



INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES D'EDUCATION
ET DE FORMATION
UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON II

Thèse de doctorat en Science de l'Education
Présentée et soutenue publiquement par

Jean-Guy CAUMEIL



**CONTRIBUTION A UNE EPISTEMOLOGIE DE L'EDUCATION PHYSIQUE
SCOLAIRE.**

Du savoir de l'activité motrice aux éléments d'une pédagogie du sens.



Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel DEVELAY

JURY

Mr le Professeur Jean Marie BARBIER
Mr le Professeur Michel DEVELAY
Mr le Professeur Alain HEBRARD
Mr le Professeur Philippe MEIRIEU
Mr le Professeur Pierre PARLEBAS

Avant propos

Il m'a fallu un effort de mémoire pour situer le moment où l'idée de savoir de l'activité motrice m'est apparu comme une révélation. Pour cela j'ai eu à reconstituer le puzzle des souvenirs en renouant les fils du passé. Ce travail réflexif a été difficile, car il a nécessité de laisser affleurer les contradictions de mon engagement professionnel, mais aussi les motifs de mes renoncements.

Précocement athlète de haut niveau, j'étais un élève peu scolaire ; A vrai dire l'école m'ennuyait. Comment m'étais-je retrouvé là, enseignant ? Par hasard et par nécessité. En ce temps là, les années soixante-dix / quatre-vingt, l'avenir professionnel des athlètes de haut niveau n'était pas à l'ordre du jour. Par sécurité, et parce qu'ils idéalisaient le fonctionnariat, mes parents m'avaient forcé la main pour devenir professeur d'éducation physique et sportive, moi qui étais dispensé d'éducation physique et passionné de biologie. Par crainte, plus que par vocation, j'ai renoncé à des destinées plus glorieuses, prix Nobel de médecine peut-être, pour assurer des arrières que mes piètres résultats scolaires laissaient apparaître en demi-teintes. Désabusé par une école incapable de me donner ce dont j'avais besoin, plutôt mauvais élève mais bon compagnon, je me suis lancé dans la quête de la fonction publique. Chacun a le Graal qu'il peut. Mes études universitaires se sont passées sur le banc de rame d'une embarcation plus que sur les bancs de la faculté, et me voici catapulté enseignant. Piètre élève moi-même, comment pouvais-je être un bon enseignant ? Pourquoi n'ai-je pas démissionné à ce moment là ? Par crainte, encore une fois, de perdre le seul emploi que mon avantageuse musculature pouvait me procurer.

Et puis, petit à petit, j'ai découvert les enseignants et me suis mis à apprécier leur courage, leur dévouement, leur abnégation. J'avais toujours considéré les enseignants comme des étrangers et ils constituaient ma fratrie. Plus je les côtoyais et plus leurs fragilités, leurs doutes, leurs désillusions m'affectaient. Plus je les côtoyais et plus leur travail, leur sérieux, leurs espoirs et leurs réussites m'impressionnaient. J'ai appris à les aimer en les regardant à l'ouvrage. Tous mes renoncements ont eu au moins ce mérite. Mais mieux encore, je me suis surpris à aimer les gosses marginalisés par l'institution, agressifs, turbulents, ignorants, imbéciles, incultes, mais tellement désespérés. Le simple fait de les respecter vous attire leur amour aussi sûrement que le fait de les mépriser vous attire leur courroux. En devenant enseignant je me suis surpris à aimer le monde, moi qui n'avais du monde qu'une seule vision : le sommet des crânes des vaincus sur les marches inférieures du podium. Quel choc !

A la mi-temps d'un parcours professionnel bien rempli, une question m'agite : et si cette institution insensée, pour moi comme pour beaucoup d'autres enfants, m'était destinée ? Ce métier, tellement étranger à mes préoccupations d'adolescent, est mon métier, probablement celui que je fais le mieux parmi tous ceux que j'aurais pu faire, et j'en perçois une raison, l'école ayant toujours été un non-sens pour moi, je suis à présent un enseignant critique à l'égard de l'institution et insatisfait par sa pratique.

Ce cheminement m'a permis de répondre à une question primordiale : quand ai-je eu pour la première fois l'intuition que le sens de l'éducation physique scolaire était le savoir de l'activité

motrice ? Dès le début. Je me souviens même du moment précis de cette révélation. Je terminais ma première séquence d'éducation physique, je n'ose appeler cela un cours, et c'était un échec total. Je vivais un moment où l'on se demande ce que l'on fait là, un de ces moments où l'on doit absolument trouver une réponse à la question. Face à ce nouveau métier inconnu pour moi et pour répondre à la question : qu'est-ce que tu fais là ? Corrélatrice elle-même de qu'est-ce que j'enseigne ? J'ai eu cette intuition forte : tu es là pour enseigner un savoir de l'activité motrice.

Pour la majorité des personnes impliquées dans le processus éducatif, l'éducation physique scolaire c'est du sport, pour moi, ne connaissant que le sport¹, je savais d'emblée que l'éducation physique scolaire c'était tout sauf du sport. Dès le début, j'ai pressenti le poids du contexte : l'école. Ce contexte me pesait plus qu'à ceux dont le parcours passe de l'excellence scolaire à l'estrade du maître, et je compris, bien après, le poids de ce contexte sur les disciplines et sur leur histoire. Autrement dit, le contexte scolaire est le déterminant majeur et essentiel des projections du savoir que sont les disciplines d'enseignement.

*Toute pratique se revendiquant de l'éducation scolaire a les caractéristiques de l'école, sinon elle est un appendice dont on se passe s'il démange trop. Au cours de sa longue histoire, l'éducation physique a trop « joué » sur cette marginalisation, elle voulait être autre chose qu'une discipline scolaire, malheureusement le peut-elle sans risquer d'être renvoyée dans les lieux plus propices, entendons par-là sous les hospices d'un autre ministère, donc sous l'influence d'un autre contexte ? Il y a d'autres éducations physiques, extrascolaires, **alors pourquoi a-t-on besoin d'une éducation physique ayant les caractéristiques de l'école**² ?*

Cette intuition est devenue pour moi une raison de m'engager dans la recherche.

Depuis dix huit ans j'explore sans en avoir conscience cette réponse. Je l'ai construite comme une raison : le savoir de l'activité motrice est une réponse construite sur le modèle même de la réponse fournie par le concept, c'est-à-dire en démontrant pour moi-même « les ressorts secrets par lesquels les images se transmutent en idéal puis en idées »³.

La thèse de la thèse

Cet enfouissement de l'objet est du à l'incongruité de la question du savoir dans le contexte particulier de la pratique scolaire de l'éducation motrice⁴. Ne connaissant pas le « milieu », entendons par-là le cœur de la pratique, je n'avais pas conscience du frein que sont les conceptions de la culture motrice. Parler de savoir en éducation physique scolaire, ou en sport, cela ne fait pas très sérieux. La culture motrice est attachée au jeu, au défoulement, à l'exultation des corps, pas au savoir qui est, en toute logique, l'apanage de l'exercice intellectuel. Les finalités assignées à la discipline⁵ sont particulièrement signifiantes des conceptions de la culture

¹ Athlète de haut niveau j'étais dispensé d'éducation physique.

² En France pourrait-on presque rajouter tellement l'éducation physique scolaire est une spécificité française.

³ Delacampagne C. (1997), *Bachelard aujourd'hui*. Clancier Guénaud, Paris, p. 88.

⁴ En France, mais nous postulons qu'il en va de même dans les autres pays.

⁵ « L'éducation physique et sportive vise chez tous les élèves :

- le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices,
- l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques,
- l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

Plus largement et par rapport aux autres disciplines, c'est la diversité des environnements, dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives, qui permet à l'éducation physique et sportive de

motrice. Il y a d'abord la culture physique comme sub-culture de la culture motrice : le fameux développement organique et foncier dont on aura du mal à se départir. Puis, il y a la sub-culture sportive représentée par l'accès à un domaine de la culture générale : les activités physiques et sportives. Enfin une sorte de synthèse entre les deux sub-cultures profilant l'intérêt de cet enseignement : la gestion de la vie physique d'adulte. A aucun moment, à aucun endroit, il n'est fait appel aux enjeux culturels symboliques recouverts par l'activité motrice, ceux permettant la compréhension du rapport de l'homme au monde. Autrement dit, à aucun moment il n'est fait référence au savoir produit par l'homme pour organiser ses actions conformément au monde qu'il se crée en jouant, c'est-à-dire en mettant en jeu son corps dans une activité hautement culturelle et symbolique pour mettre son « corps en je ». Nous en arrivons à réduire les conceptions dominantes de la culture motrice à une alternative :

- Soit nous avons à faire à une sub-culture physique, intéressante à n'en pas douter, mais en décalage avec la réalité des pratiques scolaires et en décalage avec la prégnance des pratiques sociales. Si je veux me faire les muscles je vais dans un club de remise en forme pas en éducation physique à l'école.

- Soit une sub-culture sportive, intéressante aussi, mais en décalage avec la réalité des pratiques sociales et en décalage avec la spécificité de l'école. Si je veux faire du basket à haut niveau je vais dans un club pas en éducation physique à l'école.

La culture motrice des individus du point de vue de l'éducation physique scolaire se caractérise par l'assemblage d'une sub-culture physique conduisant à plus de fantasmes que de réalités, associée à une culture sportive conçue comme un additif. L'impossible clarification du savoir véhiculé par l'éducation physique scolaire ne peut se comprendre en dehors du fait que l'éducation physique scolaire, comme enseignement de la culture motrice, ne se considère pas, elle-même, comme un espace, un lieu et un temps de savoir. La thèse de ma thèse, ce que le lecteur doit toujours avoir en mémoire, pose en préalable à toute intelligibilité des problèmes existentiels de l'éducation physique scolaire, l'incapacité du groupe social ayant en charge l'éducation motrice de la jeunesse de se considérer comme le propagateur d'un savoir de la motricité culturelle et symbolique.

Il y a une motricité biologique, naturelle, héritée du patrimoine génétique, je ne la sous-estime pas. Il y a même une motricité culturelle « primaire » s'incarnant dans nos attitudes, dans nos postures, dans nos habitus moteurs, en fait dans une gestualité basique naissant du bain dans lequel nous évoluons. Mais il y a pour moi une erreur dramatique consistant à se cantonner à ces niveaux premiers de la motricité définissant une « culture motrice primaire » mésestimant, pour le coup, la culture motrice symbolique créée par l'activité culturelle. Ce troisième niveau de la culture motrice s'ancrant sur la capacité de l'espèce humaine à symboliser ses rapports au monde est rarement revendiqué par la profession. C'est dans cette motricité symbolique que se fonde le savoir de l'activité motrice. Comme le propose J. Bruner⁶ dans un ouvrage majeur, la culture n'est pas un simple additif à l'esprit humain pouvant être considéré comme « naturel » ou nu, l'enculturation⁷ de l'esprit humain est un processus dialectique dans lequel l'homme établit sa

participer de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie. En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'éducation physique et sportive contribue à l'éducation à la citoyenneté. »

Programmes d'eps de la classe de sixième des collèges, B.O. n°29 du 18 juillet 1996, p. 1964.

⁶ Bruner J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz, collection Psychologie, Paris.

⁷ Enculturation : appropriation d'une culture en temps et place précis. L'acculturation est le phénomène de modification des modèles culturels résultant du contact avec des cultures différentes.

culture qui, en retour, s'incarne dans ses façons de faire. Les savoirs de l'action sont ces façons de faire établies sur l'enculturation d'une symbolique particulière, [le savoir-faire du maçon n'est pas celui du chirurgien, mais peut-être se construit-il de la même manière ?], donc le savoir de l'activité motrice, comme savoir de l'action « sportive » appartient à cette dialectique d'enculturation / incarnation.

Le problème majeur de l'éducation physique scolaire, et peut-être de toutes les éducations physiques, est l'enfermement de ses agents dans l'impossibilité de lire dans l'esprit des autres le statut du savoir de l'activité motrice. La thèse de la thèse consiste donc à rompre avec cette soi-disant évidence qu'il n'existe pas de savoir de l'activité motrice.

Je me suis lancé dans ce travail de recherche pour découvrir le sens profond de mon engagement. L'éducation physique scolaire est un théâtre où se joue une pièce dans laquelle je suis figurant. Des ténors occupent la première place et moi j'occupe les coulisses et l'arrière scène⁸. Je vois se dérouler, de loin, un scénario quasi immuable où des Sisyphe roulent la pierre de notre identité jusqu'au sommet de la colline de l'unité, en vain puisqu'elle retombe immanquablement. Et dans le même temps où la pierre roule, les acteurs dévalent la colline, affolés, en criant « l'éducation physique est en crise », « l'identité de l'éducation physique reste à construire », « l'unité reste à faire », « l'unité avant tout », « l'éducation physique ça n'existe pas », « l'éducation physique n'est pas une discipline d'enseignement », « fais-moi pas rire avec le savoir en éducation physique », etc. Beaucoup de bruit pour rien dirait Shakespeare, parce que le bruit couvre systématiquement le phénomène de régression de la discipline systématiquement renvoyée au bas de la colline pour recommencer inlassablement son questionnement. Quelles sont les réponses apportées à cette crise d'identité ? Toujours des réponses extérieures comme si l'éducation physique scolaire n'avait pas en elle-même sa propre réponse, justement dans son identité.

Notre quête est une thèse, parce qu'elle s'appuie sur l'a priori fort que l'éducation physique scolaire est en elle-même son propre recours. Notre recherche est une thèse parce qu'il y a déplacement du discours d'une réflexion extérieure : l'éducation physique est-elle une science ? Est-elle éducative ? Quels sont les déterminants la faisant évoluer ? L'éducation physique n'est-elle que du sport ? A une réflexion interne sur ses fondements épistémologiques : qu'est-ce qu'une pratique ? Comment construit-on les savoirs de la pratique ? Que permet de construire cette pratique ?

A l'heure des questions essentielles, du fait de l'importance que prend la discipline dans les coefficients des examens, du fait du surinvestissement de l'école dans son rôle de promotion sociale et d'intégration, du fait de la mise en commun des systèmes éducatifs dans l'Europe en construction entraînant une inévitable comparaison, dans cet ensemble complexe de situations et d'enjeux, l'éducation physique se cherche encore. Pour définir ce qu'est l'éducation physique française, va-t-on retourner à la justification des bénéfices de la pratique physique sur le surmenage, va-t-on exhumer les vertus morales de l'exercice, va-t-on prôner l'intégration par le partage de la culture sportive, va-t-on revendiquer un impossible statut scientifique ? Non rien de cela, je crois qu'il faudra trouver autre chose et cette autre chose s'invente à partir de ce qui agite la société des humains du moment.

Du savoir et de l'humanisme

⁸ Nous ne sommes pas loin de trente cinq mille dans ce cas.

Le paradoxe du forgeron n'était pas ignoré de Spinoza, Jean Michel Besnier nous le rappelle⁹ : « pour forger, il faut un marteau, et pour avoir un marteau, il faut le fabriquer. Ce pourquoi on a besoin d'un autre marteau [...]» Spinoza voulait réformer l'entendement « pour qu'il comprenne les choses facilement, sans erreur et le mieux possible », mais il ne croyait pas dans les vertus d'une théorie de la connaissance se présentant comme l'inventaire raisonné des instruments nécessaires pour connaître. La bonne méthode consistait pour lui en une autoréflexion de la connaissance en acte : « comme on prouve le mouvement en marchant, on édifie la science en connaissant (en forgeant progressivement ses outils) et non pas parce qu'on applique des méthodes qui supposeraient la connaissance déjà acquise. Soucieuse d'éviter la recherche à l'infini des moyens de connaître, l'argumentation de Spinoza n'a cependant pas empêché que la connaissance soit apparue comme un problème exigeant des théories. »

Il apparaît même, pour beaucoup, que la tâche d'élaborer une « connaissance de la connaissance » soit désormais de la plus extrême urgence. En effet, cette « enquête épistémologique », telle que J.M.Besnier l'appelle, résulte de la prise de conscience de notre ignorance. Plus nous accumulons les connaissances¹⁰ concernant l'histoire du sport, la physiologie de l'effort, la sociologie, la psychologie..., et plus la réalité du sport, comme pratique sociale, s'évapore dans un éther intellectualiste, et moins l'éducation physique, comme pratique scolaire, trouve d'appui pour résoudre ses problèmes.

Ce dont l'ignorance est porteuse, est moins une innocence qu'une responsabilité dans les désordres occasionnés par l'application inconsidérée des résultats des travaux scientifiques. « En cette fin de XXème siècle, la réflexion sur les mécanismes qui engendrent les connaissances prend parfois la forme d'une autocritique : comment la science a-t-elle pu se rendre complice de tant d'horreurs ? Le XVIIIème siècle en espérait Lumières et Liberté, le XXème siècle a appris à la redouter comme l'agent des catastrophes les plus irréparables. Il y a, de ce fait, dans le projet de connaître la connaissance, l'ambition de maîtriser la perversion toujours envisageable des instruments du progrès technoscientifique, le désir de restaurer la confiance du citoyen qui attend de la démocratie qu'elle conjugue et pondère l'un par l'autre le savoir et le pouvoir »¹¹. Ce n'est pas par hasard si des hommes de sciences comme Jacques Monod ou Michel Serres, pour ne citer qu'eux, justifient leur intérêt pour le questionnement épistémologique sur le front de l'éthique et de la politique. Je tente, très modestement, de faire de même. L'éthique de la connaissance relie l'acte de connaître et l'espoir de délivrer l'humanité des obscurantismes de toute sorte. Les dieux du stade, représentants inconscients des illusions pseudo-mythiques du sport, favorisent autant l'intégrisme que les dieux du cénacle.

