

# MOUVEMENT

Revue officielle  
de la  
Fédération d'éducation physique du Québec

publiée trimestriellement,  
en mars, juin, septembre et décembre.

## Rédaction et administration

REVUE MOUVEMENT  
C. P. 9875  
Qué. 10, P. Q.  
Canada

## Prix de l'abonnement

Individuel \$7.00  
Agence \$6.50  
Étudiant \$5.00

## COMITÉ DE DIRECTION DE LA REVUE

Directeur  
MICHELLE FLEURY

Administrateur  
ROGER BOILEAU

Membres du Comité  
CLAUDE BOUCHARD                      FERNAND LANDRY  
JEAN BRUNELLE                         GASTON MARCOTTE  
ARTHUR SHEEDY

SAUF INDICATION CONTRAIRE, LA REPRODUCTION DES ARTICLES, EN TOUT OU EN PARTIE,  
SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT, EST STRICTEMENT INTERDITE. TOUS DROITS RÉSERVÉS.

MOUVEMENT, 6: 101-116, 1971.

# Spécificité de l'éducation physique

R. MERAND,

École normale supérieure  
d'éducation physique,  
Paris.

## AVANT-PROPOS

« La psychologie de l'enfant peut multiplier les données de faits et nos connaissances sur le mécanisme du développement, ces faits ou ces idées ne rejoindront jamais l'école si les maîtres ne les ont pas incorporés jusqu'à les traduire en réalisations originales. »  
(PIAGET, *Psychologie et Pédagogie*)

La spécificité de l'éducation physique? C'est au moyen de ces réalisations originales, simultanément nouvelles, et particulières au milieu scolaire, qu'il sera possible d'en démontrer la nécessité.

C'est au prix d'un travail collectif d'incorporation des données récentes sur le mécanisme du développement de l'enfant — incorporation, critique de ce qui se fait et créatrice de ce qui pourrait désormais se faire — qu'il sera possible d'en établir les fondements.

À l'empirisme traditionnel plus ou moins sclérosé, au volontarisme rénovateur, plus ou moins utopique, il convient que succède un effort tenace, patient.

Il s'agit tout à la fois de mettre fin au confusionnisme, au laissez-faire et de surmonter les réactions épidermiques provoquées par des « critiques » qui ne sont que de banals constats sans remède ou par des « solutions » qui n'ont le statut de remède — et encore — qu'au regard de faiblesses identifiées dans les domaines autres que le scolaire.

La spécificité de l'éducation physique n'est qu'un aspect du problème du développement de l'enfant à l'école. Le rappeler n'est pas seulement une vérité première, sinon éternelle, c'est aujourd'hui reconnaître la nécessité d'un renouvellement de la théorie et de la pratique pédagogique de l'activité physique au service de ce développement, orienté vers l'adulte de l'an 2000.

\* Aperçu de l'approche tentée à l'occasion du stage de Vesoul, 29 mars 1971.

## A. LA SPÉCIFICITÉ DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE DANS LE CONTEXTE ACTUEL

La notion de spécificité de l'éducation physique semble une conquête de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (consulter : L'avenir d'une éducation physique scientifique Le Boulch<sup>1</sup>).

Mais dans le contexte de la rénovation pédagogique, tout particulièrement depuis mai 1968, les enseignants de l'éducation physique s'interrogent à propos de cette notion qui fonde leur action et justifie leur existence.

L'école se cherche un style de vie modernisé. La nécessité de rapports nouveaux :

- entre l'école et la vie, par conséquent entre différents types d'institutions jusqu'alors juxtaposées, non coordonnées, voire concurrentielles : clubs « civils » et A.S. scolaires par exemple :
- entre l'ancien (l'éducation physique héritée de la grande époque hébertiste et démenyste) et le nouveau (théorie et pratique du perfectionnement physique, théorie et pratique de masse de l'activité physique récréative, théorie et pratique formative par l'activité physique) :
- entre une jeunesse « informée » par les mass-média et un système de « formation » inadapté.

Cette nécessité, plus ou moins clairement perçue, conduit toute réflexion individuelle ou collective en matière d'éducation physique, à prendre la signification d'un véritable « aggiornamento ».

Témoignage de ce phénomène les travaux de la commission pédagogique de l'académie de Besançon animée depuis deux ans par Monsieur l'Inspecteur principal ICHER. La référence au document émanant de la dite commission, en date du 4 mai 1970, permet de percevoir quelles démarches semblent naturelles, eu égard au contexte de la rénovation pédagogique.

Quatre des cinq commissions de travail :

- n° 1 *Participation* des élèves à la mise en œuvre de l'enseignement
- n° 2 *Responsabilité* des élèves
- n° 3 *Observation et contrôle*
- n° 4 *Association* sportive

ont ainsi abordé les problèmes qui concernent l'ensemble des disciplines programmées dans les lycées, C.E.S., C.E.T., etc.

En ce sens, ce sont les problèmes de l'enseignement du 2<sup>e</sup> degré ; ils n'intéressent pas uniquement les enseignants d'éducation physique.

1. Dans les cahiers scientifiques de l'éducation physique.

Seule la commission n° 5 aborda le fond du problème et posa la question centrale : « Mais quelle est donc la spécificité de l'éducation physique ? »

Question demeurée sans réponse, mais qui n'en dévoile pas moins une véritable « inquiétude pédagogique », moteur de tout effort d'innovation ou de recherche en ce domaine.<sup>2</sup>

## B. POSITION DU PROBLÈME

### 1. Une certaine biologisation de l'éducation physique

Nous la rencontrons encore, illustrée par « les propos du retraité » Joseph Maigrot<sup>3</sup>.

