l'étape 1 le sens qu'il donne à l'activité c'est d'opposer sa force brutale à l'autre, pour gagner je dois forcer plus fort que l'autre c'est le sens qu'il donne à l'activité. Puis le sens va changer. La question qui se pose alors c'est comment le sens va-t-il changer, qu'est-ce qui change quand le sens change. Comment on passe de « je vais t'aplatir parce que je suis plus fort que toi » à une attitude qui prend l'autre en compte dans sa dynamique pour utiliser son déplacement, etc. Là l'activité va changer de signification « par rapport à l'autre qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour ne pas perdre ». Il y a des indicateurs par exemple à l'étape 1 il y a indistinction des statuts et des rôles (les deux sont attaquants et rentrent dans un rapport de force pure), tout d'un coup les rôles changent parce qu'il y en a un qui sait que s'il attaque il va perdre, il ne peut plus penser la victoire comme un rapport de force pur donc il se met en défense. Et s'il se met en défense l'activité n'a plus le même sens. La signification a évolué et elle est différente de la signification que donne à l'activité celui qui est au troisième niveau. C'est pareil pour tout, l'activité n'apparaît pas identique quand on est à un niveau ou à un autre, la pire des erreurs pédagogiques c'est de penser que le débutant attribue la même signification à l'activité que le champion ou l'expert. Les significations sont le moteur de l'action, mais pour les profs de gym il vaut mieux leur faire voir le volume ils comprennent mieux, la signification échappe aux référents des profs de gym. En termes de préoccupations tout le monde comprend que même les élèves comprennent.

### **Les propositions. Interpréter les théories**

La visée de l'éducation physique pour moi, tu reprends le texte que j'ai fait pour Poitiers par exemple « A quoi sert l'éducation physique », ma réponse est simple, claire et naïve : pour faire des hommes complets. Qu'est-ce que ça veut dire, des gens qui arrivent à articuler de façon harmonieuse un certain nombre de dimensions. Les dimensions sont multiples et variées mais si on les schématise, si on les classifie, on peut en dénombrer trois grandes qui sont coordonnées en permanence dans les pratiques motrices pour provoquer un résultat moteur.

- La dimension structurale de l'individu : Sa masse, son poids, son énergie, ses neurones, ses fibres musculaires etc. Que ce soit des fibres musculaires locomotrices ou de l'organisation du système nerveux, il s'agit toujours d'une structure. Y compris ses handicaps, pour deux personnes semblables si l'une a un accident ses performances motrices vont changer. Il est clair qu'il y a une structure et que sans cette structure il n'y a plus grand chose à articuler en éducation physique. C'est une dimension essentielle.

*Mais en dehors de cette structure il y a une autre dimension, et c'est là qu'il faut saisir la place des connaissances, du savoir-faire etc. En gros ce que je résume maintenant dans le terme technique. Sachant que le langage est une technique. Je classifierais dans le même ordre les techniques, les savoirs extérieurs (les connaissances), les savoir-faire même intégrés parce qu'à un moment donné, dans cette articulation de l'homme, il sont bien intégrés quelque part. Mais ils ne s'intègrent pas de la même manière. Intégrer quelque chose de l'extérieur vers l'intérieur, intégration de connaissances par exemple, ce n'est pas la même chose qu'une intégration construite de l'intérieur de quelque chose qui n'a pas son référent à l'extérieur. C'est ce que moi j'appelle des savoirs, mais de toute façon, c'est intégré de façon distincte de la structure. Il y a la structure matérielle et dans l'homme ces choses intégrées de différentes façons ne font pas partie de la structure, elle font partie...*

*- La dimension technique est forcément du domaine de l'acquis, c'est transmis et ça ne peut pas être dans les gènes.*

*- La dimension fonctionnelle, constitue la troisième partie du modèle. C'est ce qui permet de mettre en œuvre cette technique à travers cette structure.*

*C'est un modèle spatial, en volume, il est évident, il suffit de le voir pour comprendre. Cette augmentation du volume c'est ma visée en éducation physique parce que c'est l'éducation physique.*

*A ces axes j'associe, de façon simpliste mais pour avoir une représentation de la réalité, à la structure tout ce qui est des théories du développement, la structure ça se développe, artificiellement par le travail, ou par les artifices de la chimie.*

*La technique ça s'apprend. Nous différencions clairement ce qui est de l'ordre de l'apprentissage, peu importe l'acception du terme, savoir, savoir-faire, connaissance, c'est du même registre, ce sont toutes des choses qui s'apprennent. Alors qu'est-ce qui s'éduque, c'est ce qui nous intéresse au premier chef en éducation physique ce sont les fonctions, motrices et mentales. On voit bien que ce schéma ne va pas à l'encontre des Instructions Officielles, ni du programme, si on reprend les grandes finalités, le problème des visées, on peut les situer sur le modèle facilement. L'unité de l'éducation physique, quels que soient les corps, les cultures, c'est l'éducation des fonctions qu'elles soient motrices, de coordination, qu'elles soient mentales, opératoires, cognitives, etc. Tout ce qui est social c'est pareil, il y a là une relation plus importante entre technique et fonction. Qu'est-ce qui s'apprend dans le social, ce sont les modes de fonctionnement en société, les fonctions sociales, ça s'apprend mais aussi ça se vit ça se fait fonctionner, tant qu'on ne les a pas fait fonctionner on peut pas les comprendre.*

*Pour le moment la visée de l'éducation physique, mis à part la culture qui est maintenant bien intégrée dans ce qui se transmet et ce qui s'apprend, c'est la formation de l'individu, la formation d'un homme complet, avec l'articulation de ces dimensions mais en les situant. Pour conclure sur ce point on ne peut pas adopter un point de vue manichéen en disant : l'éducation physique c'est ça, c'est l'éducation et pas le reste. Moi je dis c'est une articulation. Je dis qu'il va se développer petit à petit par le simple jeu de la mise en œuvre de sa structure. Quand un individu commence une activité il a un volume qui lui est propre, par sa structure, ses connaissances, sa fonctionnalité qu'il va mettre en jeu, mais de façon extrêmement réduite, parce qu'il est trop pris par des problèmes émotionnels. Mais en se mobilisant il va se développer selon les différents axes. Son volume de compétence va augmenter. Il en va de même pour toute activité corporelle. Les jeux traditionnels par exemple peuvent être intégrés de la même*



*manière. On a des jeux de nature plus fonctionnelle : le drapeau collectif, l'épervier... Le curriculum est le même dans l'ordre conatif, c'est à dire que les débutants vont rentrer par la structure, ils vont courir le plus vite possible dans le drapeau collectif sans se soucier des copains. Dans le second temps ils vont se dire qu'on peut adopter des stratégies. Par la suite ils se demanderont comment bien jouer au drapeau collectif, et vont aller demander au prof. Mais là il y a problème parce que c'est une activité largement fonctionnelle donc les solutions doivent venir des élèves eux-mêmes. Dans ce cas la période technique est quasi nulle. P.Parlebas montre que de simples jeux comme le jeu de barre par exemple, demandent à rentrer dans une classification. Il l'a fait rentrer dans la sienne, nous on le fait rentrer dans ce mode de classification qui permet de distinguer les activités à dominantes structurelles, à dominantes techniques ou fonctionnelles. Il n'y a pas trente façons de gagner il n'y en a que trois : ou on gagne à la mesure, et qu'est-ce qu'on mesure, la structure. Ou on gagne à la conformité à un modèle, et on conforme une prestation technique. Ou on gagne au score, ou sous une forme quelconque de score, et on comptabilise la dimension fonctionnelle. Il y a d'autres activités comme le lancer de poids qui se mesurent. On ne voit pas de lanceurs olympiques qui font moins de cent kilos. C'est une activité de mesure, structurale, mais dans les jeux aussi, le tir à la corde, le lancer de tronc d'arbre en Ecosse par exemple. Ce sont des jeux traditionnels mais qui reposent sur la structure. Il y a aussi même s'ils sont plus rares, des jeux de conformité où il faut reproduire une technique, un geste, comme la toupie, le cerceau etc.*

*J'utilise ce modèle y compris pour la dissertation en CAPEPS à l'écrit 1 : Quand vous aurez atteint l'étape trois vous serez admissibles, et ça marche sauf manque de chance. Les étapes sont :*

- 1) **émotionnelle**, donc saturée de structurel,*
- 2) **fonctionnelle**, c'est à dire saturée sur la logique de comment ça marche,*
- 3) **technique**, c'est à dire qu'est-ce qui faut faire, comment font ceux qui savent faire,*
- 4) **contextualisation**, c'est à dire en fonction de mes capacités je m'adapte,*

*La cinquième étant l'adaptation totale mais je ne rencontre pas ça en CAPES. J'ai fait un article sur la perche il y a au moins dix ans de cela qui s'appuie sur ce modèle. Ce qu'il faut comprendre c'est que le modèle est double :*

- Il est une représentation des pratiques corporelles, mais ça peut être n'importe quelle pratique, il est représentation des pratiques humaines.*
- Mais il est aussi représentation de l'individu pratiquant.*

*Ce qu'il faut comprendre c'est qu'il y a articulation des deux.*

*Au plan théorique c'est une mise en relation d'une activité se développant et d'un individu se développant également. Chaque moment il s'exprime cette dialectique.*

## ANNEXE 4

### Deux exemples de préjugé de niveau 1 adressé aux différentes personnalités.

#### A M. le Doyen de l'Inspection Générale Guy Malvezin, élaboration du préjugé de niveau 1.

##### 1) Les problématiques.

##### Il faut donner à l'éducation physique une place qui ne soit pas contestée de discipline d'enseignement.

L'éducation physique scolaire se justifie par autre chose que les pratiques sportives. Mais par quoi? La question des fondements de la discipline d'enseignement dépasse la question de sa fondation et la didactique ou le programme ne peuvent constituer, à eux seuls, l'assise d'une discipline d'enseignement.

Pour notre part, nous croyons effectivement à la nécessité, politique et institutionnelle, d'élaborer un programme. Mais, il est difficile, selon nous, d'établir un programme scolaire sans définir en amont, le savoir et la nature du savoir que la discipline est censé promouvoir. Le programme ne nous semble pas un préalable, même si nous lui reconnaissons un intérêt stratégique. Selon nous, **l'unité de la discipline** est à rechercher dans la cohérence des diverses manières d'enseigner, non pas au regard du programme ou de "la" didactique, mais **au regard du savoir disciplinaire**. Si bien que l'unité et l'identité d'une discipline d'enseignement se fondent sur son **unité épistémologique** et nous faisons l'hypothèse que le consensus naîtra autour du concept de *savoir de l'activité motrice*. La liste des connaissances, des techniques, des savoir-faire, la somme des contenus viendra après, et en toute logique, ce qui n'est pas le cas si on place "la charrue devant les bœufs"<sup>1</sup>.

La question de l'unité et de l'identité de l'éducation physique est de nature épistémologique, pas exclusivement cela va s'en dire, mais comment peut-on revendiquer d'être une discipline d'enseignement si nous ne sommes pas en mesure de dire le savoir que l'on enseigne? Une discipline d'enseignement a pour finalité d'enseigner, sinon c'est une discipline d'éveil, de compensation, il faut alors la revendiquer comme telle, certains ont ce courage<sup>2</sup>. Nous ne pouvons pas différer et passer sous silence le savoir que nous enseignons sous peine de nous disqualifier. Que nous en ayons une définition large, voire imprécise est une autre question. En effet, définir précisément le *savoir de l'activité motrice* n'est pas chose facile, ni même peut-être indispensable. Le travail sur la définition de ce type de savoirs, les savoirs de l'action, ou plus exactement de l'activité comme nous préférons les présenter (la pédagogie, la médecine, l'architecture, la politique, le management etc) en est encore à ses débuts. Les recherches, tant en France qu'à l'étranger, explorent de plus en plus cette autre voie de la connaissance. L'éducation physique, comme pratique pédagogique, a certainement, à prendre ce train de la réflexion épistémologique générale, sous peine de rester sur le quai, une fois encore. Cela dit, affirmer que nous enseignons un savoir de l'activité motrice et qu'il constitue la base de notre réflexion permettant de construire une unité épistémologique constitue à nos yeux l'enjeu essentiel de l'avenir de la discipline.

Nous pouvons alors nous demander, à la suite de M.Delaunay, si l'interrogation épistémologique est du ressort du praticien? A cela nous répondons fermement oui. Qui pourrait le faire à sa place? Pas les

---

<sup>1</sup>Ulmann J. (1992) Les rapports historiques de l'éducation physique et du sport, revue EP.S n°238 pp 10-15.

<sup>2</sup>Essentiellement des universitaires qui n'ont peut-être pas bien conscience des enjeux qui agitent et contraignent "ceux du terrain".

technocrates qui contraignent le savoir à sa dimension programmatique et le programme au volume de publication qu'il représente. Pas les théoriciens qui produisent du savoir que nous appellerons savant pour ne froisser personne et qui s'éloignent, par le fait, de plus en plus de la réflexion sur le savoir scolaire. Pas l'institution qui fonctionne sur d'autres logiques. Le seul à pouvoir transposer le savoir de référence en savoir à enseigner c'est l'enseignant, tout bonnement parce qu'il est le seul à en détenir les clefs. Si bien que nous voyons dans la maîtrise de la dimension épistémologique le fondement de la fonction d'enseigner.

La responsabilité du praticien est l'élaboration du savoir à enseigner, mais elle est aussi la production d'un autre niveau spécifique de savoir : le savoir scolaire. La dimension épistémologique du métier d'enseignant se situe à ces deux niveaux, le savoir de référence et le savoir scolaire, et elle utilise deux opérations, la transposition et la production.

Cette forme particulière du savoir, le savoir scolaire, qui fait le lien entre l'éducation consubstantielle au petit d'homme et la culture des pairs est bien l'enjeu prioritaire de l'école, donc de l'éducation physique<sup>3</sup>. A partir de là, l'éthique<sup>4</sup> de l'éducation physique scolaire se situe au niveau de la reconnaissance de ce lien, fondateur de la pratique et référence à l'aulne de laquelle on apprécie la validité de nos interventions. Cette liaison spécifie le savoir scolaire par rapport à tout autre savoir de référence. Par exemple, l'écart entre l'éducation physique scolaire et le sport est de nature éthique. Le sport a des finalités qui lui sont propres ne posant pas le lien entre éducation et culture comme motif constituant son existence. C'est ce qui autorise le sport à ne pas dire son savoir puisque justement ce n'est pas ce qu'on lui demande. On lui demande des médailles, des champions et du spectacle, peut importe la question du savoir. C'est pour cela que les pédagogies sportives sont attrayantes parce qu'elles exonèrent les praticiens de se poser la question difficile du *savoir de l'activité motrice*. Cependant la question du *savoir de l'activité motrice* doit être prioritairement posée par l'éducation physique scolaire pour ne plus être confondu avec le sport. Mais plus important encore, elle implique l'enseignant dans ses choix philosophiques en l'obligeant à statuer sur son activité dans sa fonction émancipatrice. Une autre dimension épistémologique apparaît, celle qui prend en compte la façon dont l'élève va construire son savoir personnel, c'est à dire la façon dont le savoir enseigné va s'articuler sur le savoir déjà là de la personne-élève.

La question du programme ne doit pas nous focaliser parce qu'elle n'est pas la voie de progrès de la discipline. Nous pensons, effectivement qu'il faut installer la discipline dans une démarche de conformité et le programme dans une perspective historique, mais le programme n'est pas ce qui constituera l'identité de la discipline, pas plus, comme nous l'avons vu précédemment, la didactique. Nous ne pensons pas que le savoir de l'agir émerge d'un programme. Le programme ne peut-être que l'expression de la maîtrise épistémologique que l'on a de ce savoir.

## 2) La notion de savoir.

### *Face au problème du savoir nous sommes amenés à être prudents.*

Nous avons des difficultés à nous départir de l'aspect re-créateur de la pratique physique. Dans l'école statique, concentrée, appliquée, la pratique physique représente une nécessaire compensation. Certains d'entre nous voient dans ce rôle l'essentiel de la discipline. Si bien que lorsque nous voulons enseigner, au lieu de défouler, nous sommes en but à des "conflits de représentations". Pourtant, au-delà de l'exultation du corps, dont nous ne minimisons pas l'intérêt, la culture *du physique*<sup>5</sup> est bien une création du XXème siècle. Elle génère une nouvelle catégorie de savoir qui dépasse les savoirs du corps

---

<sup>3</sup>C'est ce qui oblige l'éducation physique scolaire à dire son savoir.

<sup>4</sup>La question de la vérité.

<sup>5</sup>Le souci du corps et le désir d'augmenter ses possibilités d'agir.

usuels, pour atteindre aux savoirs du corps culturels. Il représente une dimension insoupçonnée de nos possibilités d'agir, parce que nous créons de nouvelles activités physiques donc de nouvelles formes motrices et techniques. C'est aussi une nouvelles normes sociale, les pratiques de glisse en sont un exemple. Les possibilités d'agir dans les pratiques motrices deviennent un moyen d'intégration et de distinction, elles recouvrent donc un enjeu démocratique. Le savoir agir est désormais une part incontournable de l'éducation du petit d'homme. La culture motrice et sportive prend une telle importance qu'elle mérite d'être revendiquée comme champ de savoir à part entière.

Le *savoir de l'activité motrice* représente un savoir de l'agir appris à l'école. Il est spécifique parce qu'il place l'intentionnalité avant le résultat (contrairement au sport), avant le mouvement (contrairement aux méthodes de gymnastiques compensatrices), avant la technique (contrairement à la didactique des aps), avant le savoir-faire de manière générale. Par contre, ce que l'on pourrait qualifier de *savoir sur l'agir*, n'est pas de l'ordre d'un savoir mais de l'ordre d'une connaissance, parce qu'il est extérieur au sujet. La connaissance représente tout ce qui peut être objectivement retiré, des objets ou des actions, donc ce qui est extérieur aux objets et aux actions, donc aux personnes. Le savoir c'est ce qui appartient en propre à l'individu quand il incorpore tout ce qui est extérieur à lui (les connaissances, les informations) pour générer son action. Nous définissons le savoir à la suite de Varéla comme une *enaction*, c'est à dire l'incarnation, parce qu'elle prend le corps comme média de son expression, d'une cognition basée sur la compréhension et l'interprétation des situations culturelles que sont les activités physiques et sportives. En ce sens, le *savoir de l'activité motrice* comme cognition est enseignable et justifie que l'éducation physique scolaire ait une revendication à enseigner, et non plus à distraire ou à corriger. Le *savoir sur l'action* comme liste des choses objectives, possibles, acceptables ou réglementaires est l'ensemble des connaissances sur lesquelles s'appuie le *savoir de l'activité motrice* comme potentiel individuel d'agir. Le programme est alors la liste des connaissances nécessaires pour instrumenter l'action, via l'incarnation d'une cognition (d'une intelligence motrice) personnelle. La liste peut ne pas être exhaustive, elle représente une somme des connaissances à un moment donné du cursus de l'élève. Le savoir n'est ni objectif ni neutre, parce qu'il appartient à la personne comme expression de son patrimoine humain. La connaissance comme extériorité est forcément objective et neutre.

### 3) Les références, ce qui permet de comprendre la discipline.

*La professionnalité des enseignants d'eps n'est pas mise en doute, pour ce qui concerne l'enseignement proprement dit et les savoirs, le discours se fait plus sceptique.*

Il y a suspicion simplement parce que la vulgate, mais aussi le discours universitaire, s'autorisent à dire ce qu'est l'éducation physique scolaire en projetant leurs fantasmes sur une discipline qui, s'occupant du corps, permet tous les fantasmes. Or l'éducation physique scolaire n'est pas l'affaire de chacun, mais l'affaire des spécialistes. Cet état de fait est le fruit de notre histoire caractérisée par la succession des tutelles. Que l'éducation physique rejoigne les autres disciplines d'enseignement n'est pas une décision uniquement politique ! Pour éclairer ce point il est nécessaire de préciser qu'une discipline scolaire n'est pas une discipline d'enseignement. Les langues anciennes, l'instruction civique, l'éducation sexuelle, le travail manuel, les gymnastiques d'entretien ou corrective, l'éveil... sont des disciplines scolaires. C'est à dire qu'elles sont, ou qu'elles ont été, dispensées dans le cadre scolaire. Mais, pour être discipline d'enseignement il faut, en plus, avoir quelque chose à enseigner en terme de savoir. Ce n'est pas une question de programme, on n'enseigne pas le programme, on le suit tout au plus comme un jalon donnant quelques repères. La discipline d'enseignement pose prioritairement la question épistémologique du savoir qu'elle enseigne. Ce savoir se définit comme la réponse particulière à un

problème que rencontre l'enfant à un moment donné de son éducation. C'est une question épistémologique à deux niveaux :

- D'une part, au niveau général du savoir de référence. Nous sommes en grande difficulté pour répondre à cette interrogation, ce qui justifie que certains d'entre nous revendiquent le statut de discipline scolaire et non celui de discipline d'enseignement. En effet, il serait bien plus simple de renoncer à nos prétentions d'enseigner, personne ne l'exige de nous. Faire se mouvoir les élèves dans la joie, la décontraction et la bonne humeur, n'est-ce pas, en fin de compte, le souhait général? Certes, mais a-t-on besoin pour cela d'agrégés, d'universitaires ou de programme. Définir le savoir que l'on enseigne est un enjeu existentiel, de notre point de vue, même si nous en percevons parfaitement les limites.

Le *savoir de l'activité motrice* doit être précisé, on ne peut en faire l'économie en le banalisant. La littérature, de plus en plus abondante sur ce sujet, montre bien que cette question des *savoirs agir* taraude le monde des chercheurs et des praticiens. Elle montre aussi la diversité des champs remettant en question leur enseignement. Nous ne pouvons postuler ce savoir, afin de nous exonérer de le définir, sous prétexte que la reconnaissance de son existence suffit. Parce que, si nous ne précisons pas la nature du savoir que nous enseignons, comment peut-on en faire la didactique? Si nous définissons la didactique comme le processus de transposition du savoir de référence au domaine scolaire<sup>6</sup>, comment pouvons nous faire la didactique d'un savoir dont nous négligeons la spécification sous prétexte de sa difficulté de définition. La nature du *savoir de l'activité motrice* a une importance cruciale pour fonder sa didactique, mais elle recouvre un autre enjeu qui est l'éclaircissement du rapport au savoir. Le savoir scolaire résulte de ce double rideau d'enjeux, la nature du savoir d'où découle la palette des rapports au savoir.

- D'autre part, au niveau des fondements de la discipline d'enseignement. Elle se définit par :

\* **Son statut.** Il est assuré du point de vue institutionnel. L'article premier de la loi sur le sport de 1975 stipule que les activités physiques et sportives sont une partie intégrante de la culture et qu'il est du devoir de l'école d'enseigner cette culture. Les Instructions Officielles de 1985, la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les divers décrets et circulaires d'application parlent de l'éducation physique comme d'une discipline d'enseignement. Mais suffit-il de l'affirmer pour l'être vraiment? Nous reprendrons ici la problématique de P.Arnaud en la complexifiant. Pour qu'une discipline soit dans l'école il faut une volonté politique. Ce qui est acquis depuis toujours par le simple fait qu'il ne peut y avoir d'éducation complète de la personne humaine sans inclure sa dimension corporelle. De ce point de vue l'éducation physique scolaire n'a jamais eu à se justifier. Mais au-delà de la volonté politique il faut aussi une demande de formation, c'est à dire une finalité sociale aux pratiques scolaires. Là encore, l'évolution de la société allant dans le sens de l'augmentation du temps libéré, de l'essor de la pratique sportive et du souci du bien être corporel, ne fait que renforcer la nécessité d'une éducation physique scolaire basée sur le développement d'une *culture du physique*. Cela dit, tout n'est pas dit, pour que la discipline scolaire soit véritablement une discipline d'enseignement il faut encore que la communauté de ceux qui la pratiquent et la communauté de ceux qui estampillent le savoir savant, soient d'accord, les uns pour enseigner un savoir de nature spécifique et les autres pour reconnaître à ce savoir le droit d'exister. Ce qui pose deux autres ordres de questionnements.

\* **Les attributs.** Ils concernent tout ce qui touche aux instances de l'institution. Le corps d'inspection, d'enseignants, les horaires fixés, la formation universitaire etc. Dans ce catalogue se trouve le programme. Nous voyons donc l'intérêt qu'il y a à constituer un programme : sans programme la

---

<sup>6</sup>Nous définissons volontairement la didactique "en réduction" d'un sens qui devient de plus en plus large. Certes la didactique est aussi la *mise en scène* du savoir dans les situations d'enseignement, mais c'est d'abord et avant tout le mécanisme de transposition des pratiques sociales aux pratiques scolaire. C'est le paradigme fondateur que l'on oublie trop sous prétexte d'étudier la logique des situations, les obstacles de toutes sortes, l'évaluation et je ne sais quoi encore. La didactique est une démarche de traitement du savoir de référence.

discipline d'enseignement est incomplète. Mais nous voyons aussi à quelle catégorie de préoccupations il renvoie. Le programme est un attribut de la discipline d'enseignement pas un fondement. L'absence de programme apparaît comme un problème de construction, il manque une brique à l'édifice, mais pas comme le cœur problématique de la constitution d'une discipline d'enseignement. Alors où se trouve le fondement d'une discipline d'enseignement?

\* **Les constituants.** Nous venons de voir les fondations d'une discipline d'enseignement, les fondements se regroupent dans ce que M.Develay appelle *la matrice disciplinaire*. C'est à dire la topique<sup>7</sup> qui donne réponse à la question que l'enfant pose au monde pendant son éducation. Comme topique, la *matrice disciplinaire* permet l'élaboration d'un *sens commun* d'où découlera l'unité de la discipline, au-delà de la diversité des didactiques. Mais aussi, l'identité de la discipline, au-delà de la confusion avec le sport. La *matrice disciplinaire* résulte de la relation entre la *matrice idéologique*, héritière de l'histoire de la discipline et des finalités qu'elle annonce, et la *matrice épistémologique*, générant le savoir à enseigner.

*La pratique se développe sans mettre à jour la théorie qu'elle véhicule.*

Le modèle sur lequel l'analyse des pratiques et des discours de pratique retombe toujours est le comportementalisme. Les outils et les concepts que l'on retrouve dans la littérature, les conduites typiques, les niveaux d'habileté, les effets attendus, les règles d'action, les principes opérationnels etc., tout cela se réfère à une conception comportementaliste de fabrication des individus. Une pédagogie du savoir implique une conception phénoménologique d'émancipation des sujets dans laquelle l'intentionnalité est préalable. Elle s'appuie sur une didactique herméneutique à inventer, dans laquelle la construction du *sens commun* est le passage obligé.

Les résistances de l'enfant à cet enseignement viennent de l'incompréhension du modèle technique que nous voulons lui faire intégrer. Il résiste à la norme de fabrication que nous nous employons à imposer. Cette norme est un non-sens ne s'inscrivant pas en continuité d'une construction préalable à tout apprentissage moteur, le sens des actions et le sens de l'activité. C'est en respectant ce préalable que se construisent les apprentissages. L'enseignant doit faire naître du sens entre le savoir scolaire recouvrant des formes contraignantes de transmission et la projection de lui-même qu'opère l'enfant qui apprend. Ce n'est qu'à cette condition que le savoir scolaire acquière son utilité sociale.

4) Les propositions, interpréter les théories.

*L'élève est un enfant, ou un adolescent qu'on éduque au travers de contenus d'enseignement.*

L'enfant est d'abord un enfant avant d'être un joueur de badminton ou de football. Nous sommes capables en didactique d'élaborer une démarche progressive et rationnelle dans la construction de l'A.P.S. Nous pouvons apprendre des actions en situations d'apprentissage. Mais nous sommes confrontés à deux questions :

- 1) les montages didactiques ne sont-ils pas plus perturbants que facilitateurs des apprentissages,
- 2) comment améliorer la transition entre la réussite de l'élève dans la situation d'apprentissage et la situation de match. En d'autres termes comment améliorer le transfert positif des apprentissages, mais aussi à plus grande échelle comment enrayer le mécanisme de "l'éternel débutant".

Nous oublions trop que les montages didactiques s'adressent à des individus. Que les obstacles épistémologiques ne sont pas ceux que nous avons rencontrés dans notre propre pratique ou ceux que

---

<sup>7</sup>Lieu ou paradigme commun.

nous déduisons d'une analyse du haut niveau. Ce sont les obstacles que rencontre l'individu *lambda* et qui réfèrent à son histoire et à la manière dont il va intégrer un apport nouveau à son patrimoine.

Parce que les activités physiques et sportives sont nombreuses nous sommes face à un dilemme, ne pas minimiser la culture spécifique que véhiculent ces pratiques tout en cherchant une compréhension globale de l'activité.

Le tableau suivant montre la complexité, et la polysémie des termes employés dans le discours pédagogique.

Les pratiques sociales

Les pratiques d'enseignement

La pratique de l'élève

Le savoir de référence	Le savoir scolaire		Le savoir appris
	La transposition	La production	La validation
<p><b>Le savoir faire sportif</b> Expression des relations établies entre divers formes de connaissances (biologiques, psychologiques, techniques, réglementaires etc.</p>	<p><b>Le savoir à enseigner</b> expertise de l'enseignant qui transpose, non pas la somme des connaissances possibles de la pratique sociale mais l'expression des relations significantes (productrices de savoirs sportifs) des agents.</p>	<p><b>Le savoir réellement enseigné</b> expertise de l'enseignant qui interroge ses procédures didactiques.</p>	<p><b>Le savoir de l'élève</b> qui échappera toujours à l'enseignant mais qui est l'objectif majeur de l'émancipation pédagogique.</p>
<p><b>Le savoir de l'activité motrice</b> comme matrice disciplinaire de l'éducation physique scolaire permettant de formaliser l'activité de l'enseignant.</p>			

## Préjugé de niveau 1 adressé à M le Professeur Alain Hébrard,

### 1) Les problématiques.

#### *Pourquoi l'éducation physique serait-elle un objet ou un lieu de savoir? est une question contemporaine, nouvelle.*

Contrairement à ce que nous avons cru un temps, l'éducation physique scolaire ne se fonde pas sur les pratiques sportives. La question des fondements de la discipline d'enseignement dépasse la question de sa fondation, et la didactique ou le programme ne peuvent constituer, à eux seuls, son assise. En d'autres termes, il ne faut pas confondre ce qui touche à la structure de la discipline d'enseignement et ce qui touche à la fonction, c'est elle qui fonde la discipline d'enseignement. Nous la définirons comme une fonction de réponse à la question que se pose l'enfant à un moment donné de son éducation<sup>8</sup>. La question de la fondation de l'éducation physique scolaire n'est pas posée et pourtant elle éclaire sous bien des aspects le débat actuel.

Nous croyons effectivement à la nécessité, politique et institutionnelle, d'élaborer un programme. Mais, il est difficile, selon nous, d'établir un programme scolaire sans définir en amont, le savoir et la nature du savoir que la discipline est censé promouvoir. Le programme ne nous semble pas un préalable, même si nous lui reconnaissons un intérêt stratégique. Selon nous, **l'unité de la discipline** est à rechercher dans la cohérence des diverses manières d'enseigner, non pas au regard du programme ou de "la" didactique, mais **au regard du savoir disciplinaire**. Si bien que l'unité et l'identité d'une discipline d'enseignement se recherchent dans son **unité épistémologique** (et nous faisons l'hypothèse que le consensus naîtra autour du concept de *savoir de l'activité motrice*). La liste des connaissances, des techniques, des savoir-faire, la somme des contenus viendra après, et en toute logique, ce qui n'est pas le cas si on place "la charrue devant les bœufs"<sup>9</sup>.

**La question de l'unité et de l'identité de l'éducation physique est de nature épistémologique**, pas exclusivement cela va s'en dire, mais comment peut-on revendiquer d'être une discipline d'enseignement si nous ne sommes pas en mesure de dire le savoir que l'on enseigne? Nous oublions trop que la didactique a deux fonctions : celle de transposition d'un savoir de référence en un savoir "enseignable", mais aussi celle, corrélative, de fabrication d'un savoir scolaire spécifique. Il l'est parce qu'il a ses normes, ses exigences, ses formes, son temps contraint d'expression, et surtout son lieu d'existence. L'école n'est pas le lieu, prioritairement, de la production du savoir ou de la mise en œuvre du savoir, l'école est le lieu de la transmission du savoir **mais dans une dialectique complexe d'instrumentation des esprits et d'émancipation des individus**<sup>10</sup>. Quand bien même le savoir scolaire nous pose problème, des auteurs comme G.Bui Xuan, J.Gleyse ou C.Amade Escot se sont largement prononcés sur les dérives intellectualistes de ce savoir, il est de notre attribution de produire un savoir ayant la norme scolaire. Cette incontournable nécessité de la profession d'enseignant implique l'individu qui l'exerce à s'inscrire dans une épistémologie bifide, celle de sa discipline et celle du savoir scolaire.

---

<sup>8</sup>Entretien avec M.Develay (1996).

<sup>9</sup>Ulmann J. (1992) Les rapports historiques de l'éducation physique et du sport, revue EP.S n°238 pp 10-15.

<sup>10</sup>C'est dans le dépassement de cette difficile dialectique que l'école est en échec. Soit l'école utilise l'instrumentation des esprit pour sélectionner et écarter ceux qui ne sont pas "intimes à la culture". Soit elle se veut tellement libératrice et elle perd en route ses enfant qui ne comprennent plus le monde dans lequel ils vivent. La problématique de l'école est bien dans cette dialectique, ce qui vaut la peine d'être enseigné c'est ce qui unit et ce qui libère a pu dire O.Reboul. En effet l'école n'a jamais été aussi démocratique, efficace, juste et pourvoyeuse d'emplois. D'ailleurs ni les parents ni les élèves ne s'y trompent et ils continuent, malgré les dénigrements, à faire confiance à l'école (enquête FSU de la fin de l'année 1996). Il n'y a échec de l'école que dans ses valeurs.



Une discipline d'enseignement a pour finalité d'enseigner, sinon c'est une discipline d'éveil, de compensation, il faut alors la revendiquer comme telle, certains ont ce courage<sup>11</sup>. Nous ne partageons pas cette dangereuse opinion, ne serait-ce que parce qu'elle remet en question le statut même des enseignants, nous ne pouvons plus différer ou passer sous silence le savoir que nous enseignons sous peine de nous disqualifier. Que nous en ayons une définition large, voire imprécise est une autre question. En effet, définir précisément le *savoir de l'activité motrice* n'est pas chose facile, ni même peut-être indispensable. Le travail sur la définition de ce type de savoirs, les savoirs de l'action, ou plus exactement de l'activité comme nous préférons les présenter (la pédagogie, la médecine, l'architecture, la politique, le management, l'économie, le droit etc) en est encore à ses débuts. Les recherches, tant en France qu'à l'étranger, explorent de plus en plus cette autre voie de la connaissance. L'éducation physique, comme pratique pédagogique, a certainement à prendre ce train de la réflexion épistémologique générale, sous peine de rester sur le quai, une fois encore. Revendiquer un *savoir de l'activité motrice* et le constituer comme base de notre réflexion, permet de construire une unité épistémologique, ce qui constitue à nos yeux l'enjeu essentiel de l'avenir de la discipline.

Nous pouvons alors nous demander si l'interrogation épistémologique est du ressort du praticien?<sup>12</sup> A cela nous répondons fermement oui. Qui pourrait le faire à sa place? Pas les technocrates qui contraignent le savoir à sa dimension programmatique et le programme au volume de publication qu'il représente. Pas les théoriciens qui produisent du savoir que nous appellerons savant pour ne froisser personne et qui s'éloignent, par le fait, de plus en plus de la réflexion sur le savoir scolaire. Pas l'institution qui fonctionne sur d'autres logiques. Le seul à pouvoir transposer le savoir de référence en savoir à enseigner c'est l'enseignant, tout bonnement parce qu'il est le seul à en détenir les clefs. Si bien que nous voyons dans la maîtrise de la dimension épistémologique le fondement de la fonction d'enseigner.

La responsabilité du praticien est l'élaboration du savoir à enseigner, mais elle est aussi la production d'un autre niveau spécifique de savoir : le savoir scolaire. La dimension épistémologique du métier d'enseignant se situe à ces deux niveaux, le savoir de référence et le savoir scolaire, et elle utilise deux opérations, la transposition et la production.

Cette forme particulière du savoir, le savoir scolaire, qui fait le lien entre l'éducation consubstantielle au petit d'homme et la culture des pairs est bien l'enjeu prioritaire de l'école, donc de l'éducation physique<sup>13</sup>. A partir de là, l'éthique<sup>14</sup> de l'éducation physique scolaire se situe au niveau de la reconnaissance de ce lien, fondateur de la pratique et référence à l'aulne de laquelle on apprécie la validité de nos interventions. Cette liaison spécifie le savoir scolaire par rapport à tout autre savoir de référence. Par exemple, l'écart entre l'éducation physique scolaire et le sport est de nature éthique. Le sport a des finalités qui lui sont propres ne posant pas le lien entre éducation et culture comme motif constituant son existence. C'est ce qui autorise le sport à ne pas dire le savoir puisque justement ce n'est pas ce qu'on lui demande. On lui demande des médailles, des champions et du spectacle, peut importe la question du savoir. C'est pour cela que les pédagogies sportives sont attrayantes parce qu'elles exonèrent les praticiens de se poser la question difficile du *savoir de l'activité motrice*. Cependant la question du *savoir de l'activité motrice*, de sa prise de conscience et de son exploration, doit être prioritairement posée par l'éducation physique scolaire parce qu'elle appartient à un lieu dont la raison existentielle est la transmission du savoir. Doit-on avoir conscience des processus et des procédures qui nous font réussir dans le sport? Non, dans la pratique sociale parce que le résultat prévaut l'intention. Oui, obligatoirement dans l'école sinon la discipline est un non-sens. Mais plus important encore, la

---

<sup>11</sup>Essentiellement des universitaires qui n'ont peut-être pas bien conscience des enjeux qui agitent et contraignent "ceux du terrain".

<sup>12</sup>Entretien avec M.Delaunay.

<sup>13</sup>C'est ce qui oblige l'éducation physique scolaire à dire son savoir.

<sup>14</sup>La question de la vérité.

question du *savoir de l'activité motrice* implique l'enseignant dans ses choix philosophiques en l'obligeant à statuer sur son activité dans sa fonction émancipatrice. Une autre dimension épistémologique apparaît, celle qui prend en compte la façon dont l'élève va construire son savoir personnel, c'est à dire la façon dont le savoir enseigné va s'articuler sur le savoir déjà là de la personne-élève.

La question du programme ne doit pas nous focaliser parce qu'elle n'est pas la voie de progrès de la discipline. Nous pensons, effectivement qu'il faut installer la discipline dans une démarche de conformité et le programme dans une perspective historique, mais le programme n'est pas ce qui constituera l'identité de la discipline, pas plus, comme nous l'avons vu précédemment, la didactique. Nous ne pensons pas que le savoir de l'agir émerge d'un programme. Le programme ne peut-être que l'expression de la maîtrise épistémologique que l'on a de ce savoir.

## 2) La notion de savoir.

Nous avons des difficultés à nous départir de l'aspect re-créateur de la pratique physique. Dans l'école statique, concentrée, appliquée, la pratique physique représente une nécessaire compensation. Certains d'entre nous voient dans ce rôle l'essentiel de la discipline. Si bien que lorsque nous voulons enseigner, au lieu de déjouer, nous sommes en but à des "conflits de représentations". Pourtant, au delà de l'exultation du corps, dont nous ne minimisons pas l'intérêt, la culture *du* physique<sup>15</sup> est bien une création du XXème siècle. Elle génère une nouvelle catégorie de savoir qui dépasse les savoirs du corps usuels, pour atteindre aux savoirs du corps culturels. Il représente une dimension insoupçonnée de nos possibilités d'agir, parce que nous créons de nouvelles activités physiques donc de nouvelles formes motrices et techniques. C'est aussi une nouvelles normes sociale, les pratiques de glisse en sont un exemple. Les possibilités d'agir dans les pratiques motrices deviennent un moyen d'intégration et de distinction, elles recouvrent donc un enjeu démocratique. Le savoir agir est désormais une part incontournable de l'éducation du petit d'homme. La culture motrice et sportive prend une telle importance qu'elle mérite d'être revendiquée comme champ de savoir à part entière. Le *savoir de l'activité motrice* représente un savoir de l'agir appris à l'école. Il est spécifique parce qu'il place l'intentionnalité avant le résultat (contrairement au sport), avant le mouvement (contrairement aux méthodes de gymnastiques compensatrices), avant la technique (contrairement à la didactique des aps), avant le savoir-faire de manière générale.

Par contre, le *savoir sur l'agir*, n'est pas de l'ordre du savoir mais de l'ordre des connaissances, parce qu'il est extérieur au sujet. Les connaissances représentent tout ce qui peut être objectivement retiré, des objets ou des actions, ce qui est extérieur aux objets et aux actions, donc aux personnes. Le savoir, c'est ce qui appartient en propre à l'individu quand il incorpore tout ce qui est extérieur à lui (les connaissances, les informations) pour construire son monde personnel et générer ses actions. On n'a pas la même conception du monde quand on pratique le rugby dans la même équipe et que l'on mesure un mètre soixante dix pour soixante kilos ou que l'on mesure un mètre quatre vingt dix pour cent kilos. Dans ce sens le *savoir de l'activité motrice* est à considérer comme une *composante identitaire* de l'individu<sup>16</sup>.

Nous définissons le savoir à la suite de Varéla comme une *enaction*, c'est à dire l'incarnation d'une cognition (parce qu'elle prend le corps comme média de son expression) rendue possible par la compréhension et l'interprétation des situations culturelles que sont les activités physiques et sportives. En ce sens, le *savoir de l'activité motrice* comme cognition est enseignable et justifie que l'éducation

---

<sup>15</sup>Le souci du corps et le désir d'augmenter ses possibilités d'agir.

<sup>16</sup>Barbier J.M (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Sous la direction de, PUF, Paris, collection Pédagogies d'aujourd'hui, p 9.

physique scolaire ait une revendication à enseigner, et non plus à distraire ou à corriger les postures et les attitudes, même si elle peut y contribuer par ailleurs. Le *savoir sur l'action*, comme liste des choses objectives, possibles, acceptables ou réglementaires est l'ensemble des connaissances sur lesquelles s'appuie le *savoir de l'activité motrice* comme potentiel individuel d'agir. Le programme peut-être cette liste des connaissances nécessaires pour instrumenter l'action, via l'incarnation d'une cognition (d'une intelligence motrice) personnelle, dont la finalité est l'émancipation de l'individu se construisant comme partenaire de la pratique sociale. La liste peut ne pas être exhaustive, elle représente une somme des connaissances à un moment donné du cursus de l'élève. Le savoir n'est ni objectif ni neutre, parce qu'il appartient à la personne comme expression de son patrimoine humain, c'est une composante identitaire donc subjective. La connaissance comme extériorité est forcément objective et neutre.

### 3) Les références, ce qui permet de comprendre la discipline.

Il y a suspicion simplement parce que la vulgate, mais aussi le discours universitaire, s'autorisent à dire ce qu'est l'éducation physique scolaire en projetant leurs fantasmes sur une discipline qui, s'occupant du corps, permet tous les fantasmes. Or l'éducation physique scolaire n'est pas l'affaire de chacun, mais l'affaire des spécialistes. Cet état de fait est le fruit de notre histoire caractérisée par la succession des tutelles. Que l'éducation physique rejoigne les autres disciplines d'enseignement n'est pas une décision uniquement politique. Pour éclairer ce point il est nécessaire de préciser qu'une discipline scolaire n'est pas une discipline d'enseignement. Les langues anciennes, l'instruction civique, l'éducation sexuelle, le travail manuel, les gymnastiques d'entretien ou corrective, l'éveil... sont des disciplines scolaires. C'est à dire qu'elles sont, ou qu'elles ont été, dispensées dans le cadre scolaire. Mais, pour être discipline d'enseignement il faut, en plus, avoir quelque chose à enseigner en terme de savoir. Ce n'est pas une question de programme, on n'enseigne pas le programme, on le suit tout au plus comme un jalon donnant quelques repères. La discipline d'enseignement pose prioritairement la question épistémologique du savoir qu'elle enseigne. Ce savoir se définit comme la réponse particulière à un problème que rencontre l'enfant à un moment donné de son éducation. C'est une question épistémologique à deux niveaux :

- D'une part, au niveau général du savoir de référence. Nous sommes en grande difficulté pour répondre à cette interrogation, ce qui justifie que certains d'entre nous revendiquent le statut de discipline scolaire et non celui de discipline d'enseignement. En effet, il serait bien plus simple de renoncer à nos prétentions d'enseigner, personne ne l'exige de nous. Faire se mouvoir les élèves dans la joie, la décontraction et la bonne humeur, n'est-ce pas, en fin de compte, le souhait général? Certes, mais a-t-on besoin pour cela d'agrégés, d'universitaires ou de programme. Définir le savoir que l'on enseigne est un enjeu existentiel, de notre point de vue, même si nous en percevons parfaitement les limites.

Le *savoir de l'activité motrice* doit être précisé, on ne peut en faire l'économie en le banalisant. La littérature, de plus en plus abondante sur ce sujet, montre bien que cette question des *savoirs d'action* taraude le monde des chercheurs et des praticiens. Elle montre aussi la diversité des champs remettant en question leur enseignement. Nous ne pouvons postuler ce savoir, afin de nous exonérer de le définir, sous prétexte que la reconnaissance de son existence suffit. Parce que, si nous ne précisons pas la nature du savoir que nous enseignons, comment peut-on en faire la didactique? Si nous définissons la didactique comme le processus de transposition du savoir de référence au domaine scolaire<sup>17</sup>, comment

---

<sup>17</sup>Nous définissons volontairement la didactique "en réduction" d'un sens qui devient de plus en plus large. Certes la didactique est aussi la *mise en scène* du savoir dans les situations d'enseignement, mais c'est d'abord et avant tout le mécanisme de transposition des pratiques sociales aux pratiques scolaire. C'est le paradigme fondateur que

pouvons nous faire la didactique d'un savoir dont nous négligeons la spécification sous prétexte de sa difficulté de définition. La nature du *savoir de l'activité motrice* a une importance cruciale pour fonder sa didactique, mais elle recouvre un autre enjeu qui est l'éclaircissement du rapport au savoir. Le savoir scolaire résulte de ce double rideau d'enjeux, la nature du savoir d'où découle la palette des rapports au savoir.

- D'autre part, au niveau des fondements de la discipline d'enseignement. Elle se définit par :

\* **Son statut.** Il est assuré du point de vue institutionnel. L'article premier de la loi sur le sport de 1975 stipule que les activités physiques et sportives sont une partie intégrante de la culture et qu'il est du devoir de l'école d'enseigner cette culture. Les Instructions Officielles de 1985, la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les divers décrets et circulaires d'application parlent de l'éducation physique comme d'une discipline d'enseignement. Mais suffit-il de l'affirmer pour l'être vraiment? Nous reprendrons ici la problématique de P.Arnaud en la complexifiant. Pour qu'une discipline soit dans l'école il faut une volonté politique. Ce qui est acquis depuis toujours par le simple fait qu'il ne peut y avoir d'éducation complète de la personne humaine sans inclure sa dimension corporelle. De ce point de vue l'éducation physique scolaire n'a jamais eu à se justifier. Mais au delà de la volonté politique il faut aussi une demande de formation, c'est à dire une finalité sociale aux pratiques scolaires. Là encore, l'évolution de la société allant dans le sens d'une augmentation du temps libéré, de l'essor de la pratique sportive et du souci du bien être corporel, ne fait que renforcer la nécessité d'une éducation physique scolaire basée sur le développement d'une *culture du physique*. Cela dit, tout n'est pas dit, pour que la discipline scolaire soit véritablement une discipline d'enseignement il faut encore que la communauté de ceux qui la pratiquent et la communauté de ceux qui estampillent le savoir savant, soient d'accord, les uns pour enseigner un savoir de nature spécifique et les autres pour reconnaître à ce savoir le droit d'exister. Ce qui pose deux autres ordres de questionnements.

\* **Les attributs.** Ils concernent tout ce qui touche aux instances de l'institution. Le corps d'inspection, d'enseignants, les horaires fixés, la formation universitaire etc. Dans ce catalogue se trouve le programme. Nous voyons donc l'intérêt qu'il y a à constituer un programme : sans programme la discipline d'enseignement est incomplète. Mais nous voyons aussi à quelle catégorie de préoccupations il renvoie. Le programme est un attribut de la discipline d'enseignement pas un fondement. L'absence de programme apparaît comme un problème de construction, il manque une brique à l'édifice, mais pas comme le cœur problématique de la constitution d'une discipline d'enseignement. Alors où se trouve le fondement d'une discipline d'enseignement?

\* **Les constituants.** Nous venons de voir les fondations d'une discipline d'enseignement, les fondements se regroupent dans ce que M.Develay appelle *la matrice disciplinaire*. C'est à dire la topique<sup>18</sup> qui donne réponse à la question que l'enfant pose au monde pendant son éducation. Comme topique, la *matrice disciplinaire* permet l'élaboration d'un *sens commun* d'où découlera l'unité de la discipline, au delà de la diversité des didactiques. Mais découlera aussi, l'identité de la discipline, au delà de la confusion avec le sport. La *matrice disciplinaire* résulte de la relation entre la *matrice idéologique*, héritière de l'histoire de la discipline et des finalités qu'elle annonce, et la *matrice épistémologique*, générant le savoir à enseigner.

### *La pratique se développe sans mettre à jour la théorie qu'elle véhicule.*

Le modèle sur lequel l'analyse des pratiques, et des discours de pratique, retombe toujours est le comportementalisme. Les outils et les concepts que l'on retrouve dans la littérature, les conduites typiques, les niveaux d'habileté, les effets attendus, les règles d'action, les principes opérationnels etc.,

---

l'on oublie trop sous prétexte d'étudier la logique des situations, les obstacles de toutes sortes, l'évaluation et je ne sais quoi encore. La didactique est une démarche de traitement du savoir de référence.

<sup>18</sup>Lieu ou paradigme commun.

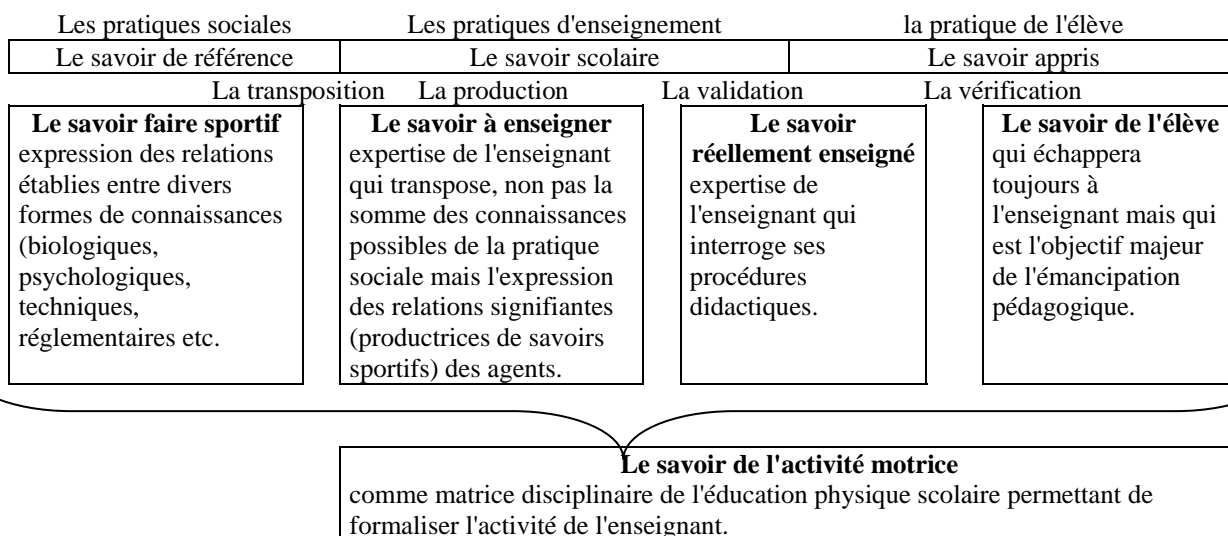
tout cela se réfère à une conception comportementaliste de fabrication des individus. Une pédagogie du savoir implique une conception phénoménologique d'émancipation des sujets dans laquelle l'intentionnalité est préalable. Elle s'appuie sur une didactique herméneutique à inventer, dans laquelle la construction du *sens commun* est le passage obligé.

Les résistances de l'enfant à cet enseignement viennent de l'incompréhension du modèle technique que nous voulons lui faire intégrer. Il résiste à la norme de fabrication que nous nous employons à imposer. Cette norme est un non-sens ne s'inscrivant pas en continuité d'une construction préalable à tout apprentissage moteur, le sens des actions et le sens de l'activité. C'est en respectant ce préalable que se construisent les apprentissages. L'enseignant doit faire naître du sens entre le savoir scolaire recouvrant des formes contraignantes de transmission et la projection de lui-même qu'opère l'enfant qui apprend. Ce n'est qu'à cette condition que le savoir scolaire acquière son utilité sociale.

#### 4) Les propositions, interpréter les théories.

L'enfant est d'abord un enfant avant d'être un joueur de badminton ou de football. Nous sommes capables en didactique d'élaborer une démarche progressive et rationnelle dans la construction de l'A.P.S. Nous pouvons apprendre des actions en situations d'apprentissage. Mais nous sommes confrontés à deux questions : - 1) les montages didactiques ne sont-ils pas plus perturbants que facilitateurs des apprentissages. -2) comment améliorer la transition entre la réussite de l'élève dans la situation d'apprentissage et la situation de match. En d'autres termes comment améliorer le transfert positif des apprentissages, mais aussi à plus grande échelle comment enrayer le mécanisme de "l'éternel débutant". Nous oublions trop que les montages didactiques s'adressent à des individus. Que les obstacles épistémologiques ne sont pas ceux que nous avons rencontrés dans notre propre pratique ou ceux que nous déduisons d'une analyse du haut niveau. Ce sont les obstacles que rencontre l'individu *lambda* et qui réfèrent à son histoire et à la manière dont il va intégrer un apport nouveau à son patrimoine. Parce que les activités physiques et sportives sont nombreuses nous sommes face à un dilemme, ne pas minimiser la culture spécifique que véhiculent ces pratiques tout en cherchant une compréhension globale de l'activité.

Le tableau suivant montre la complexité, et la polysémie des termes employés dans le discours pédagogique.



## ANNEXE 5

### Echange écrit.

#### Retour critique sur le préjugé de niveau un par Jacques Gleyse.

*Pour J.Gleyse il n'y a pas de "savoir spécifiquement scolaire", l'école est un dialogue permanent avec l'ensemble de la culture et de la société qu'elle contribue essentiellement à reproduire.*

Il ne faut pas mal interpréter ce propos. J.Gleyse et moi-même sommes d'accord pour dénoncer pèle mèle "l'effet reproduction" de l'école qu'a isolé Bourdieu dans les années soixante et les dérives intellectualistes des pratiques pédagogiques, en visant principalement certaines propositions de l'éducation physique. Mais nous pensons que J.Gleyse nous assimile trop rapidement au courant institutionnel. Il est vrai que nous faisons référence au statut de fonctionnaire et au rôle d'enseignant que recouvre la profession. Cela ne veut pas dire que la proposition du *savoir de l'activité motrice*, comme introduction du sujet dans la réflexion sur l'enseignement, ne cache pas une visée subversive.

J.Gleyse et moi avons conscience des mêmes problèmes mais nous proposons des solutions différentes. Nous pensons sincèrement être proche "idéologiquement" et nos deux démarches sont alternatives aux dérives, y compris "intellectualistes" de l'école. Nous sommes uniquement en opposition sur les solutions à apporter parce que nous ne définissons pas les fonctions de l'école pareillement. Pour moi il s'agit de redonner du sens à l'école en redonnant du sens, social et culturel, aux savoirs qu'elle propose, parce que l'école ne peut pas se contenter d'établir un dialogue entre la société, la culture et les individus, elle a aussi vocation à transmettre un patrimoine social et culturel. Il y a dialogue effectivement, mais il est médiateur de la démarche pédagogique.

Pour J.Gleyse il s'agit d'autre chose, nous voulons dire d'un autre contexte dans lequel l'éducation physique scolaire n'interviendrait pas dans la construction du savoir de l'élève. Cette idée nous semble poser la question de la reconnaissance du statut des "savoirs de l'action". J.Gleyse est plus intellectualiste que nous puisqu'il dénie à l'activité motrice, donc en généralisant à l'action, la possibilité de représenter un savoir. Nous disons simplement que les savoirs d'action existent, et qu'ils ne sont pas des sous catégories du savoir puisqu'ils intéressent de plus en plus la recherche. Nous pouvons effectivement renoncer dans l'avenir à voir aboutir cette thèse et ses résultats, mais nous ne sommes pas prêts à renoncer *a priori* à la revendication aux savoirs de l'action en éducation physique.

*Intellectualiser la matière c'est ne pas tenir compte des élèves les plus en difficulté.*

Là encore nous sommes en parfait accord sur les buts à poursuivre, mais en désaccord sur les moyens d'y arriver. Ce n'est pas en trivialisant le savoir ou en gratifiant l'élève en difficulté par des pratiques dont on fantasme le plus souvent qu'elles représentent ce que désire l'enfant, que l'on arrivera à le réinsérer dans le tissu social et dans sa culture élitiste. Il suffit de demander à l'élève ce qu'il veut faire et comment il veut le faire pour s'apercevoir que ce qu'il rejette c'est l'école pas le savoir. Les palabres pseudo-déocratiques conduisant à faire choisir l'activité à pratiquer par le groupe est une aberration prônée par ceux qui n'enseignent pas "pour de vrai". Les discussions sur le ballon qui est "pourri" ou les maillots qui sont "ringards" ne dénoncent pas le savoir, mais l'école comme non-sens.

Nous nous sommes heurté à une question de terminologie : fallait-il choisir le terme d'action ou celui d'activité ? Le terme d'"action" est plus large et plus scientifique. Il peut constituer un champ d'étude, "l'action motrice" comme le propose P.Parlebas. C'est une catégorie supérieure, pertinente parce qu'elle focalise les différentes études du phénomène, parce qu'elle nécessite des méthodologies particulières et

parce qu'elle produit des résultats qu'on ne trouvera pas ailleurs. Il en va d'ailleurs de même dans d'autres champs, comme la sociologie par exemple avec la sociologie compréhensive ou l'ethnométhodologie. Le terme d'"activité" est plus flou, moins scientifique, plus trivial même. Etymologiquement, action est un terme religieux, faire action de grâce, c'est une prière qui s'élève. Activité à une origine financière, donc rien de très noble ni de très élevé. L'action représente le substantifique qui s'élève, l'activité est une agitation. Ceci dit, l'activité se rattache aux conduites personnelles des sujets et c'est justement ce qui intéresse prioritairement la pédagogie. *A contrario* d'action, extrasubjective<sup>1</sup>, activité nous conduit sur la dimension intrasubjective des conduites motrices. Mais bien entendu, cette dimension intrasubjective ne peut s'entendre en dehors d'une signification, c'est à dire du sens, de la direction, émergeant comme évidence de la confrontation avec les paires selon la dimension intersubjective. L'interprétation de l'activité motrice produisant les conduites personnelles, se fait sur un fond de compréhension de l'action, d'un point de vue général et scientifique, mais aussi des concepts, des situations, des logiques internes etc. Le *savoir de l'activité motrice* est une **intellection des situations motrices** en vue de produire des conduites motrices adaptées, efficaces et réussies.

---

<sup>1</sup>Comme pertinence, l'action perd sa dimension subjective pour devenir objet d'étude.

## ANNEXE 6

### **Bibliographie quasi exhaustive des articles touchant à la question du savoir et publiés dans les revues spécialisées de l'éducation physique et sportive.**

Le lecteur trouvera dans cette annexe la recension d'un certain nombre d'articles ayant fortement influés le débat sur l'éducation physique depuis le début des années 1980. Il faut relier cette annexe à la suivante qui est constituée d'un glossaire composé à partir des conceptions présentées dans ces articles.

---

#### **Satisfecit à la revue EP.S n° 144, mars-avril 1977.**

Ce numéro est une petite perle. Il regroupe: un éditorial croustillant autour d'un voyage en RDA, les articles de J.Personne, de J.P.Calléde et de P.Parlebas (fin d'une longue série sur la sémiologie et les conduites motrices inaugurée depuis le n° 140), plus un certain nombre d'autres intéressants aussi. On peut lire à la suite, dans le n° 149, janvier-février 1978 pp 46-48, l'article de M.Bouet, Aspects sémiologiques de sport: notes théoriques et méthodologiques, l'auteur fait une recension très intéressante des théories orientées vers l'interprétation des contenus de la signification et celles orientées vers la structuration de la signification.

#### **Colombier M. (1983), L'éducation physique est-elle une matière d'enseignement?, revue EP.S n° 182, juillet-août, pp 63-65.**

L'auteur traite de l'opinion qui consiste à affirmer que l'EPS est une matière ou une discipline d'enseignement. Pour l'auteur l'éducation consiste à faire passer l'élève d'un état d'indifférenciation donné à un état de différenciation déterminé. A partir de là, la matière de l'éducation physique sont les APS.

On peut croiser avantageusement cette lecture avec un article de la même époque que l'on doit à P.Arnaud (1983-1988), La didactique de l'éducation physique, in *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Privat, Toulouse, Chapitre 17, pp 269-295.

#### **Le Boulch J. (1983), Entretien avec..., revue EP.S n° 183, septembre-octobre, pp 41-49.**

Entretien remarquable dans lequel J. Le Boulch fait une synthèse de son parcours et de ses conceptions. C'est un article à mi-chemin entre l'exposé théorique et le rappel historique.

L'auteur rappelle qu'il a tenté de promouvoir une éducation physique de base s'appuyant sur l'amélioration des aptitudes psychomotrices et des facteurs de l'exécution. Il se différencie de la psychomotricité par le fait que cette dernière s'adresse aux enfants déficients moteurs ou mentaux, ce qui n'est le cas de l'EPS.

Son objectif est de promouvoir une théorie générale du mouvement applicable à des domaines divers: le sport, le travail, le loisir, la kinésithérapie... Il se situe dans une critique du sport et des IO de 67. On perçoit, avec le recul, l'intérêt et la portée de son analyse. Puis il développe sa conception de l'éducation physique selon les niveaux d'enseignement.

Le débat de l'EPS se résume dans l'opposition entre une EP de base développementale et une EP sportive de formation. Seul le discours théorique, se référant à des principes pédagogiques généraux, se développe par compensation de l'insuffisance de définition des objectifs propres à la



discipline. La fin de l'article permet de mieux comprendre la conception de Le Boulch quand il se positionne par rapport aux travaux de P.Parlebas.

**Pineau C. (1984), Baccalauréat 1984. Les nouvelles épreuves d'éducation physique et sportive, revue EP.S n ° 185, janvier-février, pp 38-39.**

Le décret n° 83-369 du 04 mai 1983 fait passer l'épreuve d'EPS du groupe 2 où elle n'intervenait que pour les candidats devant subir les épreuves de contrôle, au groupe 1 où elle s'ajoute, dans toutes les séries, aux épreuves écrites et orales. L'évaluation qui déterminera la note s'effectuera désormais par le contrôle en cours de formation. Cette modalité d'évaluation a des implications pédagogiques capitales: \* c'est un facteur de renouvellement pédagogique et d'amélioration des méthodes d'enseignement \* elle implique un travail d'équipe \* elle nécessite des objectifs clairs \* elle élargit la gamme des activités proposées pour l'évaluation \* elle permet l'introduction de critères autres que la seule valeur de la performance. La notion de progrès apparaît pour minimiser les différences morphologiques. Il s'établit entre l'enseignant et l'élève un contrat permettant un accès à l'autonomie et à l'auto-évaluation. Ces modifications profondes sont pilotées par le travail collectif de l'académie de Paris, dont J.J. Rousseau fait la synthèse dans un article qui suit celui-là, et par l'expérimentation d'une équipe pédagogique d'un établissement, dont la synthèse se fera dans un prochain article.

**Marsenach J. (1984), L'évaluation en éducation physique, revue EP.S n ° 185, janvier-février, pp 53-56.**

Il s'agit du bilan de la première recherche menée par l'unité de recherche en EP au sein de l'INRP créée en 1982. Cette recherche s'est faite en collaboration avec R.Merand et D.Motta.

La performance sportive remet en question l'EP, et les enseignants sont de plus en plus sensibles aux conséquences de l'échec sur les élèves. L'évaluation des performances, héritée des IO de 67, devient problématique dans le début des années 80. L'interrogation se place à deux niveaux: le souci de contrôler les acquisitions au delà de la mesure des performances et le souci d'une évaluation plus qualitative. Parallèlement, la réforme des épreuves du baccalauréat actualise ces questionnements.

**Bertsch J., Marsenach J. (1984), L'EPS demain..., revue EP.S n ° 186, mars-avril, pp 43-45.**

Il est demandé aux premiers agrégés de donner leur point de vue sur cette question.

J. Bertsch: l'intégration au sein du Ministère de l'Education Nationale n'a pas réglé le problème de l'identité de l'EPS. Il faut qu'elle puisse définir clairement ses contenus, ses objectifs et ses procédures d'enseignement. Nous sommes dans l'impossibilité de définir l'objet de l'EPS. Il faut revenir au pédagogique pour rationaliser nos interventions autour du concept de tâche motrice.

J. Marsenach: la discipline évolue et il faut rechercher les faits porteurs d'avenir. Une dominante consiste à vouloir passer d'une EP gratuite à une EP utile socialement. Ce passage exhume le spectre de l'échec scolaire et pose la question des contenus. Mais toute évolution ne sera possible que si des décisions politiques en faveur de l'éducation sont prises.

**Joyeux J.R., Roche J. (1985), Evaluation et inspection, revue EP.S n ° 195, septembre-octobre, pp 47-49.**

Il faut noter dans cet article l'introduction de J.R. Joyeux qui était Doyen de l'époque. Il inaugure toute la série des articles de l'Inspection Générale en direction des enseignants. L'argument tient à la nécessité d'une collaboration enrichissante entre l'Inspection et l'enseignement, dans ce cas autour du délicat problème de l'évaluation formative. On peut se demander si, à l'époque, le problème n'était pas plutôt situé autour de l'évaluation certificative.

A lire la contribution intéressante de J.Roche sur les rapports entre l'inspection et les enseignants. En particulier le tableau p 48 qui regroupe un « référentiel d'évaluation des pratiques pédagogiques ».

On retrouvera ce souci de clarifier ce type de rapports chez C. Pineau (1990), Inspection générale: Rôles et missions, revue EP.S n° 223, mai-juin, pp 54-55.

**Pineau C., Rousseau J.J. (1986), Le projet pédagogique d'EPS, revue EP.S , n°198 mars-avril, pp 6-9.**

Les textes qui sont présentés sont remarquables. Ils inaugurent une manière de faire particulière de l'Inspection Générale. Ce sont des textes officieux-officiels, ils s'emboîtent les uns les autres et ne sont pas tous signés C.Pineau. Ils précèdent telle circulaire ou telle note de service, ou, ils expliquent, illustrent, commentent les Instructions Officielles (IO) qui montrent, de ce fait, leur incapacité à s'expliquer par elles mêmes.

Dans l'encart qui précède le texte de l'Inspecteur Pédagogique Régional (IPR) de l'académie de Paris de l'époque, C.Pineau précise que les IO de 1985-86 ne font que compléter celles de 1967. Elles apportent des précisions et des orientations décisives en ce qui concerne la pédagogie et l'organisation de l'enseignement. Les IO sont présentées comme l'étape institutionnelle d'une évolution des conceptions pédagogiques qui s'est trouvée chez un certain nombre d'enseignants.

