



Des situations de « Ré(v)férence » aux formes de pratique scolaire

Raymond Dhellemmes

IA IPR EPS

Académie d'Aix Marseille

Ce titre ambigu, volontairement caricatural, s'inscrit dans les prises de position développées par les auteurs de ce numéro 4 des cahiers du CEDRE. Une position en continuité avec nos productions récentes. Le postulat de l'existence de formes scolaires originales d'activités physiques s'éloignant des formes de pratiques sociales d'où elles tirent leur sens, est largement évoqué dans les propositions de ces auteurs. Et pour ma part, dans une étude de cas présentée antérieurement : celle des Activités Scolaires de Développement et d'Entretien Physique (1).

Le CEDRE a pour vocation de prendre des positions et de soutenir des débats entre professionnels, débats qui font tant défaut actuellement. Le lecteur comprendra dès lors que le trait soit parfois forcé concernant des « distinctions » que nous voulons mettre en évidence. Le degré de formalisme que nous percevons actuellement sous l'usage de "situation de référence" est tel qu'il nous faut réagir. D'une notion porteuse d'innovations il y a 20 ans, il se peut que nous soyons actuellement face à un verrou qui s'opposerait à de nécessaires adaptations professionnelles. Verrou concernant la conception de ce qui est culturel ou de ce qui ne l'est pas. Un débat ébauché, qu'il faudra bien, poursuivre.

1. Quelques propos pour amorcer la réflexion

1.1. Pourquoi un retour sur la notion de « formes de pratique » ?

L'argument central, qui fonde cette attitude, de nature didactique, sera développé plus précisément dans nos propos. L'éloignement des aspects formels, les plus visibles, les plus repérables d'une pratique d'Activité Physique Sportives ou Artistique (APSA) ne vaut que dans la mesure ou ce

qui fonde cet écart est explicité. Pour nous, c'est la recherche d'une plus grande proximité de l'activité adaptative singulière qui identifie le rapport du pratiquant à cette APSA. Par exemple, introduire l'évaluation de la composante durée d'action, en parallèle à l'appréciation de l'espace franchi dans le triple saut, met l'élève face à la recherche d'une optimisation des rapports entre le maintien de vitesse et la recherche d'une amplitude de foulée pour produire des trajectoires corporelles performantes. Il s'agit là d'une activité adaptative spécifique aux sauts athlétiques.

Les apprentissages vont s'ancrer dans la recherche d'une optimisation du rapport entre ces deux composantes articulées. Celles-ci seront vécues par le pratiquant athlète, (élève ou non), au travers d'éléments objectifs (paramètres d'espace et de temps), et subjectifs (éléments sensoriels, sensitifs qui accompagnent l'action) (2).

Qui plus est, cette activité adaptative qu'on évoquera comme réellement technique, protège l'élève qui dispose d'un rapport masse corporelle/puissance du train inférieur défavorable, des traumatismes pédestres ou lombaires résultant d'une approche techniciste étroite : le classique « réaliser des bonds d'amplitudes équivalentes ». Par contre, l'intention de rechercher le maintien de vitesse en augmentant l'espace de franchissement conduit le pratiquant à solliciter les propriétés de son appareil locomoteur comme jamais peut-être il ne les a sollicitées de cette façon. En ce sens, il entre dans une culture vécue d'un des aspects de l'athlétisme scolaire, le ou les gestes techniques repérables devant l'aspect observable de l'appropriation de cette culture.

Cet éclairage d'un point de vue ne vaut certes pas démonstration. On pourrait d'ailleurs multiplier les exemples. Le 3 X 500 mètres proposé à l'épreuve de 1/2 fond du baccalauréat nous paraît appartenir à



la même approche : il s'éloigne du 1.500 mètres fédéral pour mieux solliciter les élèves sur la connaissance intime du rapport entre des allures, des durées, d'une charge physiologique ressentie, avec la capacité de gérer des ressources fonctionnelles en vue d'une recherche de performance.

1.2. Revenir sur l'usage actuel de notions, comme freins à une approche novatrice des contenus culturels des APSA scolaires

Mais pourquoi revenir maintenant sur cette question ? Disons le tout cru. Pour rompre avec un usage qui nous paraît, ou détourné du sens initial, ou obsolète, de la notion de « *situation de référence* ». Evoquer des formes de pratique scolaire c'est réouvrir le champ de possibilités d'innovation, fermé par un usage révérencieux voire dogmatique de la référence dite « *culturelle* », fondée sur des formalisations datées des APSA. Ainsi, il ne suffit pas d'évoquer la présence, dans une situation dite « *de référence* », d'une « *logique interne* », de « *problèmes fondamentaux* », ou d'une « *essence de* », pour garantir que l'élève soit confronté à des activités représentatives de la culture d'une pratique repérable dans le champ de pratiques sociales non scolaires.

MARTINANT (1992) (3) dans un article désormais bien connu, montrait que la transposition en milieu scolaire d'une pratique prise pour référence relevait de processus complexes. Les éléments de cette pratique pouvaient connaître des transpositions différentes, en parallèle. Par exemple, les matériels et équipements, les règles, les rôles sociaux, les techniques, les usages, les visées. Par ailleurs il évoquait la nécessité d'une veille relative à l'évolution des pratiques prises en référence. Dans le domaine technologique par exemple, il n'y aurait aucun sens à transposer l'usage des années 90 de l'ordinateur à des publics scolaires actuels.

Le besoin d'identifier rapidement les APSA dans ce qu'elles ont de spécifique, de constitutif, explique le succès des notions encore véhiculées par nos jeunes enseignants. On pourrait d'ailleurs débattre longuement de leur origine et de l'évolution de leur usage. Dans le cadre des propos de cet article, une telle analyse supposerait des développements trop longs. J'explique en partie leur pérennité par la réduction progressive des connaissances attachées à une multiplicité d'APSA, à des pratiques polyvalentes ouvertes en formation. Un cours

théorique en amphithéâtre à propos des problèmes fondamentaux, peut tenir lieu de succédané à une intimité corporelle avec un ensemble d'APSA. Elle ne permet pas la construction de compétences à la source de pratiques professionnelles novatrices.

Les approximations que produit un usage spontané, peu réflexif de ce cadre conceptuel conduisent à des dérives, à des impasses. Je n'en évoquerai que quelques exemples les plus courants.

■ Les enseignants restreignent leurs adaptations aux situations concrètes à partir de modèles de ce qui est ou non culturel.

