

AMICALE DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ENSEPS, ÉQUIPE D'ANIMATION DES STAGES DE SPORTS COLLECTIFS  
(R. BARTHÉLÉMY, P. BERJAUD, H. DEUBEL, CL. FALGUIÈRE, J. FÉRIGNAC, J. MARSENACH,  
E. MÉOT, R. MÉRAND, M. PAOLINI, D. PETIT, J. PINTURALT, M. PORTES, A. QUILIS).

# LA SÉANCE D'ÉDUCATION PHYSIQUE



P. Mérand

*" La rénovation de l'EP - celle qui est en question au stage de Montpellier - c'est la rénovation d'une éducation corporelle pour tous. Pour tous ceux qui vivront adultes le prochain et dernier quart de siècle ".*

Plutôt qu'un compte rendu, nous présentons les produits d'une réflexion conduite à partir des matériaux et des réalisations du stage 1974.

**Les matériaux :** une table ronde pluridisciplinaire sur le thème de la SEANCE à laquelle ont participé des professeurs de français, d'histoire et géographie et d'éducation physique.

**Les réalisations :** les séances d'éducation physique menées quotidiennement à deux niveaux de pratique et pour deux tranches d'âge nettement différenciés :

Adolescents de 15 à 16 ans (issus de clubs ou d'écoles de sports).

Enfants de 7 à 10 ans (issus du centre aéré de Montpellier).

Nous avons déjà proposé dans la revue EPS n° 126 un certain nombre de thèmes à traiter dans la perspective d'une rénovation de l'éducation physique. Rappelons en brièvement les différents points :

## **Problématique de l'éducation physique proprement dite**

Finalités.

Mise en œuvre.

Rapports entre les différentes activités (classification).

Rapports entre l'EP et les disciplines scientifiques.

## **Théorie de l'activité humaine en situation de mouvement**

STAGE 1973

Etude de l'activité de l'enfant.

Identification des manifestations de cette activité dans les situations propres aux activités physiques et sportives.

## **Didactique des activités physiques et sportives**

STAGE 1974

Programmation.

Didactique de chaque activité.

Séance et succession de séances.

Démarche et style d'intervention de l'enseignant.

Evaluation des résultats.

## **Formations initiale et continue**

Cours universitaires.

Innovation pédagogique.

Recherche et pédagogie scientifique.

La démarche suivie dans les stages annuels consiste à poser un THEME particulier (la séance, en 1974) à partir de l'analyse d'une réalité éducative à laquelle nous tenons à conserver toute sa complexité.

Ce thème particulier fait partie d'une problématique générale rappelée ci-dessus. C'est en ce sens que les stages 1973 et 1974 sont en continuité.

Notre réflexion s'articulera autour de quatre points :

Une tentative pour situer les changements qui influencent en français, histoire et éducation physique, la séance, aujourd'hui (utilisation des matériaux de la table ronde).

Une étude de la réalité de la séance de sports collectifs aujourd'hui (utilisation des préparations de séances proposées par les stagiaires).

Les propositions du stage 1974 à propos de la séance (utilisation des séances réalisées avec les enfants et avec les adolescents).

La démarche générale du stage en tant qu'action de formation continue des enseignants d'EPS.

### QUELS CHANGEMENTS INFLUENT LA SEANCE AUJOURD'HUI ?

Est-il possible, en premier lieu, de donner de la séance une définition compatible avec la spécificité de chaque discipline ?

La séance est un MOMENT rassemblant un groupe d'individus pendant une période déterminée (1 heure ou plus), dans un cadre institutionnel déterminé (l'école), à propos d'une matière déterminée (Français, Histoire, EP).

Le rapport individu-matière s'effectue par l'intermédiaire d'un MEDIATEUR (éducateur, animateur, enseignant).

Notons que si le terme séance n'est pas utilisé dans toutes les disciplines (on parle en Français, de moment ou de plage, en Histoire, d'heure d'histoire), toutes ont abandonné le vocable LEÇON.

On peut dire en première approximation que cet abandon est lié au souci de se démarquer de l'enseignement traditionnel et notamment de ses deux aspects essentiels : un enseignant omniprésent donnant la leçon, des enseignants écoutant la leçon.

Il semble aussi que le changement de vocable soit l'indicateur de transformations en profondeur, au point que, dans l'esprit des enseignants, la séance d'aujourd'hui ne ressemble plus guère à la leçon d'hier.

Ces changements qui touchent les différentes disciplines se situent à différents niveaux :

L'ENFANCE est reconnue comme ayant « une signification et une visée propres (1) ». Il ne s'agit donc pas de refouler l'activité spontanée de l'enfant mais au contraire de la solliciter.

Solliciter l'activité de l'enfant, c'est lui permettre de dépasser une simple activité d'exécution pour s'engager dans une recherche personnelle tant au plan de la démarche que du contenu.

Alimenter cette activité par des objets adéquats, respecter les productions originales qu'elle engendre, telles sont les perspectives reformulées de l'école.

LA MATIERE ENSEIGNEE : changement dans la conception de l'activité de l'enfant et évolution de la matière sont, semble-t-il, inséparables.

