

L'AFFECTIVITÉ

CLEF DES CONDUITES MOTRICES

*"Une pédagogie du risque
maîtrisé"*

Photo : P. Parlebas

Opérer, c'est coopérer. Jean Piaget l'affirme fréquemment : « Le groupement opératoire suppose la vie sociale », aime-t-il à souligner. Il relie le développement de la pensée logique à une socialisation progressive qui s'appuie sur de multiples occasions d'échanges. Ces actes de communication dotent peu à peu l'enfant des signes, du langage et des codes nécessaires à l'abstraction, et lui procurent les notions, les classifications et les règles indispensables aux opérations. Parallèlement, Piaget insiste sur la présence des facteurs affectifs qui jouent un constant rôle d'accompagnement : « La vie affective et la vie cognitive sont donc inséparables quoique distinctes », écrit-il (in « Psychologie de l'intelligence »). Chacun de ses ouvrages réserve une place non négligeable à l'influence des déterminants de l'affectivité et de la socialisation. Affirmer que Piaget passe sous silence l'intervention des aspects affectifs et sociaux dans le développement de l'enfant serait donc pure contre-vérité.

C'est cependant sur ces points que nous allons porter notre attention, ce qui nous conduira à formuler quelques réserves.

En effet, l'importance que Piaget accorde à l'affectivité est une importance localisée au seul niveau du déclenchement de l'action et non au niveau de sa réalisation. « En toute action, écrit-il, dans « Les praxies chez l'enfant », le moteur ou l'énergétique est naturellement de nature affective (besoin et satisfaction) tandis que la structure est de nature cognitive (le schème en tant qu'organisation sensori-motrice) ». Cette idée, inlassablement répétée dans l'ensemble de son œuvre impose une dualité et sépare de façon tranchée l'affectif du cognitif, l'émotivité de la motricité.

Cette position paraît très contestable. Développant son point de vue, Piaget poursuit : « Il n'existe donc aucune conduite, si intellectuelle soit-elle, qui ne comporte à titre de mobiles des facteurs affectifs ; mais réciproquement, il ne saurait y avoir d'états affectifs sans intervention de perceptions ou de compréhension qui en constituent la structure cognitive » (in « La psychologie de l'enfant »). Ces deux aspects sont bien présentés comme « indissociables », l'un ne pouvant fonctionner sans l'autre ; mais il s'agit d'une association dans la succession et dans la juxtaposition. Plus que jamais, la dualité persiste. Il y aurait d'une part un baril de poudre, d'autre part un détonateur, les deux certes complémentaires mais totalement indépendants dans leur nature propre. L'affectivité aurait ce seul rôle externe de mettre le feu aux poudres de l'action.

Il semble possible de récuser une telle juxtaposition au profit d'une interpénétration de ces deux ordres de facteurs qui donnerait une unité profonde à la conduite motrice. On sait aujourd'hui que la perception par exemple n'est pas qu'une « structure cognitive » parallèle à des états affectifs comme semble le supposer Piaget. Les recherches actuelles, tant expérimentales que cliniques, révèlent avec surabondance que la perception dans ses mécanismes mêmes est profondément investie d'affectivité ; un sujet voit et entend selon ses motivations, selon ses attentes et ses attitudes, selon son intentionnalité et les significations dont il est porteur. Tous les tests dits projectifs qui tentent d'explorer la personnalité reposent sur cette imbrication réciproque. Certains



auteurs parlent même de « subception » en montrant que la perception joue comme un mécanisme de défense qui protège l'individu des agressions trop menaçantes en filtrant l'information et notamment en refoulant les éléments les plus générateurs d'anxiété. Plus banalement, nous savons que la charge affective d'une action envisagée modifie la répartition du tonus, suscite un niveau de vigilance adaptée et entraîne une réorganisation des postures et des attitudes. Bref, la perception n'est pas une structure cognitive qui répond en écho à un état affectif parallèle et distinct ; la perception est déjà affective de même que l'affectivité est déjà perception.

