

## Pédagogie de situation

Jean Pierre Famose

Revue EPS 1 n°10

Novembre 1982

L'enseignant d'EPS à qui il incombe la responsabilité d'offrir aux enfants le plus grand nombre possible d'occasions d'apprentissages moteurs est conduit quotidiennement à faire des choix. Ces choix concernent la sélection et l'organisation:- des activités;- du matériel et de l'aménagement du milieu;- de ses propres interventions (démonstrations, explications, corrections, aides, renforcement).- Ces décisions sont prises avant et pendant la séance même. Elles ont bien évidemment des conséquences sur la manière d'agir des élèves. En effet, tant par ce qu'il dit que par ce qu'il fait, l'enseignant influence directement les comportements moteurs des enfants et, par voie de conséquence, leurs acquisitions motrices. Cette prise de décision doit s'appuyer sur la parfaite connaissance des diverses possibilités d'interventions génératrices d'apprentissages et ne peut relever de la routine. Enfin, le maître doit être en mesure de porter un jugement sur la validité de tel ou tel choix par rapport aux objectifs qu'il poursuit. Les instructions, les recommandations officielles, de nombreux articles et publications, lui offrent un cadre de référence et peuvent l'aider. Ils constituent une somme non négligeable de suggestions variées sur la manière dont l'enseignement d'éducation physique doit et peut être mené. Toutefois, devant une telle profusion d'informations, l'enseignant a quelquefois bien des difficultés à élaborer une véritable synthèse en raison du caractère bien souvent imprécis des termes et définitions utilisés, et de l'ambiguïté des démarches préconisées. Arrêtons-nous notamment sur les notions de " situation " et de " pédagogie de situation ", qui viennent en préambule des recommandations officielles pour la pratique de l'éducation physique à l'école maternelle. La pédagogie du modèle fait place petit à petit à une pédagogie de situation. Cette démarche éducative a l'avantage d'introduire, pour motiver et soutenir l'activité enfantine, des objets, des matériels, des installations qui posent des problèmes à résoudre.

### UNE DEFINITION DIFFICILE

Que faut-il exactement entendre par ce concept de situation qui demeure extrêmement ambigu, du moins quand on le rapporte au domaine de l'EPS. A la lecture du préambule cité ci-dessus il apparaît que mettre en place une situation consiste, essentiellement, à proposer aux enfants des objets, des matériels, des installations ou bien à le mettre en rapport avec d'autres enfants. C'est également ce qu'on peut retenir de l'analyse que fait Guy Azémar et qui plaide en faveur d'une pédagogie de situation: "il semble que trois types de situations qui souvent s'interfèrent peuvent être différenciés pour la tranche 5/8 ans :

1. L'enfant et les conditions physiques du milieu - Situations où l'enfant seul et sans instrument est confronté aux conditions physiques du milieu.
2. L'enfant et l'objet - Situations où l'enfant dispose d'instruments dont il peut explorer toutes les utilisations, toutes les fonctions possibles.
3. L'enfant et le groupe - Situations mettant essentiellement l'enfant en relation avec le groupe, afin qu'il s'exprime par rapport à ce groupe.. "

Il semble donc que la situation soit essentiellement définie par les variables suivantes: ce qui est agencé par le maître sur le plan matériel et ce qui est extérieur à l'enfant.

Toutefois, il convient de remarquer que l'environnement extérieur n'est pas suffisant pour rendre compte d'une situation même dans le cadre d'une pédagogie et consiste à privilégier le comportement spontané des enfants dans un milieu aménagé. Cela pour deux raisons...

· La première raison est qu'on ne peut en effet, parler d'environnement sans inclure aussi l'enseignant et ses comportements. Et parmi ceux-ci, un élément fondamental est totalement absent de ces essais de définition: la consigne. La consigne précise, en effet, la relation qu'entretient l'enfant avec l'environnement.