Par exemple, en VTT quelle référence adopter, alors que les pratiques sociales ne sont pas stabilisées ? Le respect étroit de la transposition d'une pratique sociale « pure », lorsque cette spécialité sera passée au crible du cadre classique devra présenter les caractéristiques de pratiques sociales sportives actuelles : on ne mélangera pas le cross, le bi-cross, la descente, les pratiques en fosse ou les démonstration de virtuosité : le professionnel s'interdit d'inventer des modalités scolaires de pratique qui correspondent à son environnement particulier. Un travail sur les activités adaptatives sollicitées par le pilotage finalisé du VTT, en relation avec le degré de familiarité de ces élèves avec ce mode de locomotion, permet de sortir de la contradiction.

■ Les pratiques proposées aux élèves ne permettent pas à l'enseignant de mettre en évidence et de traiter le ou les objets d'enseignement en perspective pour le cycle

La situation de référence utilisée de façon « *formelle* » est censée contenir « *toute l'APSA* ». Certes. On organise en milieu scolaire, un milieu qui devrait faire sens, dans le sens de la pratique de référence. Ses variables sont aménagées de sorte que ce milieu soit adapté aux contraintes scolaires et aux possibilités des élèves. Une telle situation peut ainsi servir de support pour déclencher des activités scolaires identifiables dans le champ non scolaire. Autre propriété : cette situation devrait permettre d'engager un processus d'enseignement. C'est ainsi qu'on organisera dans le gymnase avec une classe de troisième, un tournoi de Volley ball en 3x3, au temps, dans une terrain de 6mx6m, avec service offensif, en appui sur des rôles d'arbitre, d'observateurs (en vue de la notation). Les



règles valoriseront les points marqués après échange : on veut solliciter une construction d'attaque ! Cet exemple canonique lorsque la situation de référence est utilisée de façon formelle, comporte de nombreux obstacles. Le principal concerne l'inadéquation des éléments du jeu aux possibilités des élèves. Le professeur renonce, in fine, à prendre en compte ce sur quoi l'ensemble du cycle a porté : mettre le relayer en situation de réaliser une passe orientée. Pour cela il a adopté un ensemble de variables qui facilitent la continuité de l'échange : envoi par un lancer sans service, possibilité d'un jonglage pour le receveur permettant de s'orienter, possibilité pour le relayer de bloquer la balle au dessus de la tête en ne la retenant qu'une demie seconde... etc.

Au nom de la sacro - sainte référence au modèle du jeu « *canonique* », les éléments de jeu adoptés pour les apprentissages, sont supprimés au moment de vérité avec « *la sainte* » situation de référence. Or, nous savons tous que, dans les conditions de durée de pratique d'un cycle scolaire d'enseignement, la « re contextualisation » des adaptations rendues possibles par un aménagement de milieu, est une illusion lorsque l'ensemble de la complexité réapparaît en situation dite de « *référence* ». Dans la plupart des cas, l'intervenant reste aveugle face à cette évidence. Il ne s'autorise à maintenir les variables de facilitation et d'orientation de la réponse que s'il déplace ses références sur l'organisation motrice, adaptative, des élèves. Il peut ainsi abandonner la posture de révérence et placer ses élèves dans une forme de jeu scolaire novatrice et gratifiante (voir « *Msiieur ? A quoi on joue ?* » de J. METZLER).

Qui plus est, l'analyse historique, anthropologique et technologique des formes de pratiques sociales, vient conforter le bien fondé des propositions faites aux élèves pour leur permettre de jouer réellement un volley ball qui sollicite des équilibres, des anticipations d'orientation, des « *timing* » d'action novateurs.

■ **les composantes sociales ne sont pas intégrées au dispositif didactique comme éléments constitutifs du processus d'acquisition des contenus spécifiques de l'APSA**

Mais cette forme de pratique ne comporte pas seulement des adaptations de règles relatives au temps d'activité, aux espaces d'actions, aux conditions d'intervention sur la balle. Elle met en scène

un environnement social transposé de l'environnement social dans lequel les pratiques se sont construites et se développent. Dans lequel les « techniques » ont été inventées.

Autrement dit, la classe n'est pas organisée socialement uniquement pour résoudre des problèmes de gestion de groupe, de répartition spatiale, de différenciation de niveau ou de maintenance sécuritaire. Elle est organisée pour soutenir l'activité adaptative des élèves- pratiquants qui, à tour de rôle vont s'engager dans des actions régulées socialement. Ce faisant, les « *composantes méthodologiques* » (4), les composantes sociales de l'action (« *connaissances et compétences générales* ») (5), ne s'ajoutent pas au dispositif. Elles sont construites aux travers des activités sociales constitutives de la forme de pratique scolaire.

Ainsi, placer les élèves dans une leçon d'EPS s'appuyant sur des activités scolaires de boxe française, c'est d'emblée enseigner le rôle d'arbitre médiateur comme élément déterminant du dispositif didactique. Il appartient au combat, en est la clé de voûte. Il représente une composante de l'espace d'assaut. Il n'est pas là « *en plus* », pour « *faire du social en plus du moteur* ». La prise de décision, l'évaluation des risques, le respect de l'intégrité, la règle morale, sont des éléments constitutifs des acquisitions motrices mises en perspectives pour le cycle d'enseignement. Comme ils l'ont été dans la pratique dite de référence.

1.3. Les « situations » en EPS : une réflexion constitutive, heureusement inachevée.

Le besoin des professionnels en EPS de recourir de façon explicite à la notion de situation est permanent depuis que notre discipline a recours aux APSA pour conduire son enseignement. Ses usages multiples, divers suggèrent cependant une intention commune : traduire l'idée que c'est l'élève qui se trouve en situation de... ; que le maître organise des activités pour que l'élève soit en face de quelque chose à partir de quoi il pourra construire des acquisitions par son activité propre. Les méthodes actives sont bien entendu passées par là !

Ce besoin est partagé d'ailleurs avec d'autres disciplines scolaires sans qu'une réflexion commune ne paraisse s'être développée réellement. Sauf récemment au moyen de recherches collectives entre didacticiens de diverses disciplines, ou par des échanges entre formateurs ou inspecteurs pédago-



giques, à propos de pluridisciplinarité ou d'usage pédagogique de la micro informatique par exemple.

Le développement de la réflexion sur des formes scolaires originales intégrant les formes de socialisation, les contraintes temporelles et les visées éducatives propres au monde de l'école est patent si on prend la peine de considérer quelques balises repérables dans diverses publications et/ou innovations récentes. Les activités physiques artistiques ont ouvert le bal, si j'ose dire, face à la contrainte d'un champ culturel particulièrement éclaté et complexe.