« Depuis la nuit des temps, les mouvements de la machine humaine ne sont-ils pas connus, qui se ramènent à ces six types principaux : flexion, extension, abduction, adduction, rotation et circumduction ? Les futurologues songeront-ils à en inventer d'autres ? »

Définis qualitativement par ces six types de mouvements, dosés quantitativement au moyen d'évaluations suffisamment précises pour qu'on leur octroie le monopole de la rigueur, les *exercices* ont été organisés en *séances*.

L'éducation physique c'est l'entretien et le perfectionnement de la « machine » humaine ; le reste (*dixit* Maigrot) est affaire de « génie neuromusculaire ».

Toute activité physique implique un *effort* ; tout effort entraîne des *échanges matériels entre le substrat biologique et le milieu*. Le pas fut vite franchi qui réduisit l'énergétique et la structure de l'activité physique à la production et au rendement de l'énergie mesurable dans l'organisme humain.

Une éducation physique cohérente conçue au niveau de la physiologie de l'effort, fondée sur un contrôle d'allure scientifique a donc pu définir rationnellement son domaine spécifique d'action et ses formes propres d'intervention. De cette conception subsistent les apports retenus comme positifs dans le manifeste mondial de l'éducation physique.<sup>4</sup>

Parmi les quelques principes fondamentaux qui peuvent guider l'action des éducateurs, on relève en effet :

- Le degré biologique d'effort

L'effort n'est éducation, ne se traduit par un progrès, qu'à partir d'une *certaine intensité et d'une répétition suffisante dans une fréquence bien adaptée*.

C'est le principe de surcharge, scientifiquement établi aussi bien en biologie qu'en psychologie.

2. Consulter le dossier : Recherche pédagogique, *Enseignement public*, mai-juin 1971.

3. *L'athlétisme* (revue officielle FFA), n° de mai-juin 1971.

4. Publié en janvier 1971 par le F.I.E.P.

### • Dosage de l'effort (adaptation aux possibilités individuelles)

L'effort doit être suffisamment intense pour entrer dans le secteur positif du degré biologique, mais on doit éviter l'excès aboutissant au surmenage.

En éducation physique, il est exceptionnel d'atteindre au surmenage (qu'il s'agisse de séances scolaires ou de la gymnastique volontaire des adultes). On reste même trop souvent au-dessous de l'intensité ou de la quantité (insuffisance des horaires) nécessaires.

Dans l'entraînement sportif et surtout dans la compétition sportive, il est assez fréquent d'atteindre les limites physiologiques. Si l'effort intense est bénéfique pour les jeunes (tant du point de vue physiologique que psychologique) il peut devenir dangereux pour les adultes et les gens âgés.

Et pour tous, sa répétition exagérée peut conduire au surmenage. La prudence et le contrôle médical régulier sont ici une nécessité. Il appartient à la biologie et à la pédagogie de résoudre le délicat problème du dosage individuel dans l'enseignement de groupe.

### 2. Une certaine socialisation de l'éducation physique

Fondée sur la connaissance bio-énergétique (analyse mécanique des mouvements, anatomie fonctionnelle, physiologie de l'effort, etc.) l'éducation physique permet d'établir une nette distinction entre les *exercices* qu'elle utilise et les *actions* discernables dans l'activité humaine, celles-ci exprimant l'interpénétration effective de l'homme et du milieu.

Cette interpénétration est toujours médiatisée par des activités socio-culturelles (ex. le sport) ou utilitaires (ex. classification d'Hébert).

Distinguer n'est pas opposer. Et c'est ainsi que toute conception de l'éducation physique, tout système d'éducation physique a dû définir ses rapports aux activités physiques. C'est d'ailleurs dans l'explicitation de ces rapports que les méthodes se diversifient, voire s'opposent.

Les récentes instructions officielles se différencient des précédentes par l'énoncé de rapports nouveaux entre l'action des enseignants d'éducation physique et la pratique sociale moderne des activités physiques à caractère culturel.

Le manifeste mondial de l'éducation physique consacre neuf des onze pages qu'il comporte, à préciser la place des activités sportives dans l'éducation physique.

Mais alors que les instructions officielles tendent à subordonner les principes de l'éducation physique aux impératifs de la pratique sociale des activités physiques — ce qui entraînerait l'abandon d'une éducation physique spécifique — le manifeste mondial tente de sauvegarder la notion de spécificité de l'éducation physique.

À des tentatives qui ont pour elles l'impact et le poids du concret confondu avec la force du réalisme (ex.: la campagne du sport à l'école) la F.I.E.P. oppose des principes. Certes, leur caractère abstrait confère à

ces énoncés le statut de vérités quasi indiscutables, mais les enseignants d'éducation physique n'en sont pas moins démunis pour intervenir dans la réalité quotidienne de l'école avec des outils pédagogiques à la fois opérationnels et spécifiques.

Entre la fin d'une spécificité, valable certes, mais trop étroite, et la pérennité d'une spécificité de principe, il y a place pour la question posée par la commission n° 5.

Celle-ci revêt, à nos yeux, la signification d'une double exigence :

- une nation développée ne gagnerait rien, au contraire, à laisser la pratique sociale des activités physiques supplanter une véritable éducation physique,
- mais pas davantage à laisser l'éducation physique moderne en l'état et dans les formes qui ont fait la spécificité de l'éducation physique à une époque désormais révolue.

