

# DIDACTIQUE ET LOGIQUE INTERNE DES APS



PHOTO : TEMPSPORT

L'historien qui, dans quelques décennies, se penchera sur les écrits actuels de l'éducation physique, ne pourra manquer d'être étonné. Depuis une dizaine d'années en effet, observera-t-il, tant dans les revues ou les ouvrages que dans les textes officiels ou les sujets d'examens, les enseignants croulaient sous une avalanche déclenchée par un mot. Ils ne mouraient pas tous mais tous étaient frappés. Ce mot qui répand la terreur - la didactique, puisqu'il faut l'appeler par son nom - était devenu le point de passage obligé de toute réflexion.

Les enseignants étaient-ils condamnés à devenir malades de la didactique ? Et pourquoi pas ? s'interrogera notre historien. Lorsqu'un phénomène nouveau surgit, n'est-il pas normal que place lui soit faite ? C'est précisément là que le bât blesse : s'agit-il vraiment d'un phénomène nouveau ?

Au-delà des présentations nouvelles, ce déluge de textes rappelle de nombreux souvenirs à notre historien qui y reconnaît maints propos anciens, longuement développés dès les débuts de l'éducation physique. La didactique apporte-t-elle des idées

neuves ou ne fait-elle que véhiculer des redites masquées par un changement de vocabulaire ? Dans cette ascension fulgurante, le concept « didactique » tend manifestement à prendre la place de celui de « pédagogie ». Qu'en est-il ? Peut-on définir ce que représente cette notion, de façon claire et distincte ? Enfin, se dit notre historien, cette percée en force, par son ampleur même, possède un sens qui débordé sans doute le strict aspect éducatif pour revêtir une dimension socio-politique. Quelle est donc la signification latente de cette débauche didactisante ?

## UN TOUR DE PASSE-PASSE

On observe autant de définitions de la didactique que d'auteurs qui en parlent. Le grand point d'accord de ces auteurs est dans le constat commun qu'ils ne sont pas d'accord sur la signification du terme ! A vrai dire, le mot est très ancien puisqu'on le retrouve dès le 16<sup>e</sup> siècle, mais il n'était que rarement employé dans les textes de langue française. Ainsi, dans cette revue « Education Physique et Sport », on n'en décompte que très peu d'occurrences lors des années 50 et 60 ; il y fait une apparition remarquable dans les années 70 pour devenir franchement envahissant au cours de la décennie 80.

Cette recrudescence d'emploi est associée à un changement de sens. Entre didactique et pédagogie est actuellement opérée une sorte de permutation, de renversement de signification. Alors que la didactique était habituellement considérée comme incluse dans la pédagogie, on pousse désormais à inverser le schéma. La didactique accède au statut de science, spéciale ou générale, au statut de théorie englobant la pédagogie. Elle deviendrait ainsi une science ou une méthodologie de l'acte d'enseignement et de l'acte d'appropriation des connaissances. Certains, encore plus ambitieux, l'érigent en étude du fonctionnement du système de transmission des savoirs disciplinaires (J. Colomb).

Dans ces acceptations, la didactique devient un corps de connaissances qui traite de tous les processus s'accomplissant au cours des situations d'enseignement. Nombre de ces auteurs la considèrent comme une discipline surplombante, c'est-à-dire comme une méta-discipline qui éclaire toutes les autres (une « didaxologie », dira E. de Corte par exemple (3)). D'autres conviennent au contraire qu'on dénombre autant de didactiques que de disciplines. Science ou méthodologie, discipline spéciale ou discipline générale ? La confusion est extrême. En ce maquis inextricable, il semble bien difficile de s'y reconnaître.

Dans une étude approfondie consacrée à « La didactique de l'éducation physique », Pierre Arnaud a bien souligné l'artifice qui serait censé conférer au mot « un pouvoir magique : celui de donner un sens nouveau (mais non explicite) à des pratiques anciennes » (1). Abordant lui aussi ce thème dans son original « Essai d'anthropologie humaniste : l'éducation physique et sportive en France », Claude Prévoist n'est pas dupe qui se montre lucidement réservé face aux débordements didactiques (10).