" Fais tout ce que tu veux avec le ballon "

" Lance le ballon le plus loin possible ",

sont deux consignes qui créent des situations totalement différentes alors que l'enfant utilisera le même objet. La situation est bien, ici, caractérisée par la consigne et non par l'objet. Il convient donc d'insister sur le fait que les variables " milieu ", " objets ", " groupe " ne sont pas les seuls éléments qui conduisent à la définition d'une situation. La consigne qui régit les relations de ces variables entre elles doit être aussi connue.

· La deuxième raison tient au fait que dans les essais de définition, le terme " situation " est rarement utilisé seul. On parle de:

- situation exploratoire;
- situation de recherche;

- situation problème;
- situation motivante.

L'adjectif ainsi accolé définit le type d'activité que l'on cherche à solliciter chez l'enfant: exploration; - recherche de stratégie; - niveau d'engagement consenti; - etc. Il apparaît donc qu'ici aussi, l'aménagement matériel n'est pas suffisant dans la mise en place de telles situations. C'est l'enfant avec ses besoins, ses expériences antérieures, ses aptitudes, qui constitue la variable principale. C'est ce qui a conduit, sans doute, à l'apparition, dans les recommandations officielles, de la phrase suivante: " Les composantes de l'acte moteur, le milieu dans lequel se déroule l'action, les objets qui peuplent ce milieu, les réseaux de communication qui s'établissent dans le groupe, sont autant de variables d'une situation " (cf. page 8, Essai de réponses, E.P. à l'école maternelle, Éditions EPS). Outre l'aménagement matériel, la situation englobe ce que fait l'enfant seul ou en groupe. Toutefois, cette variable activité des enfants est ici encore, en partie, sollicitée par l'intermédiaire de consignes. Reportons-nous, pour illustration, à " l'éventail des possibles " . " Cherchez toutes les façons de lancer " . " Comment frapper le ballon pour qu'il rebondisse ? Dans quelle position ? " Nous devons donc nous interroger sur les caractéristiques de ce rapport consigne aménagement matériel et préciser quand nous pouvons parler de pédagogie de situation et quand de pédagogie du modèle. Le problème qui est posé est donc celui de savoir jusqu'où aller dans la spécification de la consigne sans s'apparenter à une pédagogie du modèle. Une autre source d'ambiguïté vient du fait que le terme situation semble avoir lorsqu'il entre dans l'expression " pédagogie de situation ", une signification différente de son acception générale. Cette dernière est proche de celle donnée par Jean Vivès et concernant le sport de compétition et d'entraînement: la situation est " l'ensemble des relations concrètes qui, à un moment donné, unissent le sujet ou un groupe au milieu et aux circonstances dans lesquelles il doit vivre et agir " (2). Toutefois, dans l'ensemble de ces relations concrètes on peut distinguer deux niveaux. Le premier correspond à une conception élargie, celle de l'environnement tel qu'il est perçu par le sujet. Mais à l'intérieur de cette conception élargie, il y a un second niveau, celui de l'environnement conçu par le sujet. L'émergence de but et de plan d'action (projet personnel) a lieu à ce stade. Normalement, ces deux niveaux s'interpénètrent mais selon que l'on se centre plus sur l'un ou sur l'autre, l'expression de "pédagogie de situation " prend une signification différente. Nous essayerons de montrer plus loin que cette expression fait surtout référence à une situation " conçue " par l'enfant. C'est-à-dire une situation dans laquelle il a la possibilité de se poser ses propres buts et/ou d'élaborer ses propres plans d'action. La dernière source d'ambiguïté vient du fait que le terme situation est employé dans la littérature pédagogique avec la plus grande diversité d'acceptions. La lecture du seul numéro 6 d'EPS 1 montre que ce terme recouvre tantôt l'aménagement matériel, tantôt l'aménagement matériel et la consigne, fonction de l'objectif à atteindre, tantôt, enfin, à ces éléments s'ajoutent en plus l'organisation pédagogique et le déroulement de la séance. Pour conclure ce chapitre, le terme situation étant éminemment polysémique, il apparaît important de mettre en évidence que l'expression " pédagogie de situation " est extrêmement difficile à cerner.

