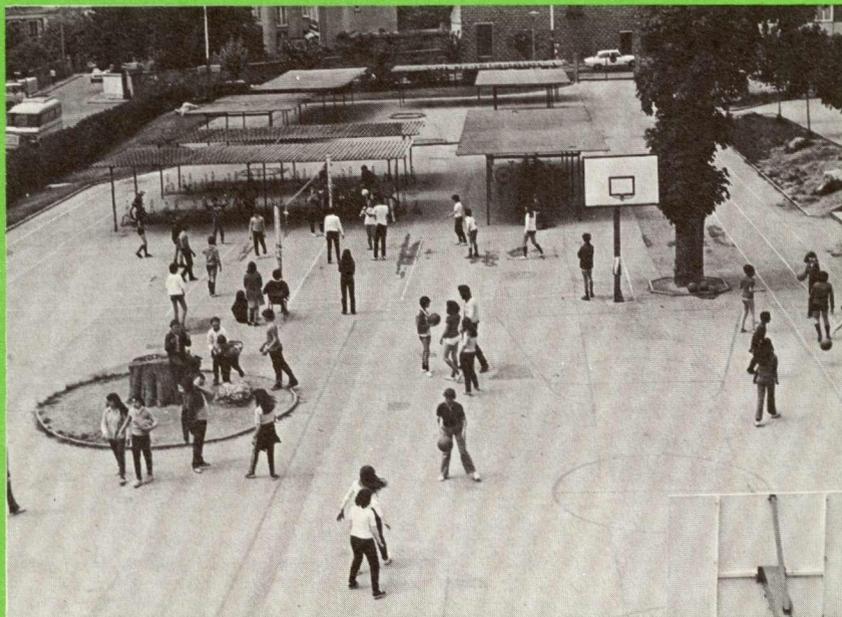


AMICALE DES ENSEIGNANTS D'EPS

# BESOINS, OBJECTIFS, EVALUATION EN EPS



COMpte RENDU DES RENCONTRES  
DE L'EPS/MONTPELLIER 1980

PAR J. COLLOT-LARIBE

Les « Rencontres de l'EP », organisées par l'Amicale des Enseignants d'EPS dans le cadre de l'Université de Montpellier réunissent depuis 1979 des enseignants d'EP du 1<sup>er</sup> cycle et du 2<sup>e</sup> cycle du second degré, des formateurs et des étudiants des UER (STAPS). Avant la prochaine rencontre qui se tiendra du 1<sup>er</sup> au 6 septembre 1981, J. Collot-Laribe, professeur au CREPS d'Houlgate présente aux lecteurs d'EPS le compte rendu de la 2<sup>e</sup> rencontre de l'EP. Exploitant les matériaux produits par les différents groupes thématiques\*, l'auteur dresse en quelque sorte le bilan du cheminement et de la vision nouvelle que Robert Mérand annonçait en conclusion de son article paru dans EPS N° 168 du mois de mars 1981.

Le contenu de la rencontre 1980 s'est déroulé en fonction de thèmes émergés des conclusions de celle de 1979. Citons pour mémoire, les besoins, les objectifs, l'évaluation.

Nous introduirons avec quelques réflexions sur la notion de programme. La dynamique des questions posées par les participants, ainsi que la pression de l'actualité (perspective d'actualisation des I.O.), n'ont pas été sans influence sur le contenu :

- développer les sujets thématiques,
- dresser des problématiques,
- tenter de formuler des propositions pédagogiques.

L'ensemble de l'essai se situe dans le cadre des méthodes nouvelles d'éducation. En d'autres termes, ceci implique :

- la tentative d'apport d'outils méthodologiques afin que les enseignants construisent leurs réponses pédagogiques (cf. tableau 1),
- la mise en évidence de la dialectique entretenue par les trois chapitres (besoins, objectifs, évaluation),
- la tentative de dépassement de la notion actuelle de programme.