En quoi consiste donc l'innovation didactisante annoncée à grand fracas ? Dans le remplacement du mot « pédagogie » par celui de « didactique » ? L'affirmation péremptoire de l'existence d'une superscience qui régulerait les autres disciplines ? Le durcissement des stratégies d'intervention selon l'optique des techniques de management (planification, opérationnalisation, évaluation) ? Les enseignants sont décontenancés ; on leur annonçait une

approche novatrice et ils ne perçoivent qu'un tour de passe-passe.

À quelles conditions un réel changement pourrait-il être légitime et devenir crédible ?

Il y faudrait une élaboration théorique nouvelle. Des concepts inédits, une analyse épistémologique innovante, une façon neuve d'envisager son objet (comme cela s'est produit en linguistique ou en physique par exemple) peuvent justifier un bouleversement des contenus ou des processus d'enseignement. Prétendre innover en éducation physique sans proposer une théorie novatrice de la motricité et de la personne agissante revient à courir après une chimère.

Il y faudrait aussi des résultats empiriques convaincants, des données scientifiques probantes. Quels sont les apports expérimentaux du courant didactisant ? On les chercherait en vain. On constate un placage sur l'éducation physique d'un ensemble d'éléments empruntés à d'autres secteurs : psychologie cognitive (perception, décision, représentation), enseignement programmé (décomposition des tâches, programmation), procédures expérimentales (observation des comportements, grilles, indicateurs), le tout encadré par des techniques de management (objectifs ciblés, planification, opérationnalisation, évaluation). Une grande partie de ces textes se présente comme une compilation de travaux de différents auteurs, un amalgame d'emprunts, pas toujours reconnus, à des recherches dont ils reprennent certains résultats et certains concepts sans les remettre en contexte. Opérationnalisation, conduite motrice, pratiques sociales, logique interne, évaluation, que d'abus ne commet-on pas en votre nom !

## PEUT-ON DÉFINIR LA DIDACTIQUE ?

Si une quantité non négligeable de discours didactisants paraissent emphatiques et bien peu contrôlés, une démarche fort intéressante se dégage cependant de certains textes : tenter de fonder l'intervention enseignante sur des données issues de l'observation et de l'expérimentation. Voilà sans doute l'axe fécond de certaines tentatives didactiques : développer une démarche expérimentale d'analyse des situations d'enseignement. Nous y associerons l'intérêt de certaines études conceptuelles riches d'implications : ainsi par exemple, du concept de « transposition didactique » proposé par Y. Chevallard (2). Certes, le phénomène est banal et constitué depuis des décennies la base de la formation professionnelle des enseignants, et notamment des instituteurs : toute leçon de calcul, d'histoire ou de géographie est conçue comme un traitement des savoirs scientifiques qu'il convient de rendre accessibles aux apprenants (comment passer du paysage à la carte, par exemple). Cependant, l'étude fine des différentes étapes de ce traitement menée par Chevallard éclaire de façon remarquable les démarches de l'enseignant et celles de l'enfant. Constatons cependant que tous ces types

d'étude existent bel et bien depuis longtemps sous les noms de pédagogie expérimentale et d'analyse épistémologique.

La notion de didactique serait-elle donc dénuée de tout intérêt ? Nous ne le pensons pas, à condition d'éviter les dérives. En premier lieu, il nous semble impératif d'envisager séparément le point de vue particulier de chaque discipline : nous parlerons ici de la didactique de l'éducation physique et non de la didactique des sciences, ce qui est tout autre chose. En second lieu, la didactique ne nous semble pas pouvoir être définie comme une science, mais comme une technologie, au mieux comme une méthodologie finalisée par des options normatives. Enfin, la didactique ne contient pas la pédagogie au titre de sous-domaine, mais c'est la pédagogie qui englobe la didactique en lui assignant ses propres projets.