## TACHE ET SITUATION

Essayant de lever les ambiguïtés, nous prendrons comme point de départ de notre analyse une réflexion de J. Nuttin: " un grand nombre de comportements humains se présentent sous forme de tâches que l'homme ne s'assigne pas spontanément à lui-même mais qui lui sont proposées ou imposées par d'autres. Dans la mesure où le sujet n'assume pas ces tâches comme des buts qu'il s'assigne à lui-même, l'activité et son résultat lui resteront plus ou moins étrangers; ils ne donneront pas lieu à une expérience de réussite et d'échec. Mais, souvent, le sujet assume la tâche et s'engage à l'exécuter à la demande et selon les instructions d'autrui. Le plus souvent un but, un projet personnel, s'ajouteront donc à l'activité imposée " (3). Cette réflexion s'applique au domaine de la pédagogie et dans le prolongement de cette réflexion, nous nous proposons d'appeler:

- tâche assignée: la tâche proposée par le maître à l'enfant, autrement dit l'influence éducative externe;
- situation: cette tâche assignée, redéfinie par l'enfant avant le début de son action, en fonction de ses caractéristiques personnelles (" le projet personnel qui s'ajoute à l'activité imposée ");
- pédagogie de situation l'utilisation de types de tâches assignées qui permettent à l'enfant dans son processus de redéfinition d'élaborer des buts et des projets personnels. Cette distinction entre tâche et situation n'est pas nouvelle. Le Boulch écrit aussi à propos des exercices de coordination motrice: " Nous placerons l'enfant en situation de recherche devant une tâche concrète " (4). Mais nous pensons que le moment est venu de mieux cerner cette distinction et nous souhaitons, par cet article, contribuer à fournir des repères à ceux qui souhaitent mettre en place une pédagogie de situation.

Qu'est-ce que la tâche assignée ?

C'est la prescription donnée par le maître. C'est une assignation à fournir une réponse. On l'appelle aussi " tâche objective " ou "tâche officielle ". Cette tâche assignée est extérieure à l'enfant. C'est-à-dire que l'enfant n'a pas d'influence sur les caractéristiques de cette tâche. C'est une " donnée ", c'est-à-dire quelque chose qui échappe à l'influence de l'enfant mais qui, aussi, détermine en partie son activité. La tâche proposée par le maître exprime donc des contraintes, c'est-à-dire la somme des règles, des règlements ainsi que des directives de conduite qui sont imposés de l'extérieur à l'enfant. La somme de ces contraintes peut être plus ou moins élevée. Cette tâche

assignée étant extérieure à l'enfant, celle peut être décrite objectivement. Elle consiste toujours en un aménagement matériel plus ou moins complexe et en une série d'instructions ou consignes qui spécifient ce qui doit être fait en regard de cet aménagement matériel. Cette spécification porte généralement sur le matériel à utiliser, sur les opérations motrices à effectuer (modalités d'exécution) et sur les buts à atteindre. Ce choix des composantes de la tâche découle de la conception de l'acte moteur qui suppose que cet acte est réglé à chaque moment de son exécution par son but. C'est le but qui règle les moyens d'exécution et leur donne leur direction. Nous appelons opérations ces moyens d'exécution. Le terme opération est pris ici dans le sens que lui donne Léontiev (5), à savoir une action motrice qui se transforme en moyen de réalisation d'une autre action. Par exemple, l'action de tirer au fusil sur une cible est composée de plusieurs actions subordonnées: prendre une pose, mettre en joue, épauler, retenir son souffle, etc. On appelle opérations ces actions subordonnées au but principal qui est d'atteindre la cible. Une dernière composante essentielle dans la définition de la tâche est le feedback qui permet d'évaluer la conformité ou non de l'action par rapport au but poursuivi.

