

Lenzen, Benoit; Cordoba, Adrián

Fondements épistémologiques des activités physiques, sportives et artistiques et corporéité des pratiquants. Quels effets de la transposition didactiq

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38 (2016) 1, S. 109-125



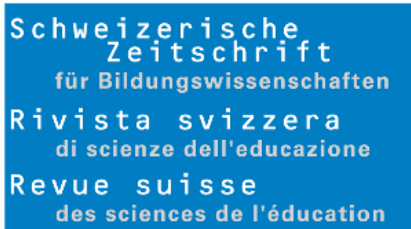
Quellenangabe/ Reference:

Lenzen, Benoit; Cordoba, Adrián: Fondements épistémologiques des activités physiques, sportives et artistiques et corporéité des pratiquants. Quels effets de la transposition didactiq - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38 (2016) 1, S. 109-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140370 - DOI: 10.25656/01:14037

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140370>

<https://doi.org/10.25656/01:14037>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Fondements épistémologiques des activités physiques, sportives et artistiques et corporéité des pratiquants. Quels effets de la transposition didactique en éducation physique?

Benoît Lenzen et Adrián Cordoba

L'histoire et les fondements épistémologiques des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) peuvent permettre d'inférer les corporéités spécialisées dont elles portent les germes. Le traitement didactique de ces APSA opéré par les enseignants d'éducation physique peut contrarier la transformation chez les élèves d'une corporéité quotidienne ou indifférenciée vers ces corporéités spécialisées propres aux APSA. Pour étayer et illustrer cette thèse, nous décrivons deux situations d'apprentissage (respectivement en basket-ball et en handball) construites et mises en scène par des étudiants en éducation physique lors de stages supervisés.

Introduction

Résultant d'un travail de déconstruction du concept de «corps» entrepris depuis une quarantaine d'années dans le champ artistique (Bernard, 2002), la notion de «corporéité» possède une dimension historico-culturelle qui ouvre des possibilités d'importation fécondes dans le champ de la didactique de l'éducation physique (EP) et des perspectives de dialogue passionnantes avec les autres didactiques disciplinaires. Dans notre contribution à ce numéro thématique, nous tenterons de montrer en quoi l'histoire et les fondements épistémologiques des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), principales pratiques sociales de référence (Martinand, 2001) de la discipline scolaire EP, peuvent permettre d'inférer les corporéités spécialisées dont elles portent les germes, et comment le traitement didactique¹ opéré par les enseignants d'EP peut contrarier la transformation chez les élèves d'une corporéité quotidienne ou indifférenciée vers ces corporéités spécialisées inscrites dans le «code génétique» des APSA. Pour étayer et illustrer cette position, nous décrirons deux situations d'apprentissage (SA) construites et mises en scène par des étudiants en EP lors de stages supervisés. Ces SA sont extraites de leçons dont les APSA supports, le basket-ball et le handball, rentrent toutes deux dans la catégorie des jeux de balle à espaces interpénétrés et de signe contraire (Jeu, 1984). Dans ces sports collectifs, les

connaissances en jeu sont de nature tactique et technique (Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005). Les modèles d'enseignement actuels, qualifiés de tactiques ou de sémio-constructivistes voire socio-sémio-constructivistes pour les plus récents, mettent l'accent sur la tactique consciente et les procédures de prise de décision avant la sélection des habiletés motrices (techniques) et leur exécution (Gréhaigne & Nadeau, 2015; Gréhaigne et al., 2005). La SA prise comme exemple en basket-ball mettra en exergue le volet tactique, tandis que celle en handball illustrera le volet technique.

La corporéité, une entité de nature historico-culturelle

Selon Varela, Thompson et Rosch (1993), «la corporéité a un double sens: elle désigne le corps à la fois comme structure vécue et comme contexte ou lieu des mécanismes cognitifs» (p. 18). Si Bernard (2002) a le souci de débarrasser cette notion des connotations cognitives de son acception husserlienne et plus généralement phénoménologique pour en souligner la texture exclusivement matérielle, l'art et plus particulièrement l'art contemporain remettant en question selon lui l'unité réelle ou possible du corps, la plupart des auteurs contemporains s'accordent sur une vision moniste du corps et de l'esprit, inspirée de la philosophie de Spinoza (1954). Ainsi, dans son analyse de l'expérience du corps de sportives investies dans la pratique du judo, Lachheb (2008) se réfère explicitement à cette conception phénoménologique du corps, selon laquelle la corporéité est envisagée comme l'habitat constant du sujet et la somme de ses expériences vécues qui traduisent son existence concrète au monde. Selon Olislagers (2015), qui partage lui aussi cette référence phénoménologique, la corporéité conceptualise parfaitement le corps vécu dans sa totalité, dans son unité.

D'autres auteurs mettent en avant la nature historico-culturelle de la corporéité. Selon Mili et Rickenmann (2013), la corporéité agit à la fois en tant que préconstruit et comme émergence des activités spécialisées. En référence à une activité spécialisée particulière, en l'occurrence le rugby féminin, Le Hénaff, Héas, Bodin et Robène (2008) parlent de la corporéité rugbystique comme étant «une articulation complexe de normes, de techniques, de façons d'être et de ressentir, difficile à approcher» (p. 555). Ils voient en cette corporéité rugbystique le résultat d'un processus au cours duquel, avec la découverte de l'activité rugby, le corps des rugbywomen change et s'adapte aux besoins du jeu, parallèlement à leurs représentations qui évoluent également.

Les fondements épistémologiques des APSA et de leurs règles

Les travaux menés en anthropologie culturelle des APSA montrent que ces activités éminemment humaines maintiennent, quelles que soient leurs lieux d'exercice, des constantes qui permettent leur reconnaissance et des spécificités liées à la culture de chaque lieu de pratique (Léziart, 2010). Selon Jeu (1984), en effet:

Le sport ne provient pas de n'importe quoi. Il a sa logique propre. Le sport s'inscrit dans le cadre de la culture populaire. Il se construit dans l'histoire où il trouve ses matériaux, ses techniques, son inspiration. Il se définit en fonction de la réceptivité d'un milieu social qui y découvre une image de soi. Le problème est de montrer comment l'espace donne la clé de l'émotion et l'émotion celle du sport (p. 11).