Le texte de J.J Rousseau alerte sur le réalisme du projet d'EPS. Il faut faire des choix par rapport aux opportunités pédagogiques et aux priorités locales. Mais il faut fixer d'abord des finalités [ou intentions très proches de la réalité] et des objectifs [spécifiques à l'EPS: biologiques, psychologiques et sociaux. Opérationnels adaptés à la situation éducative qui éveillent l'élève à la compréhension]. Le projet disciplinaire s'inclut dans le projet interdisciplinaire de l'établissement et dans le *projet national* qui oriente *l'action de l'école*. Le projet doit être négocié et déboucher sur des *contrats* passés avec les élèves. Le projet d'EPS est une nécessité face à la politique de décentralisation. Les instances de décision étant déplacées c'est le moment pour l'innovation. Suit un paragraphe sur la mise en place du projet. La programmation [cycles d'activités, parmi les sept familles, d'au moins douze séances] interviendra après l'analyse et l'évaluation des besoins et des données contextuelles.

**Rouziès C. (1986), L'évaluation, revue EP.S , n°199 mai-juin, pp 38-40.**

L'article fait suite au précédent. L'évaluation se met en place comme un système complexe. Dans les conduites motrices il faut évaluer la performance, et le niveau d'habileté atteint, de même que les connaissances et l'investissement. Pour *l'utilisation pédagogique des évaluations* « *sommatives* » et « *formatives* » il est plus facile de parler de processus et de produit de l'action. Ceci conduit à différencier contenus d'enseignement [didactique des contenus d'enseignement qui aide la maître à orienter l'action] et contenus de formation [expression simplifiée de la didactique des contenus définissant simplement et concrètement les buts de l'apprentissage]. Les niveaux d'habileté sont représentés par *un ou plusieurs comportements significatifs d'un niveau d'apprentissage d'une technique gestuelle*. Ils peuvent servir de *critères de réussite* et être formulés en terme de *capacités*. Les évaluations conduisent à produire des fiches qui ne doivent pas trahir la *logique interne* des activités. Il est cependant plus facile d'évaluer des *habiletés fermées* qu'*ouvertes*. Il faut enfin rappeler que l'évaluation d'un niveau d'apprentissage est une obligation institutionnelle. Ce sont par ailleurs les retombées pédagogiques qui légitiment ce type d'évaluation. Citant Legrand on peut dire que l'évaluation formative est la condition préalable de la pédagogie différenciée. Le niveau d'habileté aide l'élève de se situer. La connaissance du résultat lui permet de prendre conscience des ressources mobilisées et de transférer. Une dimension essentielle de l'évaluation formative est de faire passer d'une prise d'informations extéroceptives à une prise d'informations proprioceptives. L'évaluation passe aujourd'hui d'un objet de recherche à un instrument pédagogique constituant une obligation institutionnelle.

**Constant M. (1986), La pédagogie différenciée. Discours ou réalité?, revue EP.S , n°199 mai-juin, p 41.**

Les évolutions sociales et les flux de population créent dans les classes une grande hétérogénéité des publics. Une démarche pédagogique identique pour tous conduit à l'échec. La pédagogie différenciée apparaît de plus en plus dans le discours officiel comme une nécessité. Elle permet de prendre en compte les différences et les rythmes d'apprentissage pour que chacun réussisse. En EPS la différence morphologique se surajoute au reste. On peut différencier sur les contenus et dans l'organisation et la gestion de la classe. Les propositions que l'on peut faire se centrent plus sur l'individu. L'évaluation certificative devrait se faire par capitalisation *d'unités de connaissances et de savoir-faire*.

**Davisse A. (1986), Hétérogénéité des publics et contenus en EPS, revue EP.S , n°199 mai-juin, p 42.**

Deux incidences ne doivent pas être négligées en EPS: le sexe et l'origine sociale. Si la mixité grâce à la coéducation a permis un recul de la ségrégation des filles c'est peut-être parce que les pratiques se sont masculinisées. Il ne faudrait pas que la différenciation pédagogique atteigne des effets contraires à ses ambitions. Il y a risque de figer les différences en enfermant chacun dans l'usage du corps de sa catégorie.

**Pineau C. (1987-1), EPS, discipline d'enseignement. « Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner », revue EP.S, n°205 mai-juin, p 23.**

L'article se compose d'un encart signé du Doyen, puis d'une note qui porte comme titre: l'éducation physique et sportive dans les établissements du second degré.

Dans l'encart l'auteur rappelle que la distance se creuse entre les pratiques sociales sportives de haut niveau et la pratique scolaire. Les activités physiques et sportives dépassent la notion d'entraînement et imposent la nécessité de disposer de didactiques. Ce phénomène s'est amplifié avec les I.O de 67 et l'apparition d'objectifs propres à la discipline qui s'inscrivent dans les objectifs de l'éducation. Les connaissances répondent au souci de gérer sa vie physique d'adulte. Le protocole d'évaluation porte l'enjeu qui authentifie l'EPS comme discipline d'enseignement. A la suite des I.O de 85-86 une note ou circulaire sera envoyée dans les établissements pour aider à la compréhension et à la mise en œuvre des nouvelles modalités d'examen. Elle est reproduite dans la seconde partie de l'article.

**Pineau C. (1987-2), EPS, discipline d'enseignement. L'éducation physique et sportive dans les établissements du second degré, revue EP.S, n°205 mai-juin, pp 23-26.**

Texte qui suit le précédent et qui donne en primeur le contenu d'une circulaire qui n'a, à ma connaissance, jamais été envoyée par la suite dans les établissements.

Les IO de 1985-86 et les nouvelles modalités d'évaluation résultent de l'évolution des conceptions relatives à la pédagogie et aux pratiques des APS. Discipline d'enseignement l'EPS est en prise directe avec les réalités sociales et la culture que représentent les APS. Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner. Il faut changer le « habitus sociaux » en matière de vie physique et de droit à l'effort. Cette transformation s'opère à partir d'un « projet d'EPS » véritable lien entre les enseignants, l'institution, les élèves et leurs parents. L'article re-situe le projet d'EPS dans le débat plus large de la pédagogie du projet à la mode à cette époque. Le dépassement de la notion de programmation vers celle de programme est ébauché. De même que la corrélation qui doit exister avec le système d'évaluation. Elle porte sur trois domaines: l'appréciation des conduites motrices, l'appréciation de la connaissance de l'activité et

l'appréciation de l'investissement et des progrès. Les différentes modalités suivant le type d'examen sont données en exemple. L'évaluation de la motricité regroupe la performance et le niveau d'habileté. Les connaissances portent essentiellement sur l'explicitation de l'action et sur les conditions de la mise en œuvre. L'élève doit connaître le résultat de son action ainsi que l'activité, soi et les autres. Ces interactions permettront de constituer des principes d'action par lesquels on analyse ses conduites motrices, on comprend les tâches à accomplir et on gère sa vie physique. L'investissement pour sa part permet de juger des attitudes et des démarches dont dépend la maîtrise des conduites motrices. Au delà de toutes ces évaluations la démarche doit être synthétique il s'agit bien d'évaluer la motricité.

**Pineau C. (1988), L'EPS en 1992 ou les aventures d'une didactique, revue EP.S, n°211 mai-juin, pp 71-74.**

Les IO de 85-86 sont en continuité avec les IO de 67 cependant deux points apparaissent:

\* La volonté *non formelle* de la discipline pour se réaliser en tant que discipline d'enseignement, et d'autre part, \* l'absence de *programme* qui l'empêche d'être une discipline d'enseignement. La crédibilité de l'EPS ne peut s'accommoder d'une telle situation, même si, par ailleurs dans les réalisations pédagogiques l'EPS n'a plus à faire ses preuves. Il faut unifier l'enseignement autour de conceptions qui concernent les choix et les moyens en fonction de la population scolaire, afin d'atteindre les objectifs qui sont les nôtres.

La difficulté est réelle face à la diversité des APS et de leurs didactiques. L'imagination pédagogique ne peut plus se substituer à la mise en œuvre d'une didactique spécifique de l'EPS. L'EPS fonde son enseignement sur le développement de la motricité pour l'appropriation de la culture sportive et physique.

Le concept de sport est trop fluctuant et évolutif il englobe toutes les activités nouvelles qui veulent bien se présenter. Le sport est une communion à laquelle participe l'EPS, mais pour être un enseignement il faut qu'elle s'accorde le pouvoir de choisir et de didactiser.

La rupture entre haut niveau et pratique commune a fait ressortir l'intérêt de la notion d'APS comme référence culturelle. C'est à partir de ces didactiques qu'il faut constituer la didactique de l'EPS, le traitement didactique ne devant pas dénaturer l'activité, ni le choix exclure. Cette didactique et ces choix s'opèrent à partir des objectifs éducatifs, des moyens de l'Ecole, de l'âge des élèves, des connaissances sur les pratiques et de l'organisation de la vie physique de l'enfant et l'adolescent.

L'acte unique européen de 1992 va entraîner une confrontation des systèmes éducatifs. Il faut que nos conceptions soient stabilisées pour ne pas céder la place à d'autres conceptions qui elles le seraient. L'Inspection Générale, ainsi que la Direction des Lycées et Collège (D.L.C.), souhaitent engager une large réflexion associant chercheurs et enseignants. Un contrat de trois ans est passé avec la D.L.C., c'est *le projet d'innovation pédagogique* qui doit aboutir à la formulation des programmes. Les programmes doivent être conçus comme une structuration de contenus plus que comme une limitation d'un enseignement.

Cinq académies sont mandatées pour conduire les expérimentations. Un groupe de pilotage doté d'une charte et de moyens est constitué, l'I.G. ayant pour fonction de contrôler les travaux et de les diffuser. Un tableau récapitule les thèmes et les objectifs assignés aux groupes d'expérimentation.

**Pineau C. (1989-1), Programme et savoirs en EPS, revue EP.S, n°216 mars-avril, pp 25-27.**

Cet article fait suite au précédent. La première partie est une réflexion sur les notions de programme et de savoirs. La seconde partie relate les approches de trois académies qui ont travaillé pour le groupe de pilotage.

1) Il y a dans la profession une résistance à l'idée d'un programme. Elle est due à la peur de perdre son libre arbitre en passant sous la coupe de quelques sciences hégémoniques. Mais aussi

peur de perdre son autonomie pédagogique. Mais l'absence de programme renforce le confinement de la discipline dans les disciplines annexes. De plus la confusion entre les finalités des pratiques sociales sportives et les objectifs éducatifs de la discipline devient préoccupante. Il y a deux objectifs particuliers à l'EPS. Développer les capacités organiques et foncières chez tous les enfants, et, s'appropriier les pratiques sociales corporelles. Les connaissances acquises permettant de mieux gérer sa vie physique future.

L'énumération des objectifs et la programmation des APS ne peut plus tenir lieu de programme plus longtemps. Il faut formaliser les savoirs de l'EPS. Ils sont définis par les domaines sur lesquels s'exercent la volonté d'appropriation et de compréhension.

Toute connaissance implique une intégration intime. De ce fait il n'est pas judicieux de parler de savoir-faire ou de savoirs pratiques, encore moins de savoir-être il faut parler *de savoirs relatifs à un domaine maîtrisé par l'homme*. Il existe une approche *clinique* des connaissances qui évite toute dérive « socio-techniciste » et toute tutelle scientifique.

2) Il s'agit des réflexions intermédiaires sur le thème du programme et de l'élaboration d'une didactique de l'EPS.

### Identité de l'EPS,

#### **Académie de Lyon.**

L'EPS ne s'oppose pas au sport même si l'un est une pratique volontaire et l'autre inscrite dans la scolarité obligatoire. L'EPS s'intègre à un projet éducatif commun à toutes les disciplines. Elle s'organise en fonction de contraintes humaines, matérielles, de temps et d'espace. Elle vise la santé, la sécurité et la solidarité ainsi que le développement des capacités motrices, des facultés perceptives et de contrôle des réactions émotionnelles. Elle intègre les APS comme témoin de l'évolution culturelle des pratiques historiquement constituées. C'est le jeu de leur différentes caractéristiques qui produit une éducation physique complète. Mais deux problèmes se posent: d'une part la multiplication des pratiques et d'autre part l'écart qui se creuse entre le haut niveau et le débutant qui fait perdre au champion son statut de modèle.

#### **Académie de Nantes.**

L'identité de l'EPS réside dans le fait qu'elle s'adresse à tous les élèves, elle est obligatoire, même pour les élèves non motivés, elle se pratique en temps limité et dans des conditions matérielles difficiles. Le sport ne peut plus être confondu avec l'EPS et les pratiques compétitives ne permettent pas la réussite de tous.

Dégager des *noyaux thématiques* est un travail entrepris par un certain nombre d'académies.

### Education physique et sportive et APS.

#### **Académie de Lyon.**

L'EPS à l'école n'est pas une juxtaposition d'APS, il faut définir ces activités en fonction de ce qu'elles ont d'essentiel pour le regrouper par points communs. L'essentiel se définit à plusieurs niveaux: \* ce qu'elle vise de plus immédiat du point de vue socio-culturel. \* De ce que le pratiquant doit maîtriser du point de vue psycho-affectif. \* du point de vue de la maîtrise motrice nécessaire. Chaque niveau d'analyse doit s'appuyer sur les données scientifiques disponibles sans sur ou sous-estimer l'une ou l'autre.

#### **Académie de Nantes.**

Pour tenir compte des différentes dimensions d'organisation des conduites motrices il faut classer le noyaux thématiques *prioritairement mais non exclusivement* selon qu'ils font appel au cognitif, au bio-organique ou à l'affectif. Il faut fixer à chaque niveau de classe ce qui est à acquérir et à évaluer, les modalités de réalisation, les degrés de complexification, le niveau d'appropriation souhaité.

### La notion de programme en EPS.

#### **Académie de Dijon.**

Il est quasiment impossible de faire un programme cumulatif et linéaire en EPS du fait de la diversité des contenus et du public scolaire. D'où l'idée de baliser le parcours scolaire d'un élève par des *situations de référence* qui permettent à l'élève de montrer ce qu'il a appris et à l'enseignant de l'évaluer. Conformément à la logique de l'activité ces situations comportent des critères de réussite clairs en rapport avec les savoirs appris et les pouvoirs développés. Les savoirs développent des *compétences* et les connaissances des *capacités*. Quand *les savoirs pratiques* sont généralisables ils constituent des *règles d'action*.

#### **Académie de Nantes.**

Le programme empiète sur l'autonomie pédagogique, il uniformise quand il faut diversifier. Pourtant il est réclamé par de nombreux collègues percevant la possibilité de coordonner les examens, le langage ou les actions communs. Notion évidente pour les autres disciplines d'enseignement elle est officiellement absente de l'EPS.

Il se pose dès la conception du programme la question de la faisabilité. Elle contient des continuités, au plan des savoirs professionnels ou des conditions matérielles. Mais aussi une rupture, celle qui consiste à revendiquer l'EPS comme une discipline d'enseignement ayant sa didactique propre.

#### **Pineau C., Delaunay M. (1989-2), Un programme, la leçon, le cycle en EPS, revue EP.S, n°217 mai-juin, pp 49-52.**

Il faut noter en préambule l'association occasionnelle du Doyen et de l'IPR de l'Académie de Nantes.

##### Un programme.

Elaborer un programme est un acte didactique qui débouche sur l'unité pédagogique que constitue la leçon. Le programme repose sur un découpage du champ culturel qui permet d'extraire les connaissances nécessaires pour construire un savoir durable et utile, et sur l'identification des moyens permettant le développement organique, foncier et moteur. L'appropriation d'objets culturels fournit les axes porteurs de toute éducation, l'EPS est chargée par le système éducatif de les enseigner. Deux tâches sont à venir. Etablir des critères sociologiques et didactiques permettant de faire des choix. Elaborer la méthodologie concernant le traitement didactique indispensable.

##### La leçon.

Extrait du rapport du jury de l'agrégation 1988, la leçon doit être conçue dans sa générosité. *La nature de la leçon*: plus que la notion de séance la leçon est porteuse d'une idée d'enseignement. Unité fondamentale de la pédagogie scolaire elle représente une unité de lieu, de temps et d'action. Le cycle pour sa part représente six à douze heures. Les objectifs du cycle ne doivent pas cacher l'importance de la structure de la leçon. *Les contenus d'enseignement*: il est difficile de trouver dans les leçons ce qui constitue l'identité de l'EPS, et c'est grave. Juxtaposition d'APS et faible évolution des contenus d'un niveau de classe à un autre font de l'EPS une succession de culs-de-sac. La didactique de l'EPS considère ce qui dans les APS est commun et concourt spécifiquement à la construction de la motricité. La trilogie moteur-cognitif-affectif dénote une absence de conception interactive. Les variables didactiques sont isolées et l'idée du corps-mécanique persiste. Il faudrait garder à l'esprit qu'on enseigne pas des gestes, des faits ou des comportements mais des structures, voire des règles et des principes organisateurs de nos mouvements. *La méthodologie*: on place trop souvent les élèves en position de tâtonnement ce qui revient à leur faire réinventer les règles les plus connues. Les situations résolution de problème se transforment le plus souvent en situations impossibles à résoudre pour l'élève. Jouer sur les variables didactiques ne suffit pas à améliorer la motricité, il n'y a pas de valeur en soi de la situation. Les réponses sont dans la construction de savoirs et le traitement de l'erreur. Dans cette optique l'hétérogénéité des élèves est une variable à intégrer et non à rejeter. Le contrat pédagogique prôné par le IO est largement oublié au bénéfice de décisions unilatérales. L'évaluation est toujours reportée à des séances ultérieures. Il s'ensuit neuf séries de questions

que les candidats ou les enseignants devraient se poser: qu'est-ce que l'élève doit apprendre ? Comment apprend-t-il, à partir de quoi ? Et quand y-a-t-il formation ? Qu'est-ce qui fait que l'action de l'enseignant est déterminante ? Quels critères de conduite de classe, quels choix, quelle spécificité pour telle A.P.S. ? Quelle cohérence et quels contenus ?

#### Le cycle.

*La nature du cycle:* la notion apparaît en 67 avec l'utilisation des APS pour atteindre les objectifs généraux de l'EPS. Elle fait passer la discipline d'une conception de formation ou d'éveil à une conception de discipline d'enseignement. Ce sont les principes d'apprentissage qui ont fait naître, en EPS, cette notion.

Elle a deux sens: \* Celui d'une suite logique, qui repose sur une structuration didactique et pédagogique conduisant à l'élaboration de savoirs et à la transformation des conduites motrices. Le cycle se base sur un autre rapport au temps qui est désormais celui qui est nécessaire à tel apprentissage. \* Et celui qui détermine un but global (cycle d'observation 6ème-5ème) et non plus cycle de volley-ball ou de lutte.

*Le cycle unité d'appropriation avant d'être unité de temps:* pour construire un savoir il faut du temps. Cette notion temporelle varie de surcroît avec les individus. Si l'on veut bien admettre que le temps dépend de la complexité du savoir et des procédures d'apprentissage, le temps théorique n'est plus prioritaire face au temps nécessaire aux lois, aux principes aux techniques organisant la logique de l'enseignement. Il n'est pas juste, sauf par souci de symétrie de programmer le même nombre de séances pour tel ou tel cycle. *Le cycle, comme articulation cohérente de leçons:* L'enseignement de l'EPS, pour tous les niveaux et pour toute la scolarité, implique une *cohérence intracycle* (cohérence longitudinale de progrès guidés de la première à la dernière leçon, et une cohérence de proximité d'une leçon à la suivante) et une *cohérence interactive des cycles* (l'élève subit deux ou trois cycles différents à la fois il ne peut pas seul tirer les fils de la logique pédagogique et didactique). C'est au didacticien à construire les cohérences et au pédagogue à les expliquer.

#### **Courtay R., Heyraud J.P., Roncin C. (1990), L'action motrice. Un phénomène simple, une logique complexe, revue EP.S n ° 224, juillet-août, pp 31-34.**

Même si elle est contestée dans le champ scientifique, la notion de complexité évite le réductionnisme et permet d'appréhender l'irruption du nouveau dans les situations. La réalité du terrain dépasse les modèles et comporte une grande part d'aléatoire, d'émotion, de hasard... qui permet en fin de compte de comprendre quel sens a l'action pour celui qui la réalise. Il y a danger à ne retenir de l'action que sa dimension cognitive. L'enseignement de l'EPS ne peut se réduire à une technologie. De même qu'une didactique n'utilisant que des modèles neuro-biologiques conduirait à évacuer le «sens des activités».

#### **Klein G. (1990), Niveaux d'habileté et image de la compétence en EPS, revue EPS n° 225, septembre-octobre, pp 20-23.**

L'auteur s'interroge sur la manière dont les enseignants se représentent la compétence en EPS. Ce que nous cherchons à identifier au travers des compétences, ce sont des niveaux de maîtrise ou d'habileté. Notion apparaissant dans les instructions officielles elle pose la question de la hiérarchie des habiletés et la définition d'une nouvelle excellence corporelle. L'enquête est menée auprès d'enseignants de l'académie de Rouen. Il ressort que les habiletés sont conçues comme des savoir-faire partiels difficilement isolables de la technique sportive. Il s'agit alors d'une excellence scolaire en miette attachée aux exercices proposés en cours. De ce fait les grilles d'évaluation sont souvent surchargées de critères non intégrés. Suit une réflexion sur l'évaluation au baccalauréat en particulier l'évaluation subjective de la motricité complémentaire. Deux conclusions s'imposent: le niveau d'habileté ne sert pas

objectivement l'évaluation, d'autre part les différentes composantes de l'évaluation se neutralisent.

**Bessy O. (1991), Nouvelles pratiques sports de base? Réflexion sur les choix des objets d'enseignement en EPS, revue EP.S n° 227, janvier-février, pp 75-79.**

L'auteur aborde une question délicate et la traite du point de vue sociologique, ce qui donne un article un peu difficile mais d'une valeur certaine. Il faut retenir qu'en la matière il n'y a pas opposition mais plutôt dialectique entre exigences institutionnelles et nécessités culturelles. Il note l'évolution de la culture corporelle quittant les valeurs morales ou chauvines pour emprunter, dans le post-modernisme, une voie plus centrée sur les transformations internes et le vertige de l'intime. Il y a trois dérives: \* aculturelle qui prône un savoir moteur minimum \* démagogique et spontanéiste qui s'adonne aux pratiques à la mode sans souci des exigences institutionnelles \* pédagogique qui ne vise que des objectifs comportementalistes. Eviter ces dérives implique: \* une planification des APS sur l'ensemble du cursus scolaire \* une détermination des objectifs de formation \* l'obligation quelle que soit l'APS de recourir à un traitement didactique \* une adaptation des modes de transmission.

**Parlebas P. (1991), Didactique et logique interne des APS, revue EP.S n° 228, mars-avril, pp 9-14.**

L'auteur, dont on connaît le talent littéraire, se lance dans une critique, quelque fois acide, de la didactique, du didacticisme et des didacticiens. La didactique n'est pas un phénomène nouveau c'est plutôt un truisme. Au delà du changement de vocabulaire la notion n'apporte rien de révolutionnaire. Elle cache en fait une entreprise d'encadrement et de contrôle de la profession. La didactique n'est pas une science mais l'agencement des situations d'enseignement soumis aux exigences du projet pédagogique. N'étant pas une science elle ne produit rien de scientifique donc rien d'acceptable. R.Mérand et les travaux de la FSGT sont égratignés un peu durement au passage. Après avoir situé les enjeux du débat actuel autour de la constitution d'une didactique de l'EPS, P.Parlebas rappelle sa position et ses propositions pour une réhabilitation de la pédagogie des conduites motrices.

Il faut croiser cette lecture avec le texte de J.André (1988), Alignez-vous... prenez vos distances ou les effets pervers de la « scolarisation », Les Cahiers Pédagogiques, n° 262, mars, pp 41-42. Ainsi qu'avec les textes qui constituent le Spirales n°4 (1991) *Spécial didactique: les savoirs en EPS*, qui est malheureusement épuisé. Ou encore avec le compte rendu du groupe de recherche en didactique des APS de Toulouse 2, (1994) Didactique et culture technique, Spirales n°7, *Une notion en débat: programme*, Centre de recherche de l'UFRAPS C.Bernard Lyon 1, Villeurbanne, pp 8-20.

**Pineau C. (1992), L'évaluation en EPS, revue EP.S, n°235 mai-juin, pp 43-46.**

Le sport vise la promotion des meilleurs au travers de la mesure. L'EP s'adresse à tous pour apprécier les progrès et évaluer les effets de leurs apprentissages.

Pédagogie et didactique et évaluation.

L'évaluation est une donnée fondamentale de l'enseignement pour l'enseignant et pour l'élève. Ne s'adressant plus à l'exploit, la notion de performance est revisitée en pédagogie. Elle recouvre les concepts d'action et de réalisation, attachée aux entreprises humaines elle implique un jugement sur les résultats obtenus.

La pédagogie et la performance.

De type sportive elle entretient la confusion avec les objectifs du sport. Dans la logique éducative elle est liée à l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs.

Le progrès en éducation physique.

Au delà des facteurs innés cette notion donne sa cohérence à la discipline dans son dessein de s'adresser à tous. Il s'évalue selon deux logiques : l'évaluation de la performance (qui renseigne



insuffisamment sur les capacités à reproduire des effets, la maîtrise) et l'évaluation des connaissances qui sont les principes opérationnels. Ces deux logiques sont dialectiques. L'évaluation doit dans un seul acte embrasser les savoirs mobilisés (les principes opérationnels) et les effets qu'ils génèrent (quantifiables).

#### Les principes opérationnels.

Ce sont des principes qui sont à la fois sources ou causes d'action et qui sont à l'origine d'effets qui définissent la tâche. Procédant d'une intention pédagogique ils doivent être identifiés par une analyse (plus ou moins systémique et plus ou moins complexe) de caractère scientifique (démarche proposée par Culmann G. et l'*operational research* -1957). Ce type de recherche propose un recueil de méthodes et d'algorithmes susceptibles de palier à l'insuffisance des premières analyses. Il faut donc exhumer ce précieux et poussiéreux recueil pour comprendre ce que sont les principes opérationnels. Il est toutefois rappelé que c'est le pédagogue qui fixe les choses en dernier ressort. Ils sont les données essentielles de l'algorithme d'une tâche.

#### Les principes d'action.

Ils correspondent à des savoirs plus globaux permettant de lier des tâches à des finalités plus complexes (esthétiques, collectives, interactives...). Ils correspondent à: \* des savoirs relatifs à des tâches multiples (actions collectives, d'opposition, d'adaptation...) \* des savoirs d'accompagnement (capacités et comportements).

#### Les principes de gestion des moyens.

Il s'agit de données méthodologiques et de savoirs relatifs à l'entretien du potentiel physique.

#### Choix des mises en œuvre et critères d'évaluation.

Dans le cadre de la recherche opérationnelle il faut connaître la fonction permettant d'optimiser un problème. La définition de cette fonction, liant didactique et évaluation, incombe à l'enseignant. Une fois déterminer la tâche il faut analyser les conditions d'optimisation de la réalisation. Cette démarche permet d'identifier les différents principes et de définir les contenus d'enseignement. Pour que cette détermination n'isole pas les principes il ne faut pas négliger l'approche globale.

#### Taxonomie des pratiques et définition des tâches.

La tâche se trouve sur le chemin qui va des situations d'enseignement aux principes opérationnels, elle instrumentalise l'objectif visé.

Le classement des APS par famille rend la didactique de l'EPS délicate parce qu'elles placent les APS au centre de nos préoccupations empêchant de faire des choix. Le « groupe de pilotage sur l'évaluation en EPS » propose les 20 et 21 janvier 1992 de classer les activités en fonction de ce qu'elle peuvent apporter à celui qui les pratique. Le classement comprend quatre domaines (plus tard le domaine trois sera scindé).

#### Les modalités d'évaluation.

La performance en pédagogie revêt un caractère de reproductibilité qui la distingue radicalement de la performance sportive. Limitant les capacités initiales, la notion de zone de performance est mieux adaptée à la performance pédagogique. Elle est affectée d'un coefficient qui pondère l'évaluation (des connaissances et des savoirs de l'élève en fonction des conditions personnalisées d'efficience) selon l'objectif recherché.

#### L'équilibre des choix et les objectifs.

L'évaluation comme les contenus est tenue d'observer les trois objectifs généraux de la discipline. L'équilibre (processus d'évaluation et contenus) dans les choix qui répondent aux objectifs sera recherché au moment de l'élaboration didactique.

#### L'évaluation en cours de formation.

L'organisation en temps contraint se heurte à l'organisation matérielle dans les examens d'EPS. L'évaluation certificative doit s'organiser durant toute l'année selon les rythmes pédagogiques. Elle permet de faire un lien direct entre ce qui est enseigné et la procédure d'évaluation. Elle limite aussi les disparités locales.

#### Conclusions.

Il est possible d'apprécier la réalité des apprentissages liés à l'efficacité. L'évaluation réhabilite la notion de progrès et s'appuie sur les principes opérationnels et d'action, vecteurs du traitement didactique et moyens d'observation. Elle gère l'hétérogénéité des capacités initiales et ouvre à une pédagogie différenciée.

**Ulmann J. (1992), Les rapports historiques de l'éducation physique et du sport, revue EP.S n°238, novembre-décembre, pp 10-16.**

Comme le rappelle le Doyen Pineau il s'agit du compte rendu intégral de la communication de J.Ulmann au colloque de la Sorbonne du 03 juin 1991 qui célébrait le dixième anniversaire du rattachement de l'EPS au ministère de l'Éducation Nationale.

**Pineau C. (1993-1), Des principes opérationnels aux programmes d'EPS, première partie, revue EP.S, n°239 janvier-Février, pp 41-43.**

Les données essentielles de l'apprentissage.

Article reprenant les conclusions des articles précédents, il est très autoréférencé. Il y a une assimilation des O.G. aux finalités. Il faut désormais trouver les voies d'élaboration des programmes. Proposer des finalités intégrées aux finalités éducatives et proposer un programme représente la démarche caractéristique de toute discipline d'enseignement. Cet article fixe la méthodologie d'élaboration des contenus d'enseignement.

La méthodologie suit des étapes ni hiérarchiques ni chronologiques. \* Déterminer les chemins pour atteindre les finalités pour le premier et second degré et par classe. \* Les activités ont pour but de mettre en jeu et de développer la motricité, elles sont choisies en fonction des domaines d'action et des effets recherchés de la pratique. \* Les connaissances et les savoirs seront identifiés grâce au traitement didactique et pédagogique des activités retenues, à partir des principes opérationnels, d'action, de gestion. \* Il sera alors établi pour chaque classe des fiches programme par activité.

Les connaissances et les savoirs pour chaque niveau de classe en fonction des objectifs constituent les programmes proprement dit. L'évaluation établira la cohérence du système.

#### Les connaissances et les savoirs.

Dans nos cultures occidentales le concept de savoir est attaché à l'intellectuel. Pourtant, savoir implique une capacité d'agir [un pouvoir], liée à l'expérience, telle que les effets sont reproductibles et que la réalisation est maîtrisée. Le substantif (le ou les savoirs) est employé dans le sens de connaissance bien qu'il s'en distingue par le fait que les connaissances sont alors systématisées par une activité mentale soutenue. C'est la forme substantivée du verbe savoir qui nous intéresse: savoir-lire, savoir-nager... savoir-faire étant la forme générique. Mais, lire, compter ou danser sont identiques dans leur construction et l'engagement de la personne qu'ils nécessitent, seules les caractéristiques d'une société amènent à les hiérarchiser. Connaître suppose une attitude déjà active, mais savoir implique une construction par le sujet mettant en jeu sa volonté, sa participation et sa relation à l'expérience. Il y a à ce propos des ambiguïtés à lever: \* les disciplines qui s'adressent à des besoins nouveaux de la société ont du mal à ce faire accepter comme génératrices de savoirs \* il ne faut pas tomber dans la tentation de séparer le savoir du faire \* de même pour ce qui concerne les savoirs qui seraient théoriques et les savoirs qui seraient pratiques. Ces dérives sémantiques seraient sans gravité si elles n'apportaient pas un cortège de concepts: capacité, compétence, habileté... succédanés du vocabulaire didactique qui obscurcissent le débat de l'enseignement. Évasifs ils compromettent l'identification des savoirs de l'EPS qui doivent se déterminer par les principes attachés à la motricité.

#### Principes opérationnels, principes d'action.

Ils font appel aux connaissances et aux savoirs. Ce sont les données essentielles de l'algorithme d'une tâche. Des choix didactiques s'imposent (au delà des finalités sportives) au regard des

finalités de l'éducation et de la discipline. Pour une EP s'adressant à tous les élèves la performance sportive ne peut alimenter les contenus scolaires. Les choix sont fait à partir de la démarche de « recherche opérationnelle ». Sont principes opérationnels les principes qui sont à la fois source et cause d'action et origine d'effets recherchés par l'enseignant. Ils optimisent les apprentissages et couvrent le plus possible les champs des composantes de l'action. Représentés par des algorithmes de tâche ils sont peu porteur de Transversalité. Bien que complexe le concept de principe opérationnel est le seul à pouvoir éviter la confusion avec les finalités sportives et/ou compétitives.

Si les principes opérationnels sont une construction didactique nous ne devons cependant pas tourner le dos à l'essence des pratiques sociales qui est aussi productrice de contenus.

Les principes d'action sont des savoirs plus globaux.

La détermination de ces principes n'est pas vraiment problématique sauf en sport collectif où la logique interne semble plus influencer pour la mise en place de principes d'action. Ces principes plus les données d'accompagnement et les finalité constituent les programmes de la discipline.

**Pineau C. Hébrard A. (1993), L'éducation physique et sportive, revue EP.S, n°240 mars-avril, pp16-17.**

Ce texte est co-signé par le Doyen de l'Inspection Générale et par le président du Groupe Technique Disciplinaire. Il reprend les grandes lignes du document envoyé dans les établissements début 1993 sous le titre Enquête pour une écriture concertée des propositions de programme en EPS. Cette entreprise est une large concertation de la « base », qu'en est-il resté en fin de compte?

Il reprend: \* les trois finalités de la discipline et précise que l'EP a pour ambition d'enrichir la nature et la qualité des conduites motrices, les relations avec l'environnement physique et social ainsi qu'avec la culture \* la place de l'enseignement de l'EP à chaque étape de la scolarité pour solliciter et améliorer les ressources, six étapes sont repérables, quelque soit l'étape l'organisation éducative est la même \* les cinq domaines et leur définition \* le choix des activités, à partir des pratiques sociales et des effets attendus de leur pratique \* les trois types d'acquisitions de savoirs et de connaissances, il y a une corrélation totale ou partielle avec les différents principes \* le rôle d'aide à l'enseignement du programme qui précise les domaines d'action et les contenus essentiels \* un cadre pour les propositions de contenus.

**Pineau C. (1993-2), Des principes opérationnels aux programmes d'EPS. Les données d'accompagnement, seconde partie, revue EP.S, n°240 mars-avril, pp 41-43.**

Les données d'accompagnement de l'action.

Les principes de gestion des moyens.

Les deux premiers objectifs généraux représentent les problématiques auxquelles l'EPS s'est confrontée ces cinquante dernières années. Le troisième est nouveau et dégage des orientations nouvelles en ce qui concerne les données d'accompagnement. Cette problématique ne répond pas à des exigences internes mais à des demandes sociales. Elle se caractérise par des connaissances et des savoirs d'accompagnement qui optimisent l'action et en permet la mise en œuvre, ils soutiennent les principes relatifs à la gestion de la vie physique aux différents âges. Il y a entre ces trois objectifs un point commun les connaissances et les savoirs donnent lieu à un enseignement en action.

La notion de santé.

Toujours présente dans les réflexion sur l'EP elle se pose avec plus d'acuité à l'heure actuelle. Mais il ne faut pas mélanger les domaines, il s'agit bien du fonctionnement harmonieux de l'organisme, pas de médecine.

Apprentissages et « transversalité ».

*Les limites de la transversalité* : terme qui n'appartient pas à la langue française, il recouvre cependant une réalité pédagogique. Il établit une relation entre plusieurs données essentielles relevant de différentes activités. En clair il s'agit de principes opérationnels ou d'action appartenant à des chaînes motrices communes. Cela dit rien n'étaye scientifiquement cette croyance. Le risque serait de perdre la référence culturelle des activités pour ne rechercher que leur points communs. Les principes opérationnels liés à l'aspect technique d'une tâche seront moins réinvestissables que les principes d'action plus globaux ou les principes de gestion des moyens.

**Combeau-Mari E. (1993), Lire les textes officiels, revue EP.S n°240, mars-avril, pp 57-60.**

Texte intéressant qui propose une analyse succincte mais efficace des IO de 45, 67 et 85. L'analyse des IO de 85 et du contexte qui a conduit à leur formulation me paraît capitale. Cette analyse place la question politique du contrôle des corps dans la définition des contenus et la question économique dans les choix pédagogiques. Dans la page 60 sont posées des questions fondamentales à partir desquelles le candidat peut trouver matière à problématiser.

**Delignières D., Garsault Ch. (1993), Objectifs et contenus de l'EPS, revue EP.S n° 242, juillet-août, pp 9-13.**

Article portant un regard critique sur les propositions faites par le Doyen Pineau, en particulier dans le dossier n°8 de la revue EP.S, *Introduction à une didactique de l'éducation physique*.

La transversalité n'est plus supposée mais posée comme principe à la fois interne et externe. Les objectifs généraux sont des raccourcis historiques recouvrant des conceptions vieillissantes. Le troisième les supplante comme un avatar des années 80 où les valeurs dissipatives du sport font place à un souci de rationalisation des ressources. Finalisé par les coûts sociaux des pratiques quelques fois sauvages, le troisième objectif devrait se penser plutôt en terme de citoyenneté sportive qu'en terme de formation à la pratique. Il se pose la question du savoir nécessaire pour acquérir cette attitude responsable. Par analogie avec la psychologie du travail les auteurs proposent de les appeler compétences. Cette notion dépasse celle d'habileté motrice pour intégrer celles d'habileté méthodologique, de connaissance et d'attitude. On peut ainsi décrire une liste de compétences minimales à acquérir par niveau de classe. L'entrée par les compétences peut constituer un moyen terme entre des noyaux thématiques sans lien avec les pratiques culturelles et le postulat d'exhaustivité conduisant à l'encyclopédisme sportif.

**Pineau C. (1994), Programme en éducation physique et sportive, revue EP.S, n°245 janvier-février, pp 60-62.**

Notons en préambule qu'il s'agit de programme au singulier. La détermination des contenus d'enseignement implique un traitement didactique de nature hautement professionnelle. Elle implique la compétence de l'enseignant et procède de sa formation.

Les objectifs de l'éducation physique et sportive.

Ils sont bien admis mais il faut développer l'examen des données conceptuelles qui les accompagnent. Si nous nous contentons de les énumérer ils risquent de produire un discours sans suite comme au cours de ces dernières décennies. Les finalités déclinées en objectifs éducatifs vagues, permettraient de tout faire rentrer dans tout sans que cela produise des effets dans la pratique. Malgré de belles réalisations pédagogiques elle consistait en un saupoudrage d'APS. L'analyse des objectifs généraux (O.G.) permet de dégager les conséquences conduisant à l'élaboration du programme. Les trois objectifs généraux conduisent à dire qu'il s'agit bien de l'enseignement de connaissances et de savoirs et du développement et de l'entretien des ressources bio-fonctionnelles.

L'EPS s'exerce dans le domaine de la motricité pour l'élaboration de conduites motrices, mais cela ne nous éclaire pas quant aux choix que doit opérer l'enseignant. Pour qu'il n'y ait pas rupture entre les principes énoncés et leur mise en oeuvre il faut que l'enseignement se définisse en fonction des effets, des savoirs ou des acquisitions qu'ils entendent générer en se référant aux objectifs généraux et aux domaines d'action. Cette démarche autorise les choix. Deux paramètres précisent ces choix: les niveaux d'enseignement (*l'âge des élèves*: donnée objective qui peut ne pas correspondre aux nécessités pédagogiques; *le développement et les ressources*: données sensibles pouvant donner lieu à des recommandations ou des prescriptions) et le coût en temps des apprentissages.

#### Les domaines d'action.

Ils procèdent de l'analyse de la totalité des situations possibles de la motricité humaine et englobent la motricité générale (ensemble des fonctions qui assurent le mouvement) et les conduites motrices issues des pratiques physiques pouvant s'exercer à l'école. Il faut cependant se garder d'opposer motricité naturelle et motricité culturelle. Toutes les situations motrices s'exercent dans un contexte social. Le choix des cinq domaines est une convention entre l'Inspection Générale et le Groupe Technique Disciplinaire, ils représentent les types de motricité les plus représentatifs des pratiques sociales accessibles en milieu scolaire. Suit une présentation des cinq domaines. Les activités pouvant appartenir à plusieurs domaines sont classées en fonction des choix (O.G et traitement didactique), de même il convient de tenir compte du milieu dans lequel s'exerce le domaine (aérien, terrestre, aquatique).

#### Les effets attendus, catalyseurs des choix d'activités.

La motricité s'exerce dans des domaines d'action dont les situations induisent, au regard des O.G. les effets de l'enseignement qui seront atteints par les apprentissages retenus.

#### Le traitement didactique des activités.

Après le choix d'activités il faut élaborer les contenus. Le traitement didactique a pour but de rendre scolairement acceptables (caractéristiques du cadre scolaire et contrat maître/élève) des apprentissages effectués ailleurs en temps non contraint. Pour ce faire il faut isoler ce qui ressort de la logique propre de l'activité et des conditions de l'efficacité. L'articulation des connaissances concourt à l'accès à la logique de l'activité.

Les contenus d'enseignement sont élaborés à partir de trois « principes » didactiques: principes opérationnels (réaliser), principes d'action (identifier apprécier) principes de gestion (organiser). Cet article conclut la première phase des travaux sur le programme (1987: GTD, concertation de plus de six cents enseignants, arrêté du 24 mars 1993). Elle conduit à la publication d'un programme et d'instructions officielles. Prévus pour la rentrée 1994-95 nous savons maintenant que tel ne fut pas le cas.

### **Goirand P. (1994), Obstacle à la formation pour les élèves et les enseignants, revue EP.S n° 245, janvier-février, pp 65-69.**

C'est un article important que nous livre P.Goirand. D'abord parce qu'il pose un problème pédagogique et didactique fondamental, celui de l'obstacle à l'appropriation du savoir. Ensuite parce qu'il pose la notion d'obstacle dans la pratique pédagogique comme élément modélisant l'intervention. Et enfin parce qu'il laisse entendre les procédures didactiques ou pédagogiques que nous mettons en place renforcent souvent plus l'obstacle qu'elles ne facilitent son franchissement.

Le second intérêt de cet article c'est que l'argumentation s'appuie sur des faits réels d'enseignement et qu'ils s'illustrent dans une APS, la gymnastique. Deux cas sont étudiés et servent de fil conducteurs à la démonstration. C'est un exemple possible de l'utilisation d'un exemple pour un écrit deux d'agrégation interne. Notons pour terminer une bibliographie intéressante à défaut d'être complète.

**Malvezin G. (1994). Une nouvelle étape pour l'EPS, revue EP.S, n° 250 octobre-novembre, pp 9-10.**

Il s'agit du premier texte signé par le successeur de Claude Pineau à la fonction de Doyen du groupe EPS de l'Inspection générale.

L'année scolaire 1995 est une année capitale pour l'avenir de la discipline (nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat). L'EP évolue sans renier son passé et sans remettre en cause son statut de discipline d'enseignement qui s'appuie sur «*l'accord général qui s'est fait sur ses finalités et ses objectifs*»: - centrée sur l'enfant elle contribue à développer des savoirs fondamentaux des conduites motrices. - la scolarité doit avoir des prolongations durant toute la vie. - elle épanouit la jeunesse et donne l'accès à un domaine de la culture.

C'est le problème de l'évaluation qui est au départ de l'évolution de ces idées (bac. 1983). De ce fait l'EPS comme les autres disciplines doit se doter d'un programme en accord avec le Nouveau Contrat pour l'Ecole. Accessible à tous il doit clarifier les savoirs enseignés sans dénaturer les APS. Ces savoirs se regroupent dans des domaines d'action où s'exerce la motricité de l'enfant. Les contraintes scolaires, temps et espace, ne permettent pas d'assimiler EPS et pratiques sportives. En EP le problème n'est pas l'accès à l'excellence, mais d'utiliser au mieux ses ressources.

L'élaboration du programme est une oeuvre collective. Identifier les compétences que doivent acquérir les élèves et les corréler aux objectifs constitue une synthèse permettant d'identifier les éléments du programme.

*Textes officiels reçus dans les établissements scolaires.*

**Forestier C. Directeur des lycées et collèges, Malvezin G., Doyen des I.G EPS, (20 décembre 1994) Instructions et analyse de l'organisation de l'éducation physique et sportive et son programme d'enseignement, Direction des lycées et collèges - Bureau des programmes et de l'animation pédagogique - DLC A1, Paris, 10 p.**

Il y a nécessité à préciser les bases conceptuelles du programme, de même il faut faire des choix et dégager les objectifs généraux de la discipline.

Les trois objectifs généraux sont définis en conformité avec les précédentes moutures. Ils impliquent que l'enseignement de l'EPS vise l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs qui fondent la culture physique et sportive de chacun ainsi que le développement des ressources fonctionnelles.

Les cinq domaines d'action sont repris dans une définition quasi hermétique à la compréhension du béotien.

Les choix d'activités s'établissent au regard des objectifs généraux. Les acquisitions attendues permettent d'atteindre un niveau de pratique de plus en plus évolué. Ces acquisitions traduites en termes de savoirs constituent le programme de la discipline. Savoirs et acquisitions apportent une réponse adaptée aux objectifs généraux à travers la pratique d'APS diverses.

Acquisitions et savoirs recherchés doivent se traduire en contenus d'enseignement demandant un traitement didactique et une intervention pédagogique différenciée. L'importance de l'évaluation est rappelée.

Les étapes du développement des enfants posent problème et nécessitent une organisation générale de l'établissement et un projet pédagogique très précis. De même on peut repérer trois niveaux (6ème-5ème, 4ème-3ème, lycée) en fonction des cycles d'enseignement, de douze heures minimum. A chaque niveau les cinq domaines doivent être abordés.

Les contenus se formalisent en termes de principes opérationnels, d'action et de gestion des moyens.

**Forestier C. Directeur des lycées et collèges, Malvezin G., Doyen des I.G EPS, (20 décembre 1994)**  
**Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive, Direction des lycées et collèges - Bureau des programmes et de l'animation pédagogique - DLC A1, Paris, 2 p.**

Tableau assez mal dupliqué et difficile à lire. A partir d'une définition simplifiée des objectifs généraux en chapeau, trois colonnes décrivent: \* La motricité relative aux objectifs généraux en fonction d'une définition (complexe) des domaines et les conduites motrices caractéristiques de ces domaines. \* Les choix de techniques d'intervention de l'éducation physique et des APS. \* Les acquisitions et savoirs relatifs aux APS. Cette partie du tableau étant fonction de l'étape du développement de l'enfant et de l'adolescent et du niveau d'enseignement.

Enfin le traitement didactique qui permet l'élaboration des contenus d'enseignement: principes opérationnels, d'action de gestion des moyens.

**Forestier C. Directeur des lycées et collèges, Malvezin G., Doyen des I.G EPS, (20 décembre 1994)**  
**Exemple d'élaboration de contenus d'enseignement dans trois activités sportives, Direction des lycées et collèges - Bureau des programmes et de l'animation pédagogique - DLC A1, Paris, 15 p.**

Les contenus d'enseignement ne peuvent être confondus avec le programme. Les contenus sont contextualisés le programme est général. Il s'agit d'exemples dans trois activités sportives (volley-ball, kayak et natation) émanant de projets pédagogiques réels. Ils sont volontairement partiels et décrivent les différents principes selon trois niveaux d'enseignement.

*S'il vous reste un peu de temps.*

**Delaubert R., Gallot C. (1974), L'éducation physique: une dimension nécessaire de l'éducation totale, EP.S n°128.**

**Delaubert R. (1974), 25 ans d'éducation physique et sportive dans le second degré, EP.S n°129-130.**

**Langlais J. L. (1976), A propos de la loi du 29 octobre 1975 relative au développement de l'éducation physique et du sport, EP.S n°159.** On se souviendra avec avantage que cette loi dite "loi Mazeau" s'est accompagnée cette année là d'une loi sur l'insertion des handicapés et de la fameuse "loi sur l'I.V.G." si remise en question à l'heure actuelle, comme quoi une société n'a jamais fini de stabiliser ses acquis et ne va pas toujours dans le sens du progrès.

**Eisenbeis J., Maccario B. (1979), Les objectifs en question ou question d'objectifs, EP.S n°156-157.** Article fameux en son temps qui nous semble maintenant un peu dépassé.

**Bouquin C. (1979), La responsabilité en EPS, EP.S n°159.**

**Savary A., Avice E. (1980), Editoriaux, EP.S n°175.** A lire pour l'intérêt des auteurs.

**Hébrard A. (1984), La commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'EPS, EP.S n°189.**

**Chevènement J.P. (1985), Questions au ministre de l'Education Nationale, EP.S n°191.**

**Pineau C. (1986), Les "instructions officielles pour les collèges", EP.S n°197.**

**Jospin L. (1990), EP.S n°223.**

**Pineau C.** (1993), L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et aux examens de l'éducation nationale, EP.S n°243.

**Perrenoud P.** (1994), EP.S interrogé, EP.S n°250.

**Legras J.M.** (1995), L'EPS aujourd'hui n'est-elle plus qu'un discours?, EP.S n°251.



## ANNEXE 7

### Glossaire commenté des termes à la mode dans la période 1980-1995.<sup>1</sup>

**Compétences:** « On peut classer les ressources constitutives de la compétence selon quatre catégories principales: les habiletés motrices, les habiletés méthodologiques, les connaissances et les attitudes » Delignières D., Garsault Ch. (1993) p 11.

« La compétence en EPS est essentiellement d'ordre scolaire et porte sur la reproduction de gestes de plus en plus définis techniquement, preuve de l'influence d'une pédagogie des modèles ». Klein G. (1990) p 22.

**Connaissances:** « la connaissance est l'appropriation des rapports qui lient le sujet et l'objet et, d'une manière générale, les phénomènes entre eux » Pineau C. (1993) p42. Cette définition s'appuie sur les conceptions de Bergson développées dans *Introduction à une didactique de l'éducation physique* Dossier n°8 de la Revue EP.S, octobre 1990.

« Les connaissances sont, en EP, les principes opérationnels que s'approprient l'élève en s'assurant ainsi de sa capacité à reproduire l'acte voulu » Pineau C. (1992).

**Contenus d'enseignement:** « les contenus d'enseignement font appel à des connaissances et à des savoirs » Pineau C. (1993) p42. « Définir les contenus d'enseignement c'est préciser ce qu'il y a à enseigner ainsi que les acquisitions attendues nécessaires pour favoriser de telles réussites » Pineau C., Hébrard A. (1993).

« Comment passe-t-on de l'Objet enseigné aux contenus d'enseignement ? Quelles opérations « didactiques » caractérisent ce « traitement » tout au long de la scolarité ? C'est la problématique de l'assimilation (mise en forme scolaire) » Arnaud P. (1991) p16.

« Ils sont de deux ordres: contenus opératoires (principes opérationnels), contenus de méthode (principes de gestion, principes de méthode) » pour le G.A.I.P. de Nantes Carrière N., Rapport sur les travaux de l'académie de Nantes, SNEP n° 380, 28 juin, p 9.

**Didactique:** Parlant de la transformation de la Direction de programme des enseignements généraux en Département des Didactiques des Disciplines, « Ce changement résulte d'un processus d'universitarisation de l'institution et de la centration sur l'émergence d'un champ scientifique: la didactique » Mérand R. pour l'équipe EPS de l'INRP, SNEP 379 p 13.

« ... la didactique ne nous semble pas pouvoir être définie comme une science, mais comme une technologie, au mieux comme une méthodologie finalisée par des options normatives » Parlebas P. Didactique et logique interne des APS, revue EP.S n° 228, mars-avril 1991, p 12. « La didactique peut représenter un remarquable dispositif d'encadrement et de contrôle des contenus et des procédures d'enseignement. Qui dirige la didactique régent l'éducation physique, ses forces vives et son impact auprès des élèves. C'est dire que l'enjeu de la didactique ne se réduit pas aux caractéristiques d'une banale technologie d'apprentissage » Parlebas P (1991) p 13.

« La didactique de l'EPS caractérise et identifie la discipline en la distinguant des activités physiques qu'elle peut être amenée à utiliser. Elle donne priorité à l'élève et à sa façon de faire » Pour le G.A.I.P. de Nantes, Carrière N. (1991) p 9.

---

<sup>1</sup> Cette annexe fait suite à la précédente, elle est constituée d'extraits des textes présentés dans l'annexe 6.

« L'EPS s'est mise à l'heure de la didactique... Certains enseignants se sont donc appropriés ce domaine d'étude qui est devenu, pour eux, un nouveau champ de pouvoir ». J.André (1988), p 41.  
« ... la didactique ne nous semble pas pouvoir être définie comme une science, mais comme une technologie, au mieux comme une méthodologie finalisée par des options normatives... Nous définirons la didactique comme l'organisation des contenus et des procédures d'enseignement qui prend corps dans des situations d'apprentissage, éventuellement hiérarchisées, organisation qui dépend des objectifs et des stratégies pédagogiques adoptées dans la discipline considérée » P.Parlebas (1991) p 10.

**Discipline d'enseignement:** Elle s'authentifie par le « *protocole d'évaluation* », elle est en prise directe avec les réalités sociales et culturelles que représentent les APS (Pineau C., 1987-2). Elle doit avoir un programme et faire des choix didactiques. Elle doit avoir des instructions officielles, (Pineau C. 1988). Les APS constituent des axes d'éducation dont le système éducatif s'empare et qu'il confie à une discipline d'enseignement (Pineau C. 1989-2). Les trois objectifs généraux représentent ce qui est attendu de la discipline. Considérer l'EP comme une discipline d'enseignement ayant sa didactique propre constitue une rupture dans nos conceptions (Pineau C. 1989-1). L'EP est une discipline d'enseignement parce qu'elle propose des objectifs généraux. Elle exerce son action dans le domaine de la motricité et contribue à l'élaboration de conduites motrices (Pineau C. 1994).

« L'EP est une discipline d'enseignement si elle dispose d'horaires dans les programmes, de finalités explicites et d'une représentativité culturelle. Toutes ces dispositions sont définies dans les textes officiels (Instructions, Arrêtés, Circulaires, etc...) » Arnaud P. (1991) p 15.

« La fonction première de l'EPS est de construire des modes d'action fondamentaux que le tissu social réclame; L'EPS, discipline d'apprentissages fondamentaux est bien une discipline d'enseignement » pour le G.A.I.P. de Nantes Carrière N (1991), p. 9.

**Evaluation formative:** « *Etroitement intégrée à l'enseignement c'est un outil pédagogique qui permet à l'élève à la fois, de saisir au cours de ses apprentissages les contenus d'enseignement et les enjeux éducatifs qui leur sont attachés et de suivre également ses progrès au regard de ses propres investissements... elle est constamment présente dans un enseignement pédagogiquement bien conduit. On doit se garder de lui accorder une place particulière qui ferait d'elle un outil didactique tendant à se substituer aux apprentissages* » Pineau C. (1992) p 43.

**Evaluation certificative:** « *c'est à la fois une information pour l'institution qui doit s'assurer que l'éducation a atteint ses fins et une attestation concernant l'identité du sujet* » Pineau C. (1992) p 43.

**Habiletés motrices:** « *elles sont définies comme la faculté d'élaborer et de réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis* » Delignières D., Garsault Ch. (1993) p 11.

« *Les niveaux d'habileté s'évaluent à travers la capacité à reproduire des tâches précises qui ont été enseignées; l'évaluation pourrait donc dépendre de la réussite à des savoir-faire partiels renvoyant à des compétences ponctuelles* ». Klein G. (1990) p 22.

**Identité:** « *Il est évident que la défense de l'EPS passe plus que jamais par le « gommage » de ses singularités pour affirmer son identité scolaire* » Arnaud P. (1991) p 16.

« *L'identité de la profession est le produit même de ce conflit enrichissant entre Ecole-Culture des APS et aspiration éducative et démocratique. Elle procède d'une double démarche critique*

*permanente, d'une part pour évaluer et réévaluer le sport et ses contradictions, tel que la société le produit, d'autre part pour prendre l'école d'aujourd'hui avec ses acquis démocratiques mais aussi avec sa coupure persistante avec la culture vivante » Rouyer J. (1995).*

**Leçon:** *« Plus fortement que celui de la séance, le terme de leçon est porteur de l'idée d'enseignement. La leçon devant les élèves doit être l'unité fondamentale de la pédagogie scolaire, le moment majeur des interactions enseignants-enseignés... La leçon ne doit pas... se réduire à une organisation logique de situations ou d'exercices centrée sur l'APS choisie.. Ce n'est pas seulement dans l'acte d'enseigner mais surtout dans celui d'apprendre que réside la qualité de la leçon » Pineau C., Delaunay M. (1989).*

*« Le SNEP ne souhaite pas que derrière la recherche d'une certaine efficacité, se face la promotion d'une certaine conception de la leçon prenant la place de la séance d'EPS qui aboutisse à revenir sur les acquis des instructions officielles de 1967 et 1985 » SNEP spécial congrès (1990) p 8.*

**Matière d'enseignement:** *« L'EP est une matière d'enseignement si ses contenus sont structurés, hiérarchisés et évalués » Arnaud P. (1991) p 16.*

*« ... la seule matière existant dans notre domaine ne peut être constituée que par les activités physiques ». Colombier M. (1983) p 65.*

**Objectifs:** *« L'évaluation est tenue, comme le sont les contenus d'enseignement auxquels elle se réfère, d'observer les objectifs de la discipline... ces objectifs traduisent des besoins et imposent des mises en œuvres précises au regard des réponses que l'enseignant doit apporter » Pineau C. (1992) p 46.*

**Orthodoxie:** *« L'EP ne peut être reconnue comme une authentique discipline d'enseignement et matière d'enseignement que si elle respecte les règles d'une métapédagogie scolaire, commune à toutes les « disciplines » ou « matières » enseignées » Arnaud P. (1991) p 15.*

**Performance:** *« Prenant pour modèle le sport de compétition, l'éducation physique et sportive a mis en œuvre pendant longtemps, des systèmes d'évaluation qui utilisaient des tables de cotation dont les références correspondaient aux meilleures prestations sportives... Il y avait là une logique apparente, confortée par la confusion qui s'était établie entre les objectifs du sport et ceux de l'éducation physique... Dans la logique éducative il serait sans doute difficilement concevable de ne pas lier l'amélioration de la performance à l'acquis de connaissances et à la construction de savoirs » Pineau C. (1992) p43. « Plus que l'appréciation de la performance de caractère inhabituel, remarquable parce qu'obligatoirement isolée, un niveau ou plus exactement une zone de réalisation, qui retire à la prestation son caractère exceptionnel et pédagogiquement incertain, permet de réduire les effets de l'hétérogénéité des capacités initiales et d'en limiter l'importance » Pineau C. (1992) p 45.*

**Principes d'action:** *Données essentielles d'apprentissage identifiables par les choix didactiques. « Ils correspondent à des savoirs plus globaux portant sur des mises en œuvres soit interstitielles, soit de portée plus large selon les activités, par rapport à des tâches diverses, inféodées à des objectifs d'action qui les dépassent mais auxquels ils participent... Très souvent comportementaux, ils se situent dans l'intimité immédiate des règlements de l'activité et peuvent être porteurs de messages spécifiques, toujours en relation avec le règlement et la logique de la pratique mais introduisant des composantes extérieures : sociales, psychologique, stratégie,*

*rapport de force... » Pineau C. (1993-1), p 43. « Principes qui unissent et conjuguent certaines tâches pour répondre à des finalités plus complexes » Pineau C. (1992) p 45.*

**Principe de gestion des moyens:** Données d'accompagnement de l'action. *« Il s'agit des données méthodologiques concernant l'échauffement, l'entraînement, la mise en condition physique, etc... Et de savoirs relatifs au développement et à l'entretien des potentiels physiques et énergétiques tels que la musculation, la récupération après l'effort, les risques, l'auto-protection organique, la relaxation, etc... » Pineau C. (1992) p44. « Il s'agit... des connaissances et des savoirs qui accompagnent et optimisent l'action et permettent d'en gérer les mises en œuvre. Ce sont ceux également qui sous-tendent les principes relatifs à l'organisation de la vie physique aux différents âges de la vie. Cela ne se discute plus aujourd'hui » Pineau C. (1993-2) p 42.*

**Principes opérationnels:** Données essentielles d'apprentissage identifiables par les choix didactiques. *« Ils sont à la fois sources ou causes d'action et origines des effets qui définissent toute tâche ou œuvre entreprise ». Procédant d'une intention pédagogique ils doivent être identifiés par une analyse de caractère scientifique. Il est fait alors référence dans l'article à la démarche de Culmann G. (1970) et de l'opérationnel research (1957). « Ils se définissent logiquement comme les causes des effets recherchés dans le cadre d'une action définie. Il s'agit là de l'interprétation pédagogique des données « essentielles », et plus précisément des algorithmes d'une tâche à réaliser » Pineau C. (1992) pp 43-44.*

*Ils sont « les données essentielles identifiées par l'enseignant au travers de la connaissance qu'il a des élèves, des finalités de son enseignement et de la nature des pratiques sociales proposées » Pineau C. (1993-1), p 43.*

**Progrès:** *« L'enseignement est étroitement lié à la notion de progrès... qui permet par delà l'innéité des facteurs psychomoteurs, de rendre cohérent le dessein de cette discipline de s'adresser à tous. Le progrès peut, semble-t-il, être apprécié selon deux logiques... pédagogiquement... indissociables : l'évaluation de la performance... et l'évaluation des connaissances » Pineau C. (1992) pp 43-44.*

**Programmes:** *« Selon nous... les notions de connaissances et de savoirs sont présentes et apparaissent comme les clés permettant l'approche de ce que devrait être un programme dans cette discipline » Pineau C (1993) p 42, (1989-1-2).*

*« Ce sont eux [principes opérationnels, d'action, données d'accompagnement que sont la gestion des moyens, et l'organisation de la vie physique] qui identifiés et organisés à partir d'une didactique élaborée pour répondre aux finalités de cette discipline, constitueront les programmes de l'éducation physique » Pineau C (1993) p 43.*

*« Un programme est un système d'exploitation de ressources en fonction d'utilités sociales et humaines attendues. C'est un outil de création de valeur ajoutée (et non de production de résultats) » pour le G.A.I.P. de Nantes Carrière N (1991), p. 9.*

**Recherche opérationnelle:** *« [opérationnel research], concept qui est apparu suite à des travaux anglais et américains qui furent, jusqu'en 1957, essentiellement exploités par les secteurs économiques, industriels et militaire » Pineau C. (1992) seconde note de lecture P46. « La recherche opérationnelle propose à celui qui décide un recueil de méthodes et d'algorithmes susceptible de palier éventuellement l'insuffisance des premières analyses » Culmann G. cité par Pineau C. (1992) p 44.*

**Savoirs:** *« Savoir implique une mise en œuvre de la capacité d’agir... Savoir comme substantif est employé dans le sens de connaissance... Il est toutefois apporté à cette acception une distinction en précisant qu’il s’agit plutôt d’un ensemble de connaissances systématisées, acquises par une activité mentale soutenue (Le Grand Robert de la langue française)... C’est évidemment le verbe « savoir » quand il est suivi d’un infinitif et au sens générique, qui nous intéresse, tel que : savoir lire, écrire, compter, nager ou usiner une pièce... Le savoir est l’élaboration individuelle, à partir des connaissances, d’un pouvoir que l’on se donne pour prévoir et agir » Pineau C (1993) p 42.*

**Sport:** *« Le sport apparaît de mieux en mieux lié au développement social... Tantôt il est vécu et appréhendé comme accompagnement d’un vaste désenchantement, tantôt il est perçu comme le pôle d’un rassemblement autour d’une vie plus belle, plus solidaire. En ce sens, le sport est porteur des tendances universelles qui visent à perfectionner l’individu dans le dialogue avec la production et plus largement, la vie elle-même. Il structure le développement des personnalités et appelle des transformations sociales profondes pour atteindre ces objectifs » SNEP spécial congrès (1990) p 19.*

*« De toute évidence, si l’un et l’autre emprunte des formes souvent identiques, ils ne peuvent, au plan des objectifs poursuivis non plus qu’à celui des démarches éducatives adoptées, être confondus. Le premier s’adresse nécessairement à tous, il s’agit de la « culture commune », l’autre relève d’un choix particulier partant de motivations fondées sur le goût et les aptitudes... » Pineau C. Introduction à une didactique de l’éducation physique, Dossier EP.S n°8, 1990, p 15.*

*« La tentation de revenir à une EPS de juxtaposition d’activités sportives tarabuste encore tous ceux qui, élevés dans le jeu, en ont une nostalgie irréfragable, tous ceux qui croient que pratiquer les sports a toutes les vertus ipso facto, tous ceux qui pensent que tenir compte des motivations des élèves consiste à suivre leur pente ludique et donc, à éviter de proposer ce qui transforme vraiment: des savoirs fondamentaux... L’Ecole n’est pas faite pour jouer et faire plaisir. Elle a pour mission de faire apprendre... L’éducation physique et sportive a la mission de « transmettre et faire acquérir connaissances et méthodes de travail » art.1 Loi d’orientation 10/07/89 » Delaunay M. (1992), Connaissances et compétences en EPS, revue EPS de l’académie de Nantes, CRDP des pays de Loire, n°8, pp 7-27.*

**Tache:** elle se définit comme: *« Une unité de mise en œuvre au plan des savoirs et des potentialités énergétiques, correspondant à un objectif identifié et dont les paramètres sont reconnus par le sujet comme dépendant de lui. » Pineau C. (1992) p 45.*

**Transversalité:** *« Le mot... n’appartient pas à la langue française » mais il a une certaine réalité quand il est lié à l’apprentissage. « il établit une relation entre des données essentielles relevant de plusieurs activités ou de plusieurs comportements moteurs qui pourraient être maîtrisés par un apprentissage que ces données partageraient. En d’autres termes, des principes opérationnels ou des principes d’action pourraient appartenir à des chaînes motrices communes et faire appel à des contenus d’enseignement communs ... Les principes d’action... parce qu’ils correspondent davantage à des savoirs plus généraux... seront très fréquemment réinvestissables... Les principes de gestion des moyens sont, également, très souvent des connaissances univoques... Ces données fréquemment méthodologiques, sont marquées par de profonds caractères de généralisation, si l’on ne peut... faire état de Transversalité, elles sont souvent, par définition réinvestissables » Pineau C. (1993-2) p 43.*

## ANNEXE 8

### Les incises du préjugé de niveau un.

#### Les problématiques.

#### *L'identité de l'éducation physique reste à trouver*

Pour P.Goirand, **l'identité professionnelle** est forte mais **l'identité disciplinaire reste à faire**. Nous pensons qu'effectivement, les passages sous tutelles variées ont obligé le corps des enseignants d'éducation physique et sportive à résister. Les luttes syndicales menées pour sauvegarder un enseignement de qualité ont forgé une identité professionnelle forte.

Ceci dit, la question de l'identité disciplinaire et de l'identité professionnelle sont d'ordres totalement différents. P.Goirand attribue à une didactique de l'éducation physique la fonction d'unifier les deux ordres. Mais, la didactique n'est pas un préalable, elle découle d'une réflexion première interrogeant le savoir de référence véhiculé par la discipline. Ce n'est qu'une fois établie la nature du savoir à enseigner que se constitue sa didactique. D'abord comme transposition, puis, dans un second temps, comme production d'un savoir scolaire. L'identité de l'éducation physique scolaire réduite à une didactique représente pour nous un danger majeur. L'identité d'une discipline d'enseignement s'appuie sur un savoir scolaire conçu comme une réponse aux questions que se pose l'enfant à un moment donné de son éducation. Elle a de ce fait des fondements épistémologiques, paradigmatiques, sociaux, culturels et politiques, qui influencent sa didactique. La didactique est une conséquence historique de l'évolution de la discipline d'enseignement, elle change selon les époques et ne peut donc pas constituer l'identité de l'éducation physique scolaire qui est transhistorique.

De plus, cette idée laisse à penser qu'il ne peut y avoir qu'une didactique, puisqu'elle constitue l'identité de la discipline, or ce qui fait la richesse d'une pratique sociale c'est justement sa diversité d'expression au regard de son unité de fondement.

