

Abstract

Every individual, government and country is interested in « sports for all ». The author intends to demonstrate that, in an overall aspect, sports including physical activity, or physical activity including sports, form an entity despite the diversity of their aspects, of their manifestations, of the intention they are given and of the objectives pursued by professionals. Sports should be associated with the concept of permanent education.

The extraordinary development of sport is characteristic of the twentieth century. In an overall perspective, it appears that modern sport tends to build itself into an autonomous social system. Three distinct sectors of activity form this system: sports for all, school sports and elite sports. Each sector has its own aims, functions and contents.

Sport is also an integrated social system: it is part of a city and expresses in its way the cult of the place. It is a powerful factor of social integration. Sport revives in the industrialized society a forgotten type of sociability: games, competitions and feasts provide opportunities to rediscover the effective wealth of a community and the complexity of its members.

A social activity can only develop itself and survive if there is a need for it in society. All social activities influence each other and benefit from each other. Since physical activity exerts favorable effects on health, it becomes an important means of increasing the efficiency of other activities.

Even though its educative value has long been recognized, its integration in the whole personality formation process is still a preoccupying problem.

Sport brings to education a unique method of participation and engagement, a method which allows youth to adopt itself to city or society while renewing it.

Past heritages and content

Education is linked to the historical evolution of the societies. The history of physical education is more than a sequence of movements. The guidelines and objectives of physical education are more important than the movements and they renew themselves more often.

In the primitive society, education was made in a direct manner: the young ones participated immediately in an active and productive life.

School was luxury. In the Homeric model, games were essentially aristocratic and glory was the reward. No distinctions were made between soul and body. In the Medieval Age, Christianity established a distinction between soul and body. The function of the school was to instruct, not divert pupils.

In the sixteenth century, physical education was reintroduced in the schools on the basis that a strong and healthy body favoured moral and intellectual activities.

The fate of physical education was then linked to compulsory instruction. The Orient and Central Europe developed their own systems.

In the mid-twentieth century, an extraordinary development of physical education and modern sports occurred at the same time as the great development of communication media. However, physical education is not better integrated in schools because many people are reticent or negative towards it.

Actual references

Sport and education are not independent of other social and political factors. It is surprising that the economical function of sport and education has not received more attention since education is the largest activity in the world and its budgets are exceeded only by those of the military. In the majority of the countries, schools play an insignificant role in the organization of sports and leisure.

The technical and scientific revolution has modified the way of life and consequently the concept of education has changed. Education no longer stops at school, it must be permanent; man must be able to continue his own education.

Primitive man survived by using muscular strength. Modern man expresses himself with fine movements, with tools, with language and with writing. Some earn their living this way but can still express themselves in games, sports and in rural and craft work. Movements must be taught to man. Body movements are integrated aspects of total personality. Physical education is therefore important in the whole process of education.

There can be no opposition between sports and physical education. The former are the means and techniques, the latter is the method. If a person must take in hand his own education and be motivated to do so, sport becomes a unique method of participation and engagement:

- 1 - it offers choices according to the needs and provides pleasure;
- 2 - it contains the desire to progress and improve; it has rules and order;
- 3 - it is an instrument of political, civic and moral formation;
- 4 - it gives more than static health.

Strategy

Governments are responsible for the intellectual, physical and moral health of the population. The financial responsibility of education lies in their hands. Furthermore, they must organize and coordinate the actions of all interested parties.

Press, radio and television made sport popular. Mass media can have a prominent part in the development of sport.

In all countries, schools must take in hand the education concerning sports for all in order to eliminate social discrimination.

Governments and mass media should provoke communication between public and private agencies.

Finally, there should exist international government concertations leading to useful exchanges among nations.

J. C. M.

L'ACTIVITÉ PHYSIQUE EN MILIEU SCOLAIRE: LE CONTENU DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT *

Robert Mérand

U.E.R.E.P.S. de l'Université René Descartes
Paris V

DES CONTENUS... POUR QUOI FAIRE ?

À première vue, on peut poser les problèmes de rénovation, ou tout simplement de description de l'enseignement selon une double dimension :

- ce qu'on enseigne, c'est-à-dire des programmes, des contenus;
- la manière de l'enseigner, c'est-à-dire la méthode de transmission du savoir, la pédagogie.

Une telle distinction, dans le contexte français actuel, apparaît à peu près aussi opérante que la classique distinction entre le fond et la forme, la pensée et le style.

Elle risque d'enfermer la réflexion dans des cadres artificiels et sans prise sur les réalités. Comment caractériser celles-ci, eu égard à notre thème ?

Gérard VERGNAUD (9), par exemple, n'hésite pas à déclarer :

« Alors que les programmes et l'enseignement des mathématiques devraient être organisés pour permettre l'accès de tous les enfants, à un haut niveau de connaissance, ils sont devenus, dans les faits, le plus puissant instrument de sélection... »

Il n'est pas jusqu'à la réforme de l'enseignement des mathématiques qui n'ait été retournée contre la masse des élèves, pour rendre les mathématiques plus sélectives encore que par le passé... »

Faut-il, pour autant, revenir à un enseignement, dit traditionnel des mathématiques ?

