

Entre intention et réalité

Autor(en): **Messmer, Roland**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Mobile : la revue d'éducation physique et de sport**

Band (Jahr): **1 (1999)**

Heft 3

PDF erstellt am: **11.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-995877>

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.

L'entraînement intégratif dans l'éducation physique

Entre intention et réalité

A partir d'un exemple tiré d'une leçon d'éducation physique, le présent article montre qu'il est juste, pour trois raisons, de distinguer le sport à l'école du sport de compétition. D'abord, le sport à l'école se pratique dans des situations très éloignées du sport de compétition, ce qui amène les maîtres d'éducation physique à réduire leurs exigences et à trouver davantage de compromis. Ensuite, le sport à l'école s'adresse à un groupe de personnes hétérogène, de sorte que la notion d'individualisation n'y a pas la même signification. Enfin, le sport à l'école poursuit des objectifs qui ne sont pas seulement sportifs; il ne permet donc pas les mêmes formes d'entraînement que le sport de compétition.

Roland Messmer

Leçon d'éducation physique dans une classe de dixième année. Les 23 élèves ont déjà effectué un échauffement intensif quand le maître leur présente la suite de la leçon. Au programme: un circuit de six exercices de

basketball, à faire par petits groupes. Pour la démonstration qui suit, nous nous concentrons sur trois postes. Au poste N° 2, les élèves entraînent, par groupes de quatre, une situation de jeu concrète; l'attaquant reçoit la balle d'un coéquipier placé sur le côté; il doit alors se décider entre un «give and go» ou un tir au panier, alors qu'un défenseur se tient non loin de là, devant le panier. Le maître explique les deux variantes: «Si le défenseur ne gêne pas le jeu, je fais un «give and go», si le défenseur empêche la passe, je vais de

l'autre côté et je tire au panier.» Au poste N° 3, les élèves jouent au panier à un contre un. Au poste N° 6, les élèves lancent des balles au panier à partir de la ligne des lanciers-francs. En présentant les règles du jeu, le maître indique: «Celui qui rate un panier et qui est dépassé par le joueur à l'arrière est éliminé. Celui

qui est éliminé doit grimper à la perche.»

Une fois que le maître a expliqué les différentes tâches, les élèves commencent l'entraînement. Durant l'exercice, le maître doit intervenir six fois au poste N° 2, soit au moins une fois dans chaque groupe. Dans la plupart des cas, il doit redonner des explications car bon nombre d'élèves n'ont pas compris comment effectuer les passes et les déplacements. Au poste N° 6, il n'intervient qu'une fois, quand deux élèves grimpent à la perche avec les pieds contre la paroi.

Des conditions limitatives

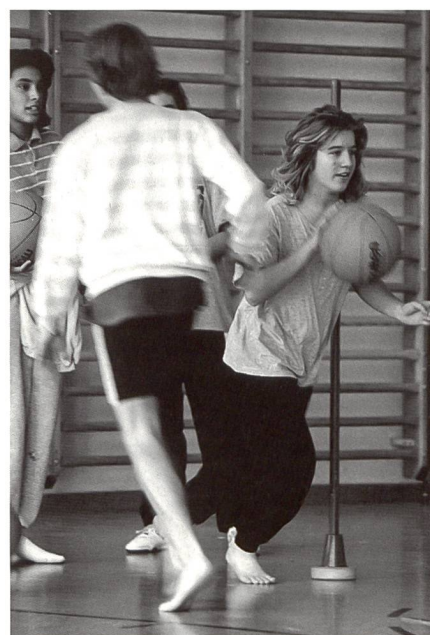
Interrogé sur la finalité de la tâche supplémentaire (pénalité) du poste N° 6, le maître explique qu'il a inclus cette dernière davantage pour des raisons pratiques. «Les élèves éliminés visent mal. Ils doivent donc pouvoir compenser leur déficit avec un exercice supplémentaire. Compte tenu des difficultés d'organisation, j'ai choisi ici la perche. J'avais d'abord pensé entraîner la force avec un ballon lourd, mais allez savoir où. D'habitude, je ne suis pas dans cette salle et quand je l'ai, j'essaie d'en tirer parti.» L'exercice utile sur le plan didactique, mais concrètement irréalisable, est ainsi sacrifié au profit d'un exercice supplémentaire choisi pour des raisons pratiques.