La perception n'est donc pas une pure réception passive mais une élaboration active fortement imprégnée d'éléments émotifs : les données expérimentales confirment les interprétations cliniques. Les travaux des psychologues expérimentaux, tels François Bresson, Paul Fraisse, Robert Francès l'ont fort éloquemment prouvé. Perception est sélection et réorganisation ; on peut aller jusqu'à dire qu'au cours de l'action la perception est une décision. C'est en ce sens que les psychophysiologistes comme les psychologues s'accordent à reconnaître que la perception est déjà une réponse.

Dans le cas d'un déplacement en automobile, par exemple, il y a au départ un motif précis, un désir de se déplacer d'un lieu à un autre. Mais peut-on nier que l'affectivité sous-tende continuellement l'acte de conduire ? Peut-on affirmer que l'appréciation des vitesses des véhicules, les anticipations des trajets, les hypothèses prêtées aux conducteurs, les comportements d'accélération, de dépassement soient d'une nature strictement cognitive et dénuée de trame émotive ? Une action ne se déroule pas massivement, d'un bloc, à partir d'une incitation affective limitée au seul déclenchement de cette action. Une conduite motrice n'est pas qu'une logique impulsée par une énergétique.

Déjà dans la motivation il y a une ébauche d'action, les mobiles secrètent un certain style de schème. L'action est intimement pénétrée d'émotion. La structure cognitive et motrice est modulée sinon modelée par l'affectivité.

Ce n'est pas là argutie de détail. La prise en considération de cette interdépendance constante entraîne une modification radicale de la con-

ception de l'apprentissage et de l'entraînement. Dans le droit fil de Piaget, l'apprentissage serait déclenché par une motivation dont le rôle serait de donner l'impulsion lors du départ de la séquence ; puis se dérouleraient les mécanismes de réalisation qui satisfieraient les impératifs logiques dans un temps et un espace qui tendraient à devenir objectifs et dépersonnalisés. Bien plus, la subjectivité et l'aspect affectif des relations interpersonnelles — dont l'intérêt est cependant vivement souligné par Piaget dans la phase du développement de l'enfant — représenteraient en fin de compte des facteurs perturbants, des causes de distorsion qu'il faudra chercher à éliminer à tout prix pour aboutir au système final équilibré et réversible.

A l'opposé, nous pensons que l'apprentissage doit intégrer les éléments affectifs et interpersonnels non pas au seul titre de facteurs provisoirement favorisants mais au titre d'éléments fondamentaux qui sont partie prenante de la structure même de l'action, aussi élaborée que soit celle-ci.

A ces deux conceptions correspondent deux types d'apprentissage tout à fait différents. Selon le choix effectué, les façons d'enseigner la natation, les sports de combat, l'escalade, la voile, les sports collectifs ou le ski seront étrangères les unes aux autres.

Dans le domaine du ski, par exemple, la Fédération Française a établi une progression très étudiée. Celle-ci se présente sous forme de six à sept classes qui se succèdent hiérarchiquement, par emboîtements successifs. Cette progression a été établie à partir d'une minutieuse étude biomécanique (on a ingénieusement réussi à chiffrer par exemple la valeur et la durée de l'allègement). L'aboutissement final, c'est un virage précis, réputé comme un modèle idéal.

L'apprentissage du ski se présente ainsi comme une succession de classes, c'est-à-dire de regroupements de gestes, qui sont censés se préparer les uns les autres pour déboucher sur le royal équilibre du christiania. Une telle tentative possède par ailleurs de grands avantages, mais nous ne nous intéresserons ici qu'au domaine pédagogique. Or sur ce plan la progression des gestes hiérarchisés s'appuie uniquement sur des facteurs logiques et biomécaniques. Là aussi l'appel à l'affectivité, à la personnalité, n'intervient qu'au départ lorsqu'on motive le geste et à l'arrivée lorsqu'on approuve

ou désapprouve l'exécution. Pendant la réalisation motrice, on serait en présence d'un organisme vide.

Or, l'observation des faits révèle qu'une forte majorité des skieurs initiés selon cette méthode stagnent au stade du chasse-neige et du stem-christiana. Les pratiquants ont beaucoup de difficulté à se débarrasser de la réaction d'ouverture des skis copieusement répétée lors des premières classes. Le christiania-modèle s'exécute au cours d'un allègement par un changement de carres simultané des deux skis qui restent parallèles ; l'expérience montre que le geste d'ouverture du chasse-neige et du stem préalablement automatisé nuit à la réalisation de ce christiania parallèle. Voilà qui est paradoxal : un virage simple, censé faciliter un virage plus complexe perturbe au contraire l'exécution de celui-ci. C'est à nos yeux un exemple typique d'apprentissage pris en défaut, notamment, par méconnaissance des structures affectivo-motrices.