L'étude des liens entre évolution du règlement et pratiques jouées permet de mieux saisir l'impact culturel de la pratique des APSA. Les règles sportives constituent en effet le témoin de l'évolution humaine en APSA (Léziart, 2010). Au-delà des grands principes fondateurs, le jeu a toujours précédé ontogénétiquement la règle (David, 1993, cité par Eloi & Uhlrich, 2001), l'Ordre naturel précédant l'Ordre logique (Conquet, 2002): «C'est d'abord en voulant pratiquer sur le terrain un jeu comme ils l'entendaient, que les hommes ont déterminé les limites réglementaires, spatiales et matérielles appropriées au jeu qu'ils souhaitaient pratiquer» (p. 125). Le règlement peut alors être vu comme un garant des «lois propres issues de la genèse [des] structures» de l'APSA (Jeu, 1984, p. 183), permettant à celle-ci de se reproduire en d'autres temps et d'autres lieux (Conquet, 2002 ; Eloi & Uhlrich, 2001). Mais paradoxalement, alors que la possibilité de reproduire l'activité dans les mêmes formes n'est permise que par le règlement, c'est ce même règlement qui permet à celle-ci de se développer (Eloi & Uhlrich, 2001). En faisant évoluer les règles, le législateur contraint en effet les pratiquants à inventer de nouvelles formes de pratique, de nouvelles stratégies, de nouvelles techniques, contribuant ainsi à renforcer l'attrait populaire pour l'activité sportive et à maintenir l'intérêt du public à son égard (Léziart, 2010; Metzler, 1991). Il arrive parfois que le législateur se trompe et que les modifications réglementaires produisent sur le jeu – et concomitamment sur la corporéité des joueurs – des effets contraires à ceux attendus (Eloi, 2011; Fournier, 2005).

Le traitement scolaire des APSA

En EP, la transmission de ces pratiques culturelles que constituent les APSA est un enjeu déterminant face à la pérennisation des acquis humains (Roure, 2013). Lorsqu'il enseigne ces activités, l'enseignant d'EP (et en amont le concepteur de

programmes, le rédacteur de manuels d'EP) ne peut faire l'impasse sur une analyse historico-épistémologique des APSA, dont dépendent les corporérités spécialisées, mais également les apprentissages d'un autre ordre², qui seront acquis par les élèves: «la question du règlement de jeu en milieu scolaire est d'importance: qu'autorisons-nous notamment à de jeunes joueurs [...]? Jusqu'où peut-on aller dans la modification des règles? Comment simplifier sans dénaturer?» (Metzler, 1991, p. 60). Cette analyse, indispensable, doit toutefois être complétée par une analyse de l'activité de l'individu ou du groupe qui pratique l'APSA, sa culture n'étant saisissable qu'au travers de l'étude de ses mises en pratique sociales (Mascret, 2009). Ce qui importe, ce n'est donc pas tant la logique interne de l'APSA, définie par Parlebas (1991) comme «le “noyau dur” de ses traits d'action motrice [...], la “carte d'identité” de la pratique considérée, qui regroupe ses caractéristiques les plus saillantes» (p. 13), selon un point de vue structuraliste qui ne prend en compte qu'une structure générale des APSA et seulement quelques dimensions de ces activités ou de l'individu (Jarnet, 2009). Mais c'est aussi et surtout la prise en compte «de l'engagement des sujets pratiquants dans leur activité, au travers d'une lecture compréhensive de la mise en jeu de leur activité adaptative» (Dhellemmes et al., 2007, p. 63).

En nous appuyant sur les thèses de Piaget sur l'apprentissage adaptatif reprises par Brousseau (1988) et la notion de «milieu» développée par ce dernier auteur, nous pouvons considérer que l'un des rôles de l'enseignant d'EP consiste à concevoir un tel milieu³, fonctionnant comme un système de contraintes vis-à-vis duquel l'apprenant ne possède pas de réponse adaptée et qui, par ses rétroactions, provoquera l'adaptation à ce milieu, donc l'apprentissage. Quelles que soient les situations qu'il propose à ses élèves (situation de référence, situation d'apprentissage proche de la situation de référence, situation d'apprentissage décontextualisée, exercice...), l'enseignant d'EP devrait se poser les questions suivantes (Mascret, 2009):

Quels sont les éléments qui définissent la spécificité culturelle de chaque APSA? [...] Quels sont les éléments de la pratique sociale prise comme référence sur lesquels [il] doit se baser pour que l'élève puisse vivre une “tranche de vie singulière” du pratiquant (Portes, 1999)? [...] Comment respecter des exigences institutionnelles qui [lui] laissent finalement une grande marge de liberté? [...] Comment adapter son enseignement par rapport au contexte spécifique d'intervention en EPS, contexte qui peut être considéré comme une contrainte pesant sur les choix [qu'il] doit effectuer? (pp. 6-7)

Pour étudier les processus transpositifs à l'œuvre dans le travail enseignant et leurs effets visibles⁴ sur la corporérité des élèves, nous serons par conséquent amenés à (a) mener une analyse historico-épistémologique des APSA programmées, (b) réaliser une analyse des SA retenues, combinant analyses *a priori* et *a posteriori*⁵, et (c) confronter la corporérité des élèves telle qu'elle se donne à voir lors des leçons observées avec la corporérité spécialisée déduite de l'analyse de l'APSA.

Analyse historico-épistémologique du basket-ball et inférence de la corporéité spécialisée du basketteur

Le basket-ball est né en décembre 1891 à Springfield (Massachusetts) au sein de l'International YMCA Training School. James Naismith, qui enseignait parallèlement l'EP et l'étude de la Bible aux futurs dirigeants des YMCA du monde entier qui fréquentaient cette école, a créé ce nouveau jeu sportif avec l'intention qu'il possède les mêmes qualités que les jeux déjà existants (base-ball, football américain, lacrosse, soccer, football-rugby) mais qu'il puisse être pratiqué en salle durant la saison hivernale. Le jeu que Naismith a inventé est intrinsèquement lié aux valeurs spirituelles qu'il cherchait à promouvoir parallèlement à l'éducation corporelle (Chavinier, 2011). Il repose initialement sur cinq principes fondateurs:

1. évolution des attaquants et défenseurs dans un même espace;
2. interdiction de tout contact personnel entre les joueurs (*no contact*);
3. ballon gros et léger, joué avec les mains;
4. cible élevée et de petite dimension;
5. interdiction de déplacement du porteur de balle.