Peut-on essayer de préciser le sens de cette notion qui donne lieu à tant de controverses ?

Nous définirons la didactique comme l'organisation des contenus et des procédures d'enseignement qui prend corps dans des situations d'apprentissage, éventuellement hiérarchisées, organisation qui dépend des objectifs et des stratégies pédagogiques adoptés dans la discipline considérée. Elle se traduira par des programmes, des programmations, des réseaux de séquences d'enseignement et de « progressions » variées. Elle peut être saisie à plusieurs niveaux : celui de la nation par exemple, celui de l'établissement, celui de la classe, niveaux qui prennent en compte d'une façon de plus en plus fine les conduites des élèves et les conditions réelles du contexte d'intervention.

Dans cette perspective, la didactique n'est pas une science, mais l'agencement des situations d'enseignement, soumis aux exigences du projet pédagogique. Bien entendu, cette organisation gagnera beaucoup à s'entourer d'éclairages scientifiques. Il convient d'optimiser l'acte d'enseignement, c'est-à-dire d'obtenir les effets les plus conformes possibles aux attentes. Et pour cela, qui nierait les précieux apports de la physiologie, de la linguistique, de la psychologie cognitive ou de l'analyse des institutions ? Ne revient-il pas à une pédagogie expérimentale de mener des recherches ciblées et de recueillir des résultats débouchant sur des procédures d'enseignement efficaces ?

En revanche, nous ne voyons aucune raison sérieuse d'adopter le renversement de sens précédemment signalé. En éducation physique par exemple, la première question que doit se poser l'enseignant n'est pas : « Comment enseigner la boxe ? », mais : « Dans telles conditions, faut-il enseigner la boxe ? ». On ne passe au « comment » qu'après avoir répondu affirmativement au « faut-il le faire ? », c'est-à-dire au « pourquoi ? » qui est de l'ordre des valeurs et non de l'ordre des données scientifiques. La réponse qui déclenche le processus d'enseignement ne peut relever d'une simple technologie opé-

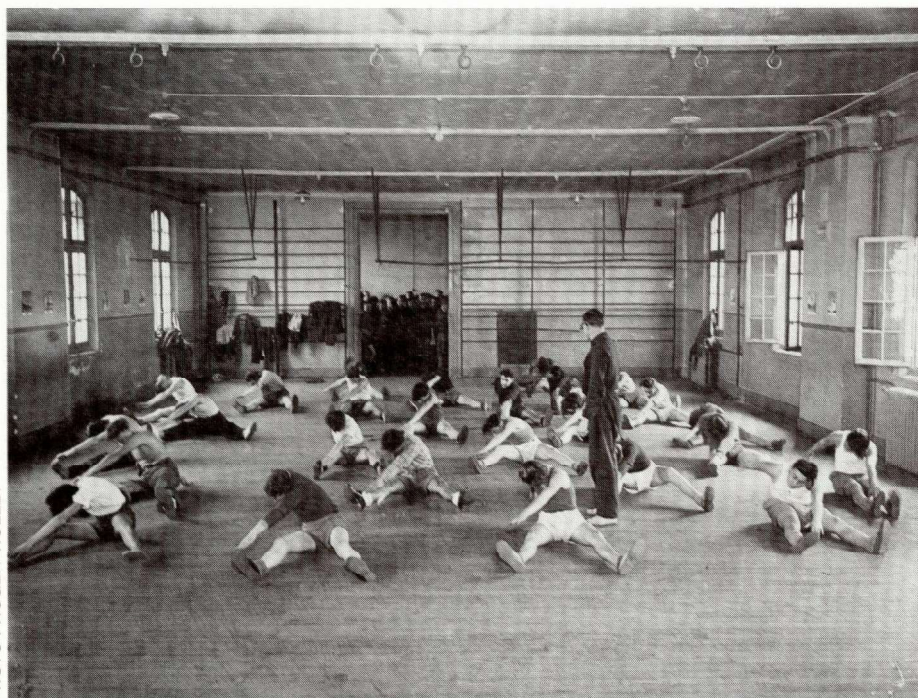


PHOTO : ROGER VIOLLET

ratoire. Toute intervention éducative repose sur des finalités indépendantes des procédures didactiques. Ne nous laissons pas aveugler par la superbe des technologies managériales : les choix normatifs ne sont pas de leur ressort.