L'identité d'une discipline d'enseignement se fonde sur **l'élaboration d'un espace de sens** faisant converger :

- les points de vue des acteurs (l'institution, les parents, les enfants et les enseignants),
- l'épistémologie du savoir qu'elle véhicule (la prise de distance raisonnée avec les sciences, la technique sportive et le savoir scolaire),
- et la faisabilité de ses propositions.

*Il faut donner à l'éducation physique une place qui ne soit pas contestée de discipline d'enseignement.*

L'éducation physique scolaire se justifie par autre chose que les pratiques sportives, simplement par le fait que les pratiques sportives ont des lieux spécialisés pour leur enseignement ; remplacer le sport certes, mais par quoi ? La question des fondements de la discipline d'enseignement dépasse la question de sa fondation et, la didactique ou le programme, ne peuvent constituer, à eux seuls, l'assise d'une discipline d'enseignement.

Pour notre part, nous croyons effectivement à la nécessité, politique et institutionnelle, d'élaborer un programme. Mais, il est difficile, selon nous, d'établir un programme scolaire sans définir en amont, ce qui est censé le promouvoir. Le programme ne nous semble pas un préalable, même si nous lui reconnaissons un intérêt institutionnel stratégique de première importance.

Selon nous, **l'unité de la discipline** est à rechercher dans la cohérence des diverses manières d'enseigner. Si bien que l'unité d'une discipline d'enseignement se fonde sur son **identité épistémologique** et nous faisons l'hypothèse qu'elle naîtra autour du concept de *savoir de l'activité motrice*. La liste des connaissances, des techniques, des savoir-faire, la somme des contenus viendra après, et en toute logique<sup>1</sup>.

Définir précisément le *savoir de l'activité motrice* n'est pas chose facile, ni même peut-être indispensable. Le travail sur la définition de ce type de savoirs, les savoirs d'action, en est encore à ses débuts, les recherches, tant en France qu'à l'étranger, explorent de plus en plus cette autre voie de la connaissance<sup>2</sup>. L'éducation physique, comme pratique pédagogique, a certainement, à prendre ce train de la réflexion épistémologique générale, sous peine de rester sur le quai, une fois encore. Affirmer que nous enseignons un *savoir de l'activité motrice* constituant la base de notre réflexion pour élaborer une **identité épistémologique** des pratiques d'enseignement, constitue à nos yeux l'enjeu essentiel de l'avenir de la discipline.

### *Le programme, constitué de la liste de ce que la discipline retient du fonds culturel, contribue à l'unité épistémologique de la discipline.*

Le programme ne nous semble pas être la condition de l'identité épistémologique de la discipline, il n'en est que le résultat formel, comme d'ailleurs « l'unité » des pratiques qui ressemblerait fort à une normalisation et une paupérisation. Comment peut-on écrire un « programme »<sup>3</sup> et *a fortiori* un « programme de savoir », sans reconnaître ce savoir ? Il est nécessaire de dépasser le débat sur la forme [du programme, des contenus et de l'évaluation], pour poser un débat sur le fond, autrement plus important selon nous. Nous affirmerons même que le débat sur la forme est stérile, il disperse l'énergie de la profession pour un résultat très décevant.

Il se pose alors une question : l'interrogation épistémologique intéresse-t-elle le praticien ? La question se pose parce qu'on pourrait dire que son rôle se borne à identifier les faits de savoir et leur utilisation. Certes, mais comment peut-on identifier les faits de savoir et leur utilisation

---

<sup>1</sup> Ulmann J. (1992) Les rapports historiques de l'éducation physique et du sport, revue EP.S n°238 pp 10-15.

<sup>2</sup> Nous pensons aux travaux produits par Jean Marie Barbier et son équipe en France et aux travaux de Donald A.Schön et Chris Argyris au *Massachusetts Institutes of Technology* ou à *Harvard*.

<sup>3</sup> La question du programme en éducation physique est très compliquée. L'histoire nous montre que cette pratique s'est toujours dotée de textes d'accompagnement. Pensons au *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* d'Amoros en 1830, aux manuels de Demenÿ ou d'Hébert. La problématique n'est donc pas neuve. Ce qui pose problème à l'heure actuelle, entendons depuis le rattachement au Ministère de l'Éducation Nationale en 1982, c'est que le programme apparaît comme une condition de l'identité de l'éducation physique dans le champ scolaire. Ce qui n'est pas « absolument » faux, mais ce qui est loin d'être « suffisamment » vrai. D'une part, si l'idée de programme évolue avec le temps, des manuels d'exercices du début du siècle à la programmation des activités physiques et sportives en 1967, le rigorisme d'une approche intellectualisante, ou didactique « orthodoxe », augmente la difficulté d'aboutir, en refermant les pratiques, et le texte, dans des façons de faire, et de penser, immuables. D'autre part, nous voyons dans cette difficulté à produire des programmes, générale aux disciplines enseignées, une crise profonde. Elle touche, non pas simplement la planification dans le temps des contenus, mais au savoir. Cette hypothèse nous semble neuve dans un débat et une problématique éculés.

si on ne se réfère pas à l'identité épistémologique de la discipline, c'est à dire au *savoir de l'activité motrice* qui donne du sens à l'activité d'enseigner et permet de statuer ? Connaître le règlement est-il un « fait de savoir » de l'éducation physique ? Affiner ses actions dans des situations d'apprentissage constitue-t-il une « utilisation d'un fait de savoir » de l'éducation physique ?

**L'interrogation épistémologique** est-elle du ressort du **praticien** ? A cela nous répondons fermement oui. Qui pourrait le faire à sa place ? Pas les technocrates qui contraignent le savoir à sa dimension programmatique et le programme au volume de publication qu'il représente. Pas les théoriciens qui produisent du savoir que nous appellerons savant pour ne froisser personne et qui s'éloignent, par le fait, de plus en plus de la réflexion sur le savoir scolaire. Pas l'institution qui fonctionne sur d'autres logiques. Le seul à pouvoir transposer le savoir de référence en savoir à enseigner c'est l'enseignant, tout bonnement parce qu'il est le seul à en détenir les clefs. Nous affirmons, à la suite d'A.Léon<sup>4</sup> ou M.Develay<sup>5</sup>, que la dimension épistémologique est fondamentale à la discipline et pour la fonction d'enseigner. Le praticien n'est pas que le zéléateur d'une conception et l'applicateur d'un programme. Qu'entend-t-on alors par épistémologie ?

Dans son **acception anglo-saxonne**, l'**épistémologie** est la **philosophie de la science et du savoir**. Cette définition permet de dépasser la conception rationnelle et sa vision univoque du monde. Il y a heureusement d'autres voies de connaissance que la connaissance objective. L'élaboration d'un *sens commun* à partir d'une **interprétation compréhensive de l'activité** est cette autre voie. Nous faisons l'hypothèse que pour tout ce qui concerne l'activité humaine, donc l'activité physique et sportive et l'activité d'enseigner, cette autre voie épistémologique, en privilégiant le sens par rapport à l'explication est la plus prometteuse.

La responsabilité du **praticien** est l'élaboration du **savoir à enseigner**, mais elle est aussi la production d'un autre niveau spécifique de savoir : le **savoir scolaire**. La dimension épistémologique du métier d'enseignant se situe à ces deux niveaux, le savoir de référence et le savoir scolaire, et elle est constituée de deux opérations, la transposition<sup>6</sup> et la production.

Cette forme particulière du savoir, le savoir scolaire, qui fait le lien entre l'éducation consubstantielle au petit d'homme et la culture des pairs est bien l'enjeu prioritaire de l'école, donc de l'éducation physique<sup>7</sup>. A partir de là, l'éthique<sup>8</sup> de l'éducation physique scolaire se situe au niveau de la reconnaissance de ce lien, fondateur de la pratique et référence à l'aulne de laquelle on apprécie la validité de nos interventions. Cette liaison spécifie le savoir scolaire par rapport à tout autre savoir de référence. La différence entre l'éducation physique scolaire et le

---

<sup>4</sup> Léon A. (1980) *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, plus particulièrement le chapitre VI : Des disciplines majeures et des disciplines mineures, pp 121-148, PUF, Paris. Antoine Léon présente les disciplines comme des entités cloisonnées. Il définit une discipline d'enseignement comme « *un ensemble de connaissances ou de savoir-faire dont l'unité, réelle ou supposée, est fondée sur un ou plusieurs critères : communauté d'objectifs, liaisons intrinsèques, d'ordre logique ou chronologique, entre les différents éléments, similitude des méthodes de production de savoirs ; similitude des méthodes d'enseignement* ». Si nous n'adhérons pas à cette définition, nous retenons cependant l'idée qu'une discipline d'enseignement se définit par son unité, mais dans l'ordre particulier de l'épistémologie, c'est à dire par son autorité partagée sur le savoir et le champ du savoir qu'elle recouvre.

<sup>5</sup> M.Develay (1995) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de, ESF éditeur, Paris, en particulier le préambule et l'article : Le sens d'une réflexion épistémologique, pp11-31. « *Ce qui définit une discipline, c'est donc d'abord la nature des questions qu'elle pose au monde, la manière dont elle y répond et les interrogations qui découlent des résultats auxquels elle parvient* ».

<sup>6</sup> Nous reviendrons par la suite sur la notion de transposition parce qu'elle ne s'applique pas *stricto sensu* aux savoirs d'action. Il faut la considérer, pour l'heure, dans son sens large.

<sup>7</sup> C'est ce qui oblige l'éducation physique scolaire à dire son savoir.

<sup>8</sup> C'est l'étude théorique des problèmes fondamentaux de la morale, c'est aussi une conception du sens de la vie.



sport, par exemple, est de nature éthique. Le sport a des finalités qui lui sont propres ne posant pas le lien entre éducation et culture comme motif constituant son existence. C'est ce qui autorise le sport à ne pas dire son savoir puisque justement ce n'est pas ce qu'on lui demande. On lui demande des médailles, des champions et du spectacle, peut importe la question du savoir. De ce fait, les pédagogies sportives sont attrayantes parce qu'elles exonèrent les praticiens de se poser la question difficile du *savoir de l'activité motrice* au bénéfice de l'exultation des corps. Cependant, et certains le regretteront, cette question doit être prioritairement posée par l'éducation physique scolaire pour ne plus être confondue avec le sport. Mais plus important encore, elle implique l'enseignant dans ses choix philosophiques en l'obligeant à statuer sur son activité dans sa fonction émancipatrice.

Une autre dimension épistémologique apparaît à la suite de la précédente, celle qui prend en compte la façon dont l'élève va construire son savoir personnel. C'est à dire la façon dont le savoir enseigné va s'articuler au savoir déjà-là de la personne-élève pour constituer le savoir appris.

La question du programme ne doit pas nous focaliser parce qu'elle n'est pas la voie de progrès de la discipline. Nous pensons, comme M.Delaunay, qu'il faut installer la discipline dans une démarche de conformité et le programme dans une perspective historique. Autrement dit, il est urgent de produire une base programmatique qui évoluera avec les avancées de la discipline, mais le programme n'est pas le point de départ de l'identité de la discipline, pas plus, comme nous l'avons vu précédemment la didactique. La fondation et le point de départ d'une discipline d'enseignement sont constitués par la question que pose l'enfant au monde et par le champ du savoir lui permettant de le faire, nous pensons avoir dit par-là que la fondation et le point de départ de toute discipline d'enseignement était épistémologique.

### *Il y a une incompréhension à l'endroit de la didactique.*

Cette incompréhension est peut-être liée à une position un peu rigide, établie sur des références théoriques empruntées le plus souvent à d'autres champs scientifiques porteurs de paradigmes qui ne sont pas, forcément, concordants avec le paradigme de l'éducation physique scolaire. Il y aurait donc un décalage entre la réalité existentielle de l'éducation physique définie comme pédagogie des conduites motrices et les références convoquées pour en expliquer les mécanismes. En effet, les conceptions rationnelles du monde, conceptions formelles alors même que les didacticiens<sup>9</sup> se défendent de produire du formalisme, n'entrevoient qu'une partie de l'activité humaine dépassant de beaucoup la seule explication. En d'autres termes, la didactique de l'éducation physique s'alimentant des travaux des didactiques des sciences formelles, essentiellement des mathématiques, ou de la didactique des sciences de la nature, se trompe de références. L'activité motrice n'appartient pas, comme signification en tout cas, au monde « du rationnel » mais au monde « de l'immatériel », pour reprendre le *disensus* de Bachelard.

Les outils d'une didactique des sciences formelles ou de la nature ne conviennent pas non plus à une didactique des conduites motrices. Cette didactique appartient selon nous à une didactique à inventer à partir d'une position herméneutique<sup>10</sup>, et non plus rationnelle. C'est à dire une position désirant établir, par une démarche compréhensive, un *fond commun de signification* dans les situations d'enseignement. L'interprétation de l'acte d'enseigner plaçant en préalable la signification que l'enfant attribue à l'acte d'apprendre, produit « une théorie de la

---

<sup>9</sup> Dont nous faisons partie.

<sup>10</sup> Gadamer H.G. (1996), *Vérité et méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Edition intégrale. Seuil, collection L'ordre Philosophique, Paris.

connaissance » en éducation physique dont le *savoir de l'activité motrice* est le concept intégrateur.

L'illusion rationnelle nous empêche de vivre une « distance raisonnée nécessaire » :

- Avec les omnipotentes sciences de tutelles. Que nous allions puiser quelques explications dans la physiologie, l'anatomie, la psychologie expérimentale, la sociologie voire l'histoire, certes, mais n'en faisons pas la base compréhensive de l'activité, celle de l'enseignant ou celle de l'élève. L'élaboration d'un *fond commun de signification des pratiques d'enseignement en éducation physique scolaire*, ce que M.Develay<sup>11</sup> appellerait *la matrice disciplinaire*, le ciment des pratiques, l'unité de la discipline, la condition de l'identité de l'éducation physique scolaire, déborde d'un cadre la subordonnant à une quelconque science de tutelle, explicative de surcroît. Ce *sens commun* générant une nouvelle didactique représente plus qu'un mécanisme d'explication, parce qu'il doit s'inscrire, selon nous, dans une démarche herméneutique.
- Avec la technique. L'enseignement des conduites motrices ne se résout pas à l'apprentissage des techniques sportives. C'est d'ailleurs ce que dit P.Goirand quand il préconise pour l'enfant *une activité technique*. Il entend par-là, faire entrer l'enfant dans une démarche créatrice de technique. C'est aussi ce que prône la ligne du Syndicat National de l'éducation physique (SNEP)<sup>12</sup>, en décelant avec justesse l'achoppement entre les intentions et les mises en œuvre. Cette difficulté, que l'on peut qualifier de manque de rigueur, est criante sur le terrain et contribue à confondre l'enseignement de l'éducation physique et l'entraînement sportif.

Nous ne pensons pas que l'école soit un lieu de socialisation par la transmission acculturante d'une technique, d'un savoir-faire, d'une pratique etc. Nous préférons la formule d'Anne Nelly Perret Clermont présentant l'école comme le lieu où l'enfant « *se socialise aux savoirs de ses pairs* ». Dans ce cas, il ne s'agit pas de transmission du savoir, quelles que soient les précautions utilisées pour ménager l'activité de l'enfant, mais il s'agit de questionner, de remettre en cause, de comprendre pour interpréter le savoir afin d'en éclairer les fondements pour trouver sa propre voie. Le *sens commun résultant du partage du savoir*, s'élabore dans la critique, pas dans la soumission. L'école comme lieu de transmission de savoir introduit le risque de finaliser l'acte d'enseigner par la reproduction de comportements moteurs conformes, c'est à dire adaptés... aux exigences du maître. Le modèle pédagogique que porte la transmission et un **modèle de fabrication** d'une certaine excellence sportive et non un **modèle d'émancipation** du sujet par rapport à sa motricité quotidienne.

## La notion de savoir.

*Face au problème du savoir nous sommes amenés à être prudents*

---

<sup>11</sup> Develay M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF éditeur, Paris, pp 31-59.

<sup>12</sup> Becker A. (1996), *L'enfant au centre, un vrai défi*. Compte rendu du colloque « Ce qui s'enseigne en éducation physique et sportive », Université de Créteil, 30 et 31 mars, in Revue Nationale SNEP n°512 du 24 mai, p 10. « *L'objectif du processus éducatif, c'est bien le développement du sujet, pour cela la didactique que nous souhaitons doit s'engager dans les voies de l'autonomie de la personne, travailler à rendre le sujet acteur au sein du processus social d'acculturation. [...] Si la formule « l'enfant au centre du processus éducatif » apparemment consensuelle est largement utilisée dans le débat éducatif actuel, semble désigner en terme d'objectif la centration sur le développement de la personne... elle reste paradoxalement muette sur les moyens d'y parvenir* ».

Nous avons des difficultés à nous départir de l'aspect re-créateur de la pratique physique. Dans l'école statique, concentrée, appliquée, la pratique physique représente une nécessaire compensation. Certains d'entre nous voient dans ce rôle l'essentiel de la discipline. Si bien que lorsque nous voulons enseigner, au lieu de défouler, nous sommes en but à des « conflits de représentations ». Pourtant, au-delà de l'exultation du corps, dont nous ne minimisons pas l'intérêt, la culture *du* physique<sup>13</sup> est bien une création du XXème siècle. Elle génère une nouvelle catégorie du savoir, dépassant les techniques du corps usuel auxiliaire du labeur, pour atteindre le savoir du corps culturel, c'est à dire les productions d'un corps créatif inventant toujours de nouveaux rapports au monde. Ce savoir représente une dimension insoupçonnée de nos possibilités d'agir, parce que nous créons de nouvelles activités physiques donc de nouvelles formes motrices et techniques. C'est aussi une nouvelle norme sociale, les pratiques de glisse en sont un exemple.

Corrélativement, les possibilités d'agir dans les pratiques motrices deviennent un moyen d'intégration et de distinction, elles recouvrent donc un enjeu démocratique. Le savoir d'agir sportif, de loisir ou d'expression, est désormais une part incontournable de l'éducation du petit d'homme, en conséquence de quoi, la culture motrice et sportive prend de l'importance et mérite d'être revendiquée comme génératrice d'un champ de savoir à part entière.

Le *savoir de l'activité motrice* représente un savoir de l'agir appris à l'école. Il est spécifique parce qu'il place l'intentionnalité avant le résultat (contrairement au sport), avant le mouvement (contrairement aux méthodes de gymnastiques compensatrices), avant la technique (contrairement à la didactique des activités physiques et sportives), avant le savoir-faire de manière générale. Par contre, ce que l'on pourrait qualifier de *savoir sur l'agir*, n'est pas de l'ordre d'un savoir mais de l'ordre d'une connaissance, parce qu'il est extérieur au sujet. Les connaissances représentent tout ce qui peut être objectivement retiré, des objets ou des actions, ce qui est extérieur aux objets et aux actions, donc aux personnes. Le savoir appartient en propre à l'individu, c'est ce qu'il construit pour lui-même à partir de l'incorporation de tout ce qui est extérieur à lui (les connaissances, les informations). Le savoir est un rapport au monde singulier générant ses actions ; On n'a pas la même conception du monde quand on pratique le rugby dans la même équipe et que l'on mesure un mètre soixante dix pour soixante kilos ou que l'on mesure un mètre quatre vingt dix pour cent kilos.

Dans ce sens le *savoir de l'activité motrice* est à considérer comme une *composante identitaire* d'un individu<sup>14</sup> partageant avec un certain nombre d'autres un *sens commun* lui permettant d'agir dans une multitude de rapports au monde différents..

Nous définissons le savoir à la suite de Varéla comme une *enaction*, c'est à dire l'incarnation, parce qu'elle prend le corps comme média de son expression, d'une cognition basée sur l'interprétation et la compréhension des situations culturelles que sont les activités physiques et sportives. Le *savoir sur l'action* réduit à liste des choses objectives, possibles, acceptables ou réglementaires n'est que le substrat sur lesquelles s'appuie le *savoir de l'activité motrice* comme potentiel individuel d'agir. Le programme est alors la liste des connaissances nécessaires pour instrumenter l'action. La liste peut ne pas être exhaustive, elle représente une somme des connaissances à un moment donné du cursus de l'élève. Le savoir n'est ni objectif ni neutre, il appartient à la personne comme expression de son patrimoine de l'humanité, par contre, la connaissance comme extériorité est forcément objective et neutre.

---

<sup>13</sup> Le souci du corps et le désir d'augmenter ses possibilités d'agir.

<sup>14</sup> Barbier J.M (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Sous la direction de, PUF, Paris, collection Pédagogies d'aujourd'hui, p 9.

## *Quand la référence est annoncée le travail devient respectable !*

Pour le moins, et il ne vient à l'idée de personne de discuter la qualité du travail, l'engagement remarquable et la professionnalité hors pair des collègues didacticiens de l'INRP et des UFRAPS, de Lyon et d'ailleurs. Mais la question du savoir dépasse la question de la référence. Il se pose, selon nous, une question en amont, consistant à définir ce dont on parle. Qu'entend-t-on par savoir ? Ensuite nous pourrions aller voir, comparer, apprécier, juger, ce qui se passe dans d'autres champs, mais pas préalablement. Parce que la seule réponse acceptable à cette question sera celle que nous, spécialistes de l'enseignement des conduites motrices, serons capables de fournir. La problématique du *savoir de l'activité motrice* n'est pas, pour le moment, une problématique de la référence, c'est une problématique de la définition.

Par ailleurs nous encourrons toujours le risque, en faisant référence, de disqualifier ce que nous empruntons à la référence. La notion d'obstacle par exemple qui est largement utilisée en didactique de l'éducation physique, est importante dans la l'épistémologie de Bachelard mais elle s'implique, elle s'articule, avec une pensée plus complexe qui pose une conception de *la connaissance scientifique*, or nous venons de dire que justement la nature du savoir enseigné en éducation physique scolaire n'était pas compatible avec les autres formes de la connaissance. Nous ne pouvons pas extirper de la théorie générale la seule notion d'obstacle imbriquée dans les quinze points conduisant à la « *connaissance approchée* »<sup>15</sup>. Se référer à une pensée et à ses outils ne disqualifie en rien un travail, mais la démarche oblige à situer l'emprunt dans un cadre large d'intelligibilité de la référence sans lequel l'emprunt perd de son sens.

## **Les références, ce qui permet de comprendre la discipline.**

### *En didactique il s'agit de rechercher sur ce qu'il y a à apprendre.*

Il y a là un point fondamental à discuter. Ce qu'il y a à apprendre en éducation physique n'est pas tellement problématique, c'est la culture motrice des activités physiques et sportives. Par culture il faut entendre le patrimoine représenté par les institutions, les techniques et les pratiques des activités physiques et sportives. Mais cette culture agit en retour sur les esprits et sur les corps, à terme, s'illustrent les trois objectifs généraux de l'éducation physique scolaire profilés par les finalités du système éducatif.

Par contre, si nous définissons la didactique dans un sens courant comme la transposition d'un savoir de référence en savoir scolaire, là, nous sommes en grande difficulté parce que notre savoir de référence n'a pas le statut de savoir. Passer six mètres avec une perche c'est un savoir, mais sa reconnaissance, au regard de son expression, est ridiculement insignifiante. Par savoir on entend trop dans notre culture rationnelle et positive, ce qui appartient au domaine de l'explicable, ce qui est mesurable et objectif. Un geste, un record, un but, un essai, une chorégraphie, tout cela appartient à l'immatériel, à l'émotionnel, à la trace. Passer six mètres avec une perche appartient au domaine de l'esthétique, de la poétique. Le *savoir de l'activité motrice* n'est pas un *ratio* de l'activité motrice, c'est une poétique de l'action. Nous devons fonctionner sur ce type de savoir, c'est à dire que nous devons revendiquer d'enseigner un savoir totalement

---

<sup>15</sup> Bachelard G. (1927), *Essai sur la connaissance approchée*. Vrin, Paris. Ce texte de 310 pages représente la thèse principale de l'auteur, elle conduira à l'ouvrage le plus connu de G.Bachelard *La formation de l'esprit scientifique* (1937) chez Vrin. Ceci dit, il paraît difficile de ne pas citer des ouvrages dont la fonction était de décrire le contexte d'intelligibilité de ces thèses, en particulier *La psychanalyse du feu* (1938) qui est un texte majeur pour la compréhension de la pensée de Bachelard.

original, impalpable et poétique impliquant plus la dimension compréhensive et interprétative que la dimension rationnelle et objective. Nous avons à revendiquer un savoir paradoxal à son expression et en parfaite dissonance avec sa facile objectivation. Plus le savoir est impalpable et compréhensif plus nous nous rassurons de son expression objective est rationnelle. Mais ne confondons pas l'essence et l'expression, la danse est autant de l'éducation physique que l'athlétisme ou la natation, les activités de « glisse » sont autant de l'éducation physique que la gymnastique sportive.

## **Les propositions, interpréter les théories.**

*L'élève est un enfant, ou un adolescent qu'on éduque au travers de contenus d'enseignement.*

L'enfant est d'abord un enfant avant d'être un joueur de badminton ou de football. Nous sommes capables en didactique d'élaborer une démarche progressive et rationnelle dans la construction de l'activité physique et sportive. Nous pouvons apprendre des actions en situation d'apprentissage. Mais nous sommes confrontés à deux questions :

- Les montages didactiques ne sont-ils pas plus perturbants que facilitateurs des apprentissages ?
- Comment améliorer la transition entre la réussite de l'élève dans la situation d'apprentissage et la situation de match. Autrement dit, comment améliorer le transfert positif des apprentissages, mais aussi à plus grande échelle comment enrayer le mécanisme de « l'éternel débutant » ?

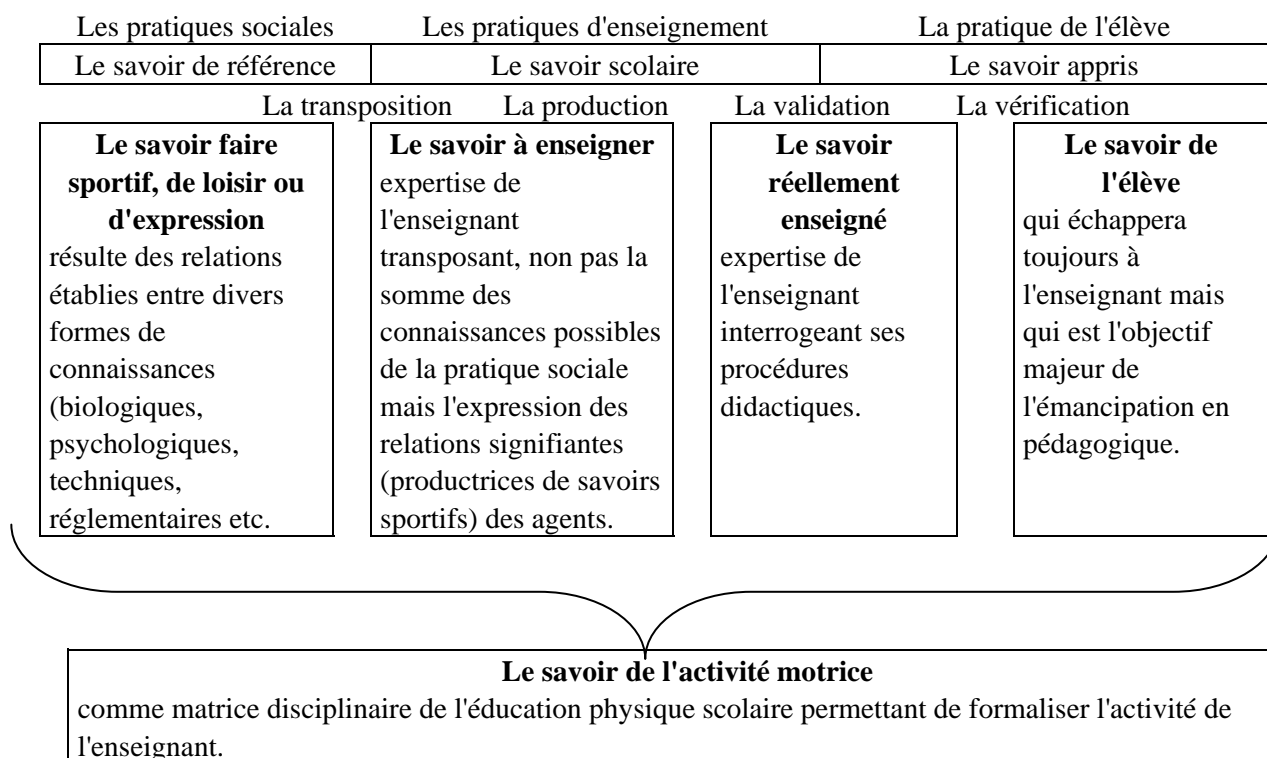
Nous oublions trop que les montages didactiques s'adressent à des individus. Que les obstacles épistémologiques ne sont pas ceux que nous avons rencontrés dans notre propre pratique ou ceux que nous déduisons d'une analyse du haut niveau ! Ce sont les obstacles que rencontre l'individu *lambda* et qu'il réfère à son histoire et à la manière dont il va intégrer un apport nouveau à son patrimoine<sup>16</sup>.

Parce que les activités physiques et sportives sont nombreuses nous sommes face à un dilemme, ne pas minimiser la culture spécifique véhiculée par ces pratiques tout en cherchant une compréhension globale de l'activité.

Le tableau suivant montre la complexité, et la polysémie des termes employés dans le discours pédagogique.

---

<sup>16</sup> Ce point représente aussi un obstacle professionnel fort. Lorsque l'on analyse la pratique d'enseignants, débutants et confirmés, on est presque certains de faire effleurer ce problème.



**Figure 3 : Cadre d'interprétation du discours pédagogique articulant les différentes acceptions du terme savoir.**

*La notion d'obstacle réintroduit une part subjective dans l'enseignement.*

Pour ce qui concerne la notion *d'obstacle*, nous comprenons bien qu'elle recouvre un souci louable, et reconnu comme tel, d'introduire le sujet dans la réflexion didactique. « *En nous intéressant au savoir nous nous intéressons à celui qui apprend* » dirait M.Develay<sup>17</sup>, mais nous n'en sommes pas absolument convaincus, quand bien même nous adhérons à l'idée « *d'un nouvel humanisme didactique* ». La notion *d'obstacle* de Bachelard n'est pas subjectivante parce qu'elle est épistémologique, même s'il affirme :

*Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique*"<sup>18</sup>.

On peut se laisser abuser par cette affirmation, la finalisation de la notion *d'obstacle épistémologique* est bien le savoir scientifique :

*Rompons, ensemble, avec l'accord des certitudes générales, avec la cupidité des certitudes particulières. Préparons nous mutuellement à cet ascétisme intellectuel qui éteint toutes les intuitions, qui ralentit tous les préludes, qui se défend contre les pressentiments intellectuels [...] Il ne suffit pas de désancre l'esprit [...] Il faut le*

<sup>17</sup> Propos recueillis lors d'une conférence de M.Develay à laquelle P.Goirand et nous-mêmes assistions.

<sup>18</sup> Bachelard G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Quatorzième édition 1986, Vrin, Paris, pp 13-25. La fin de la phrase est soulignée par G.Bachelard dans le texte.

*déterminer à des abstractions plus fines en évinçant des fautes de plus en plus captieuses.*<sup>19</sup>

La volonté de tenir compte de « *l'être-enfant* » nous semble se trouver ailleurs dans l'œuvre de Bachelard, par exemple dans les conceptions pédagogiques en filigrane de *La philosophie du non*<sup>20</sup>, « *tout ce qui est facile à enseigner est inexact* » ou dans ses derniers ouvrages traitant de la poésie. De plus, si Bachelard parle beaucoup de psychanalyse et de psychologie, il prend une distance respectable par rapport à elles et sa notion d'*obstacle épistémologique* ne se réfère pas à un souci de construction de la personne mais à un souci de construction du savoir scientifique et de la connaissance objective. Par ailleurs, il n'y a pas qu'un moyen de connaître et s'il est un domaine où la connaissance objective a des limites c'est bien l'activité humaine, entre autres les savoirs d'action.

Ce qui est subjectivant, selon nous, dans la pensée de Bachelard c'est la dimension poétique du savoir qui prend sa source dans la *rêverie de jour*. Bachelard a eu en Georges Jean un disciple ès pédagogie traducteur de sa philosophie. Ce qui tend à montrer que la philosophie et l'épistémologie de Bachelard nécessitent une interprétation pour pouvoir s'appliquer à l'acte d'enseigner. La notion d'*obstacle épistémologique* n'est pas immédiatement traductible en termes didactiques et pédagogiques. De plus, Bachelard a repéré la nature de ces obstacles et les a nommés en les inscrivant dans une démarche systématique de construction de la connaissance scientifique. Hors de cette démarche la notion perd de son intérêt, et, nous le craignons, de son sens. Ce qui fonde la conception de Bachelard c'est la manière d'arriver à la connaissance scientifique et objective. Mais c'est aussi pour nous sa limite puisque le *savoir de l'activité motrice*, s'il peut trouver dans l'explication fournie par la connaissance objective un certain avantage, ne se résume pas, loin de là, à un savoir objectif.

Bachelard parle lui-même de pédagogie, ou plus exactement d'éducation, en des termes qui ne sont pas épistémologiques : la cuisine est un lieu essentiel de la connaissance enfantine

*Ecarter l'enfant de la cuisine c'est le condamner à un exil qui l'éloigne de rêves qu'il ne connaîtra jamais*<sup>21</sup>.

*Pour Gaston Bachelard, « l'être-enfant » incarne le fondement même de la personnalité, qu'il s'agit de dégager, et dont la poésie est une source de connaissance*<sup>22</sup>.

Le concept clé de cette pédagogie n'est pas *l'obstacle épistémologique* mais *l'état de neuve enfance* qui permet à tout chercheur de retrouver dans sa mémoire, par la rêverie, l'envie enfantine de connaître. La pensée pédagogique de Bachelard cherche à équilibrer l'imaginaire et le connu dans une poésie suscitant l'*onirisme naturel* de l'homme. Nous sommes loin de la démarche scientifique et rationnelle et nous partageons certaines de ses options quand il affirme :

*Il faut comprendre au-delà du savoir [...] apprendre à désapprendre car il s'agit d'élaborer la connaissance plutôt que de l'acquérir*<sup>23</sup>.

La pédagogie de Bachelard se fonde sur un modèle émancipateur du savoir par rapport à sa « mise en scène » didactique et pédagogique, et de l'enfant par rapport à la transmission. Voilà ce que nous retiendrons de la philosophie de Bachelard au-delà de la notion d'*obstacle épistémologique*.

---

<sup>19</sup>Cité par André Parinaud *Gaston Bachelard*. Flammarion, 1996, collection Grands Philosophes, Paris, p 198.

<sup>20</sup> Bachelard G. (1940) *La philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. PUF, Paris.

<sup>21</sup> Jean G. (1983), *Bachelard, l'enfant et la pédagogie*. Scarabée Céméa, Paris.

<sup>22</sup> Parinaud A. (1996), op.cit p 37.

<sup>23</sup> Bachelard G. (1927) *Essai sur la connaissance approchée*, op. cit.

## ANNEXE 9

### Le préjugé de niveau 2. Une synthèse.

#### Les problématiques.

#### *L'identité de l'éducation physique reste à trouver*

Pour P.Goirand, l'**identité professionnelle** est forte mais l'**identité disciplinaire reste à faire**. Nous pensons qu'effectivement, les passages sous tutelles variées ont obligé le corps des enseignants d'éducation physique et sportive à résister. Les luttes syndicales menées pour sauvegarder un enseignement de qualité ont forgé une identité professionnelle forte.

Ceci dit, la question de l'identité disciplinaire et de l'identité professionnelle sont d'ordres totalement différents. P.Goirand attribue à une didactique de l'éducation physique la fonction d'unifier les deux ordres. Mais, la didactique n'est pas un préalable, elle découle d'une réflexion première interrogeant le savoir de référence véhiculé par la discipline. Ce n'est qu'une fois établie la nature du savoir à enseigner que se constitue sa didactique. D'abord comme transposition, puis, dans un second temps, comme production d'un savoir scolaire. L'identité de l'éducation physique scolaire réduite à une didactique représente pour nous un danger majeur. L'identité d'une discipline d'enseignement s'appuie sur un savoir scolaire conçu comme une réponse aux questions que se pose l'enfant à un moment donné de son éducation. Elle a de ce fait des fondements épistémologiques, paradigmatiques, sociaux, culturels et politiques, qui influencent sa didactique. La didactique est une conséquence historique de l'évolution de la discipline d'enseignement, elle change selon les époques et ne peut donc pas constituer l'identité de l'éducation physique scolaire qui est transhistorique.

De plus, cette idée laisse à penser qu'il ne peut y avoir qu'une didactique, puisqu'elle constitue l'identité de la discipline, or ce qui fait la richesse d'une pratique sociale c'est justement sa diversité d'expression au regard de son unité de fondement.

L'identité d'une discipline d'enseignement se fonde sur **l'élaboration d'un espace de sens** faisant converger :

- Les points de vue des acteurs (l'institution, les parents, les enfants et les enseignants).
- L'épistémologie du savoir qu'elle véhicule (la prise de distance raisonnée avec les sciences, la technique sportive et le savoir scolaire).
- Et la faisabilité de ses propositions.

#### *Il faut donner à l'éducation physique une place qui ne soit pas contestée de discipline d'enseignement.*

L'éducation physique scolaire se justifie par autre chose que les pratiques sportives, simplement par le fait que les pratiques sportives ont des lieux spécialisés pour leur enseignement ; Remplacer le sport certes, mais par quoi? La question des fondements de la discipline d'enseignement dépasse la question de sa fondation et, la didactique ou le programme, ne peuvent constituer, à eux seuls, l'assise d'une discipline d'enseignement.

Pour notre part, nous croyons effectivement à la nécessité, politique et institutionnelle, d'élaborer un programme. Mais, il est difficile, selon nous, d'établir un programme scolaire sans définir en amont,



ce qui est censée le promouvoir. Le programme ne nous semble pas un préalable, même si nous lui reconnaissons un intérêt institutionnel stratégique de première importance.

Selon nous, **l'unité de la discipline** est à rechercher dans la cohérence des diverses manières d'enseigner. Si bien que l'unité et l'identité d'une discipline d'enseignement se fondent sur son **unité épistémologique** et nous faisons l'hypothèse qu'elle naîtra autour du concept de *savoir de l'activité motrice*. La liste des connaissances, des techniques, des savoir-faire, la somme des contenus viendra après, et en toute logique<sup>1</sup>.

Définir précisément le *savoir de l'activité motrice* n'est pas chose facile, ni même peut-être indispensable. Le travail sur la définition de ce type de savoirs, les savoirs d'action, en est encore à ses débuts, les recherches, tant en France qu'à l'étranger, explorent de plus en plus cette autre voie de la connaissance<sup>2</sup>. L'éducation physique, comme pratique pédagogique, a certainement, à prendre ce train de la réflexion épistémologique générale, sous peine de rester sur le quai, une fois encore. Affirmer que nous enseignons un *savoir de l'activité motrice* constituant la base de notre réflexion pour élaborer une **unité épistémologique** des pratiques d'enseignement, constitue à nos yeux l'enjeu essentiel de l'avenir de la discipline.

*Le programme, constitué de la liste de ce que la discipline retient du fonds culturel, contribue à l'unité épistémologique de la discipline.*

Le programme ne nous semble pas être la condition de l'unité épistémologique de la discipline, il n'en est que le résultat formel. Comment peut-on écrire un « programme »<sup>3</sup> et *a fortiori* un « programme de savoir », sans reconnaître ce savoir? Il est nécessaire de dépasser le débat sur la forme [du programme, des contenus et de l'évaluation], pour poser un débat sur le fond, autrement plus important selon nous. Nous affirmerons même que le débat sur la forme est stérile, il disperse l'énergie de la profession pour un résultat très décevant.

Il se pose alors une question : L'interrogation épistémologique intéresse-t-elle le praticien ? La question se pose parce qu'on pourrait dire que son rôle se borne à identifier les faits de savoir et leur utilisation. Certes, mais comment peut-on les identifier les faits de savoir et leur utilisation si on ne se réfère pas à l'unité épistémologique de la discipline, c'est à dire au *savoir de l'activité motrice* qui donne du sens à l'activité d'enseigner et permet de statuer ? Connaître le règlement est-il un « fait de savoir » de l'éducation physique ? Affiner ses actions dans des situations d'apprentissage constitue-t-il une « utilisation d'un fait de savoir » de l'éducation physique ?

**L'interrogation épistémologique** est-elle du ressort du **praticien** ? A cela nous répondons fermement oui. Qui pourrait le faire à sa place ? Pas les technocrates qui contraignent le savoir à sa dimension programmatique et le programme au volume de publication qu'il représente. Pas les théoriciens qui produisent du savoir que nous appellerons savant pour ne froisser personne et qui s'éloignent, par le fait, de plus en plus de la réflexion sur le savoir scolaire. Pas l'institution qui fonctionne sur d'autres logiques. Le seul à pouvoir transposer le savoir de référence en savoir à

---

<sup>1</sup>Ulmann J. (1992) Les rapports historiques de l'éducation physique et du sport, revue EP.S n°238 pp 10-15.

<sup>2</sup> Nous pensons aux travaux produits par J.M.Barbier et son équipe en France et aux travaux de Schön et Argyris au *Massachusetts Institutes of Technology* ou à *Harvard*.

<sup>3</sup>La question du programme en éducation physique est très compliquée. L'histoire nous montre que cette pratique s'est toujours dotée de textes d'accompagnement. Pensons au *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* d'Amoros en 1830, aux manuels de Demenÿ ou d'Hébert. La problématique n'est donc pas neuve. Ce qui pose problème à l'heure actuelle, entendons depuis le rattachement au Ministère de l'Education Nationale en 1982, c'est que le programme apparaît comme une condition de l'identité de l'éducation physique dans le champs scolaire. Ce qui n'est pas "absolument" faux, mais ce qui est loin d'être "suffisamment" vrai. D'une part, si l'idée de programme évolue avec le temps, des manuels d'exercices du début du siècle à la programmation des activités physiques et sportives en 1967, le rigorisme d'une approche intellectualisante, ou didactique "orthodoxe", augmente la difficulté d'aboutir, en refermant les pratiques, et le texte, dans des façons de faire, et de penser, immuables. D'autre part, nous voyons dans cette difficulté à produire des programmes, générale aux disciplines enseignées, une crise profonde. Elle touche, non pas simplement la planification dans le temps des contenus, mais au savoir. Cette hypothèse nous semble neuve dans un débat et une problématique éculés.

enseigner c'est l'enseignant, tout bonnement parce qu'il est le seul à en détenir les clefs. Nous affirmons, à la suite d'A.Léon<sup>4</sup> ou M.Develay<sup>5</sup>, que la dimension épistémologique est fondamentale à la discipline et pour la fonction d'enseigner. Le praticien n'est pas que le zélateur d'une conception et l'applicateur d'un programme. Qu'entend-t-on alors par épistémologie ?

Dans son **acceptation anglo-saxonne**, l'**épistémologie** est la **philosophie de la science et du savoir**. Cette définition permet de dépasser la conception rationnelle et sa vision univoque du monde. Il y a heureusement d'autres voies de connaissance que la connaissance objective. L'élaboration d'un *sens commun* à partir d'une **interprétation compréhensive de l'activité** est cette autre voie. Nous faisons l'hypothèse que pour tout ce qui concerne l'activité humaine, donc l'activité physique et sportive et l'activité d'enseigner, cette autre voie épistémologique, en privilégiant le sens par rapport à l'explication est la plus prometteuse.

La responsabilité du **praticien** est l'élaboration du **savoir à enseigner**, mais elle est aussi la production d'un autre niveau spécifique de savoir : le **savoir scolaire**. La dimension épistémologique du métier d'enseignant se situe à ces deux niveaux, le savoir de référence et le savoir scolaire, et elle est constituée de deux opérations, la transposition<sup>6</sup> et la production.

Cette forme particulière du savoir, le savoir scolaire, qui fait le lien entre l'éducation consubstantielle au petit d'homme et la culture des pairs est bien l'enjeu prioritaire de l'école, donc de l'éducation physique<sup>7</sup>. A partir de là, l'éthique<sup>8</sup> de l'éducation physique scolaire se situe au niveau de la reconnaissance de ce lien, fondateur de la pratique et référence à l'aulne de laquelle on apprécie la validité de nos interventions. Cette liaison spécifie le savoir scolaire par rapport à tout autre savoir de référence. La différence entre l'éducation physique scolaire et le sport, par exemple, est de nature éthique. Le sport a des finalités qui lui sont propres ne posant pas le lien entre éducation et culture comme motif constituant son existence. C'est ce qui autorise le sport à ne pas dire son savoir puisque justement ce n'est pas ce qu'on lui demande. On lui demande des médailles, des champions et du spectacle, peut importe la question du savoir. De ce fait, les pédagogies sportives sont attrayantes parce qu'elles exonèrent les praticiens de se poser la question difficile du *savoir de l'activité motrice* au bénéfice de l'exultation des corps. Cependant, et certains le regretteront, cette question doit être prioritairement posée par l'éducation physique scolaire pour ne plus être confondue avec le sport. Mais plus important encore, elle implique l'enseignant dans ses choix philosophiques en l'obligeant à statuer sur son activité dans sa fonction émancipatrice.

Une autre dimension épistémologique apparaît à la suite de la précédente, celle qui prend en compte la façon dont l'élève va construire son savoir personnel. C'est à dire la façon dont le savoir enseigné va s'articuler au savoir déjà-là de la personne-élève pour constituer le savoir appris.

La question du programme ne doit pas nous focaliser parce qu'elle n'est pas la voie de progrès de la discipline. Nous pensons, comme M.Delaunay qu'il faut installer la discipline dans une démarche de conformité et le programme dans une perspective historique. Autrement dit, il est urgent de produire une base programmatique qui évoluera avec les avancées de la discipline, mais le programme n'est pas le point de départ de l'identité de la discipline, pas plus, comme nous l'avons vu précédemment la

---

<sup>4</sup>Léon A. (1980) *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, plus particulièrement le chapitre VI : Des disciplines majeures et des disciplines mineures, pp 121-148, PUF, Paris. Antoine Léon présente les discipline comme des entités cloisonnées. Il définit une discipline d'enseignement comme : *un ensemble de connaissances ou de savoir-faire dont l'unité, réelle ou supposée, est fondée sur un ou plusieurs critères : communauté d'objectifs, liaisons intrinsèques, d'ordre logique ou chronologique, entre les différents éléments, similitude des méthodes de production de savoirs ; similitude des méthodes d'enseignement*. Si nous ne n'adhérons pas à cette définition, nous retenons cependant l'idée qu'une discipline d'enseignement se définit par son unité, mais dans l'ordre particulier de l'épistémologie, c'est à dire par son autorité partagée sur le savoir et le champ du savoir qu'elle recouvre.

<sup>5</sup>M.Develay (1995) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de, ESF éditeur, Paris, en particulier le préambule et l'article : Le sens d'une réflexion épistémologique, pp11-31. *Ce qui définit une discipline, c'est donc d'abord la nature des questions qu'elle pose au monde, la manière dont elle y répond et les interrogations qui découlent des résultats auxquels elle parvient*.

<sup>6</sup>Nous reviendrons par la suite sur la notion de transposition parce qu'elle ne s'applique pas *stricto sensu* aux savoirs d'action. Il faut la considérer, pour l'heure, dans son sens large.

<sup>7</sup>C'est ce qui oblige l'éducation physique scolaire à dire son savoir.

<sup>8</sup>C'est l'étude théorique des problèmes fondamentaux de la morale, c'est aussi une conception du sens de la vie.

didactique. La fondation et le point de départ d'une discipline d'enseignement sont constitués par la question que pose l'enfant au monde et par le champ du savoir lui permettant de le faire, nous pensons avoir dit par-là que la fondation et le point de départ de toute discipline d'enseignement était épistémologique.

### *L'éducation physique scolaire n'est pas une discipline d'enseignement pour tout le monde.*

**Décréter le plaisir** pour autrui est en soi une dictature, mais décréter le plaisir pour autrui de 8h à 10h, déshabillage et trajet compris, le mardi avant les maths ne me semble pas chose très sérieuse. L'école ne pourra jamais être le lieu du **plaisir immédiat**, si l'« étude », l'augmentation des possibilités de comprendre et d'agir, le fait de « grandir » dans les rapports sociaux, procurent du plaisir, il est toujours **différé**.

Epicure, auquel nous avons souvent recours pour revendiquer le plaisir, n'a jamais prôné cela. Dans sa *Lettre sur le bonheur*, il dit dès la première phrase du premier paragraphe :

*Il n'est jamais trop tôt, qui que l'on soit, ni trop tard pour l'assainissement de l'âme. [...] Sont appelés à philosopher le jeune comme le vieux. Le second pour que, vieillissant, il reste jeune en biens par esprit de gratitude à l'égard du passé. Le premier pour que jeune, il soit aussi un ancien par son sang froid à l'égard de l'avenir. En définitive, on doit donc se préoccuper de ce qui crée le bonheur. [...] Justement parce qu'il est le bien premier et né avec notre nature, nous ne bondissons pas sur n'importe quel plaisir<sup>9</sup>.*

L'épicurisme n'est pas une revendication au plaisir, Epicure était un esthète qui se nourrissait frugalement et qui n'a jamais eu de compagne ni de compagnon, ce qui dans la Grèce antique était considéré comme une faute de goût. L'épicurisme est une philosophie de la frustration dont la formule « *si tu ne peux pas avoir ce que tu désires, désires ce que tu as* » est l'adage. Le plaisir, parce qu'il est de notre nature n'est acceptable qu'après la méditation philosophique dont la fonction est de lui donner sa dimension humaine. Le « *connatif* » pour Epicure est une voie de connaissance par les sens, qui conçoit le vivant comme une entité à la recherche de son équilibre (la vie bienheureuse) dans un milieu par rapport auquel il réagit par des tropismes (des attirances) et des phobies (des répugnances)<sup>10</sup>. Pour nous, « *l'enseignement connatif* » n'a pas pour fonction de renforcer les tropismes, forcément au détriment des phobies, mais au contraire de rendre les phobies moins répugnantes. L'éducation que porte l'enseignement est contraignante, difficile, quelquefois douloureuse, mais elle est incontournable pour accéder à la communauté des humains.

L'éducation se fonde sur ce qui, dans un groupe social, constitue un lien, ce qui unit. De ce point de vue le plaisir individuel ne peut pas être l'objet d'une éducation. Ce qui unit dans l'école est : D'une part, le partage de la culture de référence ; Et d'autre part, l'instrumentation des esprits support de l'enseignement. Mais c'est un tout indissociable, il n'y a pas d'un côté la culture et de l'autre l'instrumentation, l'un ne va pas sans l'autre, du moins dans l'école.

Mais ce qui unit ne suffit pas à spécifier l'enseignement scolaire. Comme l'a souligné O.Reboul, ce qui vaut la peine d'être enseigné c'est ce qui unit et ce qui libère des certitudes de tous ordres, des solidarités qui n'en sont pas, des racismes congénitaux etc., le ventre de la bête immonde est encore fécond. Il y a donc un paradoxe qu'il ne faut pas craindre parce qu'il est la mesure de l'homme : pour être libre il faut incorporer les normes, toute éducation libératrice passe obligatoirement par la mise en signe, par le sceau de la société des hommes. L'éducation permet à l'individu de fonder son libre arbitre sur une dimension éthique, pour que le savoir de l'humanité se transmette et progresse, pour que la morale, ou l'absence de morale, ne dévoie pas la connaissance, pour que l'ignorance n'engendre pas la barbarie.

---

<sup>9</sup>Epicure, *Lettre sur le bonheur. Lettre à Ménécée*. Mille et une nuits, texte intégral, traduction X.Bordes, pp 7 et 11.

<sup>10</sup>Bordes X. op. cit p 18.

Nous voulons parler de la pratique c'est à dire des rapports que nous devons faire vivre, dans la classe, entre des élèves et un contenu scolaire. Dans cette entreprise il ne s'agit pas, comme le souligne le Doyen Parlebas, d'une modélisation de *l'action motrice*, mais de l'émergence d'un sens des pratiques sociales médié par l'institution scolaire. C'est pour cela que le concept *d'activité motrice* nous paraît plus approprié.

Dans l'expression "*savoir de l'activité motrice*", deux concepts sont à définir : l'activité et le savoir. Pour ce qui concerne la motricité, il suffit de préciser qu'elle ne renvoie pas à un quelconque comportementalisme, mais un état de fait, l'activité dont nous parlons recouvre des conduites à pertinences motrices, et le *savoir de l'activité motrice* ne peut être qu'inféré des comportements moteurs.

Notre définition de l'activité rejoint celle de B.Charlot et J.Y.Rochex<sup>11</sup>, elle renvoie à ce que l'individu mobilise pour répondre aux consignes et aux contraintes de la tâche. C'est une notion difficile parce qu'elle ne se résume pas aux comportements observables de l'élève, c'est un "*supplément d'âme*". J.Y.Rochex utilise souvent l'exemple des prises de notes. Deux élèves prenant des notes ne prennent pas les mêmes notes, le travail méthodologique peut être différent et, quand bien même il serait identique, la compréhension du cours pourrait encore être différente. L'activité implique le sujet et au-delà, la manière dont il construit sa compréhension du monde. En tant que pédagogue, l'activité du sujet construisant ses *action motrice* nous intéresse, et si nous tenons compte des actions motrices c'est toujours pour en inférer des interprétations sur le sujet agissant. Nous faisons le parallèle entre la prise de note [l'action structurée, organisée, planifiée, stratégique, objectivable du point de vue des procédures, extérieure au sujet] et l'action motrice ; **L'activité** dépasse les procédures et les produits, la technique et l'action, c'est la **part « vivante » de l'agir**<sup>12</sup>. Le concept d'activité redonne au sujet toute sa place, parce que l'activité est celle d'un sujet, mais aussi parce que le sujet représente, pour lui-même, un rapport particulier à l'objet enseigné. A partir de là, on ne peut plus dissocier l'activité du sujet et son rapport au savoir.

Nous nous intéressons à l'activité du sujet porteuse du rapport entretenu avec l'objet d'étude, cette dialectique crée le sens de l'apprentissage mais aussi, plus généralement, le sens de l'être au monde. Le sens dans l'apprentissage, ou de l'apprentissage, n'est pas un donné, une évidence à rencontrer, il ne suffit pas d'observer des élèves pour lire comme dans un livre ouvert le sens qu'ils donnent à leur pratique. L'accès au rapport au monde de l'autre est toujours le fruit d'une interprétation hasardeuse dont il faut se contenter et dont la lucidité nous fait perdre toute illusion de contrôler le processus de transmission. En d'autres termes, on ne transmet pas un savoir d'action<sup>13</sup>, on favorise le rapport au monde de l'apprenant sachant qu'en dernier ressort nous ne pouvons pas accompagner cette construction jusqu'à son terme, c'est à dire jusqu'à l'intimité signifiante de l'autre. De ce fait, le **pédagogue** doit adopter une **posture épistémologique** nécessitant au moins une prise de conscience et au mieux une formation spécifique en analyse de la pratique. Se centrer sur l'activité du sujet, nécessite de tenir compte de ses composantes dans leur épaisseur historique et anthropologique, nous ne pouvons imaginer séparer les développements cognitif et intellectuel et les développements affectif et subjectif. Nous voyons en cela la grande force du concept *d'activité motrice*, il est intégrateur d'une complexité qui nous dépasse souvent, mais qui ne peut cependant pas se résoudre à la dichotomie de ses parties. Nous risquons d'appauvrir les activités physiques et sportives en les réduisant à leur dimension technique, mettant son corps en jeu (et en je), l'élève travaille aussi ses composantes imaginaires, fantasmatiques et oniriques.

*Le corps n'est pas un organisme mais une organisation, une mise en scène signifiante et socialement construite de celui-ci à destination d'autrui et de soi même. Le corps, les techniques du corps ne sont pas des objets sans résonances affectives, imaginaires et fantasmatiques*<sup>14</sup>.

<sup>11</sup>Charlot B., Rochex J.Y., Bautier E. (1993), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Collin, Paris. Rochex J.Y (1996) EP.S interrogé. Revue EP.S n° 262, novembre-décembre, pp 9-13 et 96-98.

<sup>12</sup> Par exemple nous pouvons nous reporter au texte de Britt-Mary Barth présenté en annexe de l'introduction.

<sup>13</sup> Pas plus qu'un savoir intellectuel, mais cette hypothèse mériterait d'être expérimentée en tant que telle.

<sup>14</sup>Rochex J.Y, *op. cit.* p 12.

## *Il y a une incompréhension à l'endroit de la didactique.*

Cette incompréhension est peut-être liée à une position un peu rigide, établie sur des références théoriques empruntées le plus souvent à d'autres champs scientifiques porteurs de paradigmes qui ne sont pas, forcément, concordants avec le paradigme de l'éducation physique scolaire. Il y aurait donc un décalage entre la réalité existentielle de l'éducation physique définie comme pédagogie des conduites motrices et les références convoquées pour en expliquer les mécanismes. En effet, les conceptions rationnelles du monde, conceptions formelles alors même que les didacticiens<sup>15</sup> se défendent de produire du formalisme, n'entrevoient qu'une partie de l'activité humaine dépassant de beaucoup la seule explication. En d'autres termes, la didactique de l'éducation physique s'alimentant des travaux des didactiques des sciences formelles, essentiellement des mathématiques, ou de la didactique des sciences de la nature, se trompe de références. L'activité motrice n'appartient pas, comme signification en tout cas, au monde « du rationnel » mais au monde « de l'immatériel », pour reprendre le *disensus* de Bachelard.

Les outils d'une didactique des sciences formelles ou de la nature ne conviennent pas non plus à une didactique des conduites motrices. Cette didactique appartient selon nous à une didactique à inventer à partir d'une position herméneutique<sup>16</sup>, et non plus rationnelle. C'est à dire une position désirant établir, par une démarche compréhensive, un *fond commun de signification* dans les situations d'enseignement. L'interprétation de l'acte d'enseigner plaçant en préalable la signification que l'enfant attribue à l'acte d'apprendre, produit « une théorie de la connaissance » en éducation physique dont le *savoir de l'activité motrice* est le concept intégrateur.

L'illusion rationnelle nous empêche de vivre une "distance raisonnée nécessaire" :

- Avec les omnipotentes sciences de tutelles. Que nous allions puiser quelques explications dans la physiologie, l'anatomie, la psychologie expérimentale, la sociologie voire l'histoire, certes, mais n'en faisons pas la base compréhensive de l'activité, celle de l'enseignant ou celle de l'élève. L'élaboration d'un *fond commun de signification des pratiques d'enseignement en éducation physique scolaire*, ce que M.Develay<sup>17</sup> appellerait *la matrice disciplinaire*, le ciment des pratiques, l'unité de la discipline, la condition de l'identité de l'éducation physique scolaire, déborde d'un cadre la subordonnant à une quelconque science de tutelle, explicative de surcroît. Ce *sens commun* générant une nouvelle didactique représente plus qu'un mécanisme d'explication, parce qu'il doit s'inscrire, selon nous, dans une démarche herméneutique.

- Avec la technique. L'enseignement des conduites motrices ne se résout pas à l'apprentissage des techniques sportives. C'est d'ailleurs ce que dit P.Goirand quand il préconise pour l'enfant *une activité technique*. Il entend par là, faire entrer l'enfant dans une démarche créatrice de technique. C'est aussi ce que prône la ligne du Syndicat National de l'éducation physique (SNEP)<sup>18</sup>, en décelant avec justesse l'achoppement entre les intentions et les mises en œuvres. Cette difficulté, que l'on peut qualifier de manque de rigueur, est criante sur le terrain et contribue à confondre l'enseignement de l'éducation physique et l'entraînement sportif.

Nous ne pensons pas que l'école soit un lieu de socialisation par la transmission acculturante d'une technique, d'un savoir-faire, d'une pratique etc. Nous préférons la formule d'Anne Nelly Perret Clermont présentant l'école comme le lieu où l'enfant « *se socialise aux savoirs de ses pairs* ». Dans ce

---

<sup>15</sup>Dont nous faisons partie.

<sup>16</sup>Gadamer H.G. (1996), *Vérité et méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Edition intégrale. Seuil, collection L'ordre Philosophique, Paris.

<sup>17</sup>Develay M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF éditeur, Paris, pp 31-59.

<sup>18</sup>Becker A. (1996), *L'enfant au centre, un vrai défi*. Compte rendu du colloque "Ce qui s'enseigne en éducation physique et sportive, Université de Créteil, 30 et 31 mars, in Revue Nationale SNEP n°512 du 24 mai, p 10. « *L'objectif du processus éducatif, c'est bien le développement du sujet, pour cela la didactique que nous souhaitons doit s'engager dans les voies de l'autonomie de la personne, travailler à rendre le sujet acteur au sein du processus social d'acculturation. [...] Si la formule « l'enfant au centre du processus éducatif » apparemment consensuelle est largement utilisée dans le débat éducatif actuel, semble désigner en terme d'objectif la centration sur le développement de la personne... elle reste paradoxalement muette sur les moyens d'y parvenir* ».

cas, il ne s'agit pas de transmission du savoir, quelque soient les précautions utilisées pour ménager l'activité de l'enfant, mais il s'agit de questionner, de remettre en cause, de comprendre pour interpréter le savoir afin d'en éclairer les fondements pour trouver sa propre voie. Le *sens commun résultant du partage du savoir*, s'élabore dans la critique, pas dans la soumission. L'école comme lieu de transmission de savoir introduit le risque de finaliser l'acte d'enseigner par la reproduction de comportements moteurs conformes, c'est à dire adaptés... aux exigences du maître. Le modèle pédagogique que porte la transmission et un **modèle de fabrication** d'une certaine excellence sportive et non un **modèle d'émancipation** du sujet par rapport à sa motricité quotidienne.

*Pourquoi l'éducation physique serait-elle un objet ou un lieu de savoir ?  
Une question contemporaine, nouvelle.*

Contrairement à ce que nous avons cru un temps, l'éducation physique scolaire ne se fonde pas sur les pratiques sportives. Elle se fonde sur sa fonction de réponse à la question que se pose l'enfant à un moment donné de son éducation<sup>19</sup>. **La question de la fondation** de l'éducation physique scolaire **n'est pas posée** et pourtant elle éclaire sous bien des aspects le débat actuel.

Par exemple, nous oublions trop que la didactique a deux fonctions :

- Celle de transposition d'un savoir de référence en un savoir ayant une forme scolaire.
- Mais aussi celle, corrélative, de la fabrication d'un savoir scolaire spécifique<sup>20</sup>.

Le savoir scolaire a ses normes, ses exigences, ses formes, son temps contraint d'expression, et surtout son lieu d'existence. L'école n'est pas le lieu, prioritairement, de la production du savoir ou de la mise en œuvre du savoir, l'école est le lieu d'apprentissage du savoir **mais dans une dialectique complexe d'instrumentation des esprits et d'émancipation des individus**<sup>21</sup>.

La question du *savoir de l'activité motrice*, de sa prise de conscience et de son exploration, doit être prioritairement posée par l'éducation physique scolaire parce qu'elle appartient à une institution dont la raison d'être est l'éducation par l'apprentissage du savoir. Si nous condamnons la « norme scolaire » homogénéisant tous les savoirs selon le même dogme rationaliste, nous avons cependant conscience qu'elle implique les disciplines qu'elle sollicite dans une réflexion approfondie sur leur fondement épistémologiques. Ces implications sont fortes et oriente nos manière de voir les choses. Par exemple, doit-on avoir conscience des processus et des procédures qui nous font réussir dans le sport ?

- Non, dans la pratique sociale parce que le résultat prévaut sur l'intention.
- Oui, obligatoirement dans l'école sinon la discipline est un non-sens.

*Le savoir de l'activité motrice est le savoir proposé par l'enseignant.*

Une fois encore nous ne partageons pas cette idée, lorsque nous parlons du **savoir de l'éducation physique scolaire** il s'agit, obligatoirement pour qu'il y ait enseignement, du **savoir de l'enfant**. En effet, le savoir du maître est une question de formation initiale et continue, de formalisation d'une expérience déjà acquise, elle peut même être corrélative d'interrogations docimologiques sur les

---

<sup>19</sup>Entretien avec M.Develay (1996), les disciplines d'enseignement recouvrent une dimension anthropologique capitale.

<sup>20</sup>C'est ce que montre A.Chervel pour nombre de discipline scolaire qui n'ont de sens qu'à l'école. En particulier l'auteur nous dévoile que l'orthographe est une création scolaire ayant pour fonction de sélectionner les candidats à l'entrée à l'Ecole Normale.

<sup>21</sup>C'est dans le dépassement de cette difficile dialectique que l'école est en échec. Soit l'école utilise l'instrumentation des esprits pour sélectionner et écarter ceux qui ne sont pas « intimes à la culture ». Soit elle se veut tellement libératrice qu'elle perd en route ses enfant ne comprenant plus le monde dans lequel ils vivent. La problématique de l'école est bien dans cette dialectique ; En effet l'école n'a jamais été aussi démocratique, efficace, juste et pourvoyeuse d'emplois. D'ailleurs ni les parents ni les élèves ne s'y trompent et ils continuent, malgré les dénigrement, à faire confiance à l'école (enquête FSU de la fin de l'année 1996). Il n'y a échec de l'école que dans ses valeurs.

concours de recrutement. L'élaboration des procédures de transposition du savoir de référence *via* le savoir du maître, est une question de didactique et de professionnalité. La cohérence et la validité de ces niveaux de savoir, et leur articulation, est une question d'épistémologie de la discipline. L'élaboration du savoir à enseigner, au regard de la nature du savoir de référence, est de la responsabilité du maître didacticien qui s'inscrit dans *l'unité épistémologique*<sup>22</sup> de la discipline. Au delà de ce premier rideau de responsabilités, nous tentons pour notre part, d'éclaircir l'acte d'enseigner questionnant la manière dont l'enfant construit son *savoir de l'activité motrice*. Il s'agit alors d'une pédagogie intégrant une dimension **épistémologique personnelle**, celle de l'enfant. Par ailleurs, si le *savoir de l'activité motrice* était proposé par le maître, nous pensons qu'alors la pratique d'enseignement recouvre **un mode de la fabrication** du sujet, et non, comme nous le souhaiterions **un mode d'émancipation**. Or nous formulons l'hypothèse que, seule la voie de l'émancipation du sujet permettra à l'école de traverser les crises qui la secouent. Ces crises majeures sont depuis toujours : L'échec scolaire, la difficulté à démocratiser l'accès au savoir et la violence. Si les indicateurs, les effets, de ces crises sont identiques, les causes sont différentes. On ne peut pas considérer comme identiques les causes de la violence à l'école aujourd'hui et celles qui ont agité les lycées de l'Empire. Si la crise actuelle de l'école est largement initiée par la crise sociale, si elle emprunte les indicateurs usuels des crises de l'école, elle a aussi ses fondements propres et ses solutions spécifiques. La crise actuelle n'est-elle pas, essentiellement, corrélative de notre **difficulté à intégrer** dans nos théorisations **le rapport au savoir** ? Cette thèse, remarquablement illustrée par B.Charlot<sup>23</sup> et son équipe, nous paraît forte. Elle projette l'école de demain sur une dimension épistémologique remettant en cause la toute puissance du savoir [de référence ou du maître] pour s'approprier la démarche créatrice de savoir [compréhension et interprétation comme composantes de l'épistémologie scolaire subjective]. Cette transition aura pour fonction de déplacer la motivation, de l'aléa de « la présentation attrayante du contenu » toujours référée au goût personnel, au vertige de la dynamique d'intelligibilité subjective et créatrice. Cette transition n'est pas de nature didactique mais philosophique.

## La notion de savoir.

### *Face au problème du savoir nous sommes amenés à être prudents*

Nous avons des difficultés à nous départir de l'aspect re-créateur de la pratique physique. Dans l'école statique, concentrée, appliquée, la pratique physique représente une nécessaire compensation. Certains d'entre nous voient dans ce rôle l'essentiel de la discipline. Si bien que lorsque nous voulons enseigner, au lieu de défouler, nous sommes en but à des « conflits de représentations ». Pourtant, au-delà de l'exultation du corps, dont nous ne minimisons pas l'intérêt, la culture *du* physique<sup>24</sup> est bien une création du XXème siècle. Elle génère une nouvelle catégorie du savoir dépassant les techniques du corps usuel auxiliaire du labeur pour atteindre le savoir du corps culturel, c'est à dire les productions d'un corps créatif inventant toujours de nouveaux rapports au monde. Ce savoir représente une dimension insoupçonnée de nos possibilités d'agir, parce que nous créons de nouvelles activités physiques donc de nouvelles formes motrices et techniques. C'est aussi une nouvelle norme sociale, les pratiques de glisse en sont un exemple.

