

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	13 (1991)
Heft:	1
Artikel:	Où va la didactique dans l'enseignement des activités physiques et sportives (A.P.S.) ?
Autor:	Joannisse, Robert
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786276

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Où va la didactique dans l'enseignement des activités physiques et sportives (A.P.S.)?

Robert Joannisse

L'objectif de contribuer à la formation continue des enseignants d'éducation physique (E.P.) est envisagé à partir d'une perspective nouvelle en didactique. Le point de vue soutenu considère comme condition première à la mise en œuvre d'un processus de formation efficace la participation des enseignants dans la conception «d'outils pédagogiques». Ces outils de formation pédagogiques, s'inspirant d'un modèle d'analyse fonctionnelle des activités sportives, répondent aux problèmes concrets rencontrés dans les pratiques quotidiennes d'enseignement. En bref, une démarche qui se veut d'abord inductive dans ses procédures, avant d'avoir recours à la démarche d'application déductive propre aux courants scientifiques de la didactique des disciplines scolaires.

I. Les approches didactiques

Les principales démarches qui caractérisent actuellement les didactiques des disciplines scolaires (Bronckart, 1989) cohabitent dans l'enseignement des A.P.S. à l'école et dans les autres institutions d'enseignement des activités sportives. On peut les regrouper en trois courants généraux :

la démarche traditionnelle, intervient exclusivement sur la matière à enseigner, précisément sur son découpage rationnel, des éléments simples aux éléments complexes, dont l'aboutissement le plus remarquable constitue la méthode d'enseignement programmé;

la démarche cognitiviste ou moderne, regroupe les courants qui s'inspirent des disciplines scientifiques, telles que la psychologie du développement (Piaget,

Wallon, etc.), la neuro-psychologie, les théories systémiques, cybernétiques et du traitement de l'information, etc., pour déterminer un ou des modèles de l'enseignement des A.P.S.

la démarche «réaliste» (notre définition), centrée sur le déroulement des pratiques réelles d'enseignement. Nous présenterons plus loin les principes d'action de cette approche.

L'analyse des conceptions didactiques dans l'enseignement des A.P.S. révèle également l'importance de plusieurs des problématiques rencontrées dans les disciplines scolaires. Dans l'enseignement du français, par exemple, on observe une persistance, voire, une augmentation du taux d'échec, malgré «l'application», dans les prescriptions didactiques (cognitivistes ou modernes), du modèle psychologique du développement de l'enfant ou d'une théorie de l'apprentissage des conduites. Du côté de l'Education Physique et Sportive (E.P.S.), l'évaluation, en soi, n'a pas le même poids (valeur culturelle) que dans les autres disciplines. Dans le cas du Cycle d'Orientation de Genève (C.O.) précisément, la «note» n'est pas éliminatoire; on ne peut donc parler d'échec scolaire en tant que tel.

Cependant, si l'on analyse les propositions didactiques qui apparaissent dans les contenus de formation des futurs enseignants ou dans le cadre de la formation continue des enseignants, on peut parler d'échec dans les tentatives de réalisation des objectifs pédagogiques (le projet théorique) dans l'enseignement effectif (la pratique). Par exemple, la notion «d'enseignement par objectifs», qui s'inspire à la fois des travaux de «comportementalistes» et de «cognitivistes» en psychologie, témoigne bien de ce décalage entre la théorie et la pratique: les enseignants d'E.P.S. n'appliquent pas, en général, cette forme d'enseignement ou simplement, n'enseignent pas comme on leur a montré à le faire.

Tout se passe comme si le couple théorie & pratique nécessitait la médiation d'un tiers pouvant prendre en considération «l'état» des domaines réciproques et favoriser la communication dans les deux sens. C'est dans cette direction que s'oriente actuellement la recherche en didactique des A.P.S.

A. Passage d'une didactique cognitiviste à une didactique réaliste

Les approches cognitivistes et modernes

La classification des «actions motrices» en différents niveaux, définis sur la base d'une analyse de la structure théorique des activités sportives, c'est-à-dire de leur logique interne, permet de situer sur une échelle les comportements des élèves. Dans le cas d'un jeu collectif comme le basket, par exemple, l'analyse des principes du jeu met en évidence deux grandes phases: l'attaque et la défense. La phase d'attaque est elle-même découpée en actions de dribbles, de passes, de tirs et d'actions sans ballon (démarquages, «blocs»). A son tour, l'action du dribble est décrite en différents niveaux d'efficience motrice, traduisibles en terme de capacité: «est capable de dribbler d'une main en ne quittant pas la balle des yeux», jusqu'à «est capable de dribbler des deux mains,

avec opposition», etc. Ces niveaux peuvent constituer des objectifs comportementaux (enseignement par objectifs); ils sont alors enseignés ou transmis aux élèves en tenant compte d'une conception cognitive définissant le processus d'acquisition des actions comme une confrontation de l'élève ou de l'apprenant à diverses «situations problèmes» (problem solving). Cette «ingénierie de la tâche» repose sur l'articulation de deux savoirs: d'une part, la connaissance de la structure théorique de l'activité, en terme de la logique des actions (principes déduits des actions concrètes et visibles), telle que nous venons de le présenter et, d'autre part, en terme de connaissance des ressources et des processus cognitifs sollicités chez l'apprenant (la dimension cachée).

Cette conception présente une nouvelle représentation du processus d'acquisition de l'action. Celle-ci implique une modélisation de l'activité mentale du sujet, en référence au modèle cybernétique et à la théorie du traitement de l'information. Un ensemble de processus cognitifs (processus bio-informationnels) du type perception, planification, prise de décision, boucles de régulation, etc., va déterminer le choix et l'effectuation d'un ou plusieurs mouvements (la dimension visible de l'action: bio-mécanique) pour atteindre un but donné. C'est en vertu de cette mise en relation des processus cognitifs impliqués dans les «problèmes comportementaux» propres aux activités sportives que cette démarche didactique relie la forme traditionnelle et cognitiviste en didactique des A.P.S. Le paysage décrit dans les situations expérimentales ou de micro-enseignement, créées à cet effet, témoignent de sa réelle efficacité.