Le domaine de la réflexion qui prend en compte les finalités, les objectifs, et qui envisage leur mise en œuvre dans différents contextes, est habituellement nommé « la pédagogie ». Il nous semble raisonnable de garder ce terme dans son acception ratifiée par des milliers de textes : une pratique d'intervention explicite, soutenue par une étude théorique, recherchant une influence dans le sens des valeurs choisies. La pédagogie embrasse donc l'ensemble des variables des situations éducatives, les facteurs institutionnels tout autant que les éléments de contenu, les procédures d'intervention tout autant que la dynamique relationnelle des personnes et des groupes en présence. Ce sera dans les modalités de mise en œuvre et dans l'organisation des contenus que la didactique pourra intervenir de façon fructueuse. Cependant, là encore, cette dernière dépendra d'une réflexion plus profonde relevant de la nature de son objet ; si l'on choisit d'enseigner les sports collectifs, quel contenu retenir : des gestes, des techniques, des systèmes de jeu, des principes d'interaction stratégique, des structures d'action motrice ? Mais dans ce cas, de quel objet parle-t-on ? Si par exemple on oriente son analyse sur les rapports corporels des joueurs à l'espace, au ballon ou à autrui, sur leurs conduites motrices d'anticipation, sur leurs stratégies d'interaction praxique, c'est donc que l'on s'est donné un objet de référence précis : l'action motrice. Et dans ce cas, l'élaboration didactique devient évidemment dépendante - même si elle ne l'avoue pas ou si

elle ne s'en rend pas compte - d'une théorie de l'action motrice.

La didactique de l'éducation physique, branche de mise en œuvre de la pédagogie, est liée à une analyse de l'objet spécifique de l'éducation physique et des mécanismes d'influence qui peuvent s'exercer sur lui. La nature originale de cet objet va pré-déterminer les contenus : selon qu'il s'agira d'une pratique motrice automatisée, tel le saut à la perche, ou une pratique de prise de décision motrice, comme la planche à voile, d'une pratique en isolé ou d'une pratique en équipe, toute la structuration des contenus en sera affectée. Vouloir calquer la didactique de l'éducation physique sur celle d'autres disciplines, telles les mathématiques par exemple, dénote une étonnante méconnaissance de la spécificité des activités physiques et sportives.

Ainsi envisagée, la didactique de l'éducation physique détient une importance indéniable : c'est elle qui autorise une mise en œuvre pertinente permettant aux objectifs de prendre corps. Il semble donc souhaitable d'approfondir les ressources de ses multiples stratégies instrumentales. Cet intérêt indiscutable lui confère-t-il un brevet de nouveauté et justifie-t-il le déferlement des textes didactisants de la dernière décennie ?

## UNE TRADITION DIDACTIQUE TRÈS ANCIENNE

Disons-le tout net : en éducation physique, d'un point de vue fondamental, le courant didactique récent ne propose rien de nouveau. Il s'agit sans doute en effet du domaine où la profession s'est, dans le passé, illustrée avec le plus d'éclat. Serait-il possible d'ignorer les travaux de nos prédécesseurs ?