Ces principes et les règles qui les actualisent, inspirés d'une conception des rapports humains valorisant l'engagement physique total mais excluant toute manifestation de force physique – et *a fortiori* toute violence – à l'encontre d'autrui, appellent le développement d'une motricité d'adresse et d'évitement et d'une lecture du jeu permettant l'anticipation et les prises de décision. Parmi les modifications réglementaires survenues entre la création du basket-ball et aujourd'hui, certaines ont des implications notables sur la corporéité spécialisée inscrite dans l'épistémologie du basket-ball: outre l'autorisation du dribble en 1896, qui offre l'alternative entre l'action individuelle et l'action collective en fonction de la configuration du jeu, citons l'ajout d'une planche derrière le panier en 1893 et le remplacement du panier par un filet en 1906, ce qui facilite l'atteinte de la cible et autorise des tentatives à une distance plus importante de celle-ci. Nous pouvons également évoquer l'introduction en 1932 de la règle des 10 secondes (temps imparti à l'équipe attaquante pour passer le ballon de la zone arrière à la zone avant, passé à 8 secondes en 2000), et en 1956 de la règle des 30 secondes (temps imparti à l'équipe attaquante pour tirer, passé à 24 secondes en 1964 aux États-Unis et en 2000 en Europe). Ces règles de temps ont obligé les joueurs à lire le jeu, prendre des décisions, sélectionner les habiletés motrices (techniques) et les exécuter plus rapidement.

L'opposition médiatisée par un objet – en l'occurrence un ballon – de partenaires et d'adversaires, sur une même surface de jeu orientée par des cibles opposées, est la principale caractéristique de cette activité sportive, qu'elle partage d'ailleurs avec les autres jeux de balle à espaces interpénétrés et de signe contraire

(Jeu, 1984). La deuxième caractéristique est la nature des cibles, horizontales, de petite taille et situées en hauteur, qui donne du sens au principe du «no contact» voulu par Naismith pour atténuer la violence inhérente à ces jeux compétitifs héritiers de la soule, dans la mesure où l'atteinte de ces cibles, demandant adresse et précision, n'est possible que s'il est interdit de déséquilibrer le tireur en pleine action. En résumé, la corporéité spécialisée qui résulte de ces fondements épistémologiques consiste à décoder l'activité de ses partenaires et adversaires et choisir en conséquence parmi des actions types telles que déborder, percer, s'infiltrer, enrouler, se dégager, décaler, s'engager, se croiser, et des jeux de passe et va, passe et suit, relais, appui-soutien, croisements multiples (Mérand, 1989).

Un exemple de traitement didactique qui s'éloigne des fondements épistémologiques du basket-ball et ses conséquences sur la corporéité manifestée par les élèves

La SA dont nous présentons l'analyse ici a été enseignée par une étudiante de master en sciences du mouvement et du sport, orientation enseignement, dans le cadre d'un stage accompagné⁶ dans une classe mixte d'une école secondaire de formation professionnelle du canton de Genève (élèves de 15 à 20 ans). L'objectif de la leçon annoncé dans la planification de la stagiaire est «aborder la notion de démarquage afin d'offrir le plus de possibilités au porteur de balle», suite au constat (figurant également sur la planification) que «lors de la situation de référence, on remarque que le NPB (non porteur de balle) ne sait pas quoi faire par rapport au PB (porteur de balle)». L'objet enseigné, intitulé «dribbles et passes», s'inscrit donc dans un projet de nature tactique. La stagiaire définit la SA comme suit à ses élèves:

Donc il y a quatre équipes. Dans chaque équipe, vous êtes quatre. Deux de ces quatre personnes ont un ballon. Et ce qu'on va faire, c'est courir dans toute la salle. Ceux qui ont le ballon courent en dribblant, et ceux qui n'ont pas le ballon courent, tout simplement. À mon coup de sifflet, ceux qui ont le ballon s'arrêtent et attendent que la personne qui a le même sautoir⁷ de la même couleur vienne se proposer. Et à ce moment-là, vous faites la passe. Une fois que c'est fait, on continue. À mon coup de sifflet de nouveau, vous vous arrêtez, ceux qui ont le ballon, et vous attendez qu'une personne qui a le même sautoir vienne se proposer. Est-ce qu'il y a des questions? C'est tout compris? On va voir...

L'analyse *a priori* de cette SA permet d'anticiper qu'en l'absence d'orientation de l'espace de jeu par des cibles et d'opposition avec des adversaires, les élèves seront en manque de repères pour coordonner leurs déplacements et leurs échanges de balle. L'observation de la suite du déroulement de la SA confirme cette analyse:

Voilà, alors vous pouvez tous vous lever.

Les élèves se lèvent et se regardent, l'air dubitatif. La stagiaire ajoute:

Alors c'est parti! Ceux qui ont le ballon dribblent, ceux qui n'ont pas le ballon courent, et vous courez dans toute la salle.

Les élèves restent en place, hésitants. La stagiaire renchérit:

Donc on y va alors si tout le monde a compris. Dans toute la salle hein! Elle siffle.

Une première élève se met en mouvement, bientôt suivie par quelques autres. La stagiaire rebondit:

Voilà, exactement, mettez-vous en activité!

Les élèves adoptent alors un déplacement circulaire en périphérie de la salle, les porteurs de balle précédant les non porteurs. La stagiaire intervient:

Vous n'êtes pas obligés de courir en rond hein!

Devant le peu de réactions suscitées par sa régulation, la stagiaire siffle, les élèves s'arrêtent, et elle reprecise la circulation qu'elle attend de la part des élèves, tout en mimant un déplacement en dribble:

S'il vous plaît, il faut courir dans toute la salle. Vous pouvez vous déplacer et tout, c'est pas en rond. Il faut vraiment occuper toute la salle, d'accord? Alors c'est parti!