Certes non ! La critique de VERGNAUD concerne aussi les programmes de jadis qui avaient encore moins de vertus que les programmes actuels. « Il faut, au contraire, continuer à aller de l'avant, et d'abord faire l'effort de penser davantage les programmes et les contenus en fonction des enfants et de la façon dont ils reçoivent ces contenus... »

Ce point de vue — auquel va notre adhésion — impose d'élaborer une problématique ouverte à partir du concept de contenus de l'enseignement compris comme l'ensemble des concepts véhiculés par le discours pédagogique, c'est-à-dire, la parole et les actions de l'enseignant, les instructions officielles, les manuels d'E.P.S., les mémentos d'initiation sportive, etc.

On n'en trouvera ici qu'une esquisse très schématique en guise d'ouverture aux discussions de commissions, les situant sur trois plans :

- les finalités,
- la démarche,
- les objectifs.

* Conférence donnée lors du 10^e Congrès de l'APAO, Québec, mai 1975.

Les finalités éducatives

Selon REUCHLIN (2), personne, pour l'instant, n'a apporté une réponse précise à la finalité de l'éducation.

Or, c'est un problème essentiel et, au moins dans sa forme la plus lointaine, nous ne savons pas par quel critère définir l'objectif éducatif.

Nous produisons cependant un inventaire — non exhaustif et non hiérarchisé — d'un certain nombre d'idées, dans l'air de notre temps.

À défaut de précision, c'est la vaine des questions :

- Quel homme voulons-nous former ? Pour quelle société ? Travaillons-nous pour une élite sociale d'élèves doués ? Pour la promotion de chacun par la promotion de tous ?

- Quelle est la fonction sociale de l'éducation scolaire ? adapter à la société ? contester la société ? réduire les inégalités d'origine sociale devant la culture ? permettre une égalisation des chances ? relier au milieu de vie ? permettre l'appropriation de milieux de vie, humain, physique, biologique divers ?

- Transmettre des connaissances techniques et savoir-faire hérités du passé culturel ? Faire acquérir des capacités, des outils sensori-moteurs et/ou conceptuels, en vue d'une maîtrise aussi poussée que possible — c'est-à-dire d'une liberté aussi effective que possible — dans tous les domaines de l'activité humaine : éducation physique, affective, sociale, intellectuelle, artistique, etc. ?

- En d'autres termes : faire apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ? Permettre l'accès à la pensée scientifique ? à la connaissance d'ordre esthétique ? à des performances sportives ?

- Libérer les profondeurs de l'âme ? rendre l'enfant autonome ? permettre l'apprentissage conjoint de l'autonomie et de la responsabilité sociale dans le groupe ? ouvrir l'enfant et l'adolescent à toutes les formes de joie ? rendre heureux ? etc.

Demandez à un groupe d'enseignants d'aborder, sans possibilité de recul, l'ensemble, un sous-ensemble, voire l'une de ces questions :

lancez une discussion plus ou moins improvisée sur les finalités de l'éducation,

vous n'obtiendrez guère plus qu'une confrontation de conceptions du monde.

Car tout homme a, spontanément, une conception du monde.

Par contre, prenez comme base de réflexion les thèses récemment exposées par SHEEDY (3) à propos de la théorie de l'éducation physique, vous admettrez que tout homme n'est pas spontanément philosophe. Il peut le devenir.

Ces limites reflètent des besoins et des finalités inséparables de l'état des rapports de production et de la nature du système en place.

Si l'on n'y prend garde, c'est toute la réflexion sur le contenu et la finalité de l'enseignement qui risque d'être dévoyée.

D'autres, tels les adhérents du G.F.E.N. (5) déclarent : « nous sommes à l'heure où il est possible et nécessaire de donner à tous une formation de haut niveau ». Les contenus et les programmes adéquats permettraient de comprendre ce qu'il convient d'entendre par *savoir fondamental initial*. C'est une originalité (non recherchée) du G.F.E.N. parmi les mouvements pédagogiques, que d'accorder au savoir une importance au moins aussi grande qu'à la relation maître-élève ou aux relations inter-personnelles, et d'élargir la notion de contenus de l'enseignement aux démarches mêmes d'appropriation de ce savoir.

Pour l'évaluation du savoir nécessaire, la perspective historique permet de répondre positivement à la question : l'homme est-il capable de répondre aux exigences posées par le progrès scientifique et technique ? C'est parce que « nous sommes des nains dressés sur les épaules de géants » (Newton) que nous pouvons voir plus haut et plus loin, que nous pouvons retenir l'essentiel. À chaque époque historique, l'assimilation par l'homme de la partie socialement utile des connaissances et savoir-faire de son temps, lui restera possible.