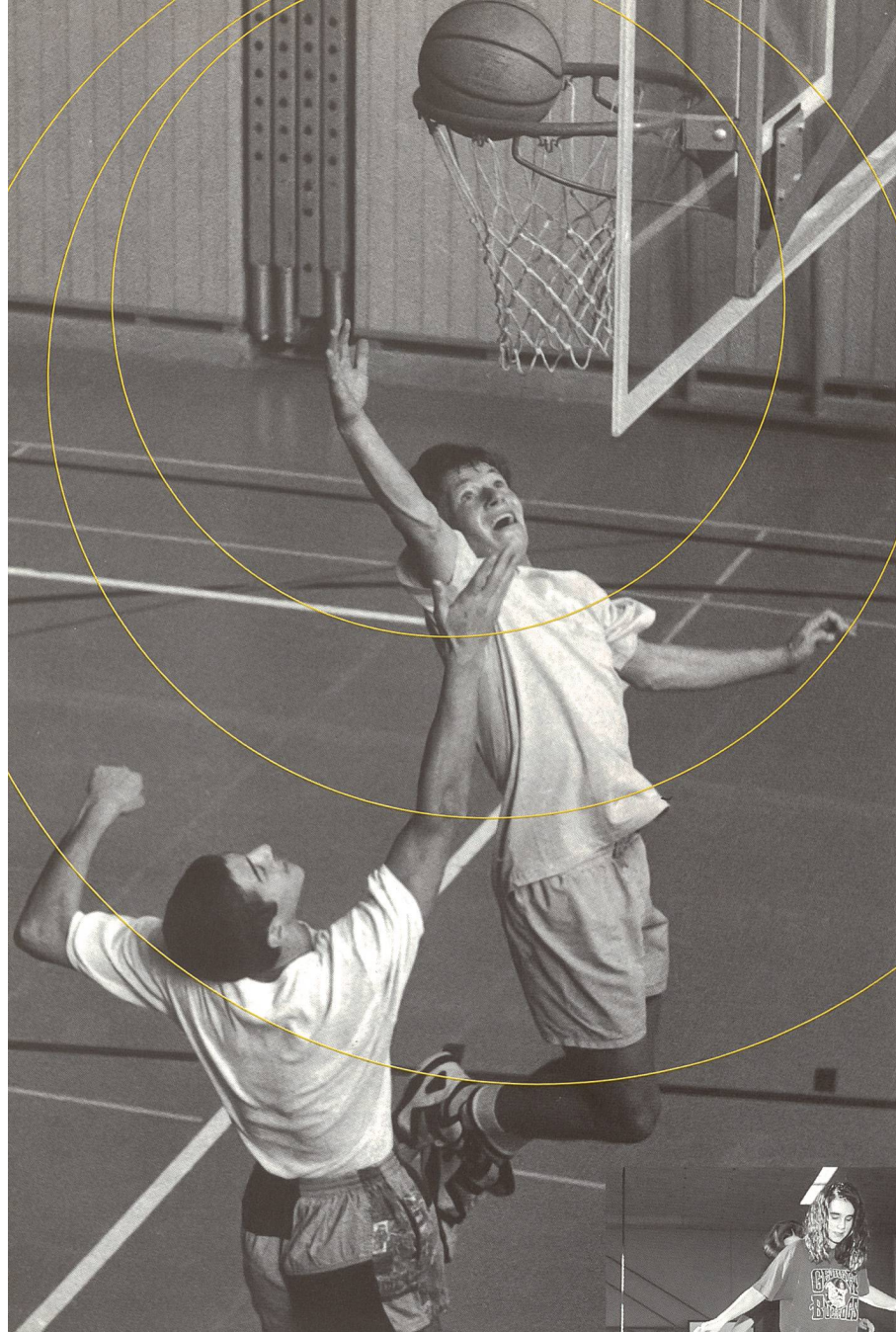
Toute personne enseignant le sport connaît ce genre de dilemmes: «En fait, il