Histoire, géographie, français ont été réenvisagés à partir de l'incorporation des données de certaines sciences (linguistique, psychologie, pour le français) et d'une analyse des produits de la pratique sociale. On peut affirmer qu'il en est de même en EP, en remarquant toutefois que la production scientifique étant embryonnaire, le principal moteur de l'évolution se trouve dans le domaine de la haute performance. C'est là, nous semble-t-il, que l'on rencontre les changements des caractéristiques et des niveaux d'élaboration des relations humaines lorsque l'homme est corporellement impliqué. (Nous rappelons que nous distinguons les produits de la haute performance et les moyens mis en œuvre pour produire cette évolution).

Se situer dans une perspective d'interactions entre la discipline et l'activité déployée pour la connaître impose, en outre, de reconsidérer le statut même de la matière. Elle n'est plus considérée comme un produit fini à s'approprier en tant que tel, mais comme une succession de niveaux de construction significatifs de l'activité qui les produit. Cette conception dynamique et ouverte s'oppose à une conception de la matière, statique et figée.

### LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT

Conséquences des changements précédents ils sont formulés, aujourd'hui, en terme de relations opérationnelles entre l'individu et son environnement :

la maîtrise de différents registres de langage et leur utilisation à bon escient en français ;

la maîtrise d'outils permettant de mieux comprendre la société dans laquelle nous vivons et notre propre situation dans cette société en histoire ;

l'élargissement des relations d'action en EP par la confrontation avec des environnements et des types de communication inhabituels et à haut degré d'exigences.

### LE ROLE ET LA FONCTION DE L'ENSEIGNANT

Le cadre évolutif défini ci-dessus donne au rôle et à la fonction de l'enseignant, une signification nouvelle.

L'enseignant **crée les conditions** pour que les élèves soient réellement actifs (climat de la classe) :

être « bien » en classe et avoir envie de parler (français) ;

en EP, mettre, d'abord, les élèves dans des

situations où le répertoire des réponses constituées permet une adaptation ;

**observe** les productions des élèves ;

**construit une stratégie** pour faire évoluer ces réponses ;

**propose des situations** qui permettront, à partir des outils existants, l'élaboration d'outils nouveaux.

### ETUDE DE LA REALITE DE LA SEANCE DE SPORTS COLLECTIFS

Il nous a paru intéressant de confronter aux intentions éducatives qui paraissent aujourd'hui recueillir l'unanimité la REALITE de la séance de sports collectifs ou du moins, certains aspects de cette réalité.

L'expérience nous a appris, en effet, qu'il y avait souvent décalage entre les intentions et l'action pédagogique effective (entre le dire et le faire).

Nous avons étudié pour mener à bien cette confrontation les préparations collectives des séances prévues dans les cinq sports collectifs avec les enfants et les adolescents.

Toute analyse réclame un cadre de référence. Nous avons choisi celui de l'acte pédagogique de A. Léon (2) (déjà utilisé dans notre article de la revue EPS n° 126). Il présente à notre avis, l'avantage de cerner la complexité de l'acte éducatif et de mettre l'accent sur la dynamique des interactions.

**Rappelons-en la définition** : « processus d'échanges entre le maître et les élèves, impliquant l'activité de tous et s'opérant par la médiation de l'objet d'étude ou du support d'enseignement. Ce processus vise à l'obtention de certains résultats immédiats ou différés concernant différents aspects de la personnalité de l'élève. Il contribue aussi à la modification du comportement de l'enseignant ».

La séance que nous étudions, reproduite ci-dessous, nous paraît significative des tendances actuelles de la plupart des séances de sports collectifs. Elle représente, semble-t-il, assez bien la séance « MOYENNE » au sens statistique du terme, c'est-à-dire la plus fréquente.

Première séance d'un cycle de volley-ball : 15 enfants de 7 à 9 ans ;

**Première partie** : Présentation de l'activité : terrain, filet, limites, nombre de joueurs, règles principales.

**Deuxième partie** : Exercices de passes. Jonglages, passes à deux. Passes à trois en triangle

**Troisième partie** : Jeu six contre six. Acquisition de la notion d'équipe.

Acquiescer sur cette production les différentes relations de l'acte pédagogique permet de la situer et d'établir un bilan (ce bilan n'est

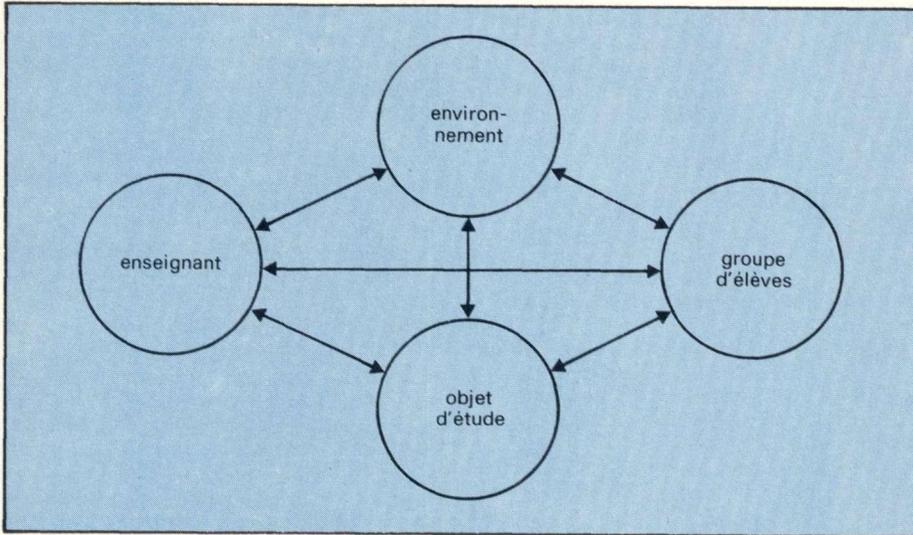


Fig. 1.