## TACHE ET SITUATION

Les composantes de la tâche Pour mieux cerner les composantes d'une tâche, prenons un exemple:

**La tâche** : faire tomber une cible en lançant un projectile. Ses composantes:- un but, à savoir faire tomber la cible (il est précisé dans l'énoncé même);- des opérations ou moyens d'exécution c'est-à-dire prendre appui sur le sol armer son bras, viser, lancer, etc.;- un aménagement matériel: (la cible, le sol, le projectile, etc.). Remarque: il convient de préciser que l'environnement matériel est l'ensemble organisé des objets, des équipements ou des "autres", qui sert de support à l'activité motrice de l'enfant. L'aménagement matériel peut être alors défini en fonction de sa pertinence par rapport à la réalisation de la tâche. Cet aménagement matériel peut être agencé par le maître ou parfois, tout simplement, repéré dans le milieu. A la notion d'aménagement matériel se rattachent deux éléments: sa valeur symbolique, sa valeur fonctionnelle. Valeur symbolique: le matériel offre à l'enfant la possibilité de mettre en œuvre son imagination. Exemple: grâce aux cordes, il s'identifiera à Tarzan.. Valeur fonctionnelle: c'est l'utilisation habituelle qui est faite d'un objet qui la définit; celle d'un toboggan étant d'être descendu de haut en bas. - un signal d'achèvement de la tâche ou critère de réussite. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de constater que la cible a basculé. Tant que le but n'est pas atteint, la tâche reste ouverte, c'est ce qui différencie tâche et exercice. La réalisation d'une tâche peut en effet supposer la mise en jeu de plusieurs exercices. La durée d'une tâche peut aussi bien être de l'ordre de la seconde que de l'heure. Ces précisions étant apportées, nous examinerons ce qui différencie la tâche de la situation, le problème étant de savoir:

- qui choisit les buts, le matériel, les opérations ?

- qui évalue la réussite ou l'échec de la performance ?- en d'autres termes, quelle est la source de la tâche ?

En reprenant la citation de Nuttin (cf. EPSI n° 10, p. 4: " Tâche, échec et réussite "), nous pouvons distinguer deux types de tâche:

- les tâches assignées, c'est-à-dire celles qui sont faites à la demande, voire sous les ordres de quelqu'un d'extérieur;

- les tâches auto générées, c'est-à-dire les tâches qu'un individu se donne à lui-même.

Dans les deux cas, on retrouve les mêmes composantes, mais quand il s'agit de tâche assignée, on parlera des consignes données par une personne extérieure. C'est cette réalité objective extérieure à l'enfant que nous appelons tâche. La situation étant la tâche conçue par l'enfant. En tant qu'enseignant d'éducation physique, nous sommes davantage concernés par les tâches assignées qui supposent des influences externes mises en place par l'éducateur dans le but de provoquer ou de favoriser les apprentissages moteurs des enfants. La consigne peut être plus ou moins explicite car en relation soit avec toutes les composantes énumérées précédemment, soit avec un ou plusieurs de ces éléments. Nous obtenons ainsi la classification suivante dans les tâches proposées par le maître: les tâches non définies, les tâches semi-définies, les tâches définies.

### Les tâches non définies

Elles sont caractérisées par la non spécification et du but du comportement moteur et des opérations d'effectuer, Dans cette classe sont regroupés trois types différents:

Type I : Rien n'est spécifié: les enfants entrent dans la salle où du matériel a été disposé au hasard. Chacun choisit librement le matériel et l'activité qui lui conviennent. La consigne, ici, est minimale, elle se borne uniquement à placer les enfants face à cet environnement extérieur.

Type II : Seul l'aménagement est spécifié; les opérations à effectuer et le but ne le sont pas. Exemple: " Prenez une balle et faites tout ce que vous voulez avec " .