S'impose alors une analyse critique :

- des contenus (conception et réalisation) de la pédagogie dite traditionnelle ;
- du *modernisme* eclectique qui lui est de plus en plus substitué, mais qui n'est plus qu'une macédoine qui laisse les enseignants démunis ;
- du rejet du savoir — et de l'école — au nom de la non-directivité et de la libre expression et du courant irrationaliste en général.

Mais il convient de dire aussi, avec le plus de précision possible, les propositions qui prendront lieu et place de ce qui est rejeté.

Nous aborderons cet énorme problème par un examen de la nature de la démarche éducative avant d'évoquer nos réponses actuelles à la question : quels objectifs propres à notre discipline.

La nature de la démarche éducative

On objectera qu'il ne s'agit point là de contenus. Si vous faites apprendre, selon une démarche « active », des erreurs, vous faites apprendre des erreurs.

Mais l'on peut se demander ce que vaut alors cette démarche.

Si vous faites apprendre selon une démarche dogmatique, des données modernes, vous enseignez des dogmes.

Mais l'on peut se demander ce que valent alors les notions enseignées.

L'esprit général de toutes les sciences de l'activité physique, appelle une démarche-anti-dogmatique-de construction progressive, active, de la maîtrise du réel et du corps, ce dernier étant conçu comme élément du réel et comme instrument de la maîtrise. Les processus d'appropriation de toute connaissance, de toute technique, ne peuvent être dissociés de la nature de la connaissance.

Toute dissonance, toute contradiction entre la nature des connaissances et des techniques enseignées et la nature de la démarche d'enseignement infléchissent les contenus scientifiques dans un sens anti-scientifique.

Par ailleurs, définir une démarche éducative, suppose toute une série de questions d'ordre idéologique :

• Dans quelle perspective d'action inscrit-on la démarche éducative ? Art ? Pratique empirique ? Technologie à base de moyens audio-visuels ? Pratique à fondements scientifiques ?

• Quels sont les points d'appuis de la démarche ? Les modèles adultes ? L'expérience vécue des élèves ? Les aptitudes des élèves ? Leurs besoins ? Leur « pente naturelle » ? Leur rythme d'acquisition ? Des capacités à développer et/ou à créer ? La dynamique de groupe ?

• Quelle est la visée de la démarche ?

Faire assimiler un programme fixé a priori de connaissances et de savoir-faire tout élaborés ?

Faire apprendre des techniques ?

Faire sentir intuitivement, puis comprendre, à l'aide d'outils conceptuels appropriés, comment s'élabore la maîtrise du réel ?

• Comment se définit le rôle du maître ?

Détenteur unique de l'autorité, du savoir à transmettre ?

Censeur qui note et corrige les fautes, les erreurs ?

Père (ou mère) ? Grand-père ? Patron ? Copain ? Maître ?

Éducateur ? Facilitateur des prises de conscience du groupe ? Technicien-conseil ? Observateur des processus individuels et collectifs d'appropriation de la connaissance et des techniques ? Organisateur des activités d'appropriation progressive de la maîtrise du réel ?

• Comment se définit le rôle des élèves ?

Exécutants dociles des consignes du maître ?

Participants, à parité avec le maître, du processus éducatif ? Quelle est leur part d'initiative réelle dans l'élaboration des plans de travail, collectifs et individuels, dans le choix des thèmes et des méthodes de travail ?

• Comment se structurent les réseaux de communication en classe ? Selon une relation duelle maître-élève(s) ? Selon des relations diversifiées en fonction des objectifs poursuivis, de la tâche définie ? Selon des processus spontanés nés de la dynamique de groupe ? etc.

En filigrande de ce deuxième inventaire — comme le précédent, volontairement non exhaustif et non hiérarchisé — se profile l'énorme question des processus d'appropriation de la connaissance, des faits de culture, en relation avec les théories possibles de l'apprentissage scolaire : reproduction du modèle adulte, redécouverte empirique par *tâtonnement expérimental*, structuration progressive de l'expérience vécue et des acquis systématiques de l'éducation scolaire.

Le problème est ici de se demander quel est le type de démarche susceptible de stimuler le plus efficacement l'appropriation de la connaissance et des techniques par tous, quels que soient les obstacles socioculturels ou socio-affectifs.

QUELS CONTENUS ? EXAMEN D'UNE PROPOSITION

Les objectifs propres à la discipline (ou objet d'étude)

En nous situant désormais sur ce plan, et plutôt que de formuler à nouveau des problèmes, nous évoquerons notre réponse — en l'état actuel de son élaboration — à la question :

• Quels objets de programmation ?