Le technicien, d'ailleurs très consciencieux, a construit un apprentissage chaînon par chaînon et a postulé un transfert positif. Or l'expérience du terrain montre que nous sommes là dans un cas de transfert négatif, plus précisément d'inhibition pro-active. Un des éléments majeurs de cette inhibition, c'est la réaction émotive du skieur devant la pente ou la vitesse accrue. Une telle réaction d'appréhension entraîne un geste irréfléchi de protection, de défense : le skieur ouvre ses skis car cette position freine sa vitesse et est ressentie comme sécurisante. Autrement dit, le skieur revient à une phase d'apprentissage qui était théoriquement dépassée ; ce retour à un stade antérieur plus fruste est un cas typique de régression. Ce mouvement d'ouverture des skis, nuisible au christiania, s'incruste de façon parasite chez le skieur qui n'en peut mais. Il est fréquemment déclenché au début du virage quand l'émotion culmine ; c'est le moment critique de la bascule vers l'aval, le moment où le skieur a l'impression de plonger dans le vide. L'agression émotive provoque de façon irrépressible le retour au chasse-neige primitif, à une structure de refuge qui bloque la progression. Une longue pratique sera nécessaire pour tenter d'oublier lors d'une seconde période ce qu'au cours d'une première période on avait appris. L'enseignement systématique du chasse-neige comme pivot de l'apprentissage conduit ainsi à une impasse pédagogique.



" du recul... au blocage "



Photographies : Francette Levieux

Considérer les facteurs émotifs comme une simple énergétique selon le mot de Piaget paraît nettement insuffisant. Entre les éléments affectifs d'une part, les éléments cognitifs et moteurs d'autre part, il n'y a pas qu'un simple « parallélisme fonctionnel » comme l'affirme cet illustre auteur. Il semble qu'il y ait beaucoup plus, c'est-à-dire une véritable interpénétration, une interinfluence constante. Une telle conception implique la prise en compte des facteurs affectifs dans la technique de réalisation motrice elle-même. Les données affectives deviennent parties constitutives du processus d'apprentissage et des techniques psychomotrices. Plus encore, il faut tenir compte d'un inconscient moteur, ignoré sinon nié, mais qu'on ne peut empêcher de sourdre sous des formes parasites apparemment « incohérentes », en réalité chargées de sens.

Dans l'exemple précédent, les résultats observés sur le terrain sont beaucoup plus satisfaisants si on intègre le vécu dans les réalisations motrices. Il ne s'agira plus de superposer des gestes « logiques » automatisés l'un après l'autre, mais de réaliser d'emblée des structures affectivo-motrices qui seront perfectionnées, affinées, enrichies peu à peu. Dans le cas où l'on choisit d'enseigner le christiana par exemple, on peut proposer la réalisation de la structure d'allègement par flexion-extension-flexion avec planter de bâton dès les premiers jours, alors que ce geste n'est habituellement enseigné qu'après de longues semaines d'apprentissage. On place le pratiquant dans une situation de sécurité affective : pente légère suivie d'un plat pour l'arrêt, allègement demandé en ligne droite, sans amorce de virage. Cette structure apprise, on la combine avec d'autres qui la nuancent ou l'étoffent (rotation, vissage, prise de carres, dérapage, indépendance des appuis, prévalence du ski extérieur...). L'important est d'éviter les blocages affectifs : pour que le skieur domine plus facilement son appréhension lors du virage dans la pente, on supprimera provisoirement la difficulté supplémentaire du changement de carres. Pour cela, il suffit de choisir le terrain favorable : en tournant autour d'une bosse allongée, par exemple, le skieur prend ses carres intérieures plusieurs mètres avant le déclenchement de virage, ce qui le met dans de bonnes conditions de réussite.