\* L'équipe d'animation des rencontres : R. Barthélémy - C. Cathelineau - M. Esposito - C. Falguière - J. Férygnac - J. Marsenach - É. Méot - R. Mérand - D. Petit - M. Paolini - J. Pinturault - M. Portes - A. Quilis - M. Rat - J. Roche

#### RECTIFICATIF

Nous prions nos lecteurs de bien vouloir nous pardonner les erreurs figurant dans l'article « Les rencontres de l'E.P. » (EPS N° 168) :

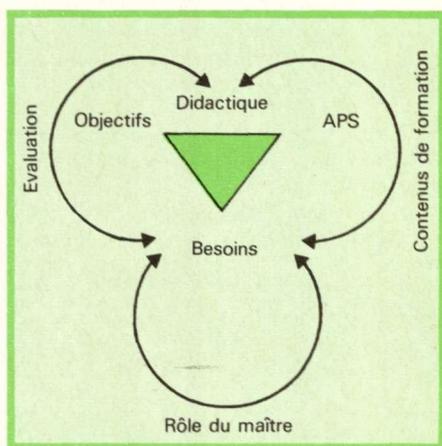
- en titre, il s'agit de l'Amicale des enseignants d'EPS et non de l'Amicale des Anciens Elèves de l'ENSEPS ;
- M. Robert Mérand a écrit cet article dans le cadre de ses activités de membre de l'équipe d'animation des rencontres de l'E.P. et non en tant que Président du Conseil Pédagogique et Scientifique de la FSGT ;
- Monsieur Paul Paolini, dont le nom a été malencontreusement oublié, est membre de l'équipe d'animation des rencontres.

## INTRODUCTION

« Sur la notion de programme »

Après échanges, la tendance s'est infléchi vers une remise en cause de la notion de programme couramment admise. Les « I.O. de 1967 » sont assorties d'une programmation basée sur une « logique » des APS, traduite par une mise en correspondance d'un inventaire d'activités sportives et d'intentions éducatives. Cette combinatoire a pour conséquence, une suite de « progressions » élaborées en fonction des « activités » et des procédures d'évaluation « sommative ».

Il est possible d'ouvrir la « notion » de programme à d'autres combinatoires autorisant une nécessaire souplesse de



fonctionnement : en déterminant des liaisons afin de les rendre fonctionnelles.

### Liaisons entre les éléments de constitution

Les « besoins, objectifs et APS » forment une trame d'éléments de constitution. Mais pour éviter de retomber dans un fonctionnement par dogme, c'est-à-dire de fonctionner sur les éléments de constitution, l'important est d'analyser les liaisons entre ces éléments.

A partir du tryptique du tableau ci-dessus, nous relevons un premier niveau de liaisons :

- sur l'axe des besoins objectifs s'inscrit la problématique pédagogique de la motivation,
- l'axe des besoins APS renvoie à une classification selon une visée anthropologique et culturelle, susceptible d'inspirer des stratégies éducatives,
- l'axe des objectifs APS introduit à la didactique de l'EP et aux didactiques spécifiques des activités corporelles.

Un deuxième niveau de liaison assure des relations :

- l'évaluation relie les besoins à la didactique en passant par les objectifs,
- les contenus de formation relient les

besoins à la didactique en passant par les APS,

- le rôle du maître relie la motivation aux stratégies éducatives en passant par les besoins.

### Expliciter ces liaisons afin de les rendre fonctionnelles

Par définition, nous sommes dans une structure (1) et les trois chapitres (besoins, objectifs, évaluation) seront traités sous l'angle de leurs liaisons. Pour les rendre fonctionnelles, il faudra construire des outils méthodiques qui permettent aux enseignants d'élaborer leurs réponses pédagogiques selon la ponctualité et la diversité de leur champ d'intervention.

### Les besoins

Reconnaissons que le terme est fortement connoté, parfois provocateur, parfois panacée, mais jamais absent des discours et rarement explicité. Chacun le charge de son histoire, de son expérience, de sa formation, ce qui implique sa compréhension sans pour cela l'éclaircir.