Précisons :

1° que nous emploierons cette expression conformément, nous semble-t-il, au sens que lui confère Claude BOUCHARD (6) dans le cadre du processus organisationnel qui doit présider à la détermination du contenu de l'éducation physique à un niveau scolaire ;

2° que cette réponse est relative à l'utilisation des disciplines sportives et cela au niveau de la découverte de ces pratiques socio-culturelles par des enfants âgés de 8 à 10 ans ;

3° que les caractéristiques concernant les *comportements et les développements proposés en situation* sont décrites dans le MEMENTO : « l'enfant et l'activité sportive » publié par la F.S.G.T., à raison d'un opuscule par sport.

De quoi s'agit-il ?

Chaque ouvrage propose une démarche, mais aussi des solutions.

La première partie présente des situations pédagogiques illustrées par seize bandes dessinées directement destinées aux enfants.

La deuxième partie décrit, analyse et interprète les manifestations de l'activité des enfants dans ces situations pédagogiques. L'objectif est de permettre à l'éducateur de choisir, d'adapter, d'animer.

La troisième partie, en appliquant la même démarche d'analyse à l'activité des champions, apporte, non des modèles, mais des repères dans une perspective de développement.

• La bande dessinée est l'élément pictographique du matériel didactique.

Réalisée par un spécialiste — le dessinateur POIRIER (6) —, elle prend la signification d'un message, véhiculant une information en provenance d'un centre pédagogique expérimental (en l'occurrence, le stage Maurice-Baquet (2)).

Chaque bande correspond à une situation pédagogique. Le regroupement en séries suggère l'identification d'étapes (six en volley-ball, par exemple) dans la conquête de la maîtrise et l'appropriation des conduites spécifiques de chaque activité sportive.

Or, selon ALTHUSSER (1), sans sciences, pas de philosophie mais seulement des conceptions du monde. Par contre, la philosophie existe dès qu'existe le domaine théorique, dès qu'existe une science.

Aussi, la perspective d'une discussion sur les finalités de l'éducation offre-t-elle une probabilité élevée de découvrir l'existence d'une déviation qui supprime la philosophie : la déviation scientiste et positiviste, ainsi que l'existence d'une autre déviation qui supprime la science : la déviation gauchiste et subjectiviste.

Problème essentiel, donc ; mais discussion incertaine, sinon impossible. Peut-on espérer quelque efficacité en limitant la réflexion aux fins prochaines, aux propositions de contenu telles que formulées dans le cadre des tentatives de rénovation de l'enseignement ou de réforme de l'ÉCOLE ?

Dans le contexte actuel de la France, nous rencontrons ainsi les notions de :

- savoir minimum garanti,
- savoir minimum nécessaire,
- savoir fondamental initial.

Le projet de réforme du ministre de l'éducation HABY, définit le « *savoir minimum garanti* » :

« Tout ce qu'un jeune français, destiné à vivre dans ce dernier quart du vingtième siècle, et au-delà, ne pourra se permettre d'ignorer s'il veut vivre avec son temps ».

Les adversaires du projet officiel y voient, en fait, le maximum d'ignorance supportable pour une conception étroitement utilitariste de l'éducation.

Le professeur REUCHLIN considère le *savoir minimum nécessaire* comme l'ensemble des connaissances et capacités nécessaires pour maîtriser la réalité de l'évolution des sciences et techniques. Il développe l'opinion que de très larges secteurs, en éducation, seraient apolitiques : les mathématiques, les langues vivantes, les activités physiques, par exemple. La question des contenus appelle des réponses en termes d'efficacité dans la maîtrise des connaissances, dans la maîtrise du réel.

Dans cette optique, le problème est avant tout de technologie pédagogique et se pose indépendamment du régime politique et de la société, mais non pas indépendamment de l'état d'avancement des techniques au sein de cette même société.

Par ceux qui récusent cette conception des rapports entre les contenus et l'idéologie, l'accent est mis sur les limites assignées à la diffusion du savoir, à la promotion de l'éducation physique.

Les enfants déchiffrent eux-mêmes le message dont le pouvoir inducteur (stimulant?) se concrétise, au travers de leurs actions, par l'émergence des coordinations spécifiques de l'activité sportive choisie.

Est exclu tout modèle gestuel technique introduisant le recours systématique à l'imitation de l'adulte.

Les réponses des enfants procèdent de l'aménagement du milieu ou de la prise en compte de consignes ou de contraintes jugées pertinentes.

• Essentiellement constituée de photographies d'enfants en situation, et de schémas interprétatifs, la deuxième partie représente l'élément iconique du matériel didactique.

Parmi la diversité des réponses des enfants, malgré la variabilité propre à chacun, peut-on révéler des traits qui témoigneraient de la nécessaire évolution du développement? Ces traits sont-ils repérables à l'aide d'indicateurs observables par l'éducateur en situation d'intervention pédagogique?

Notre hypothèse est que cela est possible.

Notre postulat est que cette information aide l'éducateur à identifier les manifestations essentielles de l'activité de l'enfant en voie d'appropriation des savoir-faire et connaissances spécifiques de chaque sport.

• La troisième partie est une tentative de mise en perspective du matériel didactique.