Corrélativement, les possibilités d'agir dans les pratiques motrices deviennent un moyen d'intégration et de distinction, elles recouvrent donc un enjeu démocratique. Le savoir d'agir sportif, de loisir ou d'expression, est désormais une part incontournable de l'éducation du petit d'homme, en conséquence de quoi, la culture motrice et sportive prend de l'importance et mérite d'être revendiquée comme génératrice d'un champ de savoir à part entière.

---

<sup>22</sup>Léon A. (1980), op. cit.

<sup>23</sup>Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., (1995), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin éditeur, collection Formation des Enseignants, Paris.

<sup>24</sup>Le souci du corps et le désir d'augmenter ses possibilités d'agir.

Le *savoir de l'activité motrice* représente un savoir de l'agir appris à l'école. Il est spécifique parce qu'il place l'intentionnalité avant le résultat (contrairement au sport), avant le mouvement (contrairement aux méthodes de gymnastiques compensatrices), avant la technique (contrairement à la didactique des activités physiques et sportives), avant le savoir-faire de manière générale. Par contre, ce que l'on pourrait qualifier de *savoir sur l'agir*, n'est pas de l'ordre d'un savoir mais de l'ordre d'une connaissance, parce qu'il est extérieur au sujet. Les connaissances représentent tout ce qui peut être objectivement retiré, des objets ou des actions, ce qui est extérieur aux objets et aux actions, donc aux personnes. Le savoir appartient en propre à l'individu, c'est ce qu'il construit pour lui-même à partir de l'incorporation de tout ce qui est extérieur à lui (les connaissances, les informations). Le savoir est un rapport au monde singulier générant ses actions ; On n'a pas la même conception du monde quand on pratique le rugby dans la même équipe et que l'on mesure un mètre soixante dix pour soixante kilos ou que l'on mesure un mètre quatre vingt dix pour cent kilos.

Dans ce sens le *savoir de l'activité motrice* est à considérer comme une *composante identitaire* d'un individu<sup>25</sup> partageant avec un certain nombre d'autres un *sens commun* lui permettant d'agir dans une multitude de rapports au monde différents..

Nous définissons le savoir à la suite de Varela comme une *enaction*, c'est à dire l'incarnation, parce qu'elle prend le corps comme média de son expression, d'une cognition basée sur l'interprétation et la compréhension des situations culturelles que sont les activités physiques et sportives. Le *savoir sur l'action* réduit à liste des choses objectives, possibles, acceptables ou réglementaires n'est que le substrat sur lesquelles s'appuie le *savoir de l'activité motrice* comme potentiel individuel d'agir. Le programme est alors la liste des connaissances nécessaires pour instrumenter l'action. La liste peut ne pas être exhaustive, elle représente une somme des connaissances à un moment donné du cursus de l'élève. Le savoir n'est ni objectif ni neutre, il appartient à la personne comme expression de son patrimoine de l'humanité, par contre, la connaissance comme extériorité est forcément objective et neutre.

### *Le savoir est interprétable, il faut préciser sa nature.*

Faire la liste des éléments d'un savoir nous fait prendre le risque d'oublier des éléments ou de mal choisir ceux que nous retenons. Pourquoi tel élément et pas tel autre, dans quelle logique de construction et de présentation, chronologique, catégorielle, structurante etc ? L'idée du savoir comme liste est rationnelle, elle peut être réductrice voire appauvrissante. L'intérêt et la portée du *savoir de l'activité motrice* est justement sa nature complexe irréductible à une technique, à un algorithme de résolution ou à une procédure.

### *Quand la référence est annoncée le travail devient respectable !*

Pour le moins, et il ne vient à l'idée de personne de discuter la qualité du travail, l'engagement remarquable et la professionnalité hors paire des collègues didacticiens de l'INRP et des UFRAPS, de Lyon et d'ailleurs. Mais la question du savoir dépasse la question de la référence. Il se pose, selon nous, une question en amont, consistant à définir ce dont on parle. Qu'entend-t-on par savoir ? Ensuite nous pourrions aller voir, comparer, apprécier, juger, ce qui se passe dans d'autres champs, mais pas préalablement. Parce que la seule réponse acceptable à cette question sera celle que nous, spécialistes de l'enseignement des conduites motrices, serons capables de fournir. La problématique du *savoir de l'activité motrice* n'est pas, pour le moment, une problématique de la référence, c'est une problématique de la définition.

Par ailleurs nous encourageons toujours le risque, en faisant référence, de disqualifier ce que nous empruntons à la référence. La notion d'obstacle par exemple qui est largement utilisée en didactique de l'éducation physique, est importante dans la épistémologie de Bachelard mais elle s'implique, elle s'articule, avec une pensée plus complexe qui pose une conception de *la connaissance scientifique*, or

---

<sup>25</sup>Barbier J.M (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Sous la direction de, PUF, Paris, collection Pédagogies d'aujourd'hui, p 9.



nous venons de dire que justement la nature du savoir enseigné en éducation physique scolaire n'était pas compatible avec les autres formes de la connaissance. Nous ne pouvons pas extirper de la théorie générale la seule notion d'obstacle imbriquée dans les quinze points conduisant à la « *connaissance approchée* »<sup>26</sup>. Se référer à une pensée et à ses outils ne disqualifie en rien un travail, mais la démarche oblige à situer l'emprunt dans un cadre large d'intelligibilité de la référence sans lequel l'emprunt perd de son sens.

### *Définir le concept de savoir de l'activité motrice.*

L'éclaircissement du concept de *savoir de l'activité motrice* veut faire la preuve de l'intérêt majeur que nous avons à parler de savoir en éducation physique scolaire. Notre but est de montrer en quoi ce savoir, ayant toutes les caractéristiques du savoir, représente le fondement (rien de moins diront certains) de l'éducation physique scolaire. En contextualisant cette affirmation, nous dirons que le *savoir de l'activité motrice* donne à l'éducation physique scolaire son identité. L'intérêt de s'attaquer à cette question difficile, de par sa résolution mais aussi parce qu'elle cristallise les opinions les plus négatives, tient selon nous à cette entreprise : Construire l'identité de l'éducation physique scolaire comme dimension originale, novatrice, moderne et critique de l'institution scolaire.

Au-delà des huit points définis par M.Delaunay<sup>27</sup> représentant un descriptif externe de l'identité de l'éducation physique scolaire, nous avons à réfléchir aux composantes internes de la discipline.

Le concept de *savoir de l'activité motrice* est triplement problématique. Il représente l'agrégation de notions difficiles à cerner : savoir, activité, motrice. Polysémiques, ces notions doivent être bornés, nous entendons par-là qu'il fut qu'elles soient limitées à une zone sémantique dont on peut admettre, sans trop de difficultés, qu'elle est acceptable. En fin de compte, la fondation du concept de *savoir de l'activité motrice* est à rechercher plus dans les relations unissant les notions le composant que dans des définitions terme à terme. Au-delà même d'une tentative systémique visant à dépasser la somme de ses parties, le concept de *savoir de l'activité motrice* interroge la discipline « éducation physique scolaire » sur ce qu'elle enseigne.

Il ne s'agit plus alors de définir *stricto sensu* les notions, mais de chercher, par delà une certaine évidence de leur définition, la signification d'ensemble naissant de leur association.

### **Quelques précisions notionnelles.**

La définition du *savoir de l'activité motrice* ne peut se faire sans préciser quelques notions.

#### *Spécifier ce que l'on entend par « contexte scolaire ».*

Les contraintes liées à l'organisation institutionnelle, spatiale et temporelle sont les premiers éléments venant à l'esprit. L'école est un lieu clôt, poursuivant des finalités propres et se donnant des objectifs touchant tous les individus d'une même tranche d'âge. Il y a déjà beaucoup à dire sur ce point alimentant le clivage entre les objectifs de l'éducation physique scolaire et ceux de l'éducation physique des pratiques sociales. Mais ce ne sont pas sur les contraintes que nous voulons insister, plutôt sur les dimensions sociales, politiques et culturelles du contexte scolaire.

---

<sup>26</sup>Bachelard G. (1927), *Essai sur la connaissance approchée*. Vrin, Paris. Ce texte de 310 pages représente la thèse principale de l'auteur, elle conduira à l'ouvrage le plus connu de G.Bachelard *La formation de l'esprit scientifique* (1937) chez Vrin. Cela dit, il paraît difficile de ne pas citer des ouvrages dont la fonction était de décrire le contexte d'intelligibilité de ces thèses, en particulier *La psychanalyse du feu* (1938) qui est un texte majeur pour la compréhension de la pensée de Bachelard.

<sup>27</sup>Delaunay M. (1993) Revue *Education Physique et Sportive* de l'académie de Nantes, n°9 décembre, CDDP des Pays de Loire, Nantes.

Nous ne pouvons pas définir le *savoir de l'activité motrice* sans l'inscrire dans une réflexion plus vaste touchant à l'émergence des savoirs scolaires.

L'école comme institution véhicule différents dogmes<sup>28</sup> et leurs modèles :

- **Un modèle de l'ordre** : Autrement dit, la « discipline » scolaire, à laquelle les enseignants sont attachés et qui constitue, pour certains d'entre nous, le préalable à tout enseignement, ce modèle de l'ordre cache en fait un modèle pédagogique qui est celui de la simultanéité et du silence. Ce modèle, mis au point par Jean Baptiste de La Salle pour les « petits frères des écoles crétiennes » au XVIIIème siècle, a été largement repris par Octave Gréhard et constitue *in fine* le modèle dominant de l'école de la république. C'est un modèle fort laissant planer l'illusion démocratique que dispenser le même savoir, en même temps, à tout le monde est la seule possibilité d'accéder à l'égalité républicain de l'instruction. C'est aussi un modèle économique fort puisque la simultanéité et l'unité spatiale et temporelle du modèle permettent d'entasser les auditeurs. N'étant pas un modèle d'intervention interactif il permet de fondre les sujets dans une entité supérieure la classe. En effet, on ne peut dispenser les mêmes informations à tous le monde en même temps qu'à condition d'avoir en face de soit une classe organisée pour recevoir ce type d'enseignement. La **scolarisation**, qui est la facette scolaire de la socialisation, est souvent réduite à la conformité du sujet au **dogme scolaire de l'immobilité et de l'obéissance**. Mais ceci dit, toute éducation ne vise-t-elle pas toujours l'immobilité des passions et le silence des sentiments ? Il n'est alors pas surprenant de retrouver ce dogme à l'école. En éducation physique, il se traduit par l'immobilité du corps enchâssé dans le carcan de la technique sportive interdisant l'exultation du corps, et l'obéissance muette de l'enfant interdisant la création dans l'ordre de la motricité propre des sujets.
- **Un modèle social** : Que nous qualifierons de « démocratique » et auquel, plus ou moins, tout le monde adhère sans restriction. Dans ce cadre, les efforts pour une participation un peu plus grande des élèves à la vie de l'établissement sont notoires, même s'ils sont limités. Dans ce *consensus* républicain l'élève est soumis au **dogme de la participation froide** : Il n'est pas nécessaire d'épiloguer sur le rôle en demi-teinte des délégués élèves, ou des arbitres-élèves à l'UNSS.
- **Un modèle de la connaissance** : Il s'appuie sur l'inductivisme positif<sup>29</sup> et véhicule le **dogme du silence**. En éducation physique il s'incarne dans la phrase souvent entendue « fais comme moi ». Tous les concepts de la didactique - principes opérationnels, règles d'action, conduites typiques, niveaux d'habileté etc - correspondent au modèle de la connaissance dominant dans l'école : A partir de l'analyse du geste sportif nous produisons des modèles comportementaux à reproduire (techniques, savoir-faire, fondamentaux, principes, règles...), par tous (la classe), au même moment (le cycle) et constituant des références gestuelles généralisées recouvrant

---

<sup>28</sup>Le dogme représente l'ensemble des croyances et des principes associés à une religion ou à une institution. Réfuter le dogme revient à mettre en cause la religion ou l'institution. Dans ce sens, le dogme est un élément fort de pérennisation, et tout manquement au dogme est une subversion. Comme opinion, le dogme est un bon indicateur des dérives institutionnelles. Daniel Denis condamne le dogme scolaire ne correspondant pas selon lui à une école libératrice populaire (1997) Du mouvement dans l'école... Histoire d'une lutte sourde et implacable. In revue TREMA, Hors série n°1, *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?*, Colloque EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE, IUFM de Montpellier, pp 89-105.

<sup>29</sup>Frelat-Kahn Brigitte (1996) *Le savoir, l'école et la démocratie*. Hachette Education, Enjeux du système éducatif, Ressource formation, Paris, "Le projet d'une éducation à la raison s'est organisé en France à partir d'un modèle de savoir. Celui-ci s'est érigé en paradigme, au sens que Thomas Kuhn donne à ce terme quand il d'écrit le fonctionnement de la science. Conception globale et normative de la rationalité que l'enseignement a à charge de transmettre, il prétend exprimer la raison constituée dans son unité systématique. Ainsi, en dépit de la dualité scolaire entre le primaire et le secondaire, ce savoir peut prétendre servir à former aussi bien l'esprit scientifique que la sagesse pratique éclairée requise au sortir de l'instruction obligatoire. [...] Une méthode : l'inductivisme. Toute connaissance, pense-t-on, procède par inférence (inductive) qui conduit du particulier concret au général abstrait : tel est le principe qui est au fondement de l'inductivisme. [...] La force du modèle que nous analysons tient à ce que c'est un même principe d'ordre qui entend régler tout à la fois la méthode scientifique, le processus de l'histoire des sciences et l'organisation pédagogique." pp 9-15-23

de plus des velléités évaluatives. Les pratiques d'enseignement de l'éducation physique scolaire, et nous en aurons la confirmation en partie 2, illustrent bien le principe lassalien de la transmission frontale du savoir académique. De ce point de vue l'éducation physique est une discipline parfaitement orthodoxe, y compris au-delà du raisonnable. Il est clair que notre entreprise s'inscrit dans la critique de cette démarche et de ce dogme. Pourtant, en employant le concept de *savoir de l'activité motrice* nous sommes la cible systématique de cet amalgame.

La scolarisation est donc cet effort de mise en conformité des personnes au dogme de l'immobilité et de l'obéissance, au dogme de la participation froide et au dogme du silence. L'école véhiculant ces dogmes majeurs, cherche dans les disciplines des manières de faire et des contenus adaptés à sa fonction. L'éducation physique répond depuis toujours aux dogmes sociaux, qu'elle soit gymnastique, méthodique ou sportive, sa malléabilité et sa souplesse de forme témoignent de sa capacité à s'inscrire dans les attentes institutionnelles. Ce qui n'est pas le cas de disciplines formelles comme les langues mortes par exemple, qui se sont vues retirées des programmes officiels.

Par contre, ces dogmes produisent un malaise puisqu'ils s'articulent à un modèle de la connaissance. En effet, pour être scolaire, il faut poursuivre conjointement les trois dogmes, or, le corps social ne reconnaît pas, à proprement parler, le savoir des pratiques corporelles, en éducation physique mais aussi dans les enseignements artistiques ou professionnels. Notre proposition s'inscrit dans le paradoxe : La discipline scolaire doit incarner le dogme dans ses fondements et dans ses pratiques, pour ne pas se soumettre. Autrement dit, il faut incarner le dogme en revendiquant un savoir à enseigner au même titre que les autres disciplines scolaires d'enseignement pour ne pas se soumettre à l'exclusion ou à la dérive « cognomorphe ». Ce paradoxe recouvre une problématique complexe réduisant nos choix à une alternative :

- Soit la profession ne revendique pas l'enseignement d'un savoir et nous restons en marge des enjeux de l'école, c'est une attitude ancienne pour nous et qui ne manque pas d'un certain confort.
- Soit nous revendiquons un savoir original pour bousculer le dogme établi.

Dans les deux cas une crise couve, cependant ces crises ne sont pas identiques. La première, met en péril la discipline d'enseignement en la situant aux marches de l'institution et la seconde, porteuse de transformations, n'est qu'un mauvais moment à passer. Nous comprenons pourquoi il est capital d'explorer ce que l'on enseigne, non pas pour faire le dos rond de la soumission, mais pour s'inscrire dans un contexte, l'école et son épistémologie, se positionnant comme interrogation du savoir. Par l'expression *épistémologie du savoir scolaire*<sup>30</sup> nous voulons parler de cette complexité contextuelle liée à une institution véhiculant les modèles du savoir d'une société. Être une discipline d'enseignement c'est inscrire le champ du savoir étudié dans cette épistémologie du savoir scolaire à la fois contraignante et dogmatique, mais aussi évolutive et transformable (du moins nous l'espérons).

Comprendre ce que l'on enseigne représente un autre enjeu parce qu'il n'y a pas d'enseignements ou d'apprentissages neutres. Nous véhiculons, le plus souvent à notre insu, des dogmes porteurs de modèles d'identité et d'action. Entendons par cela, qu'un modèle unique de connaissance standardise la pensée à un cadre préétabli définissant ce que chacun doit apprécier du vrai et du beau. Il serait de ce point de vue particulièrement édifiant d'analyser les pratiques d'enseignement en dessin d'art par exemple, où nous pouvons faire l'hypothèse que majoritairement les pratiques interdisent, par le fait qu'elles sont ce qu'elles sont, l'accès à un quelconque sens artistique. Nous pourrions pareillement nous interroger sur l'impossible enseignement des activités physiques de pleine nature ou sur la résistance à enseigner la danse de création dans l'école. L'identité des personnes est influencée par le modèle de connaissance dont ils sont porteurs. Un rationaliste, un mystique, un sceptique, un optimiste, un herméneuticien... ne conçoivent pas le monde de la même manière. Par voie de conséquence, ils ne vivent pas le monde de la même manière, cela constitue leur identité, ils vivent à l'identique la permanence de l'être au monde et dans la différence les compréhensions de ce monde. Il en va de même pour les modèles d'action. En s'appuyant sur les activités physiques et sportives, l'éducation physique

---

<sup>30</sup>Develay M. (1995) *idem*.

véhicule des normes motrices s'alimentant aux modèles du haut niveau. De ce point de vue aussi le dogme scolaire est une privation des libertés individuelles via la suppression de la créativité. Au travers de ces dogmes, et de leurs conséquences, nous comprenons mieux la pertinence des tenants d'une éducation physique marginale dans l'école, dont la fonction est l'équilibre<sup>31</sup> (par le corps) contre les disciplines d'attention. Nous comprenons aussi que des auteurs dont nous sommes très proche d'un point de vue philosophique, éthique et politique, condamnent sans indulgence notre obstination à parler de savoir.

Ceci dit, le *savoir de l'activité motrice* est dans notre esprit une alternative entre une position marginalisant l'éducation physique dans l'école, c'est à dire lui interdisant d'intervenir dans les transformations nécessaires de l'école, et une attitude benoîtement laudatrice empêchant, elle aussi, tout progrès de l'institution scolaire. Le *savoir de l'activité motrice* est une proposition fondamentalement subversive du point de vue du dogme scolaire de la connaissance<sup>32</sup> puisque, à terme, elle vise l'exultation du corps retrouvé au-delà du carcan culturel. Mais elle veut s'inscrire dans le système qu'elle critique parce que c'est, du moins pour nous, la seule position tenable pour qu'un jour les choses changent. Définir l'éducation physique comme une discipline d'équilibre nous semble parfaitement fondé et intéressant, mais, le modèle des disciplines de ce type, s'il peut avoir une réalité dans l'école primaire, ne peut pas en avoir dans l'école secondaire dont les fondements sont sensiblement différents. Les modèles du primaire conviennent au primaire<sup>33</sup>, les modèles du secondaire conviennent au secondaire. Le modèle dominant du secondaire est le savoir, il faut donc réfléchir les transformations du secondaire, dont nous ne discutons pas l'urgence, en fonction de ce modèle du savoir.

Dans cette interrogation du modèle du savoir, les solutions les plus prometteuses se concentrent autour de la réflexion sur **le rapport au savoir**. L'éducation physique revendiquant d'être une discipline d'équilibre sera, en toute logique, exclue de cette réflexion, elle se marginalisera une fois de plus. La problématique « du rapport au savoir » questionne la manière dont l'enfant incorpore les contenus disciplinaires dans son histoire propre, et non comment on organise ses récréations. Il n'y a **aucune innovation** à revendiquer l'éducation physique **discipline d'équilibre**, de compensation ou d'éveil, parce que cela conduit au *statu quo* vécu depuis toujours par l'éducation physique « campant » aux marches de l'école. Il n'y a pas non plus pertinence de la proposition, il n'y a qu'une erreur de questionnement, un porte-à-faux du point de vue des enjeux de l'école secondaire conduisant à sacraliser un état systématique de mise en retrait des grandes questions scolaires qui sont toujours poser en termes de : Comment se socialise-t-on aux savoir de ses pairs ?<sup>34</sup>.

**Nous définirons le *savoir de l'activité motrice* comme le produit d'un principe d'intelligibilité conçu à la fois comme matrice de l'enseignement de l'éducation physique scolaire et comme toile de fond de signification permettant à l'enfant de construire son propre *savoir de l'activité motrice*.**

## **Des précisions notionnelles ayant leur importance : information, connaissance et savoir.**

Ces précisions se cristallisent essentiellement autour de la différence entre les concepts de connaissance et savoir. En effet, ces notions sont confuses et chacun les interprète à sa façon. Notre objectif est de tracer le contour de ces différences grâce à trois auteurs :

- J.P.Astolfi qui est didacticien des sciences, il définit les termes de la manière similaire à J.M.Monteil<sup>35</sup>.
- O.Reboul qui est philosophe de l'éducation, il introduit dans ces définitions une dimension éthique de première importance.

<sup>31</sup>J.Gleyse et G.Bui Xûan, voir le retour critique retranscrit en annexe 11 de la première partie, pp 102-103.

<sup>32</sup>Ne serait-ce qu'en revendiquant un savoir d'action comme dimension à part entière des savoirs de l'école.

<sup>33</sup>Le modèle du primaire articule trois composantes correspondant à peu près aux trois cycles : la scolarisation, la socialisation et les apprentissages fondamentaux.

<sup>34</sup>Très belle formule que nous empruntons à Anne Nelly Perret Clermont.

<sup>35</sup>Monteil J.M. (1985), *Dynamique sociale et système de formation*. Editions Universitaires, UNMFREO, Paris.

- Et un groupe de chercheurs canadiens parce qu'ils émettent une hypothèse proche de la notre<sup>36</sup>.

Le **lecteur** peut s'**étonner** de ne **pas** trouver dans ces **références** des auteurs et des réflexions issus du champ des **STAPS** ou du discours, au sens large, sur l'éducation physique et sportive. La raison en est que les textes de référence issus du champ spécifique à l'éducation physique et sportive sont peu nombreux. Nous proposons en annexe 13 de la partie 1<sup>37</sup> une recension résumée, quasi exhaustive, des articles ayant pour thème la question du savoir et des connaissances. Ces articles, ou quelquefois ces ouvrages, ont été publiés entre 1977 et 1995. Cette période historique est remarquable du questionnement sur les savoirs en éducation physique scolaire. Elle est bornée par l'intégration de la discipline au ministère de l'Éducation Nationale et par le retrait des propositions formulées en termes de domaines d'action, de connaissances et de savoirs. A partir de 1995, nous sommes revenus à la classification par famille d'activités physiques et sportives et les termes de connaissances et de savoirs ont été remplacés par la notion générale de compétence. Ces textes émanent de la revue spécialisée touchant aussi bien les enseignants d'éducation physique et sportive, les entraîneurs ou les chercheurs en STAPS, il s'agit de la revue *Éducation Physique et Sport*. Ceci dit, le lecteur trouvera aussi des références aux *Cahiers Pédagogiques*, à des ouvrages, à des textes réglementaires ou à des documents produits par des laboratoires universitaires de didactique de l'éducation physique et sportive.

Nous souhaitons cependant isoler de ce traitement deux textes importants :

- D'une part, le compte rendu des travaux de l'Université d'été de Grenoble qui s'est tenue en 1991, son sujet était bien la question des savoirs en éducation physique scolaire. Les actes<sup>38</sup> représentent une source documentaire à laquelle nous renvoyons le lecteur pour sa richesse, en effet, nous n'avons pu en faire un résumé acceptable c'est à dire un document présentant succinctement tout l'intérêt des travaux. Ceci dit, pour intéressante que fut l'approche du thème, elle réduit trop la question des savoirs à la question des contenus qui est passablement plus facile à traiter mais qui nous cantonne à une position « culturaliste ». En d'autres termes, nous n'avons pas trouvé dans ces productions, même si elles sont de qualité, les éléments nous permettant de répondre à la question du savoir dans l'activité motrice.
- D'autre part, nous n'avons pas retenu les travaux tout aussi intéressants de l'équipe d'Yvon Léziart<sup>39</sup>. Cette équipe rennaise s'est appuyée sur les notions de G.Malglaise<sup>40</sup> pour reconnaître en fin d'étude qu'elles sont difficilement discernables et peu opérationnelle ; En particulier les notions de savoirs procéduraux et de savoirs pratiques. Partant du constat que *"la confusion entre connaissance et savoir, [...], conduit souvent à une réduction des réflexions sur l'étendu et la diversité du champ des connaissances"* p 65, il en arrive à dire, *"Les savoirs pratiques sont évalués au titre des connaissances [...] Nous réduirons donc sciemment notre champ d'analyse etc.."* p 68.

Il nous semble donc urgent de préciser ce dont nous parlons en utilisant des références plus pertinentes que celles annoncées jusqu'à présent. Pour information sur le « flou sémantique » entourant les notions utilisées dans le vocable de l'éducation physique et sportive, nous présentons en annexe 14 de la partie 1<sup>41</sup> un glossaire des notions employées couramment dans notre « jargon ». Ce glossaire est constitué à partir des définitions rencontrées dans la recension résumée des articles.

Pour préciser les termes et en finir avec la confusion nous avons opté pour une approche décalée en interrogeant d'autres points de vue.

---

<sup>36</sup>Giroux Lise, Le Cren Frédéric, et Masciotra Domenico

<sup>37</sup> Des pages 103 à 121.

<sup>38</sup> Actes de l'Université d'été E.P.S, Université J.Fournier de Grenoble, Association des Enseignants d'E.P.S, Clermont-Ferrand.

<sup>39</sup> Léziart Y. et col. (1992) L'évaluation des connaissances aux examens, Revue EP.S n°237, septembre-octobre, pp 64-68.

<sup>40</sup> Malglaise G. (1982) Théorie et pratique : approche critique de l'alternative en pédagogie, Revue Française de Pédagogie, INRP, Paris, n°61 octobre.

<sup>41</sup> De la page 121 à 126.

*J.P.Astolfi: information, connaissance, savoir.*<sup>42</sup>

L'auteur met en garde contre la **confusion** toujours possible entre **information**, **connaissance** et **savoir**. La **distinction**, pourtant importante, est **peu perçue** dans **l'enseignement** alors qu'elle conditionne, pour l'enfant, le statut qu'auront les substrats de l'enseignement.

- L'information "*c'est ce qui reste extérieur au sujet. Elle est de l'ordre de l'objectivité. C'est quelque chose qui peut circuler, qui peut s'imprimer, qui est "stockable"*<sup>43</sup>.
- A l'opposé, la connaissance est centrée sur le sujet. Etymologiquement, connaître c'est naître avec, de ce fait la connaissance est personnelle « intérieure ». Notons que l'argument étymologique est peu crédible. En effet, nous pouvons opposer à ce type d'argument voulant fonder l'intériorité de la connaissance, l'étymologie de la notion de savoir : Savoir a la même racine latine, *sapere*, que saveur, et le goût représente bien l'intériorité du sujet. Si bien que l'argument étymologique perd de son impact. Les notions de savoir et de connaissance renvoient aussi bien l'une que l'autre à l'intimité de la personne humaine. De ce point de vue, nous ne pensons pas que l'étymologie suffise à définir le degrés d'intériorité des connaissances ou des savoirs.
- Le savoir occupe une troisième position qui n'est ni d'objectivité (information) ni de subjectivité (connaissance).

*Il résulte d'un processus d'objectivisation, c'est à dire d'une dynamique pour accéder, à partir de la connaissance et moyennant une mutation intellectuelle, à de nouveaux éléments de savoir. Le savoir d'un individu, c'est ce qu'il parvient à se construire de nouveau, en rupture avec la connaissance commune, et à partir de quoi il va construire de nouveaux outils qui vont lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure, de donner du sens (et un sens nouveau) aux choses*<sup>44</sup>.

Si nous ne partageons pas le point de vue de J.P.Astolfi concernant la connaissance, nous sommes partiellement en accord avec sa conception du savoir. Nous interprétons sa position avec nos outils : Le savoir produit de l'action dans la mise en œuvre d'une intelligibilité faisant signifier le rapport au monde de l'individu.

Il y a pour J.P.Astolfi une *circulation* entre ces trois éléments parce que l'information extérieure pour être apprise doit venir *s'incorporer quelque part à des connaissances personnelles antérieures*<sup>45</sup>. On retrouve là des accents très « bachelardiens » : L'apprenant n'est pas une *tabula rasa*, on apprend toujours contre quelque chose, soit en s'appuyant sur des connaissances anciennes, soit en allant contre la résistance de l'autre. Une fois intégrées les informations dans la globalité des connaissances de l'individu encore faut-il pouvoir rendre ces connaissances opératoires. A quoi peut servir une tête bien pleine si toute cette science ne conduit nulle part ?

Ce qui différencie fondamentalement information et connaissance, de savoir, c'est l'aspect opératoire du savoir. Cette possibilité d'agir, est le résultat de **ruptures épistémologiques** nécessaires pour dépasser la traditionnelle opposition objectif versus subjectif, c'est à dire atteindre l'objectivable dans une activité produisant des actions cohérentes et efficaces.

Pourtant nous discutons sur un autre point la proposition de J.P.Astolfi. Dans ses conceptions, la connaissance peut aussi être définie comme une information. Lorsque nous lisons un livre sommes-nous face à de l'information ou face à des connaissances ? Probablement les deux à la fois, la connaissance

---

<sup>42</sup>Astolfi J.P (1993), *L'école pour apprendre*, EFS éditeur, collection Pédagogies dirigée par PH.Meirieu, Paris.

Lire aussi dans la revue québécoise de la Direction générale des services éducatifs: Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les noeuds de difficulté d'une discipline. Entrevue avec J.P.Astolfi, in Vie pédagogique n°93, mars-avril 1995.

<sup>43</sup>Astolfi J.P (1995), Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les noeuds de difficulté d'une discipline. Entrevue avec J.P.Astolfi, in Vie pédagogique n°93, revue québécoise de la Direction générale des services éducatifs mars-avril 1995, p 7.

<sup>44</sup>Astolfi J.P (1995), *ibidem*.

<sup>45</sup>Astolfi J.P (1995), *ibidem*.

est "stockée" sous la forme d'informations, elle est encodée mais persiste à représenter ce que l'on connaît, « objectivement » d'un phénomène ou d'un objet. Cela est d'autant plus vrai dans la situation d'enseignement, dans laquelle, toutes les informations visent la transmission de connaissances. Ce qui différencie, de notre point de vue, le statut de ce qui est transmis c'est l'attitude passive ou active du destinataire. Nous recevons une information, nous nous approprions une connaissance. C'est le sens, du moins nous le pensons, de l'expression de Ph.Meirieu « *apprendre c'est faire de la vie avec de la mort* ». Toute connaissance peut rester stockée, dans un livre, dans une bibliothèque, dans un méandre de notre système limbique : La masse volumique du plomb est de 207,21. Il faut ensuite que je me l'approprie comme constituant de mon identité, pour cela il faut faire l'effort de relier cette connaissance objective de l'objet plomb, que j'ai reçu comme information dans le cours de physique de terminale, à d'autres types d'informations et de connaissances. Si je peux mettre un « plomb » sur ma ligne de fond c'est parce que le plomb est un métal mou de densité 11,3.

Nous retiendrons de la proposition de J.P.Astolfi (et de J.M.Monteil) :

- La nécessaire clarification du statut de ce que nous manipulons dans l'acte d'enseigner.
- La conception du savoir en rupture avec la connaissance.
- Enfin que la nature de cette rupture est d'ordre épistémologique.

### *O.Reboul : information, savoir-faire, compréhension.*<sup>46</sup>

Pour O.Reboul, il y a trois sens à « apprendre ».

On peut *apprendre que* : j'apprends que vous dansez. Cette construction fait de l'acte d'apprendre un acte d'information dont le résultat est le renseignement. Comme J.P.Astolfi, O.Reboul discute le statut de l'information.

- L'information n'est pas toute puissante et sans contrôle on peut lui résister ou au contraire la distiller.
- Elle nécessite de la part du destinataire une *compétence voulue pour la recevoir*<sup>47</sup>. Ce point nous semble capital et complémentaire de la nécessité de différencier les statuts de ce que nous « transmettons ». Faire la distinction entre information et connaissance ou savoir est une étape, mais elle se double d'une seconde étape qui pose la question de la compétence à recevoir les informations, à intégrer une connaissance ou à produire un savoir. Dans l'enseignement cette question, de la compétence scolaire<sup>48</sup>, qui est pourtant fondamentale est le plus souvent éludée sous le vocable commode de méthodologie.
- De plus l'information trouvera d'autant plus d'écho qu'elle répondra à un besoin ou à un intérêt du destinataire. Nous connaissons de nombreux cas dans lesquels nous préférons ne pas savoir.

L'information a deux sources : *l'ouï-dire* et *l'expérience*. Dans un cas comme dans l'autre l'information est toujours sujette à caution, elle est trompeuse. Elle représente un danger réel pour l'enseignement. Cancérisée par des médias de plus en plus puissants elle conduit à la *culture mosaïque* condamnée par A.Moles. Babélisée dans des messages multiples, elle donne l'illusion de savoir et empêche d'apprendre.

*Réduire l'enseignement à l'apprendre que, c'est vouer l'esprit à rester passif, à apprendre sans comprendre... l'information n'est pas une formation mais une déformation*<sup>49</sup>.

---

<sup>46</sup>Reboul O. (1983), *Qu'est-ce qu'apprendre?*, PUF, collection L'éducateur dirigée par G.Mialaret, seconde édition (1980), Paris.

<sup>47</sup>Reboul O. (1983), op. cit. p 20.

<sup>48</sup>Nous voulons dire la compétence de l'élève celle qui est spécifique pour ce que P.Perrenoud appelle *le métier d'élève*.

<sup>49</sup>Reboul O. (1983), op. cit. p 27.

Il y a ensuite l'*apprendre à* : J'apprends à danser. L'acte d'apprendre est alors un apprentissage (dont la racine n'est pas apprendre mais apprenti). Apprendre à, c'est acquérir un savoir-faire. En éducation physique, d'obéissance sportive, on apprend à sauter en longueur ou on apprend à nager. Le degré de maîtrise de ce savoir-faire est qualifié : On sait « bien » nager. Il se pose cependant une question : Comment acquière-t-on un savoir-faire ? O.Reboul cite Aristote : *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons*<sup>50</sup>. Ceci dit, il naît un paradoxe qui n'est pas le moindre de l'enseignement, et tout particulièrement de certaines tendances de l'éducation physique (dressage sportif, imitation, répétition, tâtonnement, essai erreur...) : **C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si l'on n'est pas forgeron ?**

Nous adhérons totalement à ce paradoxe et nous en faisons une clé majeure de la compréhension du fait éducatif, il question la construction de toutes les formes du savoir humain, mais nous voyons aussi qu'il s'applique plus spécifiquement aux savoirs d'action.

Il y a enfin l'*apprendre* : J'apprends la danse. Si, dans le sens précédent le but était le savoir-faire, dans l'*apprendre* le but est la compréhension. Le substantif de j'apprends la danse est alors l'*étude*, comme le substantif du verbe apprendre et l'*éducation*. Nous pouvons continuer la déclinaison en affirmant que le substantif du verbe savoir ce n'est pas le savoir, mais l'activité.

Nous rejoignons O.Reboul quand il dit qu'apprendre n'est pas un verbe passif. Apprendre est l'acte, l'action intentionnelle du sujet s'exerçant sur lui-même (pour devenir une œuvre de soi même dirait Pestalozzi). L'enseignant ne peut réussir tout seul, il faut de la part des élève une volonté d'apprendre, une intentionnalité.

### *Giroux Lise, Le Cren Frédéric, Masciotra Domenico : fusion, extériorité, intériorité.*<sup>51</sup>

Ce groupe, de l'université du Québec à Montréal, travaille sur une approche d'obéissance piagétienne. Ils formalisent un concept qui nous intéresse beaucoup celui de "*savoir penser en acte*" (SPA). Leur objectif est aussi très voisin du notre puisqu'ils pensent faire de ce concept une finalité de l'éducation physique. L'idée sous-tendant l'hypothèse est que :

*L'individu se dispose à intervenir dans une situation par l'intermédiaire d'un réseau d'actions virtuelles qui seraient simultanément disponibles, ces actions n'étant ni pensées, ni représentées, mais actualisées ici et maintenant par l'adoption d'une attitude posturale et mentale*<sup>52</sup>.

Le groupe se place d'un point de vue plus psychologique que les auteurs précédents (didacticien et philosophe), et même, plus dans la lignée de l'épistémologie génétique de J.Piaget que dans la psychologie en général. Dans le cadre de cette théorie de la connaissance, le développement de l'apprenant se situe dans les relations qu'entretiennent le sujet et l'objet. Le sujet transforme l'objet, mais aussi naît avec l'objet (co-naissance), en l'assimilant à ses schèmes opératoires ou d'actions. Mais, réciproquement, l'objet résistant à cette assimilation oblige le sujet à accommoder son cadre d'assimilation. *Il y a accommodation des actions aux contours de l'objet*<sup>53</sup>. Il y a, à la fois évolution du sujet, de l'objet et de leur relation dans un mouvement circulaire. Pour J.Piaget l'objet n'existe pas, pour la connaissance il n'est pas une donnée mais le résultat d'une construction<sup>54</sup>.

Contrairement à ce que laisse supposer le cognitivisme, cette construction ne se réduit pas à une capture, une prise de connaissance par le cerveau traitant des informations tirées d'un objet préexistant.

<sup>50</sup>Reboul O. (1983), op. cit. p 42, Aristote *Ethique à Nicomaque*.

<sup>51</sup>Giroux L., Le Cren F., Masciotra D. (1995), *Le "savoir-penser-en-acte": une finalité de l'éducation physique*, communication au colloque international "à quoi sert l'éducation physique?", 4,5 et 6 mai 1995 organisé par le CRUISE de Poitiers. Le compte rendu de cette communication se retrouvera dans les Actes du colloque.

<sup>52</sup>Giroux L., Le Cren F., Masciotra D. (1995), *ibidem*.

<sup>53</sup>Giroux L., Le Cren F., Masciotra D. (1995), *ibidem*.

<sup>54</sup>Piaget J. (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 9ème édition (1936), Neuchâtel, p 327.



Une pédagogie visant à favoriser le développement de l'apprenant doit créer des situations ne se fondant pas sur une présupposition de l'objet (adversaire, opposition, démarquage, attaque...) mais sur une lecture psychogénétique de la relation du sujet apprenant à l'objet à assimiler. S'appuyant sur des expérimentations avec des karatékas, le groupe québécois détermine trois étapes à franchir par les novices pour accéder à l'expertise.

- **La relation symbiotique** survient quand le karatéka n'a pas les moyens de se distinguer de son adversaire. Il s'abandonne à une réactivité émotive, la situation lui échappe et il *ne sait pas ce qui vient de lui ou de l'autre*. Il ne peut s'affirmer ni comme attaquant ni comme défenseur. Il subit la situation dans une fusion avec l'autre. Dans toutes les situations où l'individu est novice, il fusionne avec l'environnement extérieur. L'exemple que donne le groupe sur la pluie de coups, conduit à décrire le désarroi d'un combattant novice qui reçoit une foule d'informations sans pouvoir les interpréter et les assimiler. A partir de cette analyse les auteurs posent que la coordination de l'œil et de la main permet le passage du sensoriel au perceptuel.
- **La relation d'extériorité** intervient quand un coup de poing est bloqué ou esquivé, c'est à dire que le coup passe de la sensation de son impact à l'anticipation de sa trajectoire. Dans cette étape le karatéka, moins novice, rentre dans une relation d'extériorité à son adversaire. Il devient différent de soi, mis à distance, en même temps que se construisent des schémas d'action (la parade, l'esquive, le déplacement...). A partir de là, le groupe apporte une critique à l'éducation physique qui nous semble fondée. Une partie plus ou moins grande de nos pratiques d'enseignement consiste à doter l'individu de schémas d'action constituant un répertoire. Ce sont des réponses motrices (peut-être peut-on oser le terme de techniques sportives) à l'environnement, qui font suite à un processus de traitement de l'information. Pourtant la disposition d'un répertoire est insuffisante pour rendre compte de la complexité de l'activité humaine. Nous adhérons complètement à cette critique. La transmission de techniques sportives, de savoir-faire, ne peut en aucun cas être l'aboutissement de l'enseignement des activités physiques et sportives. Le passage de la relation d'intériorité à l'étape suivante s'effectue grâce à la mise en réseau des schémas d'action.
- **La relation d'extériorité** correspond à l'image d'un individu qui se trouve à l'intersection de plusieurs routes. Chaque route est un schéma d'action et le carrefour est leur articulation. A la périphérie se situe l'adversaire. L'expert se situe toujours au centre du carrefour, c'est à dire qu'il peut à chaque instant emprunter telle voie ou telle autre. Il les a toutes à disposition en même temps, simultanément. Dans la situation d'expertise en art martiaux il est fréquemment recommandé de pas penser, de faire le vide. On prend la dimension de la complexité de l'expertise grâce aux travaux du groupe québécois. La pensée dans l'action est une étincelle pendant laquelle nous pouvons choisir d'emprunter telle ou telle voie, et cela si vite qu'on a quelque fois l'impression d'avoir réagit plutôt qu'agit.

L'intérêt de la proposition du groupe québécois réside dans la solidité du modèle structuraliste mis en œuvre. Ils décrivent trois étapes synchroniques : la relation symbiotique, la relation d'intériorité et la relation d'extériorité. Ils sont associés à deux paliers diachroniques : la coordination œil main et la mise en réseau des schémas d'action. Nous trouvons dans cette proposition de quoi alimenter ce que nous appelons l'incorporation des connaissances. Nous voyons que ce mécanisme fait intervenir la façon dont les informations extérieures se transforment en sensations kinesthésiques. Ceci dit, pour s'incorporer ses sensations doivent encore s'intégrer à une toile de fond de signification pour constituer ce que nous appelons le principe d'intelligibilité.

**Dépasser les modèles classiques : la place du sens dans l'élaboration du savoir.**

Savoir est employé dans l'expression "*savoir de l'activité motrice*", selon son acception latine *sapere*, savoir a la même racine que saveur avons nous dit. Le savoir comme substantif du verbe se différencie de « connaissance », le mot, en ce qu'il porte une **possibilité d'agir**. C'est la seule différence significative que nous pouvons retenir. De ce fait, nous ne partageons pas les définitions amalgamant les notions de connaissances et de savoir.

*Par savoir, nous désignons des connaissances acquises par l'étude ou l'expérience qui, après formalisation, sont devenues communicables. Ils existent donc indépendamment de ceux qui les produisent ou de ceux qui les utilisent*<sup>55</sup>.

Ce type de **définition** est courant et nous repose sur une distinction **lexicale** paradoxalement confusionnelle. Nous objecterons deux choses au postulat de différence lexicale :

- D'une part, la nuance entre connaissance et savoir est particulière à la langue-racine de la langue moderne considérée, puisqu'en anglais n'ayant pas pour racine le latin, il n'y a qu'un seul terme désignant connaissance et savoir : *knowledge*.
- D'autre part, dans le langage courant on peut « savoir ses tables de multiplication » ou « connaître les mécanismes de la multiplication », c'est à dire qu'on peut « savoir faire des multiplications ». De ce point de vue l'usage des termes renvoie à un champ sémantique non stabilisé, chacun utilisant les termes selon sa sensibilité, il n'y a pas construction d'un *sens commun* des concepts.

En résumé : Les nuances sémantiques ne sont pas heuristiques dans la mesure où l'usage des notions a perdu de son pouvoir de distinction lexicale. Autrement dit, on emploie dans le langage courant indistinctement les substantifs savoir et/ou connaissance, et plus encore en français où l'on utilise indistinctement les formes singulier ou pluriel. Ce n'est donc pas par la voie lexicale que nous trouverons une résolution de la définition du concept *savoir* généralisable au différents langages, nous faisons l'hypothèse que seul la construction d'un *sens commun* des concepts nous permettra de les différencier.

Nous ne prendrons pas en compte les différences entre connaissance, information et savoir parce qu'elles s'appuient sur les modèles cognitivistes du traitement de l'information et computationnel. Ces modèles sont mis en cause à l'heure actuelle sur une objection majeure : Le fait que l'individu ne se résume pas à une mécanique de l'esprit oubliant la dimension essentielle de l'expérience humaine : *Nous proposons pour désigner cette nouvelle approche le terme d'enacle programme enactif, nous mettons explicitement en question le présupposé - présent d'un bout à l'autre des sciences cognitives actuelles - selon lequel la cognition consisterait en la présentation d'un monde indépendant de nos capacités perceptives. Nous ébauchons, afin de la substituer à ce présupposé, une conception de la cognition comme action incarnée (embodied action)*<sup>56</sup>.

Les positions dites « cognitives classiques »<sup>57</sup> ne débouchent pas sur d'autres propositions et d'autres manières de voir les choses que le triangle infernal : Information, connaissance, savoir. Le *savoir de l'activité motrice* tente ce pari difficile d'apporter un autre point de vue sur le savoir.

Une différence semble acquise, quel que soit le système de référence utilisé : Une connaissance ou une information, est extérieure à la personne alors que le savoir lui, appartient en propre au sujet. Plus encore, le savoir, tel que nous l'entendons, est une caractéristique de la personne, il constitue notre identité dans la différence. Le savoir est de ce point de vue l'expression de l'identité de la personne en même temps qu'il concourt à façonner cette personne. Lorsque nous échangeons nos points de vue sur le savoir, la connaissance ou l'information, il ne convient pas de se référer à une distinction lexicale dont nous venons de montrer l'incapacité à différencier de façon commune les concepts, mais il conviendrait de nous référer à la position d'intériorité ou d'extériorité de ce dont nous parlons. De même, il convient de préciser l'implication de cette entité du point de vue de l'identité de la personne.

<sup>55</sup>Charlon E. (1997) Transformations de lka formation et transformations des savoirs. In Situation de travail et formation. L'Harmattan, collection Action et Savoir, sous la direction de J.M.Barbier, Paris, Montréal, p 147.

<sup>56</sup>Varela F., Thompson E., Rosch E., (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. La couleur des idées, Seuil, Paris, p 23.

<sup>57</sup>Brief J.C. op. cit.

**Lorsque savoir et connaissance renvoient à l'extériorité de ce qui est construit dans l'espace social de dialogue scientifique nous parlerons *des* savoirs et *des* connaissances.**

**Lorsque savoir et connaissance renvoient à la part intime de la personne apprenante et à son identité propre nous parlerons *du* savoir et de *la* connaissance.**

En synthétisant ce que les trois auteurs précédents nous ont appris du savoir nous pouvons dire que :

- Il y a savoir quand, de l'extériorité, des informations ou des connaissances scientifiques, s'incorporent à la personne. Cette incorporation est la condition d'un va-et-vient dans la mesure où ce qui était extérieur permet de produire des actions conçues comme manifestations extérieures de l'activité humaine.
- La question pédagogique nécessite d'éclaircir cette opération d'incorporation des contenus d'enseignement (connaissances ou information). Elle ne peut se faire sans que l'enseignant développe chez l'apprenant une capacité à percevoir ces contenus, elle est donc une opération active largement motivée par l'intentionnalité de chacun. Par ailleurs, cette pédagogie ne se fonde pas sur la présupposition de l'objet mais sur une lecture psychogénétique de la relation du sujet à l'objet à construire. Le langage est dans cette phase un élément naturellement structurant, il est donc par la même l'outil majeur du pédagogue, et par extension du pédagogue des conduites motrices.
- La seconde opération produisant du savoir consiste à incarner ce savoir dans des actions (ou des résolutions de problèmes). Cette démarche est de nature *enactive* plus que cognitive dans la mesure où l'expérience du sujet, son intentionnalité et le sens qu'il donne aux situations, sont les conditions absolues de la production du savoir.

## **Les références, ce qui permet de comprendre la discipline.**

*La professionnalité des enseignants d'eps n'est pas mise en doute, pour ce qui concerne l'enseignement proprement dit et les savoirs le discours se fait plus sceptique.*

Il y a **suspicion** simplement parce que la vulgate, mais aussi le discours universitaire, s'autorisent à dire ce qu'est l'éducation physique scolaire en projetant leurs **fantasmes** sur une discipline qui, s'occupant du **corps**, permet tous les fantasmes, pourtant l'éducation physique scolaire n'est pas l'affaire de chacun, mais l'affaire des professionnels. Cet état de fait est le fruit de notre histoire caractérisée par la succession des tutelles. Que l'éducation physique rejoigne les autres disciplines d'enseignement n'est pas une décision uniquement politique !

Pour éclairer ce point il est nécessaire de préciser qu'une **discipline scolaire** n'est pas une **discipline d'enseignement**. Les langues anciennes, l'instruction civique, l'éducation sexuelle, le travail manuel, les gymnastiques d'entretien ou correctives, l'éveil... sont des disciplines scolaires. C'est à dire qu'elles sont, ou qu'elles ont été, dispensées dans le cadre scolaire, mais, pour être discipline d'enseignement il faut, en plus, avoir quelque chose à **enseigner** en terme de **savoir**. Ce n'est pas une question de programme, on n'enseigne pas le programme, on le suit tout au plus comme un jalon donnant quelques repères, la discipline d'enseignement pose prioritairement la question épistémologique du savoir qu'elle enseigne au-delà de la question de la conformité programmatique. Ce savoir se définit comme la réponse particulière à un problème que rencontre l'enfant à un moment donné de son éducation. C'est une question épistémologique à deux niveaux :

- D'une part, au niveau général du savoir de référence. Nous sommes en grande difficulté pour répondre à cette interrogation, ce qui justifie que certains d'entre nous revendiquent le statut de discipline scolaire et non celui de discipline d'enseignement. En effet, il serait bien plus simple de renoncer à nos prétentions d'enseigner, personne ne l'exige de nous. Faire se mouvoir les élèves dans la joie, la décontraction et la bonne humeur, n'est-ce pas, en fin de compte, le souhait général ? Certes, mais a-t-on besoin pour cela d'agrégés, d'universitaires ou de programme. Définir le savoir que l'on enseigne est un enjeu existentiel, de notre point de vue, même si nous en percevons parfaitement les limites.

Le *savoir de l'activité motrice* doit être précisé, on ne peut en faire l'économie en le banalisant. La littérature, de plus en plus abondante sur ce sujet, montre bien que cette question des *savoirs d'action* taraude le monde des chercheurs et des praticiens, elle montre aussi la diversité des champs remettant en question leur enseignement. Nous ne pouvons pas non plus nous contenter de postuler l'existence de ce savoir, afin de nous exonérer de le définir, sous prétexte que la reconnaissance de son existence suffit. La **nature du savoir de l'activité motrice** a une importance cruciale pour fonder sa légitimité, mais elle recouvre un autre enjeu qui est l'éclaircissement du rapport au savoir. Le savoir scolaire résulte de ce double rideau d'enjeux, la nature du savoir d'où découle la palette des rapports au savoir.

- D'autre part, au niveau des fondements de la discipline d'enseignement qui sont<sup>58</sup> :

\* **Son statut.** Il est assuré du point de vue institutionnel. L'article premier de la loi sur le sport de 1975 stipule que les activités physiques et sportives sont une partie intégrante de la culture et qu'il est du devoir de l'école d'enseigner cette culture. Les Instructions Officielles de 1985, la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les divers décrets et circulaires d'application parlent de l'éducation physique comme d'une discipline d'enseignement. Mais suffit-il de l'affirmer pour l'être vraiment ? Nous reprendrons ici la problématique de P.Arnaud en la complexifiant. Pour qu'une discipline soit dans l'école il faut une volonté politique, ceci est acquis depuis toujours par le simple fait qu'il ne peut y avoir d'éducation complète de la personne humaine sans inclure sa dimension corporelle<sup>59</sup>. De ce point de vue l'éducation physique scolaire n'a jamais eu à se justifier, la volonté politique qui au travers de l'éducation de la jeunesse a toujours visé la domestication des corps, assure la permanence d'une éducation physique, ceci n'empêche pas de critiquer les formes et les finalités de ces pratiques. La volonté politique ne suffit pourtant pas à pérenniser une éducation physique scolaire, il faut aussi une demande de formation, c'est à dire une finalité sociale aux pratiques scolaires. Là encore, l'évolution de la société allant dans le sens de l'augmentation du temps libéré, de l'essor de la pratique sportive et du souci du bien être corporel, ne fait que renforcer la nécessité d'une éducation physique scolaire basée sur le développement d'une *culture du physique*. Ceci dit, tout n'est pas dit, pour que la discipline scolaire soit véritablement une discipline d'enseignement il faut encore que la communauté de ceux qui la pratiquent et la communauté de ceux qui estampillent le savoir savant, soient d'accord, les uns pour enseigner un savoir de nature spécifique et les autres pour reconnaître à ce savoir le droit d'exister. Ce qui pose deux autres ordres de questionnements.

\* **Les attributs.** Ils concernent tout ce qui touche aux instances de l'institution. Le corps d'inspection, d'enseignants, les horaires fixés, la formation universitaire etc. Dans ce catalogue se trouve le programme. Nous voyons donc l'intérêt qu'il y a à constituer un programme : sans programme la discipline d'enseignement est incomplète. Mais nous voyons aussi à quelle catégorie de préoccupations il renvoie. Le programme est un attribut de la discipline d'enseignement pas un fondement. L'absence de programme apparaît comme un problème de construction, il manque une brique à l'édifice, mais pas comme le cœur problématique de la constitution d'une discipline d'enseignement. Alors où se trouve le fondement d'une discipline d'enseignement ?

\* **Les constituants.** Nous venons de voir les fondations d'une discipline d'enseignement, les fondements se regroupent dans ce que Michel Develay appelle *la matrice disciplinaire*. C'est à dire la

---

<sup>58</sup> Se reporter aux articles de M.Sachot, A.léon et M.Develay dans l'ouvrage *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXème siècle*, éditions AFRAPS, Clermont-Ferrand, octobre 1993.

<sup>59</sup> Il suffit de se reporter à tous les théoriciens de l'éducation depuis l'antiquité pour s'apercevoir que cette dimension est toujours associée à l'éducation civile et à l'instruction.

topique<sup>60</sup> donnant réponse à la question que l'enfant pose au monde. Comme topique, la *matrice disciplinaire* permet l'élaboration d'un *sens commun*<sup>61</sup> d'où découlera l'unité de la discipline, au-delà de la diversité des didactiques. Mais aussi, l'identité de la discipline, au-delà de la confusion avec le sport. La *matrice disciplinaire* résulte de la relation entre la *matrice idéologique*, héritière de l'histoire de la discipline et des finalités qu'elle annonce, et la *matrice épistémologique*, générant le savoir à enseigner.

*La pratique se développe sans mettre à jour la théorie qu'elle véhicule.*

**Le modèle** sur lequel l'analyse **des pratiques et des discours** de pratique renvoie semble toujours être le **comportementalisme**. Les outils et les concepts que l'on retrouve dans la littérature didactique, scientifique et même institutionnel, les conduites typiques, les niveaux d'habileté, les effets attendus, les règles d'action, les principes opérationnels etc., tout cela se réfère à une conception comportementaliste de fabrication des individus.

Une pédagogie du **savoir** implique une **conception phénoménologique d'émancipation** des individus dans laquelle l'**intentionnalité** est préalable. Elle s'appuie sur une **didactique herméneutique** (du sens) à inventer, dans laquelle la construction du *sens commun* est le passage obligé.

Les résistances de l'enfant à cet enseignement viennent de l'incompréhension du modèle technique que nous voulons lui imposer, il résiste à la norme de fabrication dont nous voulons l'estampiller. Cette norme est un non-sens ne s'inscrivant pas en continuité d'une construction préalable à tout apprentissage moteur, le sens des actions et le sens de l'activité. C'est en respectant ce préalable que se construisent les apprentissages. L'enseignant doit faire naître du sens entre le savoir scolaire recouvrant des formes contraignantes de transmission et la nécessaire projection de lui-même faite par l'enfant apprenant.

*En didactique il s'agit de rechercher sur ce qu'il y a à apprendre.*

Il y a là un point fondamental à discuter. Ce qu'il y a à apprendre en éducation physique n'est pas tellement problématique, c'est la culture motrice des activités physiques et sportives. Par culture il faut entendre le patrimoine représenté par les institutions, les techniques et les pratiques des activités physiques et sportives. Mais cette culture agit en retour sur les esprits et sur les corps, à terme, s'illustrent les trois objectifs généraux de l'éducation physique scolaire profilés par les finalités du système éducatif.

Par contre, si nous définissons la didactique dans un sens courant comme la transposition d'un savoir de référence en savoir scolaire, là, nous sommes en grande difficulté parce que notre savoir de référence n'a pas le statut de savoir. Passer six mètres avec une perche c'est un savoir, mais sa reconnaissance, au regard de son expression, est ridiculement insignifiante. Par savoir on entend trop dans notre culture rationnelle et positive, ce qui appartient au domaine de l'explicable, ce qui est mesurable et objectif. Un geste, un record, un but, un essai, une chorégraphie, tout cela appartient à l'immatériel, à l'émotionnel, à la trace. Passer six mètres avec une perche appartient au domaine de l'esthétique, de la poétique. Le *savoir de l'activité motrice* n'est pas un *ratio* de l'activité motrice, c'est une poétique de l'action. Nous devons fonctionner sur ce type de savoir, c'est à dire que nous devons revendiquer d'enseigner un savoir totalement original, impalpable et poétique impliquant plus la dimension compréhensive et interprétative que la dimension rationnelle et objective. Nous avons à revendiquer un savoir paradoxale à son expression et en parfaite dissonance avec sa facile objectivation. Plus le savoir est impalpable et compréhensif plus nous nous rassurons de son expression objective est rationnelle. Mais ne confondons pas l'essence et l'expression, la danse est autant de l'éducation physique que l'athlétisme ou la natation, les activités de "glisse" sont autant de l'éducation physique que la gymnastique sportive.

---

<sup>60</sup>Lieu ou paradigme commun.

<sup>61</sup>Expression sensiblement équivalente à principe d'intelligibilité ou à savoir.

## Les propositions, interpréter les théories.

*L'élève est un enfant, ou un adolescent qu'on éduque au travers de contenus d'enseignement.*

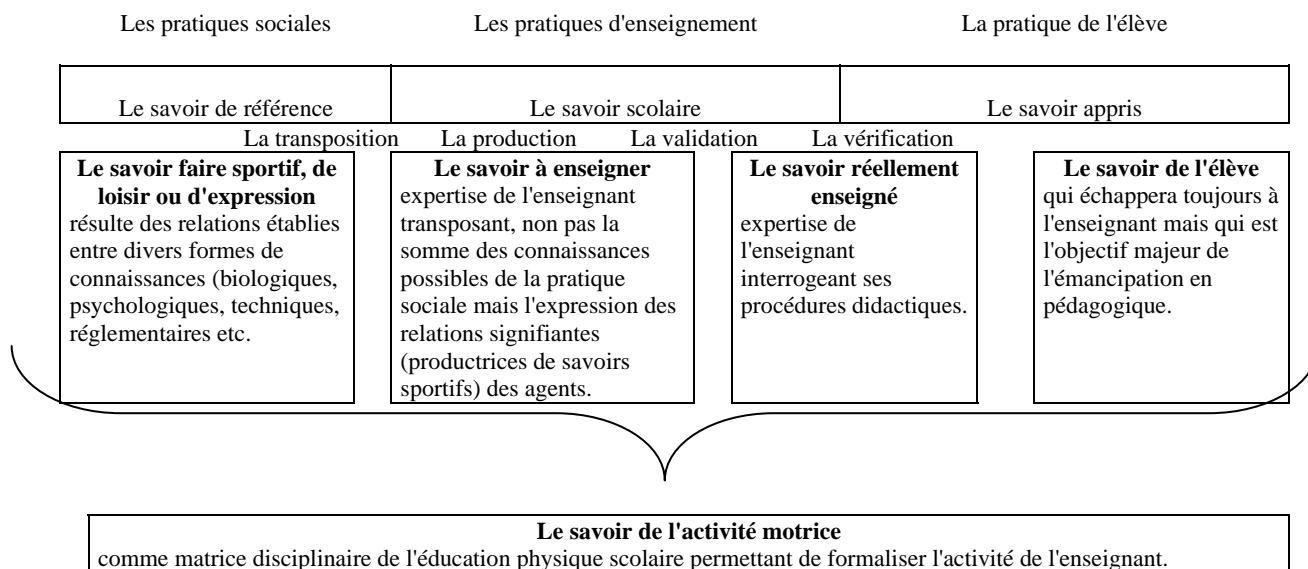
L'enfant est d'abord un enfant avant d'être un joueur de badminton ou de football. Nous sommes capables en didactique d'élaborer une démarche progressive et rationnelle dans la construction de l'activité physique et sportive. Nous pouvons apprendre des actions en situation d'apprentissage. Mais nous sommes confrontés à deux questions :

- Les montages didactiques ne sont-ils pas plus perturbants que facilitateurs des apprentissages ?
- Comment améliorer la transition entre la réussite de l'élève dans la situation d'apprentissage et la situation de match. Autrement dit, comment améliorer le transfert positif des apprentissages, mais aussi à plus grande échelle comment enrayer le mécanisme de « l'éternel débutant » ?

Nous oublions trop que les montages didactiques s'adressent à des individus. Que les obstacles épistémologiques ne sont pas ceux que nous avons rencontrés dans notre propre pratique ou ceux que nous déduisons d'une analyse du haut niveau ! Ce sont les obstacles que rencontre l'individu *lambda* et qu'il réfère à son histoire et à la manière dont il va intégrer un apport nouveau à son patrimoine<sup>62</sup>.

Parce que les activités physiques et sportives sont nombreuses nous sommes face à un dilemme, ne pas minimiser la culture spécifique véhiculée par ces pratiques tout en cherchant une compréhension globale de l'activité.

Le tableau suivant montre la complexité, et la polysémie des termes employés dans le discours pédagogique.



### Cadre d'interprétation du discours pédagogique articulant les différentes acceptions du terme savoir.

<sup>62</sup> Ce point représente aussi un obstacle professionnel fort. Lorsque l'on analyse la pratique d'enseignant, débutant et confirmés, on est presque certains de faire effleurer ce problème.

### *La notion d'obstacle réintroduit une part subjective dans l'enseignement.*

Pour ce qui concerne la notion *d'obstacle*, nous comprenons bien qu'elle recouvre un souci louable, et reconnu comme tel, d'introduire le sujet dans la réflexion didactique. « *En nous intéressant au savoir nous nous intéressons à celui qui apprend* » dirait M.Develay<sup>63</sup>, mais nous n'en sommes pas absolument convaincu, quand bien même nous adhérons à l'idée « *d'un nouvel humanisme didactique* ». La notion *d'obstacle* de Bachelard n'est pas subjectivante parce qu'elle est épistémologique, même s'il affirme :

*Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique*<sup>64</sup>.

On peut se laisser abuser par cette affirmation, la finalisation de la notion *d'obstacle épistémologique* est bien le savoir scientifique :

*Rompons, ensemble, avec l'accord des certitudes générales, avec la cupidité des certitudes particulières. Préparons nous mutuellement à cet ascétisme intellectuel qui éteint toutes les intuitions, qui ralentit tous les préludes, qui se défend contre les pressentiments intellectuels [...] Il ne suffit pas de désancrer l'esprit [...] Il faut le déterminer à des abstractions plus fines en évinçant des fautes de plus en plus captieuses.*<sup>65</sup>

La volonté de tenir compte de « *l'être-enfant* » nous semble se trouver ailleurs dans l'œuvre de Bachelard, par exemple dans les conceptions pédagogiques en filigrane de *La philosophie du non*<sup>66</sup>, « *tout ce qui est facile à enseigner est inexact* » ou dans ses derniers ouvrages traitant de la poésie. De plus, si Bachelard parle beaucoup de psychanalyse et de psychologie, il prend une distance respectable par rapport à elles et sa notion *d'obstacle épistémologique* ne se réfère pas à un souci de construction de la personne mais à un souci de construction du savoir scientifique et de la connaissance objective. Par ailleurs, il n'y a pas qu'un moyen de connaître et s'il est un domaine où la connaissance objective a des limites c'est bien l'activité humaine, entre autre les savoirs d'action.

Ce qui est subjectivant, selon nous, dans la pensée de Bachelard c'est la dimension poétique du savoir qui prend sa source dans la *rêverie de jour*. Bachelard a eu en Georges Jean un disciple ès pédagogie traducteur de sa philosophie. Ce qui tend à montrer que la philosophie et l'épistémologie de Bachelard nécessitent une interprétation pour pouvoir s'appliquer à l'acte d'enseigner. La notion *d'obstacle épistémologique* n'est pas immédiatement traductible en termes didactiques et pédagogiques. De plus, Bachelard a repéré la nature de ces obstacles et les a nommés en les inscrivant dans une démarche systématique de construction de la connaissance scientifique. Hors de cette démarche la notion perd de son intérêt, et, nous le craignons, de son sens. Ce qui fonde la conception de Bachelard c'est la manière d'arriver à la connaissance scientifique et objective. Mais c'est aussi pour nous sa limite puisque le *savoir de l'activité motrice*, s'il peut trouver dans l'explication fournie par la connaissance objective un certain avantage, ne se résume pas, loin de là, à un savoir objectif.

Bachelard parle lui-même de pédagogie, ou plus exactement d'éducation, en des termes qui ne sont pas épistémologiques : La cuisine est un lieu essentiel de la connaissance enfantine

*Ecarter l'enfant de la cuisine c'est le condamner à un exil qui l'éloigne de rêves qu'il ne connaîtra jamais*<sup>67</sup>.

<sup>63</sup>Propos recueillis lors d'une conférence de M.Develay à laquelle P.Goirand et moi-même assistions.

<sup>64</sup>Bachelard G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Quatorzième édition 1986, Vrin, Paris, pp 13-25. La fin de la phrase est soulignée par G.Bachelard dans le texte.

<sup>65</sup>Cites par André Parinaud *Gaston Bachelard*. Flammarion, 1996, collection Grands Philosophes, Paris, p 198.

<sup>66</sup>Bachelard G. (1940) *La philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. PUF, Paris.

<sup>67</sup>Jean G. (1983), *Bachelard, l'enfant et la pédagogie*. Scarabée Céméa, Paris.

*Pour Gaston Bachelard, « l'être-enfant » incarne le fondement même de la personnalité, qu'il s'agit de dégager, et dont la poésie est une source de connaissance*<sup>68</sup>.

Le concept clé de cette pédagogie n'est pas *l'obstacle épistémologique* mais *l'état de neuve enfance* qui permet à tout chercheur de retrouver dans sa mémoire, par la rêverie, l'envie enfantine de connaître. La pensée pédagogique de Bachelard cherche à équilibrer l'imaginaire et le connu dans une poésie suscitant *l'onirisme naturel* de l'homme. Nous sommes loin de la démarche scientifique et rationnelle et nous partageons certaines de ses options quand il affirme :

*Qu'il faut comprendre au-delà du savoir [...] apprendre à désapprendre car il s'agit d'élaborer la connaissance plutôt que de l'acquérir*<sup>69</sup>.