Pour nous en tenir au dernier siècle, a-t-on lu Georges Hébert ? L'essentiel de son œuvre est le superbe déroulement d'une didactique intronisée par un Exposé doctrinal et complétée par une gerbe d'ouvrages qui détaillent à foison l'organisation méticuleuse des familles d'activités. Les travaux de Georges Demeny et de l'École de Joinville offrent, sur un registre tout différent, d'interminables progressions d'exercices, éclatantes applications d'une organisation rationnelle des contenus. Peut-on rêver de didactiques plus explicites et plus scientifiées que les gymnastiques construites d'obédience anatomo physiologique ? Dans leur secteur, les méthodes sportives ont eu l'incontestable mérite de multiplier les propositions didactiques soucieuses de s'ajuster au comportement de l'enfant. Les articles du « Cercle d'Etude d'Athlétisme » de l'ENSEP, qui ont souvent choisi des progressions d'enseignement comme fer de lance de leur conception, sont révélateurs de la fertilité de ce courant. Conçue par Jean Le Boulch dans les années 60, la méthode psychocinétique s'accompagne d'une didactique savamment argumentée, parfois même plus élaborée que certaines positions actuelles se voulant novatrices (5). Enfin, les diverses Instructions Officielles ne se sont pas fait faute d'insister - comme celles de 1959 par exemple - sur le repérage d'exercices-critères jalonnant le cours de l'enseignement et sur la nécessité de progressions à la « gradation logique » soigneusement étudiée. La Programmation Officielle de 1967 n'est-elle pas - qu'on l'approuve ou non - un exemple typique de didactique à visée nationale ?

Ces quelques exemples qui répondent parfois à des structurations linéaires, systématisées, voire même rigides, n'excluent pas bien entendu des didactiques mettant l'enfant au centre du processus d'appropriation des savoirs. Les méthodes d'éducation nouvelle qui accordent à l'apprenant une considérable marge d'initiative personnelle, élaborent des didactiques conçues selon des modalités plus souples et beaucoup plus ouvertes. L'éducation physique n'a pas manqué de s'en inspirer et continue d'avancer dans cette voie, notamment en mettant au cœur du processus éducatif la notion de conduite motrice. Là encore, nous constatons combien les propositions didactiques sont liées aux orientations pédagogiques choisies.

Quoiqu'il en soit, la conclusion de ces quelques rappels est claire : loin d'être une nouveauté, la didactique répond à de puissantes préoccupations d'intervention pratique qui animent depuis ses débuts l'enseignement de l'éducation physique.

Cet aspect mérite d'être souligné : les enseignants d'éducation physique font incontestablement preuve d'une inventivité exceptionnelle sur le terrain. Imaginant des exercices inédits, des éducatifs motivants, des procédures ingénieuses, des progressions originales, créant des situations d'apprentissage renouvelées et efficaces, les praticiens de l'éducation physique illus-

## PRÉPARATIONS AUX CONCOURS - PRÉPARATIONS AUX CONCOURS - P

trent, depuis des décennies, une créativité didactique étonnante. Aussi sommes-nous surpris par l'affirmation d'une prétendue modernité de l'étude didactique. Nous voyons en cette affirmation au mieux une naïveté, sympathique mais maladroite, au pire une tromperie qui devient suspecte. N'y aurait-il pas un enjeu caché ?

Loin de mettre la didactique sous le boisseau, la définition restrictive que nous avons suggérée lui confère paradoxalement des propriétés fortes. Alors que la pédagogie est en effet souvent controversée, et par nature toujours controversable (puisqu'elle est étroitement dépendante d'un système de valeurs), la didactique est en partie à l'abri de ces remises en cause normatives. Jouant sur le « comment », et non sur le « pourquoi », la didactique a les coudées plus franches pour baliser son champ d'intervention en s'appuyant sur des hypothèses contrôlées et des résultats expérimentaux. Elle peut élaborer des situations d'apprentissage variées, suggérer une séquentialisation des itinéraires d'enseignement et des parcours appelés « curricula ». Autrement dit, la didactique offre des dispositifs précis et en principe opérationnels au service des stratégies pédagogiques. Dans un tel cadre, en éducation physique, les notions de programme et de programmation semblent recevables. Mais à la condition d'avoir préalablement mis à découvert et défini un contenu spécifique, des critères pertinents, bref, l'objet de la discipline. On voit bien qu'une réflexion de fond sur l'objet de l'éducation physique est ici indispensable. Quiconque esquive l'étude épistémologique, la retrouvera inéluctablement un peu plus tard, et dans des conditions encore plus difficiles.