L'étude du chasse-neige en tant que pivot de l'apprentissage est radicalement bannie; le chasse-neige apparaît comme une structure fermée, une structure de blocage. L'expérience montre qu'au contraire l'allègement par flexion-extension-flexion, très bien analysée par la Fédération d'ailleurs, est une structure ouverte qui peut s'articuler sur beaucoup d'autres; le bracage dont Georges Joubert a si bien montré l'intérêt est par exemple très facile à combiner avec elle.

La méthode officielle postule un transfert linéaire de geste à geste, comme si cela allait de soi. La progression proposée se présente comme une superposition de techniques, telle une stratification de couches géologiques. Chaque strate gestuelle franchie donnerait accès à la suivante selon un mécanisme d'association par répétition. C'est là une conception du transfert « en couloir ». L'expérience du terrain révèle à qui observe le caractère erroné de ce postulat. A l'inverse, il semble qu'on puisse adopter une conception d'un transfert en réseau, c'est-à-dire d'un transfert qui repose sur la relation, cette relation mettant en correspondance les différentes dimensions de la personnalité: biologique, affective, cognitive, expressive. Il ne s'agit plus d'un transfert linéaire, en secteur, mais d'un véritable stéréo-transfert. Celui-ci s'articule sur des attitudes significatives et il semble bien que ce sera le recours aux notions de structures psychomotrices et de structures sociomotrices qui permettra de le clarifier.

Dans le domaine précis du ski, nous pensons qu'à un apprentissage par juxtaposition de gestes d'inspiration mécaniste, il convient de substituer un apprentissage de structures psychomotrices qui unisse intimement dans une synthèse pédagogique les éléments affectifs aux facteurs biomécaniques.

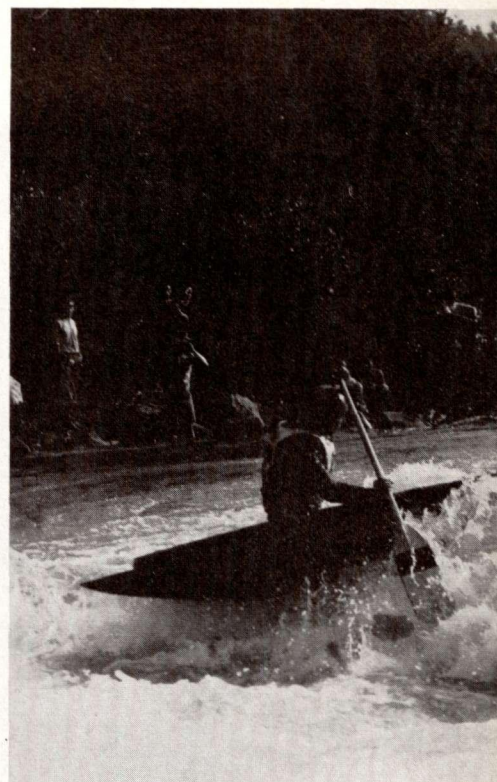
Un autre domaine où s'illustre l'irruption émotive est la plongée sous-marine. Nous avons déjà souligné l'importance des facteurs bio-physiques (profondeur atteinte, durée d'immersion, plombée, dissolution des gaz...); la loi est reine. Or la pratique de cette activité sportive révèle qu'au cours de la motricité prime avant tout la maîtrise émotive.

A vrai dire, effectuer une descente en scaphandre autonome ne nécessite aucune qualité physiologique ou athlétique particulière. Même un sujet qui ne sait pas nager pourrait plonger.

Paradoxalement, le risque n'est pas de nature physiologique (il suffit de suivre les règles), mais de nature émotionnelle: dans ce monde inhabituel, le stress émotif est ressenti de façon massive. En effet, un incident banal, sans conséquences objectives fâcheuses (eau dans le masque ou dans l'embout, essoufflement, grotte obscure...) entraîne parfois des conduites d'échappement aberrantes, des réactions d'effolement très dangereuses.

L'entraînement à la plongée va fondamentalement consister à faire acquérir la maîtrise des comportements affectivo-moteurs, les impératifs strictement musculaires et athlétiques étant réduits au minimum. Ce sport illustre remarquablement le va-et-vient incessant entre les nécessités logico-mathématiques des lois de la plongée et le contrôle de l'affectivité des conduites motrices. Il n'y a pas séparation, non plus qu'un simple parallélisme fonctionnel, mais une profonde interdépendance de ces deux domaines. Dans l'enseignement de la plongée — la Fédération et les Ecoles actuelles d'initiation à ce sport ont bien compris cette nécessité — l'affectivité fait corps avec les techniques de réalisation.