faudrait..., mais du moment que je peux utiliser la perche.» Le maître renonce à l'exercice logique dans le contexte pour profiter de la diversité (du matériel), dans une perspective à long terme. Ce sacrifice ne s'explique pas seulement en raison de la nécessité de varier l'entraînement des élèves. Il remplit, aussi, un objectif à plus long terme de l'éducation physique. Alors que le sport de compétition recherche l'optimisation des performances, soit un but relativement clair et restreint, l'éducation physique vise l'apprentissage de mouvements aussi variés que possible. Contrairement aux athlètes, les élèves doivent, en plus d'améliorer leurs performances, élargir leur répertoire de mouvements. Comme le sport à l'école se pratique dans des situations qui ne sont pas toujours optimales, les maîtres sont amenés à s'arranger avec les principes énoncés dans la théorie de l'entraînement et du mouvement. À l'école, l'exercice le plus faisable se substitue à l'exercice le plus souhaitable. Souvent, des considérations d'ordre pragmatique et didactique jouent un rôle bien plus important que les théories de l'entraînement et du mouvement et leurs modèles.



Roland Messmer enseigne la pédagogie, la psychologie et la didactique à l'Institut du sport et des sciences du sport de l'Université de Berne ainsi qu'à l'Institut de pédagogie de Bâle. Adresse: Institut de pédagogie, Riehenstrasse 154, 4058 Bâle





Photos: Daniel Käsermann

couragées, leurs performances individuelles tendent à se niveler par le bas. Durant l'entretien, le maître reconnaît avoir opté volontairement, au poste N° 2, pour un exercice technique et tactique difficile, et avoir choisi un lieu à partir duquel il pourrait, à tout moment, apporter son aide. Ici, le maître intervient non pas pour accompagner le processus d'apprentissage des élèves, comme le veut la théorie de l'entraînement, mais, et ceci est moins banal qu'il n'y paraît, pour s'assurer du bon déroulement de l'exercice. Là aussi, les théories de l'entraînement et du mouvement ne servent pas à grand-chose quand l'aspect, central, de l'organisation du processus d'apprentissage entre en ligne de compte. C'est d'ailleurs sur ce point qu'on reconnaît les maîtres chevronnés et ceux qui débutent. Dans notre exemple, le maître anticipe les difficultés d'organisation et choisit sciemment sa place dans la salle.

Condition physique, coordination et objectifs sociaux

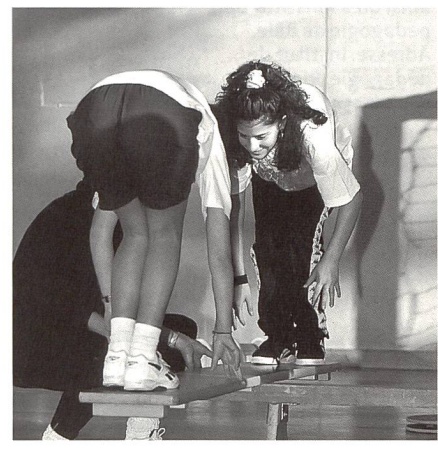
Au poste N° 3, le problème de la formation des groupes apparaît nettement. Comme la constitution des groupes a été laissée au hasard, il arrive qu'un élève faible tombe sur un élève fort, ce qui rend apparemment presque impossible un jeu à un contre un. Au début de l'exercice, le maître a donc également envisagé de faire de la taille un critère dans la formation des groupes. Quand on l'interroge sur le problème des grandes différences de performances entre les élèves, le maître indique que l'éduca-