Nos propos vont consister, non pas à dresser un répertoire exhaustif de toutes les notions pouvant y intervenir, mais à rappeler les questions émergées d'échanges entre collègues :

- comment prendre en compte les besoins des enfants, des élèves, du groupe classe hétérogène ?
- comment déterminer, décrypter, classer les besoins ?
- comment faire émerger et créer des besoins ?
- les besoins individuels sont-ils compatibles avec la pédagogie de groupe ?
- le lieu de la pratique est-il compatible avec l'expression des besoins ?

Voilà semble-t-il, comment les enseignants praticiens posent le problème des besoins.

La rencontre a tenté d'apporter des éléments de réponse au plan méthodologique mais pas sur le plan « solution fonctionnelle immédiate ».

A partir des quatre étapes des apprentissages scolaires de Leny [1], nous avons tenté de caractériser une logique des besoins et motivations (cf. tableau 1).

Puis, nous avons cherché à rendre possible des stratégies éducatives par une mise en rapport de cette logique à une activité et des modes d'expression en nous situant au plan des principes pédagogiques généraux.

Les mises en correspondance verticale et transversale ne se systématisent pas. Elles sont possibles mais non obligatoires. Chaque case peut être reconnue, combinée et utilisée dans une temporalité :

- courte : la séance
- moyenne : quelques séances
- longue : quelques semaines...

A l'étude du tableau 1, les besoins se fonctionnalisent par la problématique « spiralaire de la motivation », c'est-à-dire sa dialectique avec les « étapes de l'apprentissage ». Il est entendu que ces « étapes » et l'évolution de la motivation ne sont pas conçues comme une théorie de l'apprentissage (learning) mais compris comme faisant partie d'un acte d'enseignement (teaching). A la question : « les besoins individuels sont-ils compatibles avec la pédagogie de groupe », nous ne pouvons répondre pédagogiquement par le « pôle besoins » mais par l'élément de relation « motivation ». Pour illustrer cette démonstration, nous dirons que, à des formations en sous-groupes par niveaux de performances (résultats), ne

– Une finalité [5] est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire ou discours sur l'éducation.

– Un but [5] est un énoncé définissant de manière générale, les intentions poursuivies, soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation.

– Un objectif général [5] est un énoncé d'intention pédagogique, décrivant en termes de capacité de l'apprenant, l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.

– Un objectif spécifique [5] est issu de la démultiplication d'un objectif général.

conviendrait-il pas, dans certaines conditions, d'essayer de former des sous-groupes en fonction des « différences de motivation » ? [4]

### Les objectifs

Après avoir tenté d'apporter une contribution au point d'enracinement que sont les besoins, nous traiterons des objectifs émanant des besoins et médiés par la problématique pédagogique des motivations (cf. axe de la motivation, tableau 1). Mais, avant de rappeler les données ressorties des échanges, il nous semble nécessaire de nous dégager, d'une part :

- des discours méthodologiques sur la PPO, qui, dans son origine anglo-saxonne, implique comme condition nécessaire d'accepter ou de souscrire aux principes skinnériens de l'apprentissage [5], d'autre part :

- d'un courant « néo-moderniste » qui consiste à remplacer, voire maquiller des terminologies archaïques sous les expressions à la mode de la PPO. Cette mise en

correspondance d'un vocabulaire et de descriptions ne peut que nous maintenir dans une « archéo-pédagogie ».

Ces deux directions témoignent de soucis généreux et louables. La première, c'est de s'approprier un discours hautement représenté dans le monde universitaire et duquel un certain nombre d'ouvrages remarquables nous sont parvenus. Le deuxième, c'est le souci d'opérationnaliser ce discours. Souci utile s'il en est, mais dans le domaine de l'EPS, si l'on se réfère aux publications courantes, nous constatons qu'il s'agit systématiquement d'un placage terminologique sur une pratique ne sacrifiant en rien de son empirisme subjectif.

### ■ La nécessité de repérer l'existence d'une chaîne d'objectifs

Nous conseillons de consulter le tableau, la chaîne horizontale et les définitions correspondantes...