La pédagogie de Bachelard se fonde sur un modèle émancipateur du savoir par rapport à sa « mise en scène » didactique et pédagogique, et de l'enfant par rapport à la transmission. Voilà ce que nous retiendrons de la philosophie de Bachelard au delà de la notion d'obstacle épistémologique.

### *Pourquoi choisir le terme d'activité plutôt que le terme d'action plus scientifique?*

Le Doyen Parlebas nous a mis en garde contre l'utilisation du **terme activité**, il est **flou** et ne peut établir un champ de recherche, *a contrario* le terme d'action est plus scientifique parce qu'il est facilement objectivable dans l'extériorité de son expression. Mais, c'est justement pour cela qu'il est irrecevable, de notre point de vue. C'est parce qu'il réduit à son expression externe **l'agir du sujet** que nous avons préféré, dès 1995, abandonner le concept de *savoir de l'action motrice* pour lui substituer celui de *savoir de l'activité motrice*. Nous avons à cette occasion fait un choix : Celui du sujet agissant contre le produit manifeste de son activité, l'action.

Comme Jean Claude Brief<sup>70</sup>, nous pensons qu'une étude de l'humain ne peut pas faire l'économie d'une **recherche de signification**, dans cette quête **l'activité** est un concept **incontournable**. Ce choix a une conséquence, il nous oblige à assumer de questionner le sujet plutôt que ses actions, c'est à dire d'étudier une complexité signifiante en trouvant des méthodologies, des concepts et des outils adaptés : Au regard du sujet, et dans la complexité signifiante de *l'activité motrice humaine*, une recherche herméneutique s'impose.

En effet, nous recherchons l'intelligibilité des processus de production d'actions, et non le l'expertise *a posteriori* de l'action. Nous différencions les recherches touchant à l'action motrice et faisant converger les points de vues les plus divers sur cet objet, et notre recherche sur l'activité prenant comme objet d'étude le sens que ces pratiques génèrent chez le sujet.

Une autre réserve apparaît pour ce qui concerne le concept d'action motrice. En effet, Pierre Parlebas<sup>71</sup> la présente comme l'objet d'étude, la pertinence, de l'éducation physique. Mais, que dire alors de la neurophysiologie de Jacques Paillard ou de l'ergonomie ? Ces domaines étudient pareillement l'action motrice, selon un certain point de vue, certes, mais assez précisément pour s'accaparer cette pertinence attribuée par Pierre Parlebas à la seule éducation physique. En ce sens, l'action motrice n'est pas spécifique à l'éducation physique scolaire. Ne serait-ce que pour cette raison nous lui préférons le terme *d'activité motrice*, référée aux pratiques culturelles ludo-sportives des enfants dans le contexte spécifique de l'école.

Centrer notre étude sur l'activité du sujet et sur le sens de ses actions nous permet par ailleurs d'éviter une dérive systématiquement repérable dans les travaux touchant à l'action motrice :

<sup>68</sup>Parinaud A. (1996), op.cit p 37.

<sup>69</sup>Bachelard G; (1927) *Essai sur la connaissance approchée*, op. cit.

<sup>70</sup>Brief J.C. (1996) Savoir, penser et agir. Une réhabilitation du corps. Les éditions Logiques, Montréal, Canada. p36-40.

<sup>71</sup>A ce sujet nous pouvons lire un texte synthétique, Parlebas P. (1991) Regards actuels sur le sport et l'éducation physique. In *Prétextes à l'éducation physique et sportive*, Cahiers pédagogiques du CRDP de Toulouse, CRDP de la Haute Garonne, pp18-24. *L'objet "conduites motrices (action motrice) n'est revendiqué par aucune autre discipline. Il y a là une pertinence, une originalité indéclinable.*



*L'utilisation des méthodes analytiques associées aux approches réductionnistes ainsi que les attitudes fondées sur la disjonction entre l'anthropologie culturelle et les sciences expérimentales tendent à enfermer les représentations de l'action motrice dans des modèles théoriques déterministes et des descriptions taxinomiques [...]*<sup>72</sup>.

Les recherches sur l'action motrice produisent des connaissances intéressantes mais, le plus souvent, difficilement utilisables par le praticien tant le champ d'investigation couvert est « pointu ». Ces recherches décortiquant l'action motrice sont en rupture avec l'évolution générale des préoccupations, tentant d'introduire de la cohérence dans la multiplicités et la cancérisation des connaissances. Dans cette entreprise, les notions de **complexité** ou **d'auto-organisation** nous apparaissent essentielles et permettent d'orienter l'étude de l'activité humaine.

*L'éducation physique semble renoncer aujourd'hui au paradigme mécaniste et à son prolongement cybernétique pour s'installer dans le pluralisme et la complexité*<sup>73</sup>.

Sur un autre plan, dire que le terme d'activité n'est pas scientifique n'est pas tout à fait juste. En effet, nous ne pouvons ignorer la psychologie de l'activité des héritiers du pédagogue L.S.Vygotsky. Cet auteur a largement bouleversé la psychologie dans la première partie du siècle pour ne pas être passé silence. Notons d'abord qu'il était pédagogue, sa psychologie découle de son souci d'enseigner. Ce fait est assez remarquable pour être souligné puisque d'une manière générale c'est l'inverse qui se produit, les auteurs se présentent comme psychologues, sociologues, philosophes ou autres, puis, ensuite, ils importent leur point de vue à la pédagogie. Les outils produits par les recherches de Léontiev, Galpérine ou Talyzina, ont le mérite d'apporter une alternative à « l'enseignement programmé », idéal type des conceptions comportementalistes dont le fondement béhavioriste est problématiquement récurrent dans nos propositions.

Pour les deux raisons invoquées précédemment, nous redoutons que le terme d'action motrice ne nous face courir ce risque d'enfermement comportementaliste.

---

<sup>72</sup>Courtay R., Heyraud J.P., Roncin L. (1990) L'action motrice entre science et culture, revue S.T.A.P.S. n°23, pp 67-75, p 70.

<sup>73</sup>Courtay R., Heyraud J.P., Roncin L., *idem* p 67.

## ANNEXE 4

### Deux exemples de préjugé de niveau 1 adressé aux différentes personnalités.

#### Traitement de l'entretien avec M. le Doyen de l'Inspection Générale Guy Malvezin, élaboration du préjugé de niveau 1.

##### 1) Les problématiques.

###### Il faut donner à l'éducation physique une place qui ne soit pas contestée de discipline d'enseignement.

L'éducation physique scolaire se justifie par autre chose que les pratiques sportives. Mais par quoi? La question des fondements de la discipline d'enseignement dépasse la question de sa fondation et la didactique ou le programme ne peuvent constituer, à eux seuls, l'assise d'une discipline d'enseignement.

Pour notre part, nous croyons effectivement à la nécessité, politique et institutionnelle, d'élaborer un programme. Mais, il est difficile, selon nous, d'établir un programme scolaire sans définir en amont, le savoir et la nature du savoir que la discipline est censé promouvoir. Le programme ne nous semble pas un préalable, même si nous lui reconnaissons un intérêt stratégique. Selon nous, **l'unité de la discipline** est à rechercher dans la cohérence des diverses manières d'enseigner, non pas au regard du programme ou de "la" didactique, mais **au regard du savoir disciplinaire**. Si bien que l'unité et l'identité d'une discipline d'enseignement se fondent sur son **unité épistémologique** et nous faisons l'hypothèse que le consensus naîtra autour du concept de *savoir de l'activité motrice*. La liste des connaissances, des techniques, des savoir-faire, la somme des contenus viendra après, et en toute logique, ce qui n'est pas le cas si on place "la charrue devant les bœufs"<sup>1</sup>.

La question de l'unité et de l'identité de l'éducation physique est de nature épistémologique, pas exclusivement cela va s'en dire, mais comment peut-on revendiquer d'être une discipline d'enseignement si nous ne sommes pas en mesure de dire le savoir que l'on enseigne? Une discipline d'enseignement a pour finalité d'enseigner, sinon c'est une discipline d'éveil, de compensation, il faut alors la revendiquer comme telle, certains ont ce courage<sup>2</sup>. Nous ne pouvons pas différer et passer sous silence le savoir que nous enseignons sous peine de nous disqualifier. Que nous en ayons une définition large, voire imprécise est une autre question. En effet, définir précisément le *savoir de l'activité motrice* n'est pas chose facile, ni même peut-être indispensable. Le travail sur la définition de ce type de savoirs, les savoirs de l'action, ou plus exactement de l'activité comme nous préférons les présenter (la pédagogie, la médecine, l'architecture, la politique, le management etc) en est encore à ses débuts. Les recherches, tant en France qu'à l'étranger, explorent de plus en plus cette autre voie de la connaissance. L'éducation physique, comme pratique pédagogique, a certainement, à prendre ce train de la réflexion épistémologique générale, sous peine de rester sur le quai, une fois encore. Cela dit, affirmer que nous enseignons un savoir de l'activité motrice et qu'il constitue la base de notre réflexion permettant de construire une unité épistémologique constitue à nos yeux l'enjeu essentiel de l'avenir de la discipline.

Nous pouvons alors nous demander, à la suite de M.Delaunay, si l'interrogation épistémologique est du ressort du praticien? A cela nous répondons fermement oui. Qui pourrait le faire à sa place? Pas les technocrates qui contraignent le savoir à sa dimension programmatique et le programme au volume de publication qu'il représente. Pas les théoriciens qui produisent du savoir que nous appellerons savant pour ne froisser personne et qui s'éloignent, par le fait, de plus en plus de la réflexion sur le savoir scolaire. Pas l'institution qui fonctionne sur d'autres logiques. Le seul à pouvoir transposer le savoir de

<sup>1</sup>Ulmann J. (1992) Les rapports historiques de l'éducation physique et du sport, revue EP.S n°238 pp 10-15.

<sup>2</sup>Essentiellement des universitaires qui n'ont peut-être pas bien conscience des enjeux qui agitent et contraignent "ceux du terrain".

référence en savoir à enseigner c'est l'enseignant, tout bonnement parce qu'il est le seul à en détenir les clefs. Si bien que nous voyons dans la maîtrise de la dimension épistémologique le fondement de la fonction d'enseigner.

La responsabilité du praticien est l'élaboration du savoir à enseigner, mais elle est aussi la production d'un autre niveau spécifique de savoir : le savoir scolaire. La dimension épistémologique du métier d'enseignant se situe à ces deux niveaux, le savoir de référence et le savoir scolaire, et elle utilise deux opérations, la transposition et la production.

Cette forme particulière du savoir, le savoir scolaire, qui fait le lien entre l'éducation consubstantielle au petit d'homme et la culture des pairs est bien l'enjeu prioritaire de l'école, donc de l'éducation physique<sup>3</sup>. A partir de là, l'éthique<sup>4</sup> de l'éducation physique scolaire se situe au niveau de la reconnaissance de ce lien, fondateur de la pratique et référence à l'aulne de laquelle on apprécie la validité de nos interventions. Cette liaison spécifie le savoir scolaire par rapport à tout autre savoir de référence. Par exemple, l'écart entre l'éducation physique scolaire et le sport est de nature éthique. Le sport a des finalités qui lui sont propres ne posant pas le lien entre éducation et culture comme motif constituant son existence. C'est ce qui autorise le sport à ne pas dire son savoir puisque justement ce n'est pas ce qu'on lui demande. On lui demande des médailles, des champions et du spectacle, peut importe la question du savoir. C'est pour cela que les pédagogies sportives sont attrayantes parce qu'elles exonèrent les praticiens de se poser la question difficile du *savoir de l'activité motrice*. Cependant la question du *savoir de l'activité motrice* doit être prioritairement posée par l'éducation physique scolaire pour ne plus être confondu avec le sport. Mais plus important encore, elle implique l'enseignant dans ses choix philosophiques en l'obligeant à statuer sur son activité dans sa fonction émancipatrice. Une autre dimension épistémologique apparaît, celle qui prend en compte la façon dont l'élève va construire son savoir personnel, c'est à dire la façon dont le savoir enseigné va s'articuler sur le savoir déjà là de la personne-élève.

La question du programme ne doit pas nous focaliser parce qu'elle n'est pas la voie de progrès de la discipline. Nous pensons, effectivement qu'il faut installer la discipline dans une démarche de conformité et le programme dans une perspective historique, mais le programme n'est pas ce qui constituera l'identité de la discipline, pas plus, comme nous l'avons vu précédemment, la didactique. Nous ne pensons pas que le savoir de l'agir émerge d'un programme. Le programme ne peut-être que l'expression de la maîtrise épistémologique que l'on a de ce savoir.

## 2) La notion de savoir.

### *Face au problème du savoir nous sommes amenés à être prudents.*

Nous avons des difficultés à nous départir de l'aspect re-créateur de la pratique physique. Dans l'école statique, concentrée, appliquée, la pratique physique représente une nécessaire compensation. Certains d'entre nous voient dans ce rôle l'essentiel de la discipline. Si bien que lorsque nous voulons enseigner, au lieu de défouler, nous sommes en but à des "conflits de représentations". Pourtant, au-delà de l'exultation du corps, dont nous ne minimisons pas l'intérêt, la culture *du physique*<sup>5</sup> est bien une création du XXème siècle. Elle génère une nouvelle catégorie de savoir qui dépasse les savoirs du corps usuels, pour atteindre aux savoirs du corps culturels. Il représente une dimension insoupçonnée de nos possibilités d'agir, parce que nous créons de nouvelles activités physiques donc de nouvelles formes motrices et techniques. C'est aussi une nouvelles normes sociale, les pratiques de glisse en sont un exemple. Les possibilités d'agir dans les pratiques motrices deviennent un moyen d'intégration et de distinction, elles recouvrent donc un enjeu démocratique. Le savoir agir est désormais une part incontournable de l'éducation du petit d'homme. La culture motrice et sportive prend une telle importance qu'elle mérite d'être revendiquée comme champ de savoir à part entière.

---

<sup>3</sup>C'est ce qui oblige l'éducation physique scolaire à dire son savoir.

<sup>4</sup>La question de la vérité.

<sup>5</sup>Le souci du corps et le désir d'augmenter ses possibilités d'agir.

Le *savoir de l'activité motrice* représente un savoir de l'agir appris à l'école. Il est spécifique parce qu'il place l'intentionnalité avant le résultat (contrairement au sport), avant le mouvement (contrairement aux méthodes de gymnastiques compensatrices), avant la technique (contrairement à la didactique des aps), avant le savoir-faire de manière générale. Par contre, ce que l'on pourrait qualifier de *savoir sur l'agir*, n'est pas de l'ordre d'un savoir mais de l'ordre d'une connaissance, parce qu'il est extérieur au sujet. La connaissance représente tout ce qui peut être objectivement retiré, des objets ou des actions, donc ce qui est extérieur aux objets et aux actions, donc aux personnes. Le savoir c'est ce qui appartient en propre à l'individu quand il incorpore tout ce qui est extérieur à lui (les connaissances, les informations) pour générer son action. Nous définissons le savoir à la suite de Varela comme une *enaction*, c'est à dire l'incarnation, parce qu'elle prend le corps comme média de son expression, d'une cognition basée sur la compréhension et l'interprétation des situations culturelles que sont les activités physiques et sportives. En ce sens, le *savoir de l'activité motrice* comme cognition est enseignable et justifie que l'éducation physique scolaire ait une revendication à enseigner, et non plus à distraire ou à corriger. Le *savoir sur l'action* comme liste des choses objectives, possibles, acceptables ou réglementaires est l'ensemble des connaissances sur lesquelles s'appuie le *savoir de l'activité motrice* comme potentiel individuel d'agir. Le programme est alors la liste des connaissances nécessaires pour instrumenter l'action, via l'incarnation d'une cognition (d'une intelligence motrice) personnelle. La liste peut ne pas être exhaustive, elle représente une somme des connaissances à un moment donné du cursus de l'élève. Le savoir n'est ni objectif ni neutre, parce qu'il appartient à la personne comme expression de son patrimoine humain. La connaissance comme extériorité est forcément objective et neutre.

### 3) Les références, ce qui permet de comprendre la discipline.

*La professionnalité des enseignants d'eps n'est pas mise en doute, pour ce qui concerne l'enseignement proprement dit et les savoirs, le discours se fait plus sceptique.*

Il y a suspicion simplement parce que la vulgate, mais aussi le discours universitaire, s'autorisent à dire ce qu'est l'éducation physique scolaire en projetant leurs fantasmes sur une discipline qui, s'occupant du corps, permet tous les fantasmes. Or l'éducation physique scolaire n'est pas l'affaire de chacun, mais l'affaire des spécialistes. Cet état de fait est le fruit de notre histoire caractérisée par la succession des tutelles. Que l'éducation physique rejoigne les autres disciplines d'enseignement n'est pas une décision uniquement politique ! Pour éclairer ce point il est nécessaire de préciser qu'une discipline scolaire n'est pas une discipline d'enseignement. Les langues anciennes, l'instruction civique, l'éducation sexuelle, le travail manuel, les gymnastiques d'entretien ou corrective, l'éveil... sont des disciplines scolaires. C'est à dire qu'elles sont, ou qu'elles ont été, dispensées dans le cadre scolaire. Mais, pour être discipline d'enseignement il faut, en plus, avoir quelque chose à enseigner en terme de savoir. Ce n'est pas une question de programme, on n'enseigne pas le programme, on le suit tout au plus comme un jalon donnant quelques repères. La discipline d'enseignement pose prioritairement la question épistémologique du savoir qu'elle enseigne. Ce savoir se définit comme la réponse particulière à un problème que rencontre l'enfant à un moment donné de son éducation. C'est une question épistémologique à deux niveaux :

- D'une part, au niveau général du savoir de référence. Nous sommes en grande difficulté pour répondre à cette interrogation, ce qui justifie que certains d'entre nous revendiquent le statut de discipline scolaire et non celui de discipline d'enseignement. En effet, il serait bien plus simple de renoncer à nos prétentions d'enseigner, personne ne l'exige de nous. Faire se mouvoir les élèves dans la joie, la décontraction et la bonne humeur, n'est-ce pas, en fin de compte, le souhait général? Certes, mais a-t-on besoin pour cela d'agrégés, d'universitaires ou de programme. Définir le savoir que l'on

enseigne est un enjeu existentiel, de notre point de vue, même si nous en percevons parfaitement les limites.

Le *savoir de l'activité motrice* doit être précisé, on ne peut en faire l'économie en le banalisant. La littérature, de plus en plus abondante sur ce sujet, montre bien que cette question des *savoirs agir* taraude le monde des chercheurs et des praticiens. Elle montre aussi la diversité des champs remettant en question leur enseignement. Nous ne pouvons postuler ce savoir, afin de nous exonérer de le définir, sous prétexte que la reconnaissance de son existence suffit. Parce que, si nous ne précisons pas la nature du savoir que nous enseignons, comment peut-on en faire la didactique? Si nous définissons la didactique comme le processus de transposition du savoir de référence au domaine scolaire<sup>6</sup>, comment pouvons nous faire la didactique d'un savoir dont nous négligeons la spécification sous prétexte de sa difficulté de définition. La nature du *savoir de l'activité motrice* a une importance cruciale pour fonder sa didactique, mais elle recouvre un autre enjeu qui est l'éclaircissement du rapport au savoir. Le savoir scolaire résulte de ce double rideau d'enjeux, la nature du savoir d'où découle la palette des rapports au savoir.

- D'autre part, au niveau des fondements de la discipline d'enseignement. Elle se définit par :

\* **Son statut.** Il est assuré du point de vue institutionnel. L'article premier de la loi sur le sport de 1975 stipule que les activités physiques et sportives sont une partie intégrante de la culture et qu'il est du devoir de l'école d'enseigner cette culture. Les Instructions Officielles de 1985, la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les divers décrets et circulaires d'application parlent de l'éducation physique comme d'une discipline d'enseignement. Mais suffit-il de l'affirmer pour l'être vraiment? Nous reprendrons ici la problématique de P.Arnaud en la complexifiant. Pour qu'une discipline soit dans l'école il faut une volonté politique. Ce qui est acquis depuis toujours par le simple fait qu'il ne peut y avoir d'éducation complète de la personne humaine sans inclure sa dimension corporelle. De ce point de vue l'éducation physique scolaire n'a jamais eu à se justifier. Mais au-delà de la volonté politique il faut aussi une demande de formation, c'est à dire une finalité sociale aux pratiques scolaires. Là encore, l'évolution de la société allant dans le sens de l'augmentation du temps libéré, de l'essor de la pratique sportive et du souci du bien être corporel, ne fait que renforcer la nécessité d'une éducation physique scolaire basée sur le développement d'une *culture du physique*. Cela dit, tout n'est pas dit, pour que la discipline scolaire soit véritablement une discipline d'enseignement il faut encore que la communauté de ceux qui la pratiquent et la communauté de ceux qui estampillent le savoir savant, soient d'accord, les uns pour enseigner un savoir de nature spécifique et les autres pour reconnaître à ce savoir le droit d'exister. Ce qui pose deux autres ordres de questionnements.

\* **Les attributs.** Ils concernent tout ce qui touche aux instances de l'institution. Le corps d'inspection, d'enseignants, les horaires fixés, la formation universitaire etc. Dans ce catalogue se trouve le programme. Nous voyons donc l'intérêt qu'il y a à constituer un programme : sans programme la discipline d'enseignement est incomplète. Mais nous voyons aussi à quelle catégorie de préoccupations il renvoie. Le programme est un attribut de la discipline d'enseignement pas un fondement. L'absence de programme apparaît comme un problème de construction, il manque une brique à l'édifice, mais pas comme le cœur problématique de la constitution d'une discipline d'enseignement. Alors où se trouve le fondement d'une discipline d'enseignement?

\* **Les constituants.** Nous venons de voir les fondations d'une discipline d'enseignement, les fondements se regroupent dans ce que M.Develay appelle *la matrice disciplinaire*. C'est à dire la topique<sup>7</sup> qui donne réponse à la question que l'enfant pose au monde pendant son éducation. Comme topique, la *matrice disciplinaire* permet l'élaboration d'un *sens commun* d'où découlera l'unité de la discipline, au-delà de la diversité des didactiques. Mais aussi, l'identité de la discipline, au-delà de la confusion avec le sport. La *matrice disciplinaire* résulte de la relation entre la *matrice idéologique*,

---

<sup>6</sup>Nous définissons volontairement la didactique "en réduction" d'un sens qui devient de plus en plus large. Certes la didactique est aussi la *mise en scène* du savoir dans les situations d'enseignement, mais c'est d'abord et avant tout le mécanisme de transposition des pratiques sociales aux pratiques scolaire. C'est le paradigme fondateur que l'on oublie trop sous prétexte d'étudier la logique des situations, les obstacles de toutes sortes, l'évaluation et je ne sais quoi encore. La didactique est une démarche de traitement du savoir de référence.

<sup>7</sup>Lieu ou paradigme commun.

héritière de l'histoire de la discipline et des finalités qu'elle annonce, et la *matrice épistémologique*, générant le savoir à enseigner.

*La pratique se développe sans mettre à jour la théorie qu'elle véhicule.*

Le modèle sur lequel l'analyse des pratiques et des discours de pratique retombe toujours est le comportementalisme. Les outils et les concepts que l'on retrouve dans la littérature, les conduites typiques, les niveaux d'habileté, les effets attendus, les règles d'action, les principes opérationnels etc., tout cela se réfère à une conception comportementaliste de fabrication des individus. Une pédagogie du savoir implique une conception phénoménologique d'émancipation des sujets dans laquelle l'intentionnalité est préalable. Elle s'appuie sur une didactique herméneutique à inventer, dans laquelle la construction du *sens commun* est le passage obligé.

Les résistances de l'enfant à cet enseignement viennent de l'incompréhension du modèle technique que nous voulons lui faire intégrer. Il résiste à la norme de fabrication que nous nous employons à imposer. Cette norme est un non-sens ne s'inscrivant pas en continuité d'une construction préalable à tout apprentissage moteur, le sens des actions et le sens de l'activité. C'est en respectant ce préalable que se construisent les apprentissages. L'enseignant doit faire naître du sens entre le savoir scolaire recouvrant des formes contraignantes de transmission et la projection de lui-même qu'opère l'enfant qui apprend. Ce n'est qu'à cette condition que le savoir scolaire acquière son utilité sociale.

4) Les propositions, interpréter les théories.

*L'élève est un enfant, ou un adolescent qu'on éduque au travers de contenus d'enseignement.*

L'enfant est d'abord un enfant avant d'être un joueur de badminton ou de football. Nous sommes capables en didactique d'élaborer une démarche progressive et rationnelle dans la construction de l'A.P.S. Nous pouvons apprendre des actions en situations d'apprentissage. Mais nous sommes confrontés à deux questions :

- 1) les montages didactiques ne sont-ils pas plus perturbants que facilitateurs des apprentissages,
- 2) comment améliorer la transition entre la réussite de l'élève dans la situation d'apprentissage et la situation de match. En d'autres termes comment améliorer le transfert positif des apprentissages, mais aussi à plus grande échelle comment enrayer le mécanisme de "l'éternel débutant".

Nous oublions trop que les montages didactiques s'adressent à des individus. Que les obstacles épistémologiques ne sont pas ceux que nous avons rencontrés dans notre propre pratique ou ceux que nous déduisons d'une analyse du haut niveau. Ce sont les obstacles que rencontre l'individu *lambda* et qui réfèrent à son histoire et à la manière dont il va intégrer un apport nouveau à son patrimoine.

Parce que les activités physiques et sportives sont nombreuses nous sommes face à un dilemme, ne pas minimiser la culture spécifique que véhiculent ces pratiques tout en cherchant une compréhension globale de l'activité.

Le tableau suivant montre la complexité, et la polysémie des termes employés dans le discours pédagogique.

Les pratiques sociales

Les pratiques d'enseignement

La pratique de l'élève

Le savoir de référence	Le savoir scolaire	Le savoir appris
------------------------	--------------------	------------------

La transposition La production

La validation

La vérification

**Le savoir faire sportif**

Expression des relations établies entre divers formes de connaissances (biologiques, psychologiques, techniques, réglementaires etc.

**Le savoir à enseigner**

expertise de l'enseignant qui transpose, non pas la somme des connaissances possibles de la pratique sociale mais l'expression des relations signifiantes (productrices de savoirs sportifs) des agents.

**Le savoir réellement enseigné**

expertise de l'enseignant qui interroge ses procédures didactiques.

**Le savoir de l'élève**

qui échappera toujours à l'enseignant mais qui est l'objectif majeur de l'émancipation pédagogique.

**Le savoir de l'activité motrice**

comme matrice disciplinaire de l'éducation physique scolaire permettant de formaliser l'activité de l'enseignant.

## Préjugé de niveau 1 adressé au M le Professeur A.Hébrard,

### 1) Les problématiques.

#### Pourquoi l'éducation physique serait-elle un objet ou un lieu de savoir? est une question contemporaine, nouvelle.

Contrairement à ce que nous avons cru un temps, l'éducation physique scolaire ne se fonde pas sur les pratiques sportives. La question des fondements de la discipline d'enseignement dépasse la question de sa fondation, et la didactique ou le programme ne peuvent constituer, à eux seuls, son assise. En d'autres termes, il ne faut pas confondre ce qui touche à la structure de la discipline d'enseignement et ce qui touche à la fonction, c'est elle qui fonde la discipline d'enseignement. Nous la définirons comme une fonction de réponse à la question que se pose l'enfant à un moment donné de son éducation<sup>8</sup>. La question de la fondation de l'éducation physique scolaire n'est pas posée et pourtant elle éclaire sous bien des aspects le débat actuel.

Nous croyons effectivement à la nécessité, politique et institutionnelle, d'élaborer un programme. Mais, il est difficile, selon nous, d'établir un programme scolaire sans définir en amont, le savoir et la nature du savoir que la discipline est censé promouvoir. Le programme ne nous semble pas un préalable, même si nous lui reconnaissons un intérêt stratégique. Selon nous, **l'unité de la discipline** est à rechercher dans la cohérence des diverses manières d'enseigner, non pas au regard du programme ou de "la" didactique, mais **au regard du savoir disciplinaire**. Si bien que l'unité et l'identité d'une discipline d'enseignement se recherchent dans son **unité épistémologique** (et nous faisons l'hypothèse que le consensus naîtra autour du concept de *savoir de l'activité motrice*). La liste des connaissances, des techniques, des savoir-faire, la somme des contenus viendra après, et en toute logique, ce qui n'est pas le cas si on place "la charrue devant les bœufs"<sup>9</sup>.

**La question de l'unité et de l'identité de l'éducation physique est de nature épistémologique**, pas exclusivement cela va s'en dire, mais comment peut-on revendiquer d'être une discipline d'enseignement si nous ne sommes pas en mesure de dire le savoir que l'on enseigne? Nous oublions trop que la didactique a deux fonctions : celle de transposition d'un savoir de référence en un savoir "enseignable", mais aussi celle, corrélative, de fabrication d'un savoir scolaire spécifique. Il l'est parce qu'il a ses normes, ses exigences, ses formes, son temps contraint d'expression, et surtout son lieu d'existence. L'école n'est pas le lieu, prioritairement, de la production du savoir ou de la mise en œuvre du savoir, l'école est le lieu de la transmission du savoir **mais dans une dialectique complexe d'instrumentation des esprits et d'émancipation des individus**<sup>10</sup>. Quand bien même le savoir scolaire nous pose problème, des auteurs comme G.Bui Xuan, J.Gleyse ou C.Amade Escot se sont largement prononcés sur les dérives intellectualistes de ce savoir, il est de notre attribution de produire un savoir ayant la norme scolaire. Cette incontournable nécessité de la profession d'enseignant implique l'individu qui l'exerce à s'inscrire dans une épistémologie bifide, celle de sa discipline et celle du savoir scolaire.

---

<sup>8</sup>Entretien avec M.Develay (1996).

<sup>9</sup>Ulmann J. (1992) Les rapports historiques de l'éducation physique et du sport, revue EP.S n°238 pp 10-15.

<sup>10</sup>C'est dans le dépassement de cette difficile dialectique que l'école est en échec. Soit l'école utilise l'instrumentation des esprit pour sélectionner et écarter ceux qui ne sont pas "intimes à la culture". Soit elle se veut tellement libératrice et elle perd en route ses enfant qui ne comprennent plus le monde dans lequel ils vivent. La problématique de l'école est bien dans cette dialectique, ce qui vaut la peine d'être enseigné c'est ce qui unit et ce qui libère a pu dire O.Reboul. En effet l'école n'a jamais été aussi démocratique, efficace, juste et pourvoyeuse d'emplois. D'ailleurs ni les parents ni les élèves ne s'y trompent et ils continuent, malgré les dénigrement, à faire confiance à l'école (enquête FSU de la fin de l'année 1996). Il n'y a échec de l'école que dans ses valeurs.



Une discipline d'enseignement a pour finalité d'enseigner, sinon c'est une discipline d'éveil, de compensation, il faut alors la revendiquer comme telle, certains ont ce courage<sup>11</sup>. Nous ne partageons pas cette dangereuse opinion, ne serait-ce que parce qu'elle remet en question le statut même des enseignants, nous ne pouvons plus différer ou passer sous silence le savoir que nous enseignons sous peine de nous disqualifier. Que nous en ayons une définition large, voire imprécise est une autre question. En effet, définir précisément le *savoir de l'activité motrice* n'est pas chose facile, ni même peut-être indispensable. Le travail sur la définition de ce type de savoirs, les savoirs de l'action, ou plus exactement de l'activité comme nous préférons les présenter (la pédagogie, la médecine, l'architecture, la politique, le management, l'économie, le droit etc) en est encore à ses débuts. Les recherches, tant en France qu'à l'étranger, explorent de plus en plus cette autre voie de la connaissance. L'éducation physique, comme pratique pédagogique, a certainement à prendre ce train de la réflexion épistémologique générale, sous peine de rester sur le quai, une fois encore. Revendiquer un *savoir de l'activité motrice* et le constituer comme base de notre réflexion, permet de construire une unité épistémologique, ce qui constitue à nos yeux l'enjeu essentiel de l'avenir de la discipline.

Nous pouvons alors nous demander si l'interrogation épistémologique est du ressort du praticien?<sup>12</sup> A cela nous répondons fermement oui. Qui pourrait le faire à sa place? Pas les technocrates qui contraignent le savoir à sa dimension programmatique et le programme au volume de publication qu'il représente. Pas les théoriciens qui produisent du savoir que nous appellerons savant pour ne froisser personne et qui s'éloignent, par le fait, de plus en plus de la réflexion sur le savoir scolaire. Pas l'institution qui fonctionne sur d'autres logiques. Le seul à pouvoir transposer le savoir de référence en savoir à enseigner c'est l'enseignant, tout bonnement parce qu'il est le seul à en détenir les clefs. Si bien que nous voyons dans la maîtrise de la dimension épistémologique le fondement de la fonction d'enseigner.

La responsabilité du praticien est l'élaboration du savoir à enseigner, mais elle est aussi la production d'un autre niveau spécifique de savoir : le savoir scolaire. La dimension épistémologique du métier d'enseignant se situe à ces deux niveaux, le savoir de référence et le savoir scolaire, et elle utilise deux opérations, la transposition et la production.

Cette forme particulière du savoir, le savoir scolaire, qui fait le lien entre l'éducation consubstantielle au petit d'homme et la culture des paires est bien l'enjeu prioritaire de l'école, donc de l'éducation physique<sup>13</sup>. A partir de là, l'éthique<sup>14</sup> de l'éducation physique scolaire se situe au niveau de la reconnaissance de ce lien, fondateur de la pratique et référence à l'aulne de laquelle on apprécie la validité de nos interventions. Cette liaison spécifie le savoir scolaire par rapport à tout autre savoir de référence. Par exemple, l'écart entre l'éducation physique scolaire et le sport est de nature éthique. Le sport a des finalités qui lui sont propres ne posant pas le lien entre éducation et culture comme motif constituant son existence. C'est ce qui autorise le sport à ne pas dire le savoir puisque justement ce n'est pas ce qu'on lui demande. On lui demande des médailles, des champions et du spectacle, peut importe la question du savoir. C'est pour cela que les pédagogies sportives sont attrayantes parce qu'elles exonèrent les praticiens de se poser la question difficile du *savoir de l'activité motrice*. Cependant la question du *savoir de l'activité motrice*, de sa prise de conscience et de son exploration, doit être prioritairement posée par l'éducation physique scolaire parce qu'elle appartient à un lieu dont la raison existentielle est la transmission du savoir. Doit-on avoir conscience des processus et des procédures qui nous font réussir dans le sport? Non, dans la pratique sociale parce que le résultat prévaut l'intention. Oui, obligatoirement dans l'école sinon la discipline est un non-sens. Mais plus important encore, la question du *savoir de l'activité motrice* implique l'enseignant dans ses choix philosophiques en l'obligeant à statuer sur son activité dans sa fonction émancipatrice. Une autre dimension épistémologique apparaît, celle qui prend en compte la façon dont l'élève va construire son savoir

---

<sup>11</sup>Essentiellement des universitaires qui n'ont peut-être pas bien conscience des enjeux qui agitent et contraignent "ceux du terrain".

<sup>12</sup>Entretien avec M.Delaunay.

<sup>13</sup>C'est ce qui oblige l'éducation physique scolaire à dire son savoir.

<sup>14</sup>La question de la vérité.

personnel, c'est à dire la façon dont le savoir enseigné va s'articuler sur le savoir déjà là de la personne-élève.

La question du programme ne doit pas nous focaliser parce qu'elle n'est pas la voie de progrès de la discipline. Nous pensons, effectivement qu'il faut installer la discipline dans une démarche de conformité et le programme dans une perspective historique, mais le programme n'est pas ce qui constituera l'identité de la discipline, pas plus, comme nous l'avons vu précédemment, la didactique. Nous ne pensons pas que le savoir de l'agir émerge d'un programme. Le programme ne peut-être que l'expression de la maîtrise épistémologique que l'on a de ce savoir.

## 2) La notion de savoir.

Nous avons des difficultés à nous départir de l'aspect re-créateur de la pratique physique. Dans l'école statique, concentrée, appliquée, la pratique physique représente une nécessaire compensation. Certains d'entre nous voient dans ce rôle l'essentiel de la discipline. Si bien que lorsque nous voulons enseigner, au lieu de déjouer, nous sommes en but à des "conflits de représentations". Pourtant, au delà de l'exultation du corps, dont nous ne minimisons pas l'intérêt, la culture *du* physique<sup>15</sup> est bien une création du XXème siècle. Elle génère une nouvelle catégorie de savoir qui dépasse les savoirs du corps usuels, pour atteindre aux savoirs du corps culturels. Il représente une dimension insoupçonnée de nos possibilités d'agir, parce que nous créons de nouvelles activités physiques donc de nouvelles formes motrices et techniques. C'est aussi une nouvelles normes sociale, les pratiques de glisse en sont un exemple. Les possibilités d'agir dans les pratiques motrices deviennent un moyen d'intégration et de distinction, elles recouvrent donc un enjeu démocratique. Le savoir agir est désormais une part incontournable de l'éducation du petit d'homme. La culture motrice et sportive prend une telle importance qu'elle mérite d'être revendiquée comme champ de savoir à part entière. Le *savoir de l'activité motrice* représente un savoir de l'agir appris à l'école. Il est spécifique parce qu'il place l'intentionnalité avant le résultat (contrairement au sport), avant le mouvement (contrairement aux méthodes de gymnastiques compensatrices), avant la technique (contrairement à la didactique des aps), avant le savoir-faire de manière générale.

Par contre, le *savoir sur l'agir*, n'est pas de l'ordre du savoir mais de l'ordre des connaissances, parce qu'il est extérieur au sujet. Les connaissances représentent tout ce qui peut être objectivement retiré, des objets ou des actions, ce qui est extérieur aux objets et aux actions, donc aux personnes. Le savoir, c'est ce qui appartient en propre à l'individu quand il incorpore tout ce qui est extérieur à lui (les connaissances, les informations) pour construire son monde personnel et générer ses actions. On n'a pas la même conception du monde quand on pratique le rugby dans la même équipe et que l'on mesure un mètre soixante dix pour soixante kilos ou que l'on mesure un mètre quatre vingt dix pour cent kilos. Dans ce sens le *savoir de l'activité motrice* est à considérer comme une *composante identitaire* de l'individu<sup>16</sup>.

Nous définissons le savoir à la suite de Varela comme une *enaction*, c'est à dire l'incarnation d'une cognition (parce qu'elle prend le corps comme média de son expression) rendue possible par la compréhension et l'interprétation des situations culturelles que sont les activités physiques et sportives. En ce sens, le *savoir de l'activité motrice* comme cognition est enseignable et justifie que l'éducation physique scolaire ait une revendication à enseigner, et non plus à distraire ou à corriger les postures et les attitudes, même si elle peut y contribuer par ailleurs. Le *savoir sur l'action*, comme liste des choses objectives, possibles, acceptables ou réglementaires est l'ensemble des connaissances sur lesquelles s'appuie le *savoir de l'activité motrice* comme potentiel individuel d'agir. Le programme peut-être cette liste des connaissances nécessaires pour instrumenter l'action, via l'incarnation d'une cognition (d'une intelligence motrice) personnelle, dont la finalité est l'émancipation de l'individu se construisant comme

---

<sup>15</sup>Le souci du corps et le désir d'augmenter ses possibilités d'agir.

<sup>16</sup>Barbier J.M (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Sous la direction de, PUF, Paris, collection Pédagogies d'aujourd'hui, p 9.

partenaire de la pratique sociale. La liste peut ne pas être exhaustive, elle représente une somme des connaissances à un moment donné du cursus de l'élève. Le savoir n'est ni objectif ni neutre, parce qu'il appartient à la personne comme expression de son patrimoine humain, c'est une composante identitaire donc subjective. La connaissance comme extériorité est forcément objective et neutre.

### 3) Les références, ce qui permet de comprendre la discipline.

Il y a suspicion simplement parce que la vulgate, mais aussi le discours universitaire, s'autorisent à dire ce qu'est l'éducation physique scolaire en projetant leurs fantasmes sur une discipline qui, s'occupant du corps, permet tous les fantasmes. Or l'éducation physique scolaire n'est pas l'affaire de chacun, mais l'affaire des spécialistes. Cet état de fait est le fruit de notre histoire caractérisée par la succession des tutelles. Que l'éducation physique rejoigne les autres disciplines d'enseignement n'est pas une décision uniquement politique. Pour éclairer ce point il est nécessaire de préciser qu'une discipline scolaire n'est pas une discipline d'enseignement. Les langues anciennes, l'instruction civique, l'éducation sexuelle, le travail manuel, les gymnastiques d'entretien ou corrective, l'éveil... sont des disciplines scolaires. C'est à dire qu'elles sont, ou qu'elles ont été, dispensées dans le cadre scolaire. Mais, pour être discipline d'enseignement il faut, en plus, avoir quelque chose à enseigner en terme de savoir. Ce n'est pas une question de programme, on n'enseigne pas le programme, on le suit tout au plus comme un jalon donnant quelques repères. La discipline d'enseignement pose prioritairement la question épistémologique du savoir qu'elle enseigne. Ce savoir se définit comme la réponse particulière à un problème que rencontre l'enfant à un moment donné de son éducation. C'est une question épistémologique à deux niveaux :

- D'une part, au niveau général du savoir de référence. Nous sommes en grande difficulté pour répondre à cette interrogation, ce qui justifie que certains d'entre nous revendiquent le statut de discipline scolaire et non celui de discipline d'enseignement. En effet, il serait bien plus simple de renoncer à nos prétentions d'enseigner, personne ne l'exige de nous. Faire se mouvoir les élèves dans la joie, la décontraction et la bonne humeur, n'est-ce pas, en fin de compte, le souhait général? Certes, mais a-t-on besoin pour cela d'agrégés, d'universitaires ou de programme. Définir le savoir que l'on enseigne est un enjeu existentiel, de notre point de vue, même si nous en percevons parfaitement les limites.

Le *savoir de l'activité motrice* doit être précisé, on ne peut en faire l'économie en le banalisant. La littérature, de plus en plus abondante sur ce sujet, montre bien que cette question des *savoirs d'action* taraude le monde des chercheurs et des praticiens. Elle montre aussi la diversité des champs remettant en question leur enseignement. Nous ne pouvons postuler ce savoir, afin de nous exonérer de le définir, sous prétexte que la reconnaissance de son existence suffit. Parce que, si nous ne précisons pas la nature du savoir que nous enseignons, comment peut-on en faire la didactique? Si nous définissons la didactique comme le processus de transposition du savoir de référence au domaine scolaire<sup>17</sup>, comment pouvons nous faire la didactique d'un savoir dont nous négligeons la spécification sous prétexte de sa difficulté de définition. La nature du *savoir de l'activité motrice* a une importance cruciale pour fonder sa didactique, mais elle recouvre un autre enjeu qui est l'éclaircissement du rapport au savoir. Le savoir scolaire résulte de ce double rideau d'enjeux, la nature du savoir d'où découle la palette des rapports au savoir.

- D'autre part, au niveau des fondements de la discipline d'enseignement. Elle se définit par :

\* **Son statut.** Il est assuré du point de vue institutionnel. L'article premier de la loi sur le sport de 1975 stipule que les activités physiques et sportives sont une partie intégrante de la culture et qu'il est

---

<sup>17</sup>Nous définissons volontairement la didactique "en réduction" d'un sens qui devient de plus en plus large. Certes la didactique est aussi la *mise en scène* du savoir dans les situations d'enseignement, mais c'est d'abord et avant tout le mécanisme de transposition des pratiques sociales aux pratiques scolaire. C'est le paradigme fondateur que l'on oublie trop sous prétexte d'étudier la logique des situations, les obstacles de toutes sortes, l'évaluation et je ne sais quoi encore. La didactique est une démarche de traitement du savoir de référence.

du devoir de l'école d'enseigner cette culture. Les Instructions Officielles de 1985, la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les divers décrets et circulaires d'application parlent de l'éducation physique comme d'une discipline d'enseignement. Mais suffit-il de l'affirmer pour l'être vraiment? Nous reprendrons ici la problématique de P.Arnaud en la complexifiant. Pour qu'une discipline soit dans l'école il faut une volonté politique. Ce qui est acquis depuis toujours par le simple fait qu'il ne peut y avoir d'éducation complète de la personne humaine sans inclure sa dimension corporelle. De ce point de vue l'éducation physique scolaire n'a jamais eu à se justifier. Mais au delà de la volonté politique il faut aussi une demande de formation, c'est à dire une finalité sociale aux pratiques scolaires. Là encore, l'évolution de la société allant dans le sens d'une augmentation du temps libéré, de l'essor de la pratique sportive et du souci du bien être corporel, ne fait que renforcer la nécessité d'une éducation physique scolaire basée sur le développement d'une *culture du physique*. Cela dit, tout n'est pas dit, pour que la discipline scolaire soit véritablement une discipline d'enseignement il faut encore que la communauté de ceux qui la pratiquent et la communauté de ceux qui estampillent le savoir savant, soient d'accord, les uns pour enseigner un savoir de nature spécifique et les autres pour reconnaître à ce savoir le droit d'exister. Ce qui pose deux autres ordres de questionnements.

\* **Les attributs.** Ils concernent tout ce qui touche aux instances de l'institution. Le corps d'inspection, d'enseignants, les horaires fixés, la formation universitaire etc. Dans ce catalogue se trouve le programme. Nous voyons donc l'intérêt qu'il y a à constituer un programme : sans programme la discipline d'enseignement est incomplète. Mais nous voyons aussi à quelle catégorie de préoccupations il renvoie. Le programme est un attribut de la discipline d'enseignement pas un fondement. L'absence de programme apparaît comme un problème de construction, il manque une brique à l'édifice, mais pas comme le cœur problématique de la constitution d'une discipline d'enseignement. Alors où se trouve le fondement d'une discipline d'enseignement?

\* **Les constituants.** Nous venons de voir les fondations d'une discipline d'enseignement, les fondements se regroupent dans ce que M.Develay appelle *la matrice disciplinaire*. C'est à dire la topique<sup>18</sup> qui donne réponse à la question que l'enfant pose au monde pendant son éducation. Comme topique, la *matrice disciplinaire* permet l'élaboration d'un *sens commun* d'où découlera l'unité de la discipline, au delà de la diversité des didactiques. Mais découlera aussi, l'identité de la discipline, au delà de la confusion avec le sport. La *matrice disciplinaire* résulte de la relation entre la *matrice idéologique*, héritière de l'histoire de la discipline et des finalités qu'elle annonce, et la *matrice épistémologique*, générant le savoir à enseigner.

### *La pratique se développe sans mettre à jour la théorie qu'elle véhicule.*

Le modèle sur lequel l'analyse des pratiques, et des discours de pratique, retombe toujours est le comportementalisme. Les outils et les concepts que l'on retrouve dans la littérature, les conduites typiques, les niveaux d'habileté, les effets attendus, les règles d'action, les principes opérationnels etc., tout cela se réfère à une conception comportementaliste de fabrication des individus. Une pédagogie du savoir implique une conception phénoménologique d'émancipation des sujets dans laquelle l'intentionnalité est préalable. Elle s'appuie sur une didactique herméneutique à inventer, dans laquelle la construction du *sens commun* est le passage obligé.

Les résistances de l'enfant à cet enseignement viennent de l'incompréhension du modèle technique que nous voulons lui faire intégrer. Il résiste à la norme de fabrication que nous nous employons à imposer. Cette norme est un non-sens ne s'inscrivant pas en continuité d'une construction préalable à tout apprentissage moteur, le sens des actions et le sens de l'activité. C'est en respectant ce préalable que se construisent les apprentissages. L'enseignant doit faire naître du sens entre le savoir scolaire recouvrant des formes contraignantes de transmission et la projection de lui même qu'opère l'enfant qui apprend. Ce n'est qu'à cette condition que le savoir scolaire acquière son utilité sociale.

---

<sup>18</sup>Lieu ou paradigme commun.

#### 4) Les propositions, interpréter les théories.

L'enfant est d'abord un enfant avant d'être un joueur de badminton ou de football. Nous sommes capables en didactique d'élaborer une démarche progressive et rationnelle dans la construction de l'A.P.S. Nous pouvons apprendre des actions en situations d'apprentissage. Mais nous sommes confrontés à deux questions : - 1) les montages didactiques ne sont-ils pas plus perturbants que facilitateurs des apprentissages. -2) comment améliorer la transition entre la réussite de l'élève dans la situation d'apprentissage et la situation de match. En d'autre termes comment améliorer le transfert positif des apprentissages, mais aussi à plus grande échelle comment enrayer le mécanisme de "l'éternel débutant". Nous oublions trop que les montages didactiques s'adressent à des individus. Que les obstacles épistémologiques ne sont pas ceux que nous avons rencontrés dans notre propre pratique ou ceux que nous déduisons d'une analyse du haut niveau. Ce sont les obstacles que rencontre l'individu *lambda* et qui réfèrent à son histoire et à la manière dont il va intégrer un apport nouveau à son patrimoine. Parce que les activités physiques et sportives sont nombreuses nous sommes face à un dilemme, ne pas minimiser la culture spécifique que véhiculent ces pratiques tout en cherchant une compréhension globale de l'activité.

Le tableau suivant montre la complexité, et la polysémie des termes employés dans le discours pédagogique.

Les pratiques sociales      Les pratiques d'enseignement      la pratique de l'élève

Le savoir de référence	Le savoir scolaire	Le savoir appris
------------------------	--------------------	------------------

La transposition

La production

La validation

La vérification

**Le savoir faire sportif**

expression des relations établies entre divers formes de connaissances (biologiques, psychologiques, techniques, réglementaires etc.

**Le savoir à enseigner**

expertise de l'enseignant qui transpose, non pas la somme des connaissances possibles de la pratique sociale mais l'expression des relations significantes (productrices de savoirs sportifs) des agents.

**Le savoir réellement enseigné**

expertise de l'enseignant qui interroge ses procédures didactiques.

**Le savoir de l'élève**

qui échappera toujours à l'enseignant mais qui est l'objectif majeur de l'émancipation pédagogique.

**Le savoir de l'activité motrice**

comme matrice disciplinaire de l'éducation physique scolaire permettant de formaliser l'activité de l'enseignant.

**ANNEXES**  
**RELATIVES A LA DEUXIEME PARTIE**

## ANNEXE 1.

### Recueil de données 12.11.96. Seconde séance de travail du groupe Réso LP

**Comprenant la grille de présentation de l'établissement et les outils utilisés  
par l'équipe enseignante.**

Grille type de présentation des établissements.

- l'établissement	LP benoît Charvet St Etienne
- le nombre de collègues qui utilisent les outils	Tous les trois
- la systématisation de l'emploi des outils / toutes les classes / les classes d'un niveau / certaines classes	Les classes du niveau 4T-3T
- le types de démarche évaluative qui recouvre les outils. / diagnostique / formative / certificative	- Certificative

- les concepts et les notions employés	Thèmes d'étude, coordination d'actions, savoir de l'action motrice, automatisme, savoirs opérationnels et méthodologiques, maîtrise du corps, des engins et du milieu, objectifs techniques, savoirs conceptuels et épistémologiques, évaluer, réfléchir, juger, remplir des fiches élaborer des projets, situations sociales fonctionnelles ou communicationnelles, accepter les autres communiquer santé solidarité, sécurité, responsabilité, problème fondamental, enjeux de formation, acquisitions attendues, maîtrise de l'exécution (agir, réussir, comprendre, confronter, institutionnaliser : Guy Brousseau) (décontextualiser / recontextualiser).
- les caractéristiques des situations ouvertes / fermées / interactives / directives / dévolutives	ouverte et dévolutive
- les types d'interactions	Les élèves sont confrontés à la situation dans une démarche qui vise la dévolution de la situation et de son problème, l'enseignant intervient à la demande de l'élève pour aider mais sans donner la réponse, en essayant de comprendre où la pensée de l'élève se positionne par rapport à la résolution du problème.

## **ANNEXE 2.**

**L'ensemble des comptes-rendus  
produits par les différents secrétaires de séance durant l'année d'étude du  
Réso LP.**

































## ANNEXE 3

### Travail personnel pour la seconde séance du Cercle d'Etude LP de l'académie de Lyon le 12.11.96.

#### Ma conception de l'intervention.

Je la conçoit comme l'interaction entre des contenus (qui peuvent être de natures très différentes), un élève (qui doit s'approprier ces contenus dans un groupe classe) et moi (qui doit permettre à l'élève d'incarner ces contenus). Cette conception fait référence au triangle didactique classique.

Le résultat de cette interaction est la possibilité de dévolution de la situation<sup>1</sup>. C'est à dire la manière dont l'élève est renvoyé au problème que pose la situation pour pouvoir s'en approprier le contenu. Elle n'est ni automatique, ni magique, elle se fait par un travail : **l'activité d'apprentissage de l'élève dans le cadre de la dévolution de la situation et de son problème.**

#### Ma conception de l'enseignement.

Ce que je vise pour l'élève c'est la construction d'un savoir. Il s'exprime dans une pratique mais il reste, par nature, un savoir. Il s'agit donc pour moi d'un apprentissage s'inscrivant dans une "épistémologie personnelle de l'activité", nous avons à considérer l'élève, non pas comme un apprenant, ce qui pourrait renvoyer à la conception de l'individu comme "cire molle", mais bien comme l'épistémologue de son propre savoir, des méthodes qu'il utilise pour le fait advenir et des critères de vérité qu'il est susceptible d'attribuer à son savoir.

Cette démarche épistémologique n'est possible que si l'on prend appui sur ce que l'élève sait déjà et sur le sens de la situation. Le sens émerge de la situation par la compréhension que peut en avoir l'individu/élève au regard de son vécu et de son savoir antérieur. La possibilité d'agir (l'incarnation de son savoir) se fera par l'interprétation qu'il fera de la situation nouvelle sur le fond de compréhension qu'il en aura.

Il y a donc deux phases dans l'apprentissage :

- la compréhension de la situation d'apprentissage par rapport aux contenus de formation.
- l'interprétation de la situation réelle par rapport au vécu, au sens, à la signification (relation du vécu et du sens) de son activité.

Le passage de l'une à l'autre de ces phases correspond à un "saut qualitatif de nature épistémologique".

---

<sup>1</sup>Brousseau Guy (1992), *Eléments pour une ingénierie didactique*, Se former plus, pratiques et apprentissages de l'éducation, Lyon, p 2. "[...] l'enseignement va donc demander au maître de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées, par un choix judicieux, des "problèmes" qu'il lui propose. Ces problèmes, choisis pour que l'élève puisse les accepter doivent le faire agir, parler, réfléchir, évoluer, de son propre mouvement. Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il produit sa réponse, le maître se refuse à intervenir comme proposeur de connaissances qu'il veut voir apparaître. [...] Il n'aura acquis cette connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en oeuvre de lui même dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication intentionnelle. Une telle situation est appelée situation **a-didactique**".

Description d'une "situation qui n'a pas marché". Exemple pour une classe de 4T, 1er cycle de saut en longueur.

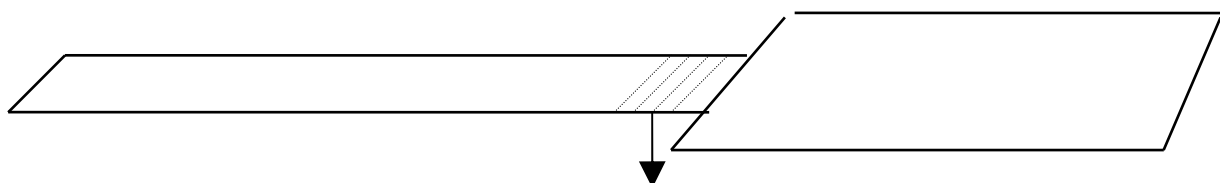
Dispositif : sautoir en longueur avec une planche d'appel à partir de laquelle je vais compter le nombre de foulées nécessaires pour une course d'élan optimum.

Ce qu'il y a à comprendre : il faut stabiliser sa course d'élan dans le nombre de foulées.

Ce qui n'a pas marché : les élèves ne comprennent pas le rapport entre le nombre de foulées et la qualité du saut. Et pour cause, il n'y en a pas et on le leur montre quand on les fait sauter avec trois pas d'élan ou avec douze pas, la performance est la même. On tente de leur inculquer un faux savoir sur un contre-exemple.

Description d'une "situation qui a marché". Classe de 4T, 1er cycle de saut en longueur.

Dispositif : sautoir en longueur sans planche d'appel mais avec des zones d'appel.



départ libre

zones d'appel à partir de laquelle est mesuré le saut.

On ne calcule pas le nombre de foulées on ne fait que déterminer une longueur de course approximative telle que l'on arrive le plus vite possible dans les zones d'appel.

Ce qu'il y a à comprendre : pour sauter loin il faut arriver le plus vite possible sur le sautoir. Sur ce point on peut faire le test, ça marche.

Situation de référence : concours de six sauts pour faire son record.



**TRAITEMENT DIDACTIQUE DE L'ACTIVITE:**

**LONGUEUR**

**FINALITES DU NIVEAU 4T et 3T**

Assurer la formation du citoyen de demain, soucieux de rigueur intellectuelle, respectueux de la vérité, animé d'un esprit de méthode et du goût de la responsabilité. Tous les élèves sont appelés à réussir selon des rythmes divers. IO 85: développer la pensée logique, exercer son jugement, pour penser par lui même. Apprendre à maîtriser la trilogie oral/écrit/image. Donner l'habitude du travail personnel.  
Améliorer les capacités motrices de l'élève  
Renforcer les savoirs fondamentaux en agissant sur les représentations  
développer les capacités perceptives. Contribuer au développement de l'élève et à son équilibre.

**OBJECTIFS DU NIVEAU 4T et 3T**

Dans le champ disciplinaire Etape de la construction de savoirs opérationnels et méthodologiques: objectifs techniques qui mettent en jeu la maîtrise du corps, des engins et du milieu. Améliorer la coordination.  
Construire des savoirs conceptuels et épistémologiques sur le fonctionnement de la motricité vers **un savoir de l'action motrice**.  
S'adapter créer ou déduire certains automatismes. Evaluer, juger, remplir une fiche. Réfléchir, élaborer des projets.  
Hors du champ disciplinaire: Situations sociales fonctionnelles et communicationnelles  
Objectifs de formation: remotiver et revaloriser les élèves. Accepter les autres, communiquer. Contribuer par l'EP à la santé, la solidarité, la sécurité, la responsabilité.

**THEMES D'ETUDE**

**T1:** course d'élan graduellement accélérée.

**T2:** continuité entre course d'élan et impulsion (d'une suite d'actions à une coordination d'actions).

**T3:** équilibre dans la course et dans le trajet aérien.

**TRAITEMENT DIDACTIQUE DE L'ACTIVITE:**

*longueur*

DEFINITION

Faire le plus grand saut possible vers l'avant, avec élan et à partir d'une planche d'appel.

PROBLEME FONDAMENTAL

Pour sauter loin il faut courir vite, mais une vitesse maximum perturbe l'équilibre dans l'envol et le trajet aérien.

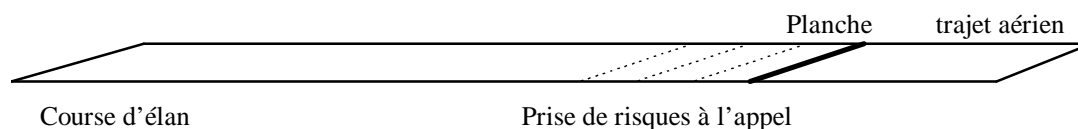
ENJEUX DE FORMATION

Créer et restituer une vitesse.  
Faire face à l'incertitude qui naît de l'intensité de l'effort.  
Franchir la plus grande distance possible vers l'avant dans une continuité course d'élan/trajet aérien.

	Contenus	Acquisitions attendues
<b>R</b>	Accélère sa course d'élan Coordonne ses actions Fait un trajet aérien actif Intègre l'impulsion à la dernière foulée Repère sa course d'élan.	Passe d'une course d'élan décélérée à une course d'élan accélérée. Passe d'une succession d'actions à une coordination d'action.
<b>IA</b>	Dans la situation de référence, isole le problème et revient à la situation de remédiation adaptée. Se situe dans un niveau d'habileté.	Développe sa pensée logique. Relève des indices pour lui même et observe ses camarades.
<b>OG</b>	Apprend en stabilisant sa performance. Centre ses décisions sur des informations pertinentes. S'inscrit et suit un concours de saut. Prend en charge son échauffement spécifique.	Passe de l'auto-évaluation à l'auto-organisation. Exprime des habitudes de travail.
<b>Cô ACC.</b>	<b>Observe</b> les prestations pour proposer des solutions. <b>Se concentre</b> sur ce qu'il fait. <b>Anticipe</b> dans le concours pour ne pas passer son tour. Construit un échauffement spécifique. Prend un point de départ pour sa course d'élan. Respecte les autres et le règlement.	

**Maîtrise d'exécution en longueur.**

		<i>dans la réalisation</i>	<i>dans le relevé d'indices</i>	<i>dans la gestion</i>
<b>N4</b>	20	Précédée d'un pré-élan la course est accélérée et l'avant dernière foulée facilite l'impulsion. La course possède une avant dernière foulée distincte de la dernière. La course d'élan possède un pré-élan.	L'angle d'envol est maîtrisée et autorise la meilleure performance  Observe et analyse les prestations.  Observe et analyse les prestations.	Anticipe sur l'organisation du concours. Aide ses camarades.  Anticipe sur l'organisation du concours. Aide ses camarades. Participe à l'organisation du concours
	17			
<b>N3</b>	16	La course d'élan est étalonnée et stable. Le trajet aérien est équilibré La course d'élan se construit en fonction de la distance d'appel. La course d'élan est volontairement accélérée.	Se rapproche avec sécurité de la planche et assure ses essais La prise d'information les sauts est fiable  La distance d'appel est considérée comme un problème à résoudre.	Participe à l'organisation du concours  Participe activement au concours  Mesure et connaît le règlement des sauts.
	12			
<b>N2</b>	11	La course d'élan tente de s'accélérer. La course d'élan contient des accélérations pas toujours à bon escient. Course d'élan décélérée.	Prend des indices sur son analyse de ses sauts Tente de déterminer son point de départ.  Ne prend pas d'information sur sa course.	Suit le concours  Suit le concours.  Ne sait pas observer une prestation.
	08			
<b>N1</b>	07	Course d'élan décélérée.  Course d'élan sans relief. Le saut est un enjambement.	Ne respecte pas la planche. Ne tient pas compte de la planche.	Subit le concours.  Ne sait jamais quand vient son tour.
	00	Course d'élan sans relief. Le saut est un enjambement.	Ne prend pas de repère pour construire sa course d'élan.	Ne participe pas au concours.

Situation d'évaluation en longueur.

**CYCLE DE L'ACTIVITE : longueur  
niveau:**

4T 3T

L1: activité fonctionnelle AGIR

S'investir dans l'activité saut en longueur, dans des conditions optimum de sécurité et dans le respect des règles spécifiques à ce saut.  
Recueil et transmission de données.

L2: activité de performance REUSSIR

Connaître ses possibilités pour faire une performance.  
Se situer dans un niveau d'habileté.  
Se confronter à la situation de référence.

L3: activité de transformation COMPRENDRE relevé d'indices, relations, planification

A partir des « théorèmes en actes », se confronter aux situations de transformation, pour s'auto-évaluer et s'auto-organiser autrement.

L4: activité d'apprentissage CONFRONTER apprendre par le groupe

Apprendre en stabilisant ses performances.

L5: activité de remédiation INSTITUTIONNALISER DECONTEXTUALISER

Dans la situation de référence, isoler son problème pour en revenir à la situation de remédiation adaptée.

L6: (L7) activité technique RECONTEXTUALISATION

Se confronter à la situation problème.  
Centrer des décisions sur des connaissances pertinentes quant aux relations à construire pour résoudre la contradiction fondamentale: intensité de l'effort/précision du geste.

L7: évaluation

Faire une performance record dans la situation de référence  
Critères d'évaluation: augmenter sa performance dans la situation de référence  
changer de niveau d'habileté.

**Maîtrise de l'exécution activité:      **LONGUEUR****

NOM: ..... PRENOM: ..... Classe: ..

Effectue un pré-élan						
Repère la course d'élan et passe du bon pied à la marque						
Accélère la course d'élan						
Impulse du bon pied						
Fait un trajet aérien dynamique						
				<b>Total des réussites</b>	<b>/30</b>	<b>Pourcentage</b>
						<b>%</b>

**Barème de notation de la maîtrise de l'exécution en longueur.**

Pourcentage des réussites par rapport au nombre d'essais	Note
100%	20
95%	19
90%	18
85%	17
80%	16
75%	15
70%	14
65%	13
60%	12
55%	11
50%	10
45%	09
40%	08
35%	07
30%	06
25%	05
20%	04
15%	03
10%	02
05%	01
- de 05%	00

## ANNEXE 4.

### **Proposition de protocole pour la recherche du réseau LP de l'Académie de Lyon, 1996.**

L'éducation physique scolaire comme pratique est multiforme, c'est sa richesse et il ne conviendrait pas de vouloir la réduire. En d'autres termes il ne s'agit pas de faire une théorie préalable à la pratique mais de chercher dans la pratique ce qui peut être théorisé. Personne ne détient la vérité absolue, peut être même pas une brîbe de vérité, que ses convictions. Cette recherche n'a pas vocation à jeter frontalement, et *a priori*, telle conception à la tête de telle autre. Il n'y a pas une "bonne" éducation physique par rapport à une autre qui serait comme de juste moins bonne, il y a des pratiques d'enseignement.

Tout l'enjeu de cette recherche tient au projet de "lire" les pratiques comme des livres différents. La recherche de structures, d'invariants, de relations privilégiées nous conduirait à un structuralisme bon teint, parce qu'il laisserait supposer qu'il y a une structure minimum obligatoire au bon enseignement. Tel n'est pas notre projet. Ce qui nous intéresse plutôt c'est le fond commun, l'arrière plan des hypothèses implicites et des pratiques communes et partagées, dans lesquelles s'inscrit implicitement et dès le départ toute communication professionnelle<sup>1</sup>. La sens que nous donnerons à cette étude réside dans un travail d'interprétation modélisante des pratiques sur un fond commun de signification.

La recherche a pour fonction l'exploration des modèles pédagogiques qui animent les praticiens. Pour accéder à ces modèles nous nous appuyerons sur des faits concrets. Par fait, il faut entendre les caractéristiques des situations, les comportements des acteurs, les outils qu'ils utilisent ou les interactions entre les personnes, par opposition aux représentations qui sont des opinions, des façons de voir les choses<sup>2</sup>. En effet, nous pouvons avoir présents à l'esprit des modèles explicites (le cognitivisme, l'existentialisme, le constructivisme, l'interactionnisme etc), mais qui ne sont pas mis en oeuvre dans nos pratiques alors que nous pensons leur faire référence. Il s'agit bien de rechercher les modèles opératoires de la pratique dont nous supposons qu'ils sont grandement implicites.

Le recueil de données sera de nature narratif dans la mesure où nous porterons notre attention sur le déroulement des actions d'enseignement. La situation de recueil d'information sera naturelle c'est à dire qu'il portera sur les conditions réelles de la pratique.

L'inférence, c'est à dire la tendance à donner du sens aux informations recueillies, se fera par comparaison de ces données, les modèles qui font fonctionner les praticiens, avec les modèles pédagogiques théoriques connus (béhaviorisme, interactionnisme, modèle piagétien, cognitiviste etc.)

La problématique : Nous tenterons de cerner les modèles qui permettent aux collègues de fonctionner dans leur intervention. Il s'agit de savoir si nos pratiques sont tellement en phase avec nos intentions : "mettre l'enfant au centre de nos préoccupations", "construire des savoirs", "faire de nos élèves des personnes créatives" etc.

---

<sup>1</sup>Habermas J. (1989), Morale et communication : Conscience morale et activité communicationnelle, éd. Du Cerf, Paris, pp 44-46.

<sup>2</sup>De Ketele J.M., Roegiers X. (1993), Méthodologie du recueil d'informations, De Boeck Université, Méthodologie de la recherche, Bruxelles, Belgique, pp 140-178.

L'hypothèse : Nous fonctionnons tous sur un modèle implicite et ce modèle implicite est béhavioriste. Le modèle pédagogique que nous employons est un modèle de fabrication de l'individu et non d'émancipation (Meirieu).