Elle siffle et les élèves se remettent en mouvement. Leur déplacement circulaire se transforme en un déplacement aller et retour à travers la salle, porteurs et non porteurs de balle étant néanmoins un peu plus mélangés. Après une quinzaine de secondes, elle siffle à nouveau et les élèves s'arrêtent, indécis. La stagiaire s'adresse collectivement à la classe:

Voilà, ceux qui ont le ballon se sont arrêtés.

Puis, s'adressant à une élève en particulier:

Est-ce qu'il y a un jaune qui est venu vers toi se proposer? Non?

S'adressant à un autre élève de l'équipe jaune:

Toi tu es jaune n'est-ce pas? Quand elle s'arrête et qu'elle a le ballon, tu viens et tu lui montres que tu es prêt à recevoir la balle, d'accord?

Puis s'adressant à un autre élève:

Pareil, A., quand tu as... le coup de sifflet siffle, tu t'arrêtes et la jeune fille qui est là vient pour la passe, d'accord? Alors j'aimerais bien voir ça!

Après plusieurs échanges de balle insatisfaisants du point de vue de la stagiaire, suivis de régulations individuelles et collectives, celle-ci s'adresse collectivement à la classe pour souligner un échange de balle particulièrement inapproprié à ses yeux, en mimant l'élève N. qui laisse tomber le ballon en direction de l'élève D.:

Non! Alors là, je viens de nouveau de voir une erreur. [...] Alors vous imaginez. On est dans les conditions de match hein. Elle fait comme ça à D. Non! D., il vient, il dit: «N., je suis là!». Et N., elle lui lance la balle. Elle ne la tend pas comme ça, comme un cadeau. C'est du basket, d'accord?

Cet échange entre la stagiaire et ses élèves, sur lequel nous concluons cette brève description de cette partie de leçon, témoigne, de façon presque caricaturale, de l'écart entre la SA qu'elle met en scène et les fondements épistémologiques du basket-ball. Le traitement didactique opéré par la stagiaire relève d'une conception inspirée du mécanisme (Mérand, 1989), qui la conduit à «aborder la notion de démarquage» (objectif annoncé de la leçon) à travers une SA dont l'objectif est de travailler «dribbles et passes». Conformément à l'interprétation inspirée du mécanisme, l'échange du ballon est considéré comme la combinaison primordiale et les conduites motrices impliquées dans cet échange sont modélisées (et donc enseignées) selon leurs aspects gestuels (la technique) et les trajets des déplacements (la tactique individuelle) (Mérand, 1989). C'est surtout cette seconde dimension qui mobilise toute l'attention de la stagiaire, les techniques de passe n'étant ni précisées voire démontrées, ni régulées au-delà de l'exigence que les ballons soient lancés et pas «donnés comme un cadeau». Toutefois, l'absence de structuration de l'espace de jeu selon les quatre lignes de forces qui organisent le champ du jeu en basket-ball (*en avant*: direction du panier où l'on attaque; *en arrière*: direction du panier où l'on défend; *devant*: orientation du porteur de balle; *derrière*: l'opposé de l'orientation du porteur de balle) (Mérand, 1967) et l'absence d'opposition ne permettent pas de faire émerger les démarquages, les appels de balle et les passes dans la course des non porteurs de balle que la stagiaire semble attendre au vu de ses nombreuses régulations verbales et gestuelles. Celles-ci ne parviennent pas à compenser un milieu insuffisamment rétroactif, et après 18 minutes d'activité, bon nombre d'élèves continuent à adopter des comportements moteurs déconnectés des enjeux du basket-ball, ainsi qu'en atteste cette dernière régulation de la stagiaire, juste avant de passer à une autre SA:

Par exemple toi, A., là tu lui as tout de suite donné, alors qu'elle n'était pas forcément préparée, tu vois? Donc tu l'as surprise, alors que c'est elle qui devait te montrer qu'elle était d'accord de recevoir la balle.

Analyse historico-épistémologique du handball et inférence de la corporéité spécialisée du handballeur

On retrouve des formes ancestrales de ce «jeu à la main» aux époques grecques et romaines (Hahn et al., 1996), mais les historiens s'accordent pour situer la naissance du handball moderne à la fin du 19^e siècle. Le «haandbold», jeu qui se déroulait sur un petit terrain quasiment identique à celui sur lequel se joue le handball actuel, serait apparu au Danemark en 1898. À la même époque se pratiquait en Tchécoslovaquie un jeu comparable, le «hazena», dérivé lui-même du «Torball» (balle au but) offert aux femmes allemandes comme divertissement.

Dans les années 1900, un Irlandais nommé Casey introduisit un jeu semblable aux États-Unis (FFHB, n.d.).

En Allemagne, les formes primitives du handball moderne, telles que le «Raffball» et le «Königsbergerball», se jouaient par équipes de 11 joueurs sur des terrains de football (Hahn et al., 1996). Contraints par les conditions climatiques difficiles régnant dans leurs pays, les scandinaves ont quant à eux développé une pratique en salle avec des équipes de sept joueurs (Martinet & Pagès, 2007). Le handball à 11 est apparu pour la première fois en démonstration aux Jeux Olympiques de Berlin en 1936. Deux ans plus tard, des championnats du monde de handball à sept et à 11 (deux tournois parallèles) se sont déroulés dans la même ville, avant que la deuxième guerre mondiale ne vienne interrompre l'aventure olympique du handball. Il faudra attendre les JO de Munich en 1972 pour assister au retour du handball masculin (désormais exclusivement sous sa forme à sept) parmi les disciplines olympiques, rejoint quatre ans plus tard par son homologue féminin lors des JO de Montréal.

