

Didactique du sport : l'apport d'une analyse de la signification fonctionnelle des conduites

Autor(en): **Brechbühl, J. / Bronckart, J.-P. / Joannisse, R.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Macolin : revue mensuelle de l'École fédérale de sport de Macolin et Jeunesse + Sport**

Band (Jahr): **46 (1989)**

Heft 5

PDF erstellt am: **29.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-998666>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Didactique du sport: l'apport d'une analyse de la signification fonctionnelle des conduites

J. Brechbühl, J.-P. Bronckart, R. Joannisse

Jean **Brechbühl** est maître des sports retraité de l'Université de Genève. Licencié en sciences commerciales, il est au bénéfice du diplôme II de maître d'éducation physique (EPF de Zurich). Il a notamment été un bon joueur de tennis, sport auquel il a consacré plusieurs livres.

Jean-Paul **Bronckart** est professeur de didactique des langues à l'Université de Genève, où il a également obtenu le titre de docteur en psycholinguistique. Il a pratiqué l'athlétisme et le football. Il est l'auteur de livres consacrés à l'acquisition du langage et à la didactique des langues.

Robert **Joannisse**, enfin, est assistant en didactique du sport et candidat au doctorat à l'Université de Genève où, après des études au Canada, il a déjà obtenu une licence en psychologie expérimentale. En sport, il pratique l'athlétisme, le tennis et le basketball.

Ces trois personnalités ont été frappées par le fait que des analogies semblent se manifester lorsqu'on compare la didactique des langues à celle du sport, surtout si on les considère comme étant des systèmes d'actions significatives. «Ainsi», dit Jean Brechbühl, «un sujet qui parle cherche à exprimer des intentions personnelles et à agir sur autrui en recourant à une «technique», c'est-à-dire à des moyens linguistiques plus ou moins chargés de sens. Un sportif, dans l'activité qu'il pratique, recourt lui aussi à une «technique», c'est-à-dire à un ensemble de **moyens sportifs**, perceptifs et moteurs, qui sont plus ou moins significatifs, en regard des buts qu'il se propose d'atteindre.»

Ce genre de constatations devrait contribuer à éclairer les problèmes de l'apprentissage sportif d'un jour nouveau et à «formuler des propositions didactiques originales et efficaces». (Y.J.)

Si l'éducation physique et ce que nous appelons aujourd'hui le sport sont des activités très anciennes, leur observation par des moyens précis et scientifiques est relativement récente.

Grille d'observation

M A I T R E	verbal															
	feed-back															
	engagement															
	contenu P.															
E L E V E	contenu S.															
	destinataire															
	verbal															
E L E V E	engagement															
	contenu															
	évaluation															
E L E V E	verbal															
	engagement															
	contenu															
E L E V E	évaluation															
	verbal															
	engagement															
E L E V E	contenu															
	évaluation															
	séquences	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Code	Verbal	Engagement	Contenu paractème
	1 descriptif	1 moteur	1 paractème technique
	2 prescription	2 cognitif	2 paractème tactique
	3 évaluation	3 non-engagement	3 paractème métaphore
	4 interaction	4 (1 + 2)	4 × (1 + 2)
	5 (1 + 2)		5 × (1 + 3)
	6 (1 + 3)		6 × (2 + 3)
	7 (1 + 4)		7 × (1 + 2 + 3)
	8 (2 + 3)		
	9 (3 + 4)		
	Contenu syntactème	Evaluation	Destinataire
	1 actème	1 facile	1 élève I
	2 suite d'actèmes	2 moyen	2 élève II
	3 syntactème I	3 difficile	3 élève III
	4 syntactème II		4 collectif
	5 syntactème III		5 maître
	6 acte		6 autres

En revanche et depuis longtemps déjà, les langues ont été l'objet de nombreuses recherches se rapportant soit à leur nature, soit à leur évolution ou à leur fonction. Des procédés d'enseignement linguistiques d'abord très traditionnels, puis de plus en plus influencés par les théories et les observations scientifiques, ont été mis au point et expérimentés et, pour déterminer leur pertinence et leur efficacité, des contrôles ont assez tôt dû être institués.

Pendant longtemps, les «apprenants» ont été soumis à des tests, des épreuves, des examens et les *produits ou résultats* obtenus ont été considérés comme une indication de la valeur des procédés didactiques utilisés.