La démarche : A partir d'un questionnaire et d'un travail effectué auprès de collègues de lycées professionnels en stage de formation à la MAFPEN de Lyon, nous tenterons de définir le savoir d'action des enseignants. Par savoir nous entendons l'aspect procédural de l'intervention. Ce savoir s'appuie sur des connaissances implicites mises en oeuvre, puis dans un second temps sur la mise en relation de ce que l'on sait et de ce que l'on projette de faire pour faire face à la situation. Notre démarche s'articule en trois phases :

- 1) Elucider le champ conceptuel, les connaissances et les outils dont disposent les enseignants.
- 2) Formaliser les modèles implicites qui sont mis en oeuvre au delà des déclarations d'intention.
- 3) Les éléments sur lesquels se fondent la mise en relation de ce que l'on peut nommer la culture professionnelle et les procédures d'intervention, c'est à dire les décisions d'intervention. Cette partie se décompose en trois parties : a) Quelles sont les entrées privilégiées par les enseignants. b) Quelle est la part effective qui est accordée au sujet. C) Comment s'articulent les deux parties précédentes.

La méthodologie : Il ne s'agit pas tant d'aller questionner les représentations intimes des personnes mais simplement de rendre explicites les notions, les manières de faire et en fin de compte les valeurs sur lesquelles se fondent l'enseignement. Nous voulons questionner les faits, les outils et les concepts opérationnels des praticiens.

La méthodologie s'appuiera :

#### *Phase 1*

1) Sur une description précise de nos interventions; la notion d'intervention se limite aux interventions d'enseignement, la prise en main des classes, la discipline que nous sommes obligée de faire, tout cela ne sera pas pris en compte. Il s'agit bien de questionner les pratiques d'enseignement. Ce recueil de données doit permettre de préciser les concepts que nous employons et les outils que nous utilisons, les caractéristiques des situations que nous créons, et les interactions que nous animons.

Cette partie se fonde sur une auto-description mais elle peut aussi s'appuyer sur des enregistrements vidéo ou des entretiens d'explicitation.

2) L'interprétation de ce matériel s'appuiera sur la question : Comment rentre-t-on dans le processus d'enseignement, par quels concepts, quelles notions (les conduites typiques, les comportements, les effets attendus, les obstacles didactiques, la logique de l'activité), quels leviers (les niveaux de pratique, situations, les tâches, les APS, la programmation, les installations, etc.)? Il s'agit dans cette partie de dresser la liste des entrées possibles.

3) Explicitation des modèles à partir du traitement des données.

#### *Phase 2*

1) Etude de modèle existants et faisant référence :

- a) Le modèle du groupe APPN de l'académie de Lyon, parce qu'il fait la synthèse des options théoriques de ce que nous appellerons le "courant lyonnais". (Centration par rapport à l'aps).
  - c) Le modèle du GAIP de Nantes, parce qu'il fait la synthèse de ce que nous appellerons le courant nantais. (Centration par rapport à l'enfant, ses compétences).
  - d) Le modèle de G.Bui Xuân et J.Gleyse qui est un modèle critique. (Décentration par rapport à l'enfant pour questionner l'activité).
- Cette étude sera identique à la première du point de vue de ses intentions et de la démarche.

*Phase 3*

Confronter nos propres modèles aux modèles existants pour cerner les intérêts et les limites.



## ANNEXE 5.

### Questionnaire préalable au stage Réso LP envoyé aux enseignants et servant de recueil de données pour la recherche 1996.

<p>Pour préparer vos interventions de quelles notions vous servez-vous ? (Les conduites typiques, les comportements, les niveaux de compétence, les effets attendus, les obstacles, la logique de l'activité, les cycles d'activité, les objectifs etc.)</p>							
<p>Comment diriez-vous qu'un élève a progressé ?</p>							
<p>Quels sont les outils théoriques et pratiques auxquels vous avez recours pour préparer vos interventions ? (Grille, situation, tâche etc)</p>							
<p>Décrivez une situation réelle que vous mettez en œuvre dans vos cours.</p>							
<p>Dans cette situation que font les élèves?</p>							
<p>Classez dans l'ordre hiérarchique ce qui organise votre enseignement</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">1)</td> <td style="width: 50%; border: none;">2)</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3)</td> <td style="border: none;">4)</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">5)</td> <td style="border: none;">6)</td> </tr> </table>	1)	2)	3)	4)	5)	6)
1)	2)						
3)	4)						
5)	6)						

## ANNEXE 6.

### A propos du béhaviorisme comme modèle pédagogique

Malcuit G., Pomerleau A., Maurice P. (1995), *Psychologie de l'apprentissage. Termes et concepts*, EDISEM, Maloine éditeur, Québec, Canada.

"Un comportement est tout mouvement, activité ou manifestation observable et mesurable p13". Cette définition nous interpelle dans la mesure où nous tentons bien de rationaliser nos pratique par le biais de l'observable [les conduites typiques par exemple] et d'évaluer en fonction de ce que nous sommes capables de mesurer. Il n'est d'ailleurs pas surprenant que nous vivions mieux les nouvelles évaluations et les changement dans des activités physiques mesurables. Le goût pour le comportement est certainement dû à un souci de rationaliser les pratiques.

"Il y a deux types de comportements : selon qu'il est déclenché (*elicited*) par des événements de l'environnement ou du milieu interne (comportement répondant), ou produit (*emitted*) par l'organisme qui agit sur son environnement ou son milieu interne et modifie (comportement opérant) p13". Il serait bon de repérer à quel type de comportement nous recourrons pour fonctionner.

L'*overt behavior* représente le comportement manifeste externe, il décrit l'activité d'un organisme dans l'espace qui est observable et mesurable. Le *covert behavior* représente l'activité interne d'un organisme c'est à dire qui n'est pas directement observable (réfléchir, exécuter un calcul, faire une opération, mettre au point une stratégie...). Dans ce cas la personne est conçue comme un dualisme du corps et de l'esprit. Le corps agit visiblement et l'esprit s'agite invisiblement.

Le terme de conduite est équivalent à celui de comportement même si dans le passé il incluait des cognitions des buts, des motivation.

"L'environnement est l'ensemble des conditions et des événements externes autour de l'organisme. P14".

Le comportement opérant est l'activité produite par l'organisme qui agit plutôt que réagit. Il entraîne des conséquences qui ont une fonction de contrôle sur la probabilité d'apparition ultérieure de ce comportement. Il est volontaire et intentionnel. Un opérant est contrôlé par ses conséquences. P77.

"La boîte de Skinner consiste en un espace limité conçu pour favoriser l'apparition des comportements opérants choisis et la mise en place de stimuli expérimentaux, tout en limitant la possibilité d'exécuter des comportements inadéquats et en réduisant l'interférence de stimuli parasites. p81"

"L'apprentissage est le processus ou l'ensemble de processus qui sous-tend les modifications de comportement par suite de l'expérience ou du contact avec l'environnement. [...] L'apprentissage et ses effets centraux sont inférés : ils ne sont pas directement observables. Seules les modifications des comportements sont observables. [...] L'apprentissage et le contenu de l'apprentissage existent indépendamment d'une performance externe. Toutefois, l'apprentissage ne peut se constater que par l'examen de changements dans la performance. Autrement dit, pour impliquer la participation d'un

processus d'apprentissage ou établir qu'il y a eu apprentissage, il faut mesurer la performance d'un organisme à un moment donné, puis à un ou des moments ultérieurs, dans des circonstances appropriées. p18". On voit que notre vocabulaire est essentiellement béhavioriste et ce n'est pas un hasard si on y revient toujours en se méfiant des nouvelles notions. On croise aussi les notions de situations de référence par exemple.

"L'observation systématique est une méthode scientifique d'étude des événements en vue d'en faire une description précise et d'en saisir l'organisation et les régularités. [...] On recourt généralement à une *grille d'observation*, comprenant les définitions opérationnelles non ambiguës des comportements et événements que l'on vise à décrire et à quantifier, ainsi que la spécification du mode de cueillette. P206).

"L'analyse du comportement décrit la démarche de toute personne, interventionniste ou chercheur qui, à la suite d'une observation systématique du comportement d'un organisme, vise à découvrir et à démontrer, par méthodes expérimentales analytiques, les variables dont sont fonction les divers paramètres du comportement de cet organisme. En d'autres mots, l'analyse expérimentale du comportement consiste à manipuler systématiquement les éléments ou les événements environnementaux et contextuels qu'une analyse descriptive préalable aura permis d'identifier comme facteurs corrélés ou covariants, en vue de déterminer leurs relations fonctionnelles (ou leurs effets sur) avec le comportement en question. P209". Cette démarche est celle qui est employée quand on travaille à partir des conduites typiques et selon les propositions du groupe APPN par exemple. Elle caractérise l'approche théorique particulière des tenants du modèle opérant skinnérien.

Les phases d'un programme d'intervention béhavioriste :

- 1) Identifier les comportements cibles et/ou les comportements terminaux. Il s'agit de spécifier les objectifs visés. L'identification permet de mesurer les effets de l'intervention sur les comportements observables.  
On retrouve là un certain nombre de notions qui nous ont fait fonctionner il n'y a pas si longtemps, et qui continuent à nous faire fonctionner.
- 2) Observation du comportement cible et description des circonstances de ce comportement.  
Il s'agit des anciens principe opérationnels (causes qui entraînent toujours le même effet). On retrouve la même logique en œuvre dans les "effets recherchés".
- 3) Sélection et mise en place des conditions de l'intervention. Il faut choisir le meilleur *aménagement de l'environnement*.
- 4) Evaluation des effets de l'intervention.

## ANNEXE 7.

### **Etude d'une proposition que nous considérons exemplaire de la pédagogie de l'éducation physique à l'heure actuelle.**

L'étude d'un cas nous servira d'exercice pour mettre à l'épreuve nos conceptions. Il ne s'agit en aucune façon d'une entreprise visant "à donner la leçon", les propositions que nous faisons s'inscrivent et alimentent la dialogique professionnelle productrice du sens commun, selon la démarche participative que nous avons adoptée dans cette recherche.

Nous choisirons pour ce faire la proposition du cycle de poids, tel qu'il nous a été présenté lors du stage du Réso LP et tel qu'il est reproduit dans le chapitre trois de la partie deux. En effet, ce cycle est très clair, simple et précis dans la description des séances proposées. Par ailleurs, si les critiques des collègues du groupe des lycées professionnels a été virulente, un consensus s'est établi quand même pour reconnaître qu'il faudrait faire autrement, mais que nous pratiquons tous de cette manière. Il représente donc pour nous, et pour la profession, un cycle référence des pratiques d'enseignement en éducation physique scolaire. Nous proposons un rappel de la présentation de ce cycle page suivante.

#### *Analyse pédagogique.*

- La pédagogie proposée est progressive, la première séance consiste à travailler la tenue de l'engin puis, petit à petit, on en vient au lancer, puis au concours. La gestualité technique, seule dimension dont le cycle rend compte, se complexifie en partant du haut du corps : d'abord les membres supérieurs, puis les membres inférieurs. L'élève lance à deux mains puis à une seule, lorsqu'il parvient à ce résultat il pousse avec les jambes. La progressivité est conçue par sollicitation d'un plus grand nombre de segments.

Cette progressivité est cependant limitée à des actions simples peu transformatrices d'une "attitude" de lanceur. Il nous semblerait plus judicieux de situer la progressivité au niveau des éléments constituant les prémices<sup>1</sup> de l'action "*lancer un engin*". Le *savoir de l'activité motrice* dans le lancer de poids, ou dans les lancers athlétiques en général, peut à cette seule condition représenter une production d'actions résolvant les problèmes fondamentaux d'un lancer spécifique, ou des lancers en général. Or, ce que nous percevons se résume en une analyse minimaliste de l'activité, laissant supposer que le cycle suivant le sera moins.

---

<sup>1</sup>Les fondamentaux, les incontournables, les noyaux thématiques, les passages obligés etc...

## Affiche 1: Classe de CAP en activité poids.

Les objectifs du cycle : Améliorer la performance, apprendre une technique.

**S1** : l'objectif de la première séance est la tenue de l'engin.

Après un échauffement noté la première situation consiste à lancer un médecine-ball  
Face à face à deux mains puis à une seule. La consigne est de pousser avec les jambes.  
La seconde situation est une prise de performance.

**S2** : L'objectif de cette séance est de travailler la poussée des jambes.

La séance se déroule comme la précédente mais en insistant plus sur la poussée de jambes.

**S3** : La séance trois à pour objectif d'améliorer sa performance de S1 de 0,5 à 1 mètre parce qu'on utilise l'élan.

**S4** : Objectif d'évaluation formative en fonction de deux critères : la tenue de l'engin et la poussée des jambes.

**S5** : Même objectif que S4 mais sur deux autres critères : la prise d'élan rythmée et la trajectoire du poids.

**S6, S7** : Evaluation : 8 pts en performance barèmée, 12 pts en maîtrise de l'exécution.

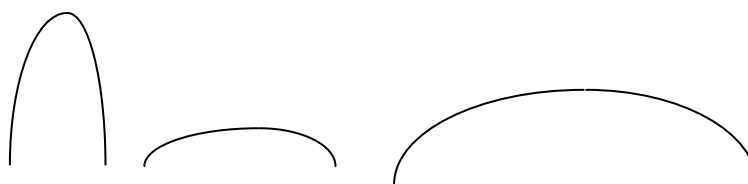
- Tenue de l'engin

oui                  non

- Poussée des jambes

oui                  non

- Forme de la trajectoire



La liste des choses sues à propos du lancer de poids se résume à deux catégories d'actions : tenir l'engin et pousser avec les jambes<sup>2</sup>. La progressivité des cycles ne se fait pas à partir de l'établissement des fondations de l'action de lancer le poids, préalables à la construction d'un savoir pour l'élève dans cette activité, mais sur la réduction de la gestualité technique à certains de ses éléments sélectionnés par le maître. Le savoir sur le lancer de poids découle de la description de l'action faite par le maître, et sur

<sup>2</sup>Il faut bien entendu rajouter ce qui est de l'ordre des consignes de sécurité, des informations touchant à la pratique comme le poids de l'engin, les règles des concours etc. Mais ces précisions ne feraient qu'alourdir notre développement sans lui apporter des éléments complémentifs.

les inductions qu'il subsume principalement dans le rapport entre l'élan et la distance parcourue par l'engin.

- La pédagogie est analytique et globale. La gestualité est décrite globalement par des catégories d'action (tenir l'engin, pousser sur les jambes) et les interventions personnalisées sont analytiques. Nous n'avons pas d'indication pour ce qui concerne le passage de l'une à l'autre des formes pédagogiques. Nous ne savons pas, par exemple, si l'enseignante propose des situations individualisées et intermédiaires, dans lesquelles ce qui est repris au plan analytique individuel a le temps de se transférer au plan global, par le fait, nous supposons que le passage de l'analytique au global n'est pas "aménagé". Nous avons appelé ce mécanisme de délégation : "renvoyer l'élève à lui même" dont la conséquence est l'établissement dans la pratique d'un va-et-vient insensé (au sens littéral du terme) entre l'analytique et le global, entre la position du coude par rapport à l'épaule et la distance réalisée.

- La pédagogie est chronologique. La démarche d'enseignement consiste à suivre le fil du déroulement de l'action : d'abord on tient l'engin, puis on le lance avec les bras enfin on améliore avec la poussée des jambes<sup>3</sup>. L'activité est conçue comme une linéarité sans relief, organisant les actions de façon immuable, alors que pour nous elle est une suite de ruptures, vécues par chacun de nous de façons différentes.

- La pédagogie est construite sur la logique d'enseignement du maître interprétant pour d'autres sa propre interprétation de l'activité de lancer de poids. Dans cette pédagogie le problème de l'élève se résout dans le problème du maître. Le maître détenteur du savoir, ou croyant qu'il sait pour reprendre la formule bachelardienne, se substitue à l'enfant pour résoudre ses problèmes, c'est à dire qu'il répond à sa place aux questions que l'enfant se pose.

- La pédagogie proposée représente une illustration de la pédagogie simultanée. En effet, dans le même temps, les mêmes informations sont communiquées à tous les élèves. L'espace pédagogique créé est un espace de communication d'informations et non un espace de distribution du savoir. Dans la démarche proposée le contenu est le même pour tout le monde et c'est probablement pour cette raison qu'il est "moyen", c'est à dire assez bien cadré pour convenir à tous. Mais en convenant à tous convient-il à chacun? Nous ne le pensons pas.

Le modèle de la connaissance véhiculé est celui de l'induction généralisante : il y a un rapport entre lancer loin et pousser avec les jambes. L'élève reçoit une loi plus ou moins claire dans l'immobilité des passions, c'est à dire sans espoir de faire autrement, et dans le silence, parce que le dogme ne se discute pas. La loi devra s'appliquer en dehors de toute expérience personnelle, dans l'exercice et l'activité d'application.

#### *Analyse didactique*

La didactique de référence dans cette proposition est une **didactique de la transposition**. En effet, l'enseignante fait un choix dans la complexité de la gestualité technique du lancer de poids. Elle sélectionne des éléments clés qu'elle considère importants : la tenue de l'engin, et la poussée des jambes. La production des contenus s'est faite pas **désyncrétisation** de la gestualité technique de référence.

La **programmation** des contenus est assurée par la simplicité de la formulation : la tenue de l'engin et la poussée des jambes. Par ailleurs, dans la séance trois les élèves doivent améliorer leur

---

<sup>3</sup>Nous ne nous prononcerons pas volontairement sur la véracité de cette assertion, il ne s'agit pas dans cet exposé de traquer les fautes techniques mais d'analyser la pédagogie mise en œuvre.

lancer grâce à l'action de poussée des jambes d'une distance comprise entre 0,5 et 1 mètre. Il y a là aussi une double programmabilité jouant le rôle de caution : de ce que l'on croit être les contenus et de ce que l'on croit être le progrès.

Enfin les résultats sont comptabilisés sur diverses fiches ce qui assure la **publicité** du contenu.

Nous avons, dans cet exemple, l'illustration du transfert de la didactique des savoirs théoriques à un savoir d'action. Cette didactique revêt selon nous trois écueils :

- L'élève est absent des propositions didactiques. La didactique est conçue comme un travail du savoir de référence, par le maître, en dehors de la présence de l'enfant. Si cela semble possible pour le théorème de Pythagore, cela nous paraît impossible pour un savoir d'action dont la caractéristique est l'enracinement dans la corporéité. Le triangle didactique est mis à mal et le pôle "élève" ne représente qu'un réceptacle dans lequel l'enseignant dépose le savoir préfabriqué dans l'antre obscur du didacticien.
- Le contenu est lui aussi absent des propositions de l'enseignante. En effet, la tenue de l'engin et la poussée des jambes ne sont pas des contenus de savoir, ce sont des catégories d'action dont on ne perçoit pas les constituants, l'organisation et les rapports. Nous sommes privés de la partie majeure des contenus, à savoir le rapport entre la tenue de l'engin et la poussée des jambes. La leçon ne correspond pas à une question que se pose l'enfant à propos du lancer, mais à la réplique linéaire, chronologique, progressive et logique de l'action telle que le maître la conçoit.
- La conséquence d'un tel traitement didactique appliqué aux savoirs d'action est l'absence d'obstacles clairement identifiés. Ils ont pourtant pour fonction de cristalliser les contenus autour des problèmes spécifiques leur étant liés. Ils servent de repères aux élèves dans leur quête de sens, en leur permettant de s'informer, de prendre conscience des connaissances utiles à la résolution du problème et autorisant l'interprétation du contexte à partir de cela afin de produire une action. L'obstacle, le problème et l'action sont les trois dimensions de la signification de l'activité motrice.

## ANNEXE 8.

### Proposition d'un cycle poids pour une classe de CAP.

Dans cette tentative nous reprendrons toutes les propositions faites dans l'affiche de la séance de poids reproduite dans ce chapitre, nous ne faisons que les revisiter grâce aux outils que nous avons proposés.

**S 1** La séance a pour but de poser le problème afin de donner "du" sens à l'activité. L'espace social de dialogue est mis en place dès la première séance, c'est un élément clé de la démarche de signification. Les "intentions à encourager" peuvent être reprises par l'enseignant pour expliquer son point de vue. Elles permettent de présenter un certain nombre d'informations et de connaissances sur les lancers, la balistique, la biomécanique, les attitudes sécuritaires ou les règlements des concours. Cette démarche est poursuivie à chaque séance même si elle n'est pas rappelée dans le document.

Tâches proposées	Organisation pédagogique	Intentions à encourager
1) lancer le médecine-ball. Consigne : lancer le plus loin possible un engin lourd et gros.  2) mesurer la distance. Individuellement et pour le groupe.	Pas de consigne sur la manière de tenir l'engin. Il faut que la tenue apparaisse comme une solution à l'augmentation du chemin de lancement.  Groupes affinitaires devant collecter sur une affiche les solutions trouvées pour lancer loin.	Thème 1 : - Prendre de l'avance par rapport au bassin et aux épaules. - lâcher l'engin le plus tard possible T2 : Créer une chaîne musculaire des appuis de pieds au lancer. T3 : Lancer avec élan.

**S2** La séance a un double but : D'une part il s'agit de faire naître la conscience du problème porté par le lancer, dans les groupes et pour chaque élève. Dans ce sens, il s'agit plus d'une maïeutique<sup>4</sup> que d'une manipulation, mais nous avons conscience des limites quelquefois ténues de l'emploi de ces notions en pédagogie. D'autre part, il s'agit d'exercer la réflexion à partir d'un problème pouvant être reconsidéré comme le "fil rouge" du cycle et ainsi repris dans d'autres séances selon des modalités différentes.

Tâches proposées	Organisation pédagogique	Intentions à encourager
2) Lancer un engin lourd et petit. 2) proposer des situations simples de maniement du poids pour obtenir des sensations kinesthésiques	Faire émerger dans les groupes le problème de la maîtrise de l'engin pour faire le rapport entre la maîtrise et la tenue et le positionnement du poids. Ceci acquis, proposer des situations de transformation pour	Créer et entretenir une vitesse dans l'aire de lancer.

<sup>4</sup>Art d'accoucher, désigne métaphoriquement la méthode socratique visant à faire sortir les esprits de leur torpeur en leur posant des questions embarrassantes et de "bons" problèmes, c'est à dire ceux qui font réfléchir.



concernant la tenue, le positionnement et la maîtrise dans le lancer de l'engin. 3) Lancer avec élan sur le thème "accélérer le lancer"	aller vers une tenue et un positionnement de poids classiques.	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	--

**S3** Dans cette séance nous aborderons le travail de la gestualité technique. Il s'agit de proposer, selon les caractéristiques des élèves, des situations permettant de transformer des manières de faire dont l'enseignant suppose qu'elles sont sclérosantes et sans promesse pour l'élève dans la poursuite du cycle.

Tâches proposées	Organisation pédagogique	Intentions à encourager
1) Situation d'apprentissage portant sur le rythme et sur les appuis.  2) Etablir sa performance de référence.	Il s'agit de proposer des situations adaptées aux problèmes individuels, les aires sont utilisées en fonction de situations différentes. Les élèves peuvent passer tour à tour dans les différentes situations, les approfondir ou ne pas les pratiquer s'ils maîtrisent cet apprentissage.	Observation des prestations dans le but de les analyser du point de vue des thèmes d'étude privilégiés.

**S4** C'est la séance-test pour la classe, il est clair que des groupes déstructurés, conflictuels ou dissipés ne peuvent pas subir, *ex abrupto* tout du moins, une telle pédagogie. Ce qui ne veut pas dire dans notre esprit qu'ils doivent en être irrémédiablement privés.  
L'observation, la co-évaluation et le rapport entre les sensations kinesthésiques et l'analyse de la prestation autorisée par la co-évaluation, sont de notre point de vue les éléments centraux de l'apprentissage. Dans cet infini de décalages ne manquant pas d'apparaître, nous voyons l'instauration possible d'une interprétation signifiante de l'activité.

Tâches proposées	Organisation pédagogique	Intentions à encourager
Séance d'évaluation formative portant sur l'analyse et l'auto-analyse des prestations en fonction des critères d'accélération du lancer et d'avance des appuis.	L'évaluation se fait dans le groupe à partir d'une négociation sur ce que l'on entend par les critères annoncés. L'évaluation formative ce fait du point de vue de l'observateur par la fonction de conseil, et du point de vue de l'acteur par association des sensations kinesthésiques et des intentions de l'action.	Nous voulons voir à l'oeuvre deux capacités associées à la démarche herméneutique :  1) la capacité à échanger  2) la capacité à se remettre en question.

**S5** Nous tentons dans cette séance une "dévolution". Elle consiste à permettre à chacun des élèves de faire un enseignement "à la carte" c'est à dire en fonction de sa compréhension propre de l'activité et des progrès qu'il lui reste à faire.

Tâches proposées	Organisation pédagogique	Intentions à encourager
Remédiation individuelle à partir des observations	Certaines situations sont en place d'autres sont très précisément	Cette séance est la plus risquée pour l'enseignant,

collectées dans les groupes. Les situations d'apprentissage sont en place et chacun s'orientera vers celle qui lui semble répondre à son problème.	décrites sur des fiches.	nous ne pensons pas qu'elle puisse réussir "du premier coup" parce que la démarche doit être systématisée dans les autres cours et pour les autres supports.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**S6** La séance vise à généraliser une attitude de production d'action par partage du savoir dans un espace de dialogue même inhabituel.

Tâches proposées	Organisation pédagogique	Intentions à encourager
Il s'agit d'établir la plus grande performance dans un groupe par cumul des performances individuelles.	Les groupes sont formés par l'enseignant ils sont hétérogènes en composition et homogènes entre eux	Les capacités de partage et de remise en question..

**S7** Séance-test pour le maître ayant mis toutes ses espérances dans le *savoir de l'activité motrice*.

Tâches proposées	Organisation pédagogique	Intentions à encourager
Evaluation certificative (spécifiant l'atteinte d'un niveau de <i>savoir de l'activité motrice</i> ) : établir une performance record, c'est à dire supérieure à toutes celles réalisées dans le cycle. Evaluation sommative de la maîtrise de l'exécution par un jury d'arbitres tournant tout les cinq candidats.	L'évaluation est différenciée, elle porte sur la production <i>d'un savoir de l'activité motrice</i> inféré à partir d'une mobilisation des ressources dans des temps et des espaces contraints. L'autre type d'évaluation correspond à l'observation des critères de réalisation dont la classe s'est emparé pour progresser.	Le record comme produit d'un <i>savoir de l'activité motrice</i> en poids.

### Analyse de la proposition grâce aux outils présentés dans la thèse

Le cycles tente d'établir quatre types de relations repérables :

- Entre les conditions initiales de la situation et le sens de l'activité créé par l'enfant. Dans la première séance le lancer est abordé comme une activité ayant un but précis [lancer le plus loin possible] et représentant un problème particulier la forme et le poids de l'engin. Dans la suite du cycle le but de l'activité se précise en fonction des règles institutionnelles du lancer, mais aussi en fonction des variations de poids et de forme de l'engin. Il est visé à terme une corrélation significative entre le but et les caractéristiques de l'engin correspondant à une catégorie de contenus dont nous faisons l'enjeu des lancers athlétiques, nous avons présent l'ébauche de ces contenus dans la colonne "intentions à encourager".
- Entre la spécification des réponses passées à travers l'expérience dont tout le problème pédagogique est de faire revivre les traces. Pour ce faire nous utilisons dans ce cycle l'arsenal des outils classiques : fiches de recueil de données, utilisation du tableau, établissement d'une performance record, utilisation d'enregistrements vidéo etc. Le point d'ancrage de ce travail, pour les

lancers tout du moins, semble être la forme de la trajectoire permettant de mettre en relation le point de départ de l'engin, la forme de la trajectoire et la distance parcourue. Il s'agira dans le cycle réel d'utiliser à bon escient l'outil le plus adapté à la relation désirée.

- Entre les conséquences sensorielles et le mouvement. Les lancers ont l'avantage de faciliter cette relation. En effet, une mauvaise tenue de l'engin est perçue douloureusement par le lanceur. De même la recherche de l'augmentation du chemin de lancement permet de solliciter l'ensemble du "schéma corporel" des appuis de pied jusqu'au bout des doigts. Enfin, la trajectoire de l'engin est la continuation "objective" du mouvement de lancer.

- Entre les autres conséquences et la performance. L'évaluation du *savoir de l'activité motrice*, au travers de la performance record en un temps et un lieu contraint, mobilise toutes les ressources de l'individu y compris cette cognition naissant de l'expérience et convoquant les aspects affectifs et émotionnels dans la réalisation d'un record en situation inhabituelle.

Le *dessaisissement de la parole du maître* est à l'œuvre dans ce cycle et nous tentons de conduire, sans trop d'à-coup, l'enfant d'une attitude passive au regard de la connaissance à s'approprier à une attitude active de construction de savoir. Comme nous l'avons déjà précisé, ce résultat ne s'obtient pas en une séance, il représente une "option pédagogique et éducative" choisie par l'enseignant, ou mieux par l'équipe éducative dans son entier. Pour que l'*habitus d'apprentissage* devienne un fondement éducatif il faut qu'il soit d'abord une conviction de l'enseignant. Ceci dit, le dessaisissement de la parole du maître est pour nous un passage obligé vers l'émancipation de l'élève vis à vis du maître et du savoir didactisé. Il alimente la dynamique herméneutique en autorisant un savoir singulier.

La création d'un sens commun est aisément organisé grâce aux différentes aires de lancers que l'on peut mettre en place. Chaque aire représente un espace, tout "l'art" du maître sera de permettre et de faire vivre la parole dans cet espace. Il semble clair qu'un outillage spécifique serait le bien venu lors de la formation initiale. Cependant, ne sait-on pas depuis longtemps que l'art pédagogique consiste à accoucher la parole de l'élève? Mais pour que la parole de l'élève s'exprime encore faut-il faut lui la donner.

L'alternance entre situation d'apprentissage et activité est ménagée de façon particulière privilégiant toujours la précession de l'activité sur l'apprentissage. Nous avons aussi précisé ce point, la situation d'apprentissage sera d'autant mieux incorporée, dans son lien à l'activité, qu'elle répondra à un besoin conscient de l'élève. Le passage de la contextualisation à la décontextualisation n'est pas seulement une question organisationnelle, il implique aussi un travail sur le sens des apprentissages. Dans ce travail l'enjeu majeur est de relier le problème "accélérer le lancer" par exemple à l'obstacle pour l'élève : mauvais appuis ne permettant pas l'accélération du déplacement, action incomplète de propulsion de l'engin, rupture de la chaîne musculaire par déséquilibre etc. Une fois clarifié le rapport entre le problème et l'obstacle il sera plus facile de clarifier le rapport entre l'obstacle et les contenus, ce qui permettra de proposer des contenus précis. Mais aussi entre les contenus et la situation d'apprentissage et enfin, du moins nous l'espérons, l'aller-retour entre situation décontextualisée et contexte de l'action sera amélioré.

Pour ce qui concerne l'opération d'incarnation du *savoir de l'activité motrice*, nous avons une bonne approche de ce qu'elle représente avec l'exemple de l'évaluation du cycle poids par une performance record en un temps et un espace contraint. Il apparaît une condition à l'inférence du savoir : la situation d'évaluation doit être inhabituelle pour obliger l'enfant à mobiliser l'ensemble des ressources<sup>5</sup>. Par ailleurs l'établissement de la performance record est rapporté aux caractéristiques de la personne et non à un idéal barémé. Nous voyons dans ce ménagement de la personne prenant en charge son savoir et mobilisant ses ressources, une possibilité de réconciliation du corps et de l'esprit.

---

<sup>5</sup>Nous retrouvons une idée similaire chez C.A Hauert (1995) Les déterminants du développement moteur : aspects théoriques et expérimentaux, in *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*, op. cit. pp 212-234.

Ce qui n'apparaît pas assez concrètement est l'opération d'incorporation des connaissances, pour la raison simple qu'elle appartient à l'acte d'enseigner. Nous avons décrit cette opération et nous avons montré comment elle s'inscrit dans l'élaboration d'un cycle. Il s'agirait maintenant de développer des études très précisément centrées sur elle pour en décomposer les mécanismes et en percevoir les intérêts et les limites. Il est clair que l'aspect "magique" de l'incorporation garde encore son mystère même si nous l'avons formalisé. Le travail proprement herméneutique laisse entrevoir encore des points obscurs que des recherches-action pourraient avantageusement élucider. Autrement dit, la pédagogie herméneutique a encore de belles recherches devant elle avant d'être totalement maîtrisée.

## **ANNEXE 9.**

**Les comptes-rendus au jour le jour du stage du Réso LP.**















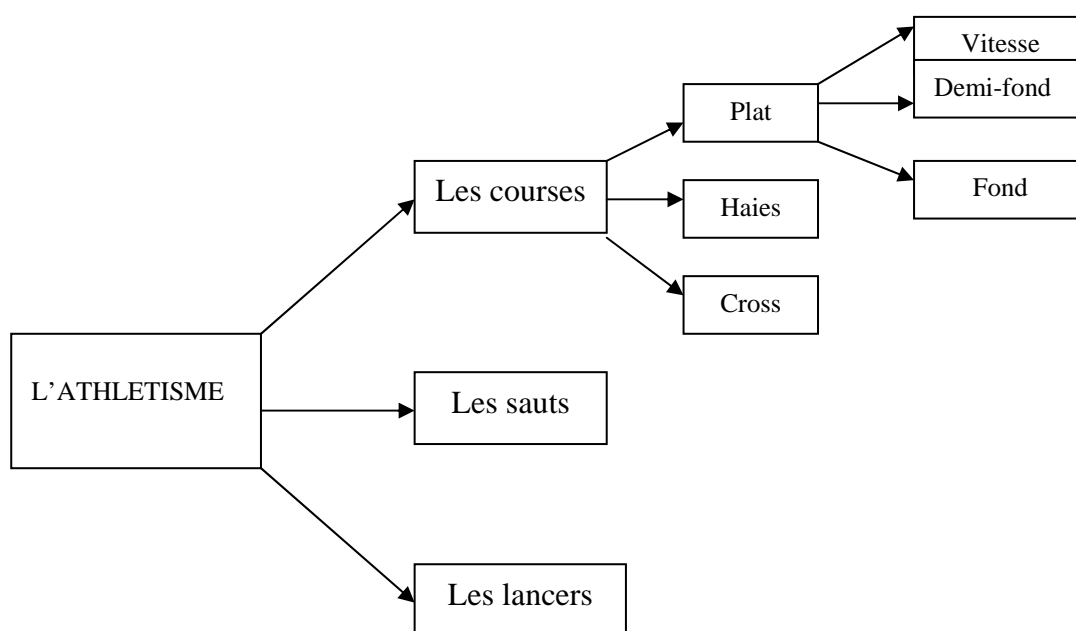


**ANNEXES**  
**RELATIVES A LA TROISIEME PARTIE**

## ANNEXE 1.

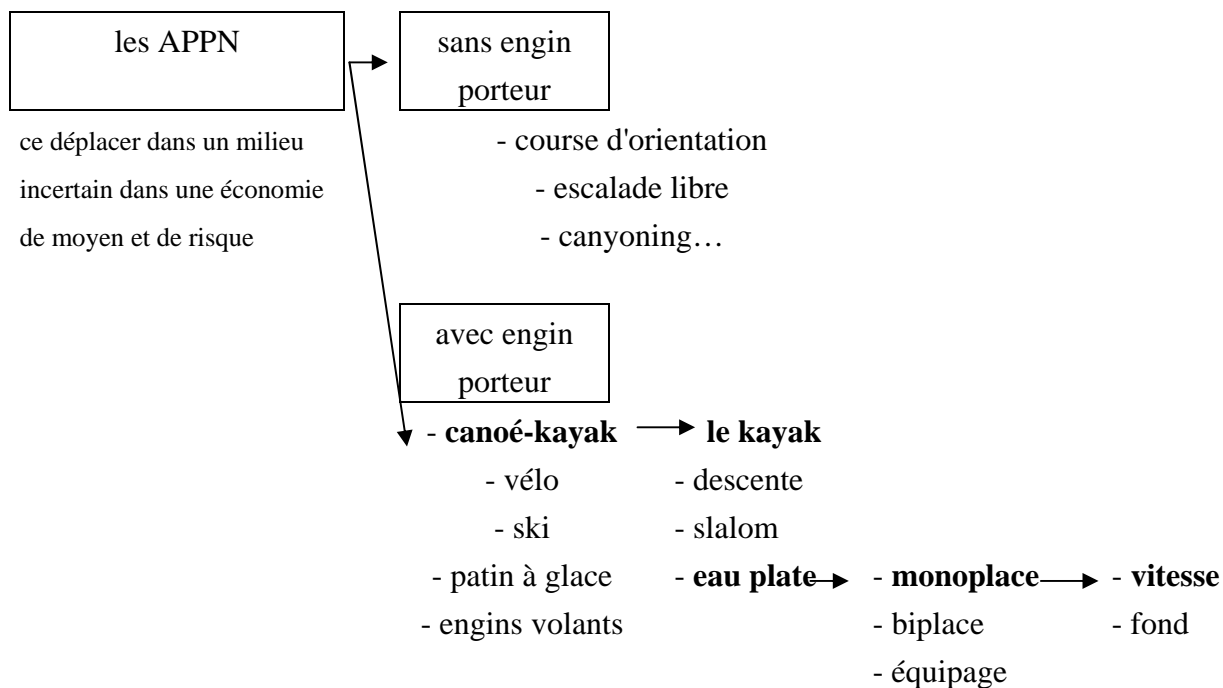
### Les activités physiques sportives et artistiques comme « sous-identités épistémologiques » de l'éducation physique scolaire.

L'éducation physique comme nombre de disciplines d'enseignement représente la somme des activités physiques sportives et artistiques. Chacune de ces pratiques recouvre une identité épistémologique particulière. Les « familles d'activités » représentent des sous-ensembles de l'activité globale. Par exemple, l'athlétisme regroupe les activités athlétiques de courses, sauts et lancers. Les sous-ensembles sont eux-mêmes divisibles :



Pratiquer l'athlétisme peut renvoyer à des pratiques extrêmement différentes pourtant il s'agit bien toujours de réduire le temps ou d'augmenter l'espace. D'où la complexité de lier à la fois des identités épistémologiques fondamentalement différentes : Lancer le poids ce n'est pas courir le cent mètres. Et l'identité générale d'une activité humaine dont le sens est l'affrontement de l'homme aux barrières qu'il s'est lui-même créé : Le temps et l'espace.

La démonstration est la même pour une autre activité support les activités physiques de pleine nature (APPN) par exemple.



Dans cette division d'une pratique d'activité de plein air, faire du kayak monoplace sur 500 mètres représente une pratique singulière porteuse d'un savoir propre, qui, s'il n'est pas étranger à la logique interne de la famille d'activité [il s'agit bien d'aller d'un endroit à un autre dans un milieu incertain] est singulier puisque l'embarcation, le type d'effort, les coordinations motrices, les interactions etc, seront spécifiques.

*La question des contenus.*

Nous voyons alors que les contenus ne représentent pas uniquement des listes de connaissances à s'approprier, de techniques à reproduire, de règlements à connaître, mais aussi une sorte de « métacadre » regroupant les différentes identités épistémologiques des activités physiques sportives et artistique enseignées.

## ANNEXE 2.

### **Diverses considérations pour commencer une recherche sur une pédagogie du *savoir de l'activité motrice*.**

Il faut recentrer mon interrogation sur le savoir de l'activité motrice. Il n'est pas certain qu'il soit une fiction. Le bilan du pré-test laisse apparaître plusieurs points :

- les conditions matérielles sont lourdes et limitées.
- la monographie est intéressante mais le choix du sujet va être problématique.
- les modèles sont validés, encore faut-il statuer sur la manière (et l'intérêt) de le faire.
- le savoir de l'activité motrice semble pour le moment recouvrir quatre caractéristiques majeures :

1) il n'est pas reproductible	3) il s'instaure entre les objets de la pratique motrice et le corps des rapports déterminants facilitateurs ou perturbateurs
2) il s'appuie sur une mémoire des actions très forte, en visionnant les séances les enfants se souviennent de détails de situations faites en décembre	4) il recouvre une suite d'étapes hiérarchiquement ou du moins logiquement organisées.

- la problématique n'est pas adaptée il est urgent d'en proposer une définitive.

La question doit être précisée et doit toucher aux caractéristiques du *savoir de l'activité motrice*. C'est un savoir analogue aux autres formes de savoirs intellectuels ou opératoires. Mais c'est aussi un savoir différent. Il diffère parce qu'il ne s'exprime qu'une fois. En effet, jamais la situation qui l'a vu naître ne se reproduira à l'identique. C'est un savoir opérationnel éphémère. Il ne peut pas être, comme les autres formes de savoirs scolaires, un savoir *propositionnel*. C'est à dire qu'il introduit "le" mécanisme de résolution d'un problème ou d'une classe de problèmes. Considérer le s.a.m. comme un savoir opérationnel implique une pédagogie particulière qui diffère des pédagogies classiques de l'école (apprentissage de techniques gestuelles, occupation systématisée des espaces... enfin toute l'artificialité des solutions déjà là à des situations qui n'existent pas). Dans l'activité motrice il y a des catégories générales, très générales, de situations : situations d'affrontement individuel, collectif, situations de reproduction de formes, de création de forme, situations de démarquage, d'interpénétration.... mais l'action elle ne sera jamais la même, c'est à dire qu'elle ne recouvrira jamais la même réalité, les mêmes caractéristiques ou les mêmes structures. Le s.a.m. est une perpétuelle invention d'actions. Ce qui est recherché dans la construction d'un savoir de l'activité motrice c'est la possibilité de créer des actions nouvelles qui ne seront pas, forcément, déclenchées par la reconnaissance d'une classe de problèmes, mais par la compréhension même des problèmes, dans une sorte de concomitance entre perception, interprétation du problème et de sa solution.



La question que l'on peut se poser est : qu'est-ce qui se transforme structurellement quand se construit le savoir de l'activité motrice ? On peut supposer qu'il s'agit :

- de la représentation du monde
- de l'intelligence des situations
- de la logique des actions
- et l'utilisation d'un certain nombre de capacités transversales

Le s.a.m. est une forme de savoir qui implique l'individu en impliquant son corps. Il n'est pas un savoir téléonomique, neutralisable, facile d'accès ou facile à ignorer. Une didactique de l'EPS voulant déboucher sur une intelligence des situations (et du corps instrumental) ne peut pas éradiquer comme elle le fait la part du corps, de sa sensibilité, de sa faiblesse, de sa fragilité, de son érotisme... Pour exemple : Elodie ne veut pas combattre avec Léo parce qu'il lui a fait mal la séance précédente. Elle transgresse la consigne de la situation qui est de combattre avec tous les camarades du groupe. Elle va même jusqu'à mentir en soutenant qu'elle a déjà combattu avec Léo mais qu'il ne s'en souvient pas. Le *savoir de l'activité motrice* constitue et s'appuie sur une mémoire de l'action très forte. On peut faire l'hypothèse que le s.a.m. s'inscrit physiquement dans le système nerveux (Changeux : graphes neuroniques) parce qu'il génère des actions. Les autres savoirs ne génèrent que des solutions, c'est pour cela qu'ils sont plus difficilement "*engraphables*". Mais cet avantage est aussi un inconvénient. Une fois constituée une trace nerveuse de l'action il est très difficile de la transformer, voire de lui en substituer une autre. La construction d'un *savoir de l'activité motrice* semble hiérarchique, c'est à dire qu'il faut respecter des étapes. Elles permettent de transformer les représentations des situations et d'intégrer, avec le moins de douleur possible les rapports du corps à l'objet. Il semble que la construction d'un s.a.m. passe par une représentation préalable incontournable sur laquelle s'appuie tout l'édifice. Par exemple : en sport de raquette il ne peut y avoir de progrès que lorsque le pratiquant comprend qu'il n'est pas dans une activité d'échange mais dans une activité de rupture. Ce n'est qu'à partir de ce moment là que des concepts d'action peuvent émerger de façon efficace.

Lors d'une émission : "Kanzi, le singe aux mille mots, 27.01.96 à 11H, de la série "Documentaires" que propose la cinquième chaîne (chaîne du savoir la bien nommée) le docteur Savage-Rumbaugh de l'université de Floride relate une expérience particulièrement intéressante, elle tente de faire apprendre à des choses simples à des singes bonobo. En l'occurrence elle apprend à un mâle à casser des silex pour en faire des tranchants. Au bout de quelques mois le singe est placé en présence d'une boîte contenant des friandises. La porte est fermée par une corde. Le singe se rappelle ce qu'il a appris, mais il se passe un événement tout à fait inattendu, il n'utilise pas la manière apprise quelque temps avant, il interprète. Au lieu de tenir les silex dans la main il les projette les uns contre les autres. Il obtient un tranchant, puis les friandises. Cette expérience nous intéresse parce que le singe a produit un savoir. C'est un savoir à l'état pur, il est pour nous exemplaire dans la mesure où il se produit en dehors de toute influence du milieu, de la culture, des tentions et des pressions sociales. Kanzi a interprété ce qu'il avait appris. Il n'y a pas reproduction d'un savoir-faire, il n'y a pas non plus transmission du savoir, mais expression d'un savoir construit à partir d'un apprentissage. Tel semble être l'enjeu de toute construction de savoir. Dans une situation d'apprentissage humain la pression culturelle et sociale renforce la manière de faire apprise par reproduction et non par interprétation. Le cas du savoir-faire ou de la technique sportive stéréotypée, en sont des exemples forts. Ce qui est bon pour toi c'est ce que je fais moi, ou comme on fait dans les pratiques sociales. La conclusion du documentaire faite par le commentateur est la suivante : "*la faculté d'apprendre est celle de transmettre ce que l'on a*

*appris*". De toute évidence le commentateur n'a rien compris puisque nous pouvons dire que la faculté d'apprendre est de laisser l'autre apprendre. La question qui semble se poser est la suivante :

**Comment se constituent les possibilités d'agir dans l'activité physique humaine du point de vue de la pédagogie ?**

Cette formulation insiste dans sa dernière partie sur un parti pris : celui de la pédagogie. L'activité humaine, la motricité, ont été étudiées selon divers points de vue, la physiologie, la biomécanique, la philosophie... Mais, s'intéresser aux savoirs scolaires nécessite une prise de distance pédagogique par rapport à ces approches.

**Hypothèse de recherche :** l'activité motrice produit un savoir analogue à toute autre forme de savoir, c'est à dire qu'il produit des concepts d'action à partir d'une abstraction des situations, et qu'il effectue des opérations sur ces concepts. Mais pour le construire pédagogiquement il est nécessaire de tenir compte de ses caractéristiques propres.

**Hypothèse de travail :** vers une pédagogie du *savoir de l'activité motrice*.

La connaissance apporte plus de plaisir que l'ignorance, alors pourquoi se complaire dans l'ignorance. Probablement parce qu'il faut apprendre et que c'est un effort. En éducation physique comme ailleurs construire un s.a.m. ce fait grâce à l'apprentissage. Si bien que l'agencement des situations, leur pertinence didactique... n'exonèrent pas de maîtriser les mécanismes de l'apprentissage et de la construction du savoir. On n'apprend pas simplement parce qu'on est immergé dans une "bonne" situation, il faut encore que "la mise en scène pédagogique" permette, favorise, organise la construction du savoir. On ne peut pas s'en remettre à la situation d'apprentissage quand on vise la construction d'un savoir.

Certains avancent que l'évolution de l'homme tient à sa faiblesse, sa cruauté venant du fait qu'il est le plus faible du règne animal (il ne court pas vite, ne voit rien, n'entend pas grand chose...). L'homme apprend parce qu'il reconnaît son impuissance face aux tâches et aux situations. Mais alors, dans la conception constructiviste par exemple, les paliers qui représentent une restructuration ne sont-ils pas superposables avec des phases diachroniques de reconnaissance de son impuissance et des phases synchroniques de non reconnaissance (inconscience) de son impuissance.

On apprend quand on n'accepte plus son impuissance et sa faiblesse, mais le corps est particulièrement faible et impuissant, si bien que le rapport aux objets de la culture motrice est souvent un rapport douloureux et frustrant.

La construction du savoir ne se fait pas par agencement d'étapes propositionnelles logiquement organisées. Mais par la confrontation de l'élève à des étapes obligées de reconnaissance de son impuissance. En ce sens il est bien plus difficile d'apprendre en EPS qu'ailleurs parce que les implications sont plus générales puisqu'elles touchent à l'intégrité même des individus. Il est faux de dire, et de laisser croire, que les élèves (en difficulté) aiment l'EPS, sous prétexte qu'ils aiment le sport. Ils se rendent vite compte qu'ils sont tout aussi en échec en football ou en orientation qu'ils le sont ailleurs, et en plus ils conscientisent l'échec douloureusement dans leur chair et non plus dans un savoir qui leur serait étranger.

De ce point de vue, la didactique ne s'intéresserait plus à la construction logique et progressive du savoir selon la logique de maître ou de l'universitaire, mais selon la logique obligée des obstacles inscrits dans la logique de l'apprenant.

La didactique s'est trop appuyée sur une conception de l'homme et de sa motricité comme un segment logico-mathématique. Alors que le sens et la culture font de l'EPS la discipline faisant émerger une intelligence du corps qui englobe le rapport à son propre corps et au corps des autres. Penser qu'il existe des passages obligés, des conduites typiques, des noyaux incontournables... laisse supposer un déterminisme dans l'apprentissage, or, tout apprenant n'est-il pas justement une organisation qui tend à établir un non-déterminisme. L'apprentissage ne recouvre pas un mécanisme de transmission du savoir mais un mécanisme de transition du savoir. L'homme s'organise comme une structure de non équilibre. Accepter ce déséquilibre est toujours difficile voire douloureux.

**Variable dépendante** : les caractéristiques du s.a.m. (ou du moins les plus facilement repérables) impliquent une démarche pédagogique.

<p>Savoir non reproductible</p> <p>Pôle pédagogique renvoyant à l'intelligence des situations de communication et de socialisation</p> <p>Le rapport aux objets est un rapport qui implique le corps. Le rapport au savoir de l'activité motrice est un enjeu des pédagogies motrices.</p> <p>Pôle mythologique renvoyant à l'intelligence de ce qui est mobilisé et mis en œuvre au plan anthropologique.</p> <p>La construction se fait par étapes</p> <p>La mémoire des actions</p> <p>Pôle didactique renvoyant à l'intelligence des opérations motrices et mentales mises en jeu dans les savoirs</p>	<p>Nécessité de développer une intelligence des situations au delà de solutions toutes faites. Cette intelligence passe par la construction d'un savoir conceptuel à partir d'une abstraction des situations.</p> <p>C'est un rapport essentiellement de nature sociologique.</p> <p>Le monde est une création individuelle.</p> <p>La logique didactique, la logique des actions et la logique de l'apprenant.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Variable indépendante** : l'interprétation (herméneutique) et le fond de compréhension sur lequel s'effectue cette interprétation.

### Quelques précisions sur les présupposés théoriques de l'expérimentation.

Par extension à son sens initial, l'*herméneutique* est la discipline de l'interprétation. Dans ce sens, le concept d'*enaction* que propose F.Varela désigne le "*faire émerger de la signification sur un fond de compréhension*" [p210]. Cette orientation non objectiviste conçoit le savoir comme le résultat d'une interprétation permanente qui émerge de nos capacités de compréhension. Le savoir comme action, parce qu'il est le substantif d'un verbe d'action "savoir", dépend d'un monde inséparable de nos corps, de nos langages et de nos histoires culturelles, bref, dirait Varela, de notre corporéité. Ce point de vue constitue une critique du cognitivisme classique par le fait qu'il met en doute son schéma théorique qui considère que le monde préexiste à l'individu et que la compréhension de ce monde consiste à construire une représentation interne conforme. Pour Varela, et le courant critique, le monde est une construction personnelle selon nos capacités de

compréhension et l'interprétation que nous sommes capables de faire à partir de là. Cet argument touche l'enseignant. En effet, l'interprétation que fait l'élève du saut en hauteur quand la barre est placée à un mètre vingt, n'est pas la même s'il mesure un mètre cinquante ou s'il mesure un mètre quatre vingt.

Mais plus encore, Ces capacités s'enracinent dans les structures de notre corporéité biologique mais elles sont vécues et éprouvées à l'intérieur d'un domaine d'action consensuel et d'histoire culturelle. Pour M.Johnson [1987] la signification comprend les schèmes de l'expérience corporelle (les opérations motrices) et les structures pré-conceptuelles de notre sensibilité (mode de perception, manière de s'orienter, mode d'interaction avec les objets, les événements et les personnes).

Les objets du monde sont perçus soit comme des attributs des choses : la couleur bleue de la mer. Ou comme des catégories de l'expérience : le bleu comme catégorie des nuances de couleur ayant des longueur d'onde comprises entre telles et telles bornes.

La motricité est une cognition dans le sens où elle établit des relations entre les éléments du système que constitue l'individu, entre l'individu et son environnement et entre les systèmes (individus) entre eux. Pour ce qui concerne la variable indépendante les quatre caractéristiques que nous avons retiré du pré-test constituent le cadre d'intelligibilité du concept de *savoir de l'activité motrice*. Il se compose de deux parties :

- Le savoir comme entité non reproductible correspondant à l'interprétation permanente des situations et de leur résolution.
- Le rapport aux objets impliquant le corps correspondant aux structures préconceptuelles de la sensibilité.

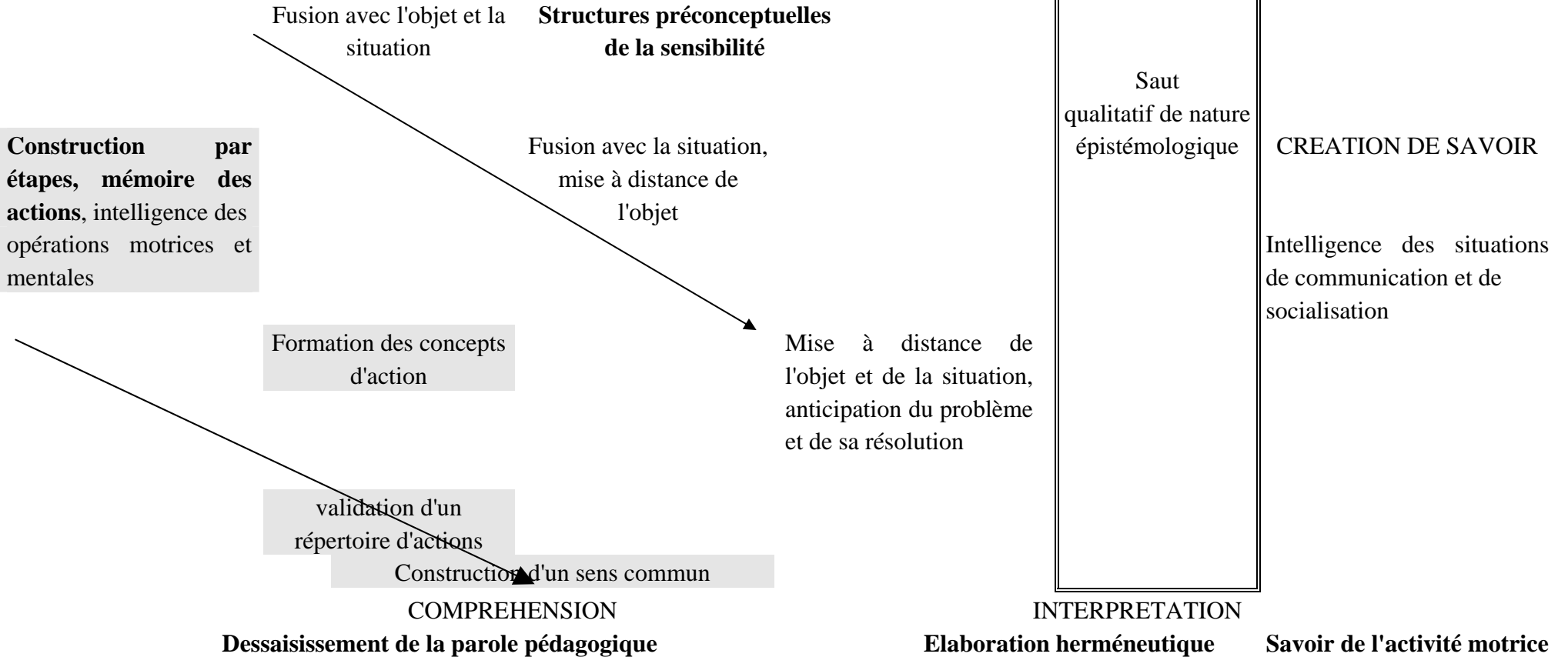
La mémoire des actions et la construction par étapes correspondant aux schèmes de l'expérience motrice.

Le modèle général tente de répondre à la question que pose Parlebas : "*sous quels processus psychomoteurs et sociomoteurs les schémas d'action pourront-ils s'affranchir du stade figuratif pour accéder au stade opératif*"

Désaisissement de la parole pédagogique		Elaboration herméneutique	Savoir de l'activité motrice
Structures préconceptuelles de la sensibilité	Rapport aux objets (intelligence de ce qui est mobilisé et mis en œuvre au plan anthropologique)	Interprétation permanente (intelligence motrice) L'interprétation représente le passage entre le figuratif et l'opératif	Savoir non reproductible (intelligence des situations de communication et de socialisation) construction d'un savoir opératif
Processus sociomoteur			
Schémas de l'expérience motrice	Mémoire des actions et construction par étapes (intelligence des opérations motrices, stratégiques et mentales requises dans l'action).		
Processus psychomoteur			

Ce modèle général peut se doubler d'un modèle pédagogique :

**Rapports aux objets**, intelligence de ce qui est mobilisé au plan anthropologique



Modèle pédagogique synthétisant la variable dépendante et les variables indépendantes.

**L'expérimentation :**

Le but

Elle vise à dresser les grandes lignes d'une pédagogie du savoir de l'activité motrice.

Les objectifs

Valider le modèle pédagogique synthétisant les variables.

Elle peut s'envisager en quatre pôles de recherche selon les quatre points du dessus. Il s'agit alors de constituer une équipe de quatre enseignants qui exploreront sur une partie. Il faudra parfaitement gérer la coordination de l'équipe ainsi que les aides à apporter à chacun d'eux lors des enregistrements.

La question d'un modèle commun : la théorie subjective de la situation pédagogique.

**Perspectives :** l'épistémophilie (désir de l'origine du savoir) est le fondement de toute pédagogie.

## ANNEXE 3.

### Exemple de leçon et son bilan. Leçon N°1 du cycle de COMBAT DEBOUT Rochetaillée jeudi 16.11.95. 15h45

Thèmes d'étude:    1) faire sortir son adversaire en le poussant                      2) Utiliser une prise de vêtement, soulever porter déséquilibrer						
	TPS	ECHAUFFEMENT	TPS	TACHE 1	TPS	TACHE 2
<b>Descriptif</b>	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traversée du gymnase en grenouille, en lapin, à 4 pattes.</li> <li>- pousser un partenaire de face sans les mains, de dos</li> <li>* échauffement</li> </ul>	15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tâche A:</b> combattre un camarade choisi</li> <li>- <b>Tâche B:</b> Combattre tous les camarades du groupe</li> <li>* Se familiariser avec l'activité</li> <li>* rentrer dans l'activité de combat en choisissant un adversaire en fonction du but du combat</li> <li>* accepter de combattre même un adversaire qu'on a pas choisi</li> </ul>	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la moitié des combattants portent une ceinture au hasard</li> <li>* La prise de la ceinture introduit d'autres possibilités d'agir: soulever et déséquilibrer et soulever et porter</li> </ul>
<b>Dispositif</b>		<p style="text-align: center;">En travers dans le gymnase</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 cercles de 1,5 M</li> <li>- 4 élèves par cercle</li> <li>- 45" de combat</li> <li>- pour tA une revanche si c'est possible</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 cercle de 2M</li> <li>- 2 combattants et des spectateurs</li> </ul>
<b>Consignes</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toutes consignes de sécurité</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suivre le règlement</li> <li>- Dans la tâche A : choisir un adversaire pour gagner</li> <li>- on ne peut pas refuser le combat</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- on respecte le règlement</li> <li style="text-align: center;">MAIS</li> <li>- on peut prendre la ceinture</li> </ul>
<b>Ce qu'il y a à apprendre</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- se préparer à combattre</li> <li>- <b>Se familiariser avec la poussée</b> et la zone corporelle d'intervention autorisée</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rentrer dans l'activité en toute sécurité</li> <li>- <b>pour faire sortir l'autre du cercle je dois le pousser</b></li> <li>- comprendre le but du combat</li> <li>- accepter de combattre</li> <li>- faire un choix stratégique</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>le fait de prendre la ceinture me permet de combattre différemment</b>, j'ai d'autres possibilités que celle de pousser</li> <li>- les autres façons d'agir sur l'adversaire à part pousser</li> </ul>

# Bilan

Leçon 1		
Impression générale	Disposition matérielle	Evaluation des prestations
<p>Pas de problème pour rentrer dans l'activité</p> <p>Bon groupe qui écoute bien pour des petits</p> <p>Activité motivante</p>	<p>Les cercles sont trop petits il faut les tracer à 3m de diamètre</p>	<p>La lutte se situe essentiellement dans la prise des mains</p> <p>Ils poussent bien</p> <p>Pas d'utilisation de la ceinture donc pas de porté</p> <p>Ils glissent avec les chaussons</p> <p>Il faut se placer derrière la ligne de départ dans le cercle</p> <p>Il faut respecter le signal de début de combat</p>
Propositions pour L2		
	<p>3 cercles plus grands</p>	<p>Mettre des ceintures à tout le monde</p> <p>Insister à l'échauffement sur le porté</p> <p>Penser à des groupes de niveau (poids, force...)</p> <p>Peut être lutter pieds nus</p>



## ANNEXE 4.

### Retour réflexif sur sa pratique à partir des enregistrements vidéo.

#### Trois ordres de questions.

- **Quels indices les élèves prennent-ils ?**  
\* ont-ils perçu les déclencheurs (règles, alternative, mur) ?
- **Quelle prise de distance par rapport à leurs actions ?**  
\* quelles opérations (comparaison, analogie, divergence...)  
\* quelles représentations ont-ils d'eux-mêmes, des autres et de l'activité.
- **Quelle médiation, quels échanges, quelle institutionnalisation des règles et théorèmes en acte ?**

#### Déroulement de la séance

##### 1) Avertissements à l'adresse des enfants :

Le montage ne peut pas montrer tout le monde, mais on a la bande complète.

Comme pour le combat il y a des règles pour prendre la parole, la projection sera interrompue de temps en temps pour pouvoir discuter.

On fait une projection en continu en silence, chacun pense dans sa tête. Puis une projection pendant laquelle on pourra discuter dans le respect de la parole de chacun.

##### 2) Le plan de séance vidéo :

Echauffement		Déclencheurs		Combats	
ce qu'il faut montrer	pourquoi le montrer	ce qu'il faut montrer	pourquoi le montrer	ce qu'il faut montrer	pourquoi le montrer
Les deux <b>thèmes d'études</b>  * pousser  * porter	Comment les deux thèmes d'études vont se retrouver dans les combats	Les trois déclencheurs  * le respect des règles de combat  * l'alternative du porter et du pousser  * la matérialisation du cercle comme mur	L'émergence d'une stratégie :	Un combat sans règle est injuste un combat avec règles est plus équitable  Un combat en pousser un combat en porter  Un combat avec esquive et rotation	Comment les thèmes d'étude se retrouvent dans les combats  Etique et pratique sociale  Mode d'action et stratégie  Perspectives
			On pousse jusqu'à la limite et on porte en dehors.		
			L'émergence de théorèmes en acte : - on pousse un lourd  - on porte un léger		

Scénario :

<p style="text-align: center;"><b>Echauffement</b></p> <p style="text-align: center;">Faire voir les actions de pousser et de porter</p> <p>Pousser : Léo/Yves, S1. Porter : file indienne, S3 et S4 avec déplacements latéraux</p>	
	Retour réflexif discussion
<p style="text-align: center;"><b>Combat 1</b></p> <p style="text-align: center;">équité et règles</p> <p>L'injustice : Filles, S1</p>	
	Retour réflexif discussion
<p>Justice et respect des emplacements et des ordres</p>	
	Retour réflexif discussion sur la solution : existe-t-il une éthique du combat ?
<p style="text-align: center;"><b>Déclencheurs</b></p> <p>L'alternative selon le poids : Emmanuelle</p>	
	Retour réflexif discussion : le théorème en acte est-il valide ?
<p>Le mur</p>	
	Retour réflexif discussion : le mur oblige à adopter une stratégie de porter
<p style="text-align: center;"><b>Les combats</b></p> <p style="text-align: center;">Séquence dont le but est de stabiliser ce qui a été vu avant</p> <p>Pousser : Léo/Clément, S2 Porter : Claire/Marie, S3 Esquive/rotation : Léo/fille, S4</p>	
	Débat

**Il serait bon d'envisager une dernière séance dont le but serait de vérifier la portée de la séance de retour réflexif.**

## ANNEXE 5.

### ELEMENTS POUR UNE INGENIERIE DIDACTIQUE

Guy Brousseau (1992) *Eléments pour une ingénierie didactique*, Se former +, Pratiques et Apprentissages de l'Éducation, Voies Livres, Lyon, pp 1 et suivantes.

#### **Situation didactique, situation a-didactique.**

Dans la **conception** la plus générale de l'enseignement, le savoir est une association entre les bonnes questions et les bonnes réponses. L'enseignement pose un problème que l'élève doit résoudre : si l'élève répond, il montre par-là, qu'il sait, sinon se manifeste un besoin de savoir qui appelle une information, un enseignement. A toute méthode qui permet de mémoriser les associations favorables est acceptable.

La maïeutique socratique limite ces associations à celles que l'élève peut effectuer lui-même. Cette restriction a pour objet de garantir la compréhension du savoir par l'élève, puisqu'il le produit. Mais on est alors conduit à supposer que l'élève possédait déjà ce savoir, soit qu'il l'ait depuis toujours (réminiscence), soit qu'il le construise lui-même par son activité propre et isolée. Tous les procédés où le maître ne donne pas lui-même la réponse, sont acceptables pour accoucher l'élève de ce savoir.

Le schéma socratique peut être perfectionné si on suppose que l'élève est capable de tirer son savoir de ses propres expériences, de ses propres interactions avec son milieu, même si ce milieu n'est pas organisé à des fins d'apprentissage : l'élève apprend en regardant le monde (hypothèse empiriste-sensualiste) ou en faisant des hypothèses parmi lesquelles son expérience lui permet de choisir (hypothèses *aprioriste*) ou encore dans une interaction plus complexe faite d'assimilations et d'accommodations telles que PIAGET les décrit.

L'élève apprend en s'adaptant à un milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, un peu comme le fait la société humaine. Ce savoir, fruit de l'adaptation de l'élève, se manifeste par des réponses nouvelles qui sont la preuve de l'apprentissage.

Ce processus psycho-génétique piagétien est à l'opposé du dogmatisme scolastique. L'un ne semble rien devoir à l'intention didactique, alors que l'autre lui doit tout. En attribuant à l'apprentissage « naturel », ce qui repose sur l'art d'enseigner selon le dogmatisme, la théorie de PIAGET risque de soulager le maître de toute responsabilité didactique : ceci constitue un paradoxal retour à une sorte d'empirisme ! Mais un milieu sans intentions didactiques est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles que l'on souhaite qu'il acquière.

La conception moderne de l'enseignement va donc demander au maître de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées, par un choix judicieux, des "problèmes" qu'il lui propose. Ces problèmes, choisis pour que l'élève puisse les accepter doivent le faire agir, parier, réfléchir, évoluer, de son propre mouvement. Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il produit sa réponse, le maître se refuse à intervenir comme proposeur de connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle, mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu'il peut la construire sans faire appel à des raisons didactiques. Non seulement il le peut, mais il le doit aussi, car il n'aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en

l'absence de toute indication intentionnelle. Une telle situation est appelée **situation a-didactique**. Chaque connaissance peut se caractériser par une ou des situations a-didactiques qui en préserve le sens et que nous appellerons situation fondamentale. Mais l'élève ne peut pas résoudre d'emblée n'importe quelle situation didactique, le maître lui en ménage donc qui sont à sa portée. Ces situations a-didactiques aménagées à des fins didactiques déterminent la connaissance enseignée à un moment donné et le sens particulier que cette connaissance va prendre du fait des restrictions et des déformations ainsi apportées à la situation fondamentale.