Type III : La tâche est la même que précédemment mais l'attitude de l'enseignant est différente et se situe au niveau de la relance, il invite les enfants à rechercher d'autres actions que celles qu'ils ont découvertes spontanément: " rechercher toutes les manières de lancer la balle " - " on peut lancer la balle, mais aussi que peut-on faire d'autre ?" Dans ces tâches non définies, l'enfant se fixe lui-même des buts et les opérations pour les atteindre. On parlera alors du " projet enfantin " .

Les tâches semi-définies

Ce qui les caractérise, c'est la spécification et de l'objectif à atteindre et du critère de réussite, par contre aucune indication n'est donnée concernant les actions à effectuer pour atteindre le but précise. Entrent dans cette catégorie deux types différents:

Type I: La consigne ne spécifie que l'objectif à atteindre. Exemple: " traversez la salle sans mettre les pieds par terre et en utilisant tous les objets que vous voulez ".

Type II: L'objectif ainsi que l'aménagement matériel sont spécifiés, les opérations, elles, ne le sont pas: " prenez une balle et une canne et essayez de faire tomber avec la balle le plot situé là-bas ". Dans ces tâches semi-définies, les objectifs fixés par le maître introduisent une norme sur laquelle se règle l'activité de l'enfant qui est conduit ainsi à opérer des choix parmi les stratégies possibles.

#### Les tâches définies

Ces dernières entrent moins directement dans le présent propos car elles s'apparentant davantage à une pédagogie du modèle. Les opérations à réaliser sont précisées et ne laissent pas place à l'improvisation. Là encore, nous distinguerons deux types:

Type I: Sont spécifiés l'aménagement matériel (banc, espalier, etc.) et les opérations: monter les genoux au-dessus de la ceinture, etc. L'objectif à atteindre n'est pas précisé. Illustrent ce type de tâche définie: la gymnastique suédoise, les méthodes du drill (évolutions et commandements à caractère autoritaire (cf: gymnastique de Jahn 1778-1852)) basées sur le commandement, etc. Dans ce type de tâche le but est en quelque sorte la reproduction d'une forme de mouvement.

Type II: L'aménagement (un sautoir, par exemple), l'objectif (franchir la barre), l'opération (en ciseau, en fosbury) sont spécifiés. Ces tâches relèvent de l'initiation sportive traditionnelle. Mais, il s'entend que l'on pourrait concevoir une initiation sportive où les opérations motrices ne seraient pas préalablement imposées. La spécification des opérations motrices renvoie aux conditions d'acceptabilité des modalités d'exécution. Il n'y a pas d'intermédiaire entre réussite et échec. Tout comportement produit peut être évalué selon une variable binaire: correct-incorrect qui renvoie à un modèle. C'est la loi du tout ou rien.

#### Tâche et contrainte

Les sept types de tâches, ici décrits, ont été hiérarchisés en fonction du degré de contrainte qu'elles imposent à la réponse motrice de l'enfant. C'est-à-dire que l'enfant a plus ou moins pouvoir de décision dans le choix du matériel, des objectifs et des solutions. La tâche la moins contraignante est la tâche non définie de type I, le degré d'indétermination du mouvement est total. La tâche la plus contraignante est la tâche définie de type II, aucun choix ne pouvant être élaboré par l'exécutant. Les tâches semi-définies restent non contraignantes; elles admettent une multiplicité de solutions, toutes acceptables, le seul critère étant la réussite. Toutefois, une optimisation de ces solutions les situe sur une échelle de qualité relative établie en fonction des coûts énergétiques et informationnels qu'ils représentent pour l'enfant. Dans les tâches définies, c'est le maître qui juge de la production réalisée par l'enfant par rapport à un modèle. Dans tous les autres types de tâches, il existe une possibilité plus ou moins grande d'auto-évaluation des résultats par l'enfant lui-même. Un enseignant n'utilise pas obligatoirement le même type de tâche tout au long d'une même séance, c'est le cas notamment dans l'initiation sportive, où peut s'effectuer le passage de la tâche standard à la tâche standard modifiée, idée développée par A. Hébrard et J. Vivés.