### 3. Décentration pédagogique et organisation du stage de Vesoul

En éducation physique, davantage qu'en toute autre discipline, ce qui est devenu familier est confondu avec le simple ; le quotidien est assimilé au rationnel.

Ce phénomène est explicable, semble-t-il, par deux séries de faits :

- a) en premier lieu, la personne *physique* de l'enseignant est une composante essentielle de la situation pédagogique.

Considéré comme émetteur d'information

- visuelles : démonstrations
- auditives : consignes verbales, sollicitations et excitations sonores, le pédagogue de l'éducation physique profondément engagé dans l'acte éducatif se situe au centre même des réponses de ses élèves.

Aussi ressent-il d'énormes difficultés à prendre un recul — tant soit peu bénéfique — par rapport à un ensemble de pratiques professionnelles plus souvent vécues que perçues, rarement élevées au rang du système explicite.

- b) en second lieu, faute d'un examen critique, il existe une profonde distorsion entre pratique pédagogique et théorie de l'éducation physique.

À proprement parler, il n'existe pas de théorie pédagogique.

Faute d'analyser correctement ce qu'il fait, l'enseignant se lance souvent dans un discours sur ce qu'il faudrait faire.

Aussi nous a-t-il semblé que la sensibilisation d'un collectif, comme celui rassemblé à l'E.N.I. de Vesoul, aux problèmes actuels de la spécificité de l'éducation physique supposait une stratégie du stage axée sur la décentration du pédagogue vis-à-vis de l'acte pédagogique.

Entraîner chacun à une activité critique et constructive, c'était, pensions-nous, d'abord proposer une procédure de travail qui l'ébranlerait par rapport à ses habitudes professionnelles.

L'organisation visait donc à l'obtention :

- d'une remise en cause des pratiques pédagogiques familières, par leur confrontation à un milieu scolaire inusité : remplacement de classes du 2<sup>e</sup> degré par des classes du 1<sup>er</sup> degré ;
- d'une remise en cause du système de repères, utilisé par le pédagogue en situation, pour réagir aux événements, du fait d'une application inopérante de ce système aux situations enregistrées sur bande magnétique.

Un système de réaction ne peut convenir comme système d'observation. Ce dernier devait recevoir un commencement de réalisation :

- d'une remise en cause de la théorie de l'éducation physique par une tentative d'interprétation des faits pédagogiques à la lumière des travaux de Piaget.

### C. LA SPÉCIFICITÉ DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE D'APRÈS DES TRAVAUX DE PIAGET

Nous avons proposé à l'un des quatre collectifs de travail, que nous prendrions comme exemple, de faire pratiquer chaque jour la gymnastique sportive à une classe mixte de Cours Moyen.

Était-ce risquer de limiter l'action enseignante de ce collectif à l'apprentissage, au sens strict du terme, de « savoir-faire » gymniques ?

Y avait-il possibilité à propos de ces séances quotidiennes d'activité sportive d'entreprendre une action sur le développement des enfants, action que l'on puisse qualifier d'éducation physique ?

En nous référant à l'exemple-type du franchissement de mouton avec élan, l'enseignant pouvait-il proposer, à la classe de Cours Moyen, une série d'exercices marquée du sceau de la spécificité de l'éducation physique, par conséquent différente d'une progression d'exercices dont l'objectif serait l'apprentissage de la technique gymnique du saut de mouton avec élan ?

Est-il juste de poser la question de la spécificité de l'éducation physique en termes de distinction, sinon d'opposition, de l'apprentissage des techniques sportives ?

Une autre problématique de l'éducation physique moderne est-elle possible ? Sur quelles bases la fonder ? Et comment situer le rapport de cette éducation physique à la pratique d'une activité sportive ?

En nous inspirant de l'œuvre de Piaget, nous tenterons :

- une interprétation du franchissement du mouton avec élan
- une étude comparée de différentes situations pédagogiques

... avec l'espoir d'avancer ainsi quelques éléments de réponses aux questions posées.

### 1. Analyse psychologique sommaire de la réponse d'un enfant qui réussit le franchissement du mouton avec élan

Cette réponse observée grâce aux conditions exceptionnelles offertes par le magnétoscope sera définie comme :

« un système de mouvements coordonnés en fonction d'un résultat ou d'une intention »<sup>5</sup>.

Dans le langage piagétien de 1960, ce système apparaît comme une praxie d'un ordre supérieur, c'est-à-dire résultant de la *coordination externe de deux praxies* (ou systèmes) plus simples, *susceptibles de fonctionner à l'état séparé*.

L'une de ces praxies permet l'approche du mouton, action qui peut utiliser plusieurs types de déplacements (voir plus loin en 2).

L'autre de ces praxies est l'action pour se retrouver en utilisant plusieurs modalités de déplacement sur ou à l'aide du mouton, en équilibre sur le tapis de réception.

Piaget appelle *schème*, la *structure générale* de chacune des actions envisagées.

L'observation d'un enfant qui réussit le franchissement avec élan permet d'identifier deux schèmes :

- a) celui de la *course* : déplacement structuré par une succession d'appuis alternés des membres inférieurs avec un temps de suspension ;
- b) celui de la *quadrupédie* : déplacement structuré par une succession d'appuis alternés des membres inférieurs et supérieurs.