Bizarrement, comme nous l'avions souligné ci-avant, quand on analyse les situations d'enseignement effectives (observations systématiques), dans une salle de «gym» ou sur un terrain de jeu, il est rare d'observer un enseignement donné selon cette «pédagogie». C'est-à-dire, qu'il est rare d'observer un enseignement dans lequel le maître propose différentes situations problèmes qui favorisent le développement des capacités «bio-informationnelles» nécessaires à l'acquisition des habiletés motrices: situations relatives aux prises d'information (la perception), aux traitements de l'information, etc. Pourquoi? Sans doute pouvons-nous critiquer la formation même des enseignants ou des entraîneurs d'A.P.S. qui, trop souvent encore, privilégie un mode d'intervention traditionnel, pour lequel le découpage rationnel de la leçon en phases bien ordonnées est prioritaire. D'emblée, on restreint ainsi à l'apprenant les possibilités d'apprentissage des processus de traitement de l'information tels qu'ils sont sollicités dans les situations sportives réelles, où l'incertitude et le désordre dominent. D'autre part, le déroulement de la séquence interactive d'apprentissage la plus souvent rencontrée ne peut que favoriser les aspects visuels et bio-mécaniques des actions: 1. démonstration gestuelle par le maître d'une action type isolée (une roulade en gymnastique, un tir en sport collectif, etc.); 2. exécution de l'action par l'apprenant, 3. feedbacks correctifs du maître sur les aspects bio-mécaniques, 4. re-exécution de l'apprenant, etc.

Mais tout autant pouvons-nous critiquer la démarche déductive des chercheurs, représentative de l'approche moderne en didactique des A.P.S. En premier lieu, les indications, déjà très rares, des chercheurs pouvant permettre la conception de situations de «résolutions de problèmes» telles que mentionnées utilisent un langage souvent incompréhensible pour l'homme de terrain.

De plus, elles requièrent une formation spécifique de la part des enseignants afin de maîtriser les champs scientifiques considérés. Par ailleurs, quand des indications concrètes existent, voire même des modèles de situations d'enseignement, c'est souvent au prix de conditions optimales d'enseignement, soit au niveau des caractéristiques matérielles (nombre d'heures disponibles, équipements sportifs, etc.) ou pédagogiques (enseignement individualisé, effectifs restreints, motivations maximales, etc.). En somme, ces situations standardisées répondent peut-être aux exigences de la «logique interne» des activités et des processus psychologiques devant être mis en œuvre, mais elles oublient de répondre aux exigences du contexte spécifique de leur déroulement. Nous considérons que cet apport théorique sur la conception de l'action, aussi considérable qu'il soit, manque de réalisme culturel.

L'application des notions scientifiques en didactique des A.P.S. a engendré de nombreuses désillusions ; les modèles didactiques élaborés en situations expérimentales, ne pouvant prendre en compte la nature complexe de la situation d'enseignement, n'ont pas apporté les résultats attendus. Si le courant «moderne» a eu le mérite de reconnaître une dimension plus que négligée par les méthodes traditionnelles, celle du sujet qui apprend, il escamote cependant le rôle prépondérant que joue le «contexte culturel» dans le déroulement des activités, que ce soit pour les disciplines cognitives ou sportives. Le sujet qui apprend, laissé en «liberté surveillée» dans une classe, un gymnase ou un terrain de jeu, n'a pas toujours fonctionné comme les chercheurs l'ont décrit dans leurs laboratoires de psychologie ou de biologie. Il en va de même, d'ailleurs, pour le fonctionnement du maître, lequel est loin d'être assimilable à celui d'un chercheur. A ce propos, Pierre Greco, dans une interview accordée à la revue EPS (no 138, mars 1976) sur l'apport de la pensée piagétienne dans l'enseignement de l'E.P., déclarait : «La plupart des théories du comportement ne sont pas explicites de l'apprentissage, au sens que prend ce terme dans le processus éducatif, où, par la force des choses, un nombre incalculable de variables interfèrent. Les égouts de Paris ressemblent assez peu aux labyrinthes du laboratoire. Et ce ne sont pas exactement les mêmes rats qu'on y rencontre...» Il ajoute que : «certains théoriciens confondent la métaphore et l'explication». Ce n'est pas parce que l'on a décrit un phénomène simple d'une manière plus complexe que l'on a ainsi fait l'explication de celui-ci : déterminer exhaustivement les composantes psychologiques, bio-mécaniques, cybernétiques, sociologiques, etc., impliquées dans une activité sportive ne permettra pas de mieux maîtriser la pratique ou l'enseignement de cette activité. Cela ne suffit pas.

Le courant réaliste

La forme de didactique la plus récente témoigne d'une volonté de spécificité et d'autonomie : analyser et assurer le statut de l'objet d'enseignement (l'action motrice) et élaborer une conceptualisation propre et originale de l'activité sportive, ne se référant aux autres discours théoriques que pour asseoir sa pertinence et non plus pour légitimer son existence (Bronckart, 1989). Mais surtout, en plus de ces objectifs relatifs à l'adéquation progressive des «struc-

tures cognitivo-motrices» du sujet à la structure théorique (logique interne) de l'activité, cette «nouvelle génération» marque son originalité par la prise en compte de «l'état culturel général de l'enseignement de la matière concernée» (op.cit.).

L'analyse de cette «état» consiste, en premier lieu, à tenir compte des attentes sociales des pratiquants avec les diverses représentations de l'activité qui en découlent et qui se manifestent dans l'environnement culturel sportif. A ce sujet, la prise en compte des représentations intuitives des enseignants, voire de celles des élèves, concernant les disciplines psychologiques, systémiques, biologiques et autres, qui sont impliquées dans leur pratique, constitue une première étape «réaliste» pour faciliter la compréhension et l'assimilation de ces notions scientifiques (Giordan, 1989); en second lieu, mettre en évidence les finalités explicites de l'institution dans laquelle se pratique l'activité sportive: pourquoi veut-on d'une éducation physique à l'école? quels sont les buts poursuivis? etc.; en troisième lieu, identifier les objectifs spécifiques des enseignants concernant les activités qu'ils désirent transmettre à leurs élèves et finalement, analyser les pratiques d'enseignement dans leur déroulement effectif en classe. Cette prise en compte de l'état réel, contextualisé de la pratique d'enseignement a pour fin d'identifier un ensemble d'objectifs «réalistes» (op.cit.) et d'aboutir à des changements véritablement efficaces dans les situations didactiques.