Il y a certes un abîme entre les performances des champions et les résultats auxquels parvient l'enfant débutant. Ceux-ci représentent le premier moment d'un processus évolutif dont le moment le plus élaboré se définit par les caractéristiques des conduites des acteurs de haute compétition. Ces conduites ne sont en aucun cas considérées comme des modèles, mais seulement comme l'étape présentement la plus significative des possibilités de la motricité humaine.

Ce qui est fondamentalement en puissance chez le débutant, c'est le chemin à suivre. Mais ce qui lui manquerait, c'est le sentiment continu, ininterrompu de sa valeur.

Le problème de l'éducateur est de vivre cette continuité, d'en épouser chaque moment, mais en le replaçant dans la perspective d'ensemble.

De tels objectifs exigent qu'on se soit posé toute une série de questions d'ordre idéologique, scientifique; qu'on n'accepte plus les idées reçues.

• Quelle est la nature de l'attente de l'enseignant? Pense-t-il que la maîtrise du corps et, au-delà, la maîtrise du réel, sont les privilèges d'élèves doués? Vise-t-il ces maîtrises pour tous les enfants?

Selon sa position sur cette question idéologique fondamentale, son attente est, en quelque sorte, passive — et il ne prête qu'aux riches — ou bien il s'agit d'une attente « armée »; en d'autres termes, d'une action de stimulation aussi diversifiée que possible, ou, en d'autres termes, d'une lutte systématique contre toutes les formes de ségrégation.

• À quelle conception de l'activité motrice se réfère-t-on?

L'activité motrice, source de la pensée? L'activité motrice, élan affectif? L'activité motrice, moyen de communication, en appelant à l'émotion ou à l'imitation?

• Sur quelles fonctions de l'activité motrice entend-on fonder l'enseignement de l'activité physique?

Fonction d'adaptation à l'effort? Fonction de structuration spatio-temporelle du réel? Fonction expressive? Fonction de socialisation?

• Quelle activité corporelle utilise-t-on en classe?

Celle qui se manifeste de façon ludique en cours de récréation? Va-t-on alors se contenter de l'accepter telle qu'elle est, à partir du moment où la communication passe, où les élèves sont heureux de s'exprimer?

Introduit-on la norme du *bon usage*, incarnée par les vedettes consacrées de la pratique sociale, imposées par les mass-média?

Accorde-t-on une grande importance aux préludes que l'enfant évoquera dans son potentiel moteur pour affronter les exigences propres à chaque activité sportive? L'engagement dans un processus d'émergence des coordinations fondamentales ouvrant ainsi la voie à l'appropriation de tel ou tel savoir-faire spécifique?

• À quels concepts de connaissance de l'activité motrice, à quelles descriptions des activités physiques se réfère-t-on?

Vise-t-on à faire assimiler un inventaire empirique de catégories d'actions grâce auquel les classifications traditionnelles essaient de mettre un peu d'ordre dans ce que leurs auteurs considèrent comme le chaos des activités dénombrées?

Mais peut-on viser, par contre, une appropriation de l'activité motrice conçue comme un système de relations interdépendantes s'organisant selon des règles de fonctionnement rigoureusement décrites?

La proposition de contenu que nous venons d'examiner reflète les quatre options adoptées provisoirement pour répondre globalement à cet ensemble d'interrogations:

• *option éducative*: le sport est partie intégrante de la culture.

Il représente le moteur essentiel de la dynamique et le conservatoire des progrès dans le domaine de la pratique sociale de l'activité physique.

• *option théorique*:

Valeurs explicative de la théorie de la personne concrète de Henri WALLON.

Valeur heuristique de la théorie opératoire de l'activité structurante de Jean PIAGET.

• *option pédagogique*:

L'enfant est reconnu capable d'invention — tout autant que de compréhension — et cela même avant la prise de conscience qui mène à la compréhension.

• *option pratique*:

Le discours produit à partir de la réflexion pédagogique, est inséparable, indissociable des matériaux didactiques extraits de la pratique éducative.

C'est assez dire que les opérations du stage Maurice-Baquet ne sont pas des actions de laboratoire. Elles ont lieu sur le terrain même et renvoient à un référent multiforme: plus de deux mille enseignants d'E.P.S. (les uns et les autres impliqués dans les différents milieux scolaires, les écoles de formation de cadres: U.E.R.E.P.S. et CREPS).

Sans doute, aussi, faut-il préciser combien nous semble long le cheminement qui porterait la nature de ce travail aux frontières de la recherche opérationnelle en éducation.

Selon de LANDSHERRE (4), cette recherche, qui procède d'un besoin de rénovation, est « destinée à aider les maîtres à modifier leur activité pratique en classe, à étudier leurs problèmes et à expérimenter de nouveaux programmes ».

Elle suppose l'identification, puis l'analyse des problèmes posés, l'élaboration d'hypothèses pédagogiques, de solutions — ou, si l'on veut, d'un ensemble d'innovations pédagogiques — une expérience, puis l'évaluation quantitative et qualitative des résultats obtenus.