La *coordination interne*, toujours à l'œuvre, de chacune des deux praxies qui permettent la réalisation de l'élan et du franchissement, coordination qui réunit plusieurs mouvements partiels en un acte total, constitue un des facteurs déterminant l'identification des schèmes, structures générales des actions.

Le moment décisif de la *coordination externe* est celui du passage de l'utilisation d'un schème à l'utilisation de l'autre.

Il importe de procéder alors à une *transformation* de la coordination interne de la course en une nouvelle coordination interne : celle de l'acte total qui résulte de l'utilisation du schème quadrupédique : le franchissement.

Comparativement à l'analyse biomécanique sommaire : élan - appel - envol - figure de franchissement - réception, « l'appel » n'est considéré que comme le *premier* temps du schème quadrupédique — le *deuxième* temps est l'appui des mains sur le mouton. *Ces deux temps sont coordonnés* par la médiation de l'*attitude posturale* (voir schéma) obtenue au moment du « pré-appel » par modification de la coordination interne de la course.

5. Les praxies chez l'enfant. J. Piaget (revue de Neurologie, 1960).

La logique d'une analyse de ce type impose les remarques suivantes :

1 — La coordination interne du schème quadrupédique est la condition nécessaire d'un « bon » appel *et* d'un « bon » franchissement, deux temps qui sont classiquement séparés par une approche biomécanique sommaire.

2 — L'absence de cette coordination interne, ou l'incapacité de la récupérer dans le cadre du franchissement avec élan, expliquerait les échecs lors des tentatives sans résultat positif.

3 — Cette coordination étant inséparable de la structure générale du déplacement quadrupédique, peut être retrouvée, par un enfant qui échoue, *au moyen d'exercices de quadrupédie primaire*.

Il faut en effet, selon Piaget, concevoir le schème comme *la résultante* d'un processus d'intégration: *l'assimilation*.

4 — L'assimilation présenterait trois formes indissociables :

- a) une forme *fonctionnelle* du pur exercice, de consolidation du schème ;
- b) une forme *récognitive* qui permet au sujet de discriminer les objets assimilables au schème.

En ce sens, il importe d'aménager le milieu pédagogique de façon telle que les exécutants puissent « appliquer » la quadrupédie autrement que sur le seul plan horizontal et sans objet.

c) une forme *généralisatrice* qui permet d'étendre le domaine du schème.

En ce sens, les mouvements quadrupédiques peuvent donner lieu à des déplacements dans divers sens et selon des modalités variées: appuis alternatifs ou simultanés, des mains ou des pieds, à l'amble, etc.

d) Piaget souligne que ce sont ces assimilations *cumulatives* qui permettent d'obtenir et consolider la coordination interne de l'action envisagée. Elle résulte d'une succession de *coordinations graduelles* engendrant *par différenciations* des mouvements partiels là où, initialement, n'intervenaient que des syncinésies ou réponses brutes peu évoluées.

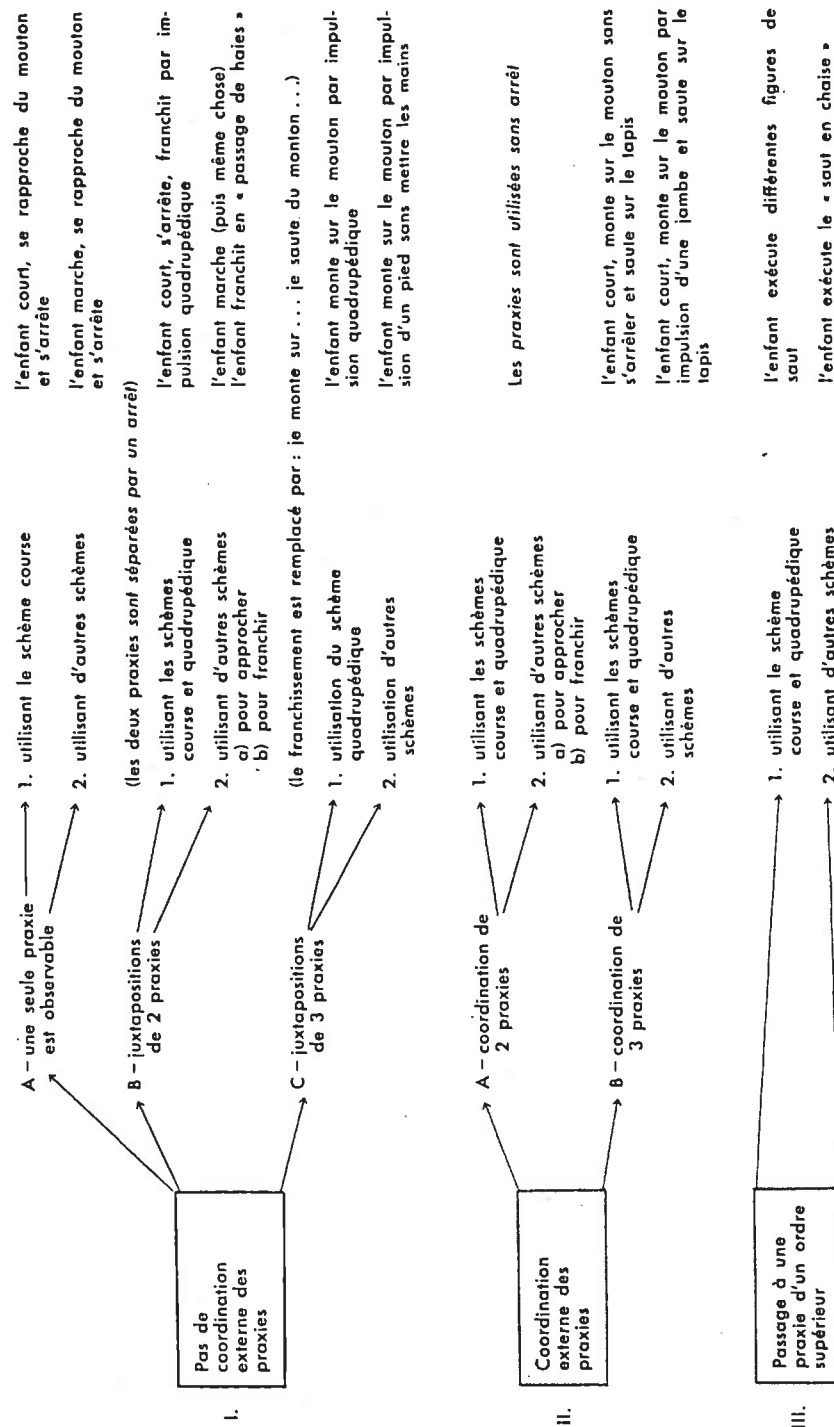
Par exemple, une distinction fondamentale s'impose entre :