Les propositions de construction de « *situations de pratique* » dans le cadre des travaux d'ingénierie didactique menés sous la conduite de J. MARSENA-CH (6) ont conforté l'exigence d'une reproblématisation des activités support de l'enseignement de l'EPS. On se reportera à ces propositions encore largement méconnues dans notre communauté pour appréhender la pertinence et la complexité de cette démarche de reconstruction. Il ne s'agit plus, dans l'approche proposée ici, d'un aménagement de situations ancrés dans l'intelligence professionnelle adaptative des enseignants EPS. Il s'agit d'une véritable reconstruction d'un milieu en appui sur un ensemble d'options déclarées. A notre sens, la rupture avec l'usage traditionnel de « *situation de référence* » se situe, d'un point de vue conceptuel, à ce niveau.

Des publications régionales se sont inscrites depuis plusieurs années dans cette problématique. Même si leur audience n'a pas été à la hauteur de la qualité des travaux, il nous faut par exemple citer les propositions d'une équipe du CRDP de Bourgogne (7). Les auteurs, en appui sur les travaux de l'INRP, posent « *une problématique de l'importation des APS* » en milieu scolaire. Ils proposent une « *méthodologie* » (p. 29), pour remettre dans une forme scolaire, les A.P.S, support de l'enseignement. Cette approche a le mérite de poser clairement la question des ruptures en minorant cependant deux aspects : le rôle joué par les compétences initiales des élèves dans le jeu proposé ; celui de l'objet d'enseignement mis en perspective. Les situations de pratiques proposées en fin d'ouvrage étayent quelque peu une démarche novatrice, qui pose des questions on ne peut plus actuelles.

D'autres ruptures doivent être mise en évidence. Elles se repèrent dans des textes plus actuels, plus institutionnels. Nous évoquerons quelques exemples pour tenter de mettre en évidence, plus préci-

sément, les évolutions dans l'usage des notions requises pour décrire les pratiques scolaires proposées aux élèves, dans la mesure où elles sollicitent des activités scolaires repérables dans des champs culturels d'APSA

- Les réflexions autour de la cinquième composante culturelle du programme des lycées au travers des « situations proposées » dans les fiches - programme par APSA, pour conduire l'enseignement des connaissances ;
- Les « principes d'élaboration des épreuves » pour les référentiels baccalauréat ;
- Et, plus éloignées dans les publications officielles, mais tout aussi significatives, les « situations et conditions de réalisation » dans les paragraphes des documents d'accompagnement pour le collège concernant les compétences spécifiques à acquérir. Toutes ces propositions nous paraissent convergentes : les pratiques scolaires proposées s'articulent aux objets et aux contenus que les élèves doivent construire, et, de façon concomitante, permettent de repérer le degré d'appropriation des connaissances visées.

1.4. Les enjeux de la question : « à quoi les élèves jouent-ils », en EPS ?

Ce qui nous paraît constituer l'enjeu de ces exemples, est l'idée d'une pratique qui renonce à recouvrir l'ensemble des contenus de formation enseignables au travers de l'APSA proposée. La « *forme de pratique* », intègre dans les variables didactiques qu'elle comporte, une centration sur des objets d'enseignement privilégiés, en préservant la complexité du milieu de pratique. J'utilise habituellement l'idée d'un, ou de plusieurs objets dissimilés dans les activités proposées, qui se révéleront avec l'aide de l'enseignant, au fur et à mesure de l'appropriation par les élèves des attendus du jeu proposé.

L'enjeu vaut qu'on s'arrête un peu plus longuement sur la question des usages en arrière plan de cette « *spécification scolaire* » de pratiques dont on peut se demander ce qui a été abandonné, et ce qui reste présent au regard des références non scolaires.

■ Des enjeux en terme de valeurs à transmettre :

Quelle(s) culture(s) transmet-on effectivement de telle ou telle APSA ? Quelles activités non scolaires prend-on comme référence ? En quoi la pratique proposée inclut une organisation sociale de la clas-



se ? Comment celle-ci permet, non seulement un déroulement acceptable de la leçon, du cycle, mais également comporte des exigences d'interactions sociales conduisant à évoquer, à propos de l'espace/temps de pratique, un « lieu de vie et de respect réciproque ». Les enseignants EPS proches de Marseille par exemple, réfléchissent à deux fois avant de programmer un cycle de foot ball, certains qu'ils sont de devoir négocier avec les collégiens, la moindre de leur proposition.

■ Des enjeux didactiques :

Certes, on ne peut former le pratiquant de hand ball, d'art du cirque ou de course de durée à tout ce qui fait, le pratiquant accompli. On ne peut plus non plus prétendre « initier, débrouiller et « perfectionner » le pratiquant comme les anciens schémas EPS référés au temps d'enseignement - 10, 20, 30 heures - le prétendaient. Devant l'évidence de l'échec de ce schéma, nous sommes contraints de revoir notre copie. Et de concevoir une succession d'objets d'enseignement « enseignables » de façon progressive, en lieu et place d'une progressivité d'un impossible modèle de « formation totale » du pratiquant. Un fois ceci affirmé, quels objets privilégier ? Pourquoi ? Et comment les négocier avec une classe qui véhicule des modèles sportifs bien repérables ?

Comment établir un contrat disciplinaire recevable en proposant autre chose que les pratiques du club ? Comment établir un contrat didactique avec la classe, qui fonctionne au mieux avec tous, y compris ceux qui fréquentent le club ?

■ Mais aussi des enjeux institutionnels.

En effet, le recours, maintenant entré dans les mœurs, à la notion de compétences (attendues, spécifiques, méthodologiques) suppose, au-delà de l'explicitation des éléments observables de cette compétence, la précision des conditions d'expression de cette compétence dans des formes de pratiques proche de « situations à didactiques » (8)

■ Enfin, et ce ne sont pas les moindres, des enjeux professionnels et de formation.

Entrer dans le gymnase avec une classe, et quelques instants plus tard faire que les élèves soient en mesure de se sentir en situation de vivre de façon relativement authentique une expérience motrice. Que cette dernière soit vécue comme gratifiante et reconnaissable par eux comme appartenant à des pratiques non scolaires. Gérer les activi-

tés des élèves pour mettre en évidence et négocier avec la classe des objets d'enseignement. Produire les conditions pour que ces objets soient soumis, de façon différenciée, à des apprentissages plus systématiques. Autant de compétences de nature professionnelles certes, mais qui ne peuvent se construire et s'exprimer que si les enseignants disposent d'une base de connaissance de formes de pratiques scolaires répondant à un ensemble complexe de propriétés telles qu'évoquées précédemment, et du sens des transformations à solliciter progressivement chez tous.