Alvin Toffler prédit au savoir l'avenir de la première ressource économique. A cause de cela, il réclame un effort de théorisation de la connaissance : « le savoir est encore plus mal réparti que les armes et la richesse. Il en résulte qu'une distribution du savoir [...] est plus importante encore qu'une redistribution des autres ressources, qu'elle peut d'ailleurs engendrer. »¹²

Démonter les mécanismes de la connaissance, identifier les présupposés théoriques et exprimer les implications philosophiques de toutes les formes du savoir sans exception, me

⁹ Besnier J.M. (1996) *Les théories de la connaissance*. Flammarion, collection Dominos, Paris, p. 7.

¹⁰ Le champ des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives est de ce point de vue exemplaire. Chaque année des masses de connaissances sont produites sans que l'on en voit réellement des applications. Investi par des sciences aux paradigmes divers, « l'action motrice » comme objet des S.T.A.P.S., est plus vassalisé et dépouillé de ses fondations, qu'éclairé par des regards convergents.

¹¹ Besnier J.M. (1996), *op. cit.*, pp. 8-9.

¹² Toffler A. (1991) *Les nouveaux pouvoirs. Savoir, richesse et violence à la veille du XXIème siècle*, Fayard, Paris.

semblent être les enjeux du siècle à venir. Dans cette maîtrise des fondements du savoir se jouent, parallèlement, deux autres problématiques :

- la fondation des savoirs, c'est-à-dire la reconnaissance de la place de chacun des pans du savoir. Cette question oblige à ne pas négliger les savoirs de l'action.*
- de même elle offre à l'enseignement les bases de sa propre réflexion épistémologique. Tenir compte de la fondation, en différents pans, du savoir est un bon début, selon moi, pour réfléchir à la construction des savoirs à enseigner.*

Je termine cet avant-propos en empruntant une fois encore les mots de J.M.Besnier : « dans une large mesure, la sagesse de l'homme de cette fin de siècle est solidaire de sa volonté d'interroger les sources et les voies de la connaissance. La Renaissance avait éprouvé cette solidarité d'où étaient issues les grandes figures de l'Humanisme. »

INTRODUCTION

Le professeur d'E.P.S. enseigne-t-il un savoir ?

Le corps enseignant véhicule une sorte de systématique concernant les apprentissages scolaires, en général, et les apprentissages en éducation physique, en particulier. Elle répond à la question : comment apprend-t-on ? Il y a selon nous trois catégories d'apprentissages :

- l'imprégnation culturelle,
- l'acquisition des connaissances ou des savoirs
- et la construction singulière¹ de la connaissance ou du savoir représentant la transformation opérée dans la structure profonde de l'individu lorsqu'il fait acte d'apprendre. Nous appellerions cela l'appropriation, forcément active, du savoir.

Par imprégnation culturelle il faut entendre les transformations survenant quasiment à notre insu lorsque nous sommes immergés dans une pratique sociale. Quand nous rentrons dans une salle de gymnastique, dans une piscine ou que nous arpentons la rive d'un parcours de slalom de kayak, nous sommes déjà dans un procès² d'apprentissage. Toucher les objets de la pratique, entendre ce qui se dit de cette pratique, voir des athlètes faire c'est déjà apprendre cette pratique, avant même de pratiquer. L'apprentissage par imprégnation utilise essentiellement les sens pour média.

L'acquisition des connaissances ou des savoirs est le processus dominant au niveau scolaire. Il exerce une sorte d'impérialisme orientant nos conceptions de l'apprentissage, mais aussi nos recherches. Par exemple, la didactique se développe presque exclusivement sur le postulat de l'articulation transmission / acquisition. Même la pédagogie qui

¹ La connaissance ou le savoir de ce point de vue n'appartient qu'à une seule personne. Contrairement à ce que laissent supposer nombre de nos outils didactiques ou pédagogiques le savoir ne s'inscrit pas en extériorité aux personnes : le maître et l'élève. Le savoir est une composante de la personne elle-même. Le savoir (ou la connaissance) est la personne dans la mesure où il constitue une partie de son identité. En d'autres termes, nous sommes ce que nous savons.

² Nous utilisons le terme « procès » plutôt que « processus » pour signifier une démarche ayant pour objet la connaissance, le terme est synonyme de progression ou d'action plus que de démarche.

devrait se soucier plus de l'individu et de ses résistances à se transformer, s'orienter le plus souvent vers ce processus. Par connaissances ou savoirs, il faut entendre les « choses sues » d'un objet ou d'une pratique, tout ce qui est listable et donc extérieur à la personne. Les connaissances ou les savoirs sont objectivables, ils sont désincarnés de l'acte de savoir pour une science, ou de l'action pour une pratique.

Ces deux modes se combinent « naturellement ». Lorsque, sur le bord d'un bassin de slalom, nous voyons des fiches suspendues et des kayakistes essayant de passer entre, nous apprenons par imprégnation culturelle ce qu'est le kayak de slalom. A la mine dépitée des spectateurs nous apprenons qu'il ne faut pas toucher les fiches, sur le même mode. Mais, il nous faudra, par l'intermédiaire des informations, apprendre que la manière de toucher les fiches entraîne une pénalité différente. Il faudra aussi que l'on nous informe que les portes ayant deux fiches vertes peuvent se descendre ou se remonter sans que cela entraîne de pénalité. L'imprégnation culturelle continue lors de la pratique. Choisisant de pratiquer le kayak en eau vive, nous allons étendre le champ sémantique des éléments de la culture. Par exemple, voyant les autres faire, écoutant ce qu'ils disent de la force du rouleau, nous établirons notre choix de descendre ou de remonter la porte verte. Parallèlement, notre entraîneur nous apportera des connaissances de la liste *had hoc* au moment où elles sont indispensables.

Ces deux modes d'apprentissage et leur combinaison, recourent la majorité des conceptions de l'apprentissage et des processus d'enseignement. Le troisième mode, celui que cette thèse se propose de comprendre, est relégué à des lendemains plus radieux. Curieusement, la question du savoir n'est pas tellement problématique pour les théoriciens de l'éducation physique, ils s'accordent pour reconnaître qu'il existe des savoirs dans l'action. Où se situe alors le problème ? Il se situe selon nous dans le flou entourant la notion de savoir, écrit presque exclusivement dans sa forme plurielle. Il y a des savoirs sollicités dans l'action, cela ne fait pas de doute, pour autant pose-t-on la problématique du savoir ? Nous ne le pensons pas. Cette position, englobant largement toutes les nuances sémantiques des notions, assimile dans la même mollesse conceptuelle le savoir et la somme des connaissances requises pour savoir. Elle représente une économie puisqu'elle renvoie cette question difficile dans une zone sémantique pseudo consensuelle, après tout quand on sait, on sait, et pour savoir il faut avoir des connaissances et ces connaissances nous pouvons les lister, alors pourquoi questionner au-delà ?

Parce que, selon nous, la nature, en terme de qualité, du savoir enseigné peut seule justifier la place et le statut d'une discipline d'enseignement.

Dans la réflexion éducative en général, la discipline « didactique » s'est emparée du problème du savoir. Les travaux de Guy Brousseau, de Jean-Pierre Astolfi, de Jean-Louis Martinand, de Michel Develay, et de bien d'autres encore, explorent les dimensions du savoir et de son enseignement. Mais ce que cette thèse nous a appris, c'est que le savoir

d'une personne n'est pas extérieur à elle. Le savoir c'est la personne. C'est ce qui est difficile à lire chez Jean-Marie Barbier et qu'il faut comprendre quand l'auteur parle du *savoir d'action* comme une *composante identitaire*. Dans ce cas, toutes les propositions didactiques présentant le savoir comme un pôle d'une relation triangulaire ne sont pas acceptables selon nous. Nous avons abandonné l'idée de percer à jour la question du savoir en éducation physique scolaire pour cette raison : la didactique se trompe dans ses schémas théoriques *a priori*. Positionnant le savoir en extériorité par rapport à l'enseignant et par rapport à l'élève elle en fait une liste désincarnée, y compris dans le concept basique de la didactique qui est la transposition. La désincarnation est une désincarnation symbolique. En effet si, à l'échelle individuelle, le savoir est la personne, à l'échelle sociale, le savoir comme culture est la pratique sociale de référence. Tenter d'extérioriser le savoir de la pratique sociale ou de l'individu est une aberration. La seule chose que l'on peut extraire de l'action, de l'être ou de la pratique sociale de référence, c'est une liste des connaissances requises pour savoir. La liste des connaissances ce n'est pas le savoir, c'est un média. Savoir c'est être et non avoir, c'est agir dans le monde et non modéliser le monde même si agir implique de le faire. L'acquisition de la liste des connaissances est l'exercice visant à faire sien ce qui est extérieur, alors que l'appropriation de la substance du savoir transforme l'être. De ce point de vue, caractériser le *savoir de l'activité motrice* nécessite une démarche particulière articulant l'enseignement et la problématique du savoir, pour ensuite orienter la recherche vers la signification et la clarification des enjeux.

La question du savoir et la problématique.

Divers points de vue interrogent le savoir ou la connaissance. La philosophie tente depuis l'âge classique d'élaborer une théorie de la connaissance. Pour elle la question du savoir touche à une ontologie dans laquelle la métaphysique prend une place importante. Pour sa part, la biologie tente de comprendre les mécanismes de l'adaptation et les raisons de l'évolution. Pour elle, la question du savoir touche à l'organisation du vivant. Les sciences cognitives encore, tentent de relier l'intelligence biologique et l'intelligence artificielle ; Pour elles la question du savoir se résout dans la labilité synaptique et la constitution des graphes neuroniques. La didactique aussi, tente d'élaborer les procédures les plus adaptées à la transmission du savoir. Pour elle la question du savoir touche au patrimoine culturel des peuples et au patrimoine de l'humanité qu'il faut préserver, entretenir pour le transmettre. La pédagogie encore, tente de situer le savoir dans les grandes questions du moment. Pour elle la question du savoir est une question éthique, et la question éthique réamorce la question philosophique.

Cet inventaire à la Prévert, probablement incomplet, paraît banal, pourtant il montre la complexité de la question du savoir et de son appropriation. Prendre le recul suffisant pour analyser, de son propre point de vue cette question, nécessite de se placer dans un inter-espace neutre pour « regarder » son champ de prédilection en comparaison avec les autres champs. L'épistémologie est un exercice périlleux, il faut pouvoir parler de son champ, et ne pas vouloir parler d'autre chose en s'appuyant sur des points de vue et des analyses dont on ne maîtrise pas toujours les ressorts.

Du point de vue pédagogique, la question du savoir recouvre donc conjointement les deux dimensions, épistémologique et anthropologique. De cette position nous formulons d'une façon très simple notre problématique :

- Notre thèse tente de répondre à la question :

Quel savoir l'éducation physique et sportive cherche-t-elle à enseigner ?

- Notre réponse anticipée à la question, l'hypothèse, est elle aussi très simple :

Le savoir enseigné en éducation physique à l'école doit permettre à l'enfant de comprendre son rapport au monde, l'enseignant doit donc l'aider à construire le sens de ses pratiques. Nous nommons ce savoir le *savoir de l'activité motrice*.

Cette problématique recouvre deux types de d'approche. Soit une pragmatique, s'intéressant aux effets de la pratique. Soit une herméneutique, tentant de comprendre la dimension symbolique des apprentissages. Dans le second cas, si la question posée paraît simple, la problématique qu'elle recouvre est large et représente la complexité³ dans laquelle les disciplines scolaires évoluent. En effet, cette question interpelle toutes les dimensions de la pratique, les fondements, les manières de faire, les connaissances professionnelles, la formation initiale et continuée, les perspectives de transformation, mais aussi le contexte scolaire, les interactions entre les disciplines, la didactique, le pouvoir politique, les attentes sociales, dans un autre domaine les champs du savoir, les dominances, les errances épistémologiques, mais encore l'histoire de la discipline, son statut, sa réglementation, etc. Parce qu'il nous semble que l'on ne peut apprécier les effets d'une pratique que si l'on en maîtrise le sens, nous avons choisi d'explorer l'approche herméneutique.

L'hypothèse se vérifiera selon trois points constituant les trois parties de ce travail :

- Que pensent les théoriciens de la nature du savoir spécifique au domaine moteur ? La première partie est constituée d'une analyse des discours ayant pour

³ Nous en tentons une modélisation présentée en annexe 1 et 2 des annexes de l'introduction générale se situant dans *Le livre des annexes*, pp. 1-2.

objet l'éducation physique scolaire. La densité de ce discours nous obligera à faire des choix et nous analyserons les points de vue de personnalités dont la notoriété, scientifique et institutionnelle, peut être reconnue par tous. Toute la démonstration tiendra au repérage, ou à l'absence, des prémisses d'une théorie de la connaissance fondatrice d'un *savoir de l'activité motrice*.

- Que pensent les praticiens de la nature du savoir qu'ils enseignent ? La seconde partie interpellera les pratiques d'enseignement par l'intermédiaire de la construction d'une démarche d'analyse de pratique au sein d'un groupe de travail et de réflexion de l'Académie de Lyon : le réseau des lycées professionnels. Pour cette partie aussi, il a fallu trouver un terrain représentatif, c'est à dire alliant la réflexion sur la pratique, la formation professionnelle et le souci des réalités de la classe. Le « Réso LP » cristallise ces dimensions.
- Existe-t-il une pédagogie du *savoir de l'activité motrice* ? La troisième partie propose un cadre espérant clarifier les concepts de la discipline d'enseignement.

Le savoir comme objet d'étude.

Une fois précisées la problématique et l'hypothèse, il est nécessaire de définir l'orientation de la recherche prenant le *savoir de l'activité motrice* comme objet d'étude. Observer les pratiques et les décrire comme nous le faisons, qu'elles soient instrumentales, d'apprentissage ou de parole, c'est faire de l'ethnographie. Mais, peut-on comprendre l'humain et son activité sans interpréter au préalable, c'est-à-dire sans suspendre pour un moment notre jugement et notre goût à tout expliquer, pour rechercher, d'abord, ce qui oriente cette singularité et cette activité ?

Les méthodologies des sciences « dures » tentent d'éliminer le plus possible la subjectivité du chercheur, y compris dans les influences les plus discrètes. Éliminer le sujet pour expliquer le phénomène telle pourrait être la synthèse de cette démarche. Mais l'activité humaine ne peut s'expliquer complètement. Prenons volontairement un exemple extrême, pour forcer le trait : peut-on expliquer le génocide ? Nous pouvons isoler quelques causes, tenter d'analyser, mais l'expliquer est une tentative vaine d'où s'envole l'espoir d'éradiquer à jamais ce phénomène. L'activité humaine ne s'explique pas, mais on peut essayer de la comprendre. Nous pouvons comprendre que, dans les génocides, les intérêts les plus sordides et les idéologies les plus lâches animent les criminels contre l'humanité ; Ce n'est qu'après cette compréhension générale que nous tenterons d'interpréter les choses pour trouver du sens à l'absurde. Parce qu'il y a malheureusement du sens dans le génocide, mais ce sens n'est pas commun, il nous est interdit, et si nous ne franchissons pas cet interdit, alors nous constituons autour de l'activité humaine un inter-

dit de sens nous muselant et nous empêchant d'agir. Quel sens peut avoir l'épuration ethnique ? Cette question n'est pas du ressort de l'explication rationnelle et scientifique⁴, mais de l'interprétation des intérêts les plus vils des uns à supprimer les autres sous prétexte d'idéologie.

De même, la description ethnographique est une opération délicate parce qu'elle n'est jamais neutre. Devant le même paysage chacun voit des choses, des détails, des significations, des faits différents. De ce point de vue, nous nous positionnons dans une démarche herméneutique recherchant le sens de l'activité humaine au-delà de l'évidence de la description. Le monde ne préexiste pas aux individus, il est tel que nous le recomposons à partir de l'interrogation que nous portons sur lui. Nous sommes le monde dans lequel nous vivons, nous n'habitons pas un monde préexistant que nous représenterions de manière conforme.