On a très vite dû constater toutefois que les procédés efficaces avec certains élèves ne l'étaient pas avec d'autres, que les relations entre maîtres et élèves ne s'établissaient pas toutes de manière similaire et que les conditions

d'enseignement matérielles (équipements, temps disponible, etc.) ou sociales (nombre, âge, sexe, milieu socio-professionnel des élèves ou des maîtres) jouaient aussi un rôle.

Une multitude de facteurs interviennent dans l'enseignement, de sorte que certaines catégorisations et simplifications deviennent nécessaires et que, surtout, l'observation des pratiques didactiques (de ce qui se fait réellement dans les situations d'enseignement), prend une importance toujours plus considérable.

De plus, une observation, même minutieuse et entourée de précautions, reste sujette à controverse si elle ne peut pas être répétée par d'autres observateurs afin que les constatations faites puissent être comparées et recoupées.

C'est la raison pour laquelle ont été créées des grilles d'observation (voir page ci-contre).

Dussault (1973) définit celles-ci comme suit: *C'est un instrument qui permet d'observer, de nommer, de décrire, de classer, de quantifier divers phénomènes observables en classe...*

Au risque d'avoir un effet réducteur, les grilles constituent un instrument d'observation présentant l'avantage de la précision et de l'impartialité tout en offrant la possibilité d'observer certains détails.

Les grilles ont été d'abord mises au point pour l'observation des disciplines scolaires et utilisées sans grandes modifications pour étudier l'enseignement des APS (activités physiques et sportives). On a alors constaté que des transformations devaient y être apportées: en effet, dans la plupart des enseignements scolaires, les interventions du maître et les comportements en retour des élèves ont lieu sous forme verbale, alors que dans les APS, 30 à 50% de l'activité des maîtres et des élèves se déroulent sous une forme non verbale.

Peu à peu, diverses grilles pour l'observation des APS ont été mises au point et ont été consacrées aux comportements des maîtres, des élèves et aux processus d'enseignement.

Des recherches ont été consacrées, entre autres, au temps réel d'engagement moteur, aux tâches motrices proposées aux élèves, au caractère biomécanique des gestes à exécuter, aux qualités physiques ou psychiques que l'enseignement se propose de promouvoir et on s'est de plus en plus intéressé à l'interaction sociale maître-élèves lors des leçons.

Pour notre part, nous avons adapté une grille qui avait été élaborée pour l'observation des situations d'enseignement de la langue dans les classes de l'enseignement secondaire genevois¹; inspirée des concepts de l'inter-

actionnisme développés par Léontiev², cette grille a permis, d'une part, de mettre en évidence des niveaux de structuration des conduites verbales propres aux élèves et, d'autre part, de mettre en relation ces niveaux avec les consignes et le contexte proposés par l'enseignant.

La grille d'observation du sport a été appliquée au basketball et au tennis, cela pour diverses raisons: les sports en question sont relativement difficiles à apprendre et ils comportent une forte part d'incertitude; de plus, deux maîtres spécialisés étaient disposés à collaborer à cette recherche et ont pu décider plusieurs de leurs collègues à se prêter à l'observation de leur enseignement.

L'idée générale présidant à l'élaboration de cette grille est la suivante³:

Dans toute activité complexe et difficile à apprendre, le but ultime qu'un sujet se fixe ne peut être atteint qu'à condition qu'il s'approprie progressivement des comportements de plus en plus significatifs par rapport à l'objectif final de l'activité. Il faut donc que, lors de l'apprentissage, l'élève se fixe ou se voie proposer des buts intermédiaires ou «sous-buts» hiérarchiquement de plus en plus significatifs en regard de l'objectif final.

Prenons l'exemple de la langue. Pour s'exprimer, il faut, notamment:

- Etre capable, comme tous les êtres humains, de produire des sons ou des syllabes, qui n'ont, au départ, qu'un sens très personnel;
- Pouvoir grouper sons et syllabes en mots ayant un sens donné, mais qui sont encore des moyens d'expression peu élaborés en regard de ce que le sujet souhaite communiquer;
- Assembler ces mots avec d'autres pour former des groupes ou syntagmes, déjà nettement plus significatifs du point de vue des notions à transmettre;
- Savoir que ces groupes prennent une autre signification encore si on les combine avec d'autres pour former une phrase; ils deviennent plus appropriés pour établir des relations communicatives;
- Etre conscient que les phrases sont organisées en textes ou discours dont la signification et le contenu précis sont donnés par les situations (interlocuteurs, moyens langagiers disponibles) et par les buts à atteindre (expliquer, convaincre, charmer, etc.).