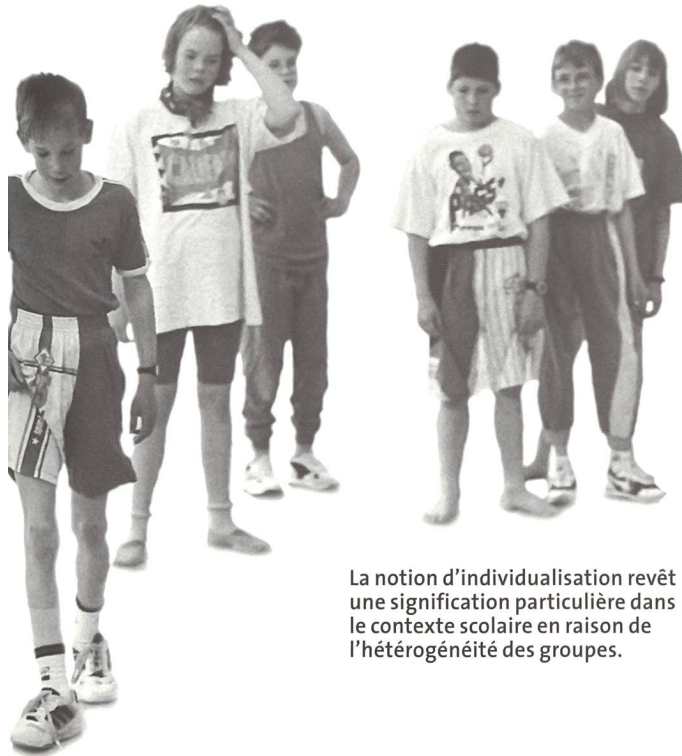
A l'école, les considérations pragmatiques jouent généralement un rôle bien plus important que les modèles relevant de la théorie de l'entraînement et du mouvement.

Une contradiction presque insoluble

Les élèves sont, en règle générale, sélectionnés sur la base de leurs facultés cognitives plutôt qu'en fonction de leurs performances sportives. Une classe d'élèves se présente

donc comme un groupe bien plus hétérogène qu'une équipe s'entraînant dans un club sportif, par exemple. De cette réalité naît une contradiction presque insoluble, en particulier dans les sports d'équipe. Il faut en effet, pour que puisse être déclenché un processus d'apprentissage collectif, que les élèves connaissent un certain nombre de mouvements. Or, cette nécessité même fait qu'au lieu d'être en-





La notion d'individualisation revêt une signification particulière dans le contexte scolaire en raison de l'hétérogénéité des groupes.

tion physique poursuit également des buts sociaux: «L'élève grand et fort doit apprendre à avoir des égards et à se conduire de manière à pouvoir aider le plus faible.»

On le voit, l'objectif initial est, dans la réalité de l'école, complété, voire parfois remplacé par d'autres buts propres à l'école. Ce choix peut, selon les circonstances, dépendre de la situation et des personnes en présence. Il peut aussi être légitimé par un objectif didactique. L'école ne poursuit pas les mêmes buts qu'un club sportif ou qu'un centre de fitness! Dans cet exemple, les principes de la théorie de l'entraînement et du mouvement doivent donc être également relativisés. Considéré uniquement sous l'angle de l'optimisation des performances, l'arrangement trouvé est mauvais. L'élève faible n'est pas à la hauteur, le bon élève n'est pas assez sollicité. D'un point de vue scolaire, par contre, cette situation peut très bien constituer un exemple d'apprentissage social.

Introduire des étapes

L'exemple étudié montre très clairement que l'éducation physique et, plus largement, la pédagogie du sport ne peuvent se référer uniquement et unilatéralement à la théorie de