#### La notion de situation

La notion de situation intervient après que la consigne ait été donnée. La tâche étant assignée, elle est redéfinie par l'enfant. Ce processus de redéfinition se situe à deux niveaux:

##### Premier niveau : la situation perçue

La tâche assignée n'est pas forcément celle qui est exécutée par l'enfant. Elle peut être retenue comme une occasion d'apprendre. Les informations concernant les différentes composantes de la tâche sont perçues et traitées par l'enfant en fonction de ses propres besoins, motivations et expériences antérieures. Il s'agit là d'un processus de redéfinition. L'enfant interprète les informations qui lui sont communiquées par le libellé de la tâche. Pour Hackman ce processus de redéfinition - c'est-à-dire la transformation de la tâche assignée en tâche privée de l'enfant - peut être conçu comme une activité cognitive interne qui se produit entre le moment où l'enfant perçoit les informations sur la tâche et celui où il commence à la réaliser effectivement. La situation c'est ce que la tâche objective représente subjectivement pour les enfants. Exemple: dans une tâche non définie, de type I, le maître introduit des objets et dit: " Faites tout ce que vous voulez avec ". En fonction de son vécu, les objets peuvent offrir à l'enfant un caractère de nouveauté, d'inconnu, qui le conduit à mettre en œuvre une activité d'exploration. On parle alors de situation de type exploratoire. De même si face à une tâche semi-définie, l'enfant n'a pas de réponse adaptée, on parlera de situation problème. Une même tâche n'entraîne pas un même type de situation pour tous les enfants. Et pour un même enfant, la même tâche atteint un niveau de difficulté différent, selon qu'elle se situe en début ou en fin d'apprentissage. Nous définirons donc la situation à l'aide du rapport élève/tâche et mettrons en évidence les facteurs qui interviennent dans la redéfinition par l'enfant de la tâche assignée:

- Les besoins de l'enfant: L'occasion d'explorer et de manipuler certains éléments de l'environnement correspond au besoin d'alimentation sensorielle de l'organisme.
- Les capacités acquises: La quantité et la qualité des réponses que l'enfant a à sa disposition, lui font par exemple percevoir la tâche comme facile ou difficile.
- L'acceptation ou non de la tâche par l'enfant: L'enfant peut plus ou moins accepter l'incertitude et la capacité d'apprendre à partir des tâches plus ou moins définies dépend de la personnalité de chacun. Les tâches très structurées conviennent mieux à des sujets inquiets, l'inverse étant également vrai: les sujets peu inquiets acceptant plus volontiers les tâches peu structurées.
- La compréhension des informations données: Comprendre la consigne dépend, par exemple, en partie du niveau de structuration du schéma corporel ainsi, en ski, demander à des enfants très jeunes de passer entre deux piquets est incompréhensible pour eux et les amène à faire tout autre chose. Ajoutez entre ces deux poteaux une barre transversale et demandez leur de passer sous les ponts, ils le réalisent. Ainsi tous les facteurs de la personnalité contribuent à la redéfinition de la tâche assignée et la transforme en une situation d'un type particulier. Ce processus de redéfinition peut se poursuivre au cours des différents essais. A la suite de ce processus deux alternatives sont possibles, soit l'enfant accepte d'effectuer la tâche proposée, soit il la refuse et s'engage dans d'autres activités. S'il l'accepte, il peut néanmoins essayer de la modifier au cours de ses différents essais et en fonction de ses propres expériences d'échec et de réussite (Toussignant et Brunelle, 1982). Ce niveau d'analyse du processus de redéfinition n'est toutefois pas pertinent pour définir la notion de pédagogie de situation. Un deuxième niveau conduit à mieux cerner l'association des termes, c'est celui de la situation conçue.