L'orientation que nous prenons, s'identifie à cette voie développée depuis plusieurs années par l'équipe de recherche de J. P. Bronckart. Notre action didactique s'inspire de leur appareil conceptuel et de leur méthodologie d'analyse de toute activité humaine. Toutefois, il ne s'agit pas pour nous de procéder à une assimilation de l'activité sportive à l'activité langagière et de décrire celle-ci (l'activité sportive) en terme de système de communication, comme le fait effectivement la démarche cognitiviste avec sa technologie d'application (emprunts massifs aux modèles scientifiques). Nous abordons l'analyse de l'activité physique et sportive à l'école par l'intermédiaire d'une perspective méthodologique rejoignant les objectifs du «renouveau didactique»: une didactique constituant une technologie culturelle, spécifique et autonome (op.cit.).

La didactique doit ainsi redescendre sur le terrain des pratiques quotidiennes, se munir d'outils d'analyse des situations d'enseignement et développer des modèles conceptuels issus de ces observations. Cette reconsideration du rapport théorie/pratique, pierre angulaire d'une démarche réaliste, permet d'envisager de sortir de l'impasse dans laquelle la recherche scientifique sur l'enseignement des A.P.S s'était engouffrée: prescriptions de modèles et d'outils pédagogiques qui ne sont pas utilisés dans la pratique d'enseignement.

B. L'analyse de l'enseignement des A.P.S. sur le terrain: état de la question

L'analyse de situations d'enseignement, permettant de relever systématiquement les principales caractéristiques des interactions entre maîtres et élèves, est

une démarche fort répandue : plusieurs centaines de ces instruments d'analyse ont été appliqués aux disciplines scolaires (Simon & Bayer, 1974). Ces mêmes instruments, plus ou moins bien adaptés, ont été transposés aux situations sportives (Anderson, 1978) : analyse des consignes, des feedback, des démonstrations, de l'action des élèves, analyse de l'organisation temporelle et spatiale, des formes d'évaluation, etc., bref, une prise en compte des diverses habiletés d'enseignement (Brunelle, 1979) ou fonctions d'enseignement (De Landsheere et Bayer, 1975).

Une revue critique de ces «outils» (Piéron, 1982; Dupont, 1982; Crahay, 1986; Marsenach, 1987; Bronckart, Brechbühl, Joannisse, 1988) permet de dresser un bilan détaillé de la question. Sommairement, nous en retiendrons le principe méthodologique commun à tous ces travaux (enseignement de toutes disciplines, A.P.S. comprises) : la description et la classification, en grandes catégories comportementales, des processus d'enseignement. Il s'agit de déterminer, d'une part, la fréquence d'occurrence de ces processus et d'autre part leur localisation temporelle et spatiale dans les séquences d'enseignement. Sur cette base, ces habiletés comportementales sont «corrélées» aux productions des élèves et des propositions didactiques sont formulées.

Ces propositions didactiques s'inspirent, bien entendu, des principes d'apprentissage du système «S-R» (stimulus/réponse), principes qui ont montré leurs limites dans l'enseignement (centrations sur les effets). On a cru ainsi qu'il suffisait d'apprendre aux intervenants les bons comportements pour obtenir plus d'efficacité. Or, quand on observe systématiquement des enseignants qui ont appris un nouveau mode d'intervention, on constate que, s'ils ne sont plus renforcés, ils ne reproduisent plus ce nouveau mode. Ce qui apparaît dans l'analyse de l'enseignement de ces maîtres, c'est le changement fréquent de procédures d'intervention dans une même journée, voire dans une même leçon (Crahay, 1986).

Il ne suffit donc pas simplement de «descendre sur le terrain et d'observer au travers d'une grille d'analyse pour se départir de cet état de dépendance de l'action pédagogique vis-à-vis des disciplines scientifiques de référence. D'autre part, la définition d'un modèle comportemental de l'efficacité pédagogique, comme le relève Bayer (1986), requiert une méthodologie d'observation trop lourde. «Dans cette quête aberrante d'un moyen de description exhaustif de l'enseignement», il existe pratiquement autant de grilles d'analyse que de thèmes traités.

II. «Un regard neuf» sur la didactique des APS

Un premier constat s'impose : la diversité comportementale des enseignants. Celle-ci semble fortement déterminée par la particularité de chacune des situations. Ainsi le contexte situationnel (culturel) donne une orientation, un sens, aux comportements didactiques des enseignants et aux conduites des apprenants. Les «options stratégiques» (Gorand, 1988) ou didactiques sont multi-

ples et conçues, consciemment ou inconsciemment, à partir de plusieurs sources de données: techniques sportives, matériels gymniques, compétences sportives des enseignants, capacités des élèves, statut socio-économique des élèves, temps d'enseignement alloué par l'institution, tradition sportive de cette même institution (historique et philosophique), etc. En somme, à partir, d'un contexte «chargé» des significations spécifiques attribuées à l'ensemble de ces données et qui façonnent la situation d'enseignement: un contexte culturel.