Cette situation ou ce problème choisi par l'enseignant est une partie essentielle de la situation plus vaste suivante : le maître cherche à faire dévolution à l'élève d'une situation a-didactique qui provoque chez celui-ci l'interaction la plus indépendante et la plus féconde possible. Pour cela, il communique ou s'abstient de communiquer, selon le cas, des informations, des questions, des méthodes d'apprentissage, des heuristiques, etc... L'enseignant est donc impliqué dans un jeu avec le système des interactions de l'élève avec les problèmes qu'il lui pose. Ce jeu ou cette situation plus vaste est la situation didactique.

L'élève ne distingue pas d'emblée, dans la situation qu'il vit, ce qui est d'essence a-didactique et ce qui est d'origine didactique. La situation a-didactique finale de référence, celle qui caractérise le savoir, peut être étudiée de façon théorique, mais, dans la situation didactique, pour le maître comme pour l'élève, elle est une sorte d'idéal vers lequel il s'agit de converger : l'enseignant doit sans cesse aider l'élève à dépouiller dès que possible la situation de tous ses artifices didactiques pour lui laisser la connaissance personnelle et objective.

Le contrat didactique est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. C'est le moyen qu'a le maître de la mettre en scène. Mais l'évolution de la situation modifie le contrat qui permet alors l'obtention de situations nouvelles. De la même façon, la connaissance est ce qui s'exprime par les règles de la situation a-didactique et par les stratégies. L'évolution de ces stratégies requiert des productions de connaissances qui permettent à leur tour la conception de nouvelles situations a-didactiques.

Le contrat didactique n'est pas un contrat pédagogique général. Il dépend étroitement des connaissances en jeu.

Dans la didactique moderne, l'enseignement est la dévolution à l'élève d'une situation a-didactique, correcte, l'apprentissage est une adaptation à cette situation. Nous verrons plus loin que l'on peut concevoir ces situations comme des jeux formels et que cette conception favorise la compréhension et la maîtrise des situations d'enseignement.

### Le contrat didactique

Ainsi, dans toutes les situations didactiques, le professeur tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse. Théoriquement, le passage de l'information et de la consigne du professeur à la réponse attendue, devrait exiger de la part de l'élève la mise en oeuvre de la connaissance visée, qu'elle soit en cours d'apprentissage ou déjà connue. Nous savons que le seul moyen de "faire" des mathématiques, c'est de chercher et résoudre certains problèmes spécifiques et, à ce propos, de poser de nouvelles questions. Le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution du bon problème. **Si cette dévolution s'opère, l'élève entre dans le jeu et s'il finit par gagner, l'apprentissage s'opère.**

## ANNEXE 6.

### Retranscription des dialogues.

La retranscription n'est pas faite avec une stratégie particulière, les groupes ne sont pas repérés et les cassettes sont retranscrites dans l'ordre où elles se présentent.

Les chiffres au regard des paroles renvoient à des élèves, chaque fois que l'on trouve 1, ou 2 ou 3..., il s'agit de la même élève. Ceci dit, suivant les cassettes les numéros 1 ne renvoient pas à la même élève puisque que les cassettes représentent le dialogue d'un groupe particulier.

#### Groupe 1, cassette prise au hasard :

- 1- *Qui veut...*
- 2- *Qu'est-ce qu'y veut ?*
- 3- *Chaque fois que le volant tombe vous mettez...*
- 4- *Attends j'ai oublié ma feuille*
- 3- *Une croix ici, dans le terrain ici*
- 5- *Où, là!*
- 2- *Non parce que là c'est toi qui est représentée, le terrain il est ici*
- 3- *Oui mais si au service le volant tombe ici (dans le terrain du serveur)*
- 2- *Oui, là tu marques rien*
- 6- *Si je tiens ma fiche comme ça je mets la croix là ?*
- 7- *Ça dépend où tu es placée, il faut te mettre là*
- 6- *D'accord*
- 8- *Et dans l'autre cas...*
- 9- *Bon on fait les groupes ?*

Le dialogue semble fini, rapidement les filles commencent à plaisanter sur les intentions présidant à ce protocole. Il semble qu'elles se soient mises d'accord très rapidement le dialogue n'a pas duré plus de 3 minutes. Mais soudain une fille reprend :

- 1- *S'adressant à moi par l'intermédiaire du dictaphone – Alors je vais vous expliquer, c'est Houarzouza qui parle (rires), pour arbitrer, il faut donc que la feuille soit bien positionnée, c'est à dire, par exemple moi j'arbitre Assia, Assia est du côté droit, j'ai sa feuille et le bonhomme doit impérativement être du côté droit, sinon cela fera erreur (rires). Ca y est on a fini.*

#### Groupe 2, cassette prise au hasard :

- 1- *Là c'est le joueur, à chaque fois que je marque un point je le marque ici, on est tous d'accord ?*
- 2- *Oui... oui*

- 3- *Oui... vas-y répète*  
1- *Là c'est toi qui joue, chaque fois que tu marques un point je mets des croix*  
4- *Tu regardes le joueur et tu mets la croix en regardant les pieds de l'adversaire*  
5- *Oui c'est ça il faut regarder les pieds chaque fois que le volant passe au-dessus du volant (elle voulait dire filet).*  
3- *Même si y marque pas*  
6- *Oui même si y marque pas*  
2- *Tu regardes les pieds et tu marques juste...*  
3- *C'est ce qu'elle a dit la prof la dernière fois*  
5- *Qui c'est...*  
4- *Vous marquez pas aussi les échanges qu'ils font ?*  
5- *Ho!! Je peux parler ! C'est qui qui tient la fiche ?*  
2- *Non, non on marque pas*  
5- *Qui c'est qui tient la fiche?*  
1- *Il faut te mettre de l'autre côté du terrain pour voir comme il faut*  
3- *Par exemple je joue avec Mounia, je marque un point, elle le marque où le volant est tombé*  
4- *Oui ben voilà c'est fait*  
5- *Que ce soit le volant ou les points, c'est là où sont les pieds*  
*toutes ensemble- oui, elle a compris*  
2- *Oui mais tu regardes le truc par rapport à ça*  
5- *D'accord donc celui qui m'observe il marque une croix chaque fois que je marque un point là.*

Groupe 3, cassette prise au hasard :

- 1- *Toi tu es là et moi je suis là-bas (peut-on comprendre que le là-bas désigne l'autre côté du terrain?)*  
2- *La fiche tu dois la mettre comme ça parce que tu es de ce côté, si tu étais là-bas, on se serait mis là pour bien t'avoir du bon côté.*  
3- *Disons que si tu joues là, ici c'est ton terrain.*  
4- *J'ai pas compris*  
1- *Franchement, regarde là c'est ton terrain*  
2- *Celle qui te note elle se met là puisque toi tu es là*  
3- *Tu vois la feuille elle est là*  
1- *Attends, quand elle envoie la balle*  
4- *Hi Hi (rire)*  
1- *Quand elle envoie la balle et bien le terrain il est là*  
5- *Ha! et tu mets une croix*  
2- *Tu as vu*  
6- *Oui j'ai compris*  
1- *Je suis obligée de mettre ma feuille là puisque tu es là*  
2- *Hé bien, quand tu envoies le volant et bien tu mets une croix*  
3- *Mais elle a dit aussi les pieds... je sais pas quoi*  
3- *Non mais c'est pas la peine*  
4- *Parce que ça j'avais compris*  
5- *Si tu as compris c'est bon*  
6- *C'est pas la peine*  
2- *De toute façon il faut qu'elle soit à côté de toi.*

1- *Allez c'est bon on a fini on a tout expliqué*

Groupe 4, cassette prise au hasard :

1- *Allez dites quelque chose, il faut s'arranger pour mettre la feuille*

2- *On fait comme l'autre fois*

3- *Quand le truc retombe dans le terrain de l'autre on met une croix*

4- *C'est là où il met les pieds, vous avez compris*

Brouhaha tout le monde parle en même temps

Ricanements

5- *Qui joue contre qui ?*

6- *Pour la feuille c'est bon on a compris, qu'est-ce que...*

Silence

Petits rires

1- *Mais pourquoi on met...*

2- *Qu'est-ce que t'as, qu'est-ce que tu veux ?*

Rires

3- *On a compris de toute façon*

4- *Qu'est-ce qu'on fait maintenant (petits tapotements sur le magnétophone)*

5- *C'est tout, c'est bon*

L'intérêt de ce protocole est que les dialogues sont courts, mais ils sont intenses en signification. Ceci prêche à penser qu'il n'est peut-être pas judicieux de vouloir tout enregistrer et qu'il est préférable d'avoir un moment clé de la compréhension produisant peu de données, certes, mais permettant une meilleure utilisation de ces données.

## ANNEXE 7.

### Cycle de badminton avec une classe de 2PCAS, 25 filles.

Nous reproduisons en intégralité le texte produit par Lise. Les parties du texte en gras sont soulignées par nous et sont reprises *in extenso* dans l'évaluation de l'expérience. Le lecteur peut ainsi apprécier ce qui a été retenu comme critère d'évaluation et ce qui a été écarté pour des raisons de place. Par ailleurs, le lecteur peut replacer les fragments dans leur contexte pour en approfondir la portée, ou pour remettre en question l'interprétation que nous en faisons.

---

#### 1ère séance le mardi 5 novembre 1998

Evaluation diagnostique à partir de 2 critères : renvoi et rupture

Constitution de deux groupes de travail

#### 2ème séance le mardi 12 novembre : évaluer son espace de jeu à partir d'une fiche d'observation

On s'est rendu compte rapidement que les consignes n'étaient pas claires, elles ont donc demandé un certain nombre de précisions que je leur ai données.

Ensuite elles devaient travailler en doublette, 1 qui joue et une qui observe. C'est entre ces deux élèves que se situe le dialogue. Pour certains groupes le placement de l'élève qui observe a prêté à discussion dans la doublette, pour d'autres groupes non, même si le placement n'est pas celui attendu.

Je passe dans les groupes et en posant des questions elles cherchent par essai erreur le bon placement. J'insiste sur la relation de la fiche avec la réalité du terrain. Elles trouvent des solutions, 2 doublettes se placent correctement. Je leur demande d'expliquer aux autres le placement qu'il faut adopter pour pouvoir remplir la fiche. Elles ont du mal à l'expliquer oralement, elles vont s'aider du terrain et se positionner. Quand on laisse les élèves chercher, que l'on n'intervient que pour guider leur recherche par un questionnement on a l'impression de perdre du temps, on a envie de leur donner les réponses pour qu'elles avancent et se mettent rapidement en action. **Cependant si elles n'arrivent pas à orienter leur fiche c'est qu'elles n'ont pas construit l'espace de jeu en badminton, donc comment par la suite leur demander de viser un espace ?**

Cependant on n'a pas le temps de passer dans chaque groupe pour questionner. On s'est rendu compte en regardant les fiches que certains groupes avaient mis des croix sur les deux demi terrains, que certaines fiches avaient beaucoup de croix d'autres très peu.

On s'est rendu compte que les consignes peuvent être claires pour nous mais pas pour les élèves, peut-être faut-il diminuer le nombre de consignes et les laisser chercher et penser par elles-mêmes en les guidant par un questionnement.

Dans la fiche ce qui pose problème c'est le bonhomme dessiné, car il oblige à orienter la fiche d'observation. Cette fiche qui représente un plan à plat du terrain oblige l'élève à faire des abstractions pour se représenter le terrain dans l'espace. **Cette construction se fait petit à petit par l'utilisation de la fiche et non pas à priori.** Il y a ici un décalage entre ce que l'on veut leur faire faire et ce qu'elles



sont capable de faire.

Il y a un décalage aussi au niveau des mots. **Par exemple le mot cible qui est clair pour l'enseignant n'a pas la même signification pour tous les élèves. La notion de cible est à construire par l'élève. C'est d'abord un camp, c'est à dire un espace plan, ensuite peut-être un but, une zone à atteindre avec le volant et ensuite une cible qui devient un espace en trois dimensions avec la prise en compte d'un adversaire dedans. Il y a donc un espace à construire prenant en compte l'adversaire. On peut parler ensuite de stratégie du joueur.**

Ce qui paraît intéressant c'est que l'on retrouve cet espace en volley-ball et dans d'autres APS. (compétence par groupe ?)

Le fait de travailler à deux sur la même classe permet un retour sur son enseignement que l'on a jamais, cela permet d'aller plus loin et d'approfondir ce que l'on a repéré ou senti. On se rend très bien compte qu'il y a des choses que l'on ne voit pas.

3ème séance le mardi 19 novembre : Séance centrée sur le défi.

Après un échauffement, les élèves de la première moitié de la classe lancent un défi aux autres sous forme d'un match en 11 points. Ce qui permet d'effectuer un premier classement en fonction des scores et de l'écart au score. Ce défi avait été commencé la séance précédente, les élèves ne se souvenant pas des équipes nous avons recommencé depuis le début. **Cette séance était peu dynamique, les filles avaient du mal à s'organiser, elles paraissaient fatiguées.** Ont-elles senti une différence avec la séance précédente ? Pas les mêmes conditions de travail, pas d'observation, peu de questionnement, plus de match et d'actions physiques ? Je leur ai demandé si l'intervention du deuxième prof les gênait, certaines m'ont dit que c'était la caméra qui les dérangeait.

4ème séance le 26 novembre : Faire 4 groupes chacun ayant en son sein une des élèves qui savaient utiliser la fiche d'observation.

Je leur donne 2 fois 7 minutes pour s'observer. Je ne donne pas d'autres consignes à elles de s'organiser. On enregistre les dialogues, si cela coïncide vraiment j'interviens sous forme de questions.

Mettre des plots pour marquer les contours des terrains, faire des traits pleins pour marquer la zone avant et arrière sur les fiches d'observation.

Bilan -

Certaines des élèves qui avaient expliqué à leurs camarades comment se placer et utiliser la fiche se sont trompées cette fois-ci. On peut supposer qu'il n'y a pas eu stabilisation de ce qu'elles avaient appris la séance d'avant.

La situation s'est mise plus vite en place, elles ont discuté entre elles pour se placer. J'ai pu observer 2 groupes, un groupe qui a utilisé la fiche correctement, un groupe du bon côté du terrain mais à côté de l'élève à observer. **Il leur manque encore une étape d'abstraction. Elles construisent donc peu à peu l'espace de jeu.** Encore des erreurs au niveau du nombre de croix représentées sur la fiche. **Il semblerait que cette classe s'investisse davantage dans ce travail de réflexion et de compréhension que dans des situations de match ou de jeu à l'intérieur desquelles elles ont du mal à entrer. Ces élèves sont capables de discuter, de proposer des solutions, de chercher dans le calme. Elles s'écoutent alors que quelque fois cette écoute je n'arrive pas à l'obtenir.**

A partir des fiches on a entouré en jaune la zone de jeu et en rose la partie du terrain où la concentration des volants était la plus importante.

5ème séance du 3 décembre : A partir des fiches d'observation elles ont la consigne d'analyser individuellement leur fiche et de trouver une ou des solutions pour agrandir leur espace de jeu. Ensuite on fait une synthèse commune et je leur propose trois ateliers **elles doivent** en **choisir** 2 sur 3 en **fonction de leurs besoins**.

Bilan :

**Une partie des élèves n'ont pas tout compris par apport au positionnement de la fiche. Cependant on repart avec les mêmes fiches et les mêmes actions à faire. Si elles n'ont pas compris pourra-t-on analyser les fiches et tenir compte des -1 et +1 ?**

De plus on s'est heurté à beaucoup de problèmes de mise en œuvre, il me semble que l'on a perdu de vue la verbalisation entre les élèves.

De plus cette séance seule est difficilement gérable. **J'ai l'impression que ces élèves préfèrent réfléchir que faire un match.** Quand on leur pose des questions, quand on les fait observer elles jouent le jeu, elles discutent entre elles, se donnent des conseils, répondent oralement même si parfois en grand groupe on a l'impression que ce sont toujours les mêmes qui parlent. Par contre quand elles doivent se défier, elles sont molles, ont peu d'entrain.

Dans toutes ces séances je gère la mise en œuvre, peut-être parce que je n'organise pas mes séances tout à fait de la même manière et que **je ne suis plus dans mes routines, à aucun moment je n'ai le temps de voir réellement ce qui se passe au niveau moteur, je suis en permanence centrée sur ce qu'elles disent, je réponds aux questions et je gère la mise en place des situations.**

Par apport au travail dans les différents espaces on a vu deux élèves travailler dans l'espace avant se faire des petites passes de part et d'autre du filet, elles se sont adaptées à la situations !!

**J'ai la sensation de longs temps d'explications par apport au temps de la mise en action** ( voir si on obtient le même résultat ? )

Après cette situation émerge des demandes de gestes techniques pour envoyer le volant dans les différents espaces.

**Les élèves sont capables de faire des choix, de ces choix émergent des questions.**

Pour ce qui concerne les enregistrements audio, les groupes fonctionnent différemment. Dans un groupe c'est plutôt une qui explique, dans un autre certaines posent des questions et les autres essayent de répondre. Dans le 3ème groupe elles discutent ensemble de la situation et dans le dernier une élève dit ce qu'il faut faire aux autres.

6ème séance du 10 décembre : Je leur propose 8 terrains avec des zones tracées sur un demi terrains qui rapportent 1 ou -1 et un demi terrain libre. Elles font des matchs

Une fiche d'observation à remplir.

Bilan -

Séance difficile dans sa mise en place matérielle et complexe car on travaille tous les espaces. Problèmes de rotation ( situation pas assez étudiée dans son fonctionnement Les élèves ont vite compris le but de la situation et se sont placées assez vite sur les terrains. On a obtenu deux niveaux de réponses, soit un renvoi dans la zone, soit une rupture dans la zone. **Par un questionnement sur le comment, les élèves ont trouvé avec leurs mots, la fixation et la rupture.**

Les profils moteurs ont changé, d'un comportement de renvoi elles ont des intentions, encore besoin de gestes techniques c'est une demande.

**Avec me semble -t- il moins de travail moteur, mais par l'échange la réflexion on est arrivé plus ou moins au même résultat. De plus cette forme de travail parait mieux leur convenir.**

On a l'impression qu'ensemble elles construisent des choses, qu'elles cherchent qu'elles réfléchissent.

7ème séance du 17 décembre : Je leur propose de faire seule leur échauffement. Toutes les phases de l'échauffement sont respectées mais de manières peut dynamique, sans trop de conviction sauf pour trois élèves. ( Efficacités c'est le ramadan ? )

Je leur demande ensuite de me rappeler les règles d'actions que l'on avait trouvées à la dernière séance d'avant les vacances, sans les aider elles retrouvent la fixation et la rupture.

Ensuite je leur propose une situation de match avec un coach. Elles doivent dire à l'avance à leur doublette qu'elle fixation et qu'elle rupture elles vont essayer de mettre en place face à leur adverse, le coach doit observer si la mise en place est faite et si elle est efficace et doit leur donner des conseils. Ensuite tournoi 1/2 classe contre l'autre 1/2 classe.

Bilan -

On a l'impression qu'elles bougent, s'agitent mais ont du mal à s'engager dans l'apprentissage. **Pour la situation avec le coach, pour certain groupe cela fonctionne, elles arrivent à repérer si l'intention de fixation et de rupture est mise en place, elles donnent des conseils, arrêtent le jeu.**

La plupart des élèves ont pris l'espace avant arrière un seul groupe a pris l'espace latéral.

Elles ont des intentions, un projet qu'elles arrivent plus au moins à mener à bien car elles ont besoin de se déplacer plus vite, et elles prennent peu d'information chez l'adversaire. Une est encore en conduite de renvoi, quand je lui est pose la question de savoir quelles étaient ses intentions elle me répond : renvoyer le volant. Je lui ai demandé si le badminton était une activité qui ne lui convenait pas, elle m'a répondu qu'elle n'aimait pas. Son attitude au cours du cycle était semble -t-il une attitude d'attente et de non-engagement aussi bien cognitif que moteur.

## ANNEXE 8.

### Retranscription des entretiens d'explicitation.

#### Entretien 1 :

Q1.1 QUESTIONNEUR - Pour vous, que diriez-vous si l'on vous demandait ce que vous avez appris de plus important dans le cycle de badminton ?

ELÈVE - Ce que j'ai appris de plus important, comment manier le ballon, enfin la raquette et la balle, on nous appris à viser, du genre à fixer l'adversaire tout le temps sur le même terrain et après attendre un moment, comment dire, un moment d'inattention pour marquer le point.

Q1.2 Q- D'accord. Je vous propose de choisir ce qui est le plus important, est-ce que c'est viser pour marquer le point ou bien si c'est de manier la ... ?

E- Manier le jeu,

Q- Oui, alors, qu'est ce qui a été le plus important pour vous ?

E- Bien attaquer, manier l'adversaire pour pouvoir marquer.

Q2 Q- Oui, alors donc manier l'adversaire pour pouvoir marquer, on prend ce mot là. J'ai envie de vous proposer de revenir au moment où vous avez appris à faire ça.

E- Au moment... la prof a donné plusieurs explications ?

Q- Vous retrouver le jour où elle a fait ça ?

E- C'était la troisième séance de badminton, il y a trois semaines

Q- Vous retrouvez la séance, ça date de 3 semaines, alors qu'est ce qui c'est passé, dans cette séance, qu'est-ce qu'elle a fait la prof ?

E- La prof elle nous a expliqué, elle a bien regardé le jeu, elle nous a proposé de changer d'endroit pour pouvoir viser ailleurs.

Q3.1 Q- Ça veut dire que vous jouiez, la prof a regardé comment vous jouiez, et à un moment donné, elle a dit STOP ? Elle a arrêté le jeu ?

E- Elle nous a dit de changer notre jeu

Q- Oui, mais comment elle a dit de changer votre jeu ?

E- Disons on a arrêté un petit moment, elle nous a parlé personnellement,

Q3.2 Q- Elle a parlé à chacune d'entre vous, ou elle a parlé à tout le monde ?

E- Non, elle a parlé à l'ensemble

Q- Elle vous a réuni ?

E- Oui, elle nous a réuni, toute la classe, après elle nous a expliqué.

Q3.3 Q- Elle a expliqué quoi ?

E- Ce qu'il fallait pour pouvoir marquer en maniant l'adversaire

Q- Vous retrouvez ce qu'elle a dit plus précisément à ce moment là ?

E- Elle nous a dit, parce qu'on l'a fait ensemble, elle a remarqué que chacune avait son jeu et qu'à un moment donné, à chaque fois qu'on tirait à l'endroit où l'adversaire ne s'y attendait pas on marquait le point. Elle nous a proposé de tout le temps manier l'adversaire, fixer sur le terrain, pour pouvoir marquer ensuite

Q4 Q- Fixer l'adversaire sur le terrain, tout le monde savait ce voulait dire fixer l'adversaire Vous-même saviez-vous ce que voulait dire fixer l'adversaire ?

E- Non au début nous on ne savait pas,

Q4.1 Q- Oui, alors comment vous avez appris ?

E- C'est la prof qui nous l'a expliqué,

Q- Vous lui avez demandé ou elle l'a expliqué ?

E- Non elle l'a expliqué tout de suite,

Q4.2 Q- Oui, mais comment elle vous l'a expliqué, comment elle a fait pour vous l'expliquer si tout le monde ne savait pas ?

E- En regardant le jeu

Q5 Q- Oui, elle a bien regardé votre façon de jouer, mais pour vous expliquer, comment elle a fait pour vous expliquer.

E- Elle nous a dit de tirer sur le devant, par ex : on tire toujours devant, l'adversaire rattrape toujours la balle, et au bout d'un moment on tire en arrière

Q6 Q- Donc ça c'est un exemple, a-t-elle donné d'autres exemples ?

E- Oui, tirer à droite ou à gauche

Q7.1 Q- Oui, donc vous aviez joué, elle vous a rassemblé pour vous dire ça d'accord, et après ?

E-...

Q7.2 Q- Et après vous vous êtes remises à jouer ?

E- Oui, une fois qu'elle nous avait bien expliqué, on a continué.

Q- Oui, donc vous allez rejouer, vous retrouver ce moment là où vous jouez tout de suite après ?

E- Le moment, je ne me rappelle pas bien

Q- C'est normal que vous ne vous rappeliez pas bien, vous voyez avec qui vous jouiez à ce moment là ?

E- J'étais exactement avec les mêmes filles, Virginie, Karine et Christèle

Q8 Q- Il y en a une plus particulièrement avec qui vous avez joué ce jour là ?

E- Christèle

Q9 Q- C'est avec Christèle que vous avez joué, à ce moment où vous êtes remise à jouer, vous avez eu l'idée de marquer des points ?

E- Oui, une fois que la prof nous a expliqué, on a fait ce qu'elle nous a dit

Q10.1 Q- Est-ce que vous retrouvez plus précisément ce que vous avez fait. Vous avez voulu faire ce qu'elle vous a dit.

E- Voilà

Q10.2 Q- A un moment... Vous retrouvez un moment plus précis où vous avez fait quelque chose ?

E- Le moment le plus précis où j'ai fait quelque chose, c'est quand elle ne s'y attendait pas, j'ai tiré plus loin, voilà, et j'ai marqué le point.

Q- Elle ne s'y attendait pas, c'est à dire, elle était où ?

E- Elle était toujours devant, placée devant, devant, elle rattrapait toujours la balle, et à un moment donné, j'ai vu un espace libre, et j'ai tiré dans l'espace libre

Q- Mais comment vous avez fait pour tirer dans cet espace libre ?

E- Quand on mène toujours l'adversaire, à force qu'il rattrape les balles, à un moment il ne va pas pouvoir la rattraper si on tire au fond.

Q- D'accord

E- Donc, on a tiré au fond.

Q- Ce moment là, vous avez tiré au fond, mais comment vous avez fait pour tirer au fond ?

E- Oh là là !

Q- Vous étiez où vous à ce moment là ?

E- J'étais sur le terrain d'en face

Q- Oui je me doute, à votre place, mais plutôt près du filet, loin du filet ?

E- Je dirais près du filet

Q- D'accord près du filet

E- Oui, car c'est plus facile de tirer plus près du filet pour pouvoir marquer à l'arrière, car il faut avoir beaucoup de force dans le bras et dans la raquette, donc...

Q- Vous étiez près du filet et votre adversaire était où ?

E- Il était devant

Q- Là, vous m'avez dit, « j'ai vu un espace libre »

E- Oui, parce qu'à mon avis l'adversaire a vu que je la maniais toujours devant / devant,

Q- Vous avez essayé de la manier devant / devant ?

E- Oui et sur le coup elle a du croire que j'allais toujours tirer devant, alors que j'ai tiré derrière

Q- Vous me montrer avec votre bras que vous avez tiré derrière, la balle à ce moment là, elle était haute, elle était basse ?

E- Elle était haute

Q- Elle était haute, et vous avez tiré comment avec votre bras, comment vous avez tiré avec votre bras ?

E- A mon avis c'était pendant le service, donc on a tiré par-dessous, on a pensé que cela levait la balle et ça l'envoyait plus fort et bien loin, donc j'ai tiré plus loin et cela à a marqué derrière

Q11

Q- D'accord, donc vous avez marqué là, vous retrouvez un autre moment où vous avez marqué ?

E- Non

Q12

Q- Et elle, elle a vous marqué des points, ce jour là

E- Oui, comme d'habitude

Q13

Q- Vous avez l'impression que c'est vous qui avez marqué le plus ou c'est elle ?

E- J'ai l'impression que c'est elle, car moi j'ai juste essayé de jouer le jeu, pour pouvoir comprendre

Q14.1

Q- Vous, vous avez joué le jeu pour pouvoir comprendre ?

E- Oui, par rapport à ce que la prof nous a expliqué, je voulais essayer pour voir si cela marchait, mais parfois cela ne marchait pas.

Q14.2

Q- Des fois, ça ne marchait pas, mais qu'est ce qui se passait, pourquoi ça ne marchait pas. Qu'est-ce qui ne marchait pas ?

E- Parce que si ça se trouve, l'adversaire a du capter ce que je voulais faire,

Q15.1

Q- Comment il pouvait capter ? Peut être que l'on ne va pas demander comment l'adversaire pouvait capter ce que vous vouliez faire, mais est-ce que vous des fois vous avez eu l'impression de capter ce que l'adversaire voulait faire ?

E- Des fois oui, quand je commençais à me poser des questions, du style où elle va tirer

Q15.2

Q- C'est à dire quand vous jouez, vous vous posez des questions du style « où elle va tirer » ?

E- Oui on ne sait jamais, car on peut croire qu'elle va tirer bas, alors qu'en fait elle va tirer derrière, où qu'elle va tirer sur le coté alors que nous on s'attendait qu'elle tire sur l'autre côté.

Q15.3

Q- Quand vous vous posez des questions, qu'est que vous faites ?

E- Je réfléchis, je regarde l'adversaire,

Q15.4

Q- Vous regardez l'adversaire, et vous regardez quoi sur l'adversaire ?

E- La raquette, et la façon dont elle va tirer

Q- Comment vous voyez la façon dont elle va tirer, c'est quoi la façon dont elle va tirer ?



E- La façon dont elle va tirer, ça dépend à peu près de la façon de servir, attendre un moment où on s'y attend pas et marquer le point.

Q- Oui, comment, quand vous essayez de capter ce qu'elle va faire, qu'est que vous regardez ?

E- Ben, disons euh ...

Q- Qu'est que vous regarder, vous faites des gestes avec vos mains, je ne sais pas si c'est ça que vous regardez ?

E- Si, c'est comment elle va tirer quoi, si elle va tirer à droite ou à gauche

Q15.5

Q- A quoi vous voyez, vous retrouvez un moment où vous voyez qu'elle va tirer à droite, comment elle fait ?

E- Oui elle fixe l'endroit où elle va tirer

Q- Elle fixe l'endroit où elle va tirer ?

E- Donc, disons elle fixe l'endroit où elle va tirer à gauche et nous on va croire qu'elle tire à gauche, donc moi je vais aller à gauche et en fin de compte, elle aura tiré à droite

Q- Ah ! Vous vous êtes dis ça en jouant des fois, que, ça veut dire que vous regardiez ses yeux ?

E- oui

Q15.6

Q- mais des fois vous vous êtes dit, je vais regarder ses yeux, mais je vais aller à gauche, et elle va tirer à droite ?

E- Voilà, donc disons que c'est une sorte de ruse quoi

Q- C'est une sorte de ruse ?

E- Oui, parce qu'on peut croire, vu qu'elle regarde sur le côté gauche, on va dire parfaitement qu'elle va tirer du côté gauche, mais en fin de compte, elle voit par moment qu'on se place bien à gauche ou bien pendant le jeu, et après elle va jouer à gauche, et elle va partir à droite

Q15.7

Q- Est ce que vous avez pu capter ça des fois ?

E- Non

Q- Non ?

E- Pas souvent, c'était trop dur, parce que des fois on disait, ouais ! c'est bon, on va partir à gauche, on partira à gauche, en fin de compte je continuais toujours de passer à gauche, donc elle tirait à droite, après.

Q15.8

Q- Et là quand elle changeait comme ça, des fois vous n'avez pas capté ce qu'elle allait faire ?

E- Non, elle tirait rapide, elle attendait que je me place toujours à gauche, à gauche, et en fin de compte au bout d'un moment, elle a vu que je venais toujours à gauche, si vous voulez, elle me faisait courir sur le terrain

Q- Je comprends

E- Elle me faisait courir sur le terrain, mais en fin de compte, elle tirait à droite, donc ça fait que je n'ai pas vu la balle, j'étais parti à gauche

Q16

Q- D'accord, vous avez fait aussi des choses comme ça vous ?

E- Ben oui, ça vient de toutes les explications du professeur

Q17

Q- Mais vous, là vous disiez, je me posais des questions, « j'essaie de capter » est-ce que vous vous disiez aussi des choses par rapport à ce que vous alliez faire ?

E- Ben oui, normalement,

Q- Oui, normalement, oui, par exemple, des fois, vous vous disiez... ?

E- Si je rattrape la balle, je marque tout de suite ou bien je commence à m'amuser pour la diriger dans le jeu

Q- Si je rattrape la balle, je marque tout de suite, qu'est ce que je fais peut être à ce moment là, mais si je rattrape la balle, je marque tout de suite qu'est ce que je fais ?

E- Ça marque le point

Q- Oui, non mais d'accord, mais qu'est ce que je peux faire pour marquer le point ?

E- Vous pouvez pas pour marquer le point

Q18.1

Q- Oui, mais non, dans ce moment là vous disiez, « si je rattrape la balle, je marque tout de suite », ouais ! Est-ce que vous retrouvez un moment comme ça ?

E- Oui

Q18.2

Q- Et Qu'est ce que vous faite à ce moment là ?

E- Je tire bien droit et j'essaie de marquer

Q- D'accord...

E- C'est juste pour voir si elle a, j'essaie de tirer bien loin, et si ça marche, et bien ça marche, si ça ne marche pas, et bien

Q- D'accord, en général ca veut dire que pour marquer il faut tirer bien loin

E- Bien oui, tirer bien loin,

Q- D'accord...

E- Bien loin et bien fort

Q- Bien loin et bien fort

Q- Des fois ça rate, vous dites des fois ça marche et des fois ça ne marche pas, des fois ça a raté...

E- Ouais ! Comme dans tous les jeux

Q19.1 Q- Oui, d'accord mais est ce que vous vous êtes demandé pourquoi des fois ça a raté ?

E- Bien, non

Q19.2 Q- Peut être maintenant vous avez une idée de pourquoi ça rate des fois ?

E- Pourquoi ça rate, tout simplement parce que je cherche à viser l'adversaire et je veux toujours tirer plus loin, et qu'à un moment donné la personne réfléchi, que c'est lui qui rattrape la balle et qui marque le point

Q20 Q- Mais alors peut être qu'il y a une autre idée que vous pourriez avoir ?

E- Une autre idée.. ?

Q- Si des fois ça rate parce que vous cherchez toujours à tirer plus loin Qu'est que vous pourriez peut être faire ?

E- Tirer moins fort, et plus devant ; voilà

Q- D'accord, je vous remercie, au revoir.

Entretien 2 :

Q1.1

QUESTIONNEUR – Est-ce qu'il y a un moment, un jour où vous vous êtes dit tient j'apprends quelque chose ?

ELÈVE – Oui je pense, ce qui m'a marqué c'est quand on nous a appris à lancer la balle vers ... à lancer la balle loin pour la remettre devant

Q1.2

Q- vous retrouvez le jour où on vous a appris ça ? Non ? Ce n'est pas grave, c'était plutôt vers le début ou vers la fin de la période où on vous a fait travailler le badminton ?

E- c'était à la fin.

Q- c'était à la fin, donc apprendre à lancer la balle loin... ?

E- Oui pour faire courir l'adversaire pour marquer le point plus facilement.

Q1.3

Q- Comment ça c'est passé là ? Si vous ne vous souvenez pas quand c'était... pour que vous appreniez ça qu'est-ce qu'on a fait ?

E- Elle nous a expliqué déjà, elle nous a montré sur le tableau et tout, où on doit se mettre et comment faire courir l'adversaire un peu partout.

Q2

Q- Comment vous étiez les élèves quand elle a expliqué ça ?

E- On était attentives

Q- Oui mais vous étiez disposées comment, le tableau il était où par exemple ?

E- Il était en face et nous on était autour.

Q- Vous étiez autour du tableau et elle a expliqué ?

E- Oui, elle a expliqué

Q3

Q- Est-ce qu'il y a des élèves qui ont parlé à ce moment là ?

E- Oui, parce qu'elle nous avez demandé qu'est-ce qu'on devait faire... comment... Elle nous a posé la question et c'est nous qui avons répondu.

Q4

Q- Vous retrouvez la question qu'elle vous avez posé à ce moment là ?

E- Heu... je réfléchis... en plus elle nous l'a dit plusieurs fois...

Q5

Q- Ce n'est pas grave, elle vous a dit une phrase pour que vous disiez comment il fallait faire. Qu'est-ce qu'il s'est passé quand elle vous a demandé de dire comment il fallait faire, avec la phrase qu'elle a employée ?

E- ...

Q6.1

Q- Donc la prof vous a posé une question, qu'est-ce qui c'est passé alors ? Il y a des élèves qui ont répondu... ?

E- Certaines ont donné des explications, mais c'était faux... donc on a essayé de le faire en jouant.

Q- Donc il y a eu ce temps...

E- De la réflexion.

Q- C'est ça de la réflexion, ce jour où elle vous a demandé ce qu'il fallait faire, où vous avez parlé, c'était en fin de cours ?

E- Oui.

Q6.2

Q- Est-ce qu'elle a fait quelque chose d'autre votre professeur ? Est-ce qu'elle a parlé elle, elle a donné des explications ?

E- Oui, elle nous a dit comment il fallait faire, où se placer et tout, comment le faire courir dans son terrain.

Q- Là elle a donnée des explications devant le tableau blanc ?

E- Oui.

Q- Ça c'était en fin de cours et la semaine suivante ?

E- Elle nous avait demandé de redire la phrase et on a joué.

Q7

Q- Cette phrase que vous ne retrouvez pas, elle vous a demandé de la redire, est-ce que certaines de vos camarades ont retrouvé cette phrase ce jour là ?

E- Oui, mais je ne m'en rappelle pas.

Q- Est-ce que vous vous souvenez où vous étiez ce jour là, par rapport au tableau par exemple ?

E- On était comme d'habitude quand on commence un cours, on fait l'appel et puis on commence.

Q- Bien certaines savaient, mais qu'est-ce qu'elle a fait, qu'est-ce qu'elle vous a dit de faire, comment vous avez fait ?

E- On a joué à un contre un en essayant de faire courir l'adversaire.

Q8

Q- Est-ce que vous retrouvez ce moment où vous commencez à jouer ?

E- C'était dur, quand l'adversaire lance doucement... il lance doucement... il faut faire l'opposé de ce qu'il fait en fait... je crois. Il faut mettre la balle à gauche aussi et ça c'était dur, mais bien.

Q9.1

Q- C'était dur mais c'était bien, pourquoi c'était bien ? Qu'est-ce qui vous fait dire que c'était bien ?

E- Parce qu'on tire des buts.

Q9.2

Q- Pour la première fois vous avez mis des buts ?

E- ...

Q9.3

Q- Vous en retrouvez un but que vous avez mis ?

E- Oui, il faut la faire courir derrière et mettre une petite balle devant. Je me suis fait avoir plusieurs fois et la première fois que j'en ai mis un... franchement ça a été...

Q- Quand vous dites que vous vous êtes fait avoir plusieurs fois...

E- Ben, plus elle envoie la balle au fond et plus je cours comme une folle. Tout le temps elle me la mettait au fond et elle me faisait une petite après.

Q10.1

Q- Elle essayait de faire la même chose que vous ?

E- Oui.

Q10.2

Q- Rappelez vous comment ça c'est passé. Vous dites que vous l'avez mis sur le devant... souvenez-vous... vous étiez où par exemple sur le terrain ? Loin derrière...

E- J'étais devant, parce qu'elle me fait venir au milieu, après je l'envoie hyper loin.

Q- D'accord, vous étiez au milieu, mais elle avant qu'est-ce qu'elle avait fait ?

E- Ben je l'avais tellement fait courir qu'elle était épuisée et qu'elle est restée au fond, j'avais plus qu'à la mettre.

Q11

Q- A propos de ce moment là est-ce que vous avez envie de dire autre chose ? Est-ce que vous y avait réfléchi après ?

E- Oui je pense. Mais il faudrait dire où mettre la balle au début on pourrait mieux affiner notre jeu je pense. Au début y en pas beaucoup qui savent, mais à la fin j'ai bien aimé.

Q12

Q- Vous avez l'impression d'avoir appris ?

E- Oui, parce que je me rappelle qu'on en avait fait en troisième mais c'était juste pour s'amuser. Oui j'ai bien appris, comment placer une balle, les règles du jeu c'est important aussi.

Q13 Q- Peut-être d'autres choses que vous avez apprises ?

E- La règle du jeu, placer la balle... Non ça va.

Q- Bien je vous remercie.

### Entretien 3 :

Q1 QUESTIONNEUR – Je vais vous demander si quelque chose pour vous a été important pendant ce cycle de badminton ? Un jour où vous êtes dit « teint j'apprends quelque chose que je ne savais pas faire avant ».

ELÈVE – La technique de la rupture.

Q2.1 Q- Qu'est-ce que c'est que la rupture ?

E- Par exemple on envoie quelqu'un au fond, en tirant très fort, et quand elle s'y attend pas on tire juste devant le filet.

Q2.2 Q- Et ça sert à quoi cette technique là ?

E- A fatiguer l'adversaire.

Q2.3 Q- Oui mais si on essaye de fatiguer l'adversaire est-ce que ça a un but ?

E- C'est plus facile à marquer des points.

Q3.1 Q- Alors, ça pour vous c'est quelque chose d'important que vous avez appris ?

E- Oui.

Q3.2 Q- En fait je vais vous demander si vous retrouvez le jour où vous avez appris ça ?

E- Heu... Non... C'était un jour où on avait marqué au tableau...

Q- C'était un jour où vous aviez marqué au tableau. Est-ce que je peux vous demander qui avait écrit au tableau ?

E- La prof.

Q4.1 Q- La prof avait marqué au tableau, mais qu'est-ce qu'elle avait marqué au tableau ?

E- Elle avait fait un schéma, je crois...

Q4.2 Q- Sur ce schéma c'était quoi ?

E- C'était des parties du terrain, la partie A et la partie B, la partie A c'était où on met l'adversaire et la partie B c'était où on tirait pour marquer le point.

Q4.3 Q- Si je comprends bien la partie A c'est là où est l'adversaire et la partie B c'est là où vous marquez. Et elles étaient situées comment ces zones sur le schéma ?

E- A l'opposé.

Q5.1 Q- Donc elle avait marqué ça au tableau et elle avait écrit une phrase, vous vous rappelez de cette phrase ?

E- Non je me rappelle pas.

Q5.2 Q- Mais l'idée qu'il y avait dans la phrase vous vous en souvenez ?

E- C'était une phrase qui expliquait le schéma.

Q6.1 Q- C'était donc un jour où la prof avait écrit quelque chose au tableau, est-ce qu'il c'est passé autre chose ce jour là ?

E- ... Non...

Q6.2 Q- Non ? Il ne c'est rien passé ? Est-ce que les élèves ont parlés par exemple ?

E- Oui, on a complété la phrase...

Q7 Q- Et puis ensuite, qu'est-ce qui c'est passé ?

E- Après on a essayé de le faire

Q- C'était le premier jour ou un autre jour ?

E- Non, c'était après... j'avais déjà fait du badminton mais jamais on m'avait expliqué.

Q- Vous connaissiez un peu mais personne ne vous avez expliqué dans le détail. Quand vous dites que vous connaissiez un petit peu cela veut dire que vous aviez une idée de comment il fallait faire ?

E- ...

Q8.1 Q- Je voudrais maintenant revenir à ce jour où vous avez fait le schéma au tableau, vous avez parlés, vous avez complété la phrase, ensuite qu'est-ce qui s'est passé ? Vous connaissiez un peu, mais pour apprendre qu'est-ce que vous avez fait ?



E- On a pratiqué.

Q8.2 Q- Le même jour ?

E- Je ne crois pas. Elle nous a expliqué un peu avant et on l'a refait. Elle nous a expliqué pour nous perfectionner.

Q8.3 Q- Tout ça le même jour ?

E- Elle nous a expliqué au début du cours, après on l'a fait et comme on y arrivait pas bien elle nous a expliqué à la fin du cours, mais on avait plus de temps.

Q- Est-ce que vous avez refait cela à un autre moment ?

E- Oui au cours d'après.

Q9 Q- Comment il s'est passé le cours d'après ?

E- Bien.

Q- Quand vous dites bien est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez fait pour essayer d'appliquer ce que...

E- Ben, je tirais sur les côtés, ou doucement ou très fort.

Q10 Q- Cela veut dire que la prof vous a fait jouer à ce moment là ?

E- Oui

Q11 Q- Tous les élèves jouaient ?

E- Je crois, ou il y avait des arbitres je ne sais plus.

Q12 Q- Vous, vous avez joué à ce cours là, contre une élève, vous vous souvenez qui était cette élève ?

E- Oui c'était Karine.

Q13.1 Q- Est-ce que la prof vous avez dit de jouer d'une certaine façon ?

E- ... Je crois... De cette façon.

Q13.2 Q- Vous vous souvenez de ce qu'elle a dit à ce moment là ?

E- Non.

Q- Avant que vous jouiez ?

E- Elle a dit qu'il faut essayer de faire ce qu'elle nous a expliqué la semaine dernière... et on l'a fait

Q14 Q- Après avoir dit ça qu'est-ce qui c'est passé ?

E- On a joué des matches.

Q15.1 Q- Bien, quand la prof vous a dit ça est-ce que vous vous aviez déjà compris ?

E- Oui.

Q15.2 Q- Qu'est-ce que vous avez fait quand vous étiez sur le terrain ?

E- J'ai envoyé l'adversaire au fond

Q15.3 Q- Et comment vous faites pour envoyer l'adversaire au fond ?

E- Je tire fort, plusieurs fois et quand elle est bien au fond et que c'est moi qui ait la balle je la pose juste devant le filet

Q- Comment vous faites pour envoyer l'adversaire au fond ? Vous tirez très fort...

E- Oui un peut opposé à elle, si elle est devant j'envoie au fond pour qu'elle recule et je la met juste devant.

Q15.4 Q- Vous retrouvez un moment particulier où vous avez fait ça ?

E- Il y en a plusieurs

Q- Vous avez donc essayé plusieurs fois ?

E- Oui

Q- Et vous avez marqué à chaque fois ?

E- Non des fois je loupais et je mettais dans mon camp

Q16 Q- Qu'est-ce qui faisait que vous avez mis dans votre camp ?

E- Je croyais que j'avais tiré plus fort mais j'étais pas assez près du filet et le volant est tombé de mon côté

Q- Vous vous êtes dit à ce moment là « tient je l'ai mis dans mon camp » ?

E- Je me suis dit « j'ai loupé »

Q- Et le coup d'après ?

E- Je me suis mis plus près du filet

Q17

Q- Donc vous vous êtes loupé parce que vous n'étiez pas assez près du filet, mais est-ce que vous vous êtes loupé d'autres fois ?

E- Oui, c'était pas en mettant les balles au fond mais sur les côtés, je tirais de là mais aussi de là, vous comprenez ?

Q18

Q- Oui je comprends bien, vous vouliez mettre sur le côté et vous tiriez trop fort et le volant sortait... est-ce que vous vous êtes dit quelque chose à ce moment là ?

E- Oui, j'ai essayé de me contrôler après

Q19.1

Q- Comment faites vous quand vous essayez de vous contrôler ?

E- Je ne sais pas, ça vient tout seul

Q- C'est pas facile de dire « ça vient tout seul »

E- J'ai l'habitude...

Q19.2

Q- Oui mais des fois ça sort... Donc vous, vous essayez de vous contrôler, et votre adversaire, dans ce match là elle a essayé de faire la même chose que vous, est-ce qu'elle est arrivé à vous marquer des points ?

E- Oui.

Q- Alors comment ça ce passe, parce que je suppose qu'elle a essayé de vous faire courir aussi ?

E- Oui, ce qu'il y a c'est qu'elle s'est un peu... c'est comme un concours tu mets un point, je mets un point, il y a peu de changements.

Q20

Q- Qui en a marqué le plus ce jour là ?

E- Je crois que c'est moi, mais y'a des jours c'était elle et des jours c'était moi

Q- Donc vous l'avez fait plusieurs jours ?

E- Oui parce que je jouais souvent avec elle

Q21

Q- Qu'est-ce que vous avez fait quand elle essayait de vous marquer des points ?

E- J'essayais comme elle de mettre les balles où elle ne pouvait pas les rattraper comme ça je pouvais me mettre là où je pensais qu'elle pouvait tirer.

Q22.1

Q- Ha ! Vous essayez de vous mettre à un endroit particulier, mais comment vous voyez où il fallait se mettre ? Où elle allait tirer ?

E- Comme elle a joué, comment elle tient sa raquette, comment elle se positionne, mais des fois je me mets à gauche et elle tire à droite

Q- Ca veut dire que des fois, même si vous vous trompiez, vous vous disiez « elle va tirer là »

E- Oui

Q22.2 Q- Et comment vous faisiez pour savoir ça ?

E- Quand on veut tirer à un endroit la raquette est placée comme ça, pas comme ça

Q22.3 Q- Ca veut dire que vous regardiez comment était sa raquette ?

E- Oui

Q- Ca veut dire que vous preniez le temps de regarder où était sa raquette avant de vous placer

E- Ca va vite

Q- Alors vous regardiez vite

E- Oui, c'est comme ça que je me trompais

Q24 Q- Bien... Pour vous c'est la chose la plus importante que vous ayez appris pendant ce cycle ?

E- Oui

Q- C'était intéressant ?

E- Oui très.

Q- Est-ce que vous avez encore envie de dire quelque chose à propos de la rupture...

E- ... Non...

Q- Et bien je vous remercie.

Entretien 4 :

Q1 QUESTIONNEUR- Pouvez vous me dire ce qui pour vous a été le plus important dans ce cycle de badminton ? Qu'est-ce que vous avez appris de plus important ? Vous diriez quoi ?

ELÈVE- De faire les services

Q2

Q- Alors, de faire les services au badminton... Si on prend l'exemple du service, quand avez vous appris ça ? Vous retrouvez le moment où vous l'avez appris ?

E- Dès la première séance.

Q3.1

Q- Dès la première séance. Pouvez vous me dire comment ça c'est passé pour apprendre à faire les services ?

E- ... J'en avais déjà fait et ça c'est bien passé.

Q3.2

Q- Bien, mais ce que voudrais qu'on reprenne c'est ce qui c'est passé quand vous avez appris à faire les services.

E- ...

Q3.3

Q- Par quoi ça a commencé ?

E- Par tenir la raquette et tenir le volant

Q- Essayez de vous rappeler à quel moment c'était et comment ça c'est passé à ce moment là.

E- On est dans le fond du terrain, on a deux côtés, on doit pivoter pour mettre plus de force

Q3.4

Q- Quand vous dites qu'on doit pivoter, cela veut dire quoi, votre corps est comment ?

E- On est sur un côté, on recule et on tape à fond dedans

Q3.5

Q- On tape à fond dedans, c'est le bras qui tape à fond, qu'est-ce que c'est qui recule ?

E- Ben on est un peu sur l'arrière, après on pivote et on tape, on prend de l'élan on fait un pas en arrière

Q- Quand vous dites on pivote, on prend de l'élan, ça veut dire que vous faites un pas en arrière d'abord et ensuite vous pivotez... ?

E- C'est en faisant le pas en arrière que je pivote

Q3.6

Q- Bien, essayez de revenir à ce qui c'est passé avant cela, la prof vous a mis directement au fond du terrain par exemple ?

E- Non, elle nous a expliqué les règles, elle nous a dit comment se tenir, elle nous a expliqué... qu'est-ce qu'elle nous a expliqué ?

Q- Donc elle vous a expliqué comment faire le service

E- Oui

Q3.7 Q- Comment elle vous a expliqué comment faire le service ?

E- D'abord elle nous a expliqué quelles étaient les zones, du terrain, les parties...

Q4.1 Q- Mais ce qui m'intéresse c'est le service, est-ce qu'elle a dit quelque chose sur le service ?

E-...

Q4.2 Q- Ou, est-ce qu'elle a fait quelque chose à propos du service ?

E- Moi ce qui m'a marqué, je sais pas si c'est important, elle a dit qu'on doit servir bras cassé

Q- Bras cassé ?

E- Oui

Q- Ca vous a marqué ?

E- Oui et je ne sais pas pourquoi

Q- Ce n'est pas grave, mais est-ce que vous voyez ce que cela veut dire « bras cassé » ?

E- Oui

Q5 Q- Quand elle vous l'a expliqué elle l'a fait uniquement avec des mots ?

E- Non elle a fait des gestes, elle nous a montré avec une raquette et tout, elle nous a fait voir

Q6 Q- Quand elle a dit : « il faut servir bras cassé », vous dites que ça vous a marqué, est-ce que vous revoyez le moment où entendez ça ?

E- Oui

Q7.1 Q- Et « bras cassé » pour vous c'est quoi ?

E- Ben quand on lui a demandé elle nous a expliqué

Q8.1 Q- Vous ou d'autres élèves ?

E- D'autres élèves, parce que tout le monde le savait pas.

Q8.2 Q- Qu'est-ce qui c'est passé quand des élèves ont demandé ce que c'était que « bras cassé » ?

E- Elle c'est levée et elle nous a montré, elle nous a bien expliqué avec des mots

Q8.3 Q- Donc vous savez ce que ça veut dire « bras cassé » ?

E- Oui

Q7.2 Q- Ca veut dire quoi ?

E- C'est simple...

Q- Oui... ?

E- On peut faire un service en bas et on peut faire un service en haut et en bras cassé c'est en haut, c'est à dire qu'on lance le volant et on... ?

Q7.3 Q- D'accord, est-ce que vous saviez servir comme ça avant ?

E- Non

Q9.1 Q- Donc voilà quelque chose que vous avez appris, mais est-ce que vous avez appris autre chose à propos du service ?

E- Non, je ne vois pas...

Q9.2 Q- Quand vous servez vous pouvez envoyer la balle n'importe où ?

E- Non, pas trop loin si elle sort de la zone ou sinon on peut l'envoyer n'importe où

Q- Donc il ne faut pas qu'elle sorte de la zone, et ça vous le saviez avant ?

E- Oui

Q- Vous le saviez déjà, et vous arrivez facilement à envoyer la balle dans la zone permise ?

E- Oui

Q10 Q- Et vous voyez un moment où vous avez fait cela ?

E- Oui on appelle ça la fixation

Q11.1 Q- La fixation... ?

E- La fixation, je vais expliquer, dans une partie on tape toujours au même endroit, là l'adversaire est fixé et après on tape plus fort ou moins fort ou sur la droite et c'est là qu'on met le point

Q11.2 Q- D'accord, alors, est-ce que la fixation et le service c'est la même chose ?

E- Non

Q12 Q- Alors choisissez, est-ce que vous préférez parler du service ou de la fixation ?

E- De la fixation

Q- C'était un autre jour où vous avez appris à faire cela ?

E- Oui, au fur et à mesure, au début elle nous explique comment ça se passe, elle nous montre quelques gestes, comment ça s'appelle jouer et petit à petit elle nous apprend...

Q13.1 Q- D'accord, cette fixation vous saviez le faire avant ?

E- Non

Q13.2 Q- Donc vous l'avez appris

E- Oui

Q14.1 Q- D'accord, vous avez dit la première séance elle nous a expliqué, la seconde séance elle nous a fait jouer et petit à petit elle nous...

E- Elle nous guide, elle nous donne des règles...

Q- Est-ce que vous revoyez cette seconde séance où elle vous a donné plus de règles, où elle vous a guidé

E- ... c'est vague...

Q14.2 Q- C'est vague parce que c'est un peu loin, mais vous... étiez en train de jouer à ce moment là ?

E- Oui on est en train de jouer et elle nous arrête pour nous expliquer

Q- Vous retrouvez avec qui vous jouiez ce jour là ?

E- Oui

Q14.3 Q- Cette séance elle commence comment ?

E- ... On s'est échauffées, après elle nous explique en détail l'exercice qu'on devait faire, après on prend les raquettes et les volants pour jouer.

Q- Donc elle a expliqué au début, et dans son explication du début qu'est-ce qu'il y avait ?



E- Elle nous a dit qu'elle allait nous apprendre quelque chose de nouveau et que ça nous permettrait de mettre le plus de points possibles.

Q15.1 Q- Ca vous a intéressé de mettre le plus de points possibles ?

E- Oui

Q15.2 Q- Et là est-ce que vous avez mis beaucoup de points à ce moment là ?

E- Oui avec la fixation

Q16.1 Q- Est-ce que vous retrouvez un moment où vous avez mis un point ?

E-... Dans une partie, je tapais de moins en moins fort, donc elle devait se rapprocher du filet et quand elle a été près du filet j'ai tapé bien fort. Elle a pas eu le temps de l'attraper et j'ai marqué le point

Q16.2 Q- D'accord, quand vous avez tapez fort le volant est arrivé où ?

E- Près de la limite

Q16.3 Q- Donc vous avez tapé moins fort ?

E- Oui en tapant de moins en moins fort elle se rapproche et elle ne peut plus rattraper

Q17 Q- Est-ce que vous retrouvez un moment où c'est elle qui a marqué un point ? Comment elle a fait ?

E- Elle me faisait courir, un fois fort une fois lent, elle m'a épuisé

Q18.1 Q- Vous avez marqué plus de points qu'elle ce jour là ?

E- Oui

Q18.2 Q- Alors qu'est-ce que vous avez fait de différent d'elle ce jour là ?

E-...

Q- Quand elle vous fait courir est-ce que vous vous êtes dit « il faut que je fasse quelque chose » ?

E- J'ai essayé de voir un peu comment elle faisait, comme c'était toujours le même système après je la suivait et...

Q19.1 Q- Vous avez remarqué que c'était toujours le même système, c'était quoi son système ?

E- Elle tirait une fois à droite ou à gauche et après une fois court et une fois fort, après je la suivait

Q- Qu'est-ce que ça veut dire de la suivre ?

E- Elle allait sur la gauche, j'allais sur la gauche, quand elle reculait je reculais

Q19.2

Q- Vous voyez ça, vous la suivez et à ce moment là qu'est-ce que vous faisiez ?

E- Je m'apprêtais à recevoir le volant et...

Q- Ca veut dire que vous étiez là où le volant allait tomber ?

E- On sait pas toujours où il va tomber, mais si on voit le volant qui part on est prêt à bouger

Q19.3

Q- Vous voyez le volant qui part ?

E- Oui

Q- Comment vous faites pour voir le volant qui part ?

E- Ben ! Faut regarder

Q- Oui mais à quel moment, quand vous dites que vous voyez le volant qui part...

E- Quand il est à hauteur, on a le temps de se replacer pour le récupérer

Q20

Q- Donc elle vous fait courir à droite et à gauche, vous retrouvez ce moment ?

E- Oui

Q- Et vous vous suivez votre adversaire, vous regardez le volant pour voir où il va atterrir, des fois vous vous trompez...

E- Des fois je me trompe quand ça va trop vite

Q21

Q- Et quand ça va bien qu'est-ce que vous faites ?

E- ... Je fléchis les jambes et j'essaye de mettre le plus de force possible comme ça c'est à mon tour de la faire courir

Q- Pour faire ça vous m'avez dit qu'il faut arriver assez vite, des fois ça va trop vite...

E- Quand le volant arrive trop vite on a pas le temps de se placer pour bien le renvoyer

Q22

Q- Vous auriez envie de dire autre chose de ce que vous avez appris ?

E- Des règles... C'est tout

Q- Je vous remercie.

Entretien 5 :

Q1

QUESTIONNEUR- Durant ce temps où vous avez fait du badminton qu'est-ce que vous avez appris de plus important selon vous ?

ELÈVE- Tirer la balle pas toujours au même endroit, des fois plus fort des fois moins fort, de faire des feintes, on tire fort et là hop on fait la rupture, un coup près

Q2

Q- Tirer la balle et faire la rupture, ça sert à quoi ce que vous avez appris là ?

E- Ça sert à marquer des points l'autre y court y court et après il est crevé

Q3.1

Q- Donc faire rupture pour marquer des points ?

E- Oui

Q3.2

Q- Alors comment ça c'est passé ? J'ai envie de vous demander comment ça à commencé ? Comment est-ce que vous avez appris à faire ça ?

E-...Avec des exercices

Q3.3

Q- Je vais vous en demander un peu plus sur ces exercices, quels exercices ?

E- Par exemple il y avait des espaces numérotés et on tirait...

Q3.4

Q- Où étaient ces espaces ?

E- Sur le terrain... le terrain était découpé en plusieurs morceaux

Q- Le terrain sur lequel vous jouiez ?

E- Non, celui d'en face, celui de l'adversaire

Q- Comment étaient marqués ces morceaux ?

E- Par des plots... je crois bien

Q- Donc vous étiez sur un terrain, votre adversaire était en face et sur son terrain il y avait des plots, qu'est-ce qu'on vous a dit de faire à ce moment là ?

E- On essaye de marquer dans des zones différentes, pas toujours au même endroit... Ah oui ! Il y avait un arbitre qui avait une feuille sur laquelle le terrain était découpé... au fond et sur les côté et il devait mettre une croix là où on envoyait la balle pour gagner le point

**Commentaire [JGC1] :** C'est l'effet contremaitre, on a pas enseigné ça, ni dans l'esprit ni dans la lettre l'exercice consistait à marquer le plus de points possibles dans une zone repérée à l'avance, pourtant les élèves ont appris quand même, ils ont appris autre chose que ce que l'on imaginait leur faire apprendre mais ils ont appris. C'est à dire qu'il y a pour les savoirs d'action une part importante d'interprétation de la part de l'apprenant. Il interprète y compris les situations d'apprentissage les plus construites. La construction d'un savoir d'action est toujours une œuvre fantasmatique.

Q- Le terrain de l'adversaire était découpé en trois parties ?

E- Non en quatre... il y avait les côtés...

Q- D'accord, il y avait les côtés, trois c'était vers le filet et quatre au fond du terrain

E- Oui... je crois... oui

Q- Oui ?

E- Oui c'est bien ça

Q4 Q- Vous m'avez dit qu'il y avait un arbitre qui faisait quoi ?

E- Il marquait avec une croix où les balles arrivaient dans le terrain de l'adversaire, par exemple elle marquait si la balle était bonne et si elle tombait dans une zone ça comptait le double de point ou ça comptait pas, des choses comme ça.

Q5 Q- D'accord, vous jouez et est-ce qu'on vous a donné une consigne ?

E- Oui, ne pas tirer toujours au même endroit

Q6 Q- Essayer de ne pas tirer toujours au même endroit. Est-ce que vous vous revoyez ce jour là en train de jouer ?

E- Oui

Q- Qu'est-ce que vous avez essayé de faire vous ?

E- J'ai essayé de tirer plus au fond et plus sur les côtés parce que je tirais trop au milieu, jouer plus sur les côtés, au fond, au début faire des petites balles comme ça

Q- Avant que vous jouiez et que l'arbitre prenne sa feuille pour faire des croix, est-ce qu'on vous a dit quelque chose ?

E-...

Q7 Q- Est-ce qu'on vous a dit de faire comme ça ? Comment ça c'est passé ?

E-... On avait fait des exercices avant et je voyais où je tirais

Q- Comment vous voyez où vous tiriez ?

E- C'était l'arbitre qui le marquait

Q- L'arbitre marquait...

E- Où je tirais

**Commentaire [JGC2] :** Là aussi il y a fantôme puisque les matches se faisaient sur une seule consigne, soit au fond, soit à droite, soit à gauche. Il n'y avait que deux zones sur les terrains.

**Commentaire [JGC5] :** Ce qui est plutôt une bonne chose. En effet, ce qu'elle retient ce n'est pas la structure de la tâche mais quelque chose qu'elle a appris pour elle-même (en différence avec le contenu visé par nous)

**Commentaire [JGC4] :** Ces interprétations peuvent-elles être dues aux interventions individuelles faites par Lise lors des séances ?

Q- Oui, mais quand est-ce qu'il est venu vous montrer ça ?

E- Ben, à la fin du match

Q- A la fin du match, ça veut dire que vous avez joué un moment, vous avez essayé de répartir, de pas toujours envoyer au milieu, et au bout d'un moment il est venu vous montrer ?

E- Oui... Je crois bien... Oui

Q- Vous croyez bien, vous ne vous souvenez plus très bien de ça ?

E- Si un peu mais pas trop |

Q- Il est venu vous montrer ?

E- Oui, à la fin je suis allé le voir pour voir où j'avais tiré

Q8 Q- Et où aviez vous tiré à ce moment là ?

E- Oui, je tirais au fond et sur les côtés, c'était réparti, c'était vachement mieux

Q- Vachement mieux que ce que vous faisiez avant

E- Oui

Q9 Q- Maintenant c'est à vous de me dire, vous avez plutôt envie de me parler de ce qui c'est passé après ou de ce qui c'est passé avant ?

E- Avant

Q- Bien, avant que vous jouiez comme ça et avec l'arbitre, qu'est-ce qui c'était passé avant ?

E- On nous a donné des consignes, comment tirer plus fort, ne pas tirer au même endroit, essayer de faire courir...

Q10.1 Q- Comment tirer plus fort ? Qui c'est qui a dit comment tirer plus fort ?

E- La prof

Q10.2 Q- A ce moment là qu'est-ce que vous vous êtes dit ?

E- Au début j'y arrivait pas, une copine m'a montré...

Q10.3 Q- Ah ! Une copine vous a montré, qu'est-ce qu'elle vous a montré la copine ?

**Commentaire [JGC3]** : Ce qui est une interprétation *a contrario* des buts de la tâche puisque justement on demandait de tirer toujours au même endroit, dans la zone à deux points.

E- Comment tirer.

Q10.4 Q- Qu'est-ce qu'elle a fait pour vous montrer comment tirer plus fort ?

E- Elle jouait, elle me montrait comment elle faisait, je regardais comment elle faisait, après elle m'aidait avec mon bras

Q11 Q- Et si je vous demande maintenant comment on tire plus fort qu'est-ce que vous me dites ?

E- En fait on fléchit le bras, on le met en arrière et dès que la balle arrive on prend son élan, même des fois avec le pied on fait un pas en avant

Q- Donc c'est quelque chose que vous avez appris !

E- Oui, même les services

Q12 Q- Même les services ?

E- Parce que je faisais toujours en haut et en fait il faut les faire en bas, j'y arrivais pas non plus et c'est la prof qui m'a montré et après j'y arrivais

Q13 Q- La prof vous a montré, comment elle a fait ?

E- Elle a expliqué avec des mots et avec des gestes

Q- Et après qu'est-ce que vous avez fait ?

E- J'ai reproduit

Q14 Q- Vous revoyez ce moment où vous avez reproduit ?

E- Oui

Q15 Q- E vous en avez fait beaucoup de ces services ?

E- Pendant tout le reste

Q16.1 Q- Ils arrivaient toujours où vous vouliez... des fois ça partait où ?

E- Des fois ça part de travers, mais je les rate pas souvent, franchement

Q16.2 Q- Quand ça part en travers, ça partait où ?

E- soit il est pas assez fort

Q16.3 Q- Et alors qu'est-ce qui se passait ?

E- Je perdais

Q17 Q- Pourquoi vous perdiez ? Parce que...

E- Parce que je l'avais mal fait

Q18 Q- D'accord mais qu'est-ce qui se passait quand il était mal fait qu'il partait de travers ?

E-... Je comprends pas

Q19 Q-... Vous perdiez parce qu'il tombait par terre, parce que votre adversaire le renvoyait facilement ?

E- Parce qu'il sortait du terrain

Q20.1 Q- Donc des fois il sortait du terrain, à ce moment là est-ce que vous vous êtes dit quelque chose pour pas qu'il sorte du terrain ?

E- Oui, faire le geste moins à gauche, se mettre plus en profil

Q20.2 Q- Se mettre en profil ? Qu'est-ce que vous mettez en profil ?

E- Je sais pas... en fait on est pas de face on est à gauche

Q- Un peu sur le côté... ?

E- Oui

Q21 Q- C'est quelque chose que vous avez appris ça ?

E- Oui

Q22 Q- Vous aviez déjà fait du badminton avant ?

E- Non

Q23 Q- Donc vous avez appris le service, à ne pas toujours placer votre balle au même endroit, peut-être avez vous appris autre chose ?

E- La force aussi, avant quand je le lançais c'était tout mou, après on lançait plus fort avec plus d'énergie

Q- Je vous remercie.