Ce premier point nous alerte sur le danger d'une interprétation hâtive des faits observés. La démarche ethnologique prend donc une distance « raisonnée » avec l'interprétation immédiate. Il faut d'abord collecter les faits le moins subjectivement possible parce que « *tout regard est déjà une mise en forme* »⁵, pour les travailler ensuite. De même, le langage utilisé pour rendre compte de l'observation, pour dire le monde, fait courir le risque du relativisme. Dans l'optique herméneutique, il n'y a pas clivage, le sujet est l'objet comme l'objet est le sujet. Prenons un autre exemple extrême : que serait l'univers si l'homme ne le pensait pas ? Rien. Un trou noir et glacé, sauf bien entendu si d'autres formes d'intelligences pouvaient le penser à leur tour. Mais probablement que l'univers pour un « *martien* » est très différent de l'univers des humains, et si ce « *martien* » est une amibe vivant dans la mer gelée d'Io⁶, là pas de doute, l'univers n'est pas une entité universelle⁷. Inversement, que serait l'homme si l'univers, quelque forme qu'on veuille bien lui donner, n'existait pas ? Rien. C'est pour cela qu'il est extrêmement difficile de définir le *savoir de l'activité motrice*. Non qu'il fasse partie intégrante de l'univers, mais parce

⁴ Comme les tenants de ces méthodes expéditives voudraient le faire croire. Le dictateur se cache souvent derrière le paravent de la science en la détournant de son but initial : pensons à l'eugénisme de Galton représentant la caution scientifique du racisme politique.

⁵ Laplantine F. (1996), *La description ethnographique*, Nathan Université, Sciences Sociales 128, Paris, p. 89.

⁶ Un des satellites de Jupiter.

⁷ Nous avons trouvé récemment sous la plume d'Albert Jacquard in *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Calmann-Lévy, 1997, une remarque similaire : « *Tout ce qui appartient à l'univers, particule ou galaxie, caillou ou animal, est, par convention, doté d'existence ; tout objet est. Mais, quel qu'il soit, sa définition est arbitraire. Tel caillou ou telle galaxie n'est considérée comme un être individualisé que grâce à l'observateur ; celui-ci, en traçant les limites de ce qui appartient à l'objet, lui assigne une singularité. Pour être objet de l'univers, il faut être objet du discours d'un observateur. Certes l'homme n'est pas le seul observateur ; les animaux dotés d'une vue voient, tout comme lui, la tache brillante qui, chaque matin, monte dans le ciel ; mais seul l'homme est capable d'aller au-delà de cette constatation et de faire de cette tache un objet, le soleil. Cette étoile, comme toutes les étoiles, est une création du discours humain. Sans l'homme, l'univers n'est qu'un continuum sans structure* » p. 31.

qu'il ne peut exister, être défini, formalisé, etc., que dans le rapport liant le sujet à cet objet abstrait.

Notre recherche recouvre une volonté de comprendre l'activité humaine d'enseignement. Bien entendu cette activité est complexe et l'on peut entendre l'expression soit comme l'activité pédagogique visant à enseigner, soit comme l'activité de l'élève visant à apprendre, soit encore comme l'activité sociale de référence visée par la pratique d'enseignement et d'apprentissage. La formule comprend toutes ces facettes à la fois, elle représente donc une complexité, mais elle représente aussi une permanence : l'être au monde se construisant toujours de la même manière, par l'activité. L'homme n'est homme que parce qu'il apprend, et l'apprentissage est une continuelle reconstruction de l'expérience. Cette compréhension sert l'interprétation et nous revendiquons le contre pied d'une position rationalisante objective parce qu'elle serait en contradiction avec notre sujet d'étude : l'activité humaine dans les cours d'éducation physique à l'école. Notre démarche tentera de tisser une toile de fond de signification de l'activité motrice, c'est-à-dire de faire émerger un sens commun, enjeu de partage entre la singularité du sujet apprenant ou enseignant et le groupe social détenteur de la référence culturelle.

Le savoir, la rationalité et le sens.

En matière de recherche il en va de même, la signification n'est pas immanente, donnée, déjà là, à la fois intérieure et extérieure à la question que l'on se pose, « *elle est dans l'acte de celui qui pose la question du sens de ce que l'on observe* »⁸. De ce point de vue, toute description visant une signification, implique une théorie de la connaissance et du langage. Pour F. Laplantine, l'explicitation de cette théorie de la connaissance, préalable à toute recherche de signification représentative de la dimension intersubjective, doit s'appuyer sur la distinction que fait Dilthey⁹ entre rationalité explicative et rationalité interprétative. L'explication est le modèle épistémologique des sciences de la nature, il représente une sorte d'idéal des sciences dures, mais aussi de certaines conceptions des sciences sociales. Il s'agit d'un modèle inductiviste de la connaissance. Dans ce modèle une loi générale est élaborée à partir de l'observation des régularités de son occurrence, on généralise au cas N + 1 l'occurrence de validité de la loi vérifiée pour tous les cas jusqu'à N. Pour sa part, dès le début du siècle, Dilthey considère qu'il existe à coté des sciences de la nature un groupe de connaissances s'articulant autour d'un objet commun *le genre humain*. Il continue la pensée kantienne, principalement le concept de *finitude de l'homme*. C'est cette finitude, le fait que l'homme soit un être fini, borné, par la limite

⁸ Laplantine F. (1996), *ibidem*.

⁹ In Habermas J. (1976) *Connaissance et intérêt*, Gallimard, collection Tel, Paris, le chapitre La théorie de la compréhension de l'expression selon Dilthey : identité du moi et communication linguistique, pp. 174-196.

de ses connaissances et par le fait irrémédiable de sa mort, qui permet de le constituer en objet d'étude. Si bien que, à partir du postulat kantien, un ensemble de sciences se définirait par les relations communes qu'elles entretiendraient avec un même fait : l'humanité. Ces sciences sont à séparer des sciences de la nature et doivent se constituer sur une méthodologie propre plus axée sur l'interprétation que sur l'explication.

En effet, en se centrant uniquement sur l'explication des phénomènes naturels on écarte, on élimine l'expérience du sujet, et par le fait, le sujet lui-même. C'est le cas archétypique de la physiologie, dont on pourrait penser qu'elle fait le pont entre les sciences de la nature et les sciences humaines. Or la physiologie, ne prenant pas en compte l'expérience du sujet n'est pas une science « humaine » mais une science de la nature. Dilthey préfigure en cela les travaux d'auteurs comme Gadamer ou Habermas.

D'autre part, la rationalité explicative est basée sur une logique inductive fondée sur l'expérimentation et la vérification, mais pour Dilthey, les « sciences de l'esprit »¹⁰ ont moins à expliquer qu'à comprendre.

« Contrairement à la rationalité explicative qui a pour but de décrire et d'analyser des faits, la rationalité compréhensive ou herméneutique montre que le rapport au réel est aussi, et surtout un rapport de signification et d'interprétation. »¹¹

La question n'est plus : qu'est-ce qui constitue l'invariant universel permettant d'expliquer les conduites individuelles ? Mais : comment les conduites individuelles reflètent-elles la spécificité d'une culture particulière ? On passe donc d'une tentative d'explication des faits à une tentative de compréhension, l'enjeu du débat résidant dans la position convenue par rapport au concept de culture. Soit nous considérons une « universalité de la culture »¹² comme structure explicative. Soit nous nous attachons au concept de culture et plus exactement à la pluralité des cultures, pour comprendre et interpréter la complexité de l'humain. En ce sens, la question du *savoir de l'activité motrice* comme totalité culturelle signifiante, nécessite de préciser notre conception de la culture. Appartenant à l'agir, ou à l'action si l'on préfère, *le savoir de l'activité motrice* est rattaché au particularisme, c'est-à-dire à la question : comment les conduites individuelles sont représentatives de leur culture ? Même si nous prétextons de la gestualité technique comme invariant culturel¹³, il ne peut s'agir que d'une méprise, la conduite motrice est autre chose qu'un comportement appris plus ou moins automatisé. C'est une création perpétuelle qui, justement parce qu'elle est création, ne peut pas appartenir à une structure figée, fut-elle technique. Il faut voir dans l'échec de la didactique partant de la gestualité du haut niveau l'illustration de cette illusion. L'athlète de haut niveau n'exécute pas une

¹⁰ Réduites à l'heure actuelle aux sciences cognitives.

¹¹ Laplantine F. (1996), *op. cit.*, p. 90.

¹² Ainsi que le préconise G. Devereux dans la lignée des rationalistes français comme M. Mauss.

¹³ En d'autres termes, la technique sportive.

technique qu'il suffirait d'analyser pour la reproduire, il est, en lui-même, la technique. Il l'incarne dans un savoir agir et non par reproduction d'une technique.

Ce détour nous a permis, de répondre à une question qui nous a beaucoup occupé : faut-il retenir le terme d'activité plutôt que celui d'action dans la nomination du concept de *savoir de l'activité motrice* ? La notion d'action est une notion plus scientifique, mais justement parce qu'elle est plus scientifique, plus objective, elle nous intéressera moins, puisque le terme d'activité introduit, forcément parce qu'il est subjectif, la question première du sens. Il est clair que la connaissance scientifique a du sens, mais ce sens, cette éthique, ne préjuge pas du sens que l'humain donne à sa vie donc à son activité. En tant qu'enseignant nous avons à tenir compte de l'objectivité scientifique du monde dans lequel notre mission nous demande d'inscrire l'enfant. Certes, mais nous devrions le faire à partir du sens donné par l'enfant, comme subjectivité et non comme objectivité, aux contenus de l'enseignement en vue de construire son propre rapport au monde sur lequel nous n'avons que peu d'influence. C'est ce rapport de l'humain à l'objet, la question du sens et de la co-émergence du moi et du monde, qui nous a fait préférer le terme d'activité à celui d'action. Nous ne cherchons pas à explorer les déterminants objectifs des conduites motrices des individus, nous cherchons à élaborer une démarche pédagogique ménageant pour chaque individu le sens qu'il donne au monde dans lequel il vit et qui n'est pas forcément le monde dans lequel nous vivons nous-mêmes.

Nous avons à suspendre notre propre rapport au monde, pour pouvoir interpréter le sens que les autres donnent au monde, c'est-à-dire à leur propre monde. L'exemple dans les activités physiques et sportives est éloquent. Le lancer de poids n'est pas signifiant de la même manière pour un élève de sixième mesurant un mètre trente et pesant trente cinq kilos, et pour son camarade mesurant un mètre soixante-quinze et pesant soixante kilos. *A fortiori*, pour le maître qui prend pour référence le lancer du champion mesurant deux mètres pour cent quarante kilos. Pourtant tout cela doit fonctionner. Pour nous, la seule composante de l'activité sur laquelle vont se rejoindre ces quatre protagonistes c'est sur le sens, certainement pas sur la technique, sur la gestualité, sur l'objectivité des connaissances scientifiques, ou sur les pratiques. Le lancer de poids (le monde) pour un élève de sixième est différent de celui de son camarade, de celui de l'enseignant et de celui de l'expert sportif.

Le savoir et le choix de la piste herméneutique

Nous venons de dire pourquoi le regard et la description sont des dimensions fondamentales de la recherche du sens de l'activité humaine, mais la réduction phénoménologique dont le but est d'accéder au sens nous place dans une autre forme de rationalité. L'accès au sens global du phénomène ne se fait pas du point de vue herméneutique, en

dehors du travail d'interprétation du sens que fait sur lui-même le chercheur. Le résultat de la réduction phénoménologique positionne l'être comme présence et la vérité atteinte comme évidence. Prenons l'exemple de l'œuvre d'art : nous considérons en général l'œuvre d'art comme la vision du monde de l'artiste qu'il donne à voir pour la faire partager. Face à une œuvre difficile, nous semblant déstructurée par exemple, nous appliquons l'*epoché*, la suspension du jugement, nous le faisons pour découvrir un sens dans les intentions de l'artiste. Nous attribuons du sens aux intentions d'un autre, ce mécanisme prend sa source dans notre propre conception du monde, dans notre propre vision du monde. Nous rationalisons un problème en le rattachant à ce que nous sommes susceptibles de comprendre, pour nous même. Nous croyons ce que nous voyons, y compris jusque dans nos jugements de valeur : *Picasso ! C'est pas terrible, à la maternelle mon fils faisait pareil*¹⁴. Ce sur quoi insiste l'herméneutique c'est sur la pluralité des interprétations possibles de l'œuvre d'art. Regarder une œuvre d'art c'est voir ce qu'un autre individu extrapole, magnifie, illustre ..., de son propre monde, et ce monde est forcément étranger pour nous, puisque nous avons notre propre conception du monde. Dans l'œuvre d'art, il n'y a pas coïncidence des perceptions individuelles d'un monde préexistant. Dans cette conception, contraignant la vision individuelle du monde à la conformité d'un monde extérieur préexistant à l'individu, l'œuvre d'art peut s'apprécier à l'aulne d'une conformité aux croyances d'un monde à représenter. Dans l'herméneutique, au contraire, l'œuvre d'art est forcément unique et elle n'a de sens (unique) que pour l'artiste. L'œuvre d'art ne se partage pas, elle peut, au plus, évoquer des similitudes, créant l'émotion, par l'entrechoquement du monde de l'autre et notre monde propre. Il n'y a pas à disserter autour de l'œuvre d'art elle rentre en coïncidence ou non, elle évoque ou non, elle intéresse ou non. Mais, quoiqu'il en soit, elle ne représentera jamais le monde tel qu'il est, ou tel qu'il devrait être. Il n'y a pas interpénétration des mondes, cet interstice, le rapport de l'artiste à l'œuvre et le rapport du spectateur à l'œuvre, ce lien subjectif voire évanescent, est interrogé par l'herméneutique parce qu'il contient le sens de l'activité humaine. C'est la limite de l'entreprise phénoménologique voulant apporter la garantie de la réalité, la stabilité et l'univocité du sens extérieur et du déjà-là. L'équivocité ne doit pas apparaître comme un obstacle à la connaissance, bien au contraire c'est la condition même de la connaissance, en ce sens l'herméneutique est une conception de la connaissance.

Il y a donc opposition entre :

- une conception phénoménologique qui sacrifierait la plénitude ontologique tendant à dissoudre la différence¹⁵, il y aurait univocité du sens par rapport au monde tel qu'il est.

¹⁴ Lieu commun maintes fois entendu.

¹⁵ Derrida J. (1994), réédition de l'ouvrage de 1967, *L'écriture de la différence*, éditions du Seuil, collection Essais, Paris.

- et l'herméneutique qui sacralise l'altérité dans ce que Gadamer appelle la confrontation dialogique¹⁶, c'est-à-dire la confrontation de points de vue différents se rapportant au monde tel qu'il est vécu par chacun de nous.

En rendant compte d'une pratique pédagogique nous rentrons dans un procès d'élucidation de relations herméneutiques, c'est-à-dire provoquant une pluralité d'interprétations, une multitude de lectures possibles. La signification de cette recherche ne se situe pas dans la découverte d'un sens unique d'interprétation des pratiques, le nôtre de préférence, mais dans la plausibilité de l'interprétation. La signification vient de la confrontation dialogique des points de vue dans laquelle le lecteur, comme lorsqu'il est confronté à l'œuvre d'art, trouvera des évocations, des coïncidences, des émotions, prenant, pour lui-même, le sens qu'il est seul capable de donner au monde dans lequel il vit. Les connaissances produites par ce travail ne feront pas l'objet d'une liste, elles généreront un sens nouveau de l'objet d'étude pour le lecteur. Les recueils de données ont alors autant d'importance comme produits ethnographiques pour le lecteur que pour le chercheur¹⁷.

Notre thèse, construite pour signifier plus que pour expliquer, organise la confrontation des points de vue, mais avec une finalisation stricte : repérer dans les discours et dans les pratiques les prémices d'une théorie de la connaissance.

L'instrumentation et l'organisation de la recherche.

Notre recherche est un travail sur le sens d'une pratique d'enseignement, pour ce faire nous nous sommes mis en quête de la méthodologie la plus adaptée pour parvenir à nos fins. Très vite nous nous sommes rendu compte de la difficulté de l'entreprise, c'est-à-dire de la complexité des références philosophiques sous-tendant la pensée herméneutique, ainsi que de la formalisation compliquée des outils à disposition. N'ayant aucune prétention à statuer en herméneuticien averti, nous avons cherché dans la production scientifique des traductions de cette démarche et de ses outils

Pour construire notre outil de recherche nous nous sommes inspiré du travail du mathématicien Jean-Michel Salanskis¹⁸. D'une part, parce qu'il poursuit un travail épisté-

¹⁶ Gadamer H.G. (1996), *Vérité et méthode, les grandes lignes de l'herméneutique philosophique*. Edition intégrale, réédition de l'ouvrage de 1976, Seuil, collection L'Ordre Philosophique, Paris.

¹⁷ Laplantine F. (1996), *op. cit.*, [...] *il ne saurait y avoir de description pure. Toute description est description par (un auteur) et description pour (un lecteur). Toute description est située par rapport à une histoire, une mémoire et un patrimoine et construite à travers un imaginaire. Bref, la description est une activité d'interprétation (ou si l'on préfère de traduction) de signification médiatisée par un chercheur (qu'il convient d'appeler un auteur) et destinées à un lecteur (qui n'est pas moins acteur ou du moins agent que ceux dont cherche à rendre compte le texte ethnographique). Elle est description menée d'un certain point de vue et adressée à un destinataire (le lecteur qui devient à son tour interprète du texte qu'il tient entre les mains)*, p. 106.