Les facteurs culturels ont un rôle déterminant dans la façon d'enseigner: Arnaud (1985), à un autre niveau, souligne ce rôle en distinguant les pratiques sportives (pratiques sociales) des pratiques d'éducation physique (pratiques scolaires). L'école, en tant qu'institution sociale spécifique, détermine les processus pédagogiques et les conceptions des protagonistes. De son côté, le milieu très sélectif des compétiteurs façonne, avec ses propres «outils» (ses propres signes), les conduites de son élite. Enfin, la nature collective ou individuelle de l'activité va transformer le profil d'enseignement des intervenants et leur représentation générale de l'activité. Le «discours populaire» traduit bien ce phénomène: les pratiquants et les professeurs de tennis parlent presque toujours de «cours» de tennis ou de «leçons» de tennis, sauf, exclusivement, les compétiteurs avancés et leurs coachs qui utilisent le terme d'entraînement. Dans le milieu des clubs de basket, quel que soit le niveau de pratique, tous utilisent le terme d'entraînement, sauf dans le cadre scolaire, où l'on utilise les termes de cours ou de leçons. Ces subtilités du langage révèlent les différentes significations attribuées tant aux activités qu'aux contextes sociaux des pratiques. Ces significations vont façonner les modes d'interactions existants. Dans un cours, on «s'attend» davantage à recevoir des notions et dans un entraînement à maximaliser ses potentialités. C'est précisément ce que l'on peut «voir» dans les pratiques effectives.

A. Une analyse fonctionnelle de l'enseignement des APS

1. La notion de signification

La signification des actions qui se déroulent dans une situation d'enseignement dépend principalement de leur contexte de production (dans le sens défini plus haut). Ainsi, dans une situation d'enseignement d'une activité physique et sportive, plusieurs éléments de nature différente entrent en jeu pour déterminer la signification globale de ce qui se fait. Les grilles classiques d'analyse descriptives fragmentent la situation, nous éloignent de sa signification et nous font perdre de vue l'orientation, la direction des tentatives effectuées pour atteindre un but (tentatives de l'intervenant et des élèves). Ce qui se fait, à un certain moment, dans un «setting» particulier d'enseignement, est porteur de sens par rapport à l'objectif visé. Ainsi, selon le type d'action réalisée par les pratiquants et dirigée par les enseignants, on se situe plus ou moins près du but souhaité.

Pour suivre l'*évolution significative* des conduites des apprenants dans des situations «d'enseignement» d'habiletés sportives et pour observer comment

interviennent les enseignants (limitant ainsi, faute de moyens, notre analyse de «l'état culturel» de l'activité enseignée à ce qui se fait dans le «gym» ou sur le terrain), nous nous sommes efforcés de mettre au point un procédé d'analyse des contenus significatifs des APS. Il s'agit de rendre compte des caractéristiques fonctionnelles des pratiques sportives dans leur contexte «naturel d'exécution» (habituel). Nous entendons rendre compte du but et des sous-but poursuivis dans la pratique en question ainsi que les moyens mis en œuvre pour y arriver. Il faut préciser que nous n'entendons pas répéter la même démarche de dénombrement exhaustif des variables contextuelles, ni même de contrôler les effets de ces variables pour transformer le «style» des intervenants. Notre orientation didactique, comme nous le verrons, vise à réaliser *un usage différent d'un outil d'observation*.

2. Les procédés d'analyse: les tâches didactiques

a. La première tâche consiste à identifier les principales actions significatives dans l'activité sportive concernée.

A cet effet, nous proposons une classification centrée sur l'activité des pratiquants. Ce modèle (inspiré de la conception soviétique de l'activité) présente une approche concrète de l'activité en termes *d'unités d'action pertinentes* (conduites observables et isolables) traduisant différents niveaux d'intégration en regard de la logique interne de l'activité et des finalités sociales poursuivies.

En d'autres termes, il s'agit d'identifier les actions dont le but est spécifiquement lié à la finalité de l'activité, précisément à la finalité attribuée par les acteurs même de cette activité, dans un cadre culturel bien précis. C'est dans ce sens que nous envisageons les caractéristiques «fonctionnelles» d'une activité.

Cette classification est généralisable à l'ensemble des APS. La conception soviétique de l'activité préconise une approche de toute activité humaine à trois niveaux de signification fonctionnelle:

- *un niveau général*, situant *l'activité sportive* (ou autre), avec ce qui la caractérise, dans son fonctionnement général: l'ensemble des conduites constituant le cadre dans lequel sont organisés les échanges entre les sportifs et le milieu, relativement aux autres activités humaines;
- *un niveau des actions spécifiques*, où les conduites sont envisagées comme des buts précis, comme des fonctions propres à chacune des tâches sportives concernées;
- *un niveau des opérations* réalisant ces actions, où l'action spécifique est analysée en termes d'instruments (moyens) de réalisation des buts.

A titre d'exemple, un humain peut entreprendre, seul ou en collaboration, un ensemble structuré de conduites destinées à assouvir sa faim; on parlera dans ce cas d'une *activité* de nutrition (plan général). Certaines des *actions* qu'il va entreprendre seront organisées en fonction d'un but précis, qui peut constituer une sorte de «détour» par rapport à la motivation générale: se rendre dans un magasin, transporter des aliments, les faire cuire longtemps, dresser le couvert,

etc. (plan spécifique). On parlera dans ce cas d'actions différentes (achat, transport, cuisson, etc.) dans lesquelles sont mises à l'œuvre d'éventuelles séquences comportementales (les gestes semi-automatisés de la confection d'une mayonnaise par exemple) qui constituent, dans les termes de Léontiev, des *opérations*, et que nous qualifierons plutôt pour notre part de procédures automatisées. Il faut souligner, dans cette approche, le changement de statut ou l'orientation différente que peuvent prendre ces unités d'action en fonction des finalités poursuivies. Cette même activité de nutrition peut tout aussi bien s'appréhender autrement si nous la considérons dans un autre cadre social (significations différentes), comme dans le cas de personnes en situation de survie, par exemple.

Cette conception considère toute activité (qu'elle soit langagière, musicale, nutritive, sportive, etc.) en tant que *système d'actions significatives*. Ainsi toutes les activités physiques et sportives peuvent être envisagées dans leur aspects de fonctionnement. La démarche consiste à essayer de définir les caractéristiques fonctionnelles spécifiques à chacune d'elles. L'intérêt didactique pour l'enseignant est de pouvoir se représenter concrètement l'évolution du rapport moyens et but du système d'actions considérées.