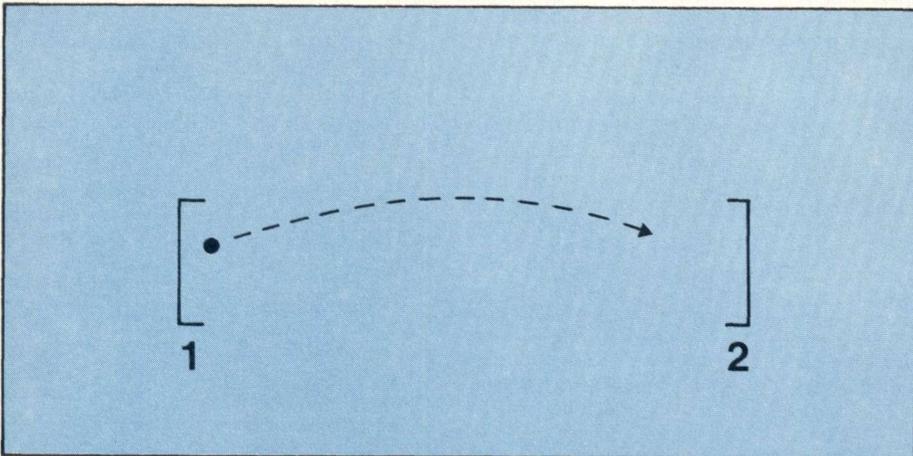


Fig. 2.

*1 passe à 2, 2 s'arrête sous la balle équilibré sur des jambes fléchies et passe à 1. Changement de rôle toutes les cinq balles.*

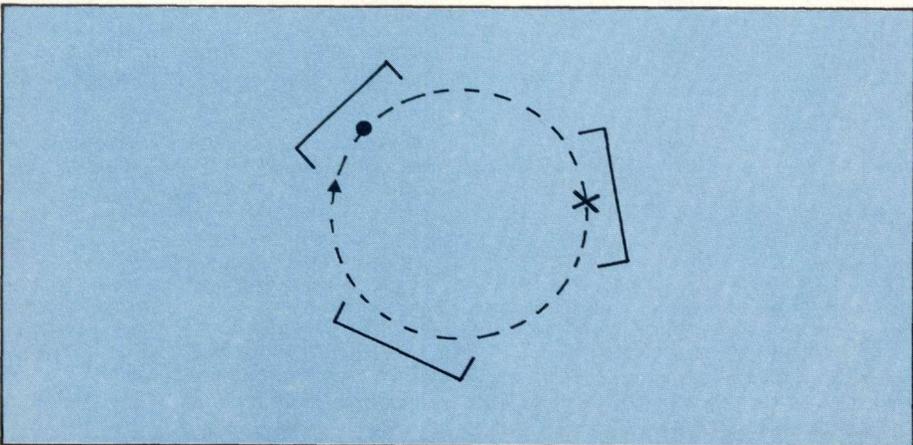


Fig. 3.

évidemment pas le seul possible ; des cadres de références différents entraînant des bilans différents).

#### RELATION ENSEIGNANT - ENSEIGNE - ENVIRONNEMENT

L'environnement est pour A. Léon un ensemble de données émanant du milieu scolaire, du milieu familial, du contexte social et politique et des mass média (école parallèle). Cette relation n'est pas mentionnée. Elle ne l'a jamais été dans les préparations que nous avons recueillies.

#### RELATION ENSEIGNANT - OBJET D'ETUDE

Les remarques suivantes peuvent être faites : il y a présentation d'un **modèle** ; ce modèle est le volley-ball des adultes avec ses caractéristiques matérielles, ses règles ; les deuxième et troisième parties illustrent une **progression quantitative** ; la difficulté progressive des exercices est liée à la participation d'un nombre croissant de joueurs.

Les actions demandées aux joueurs sont précisées, **normées**, peut-on dire. Ces normes sont immuables :

du débutant au joueur confirmé le joueur de volley-ball se placera sous la balle, équilibré sur des jambes fléchies. Il est intéressant de réfléchir à la façon dont ces normes ont été déterminées. Elles découlent d'une étude du volley-ball ou des autres sports collectifs tels que pratiqués par des joueurs adultes de haut niveau. Plusieurs ouvrages désormais classiques confirment cette affirmation (par exemple : volley-ball, initiation et entraînement par N. Sotir (3)). Mais cette étude est menée à partir d'un certain nombre de **présupposés** qu'il est bon de tenter d'élucider.