¹⁸ Salanskis J.M. (1991) *L'herméneutique formelle. L'Infini – Le Continu – L'Espace*. Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, collection Fondements des Sciences, Université Louis Pasteur (Strasbourg 1) ER 265 du CNRS.

mologique dont le sens recoupe parfaitement celui de notre propre recherche, « *nous prétendons [...] dire l'âme des mathématiques : leur caractère herméneutique* »¹⁹. Par extension nous disons que l'âme de tout savoir humain est de caractère herméneutique. Et d'autre part, parce qu'il formalise un outil inspiré de la *situation herméneutique* telle que Heidegger²⁰ la propose dans le chapitre 67 de *Sein und Zeit* en 1927.

C'est à partir de cette modélisation²¹ que nous avons construit notre propre interprétation de la situation herméneutique, essentiellement à la suite de la lecture de *Vérité et méthode* de Hans-Georg Gadamer²². En d'autres termes, les propositions de J.M.Salanskis nous ont servi de base pour construire un outil parfaitement original, c'est-à-dire adapté, non plus au savoir formel mais aux savoirs d'action. Notre outil s'est construit en fonction des conceptions de H.G.Gadamer concernant la philosophie de la signification alternant les niveaux de compréhension et d'interprétation des phénomènes. De même, qu'il s'est formalisé en tenant compte des outils du philosophe, à savoir : le sens commun, l'espace social de dialogue, la dynamique dialogique et la toile de fond de signification. Notre conception du savoir comme construction sociale dans l'espace de dialogue, et le principe d'intelligibilité qu'il recouvre, sont directement hérités de la théorie herméneutique de la connaissance.

L'organisation de la thèse résultant de ce type d'instrumentation est à la fois simple et complexe.

Elle est simple dans la mesure où nous reprenons systématiquement le même cadre d'intelligibilité : la situation herméneutique.

La thèse, *spéculative*, construit son objet par ce cheminement balisé d'opérations précises. Nous appelons « plans de la situation herméneutique », les tronçons verticaux puis horizontaux du modèle.

Plan 1 vertical : recueil de données et dessaisissement de la parole.

Plan 2 horizontal : compréhension et interprétation conduisant à l'élaboration d'un préjugé de niveau 1.

Plan 3 vertical : remise en question du préjugé de niveau un.

Plan 4 horizontal : compréhension et interprétation d'un préjugé de niveau deux.

Nous présentons dans la figure 1 de la page suivante la modélisation d'une situation herméneutique telle que nous la concevons. De même, en vis-à-vis de cette figure, nous présentons le plan général de la thèse qui est en elle-même une situation herméneutique (c'est-à-dire une recherche de signification au travers de tensions révélatrices d'un sens

¹⁹ Salanskis J.M., *op. cit.*, p. 1.

²⁰ Heidegger M. (1927-1985) *Sein und Zeit*. Authentica, traduction A.Martineau.

²¹ Salanskis J.M., *op. cit.*, pp. 2-8.

²² Gadamer H.G. (1996), *op. cit.*

commun). Nous voulons montrer comment les parties de la thèse s'articulent dans la cohérence d'ensemble.

Recueil de données ou question.

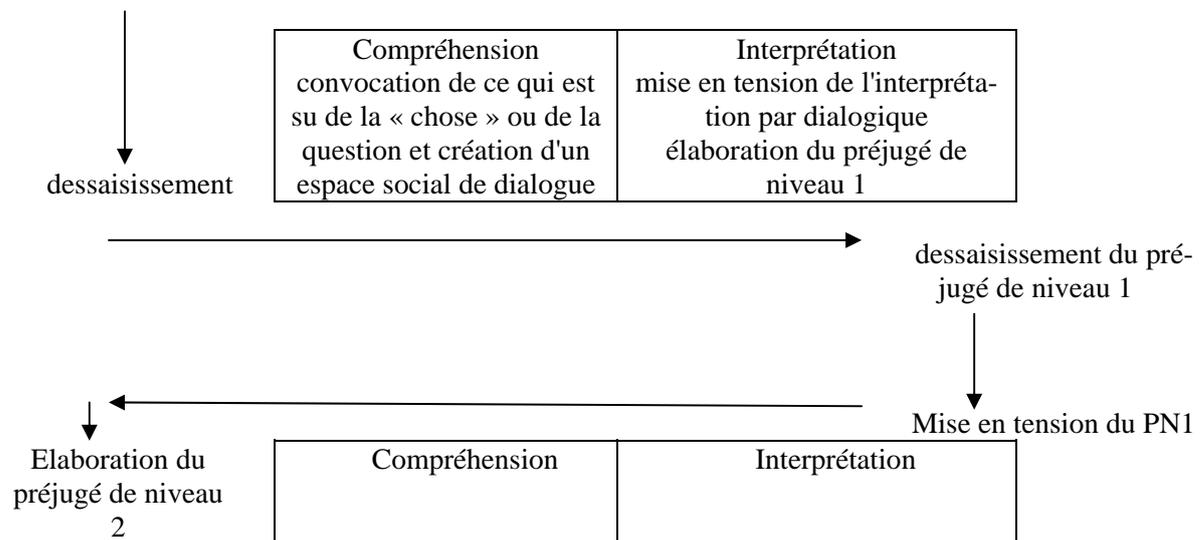


Figure 1 : Le cercle herméneutique et les outils utilisés dans la recherche.

Ces plans juxtaposent un effort de compréhension des discours et des pratiques, puis une interprétation conduisant à l'élaboration d'un préjugé. L'objectif de la méthode est d'affiner le préjugé de niveau un, celui élaboré dans le second plan, grâce à une mise en tension de ce préjugé par un collègue d'experts, habilités à se prononcer sur ce préjugé. Les résultats de la recherche sont donc les préjugés de niveau deux. En tant que préjugés, ils constituent des synthèses abouties, mais ils cristallisent aussi un certain nombre de « limites d'acceptabilité ». Insistons une fois encore sur le fait que cette thèse ne cherche pas à être ce qu'elle n'est pas : une recherche de preuves s'établissant sur une batterie expérimentale dont la meilleure garantie de conformité est justement l'éradication de tout rapport à l'humain. Il s'agit d'une thèse en sciences humaines c'est-à-dire dans un champ d'interrogations sur le sens de l'humain. Dans ce cadre, le choix des méthodologies à employer est un problème épistémologique fondamental dont le développement commence avec le clivage de la philosophie classique entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme. A quelles conditions peut-on connaître l'homme ? Suffit-il d'en démonter les rouages ? Suffit-il de s'adonner au mythe quantophrénique du vrai pour comprendre l'activité humaine ? Nous nous sommes déjà prononcé sur ce point.

Elle est compliquée dans sa structure fractale. En effet, les trois parties de la thèse, constituant l'intelligibilité générale, sont elles-mêmes organisées grâce à ce cadre. Il y a donc une déclinaison du cadre général d'intelligibilité dans les parties de la thèse.

INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE

Le contexte général de l'étude.

Nous cherchons à dépasser les anciens clivages et la juxtaposition des méthodes ou des activités physiques sportives. Pour nous, « l'éducation physique » est l'aboutissement d'une pratique éducative.

En ce sens, il y a une éducation physique méthodiste, comme il y a une éducation physique sportive. La méthode dite « suédoise » inspirée des théories de Ling vise une éducation physique corrective alors que la méthode sportive inspirée des théoriciens de la FSGT¹ poursuit une éducation physique axée sur la transmission d'une culture et sur les vertus de la coopération et de la compétition.

Une fois effectuée cette mise à distance du concept d'éducation physique par rapport aux pratiques éducatives, il faut poursuivre le raisonnement : si l'on a pu faire de l'éducation physique au travers d'une méthode aussi bien que par la pratique des sports, il faut aussi admettre que l'on puisse faire désormais une éducation physique par l'enseignement. Parce que si nous n'enseignons pas une méthode, c'est-à-dire un système clos d'exercices finalisés visant la restauration de l'intégrité physique, morale ou hygiénique, et si nous n'enseignons pas les sports, alors qu'enseigne-t-on ?

Nous souhaitons déplacer notre centre d'intérêt à la fois des finalités sociales plus ou moins réalistes appliquées à une pratique corporelle, et à la fois des pratiques sociales sportives comme références culturelles, pour questionner le sens d'une éducation physique scolaire axée sur le savoir que recouvrent ces pratiques. Nous espérons découvrir les prémices d'une théorie de la connaissance (du savoir) dans le discours sur l'éducation physique scolaire, elles nous permettraient de comprendre où se situent les théoriciens de cette pratique par rapport à cette rupture que l'on peut qualifier de paradigmatique en référence aux propositions de T.Kuhn. De même, qu'elles nous permettraient de consti-

¹ Fédération sportive et gymnique du travail.

tuer des îlots sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour construire notre propre conception du *savoir de l'activité motrice*. Cette première partie tente d'éclairer ce que pensent les théoriciens et les responsables institutionnels du savoir enseigné en éducation physique scolaire.

Pour arriver à nos fins nous faisons le choix du discours argumentatif *versus* le discours démonstratif. En d'autres termes, nous chercherons au travers des discours, non pas des arguments nous autorisant à étayer nos affirmations, mais nous chercherons à démasquer le sens que les interlocuteurs attribuent au savoir en éducation physique scolaire sous un habillage discursif dans lequel les convictions, les émotions et les choix politiques le disputent à la passion.

Par ce choix nous nous exposons à la critique classiquement adressée aux sophistes : la quête de la persuasion n'est pas (systématiquement) compatible avec la recherche de la vérité. Ceci dit, notre projet n'est pas sophiste dans la mesure où il ne vise pas la persuasion pour la persuasion, nous recherchons prioritairement le sens des discours. Cette interrogation, du sens du discours, utilise une démarche herméneutique et comme la sophistique, l'herméneutique se défie de la véracité explicite du discours scientifique.

Nous employons cette démarche parce qu'elle nous paraît susceptible d'atteindre la clarification de la question du savoir en éducation physique scolaire. Nous ne cherchons pas à mettre en chiffres le discours pour nous exonérer de l'implication. Les pourcentages, les coefficients de corrélation, les écarts types et autres moyennes compensées ne représentent pas, à nos yeux tout du moins, une garantie de vérité même s'ils recouvrent une apparence de scientificité. Il ne faut pas confondre vérité approchée et mythe quantophrénique. En d'autres termes, les chiffres n'ont jamais rien dit de l'homme, c'est l'homme qui fait parler les chiffres. La rigueur scientifique se juge au rapport entre l'intention de démontrer et les moyens employés pour le faire. Dans ce cadre nous ne souhaitons pas renvoyer les lecteurs aux chiffres pour se faire une idée, forcément interprétative, nous lui proposons une interprétation à partir d'une récolte de sens et non d'un sens caché derrière des batteries statistiques.

Pour re-situer cette première partie dans l'économie générale de la thèse, elle correspond à la tentative de « comprendre » du plan 1 du modèle général. Elle est elle-même organisée selon le cadre méthodologique, que nous avons appelé « le cercle ou la situation herméneutique », présenté dans l'introduction générale.

Notre travail tente de percer à jour le sens attribué au concept de savoir dans le discours théorique et institutionnel de l'éducation physique scolaire. En effet, nous faisons l'hypothèse que l'échec de *consensus* des discours sur l'éducation physique, pourrait tenir à l'absence de référence commune à un modèle de la connaissance sous-tendant la possibilité d'existence du *savoir de l'activité motrice*.

Qu'est-ce qui autorise un discours sur l'action alors que ces concepts semblent être contradictoires ?

L'étude du discours nous conduit sur le versant philosophique de la question du savoir, et dans cette philosophie le concept d'action est au cœur de la pensée philosophique contemporaine. Autour de lui s'articulent des interrogations qui relèvent de la philosophie morale, de la politique, mais aussi de la phénoménologie et de la philosophie analytique. Marcel Gauchet perçoit le phénomène lorsqu'il écrit « *le changement de paradigme en sciences sociales marqué par une plus grande attention à la part explicite, réfléchie de l'action* »². Cet état de fait n'est pas l'expression d'une révélation moderniste, mais plutôt l'aboutissement d'une réflexion très ancienne dont *l'âge classique*³ a été le point d'orgue. Ce qui se joue dans la « théorie de l'action », chère à Cudworth⁴, c'est le quasi éternel antagonisme entre les formes du spiritualisme et les formes du matérialisme. Si nous ne revendiquons pas la position de philosophe, et si nous avons conscience de notre incompetence en la matière, il nous semble cependant intéressant de rappeler le débat opposant Hobbes à Cudworth. L'auteur⁵ du *Léviathan* répond à la question « *qu'est-ce qu'agir ? On dit d'un corps qui engendre ou qui détruit quelque accident⁶ dans un autre corps, qu'il agit sur lui* »⁷. Hobbes en déduit une causalité générale fondant son matérialisme et reposant sur la notion « *d'agir universel* ». L'action est donc une architecture universelle s'appuyant sur la causalité. Hobbes ne voit pas en cela une définition de l'action mais un principe pour la praxéologie elle-même, qu'elle soit humaine ou sociale. L'action hu-

² Gauchet M. (1988), Changement de paradigme en sciences sociales, in *Le Débat*, n°50, mai-août 1988, pp. 165-170.

³ Le XVII^{ème} et le XVIII^{ème} siècles avec des philosophes comme Locke, Cudworth, Hobbes, mais aussi Descartes, Pascal, Spinoza et Leibniz. Ces auteurs, malgré des oppositions parfois fortes, fournissent des théories de l'action, des concepts et des modèles constituant autant d'instruments intellectuels pour penser l'action aujourd'hui.

⁴ Cudworth Ralph (1617-1688) : la théorie de l'action est une partie centrale de sa philosophie dans laquelle se joue la double opération de sa pensée : le renversement du matérialisme nécessitariste et, corrélativement le rétablissement de l'idée véritable du système intelligible de l'univers. Sa théorie de l'action dépasse largement la causalité simple, telle que la propose Hobbes, et débouche sur la question du sujet, de l'éthique et *in fine* de la liberté.

Nous avons beaucoup appris de la lecture de Jean-Louis Breteau Action et liberté, in *Philosophie* n°53, mars 1997, *L'action à l'âge classique*, les éditions de minuit, Paris, pp. 5-27.

⁵ Hobbes Thomas (1588-1679) englobe dans sa philosophie matérialiste, une théorie de l'homme et une théorie politique (l'état-Léviathan a tout pouvoir pour créer et pour casser les lois). Pour lui, toute réalité s'explique par l'action de corps en mouvement

⁶ En toute logique, ce qui existe non en soi-même mais en une autre chose. Pour Hobbes, les concepts de *corps* et d'*accident* sont majeurs dans sa philosophie. Le *corps* s'applique à tout ce qui subsiste en dehors de l'esprit et qui se circonscrit à son étendue. L'*accident* est ce à cause de quoi ce qui arrive, arrive ; c'est un mode selon lequel un corps est conçu. On voit alors l'importance de l'action comme production ou destruction de quelque accident.

⁷ Hobbes T. (1655), *De corpore*, in Pécharman M. (1997), Hobbes et la catégorie de l'agir, *Philosophie* n°53, pp. 41-56.

maine, en tant qu'elle est conçue comme un effet, se comprend dans la relation à un agir comme propriété de toute matière⁸ et non seulement de certains existants.

Cette position a des échos dans le discours sur l'éducation physique. Avec un peu de recul, nous pourrions lire ce matérialisme causal dans des notions usitées en éducation physique : les principes d'action ou les règles d'action. « Créer le surnombre pour renverser le rapport de force », qui est un principe d'action des sports collectifs, conduit bien à engendrer des déséquilibres dans la défense adverse pour détruire des stratégies préalables. Tout « principe d'action » se fonde bien sur cette volonté de créer des accidents dans un autre corps ou dans son propre corps : en athlétisme par exemple le principe d'action « mettre en tension les chaînes musculaires pour provoquer un « renvoi » proportionnel à la tension » représente bien un accident que l'on s'impose à soi-même. Tous ces principes se réfèrent bien à une catégorie universelle de l'agir : l'action motrice, comme le propose P.Parlebas. Mais, justement parce qu'elle est universelle, elle peut-être sous-entendue, si bien que les propositions peuvent se contenter des principes sans revenir à la catégorie de l'agir. L'action motrice, qui serait cette catégorie de l'agir universel, se dilue, s'euphémise et disparaît en fin de compte derrière la matérialité causale des principes et des règles de l'action, dont on suppose qu'ils en rendent compte. Sous couvert des principes on évite la question centrale de l'action motrice, comme sous couvert de « savoir-faire », de « savoir-être » ou de « savoir sur le faire » on évite la question centrale du savoir. Ceci dit, pour une période trop courte de notre histoire et de nos débats, 1985-1991, la question du savoir fut effleurée. Le Doyen de l'Inspection Générale d'E.P.S. Claude Pineau a défini en 1990 les savoirs et les connaissances de l'éducation physique ; Mais il les renvoie, selon le processus décrit ci-dessus, aux actions élémentaires sollicitées par l'enseignement des activités physiques et sportives, *les principes opérationnels*, qu'il définit comme des causes entraînant toujours les mêmes effets⁹.