Le jeu de tennis, par exemple, prend une signification particulière s'il est disputé d'après des règles imposées ou alors librement choisies, où chaque conduite est totalement significative par rapport au but visé. Ces conduites, seules ou combinées, sont les *différentes unités d'action pertinentes* qui dans leur cadre «naturel» d'exécution ont le statut de véritables *actes sportifs*. Dans cet ordre d'idée, sur le plan compétitif, nous avons défini le *match* de tennis comme la situation la plus significative dans laquelle les actes sportifs sont produits. Le *match*, pour l'activité tennis (de compétition) et pour toutes les activités de même nature, constitue l'unité de référence fonctionnelle, à partir de laquelle nous établissons notre classification.

Dans toutes les activités complexes et de ce fait difficiles à apprendre, on ne peut atteindre le but final (jouer un match, etc.) que si l'on est capable, progressivement, de s'approprier, à chaque étape, des comportements significatifs par rapport à l'objectif visé. C'est précisément la question que nous avons posée aux enseignants des disciplines sportives analysées: quels sont, *selon eux*, les comportements significatifs que les élèves doivent s'approprier pour atteindre le but visé?

Ainsi, pour faire du tennis, il faut être capable de se livrer à des *actions simples et peu significatives par rapport au jeu* (se tourner, courir, reculer, manier la raquette).

Il faut ensuite pouvoir combiner ces actions simples (ces actions deviennent alors des moyens pour réaliser des actions d'un autre niveau) en unités comportementales plus complexes et de significations différentes, c'est-à-dire exécuter ce que l'on qualifie dans le milieu du tennis des *coups de tennis* spécifiques: coup droit, revers, service, etc.

Ces mêmes unités d'action peuvent être combinées à leur tour dans différents échanges de balles ou phases de jeu à buts tactiques particuliers et ainsi de suite. Sur cette base, les enseignants ont établi une classification des actions

(*système d'actions significatives*) qu'ils considèrent significatives vis-à-vis du but de l'activité. Nous présenterons plus loin la classification détaillée obtenue.

Dans la pratique scolaire des sports collectifs, le match change de statut fonctionnel. Cette unité d'action n'a plus la même signification : elle ne constitue plus le but visé, elle se révèle davantage un moyen pour la réalisation d'autres fins, propres à l'école. En d'autres termes, «l'objet culturel» (le sport) s'est transformé en «objet d'enseignement» et en adopte les visées. Par exemple, les objectifs pédagogiques humanistes, visant le développement de la personne entière, ou scientifiques, visant le développement des capacités motrices de base: endurance, coordination, etc., ou encore visant le développement de mécanismes perceptivo-moteurs, etc. Mais, il faut le souligner, le poids culturel de la pratique sociale compétitive marque fortement les situations d'enseignement. En fait, l'analyse de «l'état de l'enseignement» de l'EPS révèle que les objectifs compétitifs (faits sociaux extrascolaires) subsistent de façon significative dans les conceptions personnelles des enseignants et des élèves (Terret, 1989). Les objectifs pédagogiques font aussi partie des conceptions des enseignants d'EPS à l'école (pas des élèves), mais ils sont autant motivés par leur objet d'enseignement comme tel, que par la pression institutionnelle (volonté de reconnaissance d'un statut académique) qu'ils subissent (Gleyse, 1989). C'est pourquoi, nous pensons être plus «réalistes» en proposant, d'une part, le match comme unité de référence, aussi bien pour les pratiques scolaires des sports collectifs que pour leurs pratiques sociales et en proposant, d'autre part, une seconde tâche didactique qui nous informera de ces prises en considération théoriques ou de ces conceptions sous-entendues dans les interventions pédagogiques, permettant ainsi de distinguer réellement les «enseignants» des «entraîneurs».

b. La seconde tâche concerne le traitement des unités d'action dans les situations d'apprentissage: *les paramètres d'exécution*.

Il s'agit d'observer comment ces unités d'action sont traitées, voire transformées dans leur fonction, par rapport au jeu réel ou à l'activité concernée, selon les objectifs poursuivis par les intervenants dans leurs situations pédagogiques.

Dans les situations d'enseignement, le maître choisit le niveau de l'activité qu'il faut travailler avec l'élève; il présente la tâche, élabore ses consignes en fonction des différents éléments de l'activité mentionnés plus haut et des finalités institutionnelles ou compétitives poursuivies (nous ne retiendrons que ces deux, il en existe d'autres: de loisirs, de santé, etc.). Soit pour mieux se faire comprendre lors de la description d'un exercice, soit dans un but correctif (feedback), etc., le maître tendra à insister sur certains éléments de l'action. Il définit ainsi les paramètres, les caractéristiques d'exécution des unités d'action, c'est-à-dire, comment *il souhaite voir réaliser les actions*; il définit, en quelque sorte, quelle signification il attribue à l'activité (sa propre conception, le but visé). Pour établir cette deuxième classification, nous avons eu recours, de nouveau, aux professeurs de tennis, afin d'établir les différents contenus des

paramètres d'exécution. D'autres contenus qualifiant ces paramètres peuvent être mentionnés par les intervenants et élargir, voire spécifier davantage, cette rubrique. Toutefois, pour cette étude, nous avons retenu trois catégories (*):

1. les *paramètres techniques* (PT); qui concernent les caractéristiques gestuelles des actions (bien se tourner, mieux flétrir les genoux);
2. les *paramètres tactiques* (PTA); qui portent sur les caractéristiques des buts et des sous-but à réaliser dans les actions (adopter une plus grande marge de sécurité, etc.);
3. les *paramètres métaphoriques* (PM); les diverses remarques imagées qui portent autant sur les aspects techniques que tactiques, mais qui illustrent en même temps le sens attribué à l'action: «se sentir plus décontracté», «jouer en s'amusant», «rentrez dans la balle», «Noah, lui, fait comme cela...», etc.