Dans le schéma classique, les décisions politiques « désignant » des finalités, sont exprimées à un degré tel de généralisation, qu'après les avoir analysées, chacun peut y trouver la ou les directions correspondant à ses options personnelles.

C'est ensuite dans le passage des finalités aux buts généraux que les glissements apparaissent. Nous allons analyser les deux cas les plus fréquents. Le premier, c'est le schéma de fonctionnement des IO de 1967 dans lequel les « intentions éducatives » correspondent à ce que nous appelons « buts généraux ». Dans bon nombre de productions, quelles que soient les finalités choisies, immuablement, les trois titres (2) prennent place, sans aucun rapport de filiation. Le deuxième s'est forgé, peut-être en réaction au premier. Les productions relèvent de finalités à dominantes sociales ; puis, arrivés au point des objectifs généraux, nous constatons un déplacement vers des valeurs psychologiques fortement individualisées. Il y a donc également antinomie et rupture.

Ces ostensibles déplacements se caractérisent de deux façons : dans le premier cas, il y a volonté ou inertie de fonctionner par « le modèle des I.O. » ; c'est-à-dire, « un parachute monolithique » des « intentions éducatives » (maintenant, nous dirions les buts généraux) entre des finalités et des objectifs spécifiques. Dans la plupart des cas, les parties du tout n'ont que peu ou rien de descendant ou d'ascendant. Ce cas reflète un dysfonctionnement général du niveau de discours et du niveau d'intervention pédagogique. Dans le deuxième cas, il y a tentative d'idéaliser « la chaîne » et donc d'y placer toutes les « valeurs » semblant « dignes ». Ceci a pour conséquence, une mise à plat des objectifs au lieu d'une structuration en filiation.

Il nous semble que pour nous dégager de ces analyses, il faille adopter une attitude plus rigoureuse et plus critique. Cela implique qu'une évaluation de son propre « faire » et de sa propre « attitude pédagogique » fonctionne de front avec les « objectifs ». Puis mettre en correspondance les niveaux de la chaîne (cf. tableau), suppose non pas une programmation mais des outils méthodologiques permettant :

- de construire sa pratique,
- de la théoriser,
- de repérer les incohérences,
- de modifier.

### ■ Reconnaître les objectifs d'enseignement émanant de l'activité fonctionnelle

### de l'enfant, qui correspondent à son étape de motivation et développement.

Cela implique :

- d'identifier des besoins réels,
- leur traduction en objectifs d'enseignement,
- faire en sorte que ces objectifs soient reconnus par les enfants comme nécessaires.

Reportons-nous au tableau précédent. Cette deuxième étape se situe au niveau des objectifs généraux et des objectifs possibles à partir de l'identification des besoins réels permet d'insister sur la liaison des besoins et objectifs. Il n'est donc plus question d'une programmation de comportements « prédéterminés »

Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française par Paul Robert, 12<sup>e</sup> édition 1973.

**Programme** : 1677, rare avant le XIX<sup>e</sup> siècle du grec programma « ce qui est écrit à l'avance ».

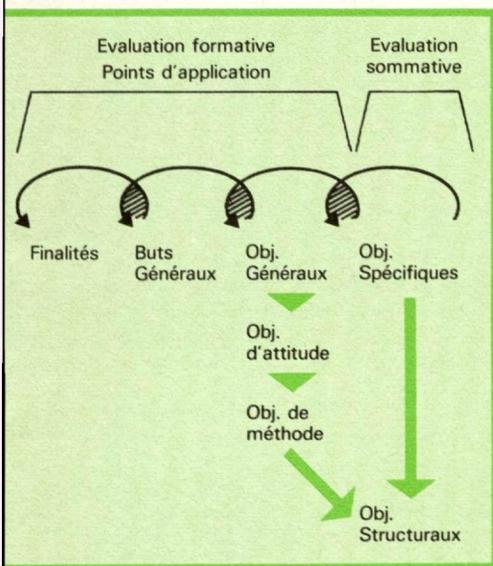
1. Ecrit annonçant et décrivant les diverses parties d'une cérémonie, d'un spectacle...
2. Annonce des matières d'un cours, du sujet d'un concours, d'un prix...
3. Suite d'actions que l'on se propose d'accomplir pour arriver à un résultat.
4. Ensemble ordonné (et formalisé) des opérations nécessaires et suffisantes pour obtenir un résultat.

qu'il faudra obtenir. Leur traduction en objectifs d'enseignement renvoie au continuum de l'apprentissage de Leny (cf. tableau p. 58), ce qui affermit la liaison précédemment mise en évidence.