Nous voyons au travers de l'exemple précédent la justification de notre hypothèse de travail ; En effet, si le locuteur n'annonce pas explicitement ses références il fait quand même, implicitement, référence à une théorie générale du monde et de l'action, donc à une théorie de la connaissance.

Mais continuons notre propos. Centrales nous semblent être ces questions et *l'âge classique* introduit une conception très moderne de l'ontologie, la présentant comme la dialectique de l'action et du sujet : l'homme agit, mais ses actions créent des accidents le transformant à son tour. Autrement dit, l'homme crée des actions qui le créent à leur tour, le corps n'agit que parce qu'il est agi.

⁸ La matière est le « fond » de chaque chose, la substance de tout corps, perceptible par les sens.

⁹ Pineau C. (1990), *Introduction à une didactique de l'éducation physique*. Dossiers n°8 de la Revue EP.S, Paris. Notons que les définitions des savoirs et des connaissances de l'éducation physique scolaire telles que les propose Claude Pineau en p. 20, nous semblent du plus grand intérêt. Ceci dit, la forme plurielle des notions montre parallèlement la confusion entre les niveaux d'analyse de ces concepts.

Nous retrouvons des idées analogues chez Francisco Varela par exemple, en particulier dans son ouvrage majeur, *L'inscription corporelle de l'esprit*¹⁰.

Cependant, Ralf Cudworth objectera à Hobbes que son matérialisme est nécessitariste. En effet, à partir de la causalité du mouvement local, par exemple, « le surnombre entraîne le déséquilibre de la défense adverse », il généralise ce principe de cause à effet à l'action humaine toute entière. Ce qui laisse à penser que l'action motrice est une causalité, or ce principe, s'il n'est pas faux n'est pas non plus absolument vrai et le rapport entre une défense et une attaque sont autrement plus complexes. De plus,

*« La conception de l'action qui résulte du nécessitarisme est irrecevable, parce que ce que le nécessitarisme croit penser sous le terme d'action n'est que de l'ordre de l'effet, de la passion, et nullement de l'ordre de l'action. Le nécessitarisme substitue à une véritable théorie de l'action une conception du résultat de l'action : l'effet. »*¹¹

Pour accéder à cette catégorie universelle de l'agir humain (l'action motrice pour nous) il faut, selon Cudworth, rétablir l'idée qu'il existe un système intelligible de l'univers. L'action concerne aussi bien la doctrine physique que la doctrine éthique, elle engage donc la théorie de l'être et de la valeur. Pour Cudworth, il est impossible de fonder une théorie matérialiste de l'action. Parler d'action implique que l'on suppose l'existence d'un « autre chose » que le corps physique : la substance spirituelle. En ce sens, l'action ne peut se concevoir en dehors de l'auto-activité des personnes et dans le souci éthique (politique et moral) de leur autodétermination. L'action libre est l'action consciente de soi, elle implique un sujet se comprenant lui-même, capable de se replier sur lui-même, ayant le pouvoir de « *se tendre ou de se relâcher plus ou moins dans la réflexion et la délibération.* »¹²

Les deux concepts majeurs de notre théorie personnelle de l'action sont posés : l'activité et l'émancipation. La trilogie, action-corps-accident, représente selon nous la façon dont l'esprit, qui est recherche d'intelligibilité, s'incarne par le corps, dans le monde, au travers des actions.

Actuellement, nous pourrions dire que l'action motrice, comme catégorie universelle de l'agir humain, ne peut pas se résoudre à un matérialisme scientifique réduisant l'action à ses composantes causales, le corps agit et nécessite donc de prendre en compte le sujet agissant, autrement dit les relations qu'il entretient avec le monde des objets, c'est-à-dire les modes de construction intellectuels de son monde.

« Cette attention aux médiations, à l'affectivité du lien, s'inscrit donc bien dans un véritable tournant pragmatique qui fédère ces diverses approches, quelles que

¹⁰ Varela F. et col. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil, Les couleurs des idées, Paris.

¹¹ Zarka Y.C. (1997), *L'être et l'action selon Ralf Cudworth*, in *Philosophie, op. cit.*, p. 57.

¹² Zarka Y.C., *op. cit.*, p. 61.

soient leurs inflexions divergentes ou les modèles d'intelligibilité qu'elles favorisent, anthropologie des réseaux, compréhension herméneutique, décodage cognitiviste, etc. Ce tournant pragmatique accorde une position centrale à l'action dotée de sens, réhabilite l'intentionnalité et les justifications des acteurs dans une détermination réciproque du faire et du dire. Le social n'est plus alors conçu comme une chose, il n'est plus objet de réification car l'acteur et le savant sont pris tous deux dans une relation d'interprétation qui implique l'intersubjectivité. »¹³

Nous pouvons illustrer cette incomplétude du point de vue scientifique en éducation physique et sportive. Il peut exister, comme le propose P.Parlebas, une science de l'action motrice, nous n'en disconvenons pas, mais nous réfutons l'idée qu'elle fonde l'éducation physique scolaire. En effet, l'activité motrice comme rapport du sujet au monde par ses actions motrices dépasse l'explication rationnelle des pratiques. Autrement dit, les déterminants physiologiques, biologiques, techniques, réglementaires, etc, sont des dimensions importantes de la conduite motrice, certes, mais la part du sujet, l'intériorisation de la culture physique et l'incarnation dans le sujet par ses actions de cette culture est un autre pan tout aussi important. Notre hypothèse porte l'idée qu'au-delà de la liste des choses que l'on sait scientifiquement sur l'action, il y a une connaissance en acte, ce que nous appelons un savoir, qui s'incarne dans l'effet de l'action. Si bien que le savoir, comme connaissance en acte, est une composante même du sujet.

La première partie de cette thèse cherche donc à repérer s'il existe dans « le discours établi » sur l'éducation physique scolaire des prémices d'une théorie de la connaissance. Comme nous l'avons déjà précisé, il y existe un lien fort entre le savoir et le sujet, donc, par voie de conséquence, entre l'étude épistémologique du phénomène et sa dimension anthropologique. Si, dans cette première partie, le discours semble général et uniquement épistémologique, cela ne résulte pas d'une volonté de séparer ce qui pour nous est lié, mais correspond simplement à la mise en forme, et en page, de l'argumentaire, nous ne dissociions pas dans notre esprit ces deux composantes de la problématique.

¹³ Dosse F. (1995), *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. La découverte, Paris, p. 12.

CHAPITRE 1

Les bases théoriques et méthodologiques de la première partie.

1) Les bases théoriques.

1.1) Le langage et le contexte.

En éducation physique, les idées comptent plus que les gestes, a pu dire Jacques Ulmann¹. Et, il faut bien reconnaître, qu'en France tout du moins, l'éducation physique fait couler beaucoup d'encre. Les publications sont nombreuses et les librairies commencent à avoir, concomitant au rayon sport, un rayon de publications concernant l'éducation physique scolaire. Qu'est-ce qui se cache derrière ce besoin de produire de si nombreuses *traces textuelles* ? Pourquoi écrire autant sur une pratique ne recouvrant d'intérêts réels que pour ceux qui la font vivre ? Cette pratique représente-t-elle tellement d'enjeux qu'il soit nécessaire de la théoriser à l'extrême ?

Certes, mais au-delà des éternelles litanies justificatrices, le besoin vital de communiquer, de partager l'expérience et le savoir, le langage² même, nécessitent une activité discursive intimement liée à l'activité humaine³. Nous pouvons donc supposer qu'il n'y a rien d'extraordinaire, tout compte fait, à produire *du* discours, conçu comme le produit de l'activité langagière analysant l'activité sociale et, complémentirement, comme mécanisme construisant la pensée personnelle.

¹ Ulmann J. (1980), voir à ce sujet, Y a-t-il une vérité en éducation physique?, In *Revue Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives* n°2, janvier, pp.1-10.

² Le langage est l'ensemble des signes qui permettent de communiquer en produisant une infinité de discours à partir d'une « banque de données ». Mais c'est aussi l'expression sonore esthétique de notre pensée : le langage intérieur montrant en quoi il existe une dialectique entre le langage et la pensée. L.S.Vygotsky, par exemple, fonde la *zone proximale de développement* dans l'écart entre le langage communiquant interpsychique et le langage intérieur conçu comme le mécanisme conceptuel de la pensée intra-psychique.

³ Bronckart J.P. (1994), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux et Nieslé, Lausanne, p. 8.

Ceci étant posé, encore faut-il être en mesure d'identifier les catégories à l'œuvre dans le discours⁴ analysant l'activité sociale prise en référence. Le discours tente de communiquer, d'expliquer, de répondre, de refaire, de peaufiner, de prescrire, en fin de compte il tente de convaincre sur son argumentaire propre. Se tournant vers telle ou telle référence, il se bâtit pour convaincre, c'est-à-dire pour vaincre les résistances, celles des acteurs, des partenaires et de l'institution. Le discours dans l'enseignement s'organise selon différents plans pouvant profiler une sorte de taxonomie. Il convient de différencier :

- le discours du terrain analysant la pratique,
- le discours institutionnel analysant les conditions d'acceptabilité des pratiques du point de vue de leur conformité à l'institution scolaire,
- le discours syndical analysant les conditions faites à cette pratique,
- le discours philosophique analysant les fondements des pratiques d'enseignement,
- le discours épistémologique analysant l'état de la pratique à un moment donné,
- le discours didactique analysant les conditions de la mise en œuvre, etc.

Nous le voyons à la lecture de cette liste, le discours est le produit des activités humaines définissant et délimitant des contextes différents. Il naît alors une dialectique entre discours et contexte, le contexte ayant besoin d'être exprimé pour confirmer sa propre existence. En effet, le contexte est une entité floue, tant au plan de son statut qu'au plan de son extension, il n'est pas rare qu'une incompréhension surgisse dans le dialogue entre deux interlocuteurs « monologuant » parce qu'ils se réfèrent à des contextes différents. Les discours sont alors des non-sens et nous pouvons, de ce fait, concevoir l'aporie discursive : le discours cerne un contexte qui fait naître le discours. L'établissement du contexte, c'est-à-dire de la « zone des accords préalables »⁵, nous permettra par la suite de classer les discours en fonction des catégories renvoyant au contexte.

Par discours, nous entendons un ensemble repérable d'énoncés, c'est *l'énoncé supérieur à la phrase, considérée du point de vue de son enchaînement*⁶. Les discours, ou les textes comme formes écrites du discours, s'articulent au contexte selon l'aporie que nous venons de décrire : il y a un discours sur l'éducation physique scolaire comme contexte repérable d'une activité humaine, l'enseignement des conduites motrices. De ce fait, nous pouvons à la suite de Bronckart⁷ citer Bakhtine⁸ pour dire,

⁴ Le discours, est un ensemble d'actes de langage, planifiés, finalisés, s'adressant à un public, dans un cadre institutionnel précis. C'est une ensemble parce qu'il est cohérent selon une catégorie spécifique, il y a le discours judiciaire, publicitaire, politique, scolaire, etc. C'est un acte de langage écrit ou oral. Il est planifié selon des règles de présentation reconnues. Il est finalisé par le but de persuader. Il s'adresse à un public qui, *in fine*, est le seul à pouvoir juger de sa pertinence (en se laissant convaincre ou non). Enfin, il se réfère à un cadre institutionnel permettant de sélectionner tel fragment ressortissant du discours trivial, ou tel autre ressortissant du discours acceptable.

⁵ Qui répond à la question : parlons-nous de la même chose ?

⁶ *Petit Larousse Illustré*, 1986, Librairie Larousse, Paris.

⁷ Bronckart J.P. (1994), *op. cit.*, p. 7.

⁸ Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, p. 265.

« Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres de discours. »⁹

Référer le discours à son contexte pour en préciser le genre est l'opération première permettant de maîtriser le discours. Il y a un genre de discours « éducation physique et sportive » regroupant tous les énoncés référés au contexte particulier de l'activité humaine consistant à enseigner l'activité physique et sportive à l'école.

Ceci dit, la méthode n'est pas sans piège, il peut y avoir des recoupements hasardeux voire dangereux entre les discours du genre « éducation physique ». C'est le cas lorsque le discours s'adresse non pas seulement à l'éducation physique scolaire mais à toutes les formes de l'éducation physique que l'on rencontre dans les pratiques sociales. Les auteurs amalgament, par exemple, leur point de vue sur le développement du sport en France et des injonctions de finalités ou de pratiques pour l'éducation physique scolaire¹⁰. Il y a distorsion des contextes portant une dérive holistique laissant supposer que le discours sur toutes les éducations physiques possibles permet de comprendre l'éducation physique scolaire. *A contrario*, nous postulons une différence fondamentale des discours portant sur l'éducation physique pratiquée en dehors de l'école et ceux portant sur l'éducation physique dans cette institution. Ces discours discriminent des formes de pratiques en fonction des contextes. Par exemple, les conditions de pratique, les missions et les résultats escomptés sont totalement différents, voire contradictoires, entre l'école instituant une pratique obligatoire avec injonction de réussite pour tous, et le sport regroupant des pratiquants volontaires pour la sélection des meilleurs. Discourir sur l'éducation physique scolaire produit un discours irréductible à celui de l'éducation physique se pratiquant en dehors de l'école.

Ces précisions apportées au concept de discours, il nous faut maintenant affiner l'analyse du contenu des discours entreprise dans cette recherche. Elle ne vise pas à faire une *clinique* du discours, c'est-à-dire qu'elle chercherait par le texte à décrire ce que l'auteur a dans la tête au moment même où il parle. Elle ne vise pas non plus une description analytique¹¹ du contenu des messages fonctionnant par procédures systématiques et objectives, même si nous sommes amené à produire un outil de recueil et d'analyse.

⁹ Souligné par nous.

¹⁰ La *Revue EP.S* est particulièrement illustratrice de ce « tuilage des discours » où l'on passe d'un article traitant du ski à la fédération française, au saut en longueur dans tel collège ou à l'analyse historique. Tout cela concourt à penser que les problématiques de l'éducation physique scolaire ne se résolvent pas en dehors d'un discours général amalgamant tous les discours portant sur l'éducation physique. Qu'il y ait des interrelations fortes entre les pratiques sociales, les projections politiques, les motivations populaires, l'histoire du sport etc., nous ne le nions pas, mais le discours sur l'éducation physique scolaire doit prioritairement centrer ses problématiques sur l'école et non sur l'éducation physique en général.

¹¹ Bardin L. (1977), *L'analyse de contenu*, PUF, collection Le Psychologue, Paris, pp. 33-38.

« *L'intérêt ne réside pas dans la description des contenus mais dans ce que ceux-ci, une fois traités..., pourront nous apprendre concernant [autre chose]... Le but de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances... »¹²*

Ces connaissances s'articulent autour de différents pôles :

- les problématiques spécifiques à l'éducation physique scolaire,
- la conception du savoir inférée de l'analyse du discours,
- les visées du discours,
- les référents éventuellement utilisés dans le discours,
- les propositions, ou l'absence de proposition, du discours.

1.2) Du contexte au discours : la question du discours entre éthique et épistémologie.

La masse des écrits sur l'éducation physique conduit à rendre le discours confus, et par voie de conséquence le discours brouille son contexte, autrement dit : plus nous discutons de l'éducation physique scolaire sans préciser la position que nous voulons occuper pour le faire et moins nous sommes en mesure de dire ce qu'elle est vraiment dans le contexte particulier de l'école. Cela paraît contradictoire dans la mesure où nous pensons qu'en expliquant plus, nous comprenons mieux. Le psychologue cognitiviste, le sociologue, le philosophe, l'historien, le sportif, l'économiste..., chacun s'autorise à discourir des pratiques physiques et sportives, donc par voie de conséquence de l'éducation physique qu'elles recouvrent. Pourtant, l'école, ses problématiques et ses questionnements, est le seul contexte dans lequel peut se développer le discours sur l'éducation physique scolaire. Si nous n'y prenons garde, la surabondance des « éclairages » issus d'autres contextes et d'autres cohérences, conduira à surexposer notre sujet propre, l'éducation physique pratiquée à l'école, qui disparaîtra dans la clarté étincelante de toutes les vérités concentrées sur lui.

A ce moment de l'exposé il faut souligner un point : il y a une relation forte entre le babélisme du discours et le babélisme du savoir. Autrement dit, plus les champs scientifiques investissent le domaine de l'éducation physique scolaire et plus les contextes se diversifient, dialectiquement, le discours devient confus si bien qu'il devient nécessaire (pour nous indispensable) de préciser en référence le contexte situant le discours, pour éviter les décalages. Chaque chercheur, mais aussi chaque professionnel, utilise le code de son champ, il développe une sémantique spécifique au groupe auquel il appartient. Mais les champs de recherche, et / ou les professions, se diversifient en devenant de plus en plus circonscrites, si bien que le savoir se trouve du même coup cancérisé. Le savoir

¹² Bardin L. (1977), *op. cit.*, p. 38-39.

s'accroît de façon exponentielle et la totalité du savoir se renouvelle plus vite que les générations. Par voie de conséquence, les grands modèles du moment s'apparentent plus à des métaphores qu'à des objets culturels partagés. Que savons nous, nous qui sommes informés, de la mécanique quantique, probablement rien de très significatif en regard du spécialiste ? Corrélativement, le champ de savoir développe un vocabulaire, puis un discours, spécifiques ayant pour fonction de faire vivre ses concepts. Ce mécanisme entraîne en fin de compte une incapacité de communication. Incapacité dans le sens où le discours initié n'a pas pour fonction d'éclairer le discours profane, par perversion il a plus souvent une fonction de distinction¹³. Cette incapacité à communiquer implique une impossibilité à communiquer le savoir. Nous supposons même un réflexe de protection, le langage hermétique rejetant l'autre hors de portée de notre propre savoir. Nous salvagardons ainsi le *capital pouvoir* du savoir par la rétention, et, l'imperméabilité du langage est la forme principale de cette rétention. Il y a autour du discours des enjeux dont nous supposons qu'ils touchent à ce que l'homme a de plus cher, son pouvoir.