Plus technique, plus rapide et plus spectaculaire, le handball à sept a donc détrôné son «cousin» à 11. Des évolutions réglementaires, comme la «remise en jeu rapide» par le gardien depuis sa zone (antérieurement, le ballon était remis en jeu par un joueur de champ au centre du terrain) et la sanction plus sévère du «jeu passif», ont orienté le jeu vers encore plus de vitesse. L'intelligence de jeu, autrement dit la capacité à anticiper, prévoir et prendre des initiatives pertinentes, doit être développée en priorité, mais la vitesse pouvant générer de la maladresse, les joueurs doivent simultanément développer une corporéité spécialisée caractérisée par une grande virtuosité dans les tirs (dans des espaces réduits, au travers d'une défense, avec des effets), les passes (en course, variées, avec des effets) et les réceptions (en course, à une main, des balles provenant de toutes les directions possibles) (Mangin, 2007).

Mauny et Gibout (2008) distinguent deux logiques d'action dans la corporéité spécialisée mise en œuvre par les joueurs lors de rencontres de handball. La première est celle du rapprochement, chaque course s'effectuant vers les espaces libres, au plus près voire au contact des adversaires pour libérer le ballon au dernier moment et mettre le partenaire dans la situation d'attaque la plus favorable. La seconde logique est celle de l'éloignement, qui se concrétise par des tirs de loin, à distance des défenseurs. Bien qu'opposées, ces deux logiques poursuivent, d'après ces auteurs, une finalité symbolique commune, la conquête du territoire matérialisé par la cible. «L'invasion réciproque des deux espaces en opposition et la simulation du jeu sauvage de la horde et du territoire» (Jeu, 1984, p. 184) constitue en effet la principale caractéristique de la troisième catégorie des jeux de balle dans la classification de Bernard Jeu, dans laquelle figurent le handball ainsi que le basket-ball.

Un exemple de traitement didactique qui s'éloigne des fondements épistémologiques du handball et ses conséquences sur la corporéité manifestée par les élèves

La SA que nous avons choisie comme second exemple a été enseignée par un étudiant de master en sciences du mouvement et du sport, orientation enseignement, dans une classe féminine de première année du collège dans le canton de Genève (élèves de 15-16 ans). Sur sa planification de leçon, l'étudiant précise que sa formatrice de terrain lui a demandé de préparer en première partie de leçon un échauffement de 20 minutes qui doit inclure des exercices de dribble, passe, arrêts (trois pas) et tir avec ballon de handball. Intitulée «exercice de passe + arrêts trois pas», la SA qui nous intéresse ici est censée contribuer au développement de la compétence spécifique suivante: «gérer ses déplacements et ses arrêts pour optimiser l'usage du règlement». Un nombre de cerceaux égal au nombre d'élèves sont disposés dans la salle. Les joueuses disposent chacune d'un ballon de handball et doivent circuler en dribblant entre les cerceaux. Au coup de sifflet du stagiaire, elles doivent repérer un cerceau vide à proximité et s'y arrêter après avoir effectué les trois pas autorisés par le règlement, ballon tenu en mains.

Cette SA s'inscrit dans un projet de nature technique, en lien avec une règle spécifique au handball qui précise qu'une fois qu'il a le ballon en main, le joueur ne peut effectuer que quatre appuis (trois pas) sans dribbler. L'analyse *a priori* de cette SA laisse penser que l'injonction de dribbler entre des cerceaux et de s'y arrêter concentrera le regard des élèves vers le bas et renforcera leur tendance à regarder le ballon plutôt que l'environnement de jeu. Par ailleurs, la consigne d'aller s'arrêter à un endroit aléatoire (matérialisé par un cerceau) en faisant obligatoirement les trois pas permis par le règlement risque d'entraîner des actions d'accélération ou d'allongement des foulées plutôt que les actions de décélération mises en œuvre dans les situations de jeu réel par les porteurs de balle contraints de s'arrêter en raison de la pression défensive et faute de solutions de passe.

Les images vidéo dont nous disposons relativement à cette SA ne couvrent pas la phase de définition de celle-ci. Elles démarrent par le lancement des élèves dans l'activité:

Bon c'est parti!

Après dix secondes, le stagiaire donne un coup de sifflet puis observe les déplacements des élèves. Le coup de sifflet a pour effet que toutes les élèves arrêtent leur dribble, indépendamment de leur distance au cerceau le plus proche. Certaines le rejoignent en marchant, d'autres en bondissant, d'autres encore en piétinant. Constatant cette corporéité très éloignée de l'arrêt en trois pas qu'il attendait, l'intervenant s'adresse successivement à deux élèves (C. et E.) tout en faisant passer collectivement son message:

Alors C., on fait pas... on fait pas... on fait pas du... des sauts comme ça (il mime des sortes d'entrechats).

Alors en fait c'est vraiment... il faut que vous vous arrêtiez. Parce que là t'as vu, E., c'est trois pas, puis après tu ramènes ton pied encore une fois dans le cerceau, donc ça fait quatre pas ça. Faut vraiment que vous vous arrêtiez en fait sur le troisième pas, que vous bloquiez. Faut plus que... faut plus que vous bougiez comme... Après votre troisième pas, je vous rappelle c'est ça, c'est que vous faites trois pas et vous vous arrêtez. Si vous avez bien géré votre distance, vous aurez un pied dans le cerceau. Si vous avez mal géré votre distance, vous serez en dehors mais c'est pas grave, au moins vous verrez que vous avez mal géré votre distance. Mais au troisième pas, vous restez en place, vous ne bougez plus, d'accord? Jusqu'à ce que je redonne le départ comme ça je regarde un peu si... C'est parti!

Après dix secondes, il siffle à nouveau et observe la réaction des élèves, puis les relance immédiatement dans la SA:

Ok, c'est parti!

Dix secondes plus tard, nouveau coup de sifflet. Cette fois, il constate que deux élèves se précipitent dans le même cerceau. Il remarque vraisemblablement aussi plusieurs «marcher» (qui sont en tout cas bien visibles sur les images vidéo) et décide de réguler:

Ok. C'est pas... C'est pas une... C'est pas une compétition hein, pour le cerceau. S'il n'y a pas... C'est pas la première... Si... Si... S'il n'y a pas un cerceau qui est libre, je ne vais pas crier parce que vous êtes la dernière et que vous n'êtes pas dans le cerceau. Continuez à dribbler et allez simplement vers un autre cerceau, ok? Mais appliquez-vous bien. Donne voir la balle s'il te plaît.