#### Une conception restrictive du mouvement

En effet si on se réfère à la problématique dressée par H. Wallon (4) on peut dire que tout mouvement peut prendre trois orientations :

il est déplacement dans l'espace ; par l'intermédiaire de la fonction tonique du muscle il est en rapport d'une part avec « l'accommodation ou l'attente perceptive, d'autre part avec la vie affective » ; le mouvement est, enfin, « l'accompagnement des représentations mentales servant à celles-ci de support dynamique et descriptif. Il est le moyen de les imposer à la conscience encore toute dominée par les impressions du moment ».

Wallon distingue, en outre, dans la première orientation, trois formes :

les mouvements passifs ou exogènes c'est-à-dire sous la dépendance des forces extérieures au premier rang desquelles, la pesanteur.

les mouvements dûs aux déplacements auto-gènes ou actifs soit du corps lui-même dans le milieu extérieur, soit des objets qui s'y trouvent.

les déplacements des segments corporels ou de leurs fractions les uns par rapport aux autres (réactions posturales).

La tendance a été de limiter l'enseignement à l'apprentissage de normes fondées sur une conception restrictive du mouvement (deuxième forme de la première orientation). En fait, le mouvement a été réduit à son aspect le plus immédiatement perceptible, le plus superficiel.

**Une réduction de la variété des réponses possibles à une réponse-type**, choisie parce que permettant le rendement le meilleur quantitativement avec la plus grande économie de moyens.

Nous ne nions pas que « s'arrêter équilibré sur des jambes fléchies » permette de renvoyer la balle ; mais nous ajoutons que ce n'est ni toujours le cas, ni toujours possible, ni même toujours souhaitable. De plus, nous pensons que le placement sous la balle est surtout une conséquence, conséquence d'un ensemble complexe d'ajustements à différents niveaux.

#### RELATION ENSEIGNES - OBJET D'ETUDE

Elle n'est pas explicitement mentionnée ; mais elle est contenue implicitement dans la façon dont les exercices de la deuxième partie de la séance sont présentés. En effet écrire que le « récepteur s'arrête équilibré sur des jambes fléchies » suppose que l'on postule qu'il **peut** le faire s'il **sait** qu'il faut le faire et s'il **veut** le faire. L'enseigné reçoit le savoir du maître et doit pour se l'approprier témoigner de la volonté d'apprendre. On trouve là les caractéristiques essentielles des « méthodes réceptives » utilisées par l'enseignement traditionnel.

#### RELATIONS INTERINDIVIDUELLES

La relation enseignant - groupe d'enseignés n'est pas mentionnée.

Les relations entre enseignés sont limitées aux changements de rôles dans les tâches proposées.

Le but de ce bilan était, rappelons-le, de situer le décalage entre les intentions éducatives affirmées et l'action pédagogique effective. Il semble, en l'occurrence que le décalage soit important :

l'activité de l'enfant est réduite à une activité d'exécution ;

l'objet d'étude est un volley-ball statique, figé et élaboré à partir d'une étude reposant sur des présupposés discutables ;

l'objectif implicite est la reproduction par les enseignés du modèle donné par l'enseignant. Nous sommes en présence d'une véritable contradiction, vécue par les enseignants et

source, dans de nombreux cas, d'une insatisfaction profonde. Elle s'explique pourtant si on en recherche les causes dans :

la difficulté à rendre opérationnelles des intentions éducatives. Rappelons la citation de Piaget (5). « Ces faits et ces idées [de la psychologie de l'enfant] ne rejoindront jamais l'école si les maîtres ne les ont pas incorporés jusqu'à les traduire en réalisations originales ».

La difficulté à changer concrètement son attitude d'enseignant. Ce changement passe par :

l'intégration des données qui fondent les intentions éducatives ;

la restructuration de son propre système de référence en un système plus cohérent ;

la connaissance de ce que l'on est, effectivement, en tant qu'enseignant.

Des procédures maintenant éclaircies permettent d'envisager dans cette perspective les actions de formation des enseignants. A défaut de les utiliser, les changements restent verbaux, les données nouvelles complètent « la culture-mosaïque » (6) de chacun et se déforment dans la plupart des cas, faute d'un cadre cohérent. Les changements enregistrés sont minimes voire inexistantes.

#### PROPOSITIONS DU STAGE 1974

Tenter, en l'état actuel des moyens disponibles, de rendre effectives les intentions éducatives affirmées, tel a été l'objectif du stage 1974. Mais, dans une première approche, cette tentative a soulevé plus de problèmes qu'elle n'a produit de matériaux ayant atteint une certaine stabilité. En conséquence, nous devons nous borner à présenter des orientations et quelques indications pédagogiques à trois niveaux :

au niveau d'une situation pédagogique,

au niveau d'une SEANCE,

au niveau d'une succession de séance (quatre à Montpellier).

#### IMPORTANCE D'UN OUTIL D'ANALYSE POUR L'INVENTION DE SITUATIONS PEDAGOGIQUES

Nous avons, par approximations successives, construit un outil dont l'utilisation doit permettre :

une remise en cause des procédures habituellement utilisées,

une cohérence plus grande entre les options éducatives et la pratique pédagogique. A cet effet nous conservons le cadre de référence de l'acte pédagogique ; ce qui explique aussi que nous préférons « SITUATION PEDAGOGIQUE » au mot couramment utilisé.

Nous présentons ci-dessous les différentes catégories et un exemple de leur utilisation (7).