Dans l'acquisition, ces différents aspects se développent simultanément. Une communication existe presque toujours, mais les moyens «techniques» pour l'établir deviennent de plus en plus perfectionnés.



Le maître, de son côté, insiste sur certains paramètres, comme la propriété des termes, la construction des phrases ou du discours, et accorde à certains facteurs langagiers plus d'importance qu'à d'autres.

Dans un sport comme le tennis, on observe que, pour pouvoir se livrer à cette activité, il faut être capable, comme tous les êtres humains, de faire des mouvements qui ont un sens, certes, mais dont la signification est faible par rapport à l'activité spécifique.

Ceux-ci peuvent être combinés en actions motrices commençant à avoir une signification spécifique (se tourner à droite pour observer un objet se trouvant de ce côté; plier les genoux pour saisir un objet bas placé, etc.). Nous avons appelé ces premières unités comportementales porteuses de sens, les actèmes.

Ces actions motrices peuvent être combinées pour exécuter les coups ou

sur une balle courte), donc avec une intention tactique bien précise. C'est ce que nous appelons les *syntactèmes III à contenu tactique ou stratégique*.

Dans le jeu de tennis, toutes les activités sont coordonnées en vue d'un objectif stratégique final qui est de gagner la partie en observant des règles librement acceptées.

Dans l'enseignement, le maître met en évidence certains paramètres ou insiste sur certains points particuliers et nous avons adopté le terme de *paractème* pour désigner les «centrations» du maître sur certains éléments de l'activité. Les paractèmes peuvent se rapporter aux exécutions techniques, aux intentions tactiques ou stratégiques ou aux sensations ou représentations que le maître souhaite susciter chez son élève. Nous distinguons donc entre *paractèmes techniques, tactiques et métaphoriques* (voir fig. «grille d'observation»).

ment liés. Pour parler ou écrire, il faut mettre en action des «instruments» moteurs en fonction de ce que l'on peut et souhaite exprimer, ces exécutions motrices étant de leur côté perçues. En sport, on met en action son corps pour réaliser ses intentions et on perçoit les positions adoptées ou les mouvements exécutés.

- Sport et langage permettent, avec des moyens différents, bien sûr, de s'exprimer dans le milieu ambiant. D'une part, le milieu suscite des *processus adaptatifs*: on ne parle pas à un ami comme lorsqu'on harangue une foule et, d'un autre côté, *le milieu peut être modifié par l'action*: on peut, en parlant, informer, convaincre, émouvoir, expliquer, etc.

En sport on doit s'adapter à la situation de jeu et, par exemple, tenir compte de ses propres capacités, des conditions ambiantes, du score, du partenaire ou de l'adversaire pour *atteindre le but qu'on se propose, donc modifier la situation*, c'est-à-dire, apprendre, s'améliorer, se «faire plaisir», s'imposer, etc.

Dans les deux activités, les «instruments» moteurs ne sont utilisés que comme des *moyens* de réaliser des intentions:

- La maîtrise de l'activité langagière ou sportive se fait par étapes d'acquisition successives au cours desquelles les possibilités que le sujet possède de s'exprimer s'accroissent, se précisent et deviennent de plus en plus efficaces et significatives.
- Les recherches effectuées dans le cadre de l'interactionnisme social ont mis en évidence que c'est par rapport aux buts et aux possibilités qu'il faudrait juger de l'activité déployée. A un certain degré de développement, soit dans l'apprentissage de la langue maternelle, soit dans celui d'une autre langue, les moyens limités d'expression ne rendent possibles que certaines formes de discours. Il en est de même des moyens d'expressions sportives qui s'accroissent, se perfectionnent et s'affinent au cours du temps.