CONTENUS ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE

L'examen critique des procédures d'innovation du stage Maurice-Baquet, fait apparaître la construction progressive d'un système d'hypothèses pédagogiques. Apparaît, en filigrane seulement, une phase nouvelle: celle de l'édification d'un système d'hypothèses de recherche à valider.

Selon les enseignements les plus généraux dégagés par l'Institut National de Recherches et de Documentation Pédagogique, ces hypothèses de recherche ont quelque chance d'être fortes, précisément dans la mesure où elles s'enracinent à la fois dans la pratique pédagogique et dans un travail de théorisation approfondi.

Nature des hypothèses pédagogiques

1. Des hypothèses ouvertes

Les hypothèses pédagogiques sous-jacentes aux matériaux didactiques exposés dans le MEMENTO C.P.S.-F.S.G.T., relèvent de modèles théoriques qui sont loin d'être achevés. Mais il s'agit de ne pas être à contre-courant par rapport aux recherches actuelles et d'ouvrir notre action éducative à une effective mutation.

• Premier principe:

l'enseignement, au moyen des activités sportives — ou, si l'on préfère, l'apprentissage systématique des techniques qui leur sont propres — suppose d'abord la pratique intensive de leurs règles et exigences fondamentales. Cette pratique fait apparaître des réponses qui traduisent les capacités actuelles de coordination des actions essentielles. La voie est ouverte pour progresser vers des conduites de plus en plus diversifiées, vers des modalités comportementales de plus en plus différenciées.

C'est alors le maître qui fait de la psycho-motricité; les séquences pédagogiques excluent toute analyse réflexive consciente de la part de l'enfant. C'est pourquoi on a pu parler de sport *implicite*.

• Second principe:

il ne s'agit pas, pour l'élève, d'observer, puis d'apprendre, mais de pratiquer, puis de découvrir les lois élémentaires des structures spatio-temporelles spécifiant chaque sport.

L'exploitation de plusieurs bandes dessinées prend l'aspect d'une manipulation organisée de séquences qui mettent en œuvre ces structures.

Cette manipulation procède de plusieurs opérations: la distribution des divers éléments d'une situation ou d'une équipe; les transformations qui peuvent les modifier: permutation, commutation; l'attention portée aux variations conséquentes des actions impliquées; voilà qui représente autant de critères de cette découverte.

Les résultats ainsi obtenus témoignent que ces hypothèses pédagogiques ne se situent nullement dans l'axe d'une aventure futuriste ou d'une anticipation hâtive, mais dans l'axe du réalisable, dès maintenant. À condition toutefois, de former les maîtres:

• à l'observation précise de la motricité,

• à une pédagogie de la découverte qui, faisant d'abord la part la plus large aux tâtonnements libres des enfants, leur offre ensuite, à partir de leurs trouvailles, de leurs erreurs, les outils nécessaires à une investigation rigoureuse de leur activité physique.

Les pédagogues ne peuvent attendre des certitudes biologiques, psychologiques absolues pour intégrer la connaissance scientifique à leur domaine propre d'action éducative. Sinon, il est probable qu'ils en resteront toujours à l'empirisme.

2. Des hypothèses utiles

On nous a objecté les désaccords patents entre scientifiques. Désaccords qui sont à l'émergence nécessaire de problèmes mal résolus encore.

On n'a pas manqué de noter que les principes énoncés plus haut se situent à un niveau de généralité telle qu'il n'est guère de personnes qui puissent les accepter.

Mais, pour le moment, si on a le souci de travailler pour l'ensemble des maîtres, il n'est pas possible que la pédagogie de l'éducation physique s'enferme dans une seule école, si puissante que soit la théorie que celle-ci élabore.

Cela ne signifie nullement qu'on va se contenter d'un éclectisme superficiel, en picorant, de-ci, de-là, ce qui paraît le plus compréhensible ou le plus séduisant. Ce qui importe à la pédagogie, ce dont elle peut s'inspirer utilement, c'est essentiellement *l'esprit général des recherches en cours*.

Mais elle peut faire siennes, ne serait-ce que provisoirement, des distinctions utiles. Ainsi, le fait de poser que l'activité de l'enfant se fonde sur des processus tels que: l'acte et l'effet, le jeu, les disciplines mentales — dont les interactions se règlent selon le principe des alternances fonctionnelles —. Le fait de reconnaître que cette activité de l'enfant met en interconnection des domaines fonctionnels tels que celui de l'affectivité, de l'acte moteur, de la connaissance et de la personnalité; ces distinctions, si schématiques soient-elles, dès qu'elles sont opérationnalisées, aident le pédagogue à analyser de manière différenciée, les diverses conduites possibles. Elles l'empêchent de céder à la tentation de vouloir les couler toutes dans le même moule uniforme.

Mais le critère d'utilité n'est pas le seul.