La « fossilisation » de l'usage de la notion de « pratique de référence », a conduit à négliger la réflexion sur les pratiques concrètes proposées aux élèves, dans toutes leurs dimensions. « Dis moi à quoi tu fais jouer tes élèves, et je te dirais quel enseignant d'EPS tu es ». Aphorisme à peine exagéré. Le travail d'étude sur les pratiques scolaires également sociales est actuellement laissé pour compte. Le temps didactique figé par le sempiternel système -Diagnostic/Apprentissage/ Evaluation-laisse l'élève aux prises avec un ensemble de contradictions, lorsque la question du sens de ses activités scolaires en EPS lui est posée. (9)

Nous nous proposons, dans la seconde partie de ce travail, de contribuer à préciser les propriétés de formes de pratique visant à travailler, sinon à résoudre, les contradictions évoquées précédemment. Nous le ferons en nous appuyant sur les descriptions et les analyses présentées dans ces Cahiers par des experts travaillant dans le cadre des activités de formation que le CEDRE propose aux enseignants d'éducation physique.

2. Formes de pratiques scolaires : quelles propriétés ?

Nous ne nous étendrons pas longuement sur la démarche d'aller - retour entre les propositions des experts s'exprimant dans ce Cahier et la formalisation présentée ici. Bien entendu, les experts de danse, d'athlétisme, de volley ball, de sports de combat de préhension..., ne se sont pas inscrits dans un schéma qu'ils ont « appliqué » dans leur APSA, donnant ainsi l'illusion d'une cohérence d'ensemble, déduite d'un modèle théorique « a priori ». Ou d'un nouveau dogme qui remplacerait l'ancien. La connaissance experte de l'APSA, une intimité avec les milieux multiples de pratiques (sportive, culturelle, scolaire), sont ici organisatrices des propositions personnelles.



Le cadre proposé évoque un ensemble de cinq propriétés appartenant à notre sens aux formes de pratique scolaire. Ces dernières « *re-problématisent* » les activités sociales extérieures à l'enseignement. Nous nous sommes appuyés, d'une part, sur les derniers travaux de nature didactique menés sur ce registre de questions (10), et d'autre part, sur le travail de réflexion mené en commun dans notre groupe depuis de nombreuses années.

Ce dernier a conduit chacun d'entre nous à des modalités personnelles de mise en acte d'une sensibilité qui nous est maintenant commune. Fidèles à nos options, c'est ainsi d'abord la pratique qui reste au centre du processus de construction de savoirs professionnels. La formalisation réalisée « *a posteriori* » peut rendre compte d'une relative cohérence d'ensemble, voir déclencher des innovations sur la base de propositions d'une portée plus générale. C'est le but poursuivi ici.

Aucune des présentations des différents experts ne couvre l'ensemble des propositions. C'est l'appréhension du tout qui permet de traduire l'ensemble du cadre de caractérisation de formes scolaires de pratique d'APSA, aussi « sociales » on le verra, que les pratiques dites de référence. La présentation sous forme de cinq propositions étayées par l'évocation de parties d'articles (11) permet des aller-retour. Un itinéraire personnel de lecture peut ainsi être conduit par chacun en fonction de ses centres d'intérêt, de ses références, voire de ses agacements devant des conceptions auxquelles, on le comprend, il peut ne pas adhérer spontanément.

2.1. Les propositions marquent un abandon des formalisations des APSA du type « réification ». (12) Elles traduisent une conception ouverte de la référence culturelle en appui sur une prise de position concernant « l'activité du pratiquant » en.... Elles traduisent également une incorporation critique de formes sociales élargies à des pratiques hors champ de la haute performance.

■ **J.M.** ouvre ses références en **volley ball** à des pratiques dans lesquelles le joueur relais peut agir sur la balle par une « *bloqué lancé* ». La référence sociale de cette pratique est celle d'un jeu pratiqué au Québec au sein de la fédération Québécoise de mini volley ball.

Par ailleurs **J.M.** procède à l'analyse des ressources sollicitées par les contraintes du jeu, qu'il croise avec celle de l'évolution des règlements au cours du temps. Cette démarche lui permet de « fonder » des aménagements de variables de décomplexification /complexification du jeu, préservant la construction de stratégies prometteuses de volleyeurs, chez les élèves pratiquants, en situation de réussite.

■ **A.S.** propose en **triple saut**, un double bond à partir duquel, les élèves réaliseront un triple saut en respectant des contraintes de durées de bond construites précédemment. Il fonde son choix par une analyse de l'adaptation attendue d'élèves possédant des ressources « *ordinaires* ». Un gain est attendu du point de vue de la possibilité de gérer, dans une durée d'action augmentée, une gestualité organisée plus par la propulsion que par l'équilibration réactive.

On le voit, le cadre d'action proposé aux élèves est plus contraignant que celui qui organise les compétitions « *ordinaires* ». Il se justifie par la possibilité qu'il offre aux élèves d'entrer dans une activité, qualifiable de « *technique* », de gestion fine de paramètres de distances et de durées d'action prévus dans le projet d'action. C'est l'activité de l'athlète qui est ici transposée grâce au cadre réglementaire original proposé.

■ La complexité du champ culturel de la **danse contemporaine** contraint **M.C.** à l'issue d'un travail d'étude approfondi, à proposer des formes de pratique organisées en fonction d'un axe dominant choisi parmi « l'agir, le sentir, l'interagir et le comprendre ». Ces quatre axes constituent un système complexe par les interactions qui l'animent, ce qui n'exclut pas des entrées dominantes sur l'un d'entre eux. L'ensemble s'appuie sur un référent culturel construit explicitement sur ce système. Les formes de pratiques s'appuient sur des thèmes fédérateurs : l'Accord, le Pouvoir.

A partir de là, l'enseignant conduit un processus didactique comportant une succession de phases (exploration, échange, composition), conduisant la classe à négocier, choisir et travailler dans l'ensemble des propositions, des « phrases gestuelles » en nombre réduit, au plus près de ce qui caractérise la danse contemporaine (en relation avec une modélisation de l'activité du danseur contemporain).

■ **A.B.**, évoquant les combats de préhension, indique que « *définir une APSA ne suffit pas à*



définir une forme de pratique de cette APSA ou une tâche de cette APSA ». Il utilise les aspects transversaux des tâches auxquels sont soumis les pratiquants de **sports de combats de préhension** (lutte au cercle, sumo, judo). Il en extrait des invariants adaptatifs qui pourront être réinvestis dans chacune des APSA spécifiques en vue de créer les activités scolaires sur ce champ culturel. Cinq types de contraintes sont évoquées pour accompagner la construction dans le cadre scolaire, d'une « tâche de référence » qui peut être assimilée à une forme de pratique scolaire.