L'analyse du contexte pose, au-delà de la question didactique¹⁴, un problème philosophique, éthique et épistémologique. Il y a une éthique communicationnelle se mettant en œuvre dans la profession d'enseigner. Cette éthique repose sur la capacité à rendre accessible son discours, scientifique ou professionnel. Il paraît normal que des spécialistes ou des professionnels utilisent entre eux un discours (jargon) particulier, il permet de gagner du temps, il permet une conceptualisation plus grande... Mais la nécessaire circulation du savoir inflige au discours initié une traduction drastique pour s'insérer dans le discours profane, condition essentielle de sa pérennisation¹⁵.

1.3) La question du « bon contexte ».

Qu'en est-il de l'éducation physique scolaire ? Comme toute pratique professionnelle elle produit son propre discours. Elle produit parallèlement un discours scientifique par l'intermédiaire d'un champ de recherche : les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (S.T.A.P.S.). Cette double généalogie du discours, sur et de l'éducation

¹³ Ceci dit, pour nous chercheur, il représente bien une voie d'accès privilégiée aux sens du savoir fédérant la communauté des praticiens de ce savoir.

¹⁴ Le traitement didactique n'a pas pour but de rendre ce savoir encore plus hermétique. Au contraire, le traitement didactique devrait déboucher sur une appropriation du savoir savant ou de référence. Or, si on analyse d'un peu plus près nos propositions didactiques on peut se demander si le traitement ne complexifie pas plus qu'il ne rend abordable. Les consignes, les procédures, le discours soit disant simplifiés, sont quelques fois tellement hors de portée des élèves qu'ils utilisent toute leur énergie à tenter de comprendre ce qu'ils doivent faire. L'épistémologie professionnelle des enseignants doit prendre en compte cette fonction, facilitatrice et non obscurcissante, du traitement didactique.

¹⁵ C'est le sens du rapport que nous avons présenté sur la question lors du séminaire général de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) qui s'est tenu à Anthony les 23 et 24 juin 1999. Le texte de ce rapport figurera dans les Actes du séminaire publiés ultérieurement.

physique n'est pas pour simplifier l'analyse. En effet, elle pose une question de fond : quelle est la position autorisant à fonder le discours sur l'éducation physique scolaire ?

La position scientifique semble être la plus fondatrice, mais alors, l'éducation physique scolaire serait une application concrète des recherches en STAPS. Pourtant l'éducation physique existe en dehors de ces recherches, bon nombre d'enseignants ignorent même jusqu'à l'existence de ces travaux. Nous irons même plus loin, l'éducation physique scolaire existe en dehors de toute problématique scientifique, elle ne sera pas plus scientifique qu'elle ne sera rationnelle. L'éducation physique scolaire n'est pas une science mais une pratique et le discours s'il peut effectivement expliquer certains aspects de la pratique, ne résoudra jamais la pratique. Comme pratique, seul le discours fonde l'éducation physique scolaire, c'est donc dans ce genre du discours qu'il faut aller chercher le sens de nos pratiques.

2) La méthodologie des entretiens.

Nous aurions pu faire une analyse de contenus la plus objective possible, cette attitude nous aurait évité l'implication. Gardant la nécessaire distance convenant au chercheur nous aurions pu sentencer sans risque. Nous aurions pu nous contenter de relever l'occurrence des termes savoir et connaissance. A force de coefficients nous aurions pu montrer en quoi ces notions n'avaient pas de sens dans le discours sur l'éducation physique scolaire. Nous aurions pu nous contenter d'établir des corrélations entre le statut des auteurs et les chiffres récoltés...

Mais, premièrement, il ne s'agit pas de textes écrits, réfléchis et passés au crible de la mise en forme scripturaire, il s'agit d'entretiens. Dans ces entretiens le locuteur s'est lui-même engagé. De ce fait, comment aurions-nous pu nous désengager nous-mêmes, *via* la méthodologie, alors que dans le même temps nous demandions à nos interlocuteurs de s'engager ? Ces entretiens, mais nous préférons parler de conversations, doivent être abordés comme des récits et traités comme des catégories du discours, c'est à dire comme des mises à plat de nos propres convictions. Deuxièmement, dans cette recherche nous adoptons l'attitude de l'ethnographe, nous observons une tribu étrangère en tentant de comprendre comment elle fonctionne et ce qui pourrait être discordant. Dans toute méthodologie ethnographique la première des étapes de la démarche est de s'impliquer pour vivre au plus près de la tribu qu'on décide d'étudier.

Le choix du récit comme recueil de données est inspiré par le point de vue développé par H.G.Gadamer¹⁶. Le récit, le texte, le discours, sont toujours une réponse à une ques-

¹⁶ Gadamer H.G. (1991), *L'art de comprendre. Ecrit II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine*. Aubier, Bibliothèque philosophique, Paris, pp. 259 et suivantes.

tion à élucider pour inscrire le récit dans sa référence et dans son contexte signifiant. Le discours cible doit toujours être intégré au discours général du locuteur, ce qui donne au contexte d'élaboration du discours une importance centrale. Pour accéder à cette compréhension, H.G.Gadamer suggère d'organiser un *échange de vues* profilant le texte, le média de l'interlocuteur, et notre compréhension actuelle du contexte. Le dialogue, comme voie de connaissance inaugurée par Socrate et surtout par Platon qui en fait son outil privilégié, vise un *échange vivant de la connaissance*¹⁷. Non pas une coupe profilée de ce flux mais le flux lui-même. Tout savoir, toute connaissance, extirpés de soi est déjà en retard. La connaissance est le résultat de l'aventure humaine et le savoir, le produit embrassé dans le même instant dans une compréhension interactive du monde par le sujet. En ce sens, les dialogues sont, depuis Platon, les éléments fondateurs de la compréhension. Ceci étant, nous pouvons aller encore plus loin dans la *dialogique* en provoquant un retour sur l'interprétation de premier niveau opéré sur le recueil de données initial. Cette dialogique de second niveau nous permet d'élaborer une interprétation de second niveau affinant la démarche herméneutique. Nous appelons ce second niveau de compréhension *le préjugé de niveau deux*, nous nous expliquerons sur ce point dans le chapitre quatre de cette partie.

Une fois établie la référence il a fallu choisir les représentants du discours. Choisir c'est renoncer à d'autres possibilités, à d'autres découvertes peut-être, mais le deuil est incontournable, nous ne pouvons pas accéder à tout le discours sans une batterie lourde de traitement. Nous avons donc opéré un choix en faisant le deuil d'auteurs dont nous estimons la pensée mais dont nous ne pouvions pas, raisonnablement, rendre compte¹⁸.

Un critère a présidé à ces choix : les personnalités convoquées sont représentatives¹⁹ d'une catégorie du discours, si bien que tout un chacun peut se reconnaître dans l'option défendue par les auteurs.

- Guy Malvezin en tant que Doyen de l'Inspection Générale d'éducation physique représente la catégorie du discours institutionnel,
- Pierre Parlebas représente la critique scientifique dans laquelle nous incluons des personnalités comme Jean Le Boulch par exemple,
- Michel Delaunay, Inspecteur Général de l'enseignement primaire représente un courant large allant de la gymnastique volontaire à l'éducation physique du premier degré,

¹⁷ Feyerabend P. (1996), *Dialogues sur la connaissance*, Seuil, collection science ouvert, Paris, introduction au premier dialogue sur la connaissance.

¹⁸ Nous pensons à des universitaires de grand mérite comme Jean Pierre Famose, Marc Durand, Pierre Arnaud..., et nous voyons que très vite la liste augmente sans que nous arrivions à l'exhaustivité.

¹⁹ C'est-à-dire qu'elles peuvent fédérer sur leur nom un groupe clairement identifié.

- Alain Hébrard représente les S.T.A.P.S., dont il a présidé la naissance et les destinées au sein de la 74^{ème} section du Conseil National des Universités durant de nombreuses années.
- Paul Goirand représente le courant didactique d'obédience sportive constituant le gros des troupes du Syndicat National de l'Education Physique,
- Jacques Gleyse et Gilles Bui Xûan, représentent la critique des courants institutionnels, nous leur associons des personnalités comme Jean Marie Brohm, Jacques André ou Bernard Xavier René.

Certains penseront qu'il manque une catégorie majeure à ces discours : le discours syndical. Nous ne sous-estimons pas l'impact et la pénétration de ce discours dans la profession, le S.N.E.P a longtemps fait figure de syndicat unique. Mais, d'une part, la dimension politique qu'il recouvre, mérite d'être étudiée pour elle-même au regard des autres discours. D'autre part, les discours sont mêlés du discours syndical et politique, la catégorie du discours syndical est à considérer comme transversale aux autres discours et non juxtaposée ou concurrente. Enfin, la question du savoir est plus particulièrement une question épistémologique minimisant l'influence « du politique », même s'il ne l'éradique pas et nous n'en sommes pas dupes. Pour cet ensemble de raisons nous avons fait le deuil, douloureux, du discours syndical militant.

2.1) Les objectifs

Nous nous sommes longuement heurtés à la définition de notre objet empirique. Le *savoir de l'activité motrice* est bien cet objet, mais par sa nature même [il appartient en propre à l'individu], il n'est pas « objectivable » donc difficilement « expérimentable ». L'objectif de ces entretiens est de profiler les contours de cet objet virtuel et le but de ces conversations est double.

Dans un premier temps il s'agit de corroborer la problématique de la recherche. C'est-à-dire d'essayer de trouver dans la profession un écho à nos propres préoccupations. De ce point de vue, lorsque nous avons commencé notre carrière en 1980 la question du savoir, ou de ce que l'on apprend en éducation physique à l'école n'étant pas de la technique sportive, avait peu d'importance. Qu'en est-il à l'heure actuelle ? La préoccupation a-t-elle changée ? La question du savoir est-elle actualisée ? Ces questions posent problème car l'opinion publique n'imagine pas que la question du savoir soit posée lorsque nous parlons de l'enseignement des conduites motrices. Il y a par le fait précession de la question des contenus à enseigner au-delà de la question du savoir. Sorte d'arbre cachant la forêt, il faudra probablement transcoder, interpréter les résultats, pour affiner la question du savoir au-delà de la question des contenus ou du programme.

Dans un deuxième temps il s'agit de trouver une limitation, un contour, au concept de *savoir de l'activité motrice*.

2.2) Stratégie et méthode de la première partie²⁰.

2.2.1) La stratégie :

Par stratégie nous désignerons l'ensemble coordonné de la méthode, des démarches et des techniques censées être pertinentes au regard des objectifs poursuivis²¹.

Pour « interroger la profession » nous nous sommes trouvé devant une alternative :

- soit nous interrogeons les acteurs de la profession eux-mêmes, c'est à dire les enseignants,
- soit nous interrogeons des personnalités représentatives du discours sur l'éducation physique scolaire, les « institutionnels ».

Dans le premier cas une posture méthodologique problématique apparaît : peut-on revendiquer raisonnablement de parler au nom de la profession à partir du point de vue de quelques spécimens ? Autrement dit, la quantité de spécimens du panel est corrélative de la validité des conclusions. De plus, nous ne pouvons ignorer la coexistence plus ou moins pacifiée de courants de pensée forts ne se résolvant pas les uns aux autres et proposant des pratiques sensiblement différentes. Dans cette complexité, interroger tel ou tel acteur nous isolerait des autres.

Il nous faut alors préciser le sens général de notre interrogation : nous projetons de travailler les différents niveaux épistémologiques de la discipline et leur entrechoquement, pour ce faire nous optons pour la seconde proposition. En effet, il ne s'agit pas de questionner la profession sur ses propres pratiques, mais de questionner la discipline sur ses fondements. La question posée est, du moins dans un premier temps, une question d'épistémologie de l'éducation physique scolaire avant d'être, dans un second temps, une question professionnelle. Les deuxième et troisième parties de la thèse s'appuieront cependant sur une étude des pratiques réelles d'enseignement, moins pour rendre compte que pour analyser les fondements de l'intervention.

Le choix des champs de référence du discours est donc un enjeu important de cette première partie puisque les personnalités choisies doivent être représentatives de ces champs et tous les champs doivent être couverts. Nous aurons ainsi à dévoiler un référentiel institutionnel, didactique, critique, professionnel et universitaire. La question du choix des intervenants s'est alors posée. Pourquoi choisir ceux-là plutôt que tels autres

²⁰ De Ketele J.M., Roegiers X. (1993), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondement des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, 2^{de} édition, De Boeck-Wesmael s.a., De Boeck Université, collection Pédagogie et développement, Méthodologie de la recherche, Bruxelles, p. 226.

²¹ De Ketele J.M., Roegiers X. (1993), *idem*, p.139.

pour représenter la discipline ? A cela notre réponse est peu scientifique : nous avons essayé de convoquer les personnalités les mieux placées hiérarchiquement dans le champ. Il se trouve qu'aucune femme n'a été contactée et que nous aurions pu composer un panel totalement différent. Mais notre *a priori* est une revendication : au-delà de la diversité des personnes, des pratiques et des champs, l'éducation physique scolaire existe comme constante et comme entité.

Le but de ces conversations est d'établir une interaction entre des personnalités quelquefois présentées comme opposées. Pour ce faire les contacts sont gardés et les personnalités concernées pourront à chaque moment du développement de la recherche apporter des commentaires et des précisions, voire des critiques, aux analyses que nous proposerons. Pour ce faire il y aura des temps de retour sur :

- phase 1 : le compte rendu des entretiens, c'est-à-dire sur la production d'un document écrit des entretiens. Ce document apparaîtra en annexe de la thèse dans son intégralité,
- phase 2 : sur l'interprétation qui sera faite de l'entretien. La personnalité interviewée pourra donc commenter l'analyse qui est faite de l'entretien,
- phase 3 : sur les conclusions de la première partie et sur les perspectives ultérieures.

Il y aura donc trois temps forts d'interaction entre le chercheur et les personnes ressources de l'interview, afin d'accorder trois plans :

- 1) la mise à jour de l'hypothèse,
- 2) l'explicitation des fondements d'une interrogation épistémologique,
- 3) et la création d'un accord.

La situation de ces entretiens s'est voulue la plus naturelle possible. C'est-à-dire qu'elle s'est effectuée dans le cadre de vie de l'interviewé ou dans un cadre qu'il connaissait parfaitement, sans contraintes expérimentales du contexte. Il était recherché la plus grande empathie possible pour atteindre la plus grande franchise. Les entretiens étaient des conversations²², ils n'étaient pas préparés à l'avance par « l'interviewer », mais ils pouvaient l'être par l'interviewé. Et il l'a été dans tous les cas.

Il s'agissait *in fine* d'une situation naturelle de conversation dans laquelle les interviewés donnaient leur sentiment sur l'éducation physique scolaire. Le recueil d'informations est *a posteriori* et ne s'inscrit pas dans une démarche préméditée.

Les entretiens seront retranscrits dans leur totalité même si les auteurs apportent quelques corrections. Mais ce matériau brut représente une somme importante de texte d'où la nécessité d'un traitement de ces données.

²² Etymologiquement, la conversation est la fréquentation de deux ou plusieurs esprits. C'est aussi convertir, tourner vers, dans la phraséologie platonicienne on dirait « tourner les yeux du cœur vers... ». C'est un récit, à la fois une histoire et un argumentaire, une fiction et une réalité, une vérité première et une vérité universelle, en d'autres termes c'est l'espace de sens que chacun de nous attribue à son activité.

2.2.3) La méthode :

Par méthode nous entendons l'ensemble cohérent et structuré des principes censés orienter l'ensemble des démarches du processus de recherche²³. Dans un premier temps nous avons contacté les personnalités par voie de courrier. Dans ce courrier était joint un texte reproduit en annexe 2 de la première partie²⁴. Il était demandé à la personnalité de réagir aux propositions et aux idées du texte lors d'un entretien. Ces conversations étaient libres.

Ce que nous tentons de recueillir dans ces conversations c'est un ensemble de conceptions :

- de la discipline et de ses enjeux, c'est la question des visées,
- de ses fondements, c'est la question des référents,
- et de son évolution, c'est la question des propositions.