CATEGORIES	EXEMPLE
<p><b>ENONCE DE LA SITUATION</b></p> <p>Il doit permettre de se faire une idée globale de la situation.</p> <p>Il a aussi un objectif pédagogique : déclenchement chez les élèves d'une activité à quelque niveau qu'elle soit ; moyen de répertorier la situation.</p> <p><b>OBJECTIF</b></p> <p>La façon de formuler l'objectif est significative du cadre de référence dans lequel on se situe.</p> <p>Nous nous sommes attachés pour notre part à nous dégager d'une formulation d'objectifs <b>TECHNIQUES</b>.</p> <p>En règle générale, en ce qui nous concerne, les objectifs se situent au niveau de la motricité au sens large : aspect strictement moteur comme implication de l'affectivité de la représentation.</p> <p><b>VARIABLES</b></p> <p>Les variables sont l'ensemble des conditions matérielles et humaines agencées d'une certaine manière pour que l'objectif puisse être atteint.</p> <p>Les variables actuellement utilisées sont :</p> <p><b>MATERIEL</b> : limites de l'espace d'évolution, situation des cibles.</p> <p><b>BALLE</b> : nombre, point de départ, point d'arrivée, forme, vitesse des trajectoires.</p> <p><b>JOUEURS</b> : nombre, qualité de partenaires, qualité d'adversaires, distance, orientation les uns par rapport aux autres.</p> <p><b>REPONSE</b> : une réponse ou un enchaînement de réponses, une réponse type ou un choix de réponses.</p> <p>Le fait de préciser le dispositif adéquat ne signifie nullement que celui-ci va être imposé aux enfants.</p> <p><b>RELATIONS INTERINDIVIDUELLES</b></p> <p>Elles nous paraissent indispensables à préciser car : elles sont déterminantes pour la réalisation de situations pédagogiques impliquant plusieurs joueurs, elles sont susceptibles d'évolution : en fonction de l'évolution de la vie du groupe, en fonction de l'évolution des réponses des joueurs.</p> <p>Exemple : les relations d'aide en volley-ball (lancer une balle à un partenaire pour lui faciliter la tâche) ne sont possibles que lorsque le renvoi par frappe a atteint un certain niveau.</p> <p><b>RELATION ENSEIGNANT-ENSEIGNES</b></p> <p>Le fait de ne jamais les préciser revient, semble-t-il, à s'enfermer toujours dans le même type de relations.</p> <p>Il nous paraît possible de distinguer : les situations d'autonomie des enfants avec non-interventions directes de l'enseignant, les situations de découverte avec sollicitations précises des enfants par l'enseignant, les situations d'apprentissage plus systématique.</p>	<p>Situation réalisée lors de la deuxième séance avec des enfants de 7-8 ans (volley-ball).</p> <p><b>L'ECHELLE</b></p> <p>Différenciation fonctionnelle des trois frappes découvertes par les enfants lors de la première séance : frappe à deux mains, haute, frappe à deux mains, basse, frappe à une main, base, balle tenue.</p> <p>Trois traits tracés au sol : un à 2 m du filet, un à 4 m, un à 6 m ; filet en position élevée (2,25 m) cette hauteur permettant une frappe vers le haut et non vers l'avant.</p> <p>Une balle, balle tenue par le joueur, lancée au-dessus de la tête et frappée, forme des trajectoires parabolique à sommet élevé (cf. hauteur du filet).</p> <p>Trois joueurs, partenaires répartis de part et d'autre du filet, distance : cf. organisation du milieu, joueurs face au filet.</p> <p>Un enchaînement de trois réponses, choix de la réponse à déterminer en fonction de la distance à laquelle on se trouve.</p> <p>Construction du milieu nécessaire à la réalisation de la situation, à partir des incitations de l'enseignant et des trouvailles des enfants autour du thème de l'échelle.</p> <p>Répartition libre des tâches dans le trinôme.</p> <p>Exemple de répartition proposée par les enfants : un dit le barreau où on se place, un tape, un, de l'autre côté, renvoie la balle changement de tâches.</p> <p>Règles à se donner dans chaque trinôme.</p> <p>Sollicitation de l'activité des enfants par : des questions précises, la présentation de solutions trouvées par les enfants.</p>

Faire l'économie de ce développement revient, dans la plupart des cas, à s'enfermer dans une **procédure stéréotypée** qui se caractérise par :

une absence d'énoncé de la situation,  
une absence d'objectifs précis et la formulation en termes très généraux : exercices de passes ou de shoots.

des conditions de réalisation de l'ordre de la spontanéité qu'une étude plus approfondie nous a permis de préciser :

situations à deux ou trois joueurs,  
joueurs situés face à face,  
distance toujours la même : 3 à 4 m,  
forme des trajectoires moyenne,

Cet outil, utilisé dans certaines actions de formation des enseignants entraîne indiscutablement un changement d'attitude. Nous faisons l'hypothèse que ce changement se transférera dans les préparations de séances « courantes ». Il ne serait pas, en effet, réaliste d'en croire l'utilisation possible pour un enseignant ayant, dans une semaine, à construire de très nombreuses séances.