Arrivé à ce point de notre réflexion, ayant situé la didactique au sein de la pédagogie, et lui ayant reconnu une importance déterminante - et de longue tradition - dans la gestion des contenus, peut-on aller plus avant dans l'analyse ?

### LOGIQUE INTERNE DES SITUATIONS MOTRICES

Ayant à sa disposition des centaines d'activités - exercices, jeux, quasi-jeux ou sports - l'enseignant d'éducation physique est condamné à choisir. Va-t-il retenir les activités à la mode, celles qui lui sont le plus familières, celles que les conditions locales favorisent ? Ne devrait-il pas plutôt situer les différentes pratiques dans l'ensemble des activités pour évaluer ce que chacune d'elles peut offrir d'original aux élèves, comparativement aux autres ?

L'analyse des activités doit se fixer sur les points appartenant en propre à l'éducation physique, car à quoi bon redire ce que disent mieux que nous les spécialistes des autres disciplines ? Le contenu spécifique de l'éducation physique est aujourd'hui bien connu : il s'agit de l'action motrice ; celle-ci représente le dénominateur commun de toutes les activités physiques, quelles qu'en soient les modalités (activités libres, exercices, jeux traditionnels, sports), et quelle qu'en soit la spécialisation (nata-



PHOTO : TEMPSPORT

tion, danse, ski, basket-ball ou thèque). L'éducation physique possède ainsi son objet propre qui la dote de son identité et lui assure sa spécificité. L'élaboration d'une théorie scientifique de l'action motrice peut fonder une recherche rigoureuse portant sur les situations motrices et leurs implications didactiques. L'éducation physique possède ainsi sa pertinence de discipline d'enseignement, distinctive, au sein du système éducatif.

Le problème est donc posé en termes clairs. Il convient de développer une science de l'action motrice, science qui étudiera, entre autres, les différents processus d'influence s'exerçant sur les individus agissants (dans un cadre institutionnel ou non). L'action motrice prend corps de façon fort variée selon les types de situation (2). Les règles des jeux sportifs ou les consignes des exercices entraînent des contraintes d'exécution qui vont prédéterminer une véritable logique motrice. Ainsi, le football impose une façon de maîtriser le ballon, de communiquer et d'occuper l'espace très différente de celle du volley-ball ou du basket-ball. Le règlement de chaque jeu sportif définit un univers d'action particulier qui pré-orienté les conduites motrices des participants. C'est pour identifier ce système de contraintes, qui s'actualise de façon nécessaire dans l'action motrice des joueurs, que nous avons proposé il y a une vingtaine d'années, dans les colonnes de cette revue, le concept de « logique interne » des situations motrices.

Les traits de logique interne ne se rapportent pas exclusivement au système objectif de l'activité, ni exclusivement aux particularités subjectives de l'acteur ; plus subtilement, ils témoignent de l'interaction entre l'acteur et le système. Ainsi, un trait tel que le rapport de la personne agissante à l'espace et aux engins tient compte du système d'astreintes précis du jeu consi-

déré (dimensions du terrain, zones, matériel prescrit) dans la mesure où ce système s'inscrit dans les conduites motrices les mieux adaptées des participants. L'incertitude informationnelle issue du milieu extérieur par exemple, est bien un trait de logique interne, dépendant de l'espace objectif, domestiqué ou sauvage, défini par le règlement ; cependant, il ne prend sens - littéralement - qu'en fonction des caractéristiques subjectives de l'acteur, de son expérience passée, de sa familiarité avec ce milieu porteur d'imprévu, ainsi que de ses capacités cognitives et de ses comportements affectifs personnels. On montrerait de même que d'autres traits de logique interne, tels que le rapport au temps, au partenaire, à l'adversaire, permettent de conjuguer ces deux pôles indissociables : le joueur qui joue et le jeu auquel il joue (8).