Par ailleurs, il faut relever que ces paramètres sont prodigués autant par les maîtres que par les apprenants (ou les pratiquants). S'ils se traduisent de manière observable dans les comportements didactiques des «enseignants» (verbaux et gestuels), ils composent également les réflexions (langage intérieurisé), les auto-corrections (audibles ou non) que chacun s'adresse dans le feu de l'action.

Ce deuxième volet de notre classification est déterminant pour comprendre comment se fait l'articulation des unités d'action les unes par rapport aux autres, leurs modes de composition et les procédés didactiques visant à les consolider dans leur structure.

C'est là une utilisation pédagogique différente de l'usage habituel des grilles d'observation: faire réaliser une classification en unités fonctionnelles des actions les plus importantes avec leurs paramètres d'exécution par les intervenants spécialistes ou enseignants eux-mêmes, sans imposer une classification «extérieure», extraite de données scientifiques. Cette procédure les rend à la fois utilisateurs et producteurs de l'outil didactique. L'analyse postérieure à l'aide de cette procédure personnalisée leur procure une compte rendu sur le *statut fonctionnel* de leur mode d'intervention pédagogique.

Cette double classification n'est pas exhaustive. Elle ne recouvre pas toutes les unités pouvant être reconnues, avec leurs diverses dimensions, telles que nous le révèle une approche basée sur l'identification de la structure logique des activités et des ressources spécifiques sollicitées par cette structure (Famose, 1987). Elle traduit avant tout un choix, celui de l'enseignant ou de l'entraîneur, pouvant être différent selon les priorités et les objectifs des intervenants dans les disciplines concernées. Ce choix est pour nous concrètement «significatif» des finalités réelles poursuivies par les intervenants dans leur activité.

III. L'analyse de leçons de tennis et d'entraînements de basket

A. Sports observés et méthodologie

Nous avons limité initialement nos observations à deux sports, le basketball et le tennis, pour lesquels nous disposions de diverses facilités (concours d'enseignants spécialisés, nombreux groupes d'observation disponibles etc.). Nous avons ainsi observé six cent séquences interactives d'enseignement dans des clubs sportifs ou dans des organisations dépendant de l'école (sport-étude) à Genève. Nous avons fait une distinction entre les capacités des pratiquants, qui ont été classés en trois catégories: débutants, moyens, avancés. Nous avons appliqué la même démarche à d'autres activités sportives, telles que le patinage (Staebler, 1987), la gymnastique et l'athlétisme ainsi qu'à des activités sportives scolaires. Nous n'en présenterons pas les résultats ici.

1. Un entretien verbal (enregistrements audio) avec les entraîneurs a précédé l'observation, afin de déterminer leurs objectifs, leur façon de concevoir les corrections, de classer les élèves et de tenir compte des caractéristiques culturelles (matériel, élèves et conception de l'activité en présence dans cet environnement culturel).
2. Nous avons demandé aux intervenants de répartir pour nous les actions (simples ou complexes) selon le principe de classification fonctionnelle en terme d'actions significatives.
3. Les enseignements ont ensuite été filmés avec une caméra vidéo JVC.
4. Les observations ont été codées en tenant compte des divers items d'une grille d'analyse (Brechbühl et alii, op. cit.). Cette grille affiche une rubrique «contenus», élaborée sur la base de la classification du point 2 précédent.
5. Une analyse factorielle des correspondances et une analyse des fréquences d'occurrences des unités d'actions et de leurs paramètres d'exécution ont été pratiquées sur les données recueillies à l'aide de cette grille.

B. Résultats:

Les résultats concrets de notre approche didactique concernent, avant tout, la double classification fonctionnelle que les intervenants réalisent dans chaque activité.

Nous avons regroupé et retenu, pour l'ensemble des maîtres de tennis et de basket, les unités d'action les plus caractéristiques pour rendre compte de ce qu'ils concevaient comme étant les différentes étapes d'intégration fonctionnelles vers le but visé (jeu réel).

1. Classification des unités d'action significatives

Plusieurs niveaux d'unités d'action, de significations différentes, ont été déterminés par les enseignants des deux disciplines choisies. Les paramètres d'exécutions, caractérisant ces actions, complètent l'analyse des contenus significatifs composant les séquences d'enseignement observées.

Tennis:

Unités d'action I <NI>: l'unité significative la plus simple proposée par les enseignants est le *coup isolé*: coup droit <CD>, revers <R>, smash <Sm>, service <S>, volée <V>. Les *paramètres sont techniques*. Le travail varie dans sa signification, pour les enseignants, s'il est pratiqué par l'apprenant seul ou à deux et selon la capacité des élèves. Donc, dans ce cas il pourrait exister quelques sous-catégorie entre NI et NII.

Unités d'action II <NII>: l'unité significative qui intègre les actions précédentes, est «*l'échange*» de fond de court, de demi-court, de volée, à trajectoire variée (longueur, hauteur, angles), en somme dans diverses situations, afin de stabiliser *l'échange* et d'automatiser les moyens de réalisation. L'automatisation selon les enseignants est considérée de façon soit répétitive (*paramètres techniques*: rechercher à reproduire le plus fidèlement les mêmes gestes), soit différenciée (*paramètres technico-tactiques*: pouvoir modifier son exécution selon les situations différentes). Chaque unité comporte au moins deux NI. Un autre point caractéristique de ce niveau est signalé par les enseignants: la poursuite d'un «*sous-but*» de collaboration entre les élèves ou avec le professeur. Cette collaboration est davantage un moyen qu'une fin en soi, pour permettre le réglage des coups en régularité ou en vitesse par exemple. La finalité poursuivie est ici *l'acquisition de schémas ou de routines composés de plusieurs actions*. Par analogie à l'activité langagière, nous dirons que le pratiquant apprend à construire des phrases par le dialogue.