#### PROBLEMES DE LA CONSTRUCTION D'UNE SEANCE

L'agencement et la combinaison des situations pédagogiques visent, en principe, l'appropriation de caractéristiques bien définies de l'objet d'étude.

de PLAN de séance et VALORISER la variété des types de séances se fonde sur les orientations suivantes :

une conception de la séance comme une actualisation du schéma de l'acte pédagogique ;

une conception de la matière marquée par un glissement d'un objet à imiter à l'activité créatrice qui a produit cet objet ;

une conception de l'appropriation active des objets culturels permettant de dépasser l'apprentissage au sens strict.

#### LA SEANCE : ACTUALISATION DU SCHEMA DE L'ACTE PEDAGOGIQUE

La prise en considération de l'ensemble des données, la souplesse que leurs inter-relations réclament, imposent, de substituer **la notion de stratégie** de séance à celle de **plan-type**.

Nous tenterons de cerner cette notion en quatre points :

le rappel des composantes de l'acte pédagogique,

la hiérarchisation des composantes,

la décision sur la stratégie,

la signification.

En première approximation, la stratégie se fonde sur les **composantes de l'acte pédagogique**

l'environnement,

l'objet d'étude (objet et activité pour se l'approprier),

la dynamique du groupe des enseignés,

l'enseignant qui, dans notre optique, est l'organisateur de ces composantes.

Ces catégories, projetées sur la situation concrète, permettent, semble-t-il, de la caractériser convenablement.

#### ENVIRONNEMENT

De quelle institution sont issus les pratiquants ? (classe, club, centre aéré, colonie de vacances).

Quels rapports cette institution entretient-elle avec le lieu de pratique ? (utilisation régulière ou exceptionnelle).

Quelle importance l'activité pratiquée tient-elle dans la vie de la localité, etc. ?

#### OBJET D'ETUDE

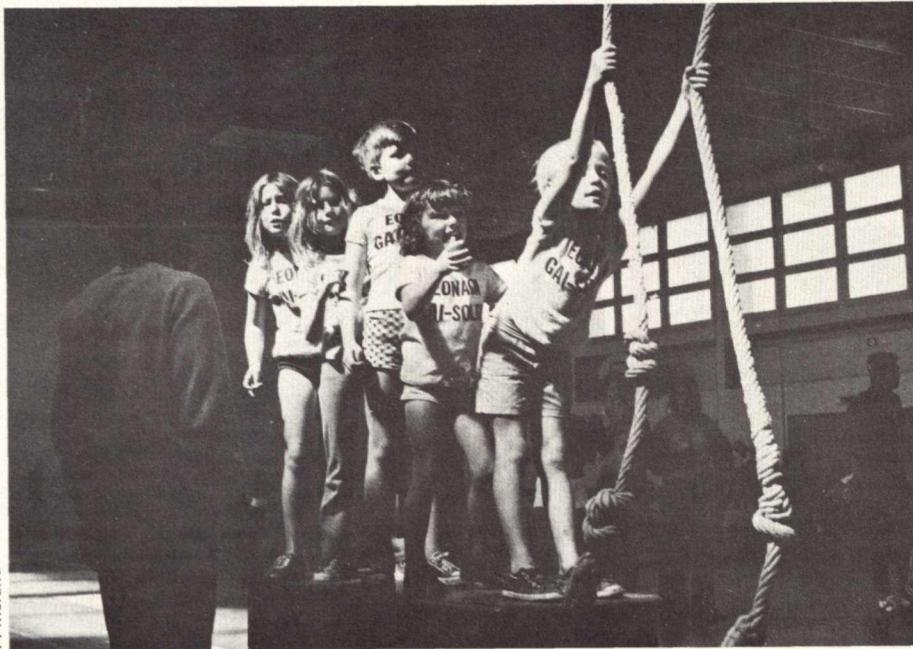
Quelle image ont les pratiquants de l'objet d'étude ?

Avec quel type d'activité sont-ils familiarisés (pédagogie du maître ou de l'entraîneur) etc. ?

#### DYNAMIQUE DU GROUPE

Homogénéité ou hétérogénéité du groupe vis-à-vis de l'objet d'étude.

Relations interindividuelles : clans, rivalités, etc.



P. Mérand

vitesse des trajectoires moyenne (correspondant à celle que l'on imprime spontanément à une balle lorsqu'on la lance),

le joueur reçoit la balle sur lui et toujours à la même hauteur.

La réponse est nettement définie : emplacement, geste à accomplir.

Cet ensemble de conditions auxquelles les joueurs sont presque toujours confrontés entraînent, de notre point de vue, un renforcement des réponses spontanément apportées plutôt qu'une éducation motrice par élargissement des possibilités de réponses ;

des relations directes enseignant-enseignés par le moyen d'explications données par l'enseignant ;

aucune utilisation des relations de groupe entre les enseignés.

Le plan des LEÇONS d'EP (nous pensons aux leçons utilisant les actions fondamentales telles que course, saut, lancer etc. et aux leçons d'exercices préparatoires) est significatif d'une attitude déductive par rapport à une logique de la matière et à certaines lois du fonctionnement organique du corps humain.

Les séances d'initiation sportive (Maurice Baquet) et d'éducation sportive (Justin Tessié) marquent une évolution vers l'utilisation des activités sportives.