Des règles stables et précises suscitent des façons d'agir correspondant à des principes d'action caractéristiques et identifiables. Globalement, on distingue des principes d'action psychomoteurs dans le cas des pratiques en isolé (ski, saut, gymnastique) et des principes d'action sociomoteurs dans le cas où plusieurs participants interagissent (tennis, escrime, rugby). On différencie les principes actualisés dans un environnement stable et standardisé (athlétisme, gymnastique) et ceux mis en œuvre dans un milieu fluctuant et sauvage (surf, canoë-kayak, spéléologie, parapente).

Ces principes d'action, traités en termes d'opérations - autrement dit devenus opérationnels - sont dépendants des rôles prescrits par la logique de la situation. Dans les jeux collectifs, ce sont les rôles sociomoteurs qui sont à la source des décisions stratégiques et des principes d'action motrice ; les problèmes d'adaptabilité et de transfert sont liés à ces principes de réalisation, à ces attitudes, à la compré-





PHOTO : TEMPSPORT

effet plus d'un demi-siècle que Marcel Mauss, dans un article célèbre, a montré que les techniques du corps étaient toutes sociales et culturelles : les sports proprement dits bien entendu, mais aussi les jeux traditionnels, ainsi que les pratiques corporelles apparemment les plus anodines (marche, course, nage, béchage...) (6). Affirmer que le sport est une pratique sociale n'est donc qu'un pur truisme. La proposition majeure, sous-entendue, affirmant que toutes les pratiques sociales sont éducatives, est évidemment indéfendable : le banditisme, la fraude, la drogue et la guerre ne sont-elles pas d'incontestables pratiques sociales ? La conclusion du syllogisme ne peut donc être que frappée d'illégitimité. Il faut bien le reconnaître en dehors de toute polémique : ces types de propos qui sont à la base de positions théoriques prétendant organiser la didactique professionnelle de l'éducation physique, apparaissent comme des slogans et non comme des argumentations sérieuses. Ils illustrent ce qu'il faut bien appeler la « langue de bois » de la didactique.

## UN EXEMPLE REVELATEUR : LES ACTIVITÉS DE PLEINE NATURE

Tous les auteurs s'accordent à dire que la didactique doit faire grand cas des potentialités de l'apprenant, de ses motivations et de ses représentations. Dans cet esprit, au sein de la Commission Verticale présidée par Alain Hébrard, nous avons animé, en 1984-1985, avec plusieurs collègues, une enquête (menée par le SPRESE, Service de la Prévision du Ministère de l'Éducation Nationale) auprès d'un échantillon national représentatif, de 10 000 élèves du second degré (4). Nous souhaitions en effet recueillir l'opinion des premiers intéressés !

Constatons que ces pré-adolescents et adolescents ont décerné un net satisfecit global

à l'éducation physique : 65 % d'entre eux pensent que l'horaire d'éducation physique est insuffisant, et 82 % déclarent qu'ils en suivraient les séances « assez souvent » ou « toujours » dans le cas où celles-ci ne seraient pas obligatoires ! Quant à leurs souhaits les plus appuyés, quelques surprises nous attendent : seulement un lycéen sur quatre est attiré par la compétition (c'est-à-dire que trois sur quatre n'éprouvent pas cette motivation, pourtant régulièrement présentée comme le ressort majeur de l'adhésion des élèves en faveur des activités physiques). Les sports les plus pratiqués à l'école - l'athlétisme, les sports collectifs et la gymnastique - saturent les adolescents qui se déclarent massivement favorables aux pratiques de pleine nature. Un pourcentage de répondants rarement atteint dans les enquêtes (92 %) aimeraient s'adonner à ce type d'activités ; 84 % souhaiteraient que ce soit en dehors de l'établissement, et 60 % au cours d'une séquence de plusieurs journées. Comment se fait-il que les didacticiens patentés ignorent superbement ces désirs et ces représentations des lycéens dont ils affectent tant de se réclamer par ailleurs ?