Le traitement des données doit conduire à identifier les problématiques fortes de l'éducation physique scolaire. Ce sont donc des données qu'il faudra isoler dans les entretiens. Pour ce qui est de la notion de savoir, là encore il s'agit d'isoler les définitions éventuelles, les approximations, les conceptualisations. Le recueil d'information est donc de type attributif²⁵ dans la mesure où il porte son effort sur ce qui est affirmé ou nié de l'objet de recueil d'informations, à savoir la notion de savoir en éducation physique scolaire. Le recueil d'informations va donc porter son attention, d'une part sur la présence ou l'absence de la notion de savoir dans les discours, et d'autre part, sur la présence ou l'absence de caractéristiques éventuelles de l'objet *savoir de l'activité motrice*.

Ces repérages prendront du sens au regard des problématiques des auteurs et des visées qu'ils poursuivent.

2.3) L'inférence.

L'inférence a pour but de donner du sens à l'information recueillie. Il faut noter que du point de vue méthodologique, l'inférence forte n'est pas recherchée durant les conversations mais *a posteriori*. Le sens, organisant notre étude, ne se trouve pas au bout du récit mais le traverse, il déterminera par le fait des « unités » permettant de catégoriser l'ensemble du discours. Les unités s'articulent entre elles et peuvent se comparer : ce que pense un auteur du savoir est comparable²⁶ à ce qu'en pense un autre. De ce point de vue nous définirons l'unité du discours comme :

²³ De Ketele J.M., Roegiers X. (1993), *op. cit.*, p. 139.

²⁴ *Le livre des annexes*, pp. 4-7.

²⁵ Lalande A. (1968), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, Paris.

²⁶ Il faut entendre *comparer* comme l'opération visant à mettre en regard deux conceptions pouvant diverger fondamentalement.

- un segment de récit corrélé fortement à la visée du discours, aux références de l'auteur et aux propositions qu'il est susceptible de faire,
- et comme un élément fonctionnel servant à la compréhension du propos.

Les corrélations s'établissent facilement dans les retranscriptions des conversations parce qu'elles constituent les éléments de réponse, ou de critique, d'un texte organisé lui-même selon le modèle « visées, références, propositions ». Même si le texte d'amorce des conversations était volontairement inorganisé de ce point de vue, les préoccupations *tri-fides* étaient sous-jacentes. Distribuer le discours en unités fonctionnelles corrélées au modèle de compréhension sera la phase majeure du travail d'inférence. La compréhension générale, celle que nous souhaitons porter dans l'espace social du discours sur l'éducation physique scolaire, se situe essentiellement dans le décalage entre les référentiels sources des interviewés et notre référentiel propre. C'est-à-dire entre les visées, les référents et les propositions des auteurs et nos propres visées, référents et propositions. Le référentiel de l'interviewé est remarquable du champ duquel il se revendique, ainsi que de ses référents et les éventuelles propositions de pratiques qu'il suggère. Sur ce dernier point la position dont parlent les personnalités n'est pas forcément favorable à une attitude propositionnelle, nous pensons en particulier aux personnalités représentant l'institution ou l'université.

Le référentiel de la recherche est constitué de l'ensemble des normes auxquelles le chercheur doit répondre : c'est le référentiel prescrit, ainsi que l'ensemble des normes auxquelles il répond : c'est le référentiel agissant. Le référentiel prescrit est celui de la recherche visant la validité, la fiabilité, la pertinence des conclusions. Nous avons inscrit notre recherche dans une démarche herméneutique dont les critères de validité et de pertinence ne découlent pas de la quantité d'informations recueillies, ou de la méthode de traitement employée, mais du *sens commun* partagé par les lecteurs. La fiabilité des informations recueillies est garantie par la retranscription mots pour mots des conversations. Le référentiel agissant est constitué de la cohérence entre les objectifs et la démarche (stratégie puis méthodologie). Il est très important de considérer ce référentiel comme étant identique au référentiel des interviewés. Il se compose de trois dimensions : les visées, les référents et les propositions.

A titre de conclusion provisoire, nous définirons la stratégie de ces entretiens comme :

- des conversations semi-dirigées dans un contexte libre de parole,
- visant à faire émerger des conceptions.
- faisant apparaître un discours par paquet quand l'interviewé suit le plan du document proposé en préalable, ou continu pour ceux qui ne l'ont pas suivi.
- donnant des informations que l'on peut considérer comme étant de bonne qualité puisqu'elles émanent de personnalités particulièrement représentatives à l'heure actuelle de référentiels constituant le discours sur l'éducation physique.

- ces informations ont été recueillies dans un laps de temps bref et constituent donc un point précisément repérable de la réflexion.
- l'inférence sera modérée et passera par une retranscription du matériel brut recueilli.

2.4) Le recueil de données

Il est constitué par :

- 1) l'intégralité des conversations,
- 2) ainsi que les modifications apportées par les auteurs.

2.4.1) Le traitement des données :

Le contenu des entretiens est transcrit dans la grille de lecture de la page suivante. Elle a pour fonction : dans un premier temps, de récolter les problématiques fortes émergeant des conversations et cela de manière directe. Dans un second temps, de récolter sur le même mode tout ce qui correspondrait à une définition ou à un dévoilement de la notion de savoir en éducation physique scolaire. Enfin dans un troisième temps de constituer le type de référentiel en fonction de trois unités :

- les visées qui constituent la manière dont les interlocuteurs questionnent la discipline,
- les référents qui permettent de comprendre les positions par rapport à l'éducation physique scolaire,
- les propositions qui permettent d'interpréter le discours en l'orientant vers la pratique.

2.4.2) La fiche de recueil de données :

Elle est présentée à la page suivante.

Tableau 1 : grille de recueil de données à partir des conversations.

| | |
|---|--|
| Les problématiques | |
| La notion de savoir | |
| Les visées. L'axe de questionnement de la discipline. | |
| Les références. Ce qui permet de comprendre la discipline. | |
| Les propositions. Interpréter les théories. | |

CHAPITRE 2

Le recueil de données

1) Le traitement des conversations.

Selon la démarche décrite dans le premier chapitre nous avons pris contact avec les personnalités à interviewer. Lors de notre entrevue, ils étaient tous, depuis plusieurs jours voire plusieurs semaines, en possession du document *L'éducation physique comme savoir de l'activité motrice, éloge de la pédagogie*¹, servant d'amorce à la conversation. Nous nous sommes rencontrés dans un climat très amical et très coopératif, chacune des personnalités a parfaitement joué son rôle c'est-à-dire avec le plus grand sérieux. D'une manière générale le document fourni n'a pas vraiment servi de support et la conversation s'est développée très librement.

Les conversations ont été retranscrites dans leur intégralité, nous en présentons un exemple en annexe². Le document fut alors envoyé aux personnalités concernées afin qu'ils puissent apporter toutes rectifications jugées nécessaires. En fait, peu de choses ont été modifiées ce qui laisse à penser que les entretiens étaient préparés malgré tout.

A la suite de cette première mise au point, le texte a été réorganisé en fonction des unités fonctionnelles telles que nous les avons décrites précédemment. Une fois réorganisé le flux du discours, les arguments des auteurs furent plus lisibles, cependant, la masse de texte était encore difficilement manipulable.

Pour résoudre ce problème nous proposons une synthèse argumentaire de ces entretiens. Elle se constitue à partir des unités fonctionnelles et en fonction des unités argumentaires isolables dans chaque unité fonctionnelle. La synthèse argumentaire est donc le résultat d'une double réduction : réduction du discours en unités fonctionnelles et réduction des unités fonctionnelles en unités argumentaires. Nous proposons un exemple de ce traitement dans la seconde section de l'annexe trois³.

¹ Annexe 2 de la première partie, *Le livre des annexes*, pp 4-7.

² Annexe 3 de la première partie, première section, *Le livre des annexes*, pp 8-12.

³ Annexe 3 de la première partie, seconde section, *Le livre des annexes*, pp 13-19.

Le texte se présente sous une double forme :

- dans la colonne de droite le texte intégral réorganisé en unités fonctionnelles, en italique,
- et dans la colonne de gauche une interprétation résumée des arguments annoncés.

La présentation en vis à vis du texte et de son traitement permet au lecteur de mesurer d'éventuels écarts entre l'interprétation, à l'œuvre dans l'exercice de la synthèse, et ce qui a été effectivement dit lors des conversations.

Le préjugé de niveau 1 sera élaboré à partir de ce traitement des données.

Il faut préciser que Mr l'Inspecteur Général Michel Delaunay n'a pas souhaité voir apparaître le compte rendu de nos échanges. Ceci dit, nous avons utilisé ses points de vue et ses arguments pour notre synthèse personnelle.

2) Le recueil de données à partir des entretiens avec les personnalités.

Nous présentons dans ce qui suit la synthèse argumentaire construite grâce aux re-transcriptions des conversations. Il ne s'agit pas d'un texte brut, mais du résultat d'un double travail de catégorisation et de réduction dont le but est la mise en exergue de la signification des discours.

Comme nous l'avons précisé par ailleurs, la forme littéraire de cette synthèse n'est pas le but premier de ce recueil de données, ce que nous visons c'est un sens commun partageable. Pour systématiser la présentation de ces données nous garderons l'organisation en unités fonctionnelles.

Ce que pense de la question du savoir M. Guy Malvezin Doyen des Inspecteurs Généraux d'EPS.

Les problématiques

L'éducation physique qui n'existe qu'à l'école doit être une discipline d'enseignement, parce qu'elle véhicule un ensemble de valeurs qui ne lui sont pas spontanément attribuées.

Le souci d'utilité immédiate ne doit pas masquer la question de la culture et de l'épanouissement de la personne.

Face à la question du savoir il faut être prudent, le fait d'être plus proche des élèves ne doit pas conduire à un triomphalisme, la question de la discipline d'enseignement est plus vaste.

Nous devons recentrer notre énergie sur le progrès de la discipline se constituant comme discipline d'enseignement.

La discipline scolaire s'appuie sur autre chose que les exigences sociales immédiates et nous avons peut-être trop insisté sur la didactique et la transmission culturelle.

Les activités physiques et sportives, et leurs didactiques, ne constituent pas l'épine dorsale de l'enseignement. De même, le programme ne constitue pas le point d'arrivée de l'enseignement mais son point de départ.

La notion de savoir

Le savoir en éducation physique scolaire n'est pas une notion communément partagée. On veut bien reconnaître à l'enseignant d'éducation physique et sportive ses capacités relationnelles avec les élèves, mais pour ce qui est d'un savoir rien n'est acquis.

Les images d'Epinal et les fantasmes sont plus importants chez les partenaires de la discipline que la notion de savoir.

Les visées : l'axe de questionnement de la discipline

Les questions qui agitent l'éducation physique scolaire sont d'ordre politique. Donc le savoir enseigné en éducation physique est un enjeu politique.

Les références, ce qui permet de comprendre la discipline

L'intégration de l'éducation physique au Ministère de l'Education Nationale contraint cette dernière à se faire reconnaître en se faisant comprendre. En effet, de nombreux efforts ont été consentis par le ministère, il paraît donc indispensable d'être plus explicite quant au sens et aux effets de notre enseignement.

L'éducation physique doit devenir une « vraie » discipline d'enseignement.

L'enseignement de l'éducation physique se recentre sur un système à trois pôles :

- l'enfant
- l'enseignant
- les activités physiques et sportives.

Pourtant la question majeure reste le lien entre ces pôles. Par exemple, la majorité des élèves scolarisés ne sont pas plus que cela motivés par la pratique sportive.

A côté de la question du lien entre les pôles se pose aussi la question d'un ensemble de connaissances outillant l'adulte en devenir.

Les propositions. Interpréter les théories

L'avenir de l'éducation physique scolaire passe par la compréhension des enjeux éducatifs permettant à la discipline de se justifier autrement que par la pratique sportive. Il faut faire évoluer les idées sur les seules valeurs qui sont traditionnellement attachées au sport. La place de la discipline, son devenir au sein de l'Education Nationale, dépend d'une compréhension de l'évolution de la discipline qui se justifie par autre chose que la pratique sportive.

La discipline est considérée pour les vertus sociales qu'elle est censée véhiculer au travers de l'exercice du corps.

Pourtant il faut dépasser cette trivialité, dans cette recherche l'innovation est la clé de l'avenir.

Ceci dit, l'innovation comme résultat d'une expérience locale ne peut devenir le nouveau dogme scolaire, il y a d'autres modèles que l'on peut discuter.

Le modèle en trois pôles proposé par Mr le Doyen Malvezin rappelle le triangle didactique⁴, la théorie à laquelle le Doyen se réfère est donc une théorie didactique.

Ceci dit, la théorie comporte une ambiguïté, relevée d'ailleurs par le Doyen lui-même : l'élève est un pôle du triangle mais il en constitue aussi le centre. Il nous semble que cette modélisation, utile dans le passé, trouve à l'heure actuelle ses limites.

Ce que pense de la question du savoir M le Doyen de l'université René Descartes Paris V Pierre Parlebas.

Les problématiques

L'éducation physique n'a pas une définition ambiguë, c'est la pédagogie des conduites motrices.

C'est un système d'influences qui vise des finalités n'étant pas discutées et regroupant un large consensus.

⁴ Se reporter à M.Develay (1992), Les principaux concepts de la didactique des disciplines. In *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, Paris, pp. 74-87.

Pour ce qui concerne la recherche scientifique, elle avance par réfutation d'hypothèses. Ceci dit, il ne faut pas confondre ce qui est de l'ordre des hypothèses et ce qui est « à peu près confirmé ». A certains phénomènes on peut associer un degré de probabilité très avancé.

La notion de savoir

Différencier connaissance et savoir n'est pas chose facile et la confusion règne entre ces termes. Me retournant vers les collègues pour leur demander de m'expliquer, ils ne m'ont rien expliqué du tout.

Il faut rechercher le signifié au-delà du signifiant.

Les notions de l'informatique peuvent permettre de comprendre un peu plus les notions de connaissance et savoir. A ce titre, la notion d'algorithme moteur, dont je parle, reprend l'idée de connaissance procédurale des informaticiens.

Le terme de conduite motrice peut remplacer celui de savoir, au-delà de la mode cognitiviste.

Il y a une dérive cognitiviste qui perd cependant de sa force.

Le système de contraintes intervenant sur les conduites motrices n'est pas uniquement d'ordre cognitif.

Le savoir peut représenter ce que sait le pratiquant, alors de quel savoir s'agit-il ?

Appartenant à l'individu le savoir est difficile à objectiver.

Le terme savoir est redondant avec celui d'action. Dans notre culture, un savoir est l'ensemble de données explicitées que l'on peut transmettre. Le savoir se transmet, donc si c'est inexplicable on ne peut pas le transmettre.

Le problème du savoir n'apparaît pas comme un problème clé. Le problème clé c'est celui de l'action motrice. Si le savoir est l'action alors tout est savoir, le savoir n'existe pas en tant que tel, l'amibe a des savoirs.

Le terme savoir est un faux problème en éducation physique, on suit la mode cognitive d'une façon maladroite.

Le terme va être révoqué dans quelques années et c'est une erreur d'en faire un point focal.

Les visées : l'axe de questionnement de la discipline

Le terme d'activité est trop attaché à la personne pour être retenu, le terme est trop marqué par la biomécanique.

Parce qu'il ne fait pas référence à une description le terme d'action motrice est plus favorable à une analyse épistémologique.

Les références, ce qui permet de comprendre la discipline

Les domaines d'action étaient une occasion unique pour la discipline de penser ses interventions en termes d'actions motrices.

Le métier devrait reposer sur une analyse théorique, que l'on peut contester, mais le champ d'application doit être immédiat.

Une pédagogie des conduites motrices ne se réduit pas à une science des conduites motrices, elle entretient avec elle des relations. Ce qui compte ce n'est pas la conduite motrice mais le processus éducatif mis en œuvre pour l'acquérir.

La pertinence de l'éducation physique c'est l'action motrice.

Les propositions. Interpréter les théories

L'enseignant d'éducation physique intervient sur des individus par sur des modèles. Il n'intervient pas sur les actions mais sur les personnes faisant des actions. Si nous utilisons le terme de comportement c'est pour dire qu'on ne peut observer que cela mais que nous en inférons des intentions, des mobiles, certaines conduites, mais la conduite est un comportement associé à l'ensemble de la personne.

Il n'y a guère de choix pour l'éducation physique de demain, son objet est la conduite motrice et l'action motrice est l'objet du champ global de référence.

Ce que pense de la question du savoir M le Professeur Alain Hébrard.

Les problématiques

La question du savoir est une problématique neuve pour l'éducation physique scolaire.

La question du savoir semble liée à la question de la spécificité scolaire de l'éducation physique.

La notion de savoir

La définition des savoirs se réduit à la notion de compétence. Celui qui sait est compétent et celui qui est compétent sait.

Les visées : l'axe de questionnement de la discipline

La pratique « raisonnée », c'est-à-dire l'exercice pensé et réfléchi, se heurte au pragmatisme anglo-saxon. Le sport est considéré comme un élément important de la culture, il est à la fois objet et moyen d'éducation. On l'enseigne comme une technique utile.

Une discipline d'enseignement poursuit des finalités sociales dont la norme n'est pas scientifique mais éthique.

Les références, ce qui permet de comprendre la discipline

Les programmes représentent des attributs nécessaires à une discipline d'enseignement mais avec lesquels il faut garder une distance raisonnable. Il y a d'un côté les mots que l'on emploie et de l'autre les interprétations que l'on en fait.