La problématique du mouvement est posée en d'autres termes ainsi que celle de la conduite du pratiquant qui est envisagée à différents plans.

Notre propre évolution : EVACUER la notion



L'organisation de l'ensemble de ces données passe, nous semble-t-il, par une HIERARCHISATION c'est-à-dire, le choix de certaines d'entre elles comme momentanément essentielles et par la subordination des autres à ces données « principales ».

Exemples de stratégies de la première séance au stage de Montpellier :

**Valorisation de la composante DYNAMIQUE DE GROUPE**

BB : enfants : organisation de situations de basket-ball destinées à obtenir une partition acceptée du groupe en sous-groupes et une maîtrise de l'agressivité.

**Valorisation de la composante OBJET D'ETUDE**

VB : enfants : succession de situations pédagogiques destinées à permettre une différenciation entre lancer et frappe et à faire émerger différents types de frappes avec les mains.

**Valorisation de la composante ENVIRONNEMENT**

HB : joueurs (sélection juniors) Amélioration des conduites des joueurs dans le cadre d'une préparation à long terme et de la préparation des matches France-Allemagne.

**Valorisation de la composante ENVIRONNEMENT**

Rugby : joueurs (club) Prise en considération des relations habituelles éducateur-enfants, de l'image du rugby de l'éducateur, de l'engagement des joueurs dans un championnat de type traditionnel.

**La hiérarchisation des données** se décide à partir d'une confrontation : situation concrète et spécificité de l'activité pratiquée.

ex : la matière basket-ball implique dans son esprit même la maîtrise de l'agressivité. la spécificité du volley-ball impose que les balles soient frappées avec les mains.

**La signification de la stratégie** est la détermination de « l'angle d'attaque » le plus adéquat pour que le groupe d'élèves ou de joueurs puisse le plus authentiquement se livrer à une activité à propos de l'objet d'étude. En ce sens choisir une stratégie est formuler une hypothèse pédagogique. La stratégie reste donc, en permanence, révisable.

**UNE CONCEPTION DE LA MATIERE**

Nous ne nions pas l'intérêt que représente pour les responsables d'équipes de haut niveau l'étude des sports collectifs en tant qu'OBJET, considéré comme ayant atteint pour un moment une certaine stabilité. Cette étude, comme le soulignait déjà Théodorosco (8) en 1965 permet la construction du modèle du jeu futur, celui qui se jouera, si la prévision est juste, lors de la confrontation

internationale suivante. La préparation des joueurs dans cette perspective s'effectue non plus en fonction de ce qu'ils connaissent déjà mais en fonction d'un « jeu futur » encore jamais réalisé.

Comme il y a une optique propre aux entraîneurs il y en a une, nous semble-t-il, propre aux enseignants.

Le rôle de l'enseignant : assurer l'éducation physique ; les caractéristiques des sujets à éduquer : toute la jeunesse, sans sélection aucune, imposent une centration sur **l'activité humaine productrice des matières d'enseignement**.

Seules, les connaissances relatives à cette activité (théorie de la motricité) peuvent permettre à l'enseignant de maîtriser les processus de transformation de cette activité et d'alimenter par des objets adéquats l'activité de chaque sujet à quelque niveau qu'elle soit.

Des enseignants spécialisés ont entrepris une investigation de ce type. Même si les moyens dont ils disposent sont modestes voire inexistantes, des productions intéressantes ont déjà paru dans quelques sports collectifs.

L'objectif final est de tenter de découvrir un certain nombre de conduites-types significatives d'un moment dans l'évolution de l'enfant ou du joueur et de les rassembler dans ce que nous avons déjà appelé un NIVEAU DE JEU.

On assiste actuellement, nous semble-t-il, à une opposition entre ceux qui sont centrés sur la matière que l'évolution rapide de la haute performance permet de transformer en objet de plus en plus raffiné et sophistiqué et ceux qui, focalisés sur l'activité de l'enfant évacuent, quelquefois involontairement, les objets culturels. Il nous semble, pour notre part, que l'opposition peut être dépassée si on considère matière et sujets qui la pratiquent comme indissociables. Une activité au sens profond du terme n'est pas possible vis-à-vis d'une matière, telle que traditionnellement conçue. De même une remise en cause de la matière passe par la prise en considération de l'activité de ceux qui la produisent à tous les niveaux.

### UNE CONCEPTION DE L'APPROPRIATION ACTIVE DES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Aborder ce problème maintenant, c'est dire qu'il reste à coordonner le contenu de la nouvelle didactique — telle qu'évoquée dans le chapitre précédent — avec les opérations et les structures spontanément en jeu dans l'intelligence du sujet.

En d'autres termes, c'est préciser une fois de plus la signification réelle des méthodes actives (« dont tout le monde parle et que bien peu d'éducateurs appliquent réellement de manière efficace » (9) dixit Piaget).

Rappelons-en le principe fondamental : comprendre c'est **inventer**, ou reconstruire par réinvention. Et selon le psychologue de l'école de Genève, il faudra se plier à de telles nécessités si l'on veut, dans l'avenir, façonner des individus capables de production ou de création et non pas seulement de répétition.