Dans certains cas difficiles, la connaissance des lois bio-physiques peut permettre au sportif de réagir de façon adaptée. Un plongeur à court d'air par quarante mètres de fond s'aperçoit en tirant sur sa tige de réserve que celle-ci est déjà abaissée. Réserve épuisée, choc brutal. Mais le plongeur peut dominer son appréhension s'il sait qu'au fur et à mesure d'une remontée cependant prudente, la diminution de la pression va libérer, conformément à l'invariant de Mariotte, un volume d'air largement suffisant à sa respiration. De même, la situation d'essoufflement vécue de façon si angoissante peut être maîtrisée sans coup férir; le plongeur qui en connaît la nature choisit d'une part d'en supprimer la cause, par l'arrêt immédiat de tout effort, d'autre part d'en combattre les conséquences en adoptant une position dorsale qui provoque un afflux d'air plus généreux par légère suppression due au décalage entre les poumons et le détenteur. Ainsi peut se manifester l'intelligence motricisante: la connaissance des phénomènes et de leurs mécanismes, le raisonnement agi peut orienter l'investissement émotif vers une conduite d'adaptabilité motrice. Finalement, l'apprentissage de



" perception

" chaque coup de pagaie





et décision "

est un projet de trajectoire "



la plongée consiste à apprendre à réagir et à se maîtriser dans les situations difficiles. Il serait peut-être bon que d'autres secteurs tel l'enseignement de la conduite automobile, s'inspirassent des mêmes principes. Dans ce dernier domaine, la méthode traditionnellement suivie révèle une ignorance étonnante des phénomènes d'apprentissage et du souci pédagogique. Alors qu'un conducteur au volant doit faire face à des conditions toujours mouvantes et parfois même fulgurantes, on le « dresse » à des « manœuvres » étriquées, rigides, stéréotypées, au ralenti (démarrage en côte, se garer dans un créneau...). Il s'agit d'une conduite, on lui apprend des gestes. Il semble qu'on devrait choisir des situations « totales » plus dynamiques et se préoccuper davantage des phénomènes de perception, de prise d'information, d'évaluation des probabilités et de maîtrise émotive.

Essayons de pousser l'analyse de ces mécanismes un peu plus loin, en continuant à nous appuyer sur des exemples concrets empruntés au terrain. Plongé dans l'action le sportif est bombardé de milliers de micro-stimulations qu'il doit interpréter et sélectionner. Assailli par ce flot d'informations, le sujet doit choisir et répondre, c'est-à-dire qu'il doit décider. Toute conduite motrice s'écoule dans un flux de micro-décisions en cascade. Dans une descente de rivière en canoë par exemple, le pratiquant est en alerte constante : il évalue la force et la direction du courant, la distance qui le sépare des obstacles, il anticipe la trajectoire de son esquif. Toutes ses manœuvres actualisent des décisions prises très rapidement sur le vif. La situation est constamment changeante ; à chaque instant, le canoëiste doit se réajuster aux conditions nouvelles. Il doit pré-agir, se projeter loin en avant et décider maintenant de l'action qui sera adoptée à la situation qui bondit vers lui et qu'il contribue à faire naître. Chaque coup de pagaie est un projet de trajectoire. Dans cet univers fluctuant, pour chaque plage d'anticipation, l'homme tente d'évaluer des vitesses, des durées, des intervalles, des directions. Toutes ces évaluations reposent sur des probabilités implicites que se donne le sportif face à l'incertitude ; la sûreté de la décision dépend de l'estimation de ces probabilités telles qu'elles apparaissent au sujet immergé dans la situation à l'issue incertaine. Nous retrouvons là des aspects indénia-

bles de l'intelligence motrice, et plus particulièrement de l'intelligence motricisante.