2.2. Il est fait recours à la construction d'un modèle d'activité du pratiquant, en appui sur des cadres de référence théoriques pluriels. Ce modèle fonde les formes de pratiques scolaires de l'APSA. Il en garantit l'ancrage culturel. Il permet une variabilité des formes permettant des pratiques scolaires singulières. La confrontation des propositions à d'autres cadres dans le sens d'un projet de débat est sollicitée.

■ **En volley ball, J.M.**, après avoir caractérisé la spécificité du milieu qu'offre le jeu « Volley Ball », précise dans une série de descriptions, les ressources que ce milieu sollicite, l'importance de la variable temporelle dans l'activité adaptative ainsi identifiée. Il analyse les difficultés récurrentes des élèves devant ce qu'il considère comme ce qui organise symboliquement le but du jeu : empêcher absolument le tomber au sol du ballon dans son camp / tout mettre en oeuvre pour le faire tomber au sol dans le camp adverse.

Ces données complètent une « vision culturelle » d'une spécialité intimement connue par l'auteur, pratiquée, encadrée, étudiée dans ses facettes multiples, historique, technologique, anthropologique.... Ce noyau dur fonde les options didactiques concrètes présentées préalablement.

■ **En athlétisme**, un modèle implicite émerge de l'analyse des difficultés des élèves. Ces derniers sont placés devant des contradictions lorsqu'il leur est proposé de « trouver des relations optimales entre la recherche d'un maintien de vitesse - qui constitue un paramètre de réussite du but de performance, mais qui réduit les durées d'appuis au sol, les temps de suspension néces-

saire pour aller loin - et la recherche d'une organisation posturale pour aller loin, qui nécessite des durées d'appui et de suspension ».

Considérer le pratiquant comme devant gérer des variables de durées et d'espace en vue d'une optimisation de la trajectoire produite, permet de le solliciter pour qu'il recoure à des indices corporels nouveaux, et de changer la « signalisation de l'action efficace ».

■ **En danse contemporaine, M.C.** reconstruit le modèle implicite que traduit le programme collège pour le groupement d'activités corporelles artistiques. Deux axes semblent privilégiés : ceux de la motricité et de l'intelligibilité. Elle se propose d'ouvrir ce modèle à deux autres dimensions : sensibilité/sociabilité. Ce référent culturel annoncé prend position sur l'activité déployée par le danseur contemporain. Cette activité est identifiée par cinq traits caractéristiques :

Que fait le danseur ? « Il crée et relie des phrases gestuelles dont l'écriture dans le temps, l'espace l'énergie est anticipée, maîtrisée ».

Comment qualifier la qualité de son interprétation ? « Elle repose sur des sensations corporelles internes qui renseignent sur la justesse des émotions artistiques souhaitées ».

Comment identifier les relations à autrui dans ce cadre ? Par rapport aux autres danseurs elles supposent de l'empathie corporelle. « Un être ensemble singulier qui assure la solidarité et le partage dans et de la création ». Quant aux relations chorégraphe/danseurs elles déterminent le processus de création.

Sur quels codes esthétiques se fonde l'écriture chorégraphique ? Les références culturelles, ouvertes, multiples n'en supposent pas moins une lisibilité : « l'écriture chorégraphique utilise des codes esthétiques repérables, singuliers ».

On le voit ici, **M.C.** prend position sur ce qui permet de qualifier comment s'organise l'activité du danseur contemporain. Il s'agit d'une modélisation qui permet d'ouvrir les pratiques scolaires à des formes originales intégrant les déterminants de l'école. Cette ouverture s'ancre dans l'étude d'œuvres et dans une réflexion sur les pratiques de création d'œuvre du point de vue des interactions danseurs / chorégraphes / spectateurs. Ces derniers, présents virtuellement en permanence dans les activités menées par les acteurs de la construction de « l'œuvre », paraissent constituer une variable didactique essentielle du modèle proposé. Un mo-



dèle de l'activité singulière du danseur contemporain est ainsi mis en débat.

■ **Quant au combat de préhension**, il intègre dans ses dimensions constitutives, parallèlement à la question d'un « *pouvoir combattre authentique* », la dimension de la préservation de soi, de la sécurité, construite en combattant. L'éventualité de la chute non voulue, provoquée par la réciprocité des actions de l'adversaire et de soi-même dans le décours des actions du « combattre » constitue une composante du modèle proposé par **A.B.** L'intégration dans les pratiques scolaires de cette composante essentielle impose la construction d'une « progressivité de tâches » dans lesquelles les élèves sont toujours en position de combat mais dans des conditions de sécurité maximales

2. 3. Les formes de pratique évoquées par les auteurs, proposent aux élèves de jouer un jeu dont les règles « particulières » doivent être négociées avec la classe, différenciées selon les ressources des élèves, progressivement intériorisées par chacun. Cette intériorisation favorise l'apparition de « stratégies prometteuses », et de difficultés. Ces deux versants, transformés en éléments observables, constituent des leviers utilisés par l'enseignant pour dégager avec la classe, ce qu'il y a à apprendre dans le cycle et qui fera éventuellement l'objet d'une évaluation.

■ **En volley ball**, cette négociation va porter sur l'adoption par les équipes, de règlements de jeu différenciés et évolutifs. En fonction du résultat, l'équipe gagnante peut faire évoluer son règlement dans le sens d'une « *défacilitation* », de règles relatives au maniement de la balle par exemple ou en modifiant les règles de modalité de marque.

■ **En double bond athlétique**, le rôle de l'observation conduite par l'enseignant face aux diverses stratégies mobilisées par les élèves est déterminant dans l'usage didactique de la forme de pratique. **A.S.** détaille ces dernières et donne des indicateurs pour moduler les interventions. Les élèves adoptant les stratégies les plus pro-

metteuses différencient, dans les trajectoires aériennes, les phases de prolongement d'impulsion et celle de préparation de l'action suivante. Le tout s'inscrit dans le maintien d'un équilibre dynamique proche de la verticale.

■ **La danse** quant à elle, en appui sur les options annoncées permettant de spécifier une activité de danse contemporaine, place les élèves dans une recherche de « *transformations orientées* », d'éléments trouvés spontanément pour construire des phrases gestuelles fondées sur des thèmes préalables.