Ces deux points veulent montrer que les objectifs ne peuvent être issus d'une programmation rigide, mais doivent surgir de l'investissement de l'enfant dans l'activité motrice. Ceci nous confirme dans une position consistant à refuser des taxonomies et autres hiérarchies d'objectifs. Il nous faut, dans notre pratique, dégager des objectifs possibles répondant à une « réalité » de fonctionnement de l'activité motrice de l'enfant. Dans cet esprit, des « maquettes » d'objectifs labiles devront être construites, puis s'enrichir et se dépolluer au fur et à mesure de l'expérimentation.

Les objectifs en EPS ne peuvent donc pas être à la « remorque » d'une mode certes séduisante mais débouchant sur deux impasses. Ils doivent cheminer par l'expérimentation pédagogique et donc par la patience.

Le point « 2 » fait appel à l'émergence d'objectifs d'attitudes, de méthodes et structuraux [6] (cf. tableau). Si les objectifs structuraux font, pour une part, appel



Dans le chapitre précédent, nous enregistrons combien motivations et apprentissages s'imbriquent étroitement au point où l'auteur, lui-même [1], constate que l'on perd la trace des influences de l'un sur l'autre. Dans le continuum de la motivation, la notion d'objectifs surgit à chaque étape d'une manière caractéristique. Ce qui nous amène à reconnaître immédiatement deux niveaux de formulation.

1. La nécessité de repérer l'existence implicite et explicite d'une chaîne d'objectifs prenant naissance au niveau politique pour se continuer dans la pratique (cf. tableau ci-dessus).

2. De reconnaître des objectifs émanant de l'activité fonctionnelle de l'enfant et correspondant à son étape de motivation et de développement.

Nous allons d'abord essayer d'éclaircir ces deux points, puis tenter leur nécessaire liaison.

à la didactique, les objectifs d'attitudes et de méthodes relèveraient de l'attitude pédagogique de l'enseignant [6]. Décoder, à différents niveaux l'activité d'enfants, relève, pour une part, de la capacité d'observation du maître. Celle-ci dépend, pour beaucoup, du statut et du rôle que se donne l'enseignant. La prise de conscience de sa propre attitude pédagogique, son rôle dans le changement, sont centraux dans une démarche de construction active. Ce point doit être la liaison entre les deux niveaux d'objectifs définis. Au premier niveau d'objectifs, le maître doit pouvoir contrôler la théorie par la pratique et, au deuxième niveau, la théorie contrôlera la pratique. « C'est par là que l'empirisme qui caractérise nécessairement toute pratique sociale échappe au pragmatisme, à partir de là, qu'une démarche empirique peut s'intégrer à une démarche scientifique » [7]. Le contrôle de la pratique par la théorie s'opère à deux niveaux [7] : sur les techniques et méthodes et sur la démarche d'ensemble. Ceci est un renvoi à l'évaluation. Le contrôle de la théorie par la pratique, c'est :

l'infirmité ou la confirmation empirique de la validité de la théorie [5] ; mais, aussi, la précision, l'approfondissement

de celle-ci. Ce deuxième point est le principe de l'expérimentation pédagogique.

### L'évaluation

L'évaluation est un élément dynamique du processus pédagogique dans la mesure où elle est le moteur d'une modification de la pratique du maître et de la vie de la classe.

Plusieurs formes d'évaluation fonctionnent successivement ou d'une manière concomitante.

#### ■ L'évaluation diagnostique

C'est la recherche d'éléments de base pour déterminer de nouvelles étapes au début de l'année, des trimestres, cycles ou séances.