L'analyse de la logique interne des activités de pleine nature souligne la richesse et l'originalité de ces situations motrices au parfum de risque et d'aventure. Se déroulant dans un milieu non standardisé, sauvage et porteur d'imprévu, ces activités sollicitent de multiples processus de prise d'information et de prise de décision motrice. Immergeant les pratiquants dans un environnement parsemé d'obstacles, favorisant l'entraide de partenaires confrontés à une difficulté commune, ces activités entraînent les participants surmotivés dans un univers d'action où la sensorialité, l'émotion et l'imaginaire tiennent un rôle de premier plan. En outre, un grand nombre de ces spécialités ludospor-

tives peuvent encore être pratiquées à un âge avancé et faire partie du bagage des loisirs corporels du futur adulte.

Devant un tel faisceau de facteurs favorables, une didactique qui persiste à négliger ces activités ne peut guère être crédible. Ne serait-il pas nécessaire de briser quelques rigidités et d'envisager une nouvelle distribution des séances d'éducation physique en regroupant des horaires et en envisageant des déplacements vers des espaces propices en milieu naturel ? L'engouement des lycéens à l'égard des pratiques de pleine nature suggère qu'une didactique de notre temps, voulant tenir ses engagements, doit proposer de nouvelles formules adaptées à la richesse et à l'originalité de ses contenus. Ce serait là aussi un acte d'innovation.

Secteur florissant de l'éducation physique depuis ses débuts, bien que sous un autre nom, la didactique a connu dans la dernière décennie une vogue envahissante. A vrai dire, c'est le mot qui a brutalement fait fortune, le mot mais aussi l'idée qu'il faudrait une organisation de l'enseignement commune et homogène pour tous. Un programme pour l'éducation physique ? Pourquoi pas, mais non sans de sérieuses précautions.

En tant que pédagogie des conduites motrices, l'éducation physique ne peut que s'intéresser au volet didactique qui organise la sollicitation de ces conduites. Mais en se méfiant des planifications autoritaires peu soucieuses de la personnalité de l'enfant. Une grande souplesse est nécessaire. La complexité des situations motrices appelle un éclairage scientifique capable de mettre à distance les idées reçues et les dogmes. La solution didactique, apparemment séduisante, proposée par le Mémento du parfait enseignant, sonne finalement comme l'aveu d'un échec. Misons plutôt sur une formation approfondie susceptible de donner aux enseignants la compétence nécessaire et la pleine maîtrise de leurs choix pédagogiques.

**Pierre Parlebas**  
Professeur à l'Université Paris V

### BIBLIOGRAPHIE

1. Arnaud Pierre - La didactique de l'éducation physique, in La Psychopédagogie des activités physiques et sportives, p. 214-277 - Toulouse : Ed. Privat, 1985.
2. Chevillard Yves - La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. - Grenoble : La pensée sauvage, 1985.
3. de Corte E. et collaborateurs - Les fondements de l'action didactique - Bruxelles : Ed. A. de Boeck, 1979.
4. Hébrard Alain - L'éducation physique et sportive - Réflexions et perspectives - Paris : Revue EPS, revue STAPS, 1986.
5. Le Boulch Jean - L'éducation par le mouvement - Paris : Les Éditions sociales françaises, 1966.
6. Mauss Marcel - Les techniques du corps, in Sociologie et Anthropologie, p. 363-386 - Paris : PUF, 1966 (1934).
7. Parlebas Pierre - Lexique commenté en Science de l'action motrice - Paris, INSEP, 1981.
8. Parlebas Pierre - Éléments de sociologie du sport - Paris, PUF, 1986.
9. Pineau Claude - Introduction à une didactique de l'éducation physique - Dossier EPS n° 8, Paris, 1991.
10. Prévost Claude - L'éducation physique et sportive en France. Essai d'anthropologie humaniste - Paris : PUF, 1991.