3. Des hypothèses pluri-disciplinaires

Il serait évidemment malsain de chercher à ajuster des données relevant de modèles théoriques incompatibles.

Le problème est d'autant plus important que les hypothèses pédagogiques, en matière d'enseignement de l'activité physique, ne relèvent pas d'un seul domaine de la connaissance.

Par conséquent, toute hypothèse en psychologie, qui trouve un résonnant en physiologie ou en sociologie, etc., toute théorie d'un type comparable à celle de la personne concrète — en tant qu'unité des conduites et unité de leur détermination — proposée par Henri WALLON, devrait permettre la formulation d'hypothèses pédagogiques fortes.

Convenons que de telles hypothèses sont théoriquement impures dans la mesure où elles se fondent sur des modèles schématisés pour les besoins de l'action et relevant de domaines différents de la connaissance.

Ce sont des hypothèses d'action et non pas d'étude.

En l'état actuel, la pédagogie scientifique sera pluri-disciplinaire ou ne sera pas ; voilà qui ne devrait pas dresser entre les pédagogies et la recherche fondamentale une barrière infranchissable.

De toute façon, on ne saurait comprendre ces hypothèses pédagogiques en les ramenant aux dimensions de procédures communes — elles ne découlent ni d'une réflexion en chambre, ni d'un travail de laboratoire — indépendamment de leur dynamique d'élaboration.

Démarche d'élaboration des hypothèses pédagogiques

1. Sous le signe de l'empirisme

La première étape, de juillet 1964 à juillet 1966, se place sous le signe de l'empirisme. Notre projet définit une démarche pédagogique globale en réaction contre les cloisonnements artificiels des instructions officielles, contre la juxtaposition éclectique d'activités constitutives de la pratique socio-culturelle. Le thème de l'unité de l'enfant ; certaines techniques pragmatiques recommandées par les mouvements d'éducation nouvelle, mais aussi le contrepied de leur option anti-sportive, font que l'objectif immédiat est de l'ordre : obtenir la programmation de la pratique sportive dans le cadre d'une institution socio-culturelle du type : centre de vacances.

Mais très vite s'exprime le désir d'enraciner la démarche pédagogique, les techniques pratiquées, de les fonder théoriquement et d'abord au plan de la motricité.

2. Vers une théorisation des pratiques

S'il peut paraître logique de faire découler la pratique pédagogique de la théorie, la logique de l'action procède autrement : l'action d'innovation pédagogique étant première, les théorisations successives permettent de réévaluer

les techniques utilisées, de définir les séquences d'activités proposées aux enfants de manière plus rigoureuse, plus précise, d'explicitier les objectifs et la démarche, d'en cerner les traits pertinents. C'est là, sans doute, que réside l'intérêt des documents publiés : mémentos de 1966, 1969 et les « panoramas » sur le stage Maurice-Baquet.

C'est par là que s'accuse l'originalité d'un processus de réflexion collective où l'explicitation de certaines techniques pédagogiques permet de dégager des principes communs, puis d'en induire une démarche pédagogique, des objectifs ; où l'explicitation des objectifs permet ensuite de cerner de plus près la démarche d'ensemble, d'en déduire des définitions plus rigoureuses des activités physiques.

3. Hypothèses pédagogiques et hypothèses de recherche

Le processus d'induction collective dont nous venons d'esquisser le déroulement dans le temps pose de multiples problèmes : ne serait-ce que celui des rapports entre sciences et philosophie de l'éducation, entre recherche scientifique en éducation et idéologie.

Ayant atteint un certain équilibre, le système d'innovation contrôlée n'en est pas pour autant considéré comme achevé, fermé. C'est d'ailleurs la loi de l'innovation : ou elle progresse, ou elle se fige et dégénère.

Le travail d'innovation demeure donc le principe moteur de la recherche pour l'ensemble des participants. Cependant, certains d'entre eux, dans le cadre universitaire, cette fois, s'orientent vers une recherche ponctuelle dans la perspective d'une validation des hypothèses pédagogiques.

L'option de la recherche-innovation, malgré les difficultés qu'elle fait surgir, et notamment — parvenue qu'elle est — au moment décisif de sa mutation expérimentale, nous paraît un moyen efficace d'intégrer l'expérience des pédagogues à la recherche pédagogique, tout en prévenant les phénomènes de rejet dus à l'allergie établie jusqu'alors, des enseignants pour tout ce qui ressemble de près ou de loin, à une coordination, à un contrôle expérimental.

Parallèlement, et parce qu'elle procédera d'un système pédagogique envisagé dans son ensemble, la recherche-innovation va permettre d'opérationnaliser les variables expérimentales qui en découlent, sans que l'arbre de ces variables fasse perdre de vue la forêt pédagogique.