Il reçoit la balle d'une élève et démontre ce qu'il a vu chez certaines élèves, en l'occurrence l'arrêt du dribble sans avoir préalablement pris de l'information sur les cerceaux alentours:

Donc là vous êtes en train de dribbler. Et je vois en fait vous êtes comme ça, après vous cherchez votre cerceau et vous faites des petits pas comme ça. En fait le but, c'est que... vous... quand vous êtes dans un match, vous allez courir, vous allez pas faire comme ça et puis faire vos trois pas. Le but, c'est de décrocher... décrocher donc euh... ses yeux du ballon et vous courez. Faut pas s'arrêter comme ça, simplement, 1-2-3 et on s'arrête. Là on s'arrête, ok? Allez, on en fait encore un ou deux, c'est parti!

Après huit secondes, il siffle à nouveau et observe les élèves. Le même comportement moteur inapproprié d'une élève, qu'il venait de corriger collectivement lors de sa régulation précédente, l'amène encore à réagir:

Tu t'es... Tu vois là tu t'arrêtes avant que tu cherches ton... avant que tu cherches ton cerceau, avant de... Il faut chercher son cerceau avant d'avoir euh... avant de bloquer sa balle.

Dans cet exemple en handball, le traitement didactique opéré par le stagiaire relève également d'une conception inspirée du mécanisme (Mérand, 1989), doublée d'une confusion quant à l'utilité de la règle. La règle du contact est moins restrictive en handball qu'en basket-ball, selon la loi qui veut que «dans tous les sports collectifs, il existe une relation inversement proportionnelle entre le droit de charge des joueurs qui défendent et le degré de précision requis pour atteindre la cible» (Eloi & Uhlrich, 2001, p. 116). L'autorisation de faire trois pas avec le ballon en main (contre deux en basket-ball) a été selon nous pensée par le législateur pour faciliter le débordement du défenseur en protégeant le ballon, plutôt que pour autoriser l'arrêt sur une plus longue distance qu'au basket-ball. Par conséquent, pour «optimiser l'usage du règlement» par les élèves, il conviendrait de mettre en place non pas des situations pour apprendre à s'arrêter, mais des situations pour apprendre à déborder le défenseur en utilisant les quatre appuis permis par le règlement, les élèves ayant plutôt tendance à mettre le ballon au sol dès le troisième, voire le deuxième appui. Dans la littérature professionnelle, il est d'ailleurs recommandé d'adapter la règle du marcher pour permettre à l'élève débutant de s'arrêter – ce qui ne lui donne pas un avantage significatif sur son opposant – sans pour autant l'empêcher de construire les déplacements rapides qui constituent le cœur de la corporéité spécialisée visée dans les sports collectifs interpénétrés. Ainsi par exemple, Philippon (2006) propose l'adaptation réglementaire suivante pour la première, voire également la deuxième étape (sur trois) d'un curriculum de formation en basket-ball au collège: «trois pas sont autorisés si le joueur fait l'action de s'arrêter» (p. 97).

Dans cette SA décontextualisée «exercice de passe + arrêts trois pas», la technique de déplacement adoptée par la plupart des élèves pour satisfaire à la double contrainte de (1) faire trois pas avec le ballon en mains et (2) s'arrêter dans un espace topographique contraint, le pied dans un cerceau, est très éloignée de la corporéité qui émergerait d'une adaptation aux contraintes et enjeux du handball.

De la même façon que dans la SA en basket-ball, le stagiaire convoque dans ses régulations verbales, en dernier recours, l'image du match pour tenter de conférer du sens à une SA dont les contraintes, très éloignées des fondements épistémologiques du handball, provoquent le développement d'une corporéité étrangère au projet du stagiaire et de sa formatrice de terrain.

Discussion conclusive: favoriser le développement d'une corporéité spécialisée chez l'élève par un milieu en phase avec les fondements épistémologiques des APSA enseignées

Selon Mauss (1936, cité par Therme & Maïano, 2011), les activités corporelles sont liées à la satisfaction et l'étayage des grandes fonctions biologiques, tout

en étant dans le même temps façonnées par les environnements culturels dans lesquels elles s'inscrivent. C'est à cette seconde conception, culturaliste, du corps et de ses pratiques que nous nous sommes intéressés ici, en interrogeant plus spécifiquement le processus de transmission/acquisition d'une corporéité spécialisée, sportive en l'occurrence, dans un cadre scolaire. Cette corporéité spécialisée, entité historico-culturelle émergeant des activités spécialisées que sont les activités sportives, peut être considérée comme un savoir, au sens d'une « construction sociale et culturelle qui vit dans une institution » (Douglas, 1986/2004, cité par Laparra & Margolinas, 2010, p. 5). Sa transmission implique donc l'acquisition par l'élève de connaissances – i.e. « ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation » – et par conséquent l'investissement de situations qui permettent leur rencontre (Laparra & Margolinas, 2010, p. 5), selon le processus de dévolution décrit par Brousseau (1998).

Comme le montrent les deux exemples pris en formation initiale d'enseignants d'EP, construire des SA propres à favoriser la rencontre entre les élèves et le savoir en jeu dans les activités sportives, dans une perspective scolaire donc éducative (Mascret & Dhellemmes, 2011), n'est pas chose aisée pour les enseignants en formation⁸. Les dimensions « matérielles » ou « objectives » des milieux qu'ils proposent étant insuffisamment pensées par rapport à l'épistémologie des pratiques sociales de référence, les intervenants surinvestissent la dimension « symbolique » du milieu (Le Paven et al., 2007) via de nombreuses régulations verbales qui ne suffisent malheureusement pas à provoquer les transformations motrices attendues. Les principales lacunes constatées dans l'agencement matériel des milieux proposés trouvent leur origine dans la non-prise en compte – ou la confusion – des fondements épistémologiques et des règles constitutives des APSA enseignées, dont la structuration de l'espace de jeu constitue la base (Jeu, 1984). L'espace étant organisé de manière à conférer le maximum d'expressivité à la dramaturgie sportive (Jeu, 1984), sa structuration adéquate ne permet pas seulement d'assurer que la pratique sociale de référence soit préservée dans ses fondements. Elle renforce également la possibilité que l'élève puisse vivre une « tranche de vie singulière » du pratiquant (Portes, 1999). Il n'est pas étonnant de constater que les fondements négligés par les stagiaires dans l'élaboration de leurs SA, expliquant majoritairement selon nous leurs difficultés à transformer la corporéité des élèves, sont précisément ceux qui structurent, orientent, délimitent l'espace de jeu et les déplacements des joueurs.