Et la raison n'est pas seule en cause. Dans cet affrontement, les implications affectives font corps avec toutes les décisions. L'homme décide en fonction de sa propre subjectivité, selon son niveau d'aspiration, selon sa personnalité. Estimer une distance, c'est évaluer musculairement la force nécessaire à la vaincre. Il estime, c'est-à-dire qu'il apprécie correctement ou sous-estime ou sur-estime ses possibilités. Chaque décision est un risque accepté ou refusé, une appréhension surmontée ou persistante, un désir abandonné ou réinvesti. L'affectivité peut déformer la perception, l'appréciation des durées, des distances, des vitesses ; l'irruption affective travestit les probabilités qui ne peuvent être que des probabilités subjectives. Une émotion maîtrisée peut magnifier les conduites motrices comme dans le cas des champions ; mal contrôlée, cette émotion désorganise les comportements et peut désarticuler les mécanismes les mieux huilés, surtout ceux qui ont été montés en milieu protégé.

Ce type d'analyse que nous venons d'esquisser peut s'appliquer aux différents comportements sportifs, surtout à ceux qui se réalisent dans un milieu changeant. C'est particulièrement le cas du skieur, du barreur, des pilotes de course ou d'avion. La perception, mieux même « l'activité » perceptive est déjà ici activité de décision dans un contexte affectif ; elle joue un rôle sélectif et de restructuration de première importance. Dans le cas de la conduite automobile quotidienne, on retrouve ces éléments. Est-il niable que l'affectivité profonde soit à la racine des comportements du conducteur ? La détection des autres mobiles, l'estimation des distances, l'évaluation des allures se réalisent au travers du filtre de la subjectivité du conducteur ; et le halo affectif est souvent déformant. Il est banal de constater que les coups de volant, l'utilisation de l'avertisseur, les freinages, les dépassements sont en relation étroite avec la personnalité profonde : sentiment de frustration, d'agressivité, d'affirmation de soi.

Un élément nouveau apparaît dans la situation de conduite automobile : la présence d'autres conducteurs. Autrui rentre en lice avec un impact socio-affectif déterminant. Dépasser un véhicule, c'est faire un pari sur les

réactions d'un autre conducteur. La confiance accordée à ces probabilités subjectives n'est pas sans risque. Si l'on s'en tenait aux seuls aspects logiques et mathématiques ainsi que le suggère Piaget, le Code de la Route devrait être suffisant pour assurer la circulation des adultes intelligents.

Traditionnellement, l'apprentissage est surtout envisagé sous les aspects classiques et rationnels du montage des habitudes et des réactions conditionnées. Une telle démarche incite à valoriser le contenu extérieur de l'enseignement, l'agencement de ses éléments, la progression graduelle de leur présentation. On privilégie la description et le manifeste, on méconnaît le latent. Or si on explore les notions d'attitude et de structure au niveau de la personnalité, on ne peut pas ne pas déboucher sur le latent. Les situations sportives révèlent l'insuffisance d'un apprentissage conçu selon le modèle rationnel du principe de réalité. Toute une effervescence habituellement masquée est réactivée au cours des activités physiques : désirs sous-jacents, peurs anciennes, agressivité larvée, frustration retenue. Dans certains cas, les lois classiques de l'apprentissage deviennent lettre morte : une seule chute aux agrès est parfois suffisante pour inhiber un gymnaste pendant de longues semaines, une unique expérience malheureuse au cours d'un bain peut suffire pour éloigner un pratiquant des sports de l'eau de façon prolongée. Certaines conduites d'échec — tout comme certaines conduites de réussite d'ailleurs — sont en contradiction flagrante avec les possibilités objectives, réelles des individus. L'éducateur ne doit pas se réfugier dans l'analyse rassurante des phénomènes logiques et bio-mécaniques ; celle-ci est précieuse mais à condition de la replacer dans le contexte signifiant à forte implication émotive. Il faut reconnaître l'existence d'un inconscient moteur porteur d'un sens ; et l'éducateur doit en tenir compte dans les situations qu'il propose, dans la relation qu'il noue avec les personnes et dans les relations qu'il suscite entre les membres d'un groupe. Ainsi par exemple, l'impact affectif du risque vécu et maîtrisé dans des situations d'entraide et de coopération, peut-être d'une remarquable valeur dans le développement d'une personnalité.