#### ■ L'évaluation sommative

Elle s'effectue pour vérifier la pertinence d'un processus d'apprentissage. Cette notion s'associe à celle de contrôle (référence à une norme : les individus sont comparés les uns aux autres par l'intermédiaire de leur produit).

#### ■ L'évaluation formative

est utilisable :

- par l'enseignant : elle lui permet de voir

si les objectifs sont atteints. Dans le cas contraire, il remet en cause la cohérence de ses objectifs avec les contenus d'enseignement,

- par l'élève : qui pourra s'approprier des critères lui permettant de s'auto-évaluer.

Cette troisième évaluation prend place tout au long du processus éducatif et permet, à la fois d'estimer les progrès individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours [8].

Ces trois aspects de l'évaluation se distinguent par leurs objectifs et leurs effets. Cependant, dans la pratique, il y a souvent contamination.

Afin de localiser les points d'application, reportons-nous au tableau (p. 59). L'évaluation sommative porte, en général, sur les objectifs spécifiques et ceci sans liaison avec le « contexte pédagogique général ». Elle ponctualise par comparaison la « prestation ». Mais, elle peut se situer, de la même manière sur le pôle des objectifs généraux, dans le cas d'une PPO dont le but est de faire apparaître un certain nombre de comportements pour eux-mêmes. Il nous semble que l'évaluation formative s'inscrit dans le processus pédagogique général et sa pertinence doit

## 1. Exemple de construction d'un outil à partir de documents non pédagogiques mais apportant une contribution à l'élaboration

« Stratégies éducatives » « Modes d'expression au plan des principes pédagogiques généraux »	Caractéristiques [1]	Finalités [1]	Source et transformations de la motivation [1]	Processus psychologique de l'apprentissage continuum [1]
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Milieu : riche, varié, inhabituel</li> <li>● Renouvelé fréquemment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Stimulus de nouveauté modérée</li> <li>● Contenu informatif supérieur au présent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Activité fonctionnelle d'investigation</li> <li>● Activité d'attention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De cette activité en curiosité</li> <li>● De la curiosité en motivation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processus d'acceptation et de recherche de pures et simples perceptions</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Créer un climat favorisant la communication et l'exploration du milieu</li> <li>● L'enseignant en situation d'écoute et d'observation</li> <li>● Rôle « incitateur », « facilitateur »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se produisent en dehors de toute intention d'apprendre</li> <li>● Très grande fréquence d'apparition</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● De la motivation en apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apprentissages « Incidents » ou « Fortuits »</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'enseignement adaptatif où il faut maintenir un taux de « réussite »</li> <li>Faire évoluer ce taux d'une manière réaliste</li> <li>● Moyens : les exigences des tâches soumises à l'élève suivant son niveau de structuration. La redondance des renforcements est fixée sur les caractéristiques individuelles de motivation</li> <li>● L'enseignant anime, relance, conseille, fait mettre en relation, reformule, réexplique, explicite...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Toutes activités orientées vers l'acquisition</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● De l'apprentissage, incident en motivation spécifique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apprentissage intentionnel « d'étude »</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilisation du transfert de motivation...</li> <li>● De l'agrément provoqué par le transfert... à l'intérêt... à la fixation sûr</li> <li>● L'enseignant : propose, transmet, dialogue, dirige...</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dans une perspective d'évolution progressive, intégration des motivations vers l'autonomie de l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De la motivation spécifique vers la notion « d'effort »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apprentissage intentionnel « motivé »</li> </ul>

se situer dans les charnières, sous peine de se chevaucher avec l'évaluation sommative. Enfin, ce positionnement permet une rétro-action sur l'ensemble et donc une attitude critique plus rigoureuse.

Enfin, nous avons dégagé les principes et règles de l'évaluation.

■ **Les principes de l'évaluation**

L'évaluation formative engage vers une pédagogie nouvelle, vers l'innovation pédagogique.