Ainsi donc, on doit considérer que, comme les enfants ne sont pas de petits adultes, ils s'expriment non pas d'une manière imparfaite mais autrement que des adultes. De même, les sportifs n'accomplissent pas grossièrement les gestes et les modèles des meilleurs pratiquants («forme élémentaire» par rapport à «forme affinée»), *ils font autre chose* et leurs comportements passent en permanence par des phases de remaniement, parfois régressif, parfois optimalisant⁴.



gestes techniques qui, même isolés, ont déjà un peu plus de signification par rapport au jeu. Nous les avons appelés *syntactèmes I à contenu technique*.

Les coups du tennis peuvent être à leur tour combinés sous forme d'échanges de balles qui sont plus significatifs tactiquement que les coups isolés et que nous avons appelés *syntactèmes II à contenu tactique discret*.

On peut enfin s'efforcer de concevoir les échanges de manière à gagner des points (par exemple: en attaquant le point faible de l'adversaire, en montant

Pertinence de la comparaison entre l'enseignement de la langue et l'enseignement du sport

On peut se demander si une comparaison entre ces deux types d'enseignement est possible. En y regardant de plus près, on doit bien constater certaines analogies:

- Les deux activités présentent un aspect moteur et un aspect perceptif. Il serait d'ailleurs surprenant qu'il en fût autrement, ces deux aspects du comportement des êtres vivants étant, dans la réalité, indissoluble-

Méthodologie de l'observation

L'observation a été effectuée en filmant (avec une caméra vidéo JVC couleurs) des leçons données à des groupes d'élèves, soit dans des clubs, soit dans des organisations dépendant de l'école (comme les classes sport-études). Elles ont eu lieu dans le canton de Genève, avec des élèves de divers âges, mais surtout avec des sujets jeunes (de 9 à 16 ans).

Ce ne sont pas moins de 600 séquences interactives qui ont été enregistrées, puis observées et codées en utilisant la grille d'observation préalablement mise au point.

Après discussion avec le maître, les élèves étaient répartis, selon leur niveau de capacité, pour former des classes de débutants, de moyens et d'avancés.

Les données codées ont été traitées par ordinateur.

D'autres travaux sont actuellement en cours, dans lesquels des grilles d'observation de même type sont utilisées. L'un, consacré au patinage, est en voie d'achèvement, un autre, consacré au football, est en cours d'élaboration. Un travail portant sur l'examen critique de cette grille est également en projet, en collaboration avec l'INSEP de Paris.

Les observations faites

Il n'est pas possible d'exposer, dans le cadre d'un article, toutes les observations faites à l'occasion de cette recherche; pour davantage d'informations, il convient de se référer au travail de Robert Joannisse.

On peut cependant faire les remarques très générales suivantes:

- L'enseignement est, dans les deux sports, très directif. Les enseignants *prescrivent* et, le plus souvent, ne se bornent pas à indiquer «ce» qu'il faut faire, mais *spécifient* «comment» le faire. Le maître prend en charge et dirige les leçons.
- Les élèves ne sont presque jamais questionnés et s'expriment rarement spontanément. Il est très rare, aussi, qu'il leur soit demandé quel est leur objectif lorsqu'ils jouent. Cette question n'a été posée qu'exceptionnellement en présence de l'observateur, mais elle l'a peut-être été à d'autres occasions.
- L'activité des élèves est le reflet de ce que prescrivent les maîtres.
- Les «feedback» sont soit prescriptifs («plie davantage les genoux, saute plus haut!»), soit évaluatifs, mais ont souvent le caractère d'un encouragement («c'est bien, bravo!») et plus rarement celui d'une information objective.
- Une partie intéressante de la recherche concerne les indications

données aux élèves. En impartissant des consignes préalables ou des «feedback», les maîtres cherchent à concentrer l'attention des élèves sur certains facteurs ou repères qui peuvent être:

- *techniques*: on décrit les caractéristiques spatio-temporelles des gestes à accomplir: «Prépare-toi plus tôt! Raccourcis ta préparation en volée! Plie davantage les genoux quand tu dribbles! Etc.»
- *sensoriels* (ou métaphoriques, pour employer le terme figurant sur la grille): on s'efforce de «faire sentir»: «Lâche ton service! Caresse cette amortie! «Explose» pour sauter! «Accroche» cette balle!»
- *tactiques ou stratégiques*: on s'efforce de faire comprendre aux élèves ce qu'il conviendrait logiquement de faire en tenant compte de la situation de jeu, de leurs propres moyens et des buts à atteindre: «Joue avec une plus grande marge de sécurité par rapport au filet! Ne tire pas quand les «rebondeurs» ne sont pas placés! Etc.»