La composante groupale ne peut être dissociée des comportements moteurs qui s'effectuent en interaction avec

autrui. L'inter-motricité est une intersubjectivité. A côté d'une psychomotricité qui met en jeu l'homme contre les forces inertes de la nature (pesant, inertie, frottement...) il convient de distinguer une sociomotricité qui met en communication des partenaires et des adversaires, c'est-à-dire des centres de signification et des centres de décision en constante interférence. Dans le premier cas, le sujet est maître de la situation de décision ; il peut prévoir sur un long enchaînement les conséquences de ses choix. Dans le second cas, il ne peut prévoir les conséquences qu'en composant ses décisions avec celles de ses coéquipiers et de ses opposants.

Les conduites sociomotrices s'épanouissent surtout dans les situations d'équipe où le sujet vit des interactions motrices qui l'incitent à se réajuster continuellement dans l'espace et dans le temps. Un match de sport collectif est ainsi une situation de comotricité où les partenaires s'entraident et les adversaires se contre-répondent. Cette myriade d'informations doit être traitée par chaque joueur, interprétée « sur le champ ». Et cette interprétation n'est pas pure abstraction : elle passe notamment par le prisme du vécu corporel du joueur. Celui-ci anticipe soit en se projetant corporellement dans l'action d'autrui selon ses propres structures motrices, soit en s'identifiant à autrui

selon la façon dont il le perçoit. Projection et identification peuvent s'appuyer sur une foule d'indices objectifs et de connaissances acquises antérieurement mais elles sont inséparables de l'intersubjectivité, du champ des intentionalités.

Dans le langage piagétien, on parlera de centration ou de décentration, d'assimilation et d'accommodation. Comme un objet éclairé par plusieurs projecteurs présente des facettes fort différentes, un joueur ou une situation est apprécié fort diversement selon l'origine du point de vue. La notion de décentration développée par Piaget peut fort bien s'appliquer au cas du joueur de sport collectif. Celui-ci doit envisager les points de vue de ses coéquipiers et de ses adversaires ; il doit coordonner toutes ces perspectives dans une vision globale du champ de jeu qui l'incite à choisir un comportement précis : passe, tir, interception, démarrage, soutien, mise en touche... Cependant, il convient de fortement souligner que toutes ces estimations des pré-décisions d'autrui sont inséparables de l'inter-affectivité ; celle-ci fait constamment partie du mécanisme intime de ces opérations.

(à suivre)

P. PARLEBAS

*“ autrui
est dans la motricité
de chacun ”*

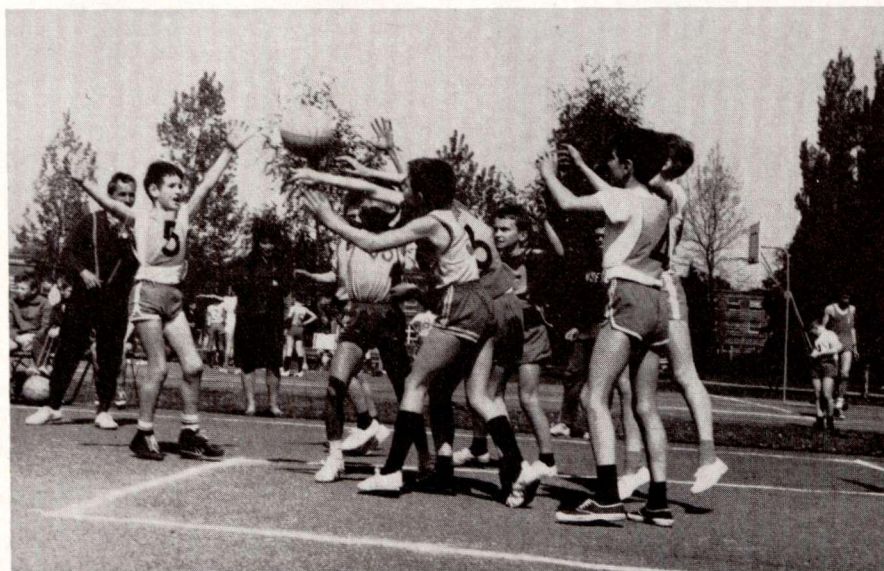


Photo : E.P.S. / A. Tank