Ce travail de reconstruction s'appuie sur la phase d'échange et de choix au cours de laquelle l'enseignant sollicite la classe sur le sens des transformations à conduire. Ce processus, sans lequel l'enseignement ne démarre pas, s'appuie sur le jeu des paramètres classiques mobilisés explicitement, en référence à des écritures chorégraphiques appartenant au champ des œuvres de la danse contemporaine.

■ **A.B.** évoque une tâche de référence obéissant à un ensemble de contraintes : deux entrées possibles (en rapport avec son modèle d'analyse de l'activité combattante) ; des groupements de 4 à 6 élèves, des arbitres, des conseillers, une période de familiarisation à cette forme de pratique. Cette dernière servira de colonne vertébrale intégrant en permanence les conditions d'une sécurité d'action. Deux paramètres didactiques essentiels guident alors l'acquisition d'un « *savoir combattre en sécurité* » : l'augmentation de la hauteur possible de chute ; la construction progressive d'un « *suivi au sol* ». Ces deux paramètres ne varient pas en même temps. On en fixe un, l'autre devient variable. Une succession de tâches vient étayer ces options de fond.

2.4. Les « règles du jeu » de la pratique proposée favorisent de façon « naturelle », par le dispositif de relations sociales qui les accompagne, l'articulation de visées éducatives et la construction des compétences spécifiques

■ **L'exemple du volley ball** dans lequel les élèves sont amenés à utiliser et à classer les éléments d'un règlement de jeu au cours des différentes rencontres est probant : les élèves en testant, en débattant, en effectuant des choix débattus sous la régulation de l'enseignant, vont faire évoluer



un règlement de jeu. On perçoit la portée éducative tirant du côté de l'apprentissage social, de la confrontation collective et réaliste à la prise de décision collective pour la réussite du sous-groupe. La finalité n'est pas « rapportée ». Elle est incluse dans la forme de pratique.

Ici, les interactions sociales s'alimentent d'une analyse par les élèves eux-mêmes, des possibilités d'action dont ils disposent. Ce faisant elles sont amenées à se transformer ne serait-ce que par l'effort de prise de connaissance dont elles font l'objet.

■ La visée éducative contenue dans la forme de **pratique scolaire du double bond** est explicite : il s'agit non pas de « *penser par soi même* » comme nous y invite la philosophie, mais « *d'agir par soit même* ». L'athlétisme serait-il une hygiène de l'action, comme la philosophie le serait pour la pensée ?

Allons plus loin : le contexte d'apprentissage proposé amène l'enseignant à solliciter le pratiquant dans ses successions de tentatives sur des comparaisons entre ses effectuations. L'extraction d'éléments techniques devient ainsi possible mais de plus, la performance métrée est là pour valider ou invalider ses propositions. Dénommée par **A.S.** « *capacité d'agir par soi même, pour accroître son autonomie dans des situations motrices* », la visée éducative est totalement intégrée à la forme de pratique présentée.

■ Plus explicites encore sont les **propositions en danse** : les axes sociabilité/sensibilité et motricité/intelligibilité constituent pour **M.C.** les axes organisateurs des choix éducatifs. Ils aboutissent au travers d'une « intention artistique », à finaliser des formes de pratique dansées passant par des phases d'exploration, d'échange, et de composition. Cette dernière phase est alimentée par la confrontation vidéo à des œuvres qui sollicitent les élèves sur le registre principal travaillé. Les visées éducatives sont traitées à partir d'une option forte concernant « l'activité collective de création artistique » : l'écoute, la solidarité, le traitement des divergences, les rapports de pouvoir dans le groupe accompagnent par exemple, les activités des élèves pour construire l'écriture de phrases gestuelles.

■ **Pour le combat**, plusieurs visées éducatives apparaissent « naturellement » dans les propositions du fait même que le modèle d'activité mobilisé les intègre : ces visées sont liées à la

mise en sécurité de soi et d'autrui, à la nécessité de « *prendre une distance* » avec l'émotion qui naît de l'affrontement (garder de la lucidité pour affronter l'alternative pousser / utiliser la poussée, gérer ses ressources énergétiques).

Par ailleurs, les acquisitions supposant un combat non euphémisé, mais dans des conditions maximales de sécurité, le rôle d'une fonction d'arbitrage au sein du dispositif, présente, attentive en permanence (concentration) et responsable, devient incontournable. Les visées éducatives sont constitutives des conditions de possibilité de la pratique proposée.

2.5. Les variables didactiques sont fondées sur une analyse qui croise les possibilités des élèves et le modèle d'activité adaptative qui organise l'expert. Il s'agit à la fois de permettre à tous les élèves de « vivre » une expérience culturelle singulière identifiable, et à l'enseignant de conduire l'identification par la classe d'objets de savoir« enseignables», en nombre restreint.

Précisons. Les rationalisations et les formalisations techniques ont toujours été, bien entendu conçues postérieurement aux pratiques qui les ont générées. Ces rationalisations, bien que donnant l'illusion au travers d'une « sémantique naturelle », de décrire la réalité d'une pratique dans toute son épaisseur, mobilisent des cadres de connaissance, des conceptions qu'on peut analyser au travers de détours théoriques (13).

Or classiquement, la construction des objets d'enseignement s'appuie sur ces rationalisations, issues de formes de pratiques non scolaires. Nous avons montré par ailleurs qu'il pouvait exister des incohérences entre les formes de pratiques possible en milieu scolaire et les contenus proposés aux élèves (14). Plus simplement nous affirmons qu'il nous faut proposer aux élèves des pratiques qui vont nécessiter de façon visible pour eux, le recours à de nouvelles organisations sociales et motrices, rendues possibles par les variables didactiques et le dispositif pédagogique qui les accompagne. Le « milieu didactique » ainsi conçu, doit permettre aux élèves, de s'engager authentiquement dans le jeu proposé. Mais il permet également le développement de l'enseignement autour des objets mis en perspective, dévoilés au fur et à mesure du cycle.



Nous ne pouvons donc pas **repenser les formes de pratique, sans reproblématiser le contenu de l'enseignement**. Et inversement : l'activité sollicitée par la forme de pratique proposée doit pouvoir générer les transformations socio motrices attendues : nous faisons apprendre dans et par l'action !