Deuxième niveau: la situation conçue

La situation perçue fait référence à la manière dont les enfants redéfinissent les consignes données par le maître. La notion de situation conçue se rapporte au contraire aux instructions que l'enfant se donne lui-même quand la consigne du maître ne spécifie rien. En d'autres termes, tout ce qui n'a pas été défini par le maître le sera par l'enfant. Ainsi dans une tâche non définie, où seul l'aménagement a été spécifié, l'enfant se donnera lui-même un but et les moyens de l'atteindre, etc. L'enfant comble en quelque sorte les vides laissés par l'ambiguïté de la consigne. Selon le degré de spécification de la tâche organisée par le maître, l'enfant aura donc une possibilité plus ou moins importante de concevoir lui-même les composantes de cette tâche. C'est au niveau de cette situation conçue que l'on peut parler de pédagogie de situation.

## LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PÉDAGOGIE DE SITUATION

Selon nous, il existe deux caractéristiques essentielles et interdépendantes de cette pédagogie.

- La première c'est la possibilité qui est offerte à l'enfant dans la tâche assignée, de redéfinir lui-même les modalités d'exécution, c'est-à-dire les opérations motrices ou perceptives à mettre en œuvre. Il s'agit alors de stratégies auto-générées et de ce point de vue, les tâches semi-définies entrent dans le cadre de la pédagogie de situation. Il est des cas où la consigne peut spécifier les modalités d'exécution et appartenir toutefois à la pédagogie de situation. Exemple: "*Cherchez cinq façons différentes de lancer le ballon*". Cette consigne laisse, au niveau des réponses le choix à l'enfant. Autre exemple: l'enfant qui imite ses camarades. Il se réfère à un modèle. Dans la mesure où il choisit lui-même son modèle et où il évalue lui-même la conformité de ce qu'il fait par rapport au modèle, on peut dire ici que les opérations ne sont pas spécifiées.
- La deuxième caractéristique est que l'enfant peut auto-évaluer ses propres comportements. Il est à noter que le choix que fait l'enfant des opérations et des modalités d'exécution ne se situe pas seulement au plan moteur mais concerne aussi le plan cognitif. On pourra ainsi parler de situation d'anticipation, etc., en accolant au terme situation, l'activité dominante sur laquelle se porte le choix de l'enfant. En fonction de ce qui précède, *a contrario*, la pédagogie du modèle est illustrée par des tâches définies où modalités d'exécution et stratégies sont imposées. L'évaluation se fait de façon externe à l'enfant puisque c'est le maître qui juge de la réussite.

## CONCLUSION

Un maître qui veut s'appuyer sur une pédagogie de situation a à sa disposition un éventail de types de tâches- tâches non définies,- tâches semi définies. Mais, peut-être, faut-il encore apporter à nos propos des nuances complémentaires; les tâches non définies caractérisant une pédagogie de la découverte, les tâches semi définies relevant d'une pédagogie des situations problèmes (situations de recherche de Le Boulch), le degré de spécification du but servant de critère pour différencier les deux types de pédagogie :

- "*Faites ce que vous voulez avec la balle*" (pédagogie de la découverte).
- "*Lancer la balle sur une cible*" (pédagogie des situations problèmes). Dans une pédagogie des situations problèmes, l'enfant connaît l'objectif mais cherche les moyens pour le réaliser. Si ces moyens sont spécifiés, on entre dans la pédagogie du modèle.

Apprendre l'EPS. L'éclairage des sciences de l'éducation.

- (1) Activité physique de l'enfant Ed. Revue EPS. \*
- (2) Cours INSEP. document ronéotypé.
- (3) Tâche échec et réussite. Publications universitaires Louvain 1953.
- (4) Éducation par le mouvement. ESF 1969. (5) Essai sur le développement du psychisme.