- On constate que les «centrations» des maîtres varient selon le niveau des élèves:

- Avec les débutants, elles portent surtout sur l'exécution des syntactèmes I (soit des gestes techniques), ou sur les syntactèmes II (répétition de phases de jeu). C'est davantage le cas en tennis qu'en basket.
- Avec des joueurs de niveau moyen ou avancé, le pourcentage des indications tactiques augmente. Toutefois, les indications à caractère tactique ont rarement un contenu très significatif par rapport à l'activité considérée dans sa totalité. Ainsi, en tennis, on exerce la montée à la volée pour y gagner le point sans indiquer assez souvent de quel type de balle il s'agit et quels coups d'approche sont les plus efficaces. De même, en basket, les dribbles suivis d'un tir sont exercés, avec ou sans la présence de défenseurs adverses, sans que soit toujours indiqué quand il convient de chercher à pénétrer dans la défense, et quand il faudrait peut-être se borner à passer ou à tirer de loin.

Il faut remarquer que la grille utilisée permet une approche dynamique de l'interaction. Elle donne un «profil d'organisation contextuelle» des comportements interactifs en fonction du niveau de signification fonctionnelle de l'activité pratiquée:

- Lorsque les fautes se produisent, la plupart des interventions ont un caractère modificateur. Le maître

cherche à corriger et, beaucoup plus rarement, à compléter le répertoire des actions disponibles.

- Malgré la relative similitude des sports observés, qui sont tous deux des jeux avec un taux élevé d'incertitude, leur enseignement présente certains traits spécifiques:

- L'engagement moteur des enseignants est plus élevé en tennis; les maîtres démontrent ou jouent avec les élèves – pour les motiver ou les améliorer – davantage qu'en basket;
- Les prescriptions gestuelles sont beaucoup plus nombreuses et détaillées en tennis qu'en basket et elles s'adressent à des sujets d'un niveau plus élevé.

Il y a cependant beaucoup de traits communs à la didactique des deux sports.

Les propositions didactiques

A la suite des observations faites, un maître d'éducation physique spécialisé dans l'enseignement du tennis a tenté de formuler des remarques didactiques dont la plupart peuvent être appliquées, non seulement aux deux sports observés, mais à quantité d'autres activités sportives.

Là encore, les propositions faites doivent être résumées et, pour plus de détail, on se référera au texte original.

Se basant sur les observations qui ont été effectuées, les remarques suivantes peuvent être faites:

- Comme l'a remarqué la psychologue Louise Koch, «les hommes ne veulent pas faire des gestes, ils veulent faire quelque chose». Ils ont un but et leur activité a une signification. C'est donc constamment par rapport au but visé par les élèves que devraient être en priorité jugés les procédés méthodologiques employés.
- Or, dans la plupart des cas, le maître propose son propre but sans trop sembler contrôler – par des questions, ou par une observation attentive des «apprenants» – si le but que vise l'élève est, pour ce dernier, accessible et raisonnable, ou même s'il coïncide avec celui de l'enseignant...
- La plupart des indications données aux élèves ont un caractère technique (ou gestuel), parfois discrètement tactique, c'est-à-dire qu'elles se réfèrent en priorité *aux moyens* à adopter pour atteindre le but.

On propose des *modèles* aux élèves (enseignants, bons joueurs) sans trop se préoccuper de savoir si les moyens de ces derniers leur permettent d'imiter ces modèles.

Il paraît pourtant raisonnable, lorsqu'un sujet désire apprendre quelque

chose, qu'on l'aide d'abord à découvrir lui-même «ce» qu'il serait logique, *pour lui, d'essayer de faire* (c'est-à-dire qu'on lui inculque une stratégie), avant de lui indiquer «comment» le faire (en lui enseignant une technique ou même un procédé tactique).

En basketball, par exemple, avant d'insister longuement sur la technique et l'exécution des passes au cours de longues répétitions, il conviendrait, semble-t-il, d'indiquer d'abord quand on doit faire des passes à deux mains, au sol, à une main, etc., et à veiller, lors des parties d'entraînement, à ce que les élèves choisissent intelligemment (donc en tenant compte des situations de jeu et de leurs propres capacités) les passes à exécuter.