■ Cette articulation émerge des propositions de **J.M.** à propos du **volley ball**. Les éléments de ce processus didactique apparaissent au travers de la description de l'exploitation possible par l'enseignant, des conduites probables d'élèves face au milieu didactique généré par diverses variables. Le travail sur le « *crédit d'action* » du joueur relayeur, peut donner lieu à des contraintes évolutives sur les modalités posturales de la réception et de l'envoi de la balle. On focalise ainsi par exemple l'apprentissage, sur les conditions perceptives et décisionnelles d'une réussite du relais

■ **En athlétisme**, l'enseignant sollicite sa classe sur les relations entre la durée du deuxième bond, et la qualité de l'équilibre dynamique à la réception du cloche pied. Diverses variables permettent « *d'isoler cette question* » parmi l'ensemble des difficultés que peuvent rencontrer ces élèves à ce niveau de pratique : élan réduit, limitation des problèmes d'ajustement à la planche, réceptions dans le sable, au besoin.

Cette mise en évidence des adaptations plus ou moins réussies permet de mettre la classe au travail sur un objet d'enseignement particulier et déterminant dans la construction du triple sauteur. On le voit, la rupture avec les sempiternels thèmes du « *griffé* » ou de la « *régularité des bonds* », objets d'enseignement à la « *surface des choses* » sont mis en arrière plan au profit d'une sollicitation novatrice de l'activité adaptative des élèves.

■ **Pour la danse**, c'est dans la succession des phases qui déterminent le processus de création artistique collective que **M.C.** place la centration progressive sur des transformations déterminantes en nombre réduit. Par exemple, la « *force rythmique du groupe* », apparaît comme un pouvoir qui peut s'exprimer corporellement de façon artistique : à quelles conditions ? La classe est alors centrée sur le dépassement des stéréotypes qui limitent spatialement, physiquement et temporellement l'intention artistique.

■ **En combat**, **A.B.** évoquant les notions de tâche et de situation de référence adopte le point de vue de ce que le sujet/élève vit comme jeu dans

le cycle d'enseignement, et qui lui donne son sens. L'articulation situation/critère d'évaluation accompagne la proposition d'un objet d'enseignement qui organise les apprentissages du cycle : passer de la seule activité de poussée (P), inefficace, à la gestion de l'alternative pousser / utiliser la poussée de l'adversaire. Cet objet d'enseignement « *générique* » se déclinera en objets et contenus correspondant aux divers niveaux scolaires, aux ressources des élèves.

La description et l'analyse des propositions de nos collègues permettent certes de dégager des éléments communs, et d'identifier, au-delà de la présentation de formes scolaires de pratiques, des propositions de modélisation de « l'activité du pratiquant ». Si nous avons mis l'accent sur ce qui rassemble, il reste à mieux révéler dans nos prochains travaux, ce qui est dissemblable.

Il ne serait pas illogique de trouver des divergences dans la production du modèle d'activité adaptative caractérisant telle ou telle APSA. L'appartenance à des champs culturels très éloignés, l'histoire de la didactique des activités éducatives des diverses spécialités de références, sont, par exemple, des éléments « naturels » de divergence. Moins cohérentes seraient les divergences de démarche conduisant à la formalisation des propositions présentées ici. Rappelons simplement que c'est à partir de l'analyse de propositions de pratiques d'enseignement effectives, élaborées par des experts couvrant les champs scolaires et ceux des pratiques multiples d'APSA, que nous conduisons notre réflexion. Celle-ci est alimentée secondairement par des apports théoriques issus de la didactique des disciplines ou de champs de connaissance qui lui sont proches. La démarche conduit à proposer des innovations soumises à la validation empirique des praticiens, au débat entre experts.

3. Quelques convictions, plus pour ouvrir que pour fermer

3.1. Reprenons dans le cadre de cet article des propositions formulées antérieurement en précisant un peu plus quelques assertions.

1. « *Au début n'est pas le Verbe* » : tout savoir en EPS est « *encapsulé* » dans une pratique. Les diverses variables qui organisent cette pratique (règles, contraintes espace/temps, détermination des scores, environnement effectif et sym-



bolique), surdéterminent l'activité du pratiquant/élève. Nous nous autorisons un manie- ment sous contrôle de ces variables. Ce manie- ment est fondé sur une analyse des conduites adaptatives singulières du pratiquant de telle ou telle APSA. Ce qui permet de réaliser cette « veille épistémologique » qu'évoquent les didac- ticiens. Cette veille pourrait se réaliser sous forme d'échanges entre experts à propos de ce qui organise leurs choix.

2. Si les pratiques sociales sont des créations humaines dynamiques, enracinées dans une his- toire, elles portent des permanences : leurs signi- fications symboliques profondes et singulières, garanties par des règles constitutives. Mais les motifs de pratique de populations de plus en plus diverses ouvrent ces formes sociales non scolaires. Les élèves doivent certes pouvoir vivre, expérimenter, ce qui fait la singularité perma- nente d'une spécialité. Le problème, sauf à vou- loir tout faire rentrer en force dans un cadre commun, est que l'identification de ces singula- rités ne relève pas d'une démarche cohérente, transversale. La danse contemporaine ne peut s'identifier, en tant qu' activité scolaire, avec le même outillage conceptuel que l'escalade.
3. Les pratiques sociales dans leur diversité, sollici- tent de la part des pratiquants, une activité adaptative singulière. Cette dernière est non accessible directement. Elle est donc à construi- re. Le produit de cette construction doit être soumis à débat, comme évoqué dans le premier point, plutôt que les conséquences qu'il entraî- ne. Mais l'identification de cette activité adapta- tive est une nécessité : les enseignants doivent faire face à la diversité des formes de pratiques sociales qu'ils prennent pour référence et choisir ou reconstruire avec lucidité, celles qui leurs paraissent pertinentes pour leur projet éducatif
4. Les pratiques scolaires peuvent s'éloigner des formes sociales repérables dans le champ non scolaire, pour mieux stimuler les élèves dans le sens de cette activité adaptative singulière. Nous postulons donc l'existence de formes scolaires originales de pratiques sociales, qui incorporent les caractéristiques de cette activité adaptative. Leur relative autonomie résulte des visées édu- catives, des contraintes et des ressources particu- lières de l'école, par exemple le recours à la culture, aux contenus culturels des autres disci- plines scolaires.

5. Aucun cadre, aussi élaboré soit-il, ne peut incor- porer la globalité, la complexité des APSA, des formes qu'elles prennent, de l'histoire de leur construction, de leur dynamique d'évolution. Le champ scolaire est contraint de soumettre cette complexité à une variété d'analyse. Les modéli- sations expertes doivent être soumises au débat.