## ANNEXE 10.

### Essai de mise en œuvre d'une pédagogie susceptible de développer chez l'élève un *savoir de l'activité motrice*.

#### 1) Journal de bord de l'expérimentation : l'expérimentation Lysiane.

##### 1.1) Le premier jour.

Malgré quelques difficultés nous avons réussi à constituer l'équipe. Lysiane qui avait déjà participé à l'expérimentation 3 n'a pas une attitude aussi neutre que Lise, elle a déjà vécu nos doutes. D'une façon stratégique j'ai proposé à Lysiane de commencer l'expérimentation pour « essayer les plâtres ». Dans cette position, de première expérimentatrice, elle peut se sentir plus en sécurité. Nous présentons la chose en disant que son rôle est pré-expérimental et que nous cherchons les pièges à éviter pour l'expérience de Lise, qui sera quoi qu'il en soit la dernière. Dans cette position l'incertitude est permise, mieux elle est utile pour la suite. Nous fondons nos espoirs de faire une bonne expérimentation sur l'esprit retors de Lysiane et sur la « souplesse » de Lise. Nous avons convenu que les deux expérimentations se suivraient et que l'une sera le laboratoire de l'autre.

Nous demandons à chacune d'elles, d'écrire un journal de bord de l'expérience, c'est à dire qu'elles puissent mettre par écrit, en temps réel, leurs sentiments, leurs réflexions, et même leurs jugements sur l'expérimentation et la façon dont elles la vivent. Elles ne sont tenues à aucune connivence avec nous, elles savent que l'expérimentation peut parfaitement aboutir à un échec. Ce qui nous intéresse c'est leur avis d'expertes et le jugement de professionnelles qu'elles feront de cette expérience. Le journal de bord est d'un double intérêt.

- Pour nous, il constitue un recueil de données sans équivalent, que ce soit la vidéo ou les enregistrements audio.
- Pour elles, c'est un moyen de rentabiliser cette mise en expérience coûteuse. En effet, l'expérimentation prend de leur temps et de ce fait empiète sur leur rendement et sur leur efficacité. Mais, nous pensons qu'elles s'y retrouveront, en fin de compte, parce que l'écrit sera pour elles un moyen d'entamer une analyse de leur propre pratique. Elles, comme nous, ont à gagner à cet exercice et nous en éprouvons moins de scrupules.

La négociation avec Lysiane a été très difficile, à un moment elle a même dit "*je n'y comprends rien à ton truc, je ne suis pas la personne qu'il te faut, tu ferais mieux d'aller voir ailleurs*". Malgré cela nous essayons de lui faire comprendre que la façon dont elle conçoit sa pédagogie n'est pas en contradiction avec ce que nous proposons.

Dans ce moment un peu difficile nous avons une inspiration, au lieu d'expérimenter un cycle entier, ce qui pose trop de problèmes, nous n'expérimenterons qu'une seule situation. Cette situation sera une situation d'apprentissage, et non de transformation ou d'entraînement. Nous allons **assister son évolution** et nous allons **assister à son évolution**, c'est à dire à ses



transformations successives. Le but de cette première phase est de décortiquer le plus loin possible dans notre expertise une situation d'apprentissage, faire, enfin, ce que tout pédagogue rêve de faire sans jamais en avoir le temps matériel. Nous la travaillerons (au sens latin du terme, c'est à dire la torturer), nous en connaissons tous les recoins et toutes les implications. Cette idée nous plaît beaucoup et nous pensons que nous avons tout à gagner à cela.

La situation que nous analysons est la suivante :

Deux joueurs sont associés, pendant que l'un joue l'autre l'observe. Ce que nous recherchons ce sont les prémisses de la construction singulière d'un savoir. « T » est la situation d'apprentissage de départ qui est discutée et qui évolue durant le cycle pour devenir la T1, T2 etc. En tant qu'observateur nous faisons une vidéo qui sera pour nous un support sur lequel nous pourrons revenir pour vérifier, rendre compte, re-observer. De même, nous faisons en temps réel une fiche critique pour noter nos propres observations du déroulement de la situation. Les séances sont discutées à chaud, c'est à dire dès qu'elles sont terminées ou au plus tard dans les jours qui suivent.

### 1.2) Deuxième jour.

#### **Le lendemain de la première mise en œuvre de la situation, Mardi 29 septembre 1998.**

La classe a bien réagi au dispositif et au fait d'être filmée. Nous pensions faire quelques images et en définitive nous avons filmé la séance entière. La mise en place de la situation est interminable, elle corrobore l'idée que la « verbalisation » est du temps perdu. Nous pouvons chronométrer grâce au film, mais nous pensons qu'entre la mise en place de la situation et le moment où les élèves ont joué, il s'est bien passé 30 à 40 minutes. C'est à dire que sur un cours de deux heures de badminton, elles sont restés assises 30 à 40 minutes. Cette organisation est intenable, il faut l'améliorer.

Pour la séance suivante les fiches sont connues et la procédure aussi, nous pouvons donc espérer que le démarrage sera plus rapide. Il faudra aussi utiliser des médias, tableaux pour annoncer les temps de jeux, pour reporter les résultats des matches, les positionnements dans le gymnase etc... de même la durée des matches est problématique 15 minutes c'est trop long pour ceux qui observent. Il est préférable de tourner plus et de faire deux observations : [5 minutes de jeu, 5 minutes d'observation] X 2.

Dans cette première séance, Lysiane est trop intervenue pour expliquer les choses. Elle passe de groupe en groupe, voire d'élève en élève pour dire des choses. C'est presque un enseignement individualisé. Par ailleurs elle donne quasi systématiquement les réponses alors que les élèves, quand ils peuvent parler, disent des choses très intéressantes.

Fiche personnelle d'analyse de la première situation (le 28 septembre 1998, 8H)
---------------------------------------------------------------------------------

Ce qui est donné à voir c'est plus la verbalisation du maître que la verbalisation des élèves. Si on chronomètre le temps de parole de Lysiane et celui des élèves, il n'y a pas photo. Il faut préparer les groupes et l'organisation matérielle avant pour gagner le plus de temps possible. Les supports média (affiches, tableau etc) seront autant d'outils pour conceptualiser la situation et les apprentissages. Il faut réfléchir les médias comme des outils doubles. D'une part, ils servent une pédagogie du sens. Et d'autre part, ils aident à rentrer dans une démarche de conceptualisation, en
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

particulier une conceptualisation modélisante de l'espace.

On n'a pas aménagé, ni ménagé, les *espaces sociaux de dialogue*. C'est ce que nous voulons expertiser et ils ne sont pas formalisés. Ceci dit, la première situation sert, aussi, à habituer les élèves à cette procédure.

Il y a trop de temps statiques. L'organisation me semble plus être celle d'un groupe d'apprentissage que d'un groupe de dialogue.

Notre position d'extériorité par rapport à une leçon d'éducation physique nous permet de confirmer le sentiment fort que les apprentissages strictement moteurs, représentent la part la plus faible des apprentissages en éducation physique scolaire. Il se passe une foule de transformations diverses, dans les rapports sociaux entre élèves, dans la formalisation des consignes et de l'espace, dans l'adhésion et dans l'intentionnalité, dans les divers ordres du respect réciproque etc, avant que l'on puisse voir poindre la première transformation motrice.

#### Ce qu'il faut transformer pour la S2

L'enseignant anime les espaces sociaux de dialogue pour faire vivre les dialogues et non pour apporter, en tous cas pas au préalable, des solutions ou des points de vue « tout faits » puisque ce sont ceux du maître. L'enseignant, pour enseigner un savoir, doit susciter la formalisation par l'élève de son activité, par l'intermédiaire de ses actions. Il doit faire vivre une dialogique, s'il y a désaccord dans le couple joueur/observateur, ce que certains appelleraient un *conflit socio-cognitif*, ou une conceptualisation des modes d'action s'il y a accord, ce que d'autres appelleraient *construction de règles d'action*.

Ce n'est qu'une fois explorée jusqu'à son terme cette voie de l'apprentissage par le dialogue que l'enseignant pourra intervenir face à tout le groupe pour faire une synthèse et apporter l'ensemble des connaissances qu'il jugera utiles d'apporter à ce moment là.

Au plan pédagogique deux axes sont à retenir :

- 1- Il faut utiliser des médias pour gagner du temps,
- 2- l'analyse doit être faite par les élèves et non par le maître.

Il faut augmenter les contraintes de la tâche pour solliciter plus les ressources des élèves. Dans ce sens, le gain de la rencontre se fait par l'ajout des points de chaque joueur du couple joueur / observateur. C'est le résultat du couple qui compte. Dans ce sens, l'observateur peut aider de la voix le partenaire qu'il observe.

### 1.3) Troisième jour.

#### Préparation de la situation 2, dimanche 04 octobre 1998.

La séance est très constructive, elle permet de mettre au point la démarche et les objectifs de la recherche qui restaient encore un peu flous dans l'esprit des collègues. Nous précisons à nouveau que nous ne voulons expérimenter qu'un moment de la démarche d'enseignement durant lequel le *savoir de l'activité motrice* s'auto-construit dans le dialogue. Dans cette stratégie, et pour le temps particulier où l'on fait vivre *l'espace social de dialogue* [ESD], le rôle de l'enseignant est d'animer cet espace en favorisant l'émergence et le développement des points de vue.

Durant l'échange Lysiane soulève un point passionnant. Elle s'est aperçue qu'un dialogue entre observateurs a pu se produire à certains moments. Nous étions partis sur l'idée que le dialogue s'opérait entre les élèves du duo et Lysiane nous rappelle à l'ordre sur le fait que d'autres dialogues peuvent exister. Que faire de ces dialogues connexes ? Doit-on les ignorer ou, au

contraire, les prendre en compte ? Pour nous il faut en rendre compte mais ne pas disperser nos observations, nous sommes bien centrés, prioritairement, sur le dialogue et l'ESD dans le duo joueur / observateur. Le dialogue s'est instauré entre les observateurs à partir d'un problème rencontré sur la fiche proposée par Lysiane. En effet, la fiche ne représente qu'un demi-terrain, celui opposé au joueur à observer. Si bien que si les deux observateurs sont côte à côte du même côté du terrain, l'un d'eux tient la fiche à l'envers puisque toutes les fiches sont semblables et qu'elles représentent toutes le joueur observé à droite et le terrain à observer à gauche. A partir de cette situation, qui peut selon moi prendre le statut de situation problème, différents cas sont apparus et Lysiane les résume en disant : « *certaines ne se sont aperçus de rien et ils n'ont pas réussi la tâche puisqu'ils tenaient la fiche dans le mauvais sens, mais ils n'ont pas réagi* ». Et nous pouvons le comprendre, il fallait qu'ils notent les croix sur la partie gauche de la fiche. Mais, s'ils se placent tous les deux du même côté du terrain de jeu, à gauche par exemple, celui qui observe le joueur placé sur le demi terrain gauche et qui tient la feuille dans le sens où l'on tient une feuille pour lire les consignes, alors il observe un joueur situé sur sa gauche dans la réalité et qui est représenté sur la droite sur la fiche. Donc le terrain qu'il observe est celui de droite dans la réalité mais il est représenté à gauche sur la fiche. Pour faire ses observations l'élève doit donc faire une cascade d'abstractions pour arriver à situer sur la fiche le point virtuel où tombe le volant. La première abstraction consiste à renverser mentalement le modèle de la fiche pour le faire correspondre à la réalité (ou l'inverse, ce qui n'est pas plus simple). Il doit ensuite abstraire du jeu la position virtuelle du volant. Il doit inverser ce point virtuel pour le retranscrire sur la partie opposée de la fiche. Il doit ensuite retourner à la réalité pour continuer son observation, c'est à dire recommencer la cascade d'abstractions. Ces opérations sont, bien entendu, trop compliquées pour un apprenti observateur et le problème d'observation posé par la fiche conduit à l'échec si l'élève ne se pose pas la question de comment on retranscrit les observations quand on n'est pas placé au bon endroit.

Lysiane a observé que certains élèves ont tout de suite trouvé une solution : il suffit de tourner la fiche pour faire correspondre la position du joueur observé et la position du terrain. C'est à dire qu'il faut tenir la fiche à l'envers. Cette solution a été systématiquement acceptée. C'est à dire que les observateurs en difficulté ont fait émerger le problème dans l'ESD des observateurs, et ont adopté la solution proposée par une ou deux élèves. L'ESD a fonctionné sur le mode d'un enseignement classique : à un problème considéré, et exprimé on apporte une solution toute faite. Il n'y a pas eu de discussion de cette solution, il y a eu transmission d'une connaissance d'un alter ego connaissant à ses camarades. Ce qui n'est pas sans conséquences sur la manière de concevoir la situation problème et l'organisation de l'ESD. Il ne suffit pas d'avoir l'intention de dévoluer la situation à l'élève encore faut-il se garantir que l'espace ouvert ne reproduise pas ce que, justement, on voulait éviter. Parce qu'en fait, il y a une autre solution. Il faut que l'observateur se place du bon côté du terrain. En faisant cela il garde la fiche dans le sens classique de la lecture.

Nous voyons grâce à cet exemple qu'il ne suffit pas de mettre en place des problèmes ou des ESD pour qu'il se passe ce qui nous souhaitons qu'il se passe.

Nous parlons à la suite de l'organisation de la L4 qui contient la S2<sup>1</sup>.

1) Nous nous concentrons sur l'ESD des élèves du duo. Pour que ce travail en collaboration puisse se faire nous décidons de faire des matches par duo [les points sont comptés en ajoutant les points des deux joueurs du duo]. Les duos s'opposent et seront classés sur cette base du total des points des joueurs. Quand ils sont observateurs les

<sup>1</sup> Il s'agit de la leçon 4 et de la situation 2. Dans la description de l'expérimentation de Lise nous n'utiliserons pas cette nomenclature, nous parlerons de la séance (Sx) et de l'évolution de la tâche (Tx).

joueurs ont pour fonction de coacher les joueurs. Une rencontre se compose donc de quatre parties de 5 minutes durant lesquelles les deux joueurs d'un duo rencontrent les deux joueurs de l'autre duo. Chacun faisant deux matches et observant deux fois.

2) Lors des rotations [passage du statut de joueur à celui d'observateur], 2 minutes seront mises à disposition des duos pour discuter des observations.



Par ailleurs la séance débutera par le bilan des résultats de la S1. Lysiane fournira à chaque élève la fiche bilan chiffrée faisant apparaître dans trois colonnes : 1) le nombre de croix [de 10 à 103, ce qui pose la question de la validité des observations et de leur crédibilité], 2) le nombre de croix dans l'espace avant, 3 le nombre de croix dans l'espace arrière. Lysiane rétorque qu'elle va faire le bilan à chaque séance et que c'est par le nombre que la validité apparaîtra.

Ceci dit, ce point confirme l'intérêt qu'il y a à travailler le respect et la validité des observations.

Ce point étant réglé, il se pose encore la question de la corrélation entre le fait de jouer dans l'espace avant et de perdre les matches, et celui de jouer dans l'espace arrière et de les gagner. En effet, 80% des joueurs dans l'espace avant perdent leurs matches et 85% des joueurs dans l'espace arrière les gagnent. Peut-on s'autoriser un tel raccourci? Oui répondent nos collègues. Pour elles c'est une observation empirique bien connue et les chiffres ne font que corroborer ce qu'elles savent par expérience.

Nous décidons donc de faire un bilan le plus neutre possible, c'est à dire en se gardant de faire des analyses à la place des élèves. Les chiffres sont en possession des élèves et l'enseignant attend les réactions, il ne les devance pas. Après discussion nous en arrivons à dire que ce qui conditionne l'ESD entre les élèves des duos c'est la confiance qu'ils peuvent avoir dans l'observateur. C'est un préalable qu'il faut traiter et qui sera l'objectif de la S2.

Nous décidons aussi des séquences à enregistrer à la vidéo. Il s'agit de la communication du bilan et des temps d'ESD dans les rotations lors des matches.

#### **1.4) Quatrième jour.**

##### **Préparation de la situation 3, lundi 05 octobre 1998.**

La classe se trouve à la cinquième leçon et nous préparons la situation 3. Nous n'avons pas assisté à la leçon, Lysiane en fait le commentaire. L'objectif de la S2 semble atteint ; En effet, si l'on compare les deux fiches d'observation d'une même élève les tracés sont comparables, ce qui permet de considérer qu'il y a validité de l'observation. On peut faire l'hypothèse qu'à des moments différents de la séance l'observateur fait la même observation. Par ailleurs, les fiches, légèrement modifiées, sont mieux comprises. Lysiane précise qu'à partir de ce qu'elle a entendu dans les groupes, rien ne permet de dire qu'il y a remise en question de l'observation.

Dans le temps de bilan, une élève a apporté une réponse à la disparité du nombre de croix reportées sur la fiche selon les observateurs. Elle fait remarquer qu'on ne peut noter que les volants tombants, c'est à dire ceux qui marquent le point, et non ceux qui sont joués, c'est à dire renvoyés. Ceci explique pourquoi certains observateurs n'ont que 14 croix sur leur fiche et d'autres 103. Il y a donc une incompréhension de la consigne. Lysiane a apporté une réponse appréciée des élèves : il faut reporter tous les coups et entourer les volants tombés (les points).

Le temps de mise en place est encore trop long et les élèves ne « rentrent » pas facilement dans le dispositif de la situation. Il nous semble que cette procédure n'étant pas systématique dans les pratiques pédagogiques communément rencontrées, elle dérouté partiellement les élèves. Nous faisons l'hypothèse que les élèves ont subi une culture professionnelle essentiellement inspirée de l'entraînement dans lequel l'action pour l'action prévaut à la réflexion sur l'action, toute intrusion d'innovation perturbe leur fonctionnement coutumier. Si cette hypothèse est valide nous pouvons espérer une amélioration une fois l'effet novateur atténué. Les réserves sur la situation empirent en évoquant le rôle de l'enseignant. Pour Lysiane ce rôle est primordial car, d'une part, en intervenant l'enseignant fait gagner du temps, les élèves ne peuvent pas tout inventer ; D'autre part, le débat est de bien meilleure qualité quand l'enseignant le dirige. Nous faisons alors une réserve sur les jugements, quasi de valeur, portés sur le dialogue des élèves. L'ESD est dans notre esprit un espace de liberté et de parole « vraie » de l'élève. Il ne double pas, en allant vers l'individualisation, l'espace « classique » de la relation pédagogique de la classe. C'est un autre espace à créer dans lequel une autre relation pédagogique voit le jour. Lysiane a l'impression que sans l'enseignant, les échanges sont moins fructueux, nous lui rappelons alors la maxime de Rousseauiste : en pédagogie l'essentiel n'est pas de gagner du temps mais d'en perdre, sous-entendu pour en gagner ensuite. Ce point est probablement central pour comprendre la réticence des enseignants d'éducation physique à utiliser le dialogue comme outil pédagogique.

Une autre critique est apparue concernant l'ESD. Lysiane donne l'exemple d'une élève venue la trouver parce que dans le groupe d'observateurs, ses condisciples, ne voulaient pas l'entendre et ainsi adopter sa solution à la tenue de la fiche, à savoir la tenir à l'envers (voir le compte rendu de la séance précédente). Pour Lysiane la preuve est faite de la nécessité d'un arbitrage de l'enseignant en cas de litige. Il nous semble que cette attitude est dangereuse dans la mesure où elle met en péril la liberté du groupe de rejeter une solution même si elle est bonne. En effet, la « meilleure » des solutions n'est pas de tenir la feuille à l'envers mais de changer de côté pour observer. Or, si nous renforçons, par notre arbitrage, la solution la plus évidente, ne risque-t-on pas de ne jamais permettre à d'autres solutions d'apparaître ?

Le bilan de la S2 montre un plus fort pourcentage de jeu dans l'espace avant. Ceci contredit exactement ce que nous voudrions leur faire apprendre, à savoir diversifier le jeu en jouant dans l'espace arrière. Pour Lysiane il faut arrêter l'observation pour analyser ces recueils de données afin que les élèves comprennent qu'ils doivent jouer dans l'espace arrière. Nous avons alors pris les fiches de ceux qui ont gagné tous leurs matches. Si l'on se reporte aux observations, un tiers des joueurs ayant gagné tous leurs matches jouent dans l'espace arrière. Mais un tiers joue dans l'espace avant et le dernier tiers au centre du terrain c'est à dire sur le renvoyeur. Cette constatation nous a beaucoup perturbés. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'en diversifiant le jeu dans l'espace arrière on gagne plus facilement, visiblement c'est faux pour le niveau de jeu de nos élèves. Nous sommes tombés dans le piège que nous dénonçons depuis le début c'est à dire prévoir ce qui sera bon pour l'élève. Nous préméditons un contenu universel en dehors de la singularité des élèves, de son expérience, de ses ressources et de la réalité de leur propre interprétation de l'activité. Certes, diversifier le jeu est une voie de progrès et une tactique

globalement valide, elle a indéniablement un caractère d'universalité, mais elle n'est pas universelle loin s'en faut puisque 66% des joueurs ne l'utilisent pas. Les élèves construisent, en fonction de leur expérience et de leurs ressources, la meilleure façon de gagner pour eux, ici et maintenant. Elle se cantonne, dans 66% des cas, en un jeu de relance sur l'adversaire. En effet, en augmentant la vitesse de l'échange on empêche l'adversaire de se replacer et il commet des fautes directes. Cette tactique est plus sûre que celle consistant à déplacer l'adversaire parce qu'alors le joueur prend le risque, par manque de maîtrise technique, de faire sortir le volant du terrain ou de faire lui-même une faute directe.

Nous pensons que l'observation introduisant le repérage des points marqués sera, dans l'avenir très illustratif pour nos analyses.

La S3 doit marquer un changement pour Lysiane. Il faut arrêter d'observer pour analyser les résultats. Elle reproche à l'observation systématique d'apprendre aux élèves à observer mais pas à jouer. Or, il s'agit bien d'apprendre à jouer, il ne faudrait pas perdre cette évidence de vue.

### **1.5) Cinquième jour.**

#### **Bilan de l'expérimentation, samedi 24 octobre 1998.**

Il nous a fallu un peu de temps pour faire ce bilan personnel. Lysiane n'est pas au mieux, elle vient de se blesser. La première phase de l'expérimentation est compromise pour ce qui est de sa conclusion. Ceci dit, l'essentiel est fait.

Pour ce qui est de l'intervention de Lysiane sur ce protocole, on ne peut pas dire que ce fut une réussite. Les schémas sportifs sont très ancrés même chez une enseignante motivée pour transformer sa pratique. C'est un travail coûteux, et peut-être inutile.

## **2) Journal de bord de l'expérimentation : l'expérimentation Lise.**

### **2.1) Veille du démarrage de l'expérimentation Lise.**

Forts de l'expérience conduite avec Lysiane nous n'avons pas besoin de beaucoup de temps de préparation, nous commençons à voir la même chose dans la même direction. Une pédagogie résolument innovante, c'est à dire voulant rompre avec le schéma classique de la transmission, doit poser la question du rapport d'intelligibilité de l'être agissant au regard de son action et du contexte. Ce rapport introduit une dimension proprement anthropologique dans la réflexion éducative.

L'expérimentation commencera à la leçon 2 dans la mesure où la leçon 1 correspond à une prise de contact des élèves avec l'activité. Concernant la situation 1 (S2, T) de Lise, nous réaffirmons l'importance de nous concentrer sur la situation de dialogue dans l'interaction d'un couple joueur / observateur. Aux vues de l'expérience de Lysiane notre souci est d'intégrer un dispositif de construction de sens qui ne soit pas coûteux (trop) en temps. Il ne faut pas perturber la « marche normale » du cours. Il faut donc réfléchir sérieusement à une économie dans laquelle le recours au dialogue compréhensif est une ressource et non une perte de temps. Nous planifié le cours et la place de la situation, elle ne doit pas excéder 15 à 20 minutes du cours traditionnellement animé. Lise pose une question importante : lors de la mise en place du dispositif, à quelles questions peut-on répondre et quelles sont celles qu'il faut laisser en suspens

? Nous nous accordons pour dire que nous répondrons aux questions appelant des connaissances et que celles mettant en jeu le savoir devaient rester en suspens.

Nous allons vérifier si les problèmes survenus dans la classe de Lysiane vont se reproduire. Nous pensons par exemple à la question de la tenue de la fiche qui était apparue dans la classe de Lysiane comme un point pédagogique capital.

## **2.2) Première séance de l'expérimentation, S2, T. Jeudi 12 novembre 1998, 8h-10h.**

La séance a été une réussite. D'abord parce que nous avons fait fonctionner la situation, essentiellement grâce à l'expérience acquise dans « l'expérimentation Lysiane ». Il est apparu des éléments très importants que nous n'avions pas exploités dans la première expérimentation faute de recul, ce qui est plutôt bon signe et signifie que la situation, bien que complexe, est pédagogiquement et didactiquement forte. Nous nous sommes retrouvés exactement devant les mêmes problèmes qu'avec Lysiane, l'expérience en plus. Nous avons pu utiliser systématiquement les décalages (les problèmes) posés par la situation et son environnement didactique, ce qui nous été interdit avec Lysiane tant nous étions dépassés par l'incompréhension des problèmes que nous posions aux élèves. Dans cette situation, la prise de la fiche et la réflexion des élèves sur leur position pour pouvoir observer et reporter les informations, apparaît comme un point capital d'analyse. En effet, deux caractéristiques de la fiche sont au départ d'une cascade de problèmes dont l'aboutissement est, justement ce que nous recherchons, un gain en compréhension de l'activité.

- d'une part, le bonhomme représentant le joueur n'est pas à l'échelle,
- d'autre part, nous avons tracé les contours du terrain comme si nous le regardions positionnés du côté droit du terrain.

Si bien que, lorsque nos élèves s'assoient par deux, c'est à dire du même côté du terrain, il y en a forcément une qui est mal placée. En d'autres termes, elle aura des difficultés à reporter les informations sur la fiche, il va donc naître, naturellement, un conflit. Lors de l'expérimentation avec Lysiane nous avons pu exploiter ce conflit.

Un second problème est apparu récurrent à la première expérimentation, il s'agit de la difficulté à lire (comprendre) les consignes, ce qui aboutit à des disparités fortes quant au nombre d'informations recueillies. Nous avons tenté d'utiliser ces informations avec Lysiane, sous forme de tableaux. Cette seconde étape n'a pas été résolue dans le cours puisque nous nous attribuons un temps réduit sur la tâche à expertiser. Ce point est donc à étudier pour la leçon 2. En effet, présenter les résultats sous forme de tableau est-t-il bien signifiant pour les élèves ?

Ces deux points semblent profiler les contours de ce que nous appellerions une *tâche mère*. C'est à dire une situation pédagogique et didactique systématique et systématisée. Systématique parce que nous devons en posséder la structure intelligible sur le bout des doigts, et pour cela il faut l'expertiser comme nous le faisons. Et systématisée parce qu'elle correspond à un passage obligé dans l'apprentissage d'une activité physique et sportive mais aussi dans l'apprentissage d'activités physiques et sportives voisines (badminton – volley-ball).

Les problèmes posés par cette tâche, du moins dans son niveau 1, ne sont pas des problèmes stratégiques comme nous voulions les faire apparaître dans l'expérimentation Lysiane (ceux visant à faire comprendre aux élèves qu'il vaut mieux varier le jeu), mais des problèmes de représentations spatiales, d'échelle, de situation. En fin de compte, nous leur demandons,

préalablement à toute chose, de **s'inscrire dans un simulacre d'action** ; est-t-il alors étonnant de les mettre en difficulté ? Nous leur demandons ce qu'ils ont le plus de mal à faire, parler d'eux d'une façon abstraite. Nous ne prenons pas en compte « le passage à l'abstraction » comme l'étape essentielle de tout apprentissage, intellectuel ou moteur, parce que préalable à tout discours sur l'action. Si l'on regarde de plus près le mode de fonctionnement des élèves on s'aperçoit qu'elles fonctionnent par essais-erreurs, et exclusivement sur ce mode. Elles ne perçoivent pas les problèmes parce qu'elles ne sont pas dans une logique systématique de résolution, comme en maths par exemple. En d'autres termes, elles ne voient pas les problèmes parce qu'elles ne cherchent pas à en voir. Il faut attendre qu'une d'entre elles s'étonne pour que les autres se réveillent. Deux considérations connexes nous viennent.

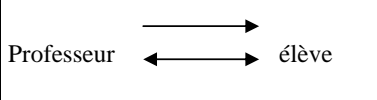
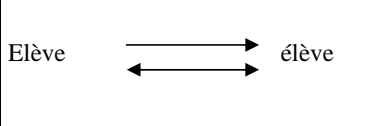
- Comment fait un enseignant quand il est tout seul pour faire ce travail de mise à distance de son activité ? Nous pensons qu'il ne peut pas le faire et nous prenons conscience de l'apport capital d'un regard extérieur. Nous progressons réciproquement bien plus.
- Le travail de conceptualisation est un temps primordial dans les apprentissages moteurs scolaires. Le « plus de moteur possible dans une séance » est une aberration scolaire selon moi. De plus, ce temps de réflexion permet aussi à l'enseignant de trouver un souffle dans l'investissement énergétique de la séance.

Analyse de la leçon, en temps réel.

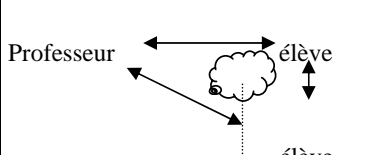
Lise a accroché au mur deux affiches.

- celle regroupant les élèves selon les critères de l'évaluation diagnostique : élèves jouant en renvoi et élèves jouant en rupture,
- celle présentant la fiche.

Les affiches sont lisibles par toutes les élèves, or, seule l'élève dispensée s'en préoccupe. Probablement parce que c'est la seule à avoir le temps de le faire. Lorsque Lise présente les fiches les élèves demandent alors à quoi elles correspondent. Après l'échauffement, nous nous rendons compte que les consignes de la fiche ne sont pas claires, nous intervenons pour demander à Lise de faire parler les élèves sur les consignes avant de lancer la tâche. En fait, la verbalisation des élèves est très faible, puisqu'elles ne comprennent pas, et c'est Lise qui fait le plus gros de l'interprétation. A cette occasion il nous apparaît que la verbalisation est un outil pédagogique à condition de maîtriser le système d'interaction qui la produit. Dans le temps restreint de cette discussion sur les consignes trois cas sont isolés :

	<p>Organisation classique de transmission d'informations</p>	<p>Verbalisation fortement guidée par le maître</p>
	<p>C'est aussi un classique, il s'agit alors plus d'une transmission d'informations ne concernant pas le cours</p>	<p>Verbalisation libre, mais le plus souvent sans rapport avec l'apprentissage</p>



	Ce vers quoi nous aimerions tendre, c'est à dire une véritable relation mutuelle d'enseignement où tous les membres sont en position d'enseigner les autres.	La verbalisation est alors (et alors seulement ?) un outil valide d'apprentissage et d'enseignement.
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dans cette relation « verbalisante » il y a création d'un véritable espace social de dialogue. C'est le **sens commun** naissant de ce dialogue particulier qui permettra la dévolution de la tâche aux élèves. Cette démarche ne peut être entreprise que si l'enseignant a acquis la certitude que cette toile de fond de signification est construite. Le sens commun partagé dans l'espace social de dialogue dialogique permet la dévolution<sup>2</sup> et fait accéder l'enfant à son autonomie.

Nous appelons espace social de dialogue tous les espaces créés entre des interlocuteurs. Dans le tableau précédent, il y a l'espace de dialogue classique de toute situation d'enseignement, celui qui vit dans la triangulation de la dernière ligne entre les élèves et l'enseignant. C'est dans cet espace que s'échange le sens commun. Encore faut-il préciser que le sens commun n'est pas une expression péjorative mais littérale.

Il est évident que la verbalisation n'est pas l'apanage de l'espace social de dialogue, il y a de la verbalisation partout ; Mais justement parce qu'il y a de la verbalisation partout, la verbalisation n'est pas non plus l'apanage des dispositifs pédagogiques se réclamant de la métacognition, de la réflexion ou de l'intellectualité. Ces dispositifs visent essentiellement à faire réfléchir sur les apprentissages, et même quelquefois sur les contenus, alors que ce que vise l'espace social de dialogue c'est la construction par le sujet d'un rapport au monde via ses actions. Lorsque que Lise intervient, elle demande de repérer les lignes au sol. Nous nous souvenons alors de l'enseignement de St Augustin : l'enseignement utilise les signes que sont les mots mais ces signes ne veulent rien dire si on n'est pas d'accord sur le sens de ces signes. Il y a, à construire le sens des marques au sol (lignes mais aussi croisement de lignes, marques de service...), préalablement à tout discours sur l'espace. Les lignes au sol déterminent la limite d'un espace dont nous convenons qu'il sera notre espace de jeu. Pour quels motifs ? Parce que c'est un moyen de matérialiser l'espace dans lequel nous nous exprimerons et les caractéristiques de cet espace alimentent la logique interne de l'activité. Ce que le badminton, l'escrime, le volley-ball, la boxe, enfin toutes les activités physiques et sportives duelles signifient, c'est l'affrontement de deux individus pour le gain d'un espace cible. La marque, la stratégie, la finalité des techniques employées, se réfèrent à l'espace pour signifier. Quand le tennisman « joue les lignes » ce n'est pas pour le risque que cela représente, c'est pour faire sortir son adversaire de l'espace de jeu. Le problème posé à (et par) notre situation pédagogique n'est pas un problème de verbalisation, bien que la forme de cette verbalisation ait son importance, ce qui compte c'est l'abstraction de l'espace pour sa conceptualisation dans le discours. En fait, la verbalisation ne facilite pas l'apprentissage si elle ne pose pas le problème de l'interprétation de cette portion d'espace qu'est un terrain de jeu.

<sup>2</sup> Le lecteur trouvera en annexe 5 de la partie trois aux pages 151-152 la reproduction d'un fragment de texte de G.Brousseau, op .cit., qui illustre la base théorique de notre propre conception de la didactique.

De plus, la situation se complique parce qu'il faut reporter sur la fiche les indications du jeu. C'est à dire que nous demandons une double abstraction : l'abstraction d'un espace de jeu réel dans l'infinité de l'espace réel ; Et l'abstraction de cet espace retreint dans un simulacre de cet espace en 21-29,7. Nous pensons simplifier les choses en les faisant représenter selon le principe qu'un bon dessin vaut mieux qu'un grand discours. Nous croyons que c'est faux, et qu'au contraire nous complexifions les choses par un jeu de représentations.

- Dans un premier temps par une représentation qui se veut simple ; Mais, faire ne nécessite pas de se représenter virtuellement en train de faire, pour faire. On dit souvent que les athlètes de haut niveau sont incapables de représenter (dire ou dessiner) comment ils font. Alors en quoi cela pourrait être plus simple pour des joueurs ne sachant, justement pas faire. Représenter ce que l'on fait quand on sait faire est déjà une complexité alors demander cela quand on ne sait pas faire c'est adresser aux acteurs une injonction impossible.

- Ensuite dans des représentations fractales d'une extrême complexité. Il n'est pas facile, ni par voie de conséquence facilitant, d'utiliser un simulacre de réalité pour apprendre. Nous demandons à nos élèves des opérations mathématiques complexes, réduction à l'échelle, translation de points, corrélations entre intention et réalisation, représentation fractale, proportionnalité etc... de quoi faire rêver les plus exigeants des profs de math.

Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas utiliser de fiche, ni faire représenter les actions. Il faut, je pense être plus rigoureux sur ce que l'on attend de la fiche. Du point de vue de la construction d'un sens commun constituant la toile de fond de signification à partir de laquelle les individus projeteront leurs actions. Mais aussi, du point de vue des opérations nécessaires pour qu'une véritable conceptualisation de l'activité voit le jour. C'est dans cette synthèse que nous voyons la possibilité d'auto-construire son *savoir de l'activité motrice*.

Dans sa démarche Lise tente d'expliquer la fiche et elle perd du temps. Les filles ne comprennent rien. Il vaut mieux les mettre en activité et attendre que les problèmes apparaissent pour les traiter au coup par coup et dans le décours de leur apparition. Nous voulons systématiquement gagner du temps en expliquant les choses, et si, selon les principes de Rousseau nous en perdions un peu pour en gagner plus après ?

La verbalisation intéressant l'espace social de dialogue est une verbalisation compréhensive, elle consiste à travailler les problèmes, c'est à dire les repérer, les traiter pour les résoudre. **Il y a donc des attitudes verbales typiques à l'espace social de dialogue.**

Dans cette situation les observatrices se mettent l'une à côté de l'autre ; Parce qu'elles sont amies, c'est possible, comme il est possible que, n'ayant rien compris aux consignes elles préfèrent être l'une à côté de l'autre pour « se rassurer ». Plusieurs doublettes se trouvent dans une situation où ce sont les joueurs qui viennent reporter les indications de jeu sur la fiche. Ce qui tend à prouver que les observateurs ne sont pas dans une démarche d'abstraction et que cette démarche est facilitée par une pratique préalable. En d'autres termes, il est plus facile d'accéder au simulacre de jeu quand on a une expérience du jeu réel. Par ailleurs, Lise conduit son intervention comme une maïeutique, elle ne laisse rien au hasard, elle fait naître les réponses par le guidage sévère de son interrogation :

- « - Comment peut-on appeler le terrain adverse ?
- Le but.
- Oui mais encore ?
- Le camp.
- Oui, mais par rapport au jeu de fléchette par exemple ?

- La cible.
- Oui ! La cible. »

### **2.3) Séance d'analyse de la première séance avec Lise** **Salle des professeurs le vendredi 13 novembre 1998.**

Cette séance a pour fonction de faire le point sur ce que nous avons vécu en commun. L'échange est très riche et nous avons perçu des choses très similaires. Ceci dit, Lise éprouve de la difficulté parce qu'elle n'a pas beaucoup de recul par rapport à ce qu'elle fait en cours. Elle est engagée dans l'animation de la séance et elle est très impliquée dans son enseignement. Elle sent beaucoup de choses mais semble avoir besoin d'un regard extérieur pour les faire émerger du flot des sensations, sentiments et autres émotions de la séance. Je pense que nous ne sommes pas trop de deux pour expertiser une situation d'enseignement.

Le débat commence sur les problèmes posés par la fiche, elle semble compliquée pour nos élèves. Nous nous apercevons que nous n'avons jamais utilisé cette fiche nous-mêmes, nous projetons sur les élèves des difficultés ou des possibilités « virtuelles ». Nous leur demandons de faire quelque chose parce que nous pensons que c'est faisable ou intéressant. Mais pour nous, cette double abstraction serait-elle aussi facile que cela ? Ceci dit, les problèmes posés par cette fiche en font l'intérêt. Nous nous sommes demandés s'il ne fallait pas la modifier pour aplanir les problèmes, comme l'échelle du bonhomme ou la représentation plus réaliste du terrain, mais nous abandonnons vite cette idée. Gardons notre fiche, aussi mauvaise qu'elle est, parce que c'est dans ses imperfections que nous trouvons, et surtout nos élèves, le plus de « grain à moudre ».

Nous présentons à Lise notre tableau des cas de verbalisation, c'est un peu caricatural mais il y a des choses à découvrir autour de ce schéma. Nous nous rendons compte, par exemple que la dévolution d'une situation d'apprentissage ne peut se faire que si le sens commun est construit dans l'espace social de dialogue. Nous rappelons les données de la partie 2 de la thèse : le renvoi de l'élève à lui-même pour apprendre et, la magie à laquelle on s'en remet pour que les élèves apprennent. Probablement que la construction d'un sens commun dans un espace social de dialogue est une condition pour que la dévolution ne soit pas, en elle-même, sa propre limite.

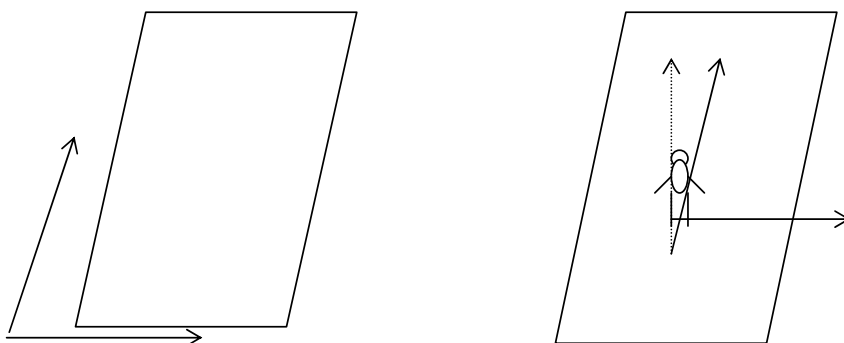
En développant l'idée d'une *tâche mère*, deux points capitaux apparaissent. D'une part, il semble qu'il y ait des étapes dans la construction de l'intelligibilité d'une activité physique, au travers de la *tâche mère*.

A) La construction de l'espace par niveau d'abstraction [c'est ce que nous tentons de faire en faisant reporter les points d'impact au sol sur une fiche 21 / 29.7].

B) La construction de la cible par conceptualisation de l'espace [C'est ce à quoi nous voudrions arriver à partir de l'analyse de la fiche et du report des impacts. Nous voudrions leur faire comprendre que certaines zones du terrain ne sont jamais utilisées par exemple].

C) Le niveau de l'anticipation et de la stratégie par calcul d'occurrences [Nous pouvons être amenés à apporter des éléments techniques pour favoriser les apprentissages à ce stade].

D'autre part, les articulations entre ces étapes sont encore plus intéressantes pour l'enseignement que les étapes elles-mêmes. Par exemple, le passage de l'étape une à l'étape deux, consiste à construire la cible non plus comme un plan (le terrain à plat), mais comme un volume. La fiche fait pressentir la cible comme une surface à deux dimensions, un plan. Or, lorsque que l'adversaire est sur le terrain plan, il ajoute une dimension supplémentaire et l'on passe d'une représentation de la cible plane, à une réalité de la cible en volume. Cela la fiche ne nous permet pas de le réaliser.



La construction de la cible ne sera possible que lorsque la représentation du terrain de jeu passera du plan au volume. On peut vérifier cela en observant la manière dont jouent les élèves : elles jouent en fonction des espaces au sol alors qu'elles pourraient, par exemple, jouer systématiquement du côté revers du joueur (celui opposé au côté de tenue de la raquette est qui est toujours un point faible même chez de très bons joueurs). Il suffit aussi d'observer l'orientation de leur regard, il passe du volant au sol.

**Il faut concevoir la tâche mère avec les étapes de son développement mais aussi avec les ruptures constituant les articulations entre les étapes.**

Nous parlons des styles pédagogiques de chacun. Lise a un style très « maïeutique ». Elle dit qu'elle est très contente d'avoir réussi à faire dire le terme cible à ses élèves. Mais j'ai des doutes sur le dialogue reporté lors de la première séance. Pour moi elle a trop conduit le dialogue. Sur ces entrefaites, deux collègues d'anglais rentrent dans la salle de professeurs. Je leur pose la question : *à quoi vous fait penser le mot fléchette ?* Ils répondent de conserve : 1) anglais et 2) cible. Ce qui prouve que la manière dont le terme a été amené par Lise dans le dialogue reporté en fin de compte rendu de première séance n'est pas illustratif d'un sens commun, puisque Lise pense à la cible comme l'ensemble des endroits où l'on peut jouer pour gagner le point. Cette cible est alors un volume, or la cible pour les fléchettes est plane et verticale, de plus elle n'est pas posée au sol mais accrochée au mur en face de soi. Rien à voir alors avec le terrain-cible tel qu'il est conçu par les élèves à ce moment de l'apprentissage. Si bien que les termes de but ou de

camp, nous semblent bien plus appropriés pour parler de ce que les élèves considèrent être la « cible » que le terme cible lui-même comme voudrait l'introduire Lise.

Pour la séance suivante (S3 du 19 novembre) il est décidé de ne pas proposer la *tâche mère*, mais de faire jouer les élèves pour augmenter leur expérience. Ce gain devrait apparaître lors d'un tournoi permettant aux élèves de se situer par rapport aux autres et surtout par rapport à leur niveau de jeu. De même, l'arbitrage permettra d'affiner leurs capacités d'observation et leur maîtrise des éléments réglementaires du jeu. La séance du 19 novembre ne fera pas l'objet d'un recueil de données. Il est à noter que la *tâche mère* n'est pas systématiquement proposée à chaque séance, elle est reprise comme un modèle dynamique d'évolution de la situation dans l'apprentissage de chaque élève tout au long du cycle. On pourrait objecter que cette *tâche mère* ressemble beaucoup à une situation de référence telle que le courant lyonnais appelle une situation a-didactique pouvant être simplifiée mais préservant toujours la logique interne de l'activité. Nous contesterions cette comparaison, en effet, la situation de référence n'est pas une situation d'apprentissage mais une situation d'évaluation. Comme son nom l'indique, elle permet à chaque élève de se situer en référence à une tâche particulière et ainsi d'apprécier ses progrès ! Or, dans la *tâche mère* il ne s'agit pas de cela mais bien de faire apprendre quelque chose à un individu au regard d'une évolution repérée.

#### **2.4) Préparation de S4 du 26 novembre comprenant l'évolution T1 de la Tâche mère.**

Dans la S4 nous allons reprendre l'exploration de la *tâche mère*. Nous appellerons cette phase T1 puisqu'il s'agit d'une première évolution de la *tâche mère*. Le retour à la pratique d'observation et de report des impacts des volants sera précédé d'une phase de discussion par groupes d'élèves. Chaque groupe sera animé par une fille ayant découvert les problèmes de la fiche et ayant proposé des remédiations lors de la S3. Les dialogues seront enregistrés sur magnétophone et constitueront une partie des recueils de données couplés avec la vidéo<sup>3</sup>.

Dans cette séance, et pour prendre le contre-pied de l'attitude de Lysiane lors de la première expérimentation, Lise n'interviendra pas dans les développements de la *tâche mère*.

Le premier temps de la *tâche mère* consiste à organiser un espace social de dialogue par groupes de six élèves. Une des filles ayant trouvé la façon de résoudre le problème de la tenue de la fiche sera affectée à chacun des groupes sans que cela soit dit. Le magnétophone sera posé à terre.

Il faut rappeler que les solutions ne sont pas toutes identiques. Il y a des solutions intermédiaires qui ne sont pas exactement résolutive de problème et qui devraient être, soit rejetées, soit discutées fermement (passer à droite ou à gauche du terrain sans changer de côté). Il y a ensuite la solution qui consiste à tenir la fiche à l'envers. Là encore la solution n'est pas satisfaisante puisque le joueur est alors représenté à l'envers sur la fiche. Ceci entraîne qu'il faut inverser le report de l'impact comme dans un miroir. Si le « joueur à l'envers » envoie le volant à gauche il faut le représenter à droite sur la fiche pour qu'il y ait correspondance. Il y a enfin la « bonne » solution qui consiste à adopter la position théorique de celui qui a dessiné la fiche, c'est à dire du côté droit du terrain. Il y aura donc beaucoup à apprendre de l'enregistrement audio des dialogues des élèves.

Le second temps est la mise en œuvre de la *tâche mère* telle que nous l'avons introduite dans la S2, c'est à dire par doublette, en observation sur 7 minutes de jeu, avec pour consigne de

<sup>3</sup> La retranscription de ces dialogues se trouve en annexe 6 de la troisième partie des pages 153-155.

marquer les impacts des volants chez l'adversaire. Cette compréhension de l'espace est visible puisque au changement de côté l'orientation du terrain change et l'observateur doit changer de côté pour être toujours situé du côté droit du terrain représenté sur la fiche. Ce qu'il faut comprendre c'est que la position de l'observateur est déterminée par la position du joueur observé. Nous aurons une évaluation facile des effets de ce dialogue puisque la position des observateurs nous indiquera le niveau d'abstraction atteint.

- Cas 1 : l'observateur est situé à côté du joueur à observer.
- Cas 2 : l'observateur est situé en opposition au joueur observé mais pas du bon côté.
- Cas 3 : l'observateur est en opposition avec le joueur observé mais systématiquement du bon côté.

Cette évaluation nous permettra de classer les élèves selon le degré d'abstraction atteint. Nous pourrons par la suite proposer des exercices différenciés pour combler les différences. La vidéo ne s'impose pas dans ce cas. En effet, Lise va évaluer les élèves en fonction de leur position durant l'observation. Nous aurons donc un recueil de données directes auquel la vidéo n'apportera rien de plus. Les fiches de cette seconde évolution de la *tâche mère* vont aussi apporter des informations. Ceci dit, l'expérience avec Lysiane montre qu'il faut être prudent sur la portée de ces comparaisons. Mais nous pouvons penser que si nous n'avons pas bien utilisé les fiches, et si la comparaison des fiches d'une *tâche mère* à son évolution de 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>nde</sup> génération n'a montré qu'une persistance d'erreurs, c'est probablement parce que nous n'avons pas théorisé assez loin ces évolutions. Le fait que les fiches soient mal renseignées (plus ou moins grand nombre d'impacts et impacts sur les deux camps) n'entraîne pas forcément que les élèves sont démotivées par les tâches abstraites, et encore moins qu'elles ne sont pas capables de les réaliser. Peut-être ne maîtrisons nous pas notre propre ingénierie didactique ?

Par contre, la nécessité de faire formuler des hypothèses par les élèves apparaît : comment allons nous faire cela ? Cette tâche représente l'évolution 3 et nécessitera de poser la question de la différenciation pédagogique car les « cas 3 » seront très en avance sur les autres et il nous faudra tenir compte de ce décalage.

Séance du 26 novembre  
Fiche de recueil de données formatives

Niveau observé à partir de la position d'observation	Noms des élèves
Cas 1 : L'observateur est situé à côté du joueur à observer.  N'a pas atteint le 1 <sup>er</sup> niveau d'abstraction	
Cas 2 : L'observateur est situé en opposition du joueur observé mais pas du bon côté.  N'a pas atteint le 2 <sup>nd</sup> niveau d'abstraction	
Cas 3 : L'observateur est en opposition avec le joueur observé mais systématiquement du bon côté.  Est prêt à conceptualiser à partir de modèles d'action	

## 2.5) Séance d'analyse de la S4-T1, le vendredi 27 novembre.

Les dialogues enregistrés sont surprenants. Ils sont très courts mais révèlent bien des choses, enfin de notre point de vue. Par exemple, des animatrices de groupe avaient trouvé des solutions lors de la S2 mais ne les ont pas utilisées dans le débat. Ceci implique deux remarques.

- D'une part, la pauvreté du langage des élèves les empêche de parler clairement de leur activité. Ceci semble, du moins à première vue et sans analyse, une limite rédhibitoire à l'utilisation systématique des espaces sociaux de dialogue. En effet, ce serait oublier que la pauvreté du vocabulaire n'empêche pas la signification des **borborygmes**. Ceci dit, le but de l'espace social de dialogue est bien de stabiliser un langage commun, le fait que les premiers pas dans l'espace social de dialogue reflètent cette nécessité est plutôt encourageant.
- D'autre part, l'apprentissage nécessite du temps pour se stabiliser. De ce point de vue une autre interprétation est possible : des enfants peuvent assimiler des connaissances sans être capables de les opérationnaliser. Entre l'apprentissage, la stabilisation et les transformations il y a des phases à respecter et des temps minimums de « maturation ».

Pour la S5 du 02 décembre, nous pensons qu'il faut réutiliser les fiches produites en S4-T1. Il s'agit de donner du sens à ce recueil de données. Nous entourons les nuages des points en deux couleurs : jaune pour la dispersion et rouge pour la concentration des impacts. Les fiches deviennent très parlantes et nous pouvons les classer en trois catégories :

- le jeu est concentré au centre du terrain,
- le jeu est concentré sur un côté,
- le jeu est concentré soit en avant soit en arrière.

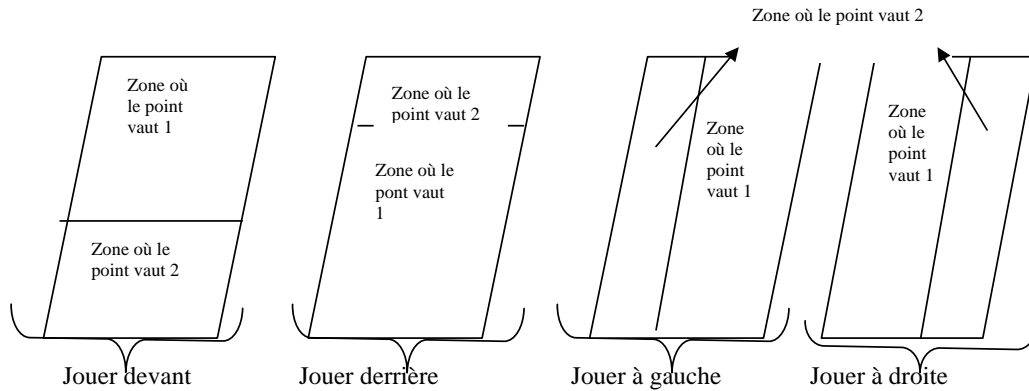
Elles devront alors répondre à la question : que dois-je faire pour améliorer mon jeu ?



Ceci laisse à penser que les recueils de données n'étaient pas si mauvais que cela tout compte fait, puisque les observations recourent nos propres données empiriques.

Le but de l'évolution T2 de la *tâche mère* est de renvoyer les élèves à une analyse de leur jeu. Pour ce faire, les fiches seront rendues annotées à chacune des élèves.

Elles auront une petite fiche pour écrire leur solution et elle sera agrafée à la fiche bilan. La question se pose de savoir sous quelle forme les réponses doivent être rendues. Nous ne savons pas et décidons de voir à l'usage ce que cela donne. En fonction des solutions trouvées nous proposerons de jouer sur des terrains aménagés en zones. Les élèves, suivant leurs stratégies d'amélioration de leur jeu, iront sur tel ou tel terrain. Ils feront deux matches sur deux terrains différents. Des groupes de 4 seront organisés dans la logique observateur / joueur.



Le but de la situation est de gagner le plus de points possibles, le gain de la partie sera attribué par sommation des scores des deux matches effectués sur deux terrains différents. L'observateur notera les points en fonction des reports d'impacts. Il y a donc un double travail dans cette tâche et le joueur comme l'observateur devraient surinvestir les zones à deux points.

#### 2.6) Séance d'analyse de la S5-T2 du jeudi 02 décembre, mercredi 08 décembre.

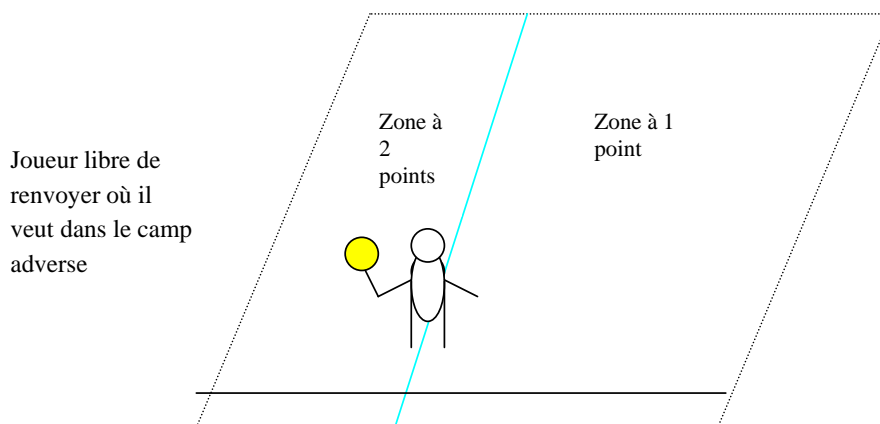
La séance a été difficile à animer. Le traçage des terrains est long, par la suite les rotations des élèves sont compliquées. Mais il s'agit là de problèmes d'organisation ne remettant pas en question l'intérêt de la situation. Ceci dit, le bilan de la T2 est loin d'être négatif du point de vue pédagogique. Nous sentons avec notre « flair de pédagogue » qu'il y a des choses qui se sont passées durant cette séance.

Nous décidons d'approfondir cette évolution de second niveau lors de la S6 du 09 décembre. Nous recommencerons cette tâche en essayant de gagner sur les problèmes d'organisation.

#### 2.7) S6-T3 du 09 décembre.

Nous décidons de mettre les terrains en place lors de l'échauffement en autonomie des élèves. La T3 ne se présente pas exactement comme la T2 de la séance précédente. En effet, nous ne proposons des zones favorables qu'à un seul joueur lors du match. Nous appelons « joueur libre » celui qui renvoie dans le terrain adverse et qui marque 1 point par match.





Nous décidons cependant d'organiser un retour en grand groupe pour faire émerger les problèmes techniques des jeux à thèmes. Par exemple nous pouvons supposer que pour jouer en fond de court il faut améliorer techniquement son « drive ». De même pour améliorer le jeu sur terrain gauche il faut améliorer techniquement son revers. Nous souhaitons faire émerger une demande de formation sur des éléments de technique afin d'éviter l'écueil d'imposer ce travail de façon arbitraire.

### 2.8) Analyse de la S6-T3, vendredi 10 décembre.

L'étayage est fort dans cette situation et nous espérons beaucoup dans l'alternance du jeu « libre » et du jeu contraint par les zones pour que les élèves construisent des structures logiques d'action. Cette situation nécessite une animation importante, elle nécessite aussi de prendre le temps de la mettre en œuvre complètement. La consigne demandant aux joueurs de se mettre d'accord sur les caractéristiques des espaces de jeu est capital et nous ne l'avons pas mis en œuvre. C'est autour de ces accords que l'on fait naître un espace social de dialogue. Il s'agit en fait d'une construction symbolique dans le sens où les élèves ne pratiquent pas n'importe quelle activité culturelle mais une activité fortement symbolique. C'est à dire contenant des codes gestuels, moteurs, réglementaires et sociaux etc...

La question de l'entrée dans l'activité trouve un sens plus large que dans la didactique de Créteil ou dans la formule de R. Mérand. Rentrer dans l'activité signifie les deux points de vue précédents plus l'initiation aux codes symboliques partagés de l'activité garantissant le minimum culturel nécessaire pour affirmer que l'on pratique le badminton.

Deux éléments sont apparus lors de cette séance.

- Le premier concerne le fait que certaines joueuses n'utilisent pas forcément les zones les plus profitables en points. Elles jouent sur leur style de jeu plus que sur des stratégies préalables, elles jouent fort ou sur les côtés peu importe la zone seul le point compte.
- D'autres, jouant dans les zones favorables, le font systématiquement. Par exemple, si elles veulent jouer à gauche, elles orientent leur corps vers la gauche et se trouvent donc en difficulté lorsqu'elles doivent se réorienter pour jouer un autre coup.

Le fait qu'un seul des adversaires joue avec la possibilité d'envoyer dans une zone favorable permet de faire le lien entre une situation didactique artificielle et le jeu réel. En effet, la construction du point apparaît pour le joueur ayant à viser une zone particulière. De ce point de vue nous pourrions renforcer cette situation en n'attribuant des points qu'aux seules zones repérées. L'idée nous vient alors que si les élèves jouent sans tenir compte des zones ou en s'orientant toujours de la même manière c'est qu'elles n'ont pas intégré le fait que pour marquer un point en zone avant ou arrière ou sur les côtés il faut d'abord fixer l'adversaire dans la partie opposée du terrain. Nous décidons lors du retour en grand groupe de questionner les élèves sur le thème : comment je peux marquer des points dans une zone favorable ? Lise utilise un tableau blanc et représente le terrain à zone. Immédiatement la réponse fuse avant même que nous puissions intervenir : pour marquer en zone avant il faut fixer l'adversaire en zone arrière et inversement, et c'est la même chose pour les côtés.

Cette opportunité nous semble plus importante que l'émergence d'un besoin de formation technique et nous décidons de reprendre ce travail sur les notions de fixation et de rupture lors de la séance prochaine qui sera la dernière de l'année.

Une observation s'impose à moi, je parle en tant qu'enseignant, il me paraît évident que le niveau de jeu de toutes les élèves s'est amélioré. Il y a un apprentissage massif, c'est à dire de l'ensemble des filles du groupe classe et cela me saute aux yeux et me surprend.

La S7 du 17 décembre sera une séance d'évaluation formative. Nous voulons faire le point sur la maîtrise en jeu des notions de fixation et de rupture. Il faut noter que ces notions font vivre un concept d'action les intégrant : la construction du point. Pour l'instant cet espace se « réduit » à l'espace de jeu, il faudra donc faire évoluer cette représentation première.

La T4 aura pour sa part une fonction d'évaluation formatrice (pour l'élève), dans le sens où l'observation doit conduire à mettre en jeu dans l'espace social de dialogue, entre observateur et joueur, le concept d'action « construction du point ». Nous faisons l'hypothèse vygoskienne que le concept partagé dans l'espace interpsychique, de la classe et du couple, se construira comme « composante identitaire » dans l'espace intrapsychique de la personne. Faire vivre un concept d'action, ce que nous appelons dans notre modélisation du savoir l'incarnation, nécessite ce mouvement de va et vient entre le social et l'individuel.

## **2.9) S7.T4 du 17 décembre.**

La leçon commence par une évocation des résultats de la dernière séance. Les élèves se souviennent assez bien et elles essayent de se souvenir de la phrase écrite à la fin de la S6. L'effort de mémorisation n'est pas facile, mais au bout d'un moment les termes de fixation et rupture sont évoqués sans trop d'aide de Lise. Comme pour les autres disciplines le travail de mémoire entre les cours n'est pas acquis ! Elles apprennent bien et participent pendant le cours mais dès le cours terminé, tout est oublié.

Pendant l'échauffement Lise fait un apport technique sur le drive de fond de court.

La séance commence. Je suis une fois encore étonné par le niveau global de la classe, elles ont toutes progressé. Il faut noter qu'elles n'ont jamais vu de badminton avant et n'ont pas de « représentations » préalables facilitantes ou au contraire pénalisantes, elles inventent leur jeu en cours au fur et à mesure et c'est très profitable. Ceci dit, elles ont de grandes lacunes techniques ce qui crée un décalage entre leurs intentions et les moyens dont elles disposent pour les réaliser, mais ce n'est pas rédhibitoire pour le moment.

Dans la partie évaluation formatrice ce que nous recherchons c'est le dialogue. Il est dense.

Il faudrait arriver à terme à remplacer les fiches par du conseil en temps réel. En effet les fiches sont nombreuses et l'on peut considérer qu'elles ont rempli leur office et qu'il faut maintenant passer à un autre degré dans le dialogue. Nous pensons par exemple au coaching. Cependant, l'intervention en temps réel dans le jeu de l'autre n'est pas chose facile et il ne faudrait pas brûler les étapes il est important de stabiliser ce qu'elles ont appris autour des notions de fixation et de rupture pour ensuite tenter une extrapolation dans la lecture du jeu de l'autre.

Pour comprendre comment se construit le principe d'intelligibilité il nous faut des indicateurs. Ces indicateurs sont aussi des indicateurs du *savoir de l'activité motrice* puisque nous avons défini ce savoir comme la construction personnelle d'un principe d'intelligibilité de l'activité. Ces indicateurs sont **signifiants** pour le principe d'intelligibilité et **qualitatifs** pour le savoir de l'activité motrice ; Ils ne peuvent être uniquement moteurs dans cette acception (critères de réussite, de réalisation ou autres). Ce sont des indicateurs de l'activité globale et c'est volontaire.

## **2.10) Préparation de la séance de rentrée, mardi 05 janvier 1999.**

Pour la leçon de la rentrée des vacances de Noël, la question de ce qui reste en mémoire sur le cycle sera posée.

Il faudra reprendre ce travail sur les notions mais il faudrait maintenant l'organiser à partir d'un espace social de dialogue. Le coaching pourrait être à la fois ce nouvel espace social de dialogue et la façon d'évaluer l'état de la construction.

La coupure de deux semaines est un bon test sur ce qui est construit ou sur ce qui ne l'est pas. Si les termes techniques, les connaissances apportées au grè des cours peuvent s'oublier, le principe d'intelligibilité construit à partir de la toile de fond de signification que se sont constitué les élèves, ne devrait pas être entamé dans le souvenir. En d'autres termes, on peut oublier des connaissances factuelles mais pas le sens d'une activité si on l'a réellement construit pour soi-même. Par exemple, en concours hippique, je n'arrive pas à retenir le nom des obstacles, le bunker, la barrière, la rivière... Ceci dit, quand je regarde du saut d'obstacle je sais qu'il faut aller le plus vite possible sans renverser les barres. Il faut à la fois faire tourner le cheval le plus court possible mais en lui laissant la distance nécessaire pour qu'il assure le franchissement. Ce que j'ai construit comme intelligibilité de l'activité me permet de comprendre ce sport et d'apprécier les performances. Le fait de ne pas connaître le nom des obstacles ne me pénalise que si j'écoute les commentaires des spécialistes susceptibles d'utiliser un vocabulaire que je ne maîtrise pas.

Cette séance sera basée sur la remémoration et il serait bon qu'elle aboutisse à une évocation. Le temps de remémoration peut être un débat en grand groupe animé par Lise mais durant lequel elle n'interviendrait pas. Au terme de ce court débat, il faudrait arriver à faire revivre le fond de signification dans l'espace commun du dialogue. Autrement dit, en ce qui concerne l'évocation on peut imaginer un coaching assisté : Le joueur annonce à l'avance sa stratégie et l'observateur vérifie s'il la réalise, toute ou partie.

### 2.11) Séance S8.T5 du 07 janvier 1999.

Durant l'échauffement, Lise présente notre stratégie d'entretiens pour la suite. Elle précise que ces entretiens ont pour fonction de nous aider à mieux enseigner, ils ne recouvrent aucun enjeu pour elles dans la mesure où l'évaluation sera faite et que les notes seront attribuées. C'est un argument fort pour elles.

Durant l'échauffement en autonomie, une pensée nous vient en les regardant. Elles sont passives du point de vue des apprentissages. Si Lise anime l'échauffement elles suivent bien, mais dès qu'elles sont laissées à elles-mêmes elles sont perdues. Pourtant Lise a insisté beaucoup et leur a donné de multiples exemples d'échauffements. ceci dit, je ne pense pas que cela soit lié spécifiquement à l'enseignement de l'éducation physique, j'ai tendance à penser que cela doit être identique dans les autres disciplines et que ce manque est criant du fait de la filière professionnelle. Une sorte de contradiction apparaît : ces élèves sont passives pour les apprentissages, par contre elles s'agitent. Je repense, une fois encore aux directives de faire bouger le plus possible les élèves. Qu'est-ce que cela peut bien avoir comme importance du point de vue des apprentissages ? Je n'y vois pour ma part qu'un seul intérêt, elles ont au moins bougé si elles n'ont pas fait autre chose. Je ne suis pas prêt à ces satisfactions *a minima*, c'est acceptable pour un patronage pas pour une discipline d'enseignement. Ce qui prime à l'école c'est d'apprendre pas de se bouger. N'y a-t-il pas un leurre à croire que plus les élèves s'agitent plus ils apprennent ?

La seconde partie de l'échauffement se constitue de jeux à thèmes. La consigne est : pendant deux minutes on joue en fond de court, puis pendant les deux autres minutes à droite puis deux minutes encore à gauche. Je suis saisi une fois encore du niveau homogène de la classe. Dans le premier jeu à thème (jouer en fond de court), elles frappent toutes très fort. J'ose croire que ce n'est pas un effet classe ou pire un hasard, je pense qu'elles ont toutes construit quelque chose de l'ordre d'un principe d'intelligibilité qui les aide à jouer. En d'autres termes, elles ont construit du commun.

Durant cette période de mise en train de la séance, Lise intervient individuellement pour apporter des conseils techniques et faire des feed-back. Cela me semble une bonne solution. Plutôt qu'une grande messe où l'on donne la solution technique à tout le monde en même temps, on peut temporiser et adapter l'enseignement. Ceci n'empêche pas de temps en temps de faire une information générale à tous. Un événement m'intéresse aussi, lors que Lise s'adresse à un membre d'une doublette, l'autre vient écouter. Ceci voudrait-il dire que nous avons réellement construit un duo ? Tellement bien que ce que l'on dit à l'un intéresse l'autre, cela dépasserait nos espérances.

Sur la consigne « jouer à droite » un problème de latéralité apparaît pour certaines élèves. Que faut-il faire ? C'est une question importante et intéressante. Peut-on raisonnablement penser reprendre une psychomotricité ratée au moment où elle aurait du se faire (2 heures / semaine / 8 séances) ou au contraire, faire avec ? C'est à dire solliciter d'autres ressources que les ressources motrices, autrement dit, passer par le cognitif pour reconstruire du moteur.

Le coaching apparaît comme l'aboutissement de la situation mère.

## **ANNEXE 9**

### **Exemple du matériel récolté lors du cycle expérimental**

