Nous sommes donc sensiblement en pensée divergente par rapport à l'orthodoxie en matière de recherche scientifique. Selon notre option, pour comprendre vraiment la rénovation de l'éducation physique — et donc le problème des contenus — il faut faire soi-même — mais pas seulement individuellement — directement l'expérience de deux réalités qui déterminent la rénovation de part en part :

- la réalité de la pratique théorique (sciences et philosophie) dans sa vie concrète ;
- la réalité de la pratique éducative dans sa vie concrète.

La réflexion pédagogique future aura pour substrat la pratique éducative et pour base la pratique théorique.

Ce faisant, nous travaillons à rapprocher la recherche pédagogique des pédagogues, élaborant pour eux et avec eux des solutions pratiques et théoriques à leurs problèmes, tels qu'ils se posent, ici et maintenant.

Bibliographie

1. Althusser, « La philosophie comme arme de la révolution ». *La Pensée*, N° 138, 26-35.
2. Baquet, M., Ancien directeur technique de l'Institut National des Sports, ancien dirigeant de la Fédération Sportive et Gymnique du Travail.
3. Bouchard, C., *ACTUA* 74, Vol. 2, N° 4, page 4.
4. De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*. Armand-Colin-Bourrellet, 3^e édition, 1970, pages 34 et suivantes.
5. G.F.E.N., Groupe Français d'Éducation Nouvelle, (président fondateur : Henri Wallon).
6. Poirier, Dessinateur (Grand prix de l'Humour 1974).
7. Reuchlin, Interview, *L'École et la Nation*, N° 248, 27-28.
8. Sheedy, A., « Pour et vers une théorie de l'éducation physique ». *Mouvement*, Vol. 9, N° 2, 1974, 131-148.
9. Vergnaud, G., G.F.E.N. — Cahier N° 5, pages 33-34.

Abstract

Contents ... to do what ?

We can study the problem of renovation or, more simply, of the description of teaching in a double dimension: what we teach and how we teach. The programs and their contents must be conceived in function of the children and in function of the way they receive these contents. To achieve this we must elaborate an open problematic based on the concept of the teaching content understood as being the words and actions of the teacher, the official instructions, the books, etc. A schematic outline is given here on three levels: aims, method or process, objectives.

Educational aims

No one has brought a precise answer on aims of education. The author produces a partial inventory of some opinions expressed nowadays. Some of the questions are: which man do we want to form? For what society? What is the social function of school education? To adapt to society? To contest society? To transmit inherited technical knowledge? To make children autonomous? To make them happy? Each answer relates to a different conception of the world.

Discussion on aims can be lengthy. We could hope for efficiency by limiting the reflexion to short term objectives, to the propositions of content formulated in the context of teaching renovation or school reform.

Notions actually used in France are:

- 1) Minimum guaranteed knowledge: all one must know if he wants at least to live up with his time;
- 2) Minimum necessary knowledge: all one must know to master the scientific and technical evolution;
- 3) Initial fundamental knowledge: everyone should receive a high level of formation: knowledge is as important as teacher-pupil relationship.

The nature of the educational method or process

A series of ideological questions must be answered in order to be able to define an educational method: for example, in what perspective of action is the method used? Art? Technology? Is the method based on adult models or pupil experiences? What is the group dynamic? Are there any techniques to be learned? How are defined the functions of the teacher and of the pupils? The problem is to ask ourselves which type of method is susceptible of stimulating most efficiently the acquisition of knowledge and techniques by everyone, whatever the socio-cultural and socio-affective problems are.

What contents? Study of a proposition

Specific objectives

To formulate the type of objectives recommended by the author, we must state ideological and scientific questions such as: to which conception of motor activity are we referring? On what functions of motor activity will be based the teaching of physical activity? Which physical activities are used in the classroom? To which descriptions of physical activity are we referring? The author studies a proposition of content which reflects some options provisionally adopted to answer these questions: educational, theoretical, pedagogical and practical options.

Contents and pedagogical innovation

From the critical examination of the innovation procedures of the instruction period given by Maurice-Baquet appears the progressive construction of a system of pedagogical hypotheses: open hypotheses, useful hypotheses and pluridisciplinary hypotheses. A new phase also appears: that of edifying a system of research hypotheses and validating it.

Method of elaborating pedagogical hypotheses

The pedagogical hypotheses were elaborated by the author in an empirical way from 1964 to 1966. It soon became evident that the pedagogical method and the techniques practiced should be theoretically based on motor activity.

Normally, theory should precede pedagogical practice but in facts these two elements are reversed. Theorization should occur, however, in order to reevaluate the techniques, to define more precisely the sequences of activities proposed, and to make explicit the objectives and the method.

There should exist relations between pedagogical hypotheses and research hypotheses. The work of innovation is the motor force of research. The option research-innovation seems to be an efficient means of integrating the experience of the pedagogues with pedagogical research.

To really understand the renovation of physical education — and therefore the problem of content — we must ourselves experiment two realities which determine renovation:

- 1) the theoretical practice (sciences and philosophy);
- 2) the educational practice or teaching.

J. C. M.