Par conséquent, prendre en compte, à bon escient et moyennant adaptations au contexte et aux finalités de l'école, les fondements épistémologiques des APSA dans la construction de milieux rétroactifs s'avère une nécessité pour faire évoluer la corporéité des élèves d'une corporéité quotidienne vers une corporéité culturellement spécialisée. Cela passe par une réflexion anthropologique et culturelle sur les APSA (Léziart, 2010), qui gagnerait à être menée plus systématiquement dans la formation des enseignants d'EP.

Notes

- 1 En accord avec Amade-Escot (2007), nous préférons parler de «traitement didactique» pour qualifier l'acte professionnel de l'enseignant qui est mis sous vigilance épistémologique par les didacticiens dans les recherches sur la transposition didactique.
- 2 Car l'EP n'a pas pour unique finalité de faire acquérir aux élèves ces corporéités spécialisées. Dans le système scolaire en Suisse romande par exemple, le Plan d'études romand (PER) assigne aux enseignants d'EP, au même titre que leurs collègues des autres disciplines, un rôle dans la formation générale et le développement des capacités transversales des élèves. Eu égard à la thématique de ce numéro, nous centrerons néanmoins nos analyses sur la transmission des corporéités spécialisées inhérentes aux APSA.
- 3 En considérant l'ajustement que nécessite l'importation de ce concept forgé en didactique des mathématiques dans le champ de la didactique de l'éducation physique (Amade-Escot, 2005) et ses dimensions non seulement «matérielles» et «objectives» mais également «symboliques», ce qui amène à prendre en compte les éléments de consigne comme instigateurs d'un milieu pour l'action de l'apprenant (Le Paven, Roesslé, Roncin, Loquet & Léziart, 2007).
- 4 Accéder à la dimension sensible de la corporéité des élèves aurait nécessité de les interroger, ce que nous n'avons pas eu la possibilité de faire.
- 5 Cette double analyse des SA vise à confronter les possibles d'un dispositif donné et les effets observables du dispositif tel que réalisé. L'analyse *a priori*, indépendante de la contingence, est en effet «une analyse épistémologique et technologique visant à identifier les savoirs inscrits dans des tâches d'apprentissage et dont le but est de fournir un cadre de référence permettant de contextualiser les attentes implicites ou explicites des différents acteurs» (Amade-Escot, 2007, p. 16). L'analyse *a posteriori*, dépendante de la contingence, pose quant à elle le problème de la signification des actions observables de l'enseignant et des élèves, dont elle recherche l'interprétation (Brière-Guenoun, 2005).
- 6 Cela signifie que la stagiaire intervient auprès d'élèves dont une formatrice de terrain lui confie provisoirement la responsabilité tout en restant dans le gymnase pour l'observer. Ses planifications de leçon sont censées s'inscrire dans le projet d'enseignement de la formatrice de terrain.
- 7 Accessoire vestimentaire pour distinguer les différentes équipes.
- 8 Mais au vu de sa récurrence dans l'observation des pratiques d'enseignants d'EP expérimentés (e.g., Cordoba, 2013), cette difficulté à concevoir des milieux d'étude épistémologiquement denses constitue en réalité une véritable difficulté professionnelle en EP, qui déborde de loin le cadre restreint de la formation, tout en constituant un défi pour celle-ci.

Références

- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique. In M.-H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy (Éd.), *Sur la théorie des situations didactiques. Hommage à Guy Brousseau* (pp. 91-98). Grenoble: La pensée sauvage.
- Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. In C. Amade-Escot (Éd.), *Le didactique* (pp. 11-30). Paris: EP&S.
- Bernard, M. (2002). De la corporéité fictionnaire. *Revue internationale de philosophie*, 222, 523-534.
- Brière-Guenoun, F. (2005). *De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique*. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Orléans.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9, (3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

- Chaviner, S. (2011). Histoire d'un échec: l'introduction du basket-ball en France (1893-1917). *Science & Motricité*, 72, 41-46.
- Conquet, P. (2002). Discussion de l'article «Contribution à la caractérisation des sports collectifs: les exemples du Volley-ball et du Rugby» de Serge Eloi et Gilles Uhlrich ou Misère de la pédagogie. *STAPS*, 59, 120-136.
- Cordoba, A. (2013). *Référentiels professionnels, construction de la référence et action conjointe du maître et des élèves dans un contexte d'enseignement du basket-ball à l'école. Étude comparée des pratiques des enseignants généralistes et spécialistes*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.
- Dhellemmes, R., Barbot, A., Bergé, F., Bonnefoy, G., Coltice, M., Coston, A., Grasset, L., Mascret, N., Metzler, J., Portes, M., Tribalat, T. & Ubaldi, J.-L. (2007). Pour une culture scolaire des APSA en EPS. Contribution du CEDRE. *Revue EPS*, 328, 61-68.
- Eloi, S. (2011). Analyse technologique du rôle du libéro en volley-ball: une influence paradoxale sur le jeu. *eJRIEPS*, 23, 46-75.
- Eloi, S. & Uhlrich, G. (2001). Contribution à la caractérisation des sports collectifs: les exemples du Volley-ball et du Rugby. *STAPS*, 56, 109-125.
- FFHB (n.d.). La naissance du handball. Consulté le 14 octobre 2014 dans <http://www.ffhandball.org/pratiquer/le-handball/histoire.html>
- Fournier, P. (2005). Modification de la codification d'un sport et son impact sur le jeu: l'exemple de la règle du libéro en volley-ball. *Science & Motricité*, 56, 125-140.
- Gréhaigne, J.-F. & Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs: des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *eJRIEPS*, 35, 106-140.
- Gréhaigne, J.-F., Richard, J.-F. & Griffin, L.L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Hahn, R. et al. (Éd.) (1996). *50 ans I.H.F. / 100 ans Handball*. Basel: International Handball Federation.
- Jeu, B. (1984). *Le sport, l'émotion, l'espace. Essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique* (2^e éd.). Paris: Vigot.
- Lachheb, M. (2008). Un corps de femme dans un sport d'homme. Regard sur l'expérience corporelle de judokas tunisiennes. *Recherches féministes*, 21, (2), 57-74.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse des situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160.
- Léziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Éd.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 178-200). Paris: EP&S.
- Le Hénaff, Y., Héas, S., Bodin, D. & Robène, L. (2008). Hématomes, éraflures, cicatrices. Les marques corporelles (involontaires?) comme métis du rugby. *Revue du MAUSS*, 32, 553-574.
- Le Paven, M., Roesslé, S., Roncin, E., Loquet, M. & Léziart, Y. (2007). La dévolution dans les activités physiques, sportives et artistiques non scolaires. *Éducation & Didactique*, 1, (3), 9-30.
- Mangin, P. (2007). L'évolution du jeu et la formation du joueur. *Revue EPS*, 327, 18-21.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles: De Boeck.
- Martinet, J.-P. & Pagès, J.-L. (2007). *Handball*. Paris: Vigot.
- Mascret, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation* [en ligne], 3. Consulté le 1^{er} mars 2015 dans <http://tfe.revues.org/870>.
- Mascret, N. & Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. In M. Travert & N. Mascret (Éd.), *La culture sportive* (pp. 99-115). Paris: EP&S.