- la rechappe *réflexe*, déclenchée par une chute *imprévue*, comparable à une marche à quatre pattes et
- la progression quadrupédique *intentionnelle* que le sujet peut décider *de ne pas faire* (ou de faire autrement), action qui se différenciera en saut de mouton.

2. Étude comparée des réponses enregistrées au magnétoscope d'enfants de l'âge du cours moyen

(Extrait d'un travail réalisé par le groupe gymnastique, stage M. Baquet 1971). Proposition d'une classification des réponses observées (tableau I) :

TABLEAU I





### 3. Franchissement du mouton avec élan et comparaison de différentes méthodes d'apprentissage

#### 1) Procédure pédagogique inspirée de l'apprentissage associationniste.

L'exécutant en difficulté considérerait le mouton comme un *obstacle*. Les hésitations, voire le renoncement, repérables dans la phase d'élan, découleraient d'inhibitions freinatrices auxquelles il est proposé de remédier en ramenant le mouton à une dimension éliminant l'impression d'obstacle.

Un rapport positif s'établit entre l'engin et l'élan qui n'est plus perturbé et peut ainsi se prolonger par un franchissement.

Sur la base de cette réduction, le pratiquant se voit proposer *le perfectionnement de l'élan* :

- amélioration de la course,
- mise au point de l'appel.

Après quoi succède l'étape du retour progressif à l'engin « normal ». Centré jusqu'alors sur un mode de franchissement considéré comme le « fondamental » du saut de mouton, le travail se diversifie si l'on estime réalisés des progrès :

- quant à la vitesse de course,
- quant à la puissance de l'appel,
- quant à la sûreté de l'envol et de la réception.

On « greffe » alors des figures de franchissement différentes, de difficulté croissante et codifiée. La complexité s'ajoute au « fondamental ».

*L'ordre chronologique guide la progression* : élan, appel, envol, figures.

#### 2) Procédure pédagogique inspirée de l'apprentissage gestaltiste.

Tout se passe comme si l'engin, la modalité du franchissement et l'élan préalable constituaient une totalité, une organisation globale, *déterminée par les lois caractéristiques* d'une « bonne forme ».

Chaque sujet, d'emblée, cherche la totalité dont les exigences conviennent à ses possibilités actuelles.

Le problème pédagogique est de proposer *une série d'ateliers*, en progression, depuis des « bonnes formes » relativement simples jusqu'à des « formes » de plus en plus complexes.

Le passage de l'une à l'autre se fait par « insight », sorte de découverte brusque de ce qu'il faut faire pour surmonter les impératifs impliqués par l'exécution de la nouvelle structure.

Par exemple, abandonner un engin peu élevé au bénéfice d'un autre de plus grande hauteur, c'est modifier l'élan, l'appel, le franchissement et la réception. Ce changement est global, perçu comme tel, mais ne découle en aucune façon de la juxtaposition de modifications partielles, réalisées séparément, au prix d'un travail analytique.

#### 3) Procédure pédagogique inspirée de l'apprentissage classique de type éclectique.

Les difficultés rencontrées par le *débutant* sont attribuées à l'ignorance de la technique, puisque telle est sa situation initiale.

Le problème pédagogique est celui de *l'apprentissage de la technique*, ultérieurement viendront les performances.

La technique, pour l'essentiel, se détermine par analyse de type biomécanique du « savoir-faire » des champions.

Une combinaison « judicieuse » d'exercices ou de situations pédagogiques inspirées des procédures de types associationniste et gestaltiste permet au débutant *d'apprendre le saut du mouton avec élan*.

Le pratiquant *s'éduque* puisqu'il s'approprie le geste juste du champion.

Notre collègue Joubert<sup>6</sup>, semble-t-il, illustre parfaitement l'ensemble du travail exigé par cette conception :

- analyse approfondie et permanente des champions de ski, permettant de dégager l'évolution de la technique ;
- interprétation des faits nouveaux et transpositions des caractéristiques dans des exercices appropriés ;
- recherche de progressions permettant dans les plus brefs délais au débutant de « skier moderne ».