Unités d'action III <NIII>: l'unité d'action qui englobe le niveau précédent et qui se rapproche le plus de la signification «réelle» du jeu de tennis est «*la phrase de jeu*» avec *des visées d'opposition*. Le joueur doit le plus souvent appliquer un schéma tactique tel que: faire bouger l'adversaire, le déplacer de gauche à droite, puis, sur un retour plus court, prendre possession du filet; tel que: servir pour déporter l'adversaire et suivre au filet (*paramètres tactiques*). Pour poursuivre notre analogie, l'apprenant apprend l'argumentation, il cherche à prendre l'autre en défaut, à avoir le dernier mot.

Basket:

Unités d'action I <NI>: les entraîneurs reconnaissent les passes, les shoots, le dribble, le block, l'écran, comme première unité d'action porteuse de sens; ces actions ont pour signification de servir de *matériel de base*, d'instruments spécialisés dans la pratique du basket. Les enseignants visent un bon usage de ces outils. Concrètement, ils recherchent chez l'apprenant une reproduction et une stabilisation de gestes clefs (*paramètres techniques*).

Unités d'action II <NII>: cette unité significative, au moins composée de deux <NI>, fait recours aux actions précédentes et a pour but le travail collectif. Ces «*actions collectives*» sont, comme en tennis, des routines d'exécution (*paramètres techniques*), telle que les exercices de «*criss-cross*» (course, passes, dribbles, tirs), en combinaison classique à deux ou à trois joueurs, sans opposition. Ils recherchent au travers de ces actions à *développer la collaboration ou*

la synchronisation entre les joueurs (paramètres tactiques). Nous constatons ici, la nature fonctionnelle bien spécifique du basket: l'apprenant s'initie au «dialogue» avec ses coéquipiers, il apprend les différentes tâches, les différents rôles dans l'activité. Ici, la collaboration est bien une finalité en soi.

Unités d'action III <NIII>: L'unité d'action reconnue comme la plus significative par rapport au jeu de basket est la phase de jeu ou *schéma de jeu* dans le jargon basket. Ce <NIII> sert à pratiquer un *modèle d'actions collectif* de défense, d'attaque ou de transition entre les deux phases précédentes, d'abord *sans opposition*, comme le criss-cross <NII>, puis progressivement, *avec opposition* (deux contre deux, trois joueurs contre trois, etc.) (*paramètres tactiques*). Les entraîneurs se réfèrent à toute une littérature comportant un pléthore de schémas types.

Analyse des résultats

Nous avons pu ainsi déterminer qu'il se dégageait trois grands profils caractéristiques ou trois modes d'intervention privilégiés, aux finalités différentes.

PROFIL I: <NII>

Un profil type, général, avec une fréquence d'occurrence maximum, pour l'ensemble des enseignants indépendamment des sports pratiqués. C'est ce qui se fait le plus souvent: le maître intervient avec une «unité d'action» (tâche ou système d'actions) ayant pour signification *l'acquisition de schémas ou de routines d'exécution* (construction de phrases types). Les paramètres d'exécutions sont de nature technique pour la plupart avec un début d'allusion à des aspects tactiques. Ce mode de travail concerne le plus souvent des apprenants de capacité moyenne. En basket, les actions poursuivies sont du type course et passes à deux, par exemple et les feedbacks portent sur la régulation de la vitesse et des mouvements des exécutants: «courez ensemble, à la même allure, bras tendus, etc.».

PROFIL II: <NI>

Un profil très spécifique à la discipline tennis (aucun enseignant de basket): *le travail technique en «coups isolés»* est la finalité poursuivie. Ces paramètres d'exécution sont de nature essentiellement technique, se confondant d'ailleurs avec la signification de l'action pratiquée.

PROFIL III: <NIII>

Un profil d'enseignement qui caractérise le basket. L'intervenant met les pratiquants (débutants, moyens, avancés) *dans de véritables situations de simulation de phase de jeu*. Les paramètres sont d'ordre technique et tactique à la fois: les points sur lesquels les entraîneurs insistent concernent les déplacements des joueurs en fonction du ballon, en quelque sorte une chorégraphie particulière, défensive ou offensive. L'aspect tactique est assimilé à la mémorisation de ce schéma de déplacement, le plus souvent sans indication sur le but visé avec

cette action. Pour ce qui a trait au tennis, avec des avancés uniquement, le maître cherche à mettre au point une tactique avantageuse de défense ou d'attaque, en reconstituant des situations-types du jeu. Les paramètres d'exécution sont également technico-tactiques.

IV. Une position didactique nouvelle

Cette procédure a permis de mettre en évidence comment les composantes de la situation d'enseignement s'articulent entre elles. Elle incite l'intervenant à s'interroger sur le rapport de signification entre sa situation d'enseignement et l'activité poursuivie. Des décalages éventuels, entre les objectifs poursuivis (le projet) et les procédés utilisés (la pratique), peuvent ainsi être traités de manière concrète. Par exemple, un processus d'intervention «automatisé»: intervenir en tennis sur une tâche de niveau I (coup droit) avec des paramètres techniques est ainsi pris en compte et situé sur le plan fonctionnel (l'objectif), tel qu'il est défini, d'une part, par l'enseignant lui-même et, d'autre part, dans la littérature scientifique (Famose, 1983). Cette démarche ayant pour conséquence d'inverser le rapport habituel, entre la théorie et la pratique. Cette approche vise *une prise de conscience du statut fonctionnel de l'activité enseignée*. Les enseignants et les entraîneurs sont ainsi amenés à une réflexion sur la signification de l'activité des apprenants dans leur situation pédagogique (contexte culturel particulier) et sur leurs modalités de transformation ou d'intervention pratiquées sur cette activité.

L'enseignant dans sa situation pédagogique, met en place, en quelque sorte, un «système de signification» qu'il a conçu. L'apprenant devra traiter et réguler ces significations par ses «actions motrices sportives»: actions significatives impliquant les aspects moteurs, cognitifs, affectifs et culturels. Ce rapprochement entre ce que nous définissons comme «un système d'actions significatives» (voir ci-avant) et les nouvelles conceptions théoriques en informatique (Bodart, Pigneur, 1989) ouvre une nouvelle voie pour la didactique des actions sportives à l'école ou «hors de l'école». Toutefois, la réalité pédagogique ne se réduit pas à cette conception théorique des systèmes d'information: d'une part, le traitement de l'information étant une modélisation abstraite de l'activité cognitive, intrapsychique, du sujet et d'autre part, le traitement des significations étant l'activité concrète de représentation, l'activité culturelle interpsychique, du sujet avec «les autres» (apprenants, entraîneurs, enseignants, médias, etc.). Nous soulignons ainsi la distinction que nous posons entre la notion «d'information» (objet formel) et la notion de signification (objet culturel).