3.2. Un cheminement complexe

Face à des prêts -à- porter didactiques, à des modèles simplistes qui leurs sont opposés, nos options font le choix de l'exigence, de l'affronte- ment du complexe. Il faut réaliser un travail dans les APSA en considérant leur contenu culturel autrement qu'en les réifiant dans des formules autosuffisantes. L'approche de l'histoire des tech- niques produites par les pratiques d'entraînement et leurs transformations, la lecture anthropolo- gique du sens de l'engagement des pratiquants dans des affrontements passionnés, l'identification des éléments culturels pertinents dans le but d'une transmission scolaire, la relecture des modèles did- actiques proposés aux professionnels au cours de ces décennies, sont autant de pistes sur lesquelles quelques experts didacticiens se sont engagés.

Mais nous nous trouvons dans une période qui pri- vilégie les enjeux économiques et la formation au moindre coût. Nous affrontons un contexte où les recherches de nature didactique offrent peu d'at- trait pour construire des carrières de formateurs / praticiens / chercheurs.

Nous sommes conscient d'offrir autant de ques- tions que de réponses à une communauté profes- sionnelle qui se prend à douter d'une référence aux pratiques sportives, faute, pour l'instant, d'in- terroger la lecture à laquelle elle les soumet. Mais il nous est apparu indispensable d'offrir des pistes de travail et d'ouverture à l'activité innovante que déploient les enseignants et les formateurs pour continuer le travail inachevé de construction de notre discipline.

Dans ce sens, il faut selon nous, poursuivre ce tra- vail (15) pour changer de référence sur les pra- tiques d'activités physiques utilisées à l'école comme référence. ■



Références bibliographiques :

(1) DHELLEMMES R. (2003) EPS. Pratiques sociales et activités scolaires : une étude de cas, LES ASDEP, Cahier du CEDRE N° 3

(2) DHELLEMMES R. EPS au collège et athlétisme, Paris, INRP, 1995.

(3) MARTINANT J. L. Organisation et mise en place des contenus d'enseignement, esquisse de problématique, in Recherches en didactique : contribution à la formation des maîtres, PARIS INRP, 1992

(4) Programme lycée 2002

(5) Programme collège 1996 1998

(6) Dans le cadre du département de didactique des disciplines à l'INRP entre 1989 et 1993

MARSENACH J. ; DHELLEMMES R. ; LOQUET M, GOIRAND P. « EPS au collège ».

Dans l'ouvrage « Didactique de l'EPS » qui formalise l'ensemble de ces travaux, AMADE ESCAUT C. et MARSENACH J. se réfèrent à la conceptualisation d'ARTIGUE (M) relative à la démarche de l'ingénierie didactique. Elles précisent ainsi le sens qu'elles accordent à la notion de situation didactique. Il s'agit d'agir sur un certain nombre de variables du système dont on suppose qu'elles sont des variables pertinentes par rapport au problème étudié. Il est courant de distinguer les variables macro didactiques ou globales, options principales de l'ingénierie didactique, des variables micro didactiques qui concernent une phase réduite de l'enseignement.

Transposés dans le champ des travaux de didactique de l'EPS, ces concepts permettent de préciser les conceptions qui sous-tendent l'usage de la notion de variable macro didactique. Nous en retenons les éléments suivants :

- L'enseignement sollicite chez les élèves un apprentissage par adaptation. Confrontés au milieu proposé, ils sont contraints à des ruptures avec leur organisation « socio motrice » spontanée.
- Les activités scolaires sont construites en fonction de compétences exigibles à moyen terme. Les objets d'enseignement, articulés aux activités scolaires, sont déterminés à partir d'une analyse systémique de l'APSA (processus sollicités pour que le pratiquant se transforme).
- Les comportements observables, résultat de ces transformations, sont des repères, et ne constituent pas les contenus à enseigner.
- Le dernier élément central de ces variables macro didactiques concerne l'organisation de milieux didactiques. Les apprentissages étant le résultat des interactions élèves/milieu, ce dernier doit être organisé de façon évolutive par rapport à la sollicitation de stratégies « prometteuses » chez les élèves, en vue de l'acquisition des savoir faire déterminés. Le sens profond des connaissances doit être préservé.

(7) AUBERT M ; AUZEIL P ; JARRAUD N ; LIBERMAN M ; LORIUS V ; RHETY A. « La remise en forme des APS en milieu scolaire », DIJON, CNDP, 1998

(8) Exempte d'une volonté d'enseigner.

(9) CONTREPIED N° 14 (2004), La notation du côté élève, pp 5,6, PARIS EPS et Société

(10) EPS au collège et... op cit.

LOQUET M. (1996) retient par exemple trois fonctions pour ce qu'elle appelle à l'époque « situations de pratique » :

- Elles offrent une **image de la pratique** extérieure à l'enseignement...Elle reconstitue dans le cadre scolaire un « territoire de référence culturelle » (BROUSSEAU, 1988)

- Elles **réinterprètent** la G.R.S. à des fins d'enseignement : les savoirs sont présents mais implicites dans le jeu ou dans les problèmes que les élèves cherchent à résoudre

- Elle **articulent les savoirs propres à la GRS aux savoirs déjà connus** des élèves : la relation répétée des élèves à une situation de pratique permet à l'enseignant d'installer le cycle dans la durée, et à l'élève de mettre en histoire ses apprentissages.

MARSENACH J. (1994), quant à elle, préfère le terme de « situation de rupture », qui n'importe pas les formes utilisées dans les pratiques sociales et notamment celles de la haute performance. « **Il faut construire une situation d'opposition ad hoc... Un dispositif de façon à ce que les élèves concrets, c'est-à-dire précédemment évalués, puissent à la fois avec les savoir-faire dont ils disposent, entrer dans le jeu, résoudre à un premier niveau les problèmes qu'il contient, et rencontrer des résistances suffisantes pour mesurer l'inadéquation des solutions apportées et être contraints de les faire évoluer** »

(11) M.C. Michèle Coltice (Danse) ; A.B. : Alain Barbot (judo, lutte) ; A.S. : Alain Soler (triple saut) ; J. M. : Jacques Metzler (Volley Ball)

(12) Transformation en « chose » : l'APSA identifiable par un ensemble de représentations complexe, est « circonscrite » au moyen de quelques termes à caractère définitifs.

(13) DHELLEMMES R, MARSENACH J. (1993) Analyse du saut en hauteur, Les enseignements en Troisième et en Seconde, ruptures et continuités, PARIS, INRP

(14) DHELLEMMES R. (1994) L'enseignement de techniques en EPS, l'apport des recherches didactiques in Techniques Sportives et éducation, Dossier N° 19, PARIS, revue EPS

(15) Voir la citation de GOIRAND P (1998) sur « l'option culturaliste proposée au débat », dans l'article de A. Barbot.