#### 4) Apprentissage du franchissement du mouton avec élan et développement de l'enfant selon une perspective inspirée par une interprétation des travaux de Piaget.

a) Soit un enfant confronté au franchissement du mouton pour la première fois. Cette situation, nouvelle pour lui, confère à cet enfant *le statut de débutant*.

b) Le débutant pourra franchir le mouton si *deux conditions préalables* sont satisfaites :

- il lui faut pouvoir disposer d'un *prélude*, en l'occurrence le schème quadrupédique ;
- il faut encore que le mouton, *objet nouveau*, soit assimilé par le schème en question, c'est-à-dire que *l'engin* reçoive une *signification* de la part du sujet-enfant.

En ce sens, le mouton sera « intéressant ».

Dans ces conditions, le débutant fournira *une réponse* au problème posé, le franchissement du mouton deviendra une réalité observable.

c) Cette interprétation a guidé le groupe responsable à Vesoul de la classe Cours Moyen affectée à la gymnastique sportive pour organiser *une séance de consolidation du schème quadrupédique*.

6. Professeur à l'Université de Grenoble, entraîneur du G.U.C.

Simultanément, l'incorporation du mouton parmi les différents engins utilisés, soumis à l'action discriminative du schème d'assimilation, déclenche un processus d'*accommodation* aux propriétés et caractéristiques de cet objet nouveau.

Une coordination interne, propre au franchissement du mouton, dans le cadre du schème quadrupédique, s'établit de la sorte, ouvrant la voie à l'étape suivante.

- d) Pour l'enfant qui de toute évidence dispose du schème de la course, le moment est venu de procéder à la *coordination externe* de l'élan et du franchissement.

Cela ne peut se faire au détriment de la coordination interne du schème quadrupédique. La coordination interne de la course devra *toujours être transformable* en cette autre coordination-clé du franchissement.

Les exercices appropriés seront donc *centrés sur le pré-appel*.

Le schème du franchissement est le *but* de l'action entreprise par le sujet; il subordonne le schème de la course comme *moyen* de cette action.

- e) Une telle coordination entre les deux schèmes implique leur *mobilité croissante*; cette mobilité s'obtient par incorporation systématique d'objets nouveaux dans les champs respectifs des deux schèmes (cf. l'exercice au sol choisi simultanément au saut de mouton).
- f) Lorsque cette coordination externe est réalisée, c'est-à-dire lorsque le *pré-appel* est incorporé comme moment significatif du franchissement avec élan, une *praxie d'ordre supérieur* est conquise et va permettre de dépasser la simple juxtaposition des possibilités des deux schèmes pouvant fonctionner séparément.

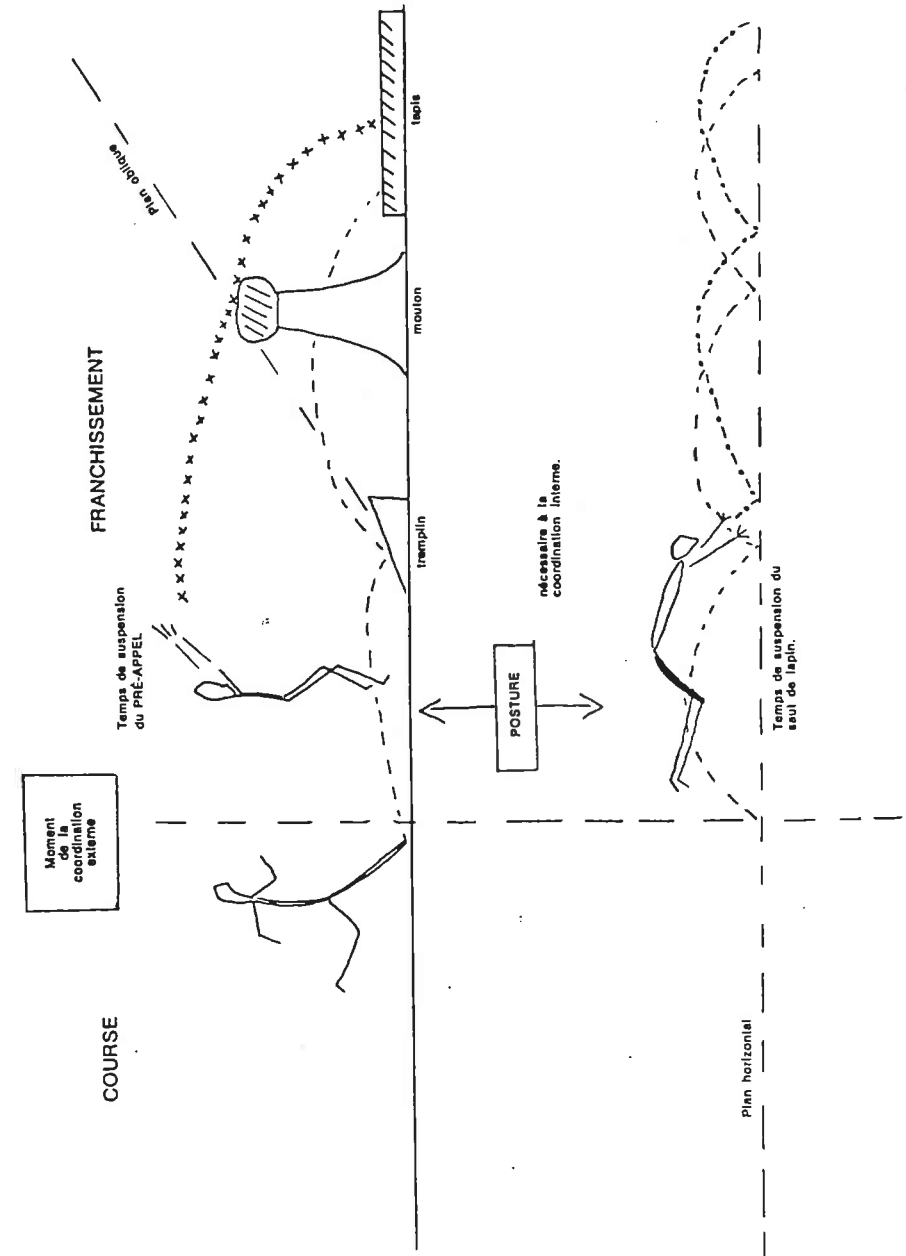
S'ouvre alors *une nouvelle étape de différenciations* apportant à l'exécutant des moyens nouveaux.