- Mauny, C. & Gibout, C. (2008). Le sens des conduites violentes dans le jeu sportif. *Esporte e Sociedad*, 7, (3).
- Mérand, R. (1967). Basket-ball et problèmes de l'enseignement. *L'Homme sain*, 3, 144-151.
- Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement: Jeux sportifs collectifs au collège. *Revue française de pédagogie*, 89, 11-14.
- Metzler, J. (1991). Volley-ball. Évolution des règlements de 1895 à 1920. *Revue EPS*, 229, 58-61.
- Mili, I. & Rickenmann, R. (2013). Langage et action: dynamiques d'apprentissage et modes de corporéité. Symposium présenté aux 4^e Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif «Activités, langues et textes: leur dynamique interactive et ses effets», 17-19 juillet 2013, Genève.
- Olislagers, P. (2015). De la psychomotricité à la corporéité. *Science & Sports*, 29 (Supplément, octobre), S 59.
- Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS. *Revue EPS*, 228, 9-14.
- Philippon, S. (2006). Le basket-ball. In J.-L. Ubaldi (Éd.), *L'EPS dans les classes difficiles* (pp. 89-115). Paris: Revue EP.S.
- Portes, M. (1999). Nouveaux programmes d'EPS et rénovation des pratiques. *Revue EPS*, 278, 27-30.
- Roure, C. (2013). Épistémologie des savoirs scolaires et sens culturel des activités physiques et sportives. *Carrefours de l'éducation*, 35, 163-178.
- Spinoza, B. (1954). *L'éthique*. Paris: Gallimard.
- Therme, P. & Maïano, C. (2011). Culture sportive et rapport au corps. In M. Travert & N. Mascaret (Éd.), *La culture sportive* (pp. 27-46). Paris: EP&S.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil.

Mots-clés: Corporéité, éducation physique, anthropologie culturelle, épistémologie, transposition didactique

Erkenntnistheoretische Grundlagen körperlicher, sportlicher und künstlerischer Aktivitäten und Körperlichkeit der Ausübenden: Welche Auswirkungen der didaktischen Umsetzung im Sportunterricht?

Zusammenfassung

Die Geschichte und die erkenntnistheoretischen Grundlagen der körperlichen, sportlichen und künstlerischen Aktivitäten (KSKA) erlauben es, auf die spezialisierten Körperlichkeiten, deren Keim sie in sich tragen, Rückschlüsse zu ziehen. Die didaktische Behandlung dieser KSKA durch die Sportlehrer kann bei den Schülern die Veränderung von einer alltäglichen oder undifferenzierten Körperlichkeit zu spezialisierten Körperlichkeiten, die den KSKA eigen sind, behindern. Um dieses Postulat zu untermauern und zu illustrieren, beschreiben wir zwei von Sportstudenten konzipierte und im Unterrichtspraktikum durchgeführte Lernsituationen (beziehungsweise Basketball und Handball).

Schlagworte: Körperlichkeit, Sportunterricht, kulturelle Anthropologie, Erkenntnistheorie, didaktische Umsetzung

Fondamenti epistemologici delle attività fisiche, sportive e artistiche e corporeità die partecipanti. Quali effetti della trasposizione didattica in educazione fisica?

Riassunto

La storia e i fondamenti epistemologici delle attività fisiche, sportive e artistiche (AFSA) possono permettere di inferire le corporeità specializzate delle quali portano i germi. Il trattamento didattico di queste attività operato dai docenti di educazione fisica può contraddire negli allievi la trasformazione di una corporeità quotidiana o indifferenziata verso una corporeità propria specifica delle AFSA. Per fondare e illustrare questa tesi, descriviamo due situazioni di apprendimento (rispettivamente, pallacanestro e pallamano) costruite e messe in scena per studenti di educazione fisica durante le loro pratiche professionali.

Parole chiave: Corporeità, educazione fisica, antropologia culturale, epistemologia, trasposizione didattica

Epistemological foundations of physical, sports, and artistic activities and the corporeality of practitioners. What are the effects of didactic transposition in physical education?

Summary

The history and epistemological foundations of physical, sports, and artistic activities (APSA) may enable us to infer the specialized corporeal elements they carry. The didactic processing of APSA carried out by physical education teachers may contradict student's daily corporeal transformation or may create indifference to these corporeal elements specific to APSA. To support and illustrate this thesis, we describe two learning situations (respectively in basketball and handball) constructed and presented by students in physical education during supervised placements.

Keywords: Corporeality, physical education, cultural anthropology, epistemology, didactic transposition