- L'évaluation est une condition de la mise en œuvre des objectifs.
- Il n'y a pas d'évaluation formative ou diagnostique sans référence à une démarche et une attitude pédagogique.
- L'évaluation est une remise en cause institutionnelle.
- L'évaluation porte sur les enfants et le rôle du maître.
- Il faut évoluer vers l'auto-évaluation, ce qui suppose un acquis, une connaissance, une communication, des objectifs, une éducation.
- L'évaluation doit permettre d'intégrer :
  - le niveau de relations inter-individuelles,
  - le degré de représentation : connaissance, capacité.

■ **Les règles de l'évaluation :**

- l'outil doit être opérationnel,
- l'outil doit être simple,
- l'outil doit être rapide,
- l'outil doit porter sur le plus petit nombre de variables possible,
- conserver les conditions identiques,
- l'outil doit être rédigé en termes compréhensibles et utilisables par le plus grand nombre,
- le moment de l'utilisation doit être prévu,
- l'outil doit être l'utilisation pratique de fiches, livrets, tableaux, questions,
- l'outil doit s'exprimer en terme de comportement,
- l'outil est provisoire, remis en cause par les utilisateurs.

**CONCLUSION**

Il faut considérer l'évaluation comme une relation d'aide aux enfants, qui se manifeste par une observation continue de leur activité.

L'observation continue nécessite :

- des objectifs clairement exprimés,
- l'utilisation de grilles avec indicateurs.

J. Collot-Laribe  
CREPS d'Houlgate  
Sessionnaire INSEP

[1] Leny J.-F., JN, Mialaret G., Debesse M. - Traité des Sciences pédagogiques, tome IV - PUF - pp. 116 à 118, JN, les lois psychologiques fondamentales et l'activité psychologique de l'écolier. 3. Motivation et apprentissage. 4. Les motivations acquises et l'étude.  
 [2] Jeu B. - Le sport, l'émotion et l'espace, Vigot, 1977.  
 [3] Caillois R. - Les jeux et les hommes, Idées/Gallimard, 378 p.  
 [4] Callède J.-P. - Les jeunes, les sports et les loisirs. EPS N° 144.  
 [5] Hameline D. - Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. ESF, 1979, 200 p.  
 [6] Pinturault J. - L'évolution de l'EP, contributions et interrogations... EPS N° 164, juillet-août 1980 - pp. 7-11.  
 [7] Romian H. - Pour une pédagogie scientifique du français. - PUF, coll. L'éducateur, 1979, 253 p.  
 [8] Léon A., Cambon J., Lumbroso M., Winnykamen F. - Manuel de psychopédagogie expérimentale. PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1977, 359 p. Page 273, B. Fonction pédagogique de l'évaluation.

(1) Une structure est un système formé de phénomènes solidaires, tels que chacun dépend des autres et ne peut être ce qu'il est, que dans et par sa relation avec eux.  
 (2) Maîtrise du milieu, maîtrise du corps. Amélioration des qualités psychologiques et des rapports avec autrui.

d'une tentative de reconnaissance spécifique des besoins émergeant des activités motrices.

Indicateurs socio-culturel selon CALLEDE [4]				Comportements ludiques CAILLOIS [3]	Stratégie par rapport à une activité (caractéristique dominante) B-JEU [2]	Pôle Libération ILINX [4]	Pôle Structuration AGON [4]	Les objectifs d'enseignements, leurs sources, leurs applications
Sociale	Attitude	Temporalité	Intrégalité scol. ou prof.	Païdia	Epreuve			● Mise en place d'activités fonctionnelles diversifiées
Bande et instabilité	Apathie	Passivité	Problématique					Performance
Communauté	Idéalisme	Utopie intemporelle	Problématique	Ludus	● Traduisibles en objectifs d'enseignements reconnus nécessaires par les élèves			
Groupe	Réalisme	Durée	Normale	Compétition	● Les apprentissages sont commandés par les objectifs reconnus nécessaires (Renversement par rapport à la situation précédente)			
Individualité et collectivité	Réalisme	Durée (Projet)	Normale	Ludus				