La signification du mouton va évoluer en conséquence.

D'*obstacle* qu'il était initialement, il peut devenir :

- un point d'appui pour les mains (le tremplin étant celui des pieds),
- un point de repère pour la trajectoire de l'envol,
- un objet parmi d'autres qui, ensemble, constituent le *système de relations spatiales* élaborées progressivement par le sujet.

Sans ce système, le saut de mouton se limiterait rapidement à n'être qu'une *habitude*, c'est-à-dire une réponse motrice sclérosée, fermée à toute transformation.



- g) Les dernières remarques nous entraînent, semble-t-il, dans la problématique générale de l'activité de l'enfant définie par Piaget.

Dans toute réponse observée, l'auteur propose de chercher à déterminer ce qui relève :

- des coordinations propres aux praxies,
- des relations entre les coordinations propres aux praxies et à l'intelligence,
- des relations entre les coordinations propres aux praxies et à la fonction symbolique, notamment l'image mentale.

Il est important, souligne Piaget, de diagnostiquer dans une praxie constructive

- ce qui relève de l'intelligence,
- ce qui ne relève que de la figuration symbolique.

Or, si l'on admet l'hypothèse que la réponse d'un champion représente le niveau le plus élaboré d'une praxie constructive, il est essentiel de l'étudier en vue d'aboutir au diagnostic évoqué ci-dessus.

« Vers un volley-ball total »<sup>7</sup> témoigne, de la prise de conscience de cette nécessité, des premières tentatives d'approche qui en découlent, de l'intérêt de cet effort pour renouveler et approfondir les enseignements des grandes compétitions internationales.

#### 4. Conclusion provisoire

Entre le « donné » tel que l'analyse biomécanique du champion permet de le proposer au débutant et la construction d'un répertoire de réponses, telle que l'analyse psychologique suggérée ci-dessus permet de l'envisager, il y a la marge qui sépare l'apprentissage des techniques et l'action spécifique sur le développement du sujet.

Au-delà des lois biomécaniques dont le déterminisme gouverne la cohérence des réponses, y compris celles du débutant, il semble nécessaire d'envisager les lois psychologiques de l'activité du sujet dont le déterminisme gouverne les transformations successives de la réponse.

De l'enfant en voie de développement au champion confronté à la pratique du perfectionnement humain, il y a des étapes et chacune d'entre elles est caractérisée par des réponses-types dont les lois de compensations et d'équilibre sont différentes de celles qui prévalent à une autre étape.

Telle était la toile de fond du travail proposé à l'occasion du stage de Vesoul. Les conditions de temps et d'organisation n'ont évidemment pas permis d'avancer la réflexion jusqu'à ce point. Aussi ne ferons-nous rien d'autre ici que de l'évoquer.

7. Compte rendu des championnats du monde 1970 de volley-ball, par Jacqueline Marsenach et Monique Dumontaux, édité par la F.S.G.T.

#### D. SPÉCIFICITÉ DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET NIVEAUX D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Nous prions le lecteur de bien vouloir pardonner ce développement, probablement fastidieux, de considérations limitées à un seul exemple, peut-être trop simple, voire simpliste, choisi parce qu'il nous a semblé connu de tous.

Mais nous croyons que c'est en renouvelant l'éclairage projeté sur le familier, le quotidien, que pourra se dégager la réponse effective à la question : qu'est-ce qui fait donc la spécificité de l'éducation physique ?

Car la nécessité s'en impose pour la seule raison que l'éducation physique n'a pas d'autre sens qu'une intervention systématique sur tous et sur la totalité de l'existence de chacun.

Voilà qui suppose un fondement à caractère universel et dépasse le cadre, évidemment particulier — ce qui ne veut pas dire étroit — de la pratique d'une activité physique spécifiée.

On peut admettre qu'une séance d'exercices conçue d'après les effets physiologiques de mouvements ramenés aux six types principaux<sup>8</sup> est bien une séance d'éducation physique. Mais une séance d'un niveau dont les moyens et les objectifs sont entièrement subordonnés à une conception biologique de l'E.P. Par contre, il n'est pas certain que la juxtaposition de séances consacrées à l'apprentissage de techniques sportives (choisies selon quels critères, puisqu'il n'est pas possible de les aborder toutes?) autorise la détermination d'objectifs valables pour tous. Sans doute verra-t-on des sujets, conditionnés à réagir aux sollicitations d'un système qui maintiendrait le plus grand nombre au niveau, de l'activité passive de *consommation*, de l'acquisition d'un répertoire de réponses-copies, où s'obnubileraient la souplesse des conduites et le pouvoir d'invention de l'intelligence motrice. Sans doute aussi verra-t-on le même système sélectionner le petit nombre des promus au niveau de l'activité de *création*, sans laquelle il n'est pas de champion ni de perfectionnement physique.