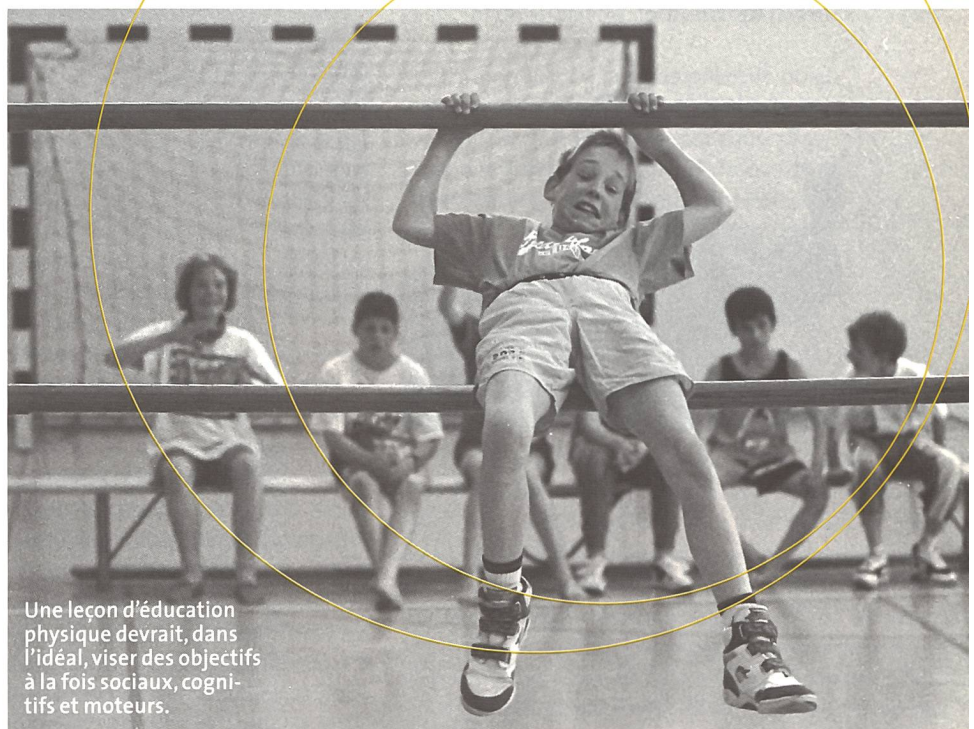
l'entraînement et du mouvement. Elles doivent également prendre appui sur la pédagogie et, au sens étroit, sur la didactique, les autres sciences mères.

Placés sous cet angle, les cas d'apprentissage décrits s'interprètent différemment. On peut par exemple se demander si le circuit se prête à un enseignement individuel, certainement nécessaire dans ce cas, et s'il ne vaudrait pas mieux envisager d'autres formes d'entraînement (ateliers par exemple). Les ateliers permettent de tenir compte non seulement des différences de performances, mais aussi des préférences des élèves. De plus, la prise en considération des aspirations des élèves serait conforme au

postulat de pluralité des approches, tel que cela est décrit dans les nouveaux manuels d'éducation physique. Si l'on organisait des postes identiques ou semblables dans un atelier, les élèves pourraient choisir eux-mêmes la succession et le nombre des postes. Ils devraient consigner leurs performances dans un carnet et auraient la possibilité de définir eux-mêmes la durée de l'entraînement à chaque poste. L'entraînement, inclus dans un programme tri-

mestriel ou semestriel, pourrait sans autre durer plusieurs heures de plus. En dépassant les théories de l'entraînement, une telle solution serait davantage adaptée au lieu d'apprentissage qu'est l'école.

Une autre question qui se pose, d'un point de vue didactique, concerne l'importance des objectifs et des contenus des leçons d'éducation physique par rapport à la culture générale: les leçons améliorent-elles seulement le niveau des performances individuelles ou contribuent-elles à développer la culture générale des élèves? L'éducation physique poursuit, avec d'autres branches, un objectif de culture générale. Si la condition physique et la coordination sont au centre des cours, elles doivent également être complétées par des objectifs supérieurs. Par conséquent, il ne suffit pas d'invoquer des objectifs sociaux pour justifier une absence de performance dans un exercice. Un cours d'éducation physique devrait équilibrer objectifs sociaux, développement des facultés cognitives et apprentissage des mouvements. Chaque exercice a son importance dans l'apprentissage du mouvement et du sport. Si l'on prend ce principe au sérieux, il apparaît que l'éducation physique ne se résume nullement, par rapport à la culture générale, à un exercice de développement de la condition physique et des qualités de coordination. m



Une leçon d'éducation physique devrait, dans l'idéal, viser des objectifs à la fois sociaux, cognitifs et moteurs.