Contrairement à la pédagogie traditionnelle, qui attribue à l'enfant une structure mentale identique à celle de l'adulte, mais un fonctionnement différent, les méthodes actives s'efforcent de présenter les matières de l'enseignement sous des formes assimilables aux structures intellectuelles et morales de l'enfant, dont on sait, maintenant, qu'elles ne sont pas les nôtres. Par contre, sous le rapport fonctionnel, l'enfant est identique à l'adulte ; comme ce dernier, il est un être actif ont l'action ne saurait donner son plein rendement si l'on ne fait pas appel aux mobiles autonomes de cette activité.

L'éducation traditionnelle a toujours traité l'enfant en petit adulte, en être raisonnant et sentant comme nous, mais dénué simplement de connaissance et d'expérience. L'enfant n'étant ainsi qu'un adulte ignorant, la tâche de l'éducateur n'était pas tant de former que de meubler un manque ; les matières, fournies du dehors, étaient censées suffire à l'exercice.

Or, si l'intelligence de l'enfant est qualitativement différente de la nôtre, le but principal est de la former. Comme on ne la façonne pas du dehors, la question est de trouver le milieu et les méthodes les plus convenables pour aider l'enfant à la constituer lui-même.

Il importe donc de savoir qu'elle est la structure de la pensée de l'enfant et quels sont les **rapports entre la mentalité infantile et celle de l'adulte**.

A l'intuition globale qu'en ont eue les créateurs de l'école active, nous pouvons désormais substituer les connaissances que nous donne, sur les différences structurales entre l'enfance et l'âge adulte, la psychologie contemporaine. Mais encore, convient-il de souligner que l'application pédagogique des données des sciences humaines n'est ni simple, ni directe. Le danger est réel d'applications hâtives d'une « science » trop superficiellement et trop récemment ingurgitée. Il y faut le temps de la maturation et de la patiente recherche, toutes choses que nous aborderons dans le chapitre consacré à l'innovation pédagogique.

### UNE CONCEPTION EN CONTINUITÉ DE LA SUCCESSION DES SÉANCES

Nous posons, ici, le problème d'un « cycle » de séances dans la même activité.

Le principe organisateur de l'ensemble de séances est, nous semble-t-il, un OBJECTIF A MOYEN TERME (objectif de fin de cycle).

Dans notre perspective cet objectif est défini

en terme de NIVEAU DE JEU conçu comme un ensemble de conduites types tant au plan des interventions sur la balle que de l'organisation spatio-temporelle. Ces conduites-types, d'autre part, doivent, dans ce cadre défini, pouvoir acquérir une certaine stabilité.

La démarche pour fixer cet objectif peut se résumer dans les réponses à deux questions : que font actuellement les joueurs ?

que pourront-ils faire après 4 ou 6 séances ? Pour atteindre cet objectif, nous avons laissé la possibilité d'adopter différentes stratégies. La continuité entre les séances n'est donc pas linéaire ; il s'agit plutôt de l'organisation d'un ensemble de relations c'est-à-dire d'une PROBLÉMATIQUE.

Nous concevons qu'au premier abord cette problématique n'apparaisse pas aux pratiquants et que la cohérence de l'ensemble ne leur apparaisse pas. Mais, notamment au niveau du secondaire, ne peut-on envisager de l'exposer aux élèves en lui conservant ses caractéristiques :

sa complexité qu'il faut débrouiller si l'on veut la comprendre,

son caractère hypothétique qui impose des remaniements constants auxquels enseignants et élèves peuvent participer.

### UNE CONCEPTION EN RUPTURE DE LA SUCCESSION DES CYCLES

Passer d'un niveau de jeu à un autre (d'un cycle à un autre) c'est proposer aux élèves de nouveaux problèmes qui ne pourront être maîtrisés par les conduites élaborées précédemment. Ainsi seront créées les conditions d'un **DEPASSEMENT** marqué conjointement par une transformation des réponses et par une nouvelle construction de la matière. Cette perspective n'est-elle pas une réponse à la monotonie que provoquerait chez les élèves la pratique des mêmes sports, de la classe de sixième aux classes terminales ?

### BIBLIOGRAPHIE

- (1) SNYDERS (Georges). — **La pédagogie progressive**. — Paris, PUF, 1971. — 189 p. (page 53).
- (2) LEON (Antoine). — **Psychopédagogie des adultes**. — Paris, PUF, 1971. — 189 p. (page 39).
- (3) SOTIR (Nicolas). — **Volley-ball : initiation et entraînement**. — Paris, Denoël, 1967. — 150 p.
- (4) WALLON (Henri). — **Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant**. — *Enfance*, (3/4), mai-octobre 1959, p. 235.
- (5) PIAGET (Jean). — **Psychologie et pédagogie**. — Paris, Denoël, 1969. — 264 p.
- (6) LEON (Antoine). — Cf. 2.
- (7) AMICALON DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ENSEPS. — **Hyper spécial sports collectifs 1974**. — à paraître.
- (8) **Compte rendu du colloque international sports collectifs**. — Vichy, 1965. — THEODORESCO (Léon). — **Principes pour l'étude de la tactique commune aux jeux collectifs**. — Ministère de la jeunesse et des sports. — 205 p. (page 122).
- (9) PIAGET (Jean). — **Psychologie de l'intelligence**. — Paris, Armand Colin, collection U2.