Il est cependant, et nous espérons l'avoir montré, possible d'envisager un niveau d'intervention qui permettrait à chacun de déployer une activité constructive, « créatrice de soi ». Les objectifs en seraient la réalisation pour tous, d'une personnalité hautement développée. Les moyens surgiraient de cet effort d'incorporation des données scientifiques, donc universelles, sur le développement humain. Mais cela exige une conception de l'éducation physique qui ne réduise pas l'homme au substrat biologique sans lequel il n'existerait pas, qui l'étende à l'être social sans lequel il n'y aurait ni développement, ni perfectionnement possibles.

8. Voir citation de Maigrot, page 103.



## RÉSUMÉ

Entre le « donné » que l'analyse biomécanique du champion permet de proposer au débutant et la construction d'un répertoire de réponses, il y a une marge qui sépare l'apprentissage des techniques et l'action spécifique sur le développement du sujet.

Au-delà des lois bio-chimiques, il semble nécessaire d'envisager les lois psychologiques de l'activité du sujet dont le déterminisme gouverne les transformations successives de la réponse.

De l'enfant en voie de développement au champion confronté à la pratique du perfectionnement humain, il y a des étapes et chacune d'entre elles est caractérisée par des réponses-types dont les lois de compensation et d'équilibre sont différentes de celles qui prévalent à une autre étape.

Il est possible d'envisager un niveau d'intervention qui permettrait à chacun de déployer une activité constructive. Les moyens surgiraient de cet effort d'incorporation des données scientifiques, donc universelles, sur le développement humain. Mais cela exige une conception de l'éducation physique qui ne réduise pas l'homme au substrat biologique sans lequel il n'existerait pas, qui l'étende à l'être social sans lequel il n'y aurait ni développement, ni perfectionnement possibles.

M. F.

## RESUMEN

Entre el « dato » que permite la aportación del análisis bio-químico de un campeón y un principiante; y la construcción de un repertorio de respuestas, hay toda la distancia que separa el aprendizaje de las técnicas y la acción específica sobre el desarrollo de un sujeto.

Más allá de las leyes bio-químicas, parece necesario tener en cuenta las leyes psicológicas de la actividad del sujeto en el que las transformaciones sucesivas de la respuesta vienen dirigidas por el determinismo.

Del niño en periodo de desarrollo al campeón confirmado por la práctica del perfeccionamiento humano, hay etapas y cada una de ellas está caracterizada por « respuestas-tipo », en las que las leyes de compensación y de equilibrio son diferentes de las que encontramos en otra etapa.

Es posible considerar un nivel de intervención que permita a cada uno desarrollar una actividad constructiva. Los medios surgirán de este esfuerzo de incorporación de las aportaciones científicas, por ello universales, sobre el desarrollo humano.

Pero esto exige una concepción de la Educación Física que no reduzca al hombre a un sustrato biológico, sin el cual no existiría, sino que se extienda al ser social, sin el cual no habría desarrollo ni perfeccionamiento posible.

M. F.

## ZUSAMMENFASSUNG

Zwischen dem "Gegebenen", das dem Anfänger darzubieten, eine biomechanische Analyse des Meisters erstattet, und der Herstellung eines Anticortenverzeichnisses besteht eine Diskrepanz, zwischen dem Erlernen der Technik und der spezifischen Auswirkung auf die Entwicklung des Einzelnen.

Es scheint notwendig, über die biochemischen hinaus, auch die psychologischen Gesetze der Tätigkeit des Einzelnen in Betracht zu nehmen, deren Determinismus die einanderfolgenden Wandlungen der Anticorten bestimmt.

Vom sich entwickelnden Kind bis zum eine menschliche Vollendung erstrebenden Meister gibt es Stufen und jede wird durch bestimmte Antworten gekennzeichnet, deren Kompensations- und Gleichgewichtsgesetze, von denen, bei anderen Stufen vorwiegenden, unterschiedlich sind.

Es ist möglich, nach einem Interventionsniveau zu trachten, das jedem die Erlangung einer konstruktiven Tätigkeit erlauben würde. Die Mittel dazu entstünden aus einem Einbeziehungsversuch der wissenschaftlichen und daher universalen Daten über der menschlichen Entwicklung. Dies verlangt aber eine Auffassung der Sportwissenschaft, die den Menschen nicht auf ein biologisches Substrat reduziert, ohne das er nicht existieren würde, sondern die ihn zum Sozialwesen erhöht; ohne das wären weder Entwicklung noch Vollendung möglich.

M. F.

Si vous désirez être bien informé de ce qui se passe dans le monde du sport de l'éducation physique,

Lisez la :

# REVUE ANALYTIQUE D'EDUCATION PHYSIQUE ET DE SPORT

Trimestrielle

Dans chaque numéro vous trouverez :

1. Des comptes rendus des meilleurs articles choisis dans les périodiques spécialisés.
2. Un index des auteurs dont les comptes rendus sont publiés dans la revue.
3. Un index des matières.

Abonnement : 500 F. B. ou U. S. \$10.00

Bon de commande à adresser à :

Revue Analytique d'éducation physique et de sport  
Institut Supérieur d'Education Physique,  
Université de Liège au Sart Tilman,  
B. 4000 LEGE

C. Banque de Bruxelles — Liège Avroy P/03/7305  
C. C. P. 667.22