Nous entendons développer cette hypothèse dans le travail de thèse que nous menons actuellement et poursuivre sa réalisation dans le cadre d'une recherche en collaboration avec le Centre de Recherches Psychopédagogiques (CRPP) du C.O. de Genève.

* Les paramètres d'exécution (techniques, tactiques, métaphoriques, de régulations etc.) considérés selon leur fonction pédagogique (évaluation, organisation, planification, déroulement de l'action, etc.) sont en cours d'analyse (C.O. de Genève).

Adresse de l'auteur: R. Joanisse, FPSE, Rue Général-Dufour, 1211 Genève 4

Références bibliographiques:

- Anderson W.G. & Barrette G. T. (1978), What's going on in gym: descriptive studies of physical education classes. *Monograph 1, Motor skills: theory into practice.*
- Arnaud P. (1981), Contribution à l'histoire de la didactique de l'exercice physique. In: P. Arnaud (éd.) *Le corps en mouvement. Précursors et pionniers de l'éducation physique*, Privat, Toulouse.
- Bayer E. (1986), Une science de l'enseignement est-elle possible? in: Crahay M., Lafontaine D., *L'art et la science de l'enseignement. Labor*, Bruxelles.
- Bodart F., Pigneur Y. (1989), *Conception assistée des systèmes d'information, méthode, modèles, outils*, Masson, Paris.
- Brechbuhl J., Bronckart J. P., Joannis R. (1988), Contribution à la didactique du sport. *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, 49, Université de Genève, Suisse.
- Bronckart J. P. (1989), Du statut des didactiques des matières scolaires. In: *Langue Francaise*, 82, 53–66, Larousse, Paris.
- Brunelle J. (1980), L'efficacité de l'intervenant dans l'enseignement de l'activité physique. In: Nadeau C. H., Halliwell W. R., Neuwell K. M. & Roberts G. C. (Eds), *Psychology of motor behavior and sport*. Champaign, III, Human kinetics pub.
- Crahay M., Lafontaine D. (1986), *L'art et la science de l'enseignement. Labor*, Bruxelles.
- De Landsheere G. & Bayer E. (1975), *Comment les maîtres enseignent?*, Minis. de l'Educ. Nat., Bruxelles.
- Dupont P. (1982), *La dynamique de la classe*. P..U.F., Paris.
- Famose J. P. (1983), *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Education physique et sportive*. Dossiers E.P.S., 1, Paris.
- Famose J. P. (1987), Vers une théorie de l'enseignement des habiletés motrices. In: M. Laurent et P. Therme (éd.), *L'enfant par son corps*, Actio, Joinville Le Pont.
- Giordan A. (1989), Les conceptions au cœur de la didactique. In: *AFRAPS (revue STAPS) (éd)*, *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, Clermont-Ferrand.
- Gleyse J. (1989), Les paradoxes d'une intégration institutionnelle. Image de l'éducation physique et sportive du secondaire, in: *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (Staps)*, octobre, vol. 10, № 20, pp. 31–36, Clermont-Ferrand.
- Goirand P. (1988), La diversité des pratiques enseignantes. In: Bulletin de la Société A. Binet et Th. Simon (éd.), *L'exercice du métier: Professeur d'éducation physique et sportive*, № 614–1, Lyon.
- Leontiev A. N. (1981), The problem of activity in psychology. In: J. M. Wertsch (éd.), *The concept of Activity in Soviet Psychology*. New York, Scharpe, 337–71.
- Marsenach J., Merand R. (1987), *L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*. INRP, Collection Rapports de Recherches, 2.
- Pieron M. (1982), *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Collection Pédagogie & Recherche, Liège.
- Simon A. & Boyer E. G. (1974), *Mirrors for Behavior III. An anthology of observation instruments*. Communication Material Center Wyncote, Pennsylvania.

Staebler F. (1987), *Figures libres et figures imposées: analyse des situations d'enseignement, mémoire de licence*, Section des Sciences de l'Education, Université de Genève.

Terret T. (1989), Le professeur d'éducation physique et sportive: un concept dépassé, in: *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (Staps)*, octobre, vol. 10, № 20, pp. 59–70, Clermont-Ferrand.

Entwicklung in der Sportdidaktik

Zusammenfassung

Unser Beitrag zur Fortbildung der Sportlehrer geht von einer in der Didaktik neuen Perspektive aus. Der hier vertretene Standpunkt sieht in der Mitarbeit der Lehrerinnen und Lehrer an der Konzeption «pädagogischer Werkzeuge» eine der wichtigsten Voraussetzung für einen wirksamen Formationsprozess. Diese didaktischen Mittel orientieren sich an dem Modell der «Funktionsanalyse» sportlicher Tätigkeiten und gehen auf die konkreten Probleme der täglichen Schulpraxis ein. Es handelt sich zunächst um ein induktives Vorgehen, das auf die deduktiven Anwendungsschritte, die die wissenschaftlichen Strömungen der gegenwärtigen Fachdidaktik charakterisieren, erst in einer zweiten Phase eingeht.

Current trends in the didactics of physical education

Summary

Our contribution to the permanent education of teachers in physical education adopts a completely new perspective in didactics. Our point of view postulates the necessity of teachers' participation in the elaboration of «pedagogical tools» to ensure an efficient training process. The tools depend on a «functional analysis» of the activities in physical education and respond to the direct problems encountered in every day teaching practice. In a first stage the procedure aims to be inductive before taking into account the deductive approaches that characterise the scientific trends in current didactics of school subjects.