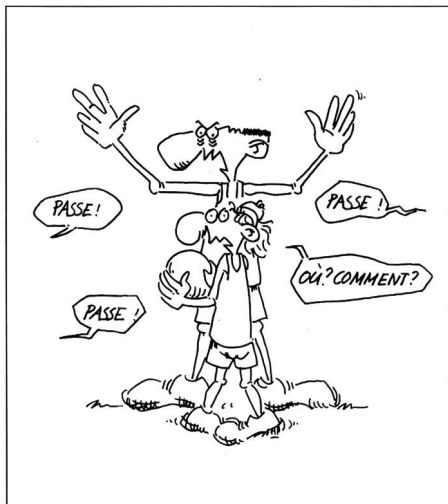
En tennis, plutôt que d'insister sur les prises, les jeux de jambes et les gestes de frappe, il conviendrait de vérifier d'abord quels types de trajectoire les élèves souhaitent produire et vérifier si leurs intentions sont logiques. S'efforcer de jouer constamment (comme beaucoup de débutants pensent que c'est souhaitable), la balle à 20 cm du filet est absurde, parce que trop difficile. Il est important, pour le maître, de le mettre en évidence *avant* de se préoccuper des détails gestuels.

Il semble donc bien que, dans toutes les activités d'enseignement, *on devrait beaucoup plus se préoccuper des buts à atteindre* avant de fixer ou de proposer des procédés gestuels ou tactiques pour les atteindre.

*

Les considérations qui précèdent débouchent, comme c'est presque toujours le cas, sur de nouvelles interrogations.

En effet, on peut se demander si les champions sportifs sont adroits *parce qu'ils utilisent de bons moyens* (techniques ou tactiques) ou s'ils adoptent de bons moyens *parce qu'ils sont devenus*



habiles par l'accumulation d'expériences spécifiques très nombreuses et la prise de conscience de plus en plus

pour qu'un enseignement soit efficace, un échange d'informations permanent doit s'instaurer entre maîtres et élèves.



significative des problèmes à résoudre. Les bons gestes et les choix tactiques judicieux seraient, dans ce dernier cas, davantage *l'expression* que la cause de leur maîtrise. De même, il serait intéressant de savoir si les sportifs de haut niveau sont parvenus au degré d'excellence qui est le leur parce qu'ils ont acquis *préalablement certaines qualités de coordination* (ou composantes de l'adresse), ou si ces dernières ne se sont pas, au contraire, développées, dans l'activité spécifique en question, par des mises en situation répétées ou des prises de conscience personnelles (dues parfois aux conseils des enseignants).

Il s'agit peut-être, là, de ce que les Anglo-Saxons appellent un «chicken and egg problem», mais des études plus détaillées de ces questions seraient certainement nécessaires pour savoir à quels niveaux ou avec quels types d'élèves les indications quant aux buts seraient plus efficaces que celles se rapportant aux moyens, ou vice versa.

L'étude faite relève l'importance de la fixation préalable des buts, mais elle met surtout en évidence le fait que,

Les enseignants doivent peu à peu amener les «apprenants» à exprimer leurs motivations dans la discipline spécifique pratiquée et, ce faisant, à dévoiler peu à peu leurs motivations profondes. En les aidant à découvrir ce qu'il est *pour eux* possible de faire dans une activité donnée, on leur *apprend aussi à mieux se connaître*.

Avant de s'intéresser au pratiquant sportif comme à une machine qui exécute, c'est à l'homme tout entier, avec ses réactions affectives, cognitives ou motrices significatives qu'il faut penser. On n'enseigne pas des coups ou des procédés tactiques, on forme des hommes. ■

Bibliographie

- 1 Collectif - 1985: Contribution à la pédagogie du texte. Cahiers SSA, Université de Genève.
- 2 Léontiev, A. N. - 1969: The problem of activity in Soviet psychology, New York, Scharpe 37-71.
- 3 Brechbühl J., Bronckart J.-P., Joannisse R. - 1988: Contribution à la didactique du sport. Cahiers SSA, Université de Genève.
- 4 Famose J.-P. in «L'enfant par son corps», Bazina, Joinville-le-Pont - 1988.