Les modèles de pédagogie que l'on rencontre en éducation physique en France ne sont pas forcément inconciliables ou en opposition. Les luttes d'écoles sont entretenues par ceux qui ont intérêt à maintenir la confusion.

En éducation physique on agit d'abord on réfléchit ensuite.

Le rationalisme permet d'aborder les choses de façon claire et simplifiée. Mais l'éducation physique est une nébuleuse difficilement réductible à un ratio idéal, essentiellement parce que c'est une activité humaine échappant toujours à la rationalisation absolue.

Les propositions. Interpréter les théories

La recherche a pour fonction de répondre aux appels d'offre de la pratique.

Les domaines d'action ont été très mal interprétés par la profession.

Les domaines étaient une proposition à faire évoluer et la profession les a interprétés comme un produit fini.

Les deux orientations politiques donnant naissance aux conceptions de l'éducation physique scolaire s'opposent sur la place de la culture. Soit on rentre par la culture, auquel cas elle s'impose à l'individu comme norme. Soit on rentre par la motricité, pour permettre à l'individu de construire son propre « être au monde ».

Ce que pensent de la question du savoir Mrs Jacques Gleyse et Gilles Bui Xuan.

Cette conversation est particulière dans la mesure où elle fait intervenir deux interlocuteurs. Le résultat du traitement ne fait pas apparaître ce qui appartient aux propos de J.Gleyse ou aux propos de G.Bui Xuan. Pour avoir ce type de renseignement il faut se reporter aux retranscriptions situées dans les annexes.

Les problématiques

A-t-on le droit de tout didactiser et de tout enseigner ? Dans ce cas, la revendication au statut de discipline d'enseignement est malvenue. Jusqu'où peut-on imposer un enseignement ? La question de fond repose sur une confusion entre apprentissage et éducation.

La notion de savoir

Le débat connaissance / savoir correspond en éducation physique à une période historique déréalisant l'activité des individus. Ces modifications ne sont pas toujours des progrès de l'homme.

Savoir est un système verbal impliquant la personne à l'opposé de la connaissance qui elle, est extérieure. Dans tout savoir il y a de l'ego, le savoir ne peut se promener dans l'air, il est forcément intégré à la personne.

L'éducation physique scolaire ne propose pas des savoirs mais des « agirs », des savoir-faire. Au bout du compte il n'y a pas de savoir parce que le terme est trop connoté d'une intellectualité caricaturale.

L'éducation physique n'est pas construite sur une logique cognitive mais sur une logique conative. Elle n'est donc pas finalisée dans un savoir comme les autres disciplines scolaires mais dans un agir.

Il y a différentes natures de savoirs et l'on se trompe en voulant intellectualiser le savoir de l'éducation physique.

Les visées : l'axe de questionnement de la discipline

L'éducation physique est une matière d'équilibre par rapport aux matières d'attention.

L'éducation physique est revendiquée discipline d'enseignement par intérêt alors qu'elle est une discipline d'éducation par les apprentissages moteurs.

Les références, ce qui permet de comprendre la discipline

Les modèles utilisés en éducation physique sont, soit caricaturaux du haut niveau, soit incomplets.

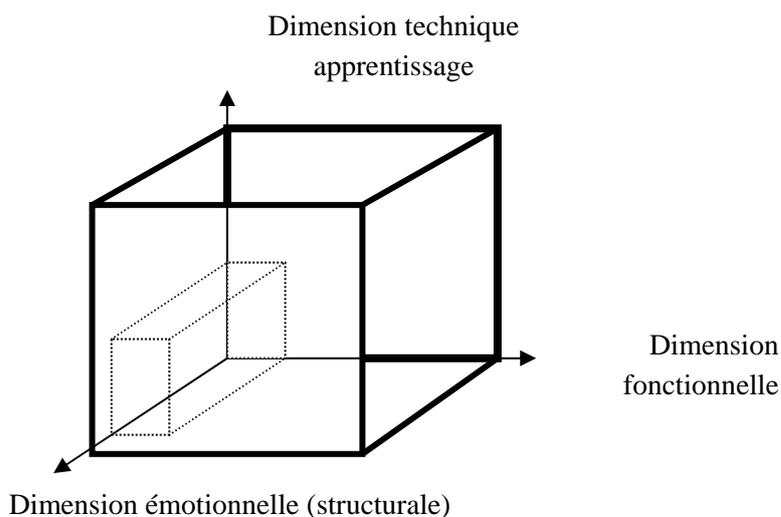
L'éducation physique poursuit aussi bien des finalités sociales que des valeurs.

L'inclinaison à agir est le moteur de la motricité donc de l'éducation physique, le problème c'est qu'il y a différents types de connotation.

Les propositions. Interpréter les théories

Les dimensions sollicitées en éducation physique sont multiples mais on peut les regrouper en trois catégories principales : l'émotionnelle, la fonctionnelle et la technique.

Le modèle proposé par ces auteurs serait alors le suivant.



Les étapes de l'éducation physique selon le modèle volumétrique

Ce que pense de la question du savoir M. Paul Goirand.

Les problématiques

Il y a une incompréhension à l'endroit de la didactique. Les travaux de la didactique des activités physiques et sportives contribuent à la construction identitaire de la discipline.

Ce ne sont pas des travaux sur l'enseignement ou en enseignement, mais en didactique.

L'identité de la discipline reste à faire.

La notion de savoir

Le savoir est le résultat de l'appropriation de contenus dont la didactique se charge de garantir le transfert.

La notion de savoir s'inscrit dans la lignée de Bachelard.

Les visées : l'axe de questionnement de la discipline

Le discours universitaire est décalé par rapport aux préoccupations sociales qui motivent la question de l'éducation.

Malgré la bonne volonté et l'intelligence pratique de la profession, les difficultés que rencontre l'enseignement dénotent probablement un manque de mise à distance de la pratique.

Le niveau d'exigence est un des problèmes de la pratique. Il manque une aulne à laquelle référer la note.

Il faut interroger la pratique selon une dialectique créativité / routinisation.

Les références : ce qui permet de comprendre la discipline

Le savoir s'appuie sur une conception bachelardienne de l'obstacle et sur un vocable cognitiviste. On didactise la technique et l'élève passant par cette norme, sait. Il y a une triple référence : Bachelard, le cognitivisme et le rationalisme.

Il faut préciser le concept de pédagogie.

Les propositions. Interpréter les théories

La didactique est prise en défaut parce qu'elle oublie l'aspect subjectif de l'enseignement et de la technique.

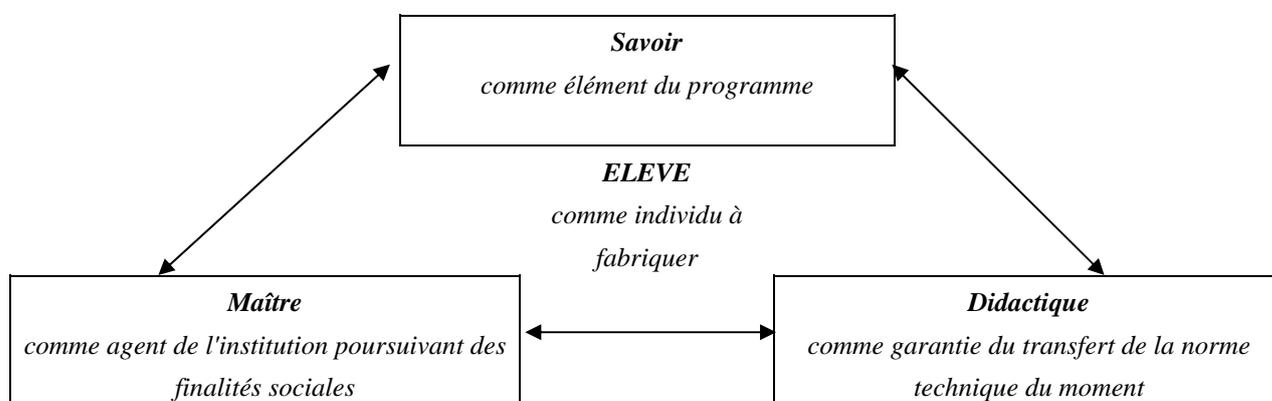
La notion d'obstacle a justement pour fonction de réintroduire une part subjective dans la didactique.

Cela dit il est clair que la formation professionnelle initiale pèche par le manque de formation psycho-clinique. De plus, en ne posant pas la dialectique pratique / théorie, la formation n'autorise pas l'enseignant débutant à toucher du doigt la complexité de l'acte qu'il aura à pratiquer.

Le rôle de l'école est la communication d'un savoir-faire en grande partie programmé. De ce point de vue l'enfant n'est pas au centre du système éducatif, il est dans une relation triangulaire.

Le *savoir de l'activité motrice* est le savoir proposé par le maître.

Un modèle général faisant la synthèse de la conception de P.Goirand pourrait être :



3) Ce que l'on peut retenir de ce traitement.

Le traitement du texte « brut » est une nécessité. En effet, même si les conversations étaient très structurées autour du document amorce, la quantité et la qualité des textes en rendaient la lecture malaisée. Le regroupement des parties du texte en paragraphes illus-

trant des unités fonctionnelles du discours a été tout compte fait assez facile. Cette remarque laisse à penser que les unités fonctionnelles n'étaient pas vides de pertinence. De même, le texte d'amorce a dû servir l'entretien, même s'il ne constitue pas, sauf peut-être pour P.Goirand, un cadre à suivre.

Le premier niveau de sens est apparu dès ce travail de recoupement, en élaborant par sélection les unités fonctionnelles pour faire correspondre le même plan d'analyse entre les auteurs. Les données ainsi catégorisées par unités fonctionnelles, permettent d'entrechoquer les arguments des auteurs à des niveaux comparables. De plus, chaque auteur étant repéré du point de vue du contexte et de la position desquels il parle, nous obtenons un panorama quasi exhaustif de ce qui peut être dit sur l'éducation physique scolaire en fonction des unités clairement identifiées. Grâce aux unités fonctionnelles, les conversations sont ordonnées et de ce fait plus lisibles. Nous pouvons alors nous rendre compte des écarts existants, par exemple sur la notion de savoir ou sur les problématiques essentielles selon les auteurs.

Par la suite, la synthèse des unités argumentaires nous permet d'avoir un concentré du texte, peut être pourrions nous parler d'*hypertexte*. Il concentre, par réductions successives, la « substance » argumentaire des discours, sans pour cela distendre ce discours parce qu'à aucun moment nous ne nous sommes éloigné de ce qui a été dit. Il produit de la signification à propos des discours sur l'éducation physique en collectant les divers points de vue sur des questions communes pour :

- d'une part, faire émerger les problématiques spécifiques de chaque catégories du discours, et nous voyons qu'elles sont très différentes,
- d'autre part, pour mesurer la portée argumentaire de ces catégories.

Le statut de la discipline d'enseignement illustre notre propos. Dans la perspective institutionnelle, il est atteint par conformité avec les autres disciplines d'enseignement, l'argument étant que la constitution d'un programme achèvera cette mise en conformité. Dans la perspective professionnelle, c'est la didactique qui identifiera l'éducation physique comme discipline d'enseignement, l'argument étant que sans didactique claire l'identité de la profession ne peut pas se faire.

Nous utiliserons ces arguments pour fonder notre préjugé de niveau un.

Nous percevons grâce à cela les accords possibles et les divergences rédhitoires. Nous pensons donc, dès à présent, avoir atteint un degré important de signification de l'éducation physique scolaire à partir de la signification du discours institutionnel, scientifique, professionnel ou critique. Notre entreprise à venir n'est pas de tenter de concilier des positions, pouvant être tranchées, par consensualisation molle des divergences, mais de proposer une alternative faisant accord général au-delà des divergences particulières.

Un tel outil n'existait pas à notre connaissance, ce recueil de données, dont nous précisons qu'il doit être couplé avec l'étude bibliographique et le glossaire des annexes 6 et 7

de cette partie⁵, nous semble être pour le lecteur un support à exercer sa propre interprétation. Par ailleurs il représente une source clarifiée de matériaux à exploiter, produite par notre recherche.

⁵ Annexe 6, *Le livre des annexes*, pp. 34-50 et annexe 7, pp. 51-56.

CHAPITRE 3

L'élaboration du préjugé de niveau un.

1) La démarche.

Le chapitre suivant représente le bilan des sept interprétations adressées aux différentes personnalités contactées pour cette recherche. En résumé, le chapitre deux expose ce que les personnalités ont dit, et le chapitre trois expose le bilan de la discussion point par point de ce produit. Nous appelons « préjugé de niveau un » le produit de cette dialogique.

Le bilan représenterait alors la mise à distance de ces textes, ce que nous avons appelé dans notre plan herméneutique : le dessaisissement de la parole du chercheur. Le lecteur trouvera en annexe 4 de la première partie¹, deux exemples des préjugés de niveau un émanant de la discussion issue du traitement des conversations, tels qu'ils furent envoyés aux interlocuteurs.

La lecture de ces données montre que certains points d'interprétation sont repris d'un préjugé à l'autre. Autrement dit, les préjugés ne sont pas « systématiquement » différents selon l'interprétation. Le bilan nous permet de présenter un texte condensé selon les unités fonctionnelles déjà connues.

Les titres par unités fonctionnelles ont été conservés et les sous-titres en italique synthétisent les interprétations présentées dans le chapitre précédent dans la colonne de gauche.

Nous insistons sur le fond de notre démarche : le préjugé est le produit du travail dialogique entre des personnalités représentatives, affrontant leurs points de vue pour élaborer, par touches successives, un sens commun à propos d'un objet particulier. En l'occurrence il s'agit de l'éducation physique scolaire et du savoir qu'elle serait censé dispenser.

¹ Annexe 4 relative à la première partie, *Le livre des annexes*, pp. 20-31.

2) L'élaboration du préjugé de niveau un : le plan

1) Les problématiques.

- *L'identité de l'éducation physique reste à faire.*
- *Il faut donner à l'éducation physique une place, qui ne soit pas contestée, de discipline d'enseignement.*
- *Le programme, constitué de la liste de ce que la discipline retient du fonds culturel, contribue à l'unité épistémologique de la discipline.*
- *L'éducation physique scolaire n'est pas une discipline d'enseignement pour tout le monde.*
- *Il y a une incompréhension à l'endroit de la didactique.*
- *Pourquoi l'éducation physique serait-elle un objet ou un lieu de savoir ? Est une question contemporaine, nouvelle.*
- *Le savoir de l'activité motrice est le savoir proposé par l'enseignant.*

2) La notion de savoir.

- *Face au problème du savoir nous sommes amené à être prudents.*
- *Le savoir est interprétable, il faut préciser sa nature.*
- *Quand la référence est annoncée le travail devient respectable !*
- *L'éducation physique n'est pas un phénomène cognitif donc le savoir n'est pas l'objet de l'éducation physique.*

3) Les références, ce qui permet de comprendre la discipline.

- *La professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive n'est pas mise en doute, pour ce qui concerne l'enseignement proprement dit et les savoirs, le discours se fait plus sceptique.*
- *La pratique se développe sans mettre à jour la théorie qu'elle véhicule.*
- *En didactique il s'agit de rechercher sur ce qu'il y a à apprendre.*

4) Les propositions, interpréter les théories.

- *L'élève est un enfant, ou un adolescent qu'on éduque au travers de contenus d'enseignement.*
- *La notion d'obstacle réintroduit une part subjective dans l'enseignement.*

3) Le préjugé de niveau un.

Les préjugés de niveau un adressés aux personnalités, parce qu'ils sont pluriels et parce que leur écriture est redondante, ne sont pas directement utilisables en l'état. La reprise de ces interprétations dans un souci de synthèse est alors indispensable. Dans ce travail de synthèse nous voyons l'intérêt de la démarche et le progrès de notre propre pensée sur la question.

Ceci dit, nous percevons la complexité de la question du savoir pour une discipline d'enseignement par le fait que des questions se greffent « naturellement » à la question initiale, ce qui rend le texte difficile à lire. Pour notre étude, il y en a deux :

- le programme, contenant la question du statut de la discipline et de ce qu'elle enseigne,
- et la didactique, contenant la question des influences et celle du modèle utilisé pour transposer la pratique sociale de référence.

Ces questions sont bien entendu essentielles pour notre discipline, cependant, pour une meilleure lisibilité du préjugé attaché précisément au *savoir de l'activité motrice*, nous proposons au lecteur de se reporter à l'annexe 8² de cette partie pour en prendre connaissance (s'il le désire puisque ces questions sont des incises au propos général). Nous garderons donc dans la présentation du préjugé de niveau un les titres recouvrant ces incises mais nous ne les exposerons pas.

Les problématiques.

- L'identité de l'éducation physique reste à trouver

- Il faut donner à l'éducation physique une place, qui ne soit pas contestée de discipline d'enseignement.

- Le programme, constitué de la liste de ce que la discipline retient du fonds culturel, contribue à l'unité épistémologique de la discipline.

L'éducation physique scolaire n'est pas une discipline d'enseignement pour tout le monde.

Décréter le plaisir pour autrui est en soi une dictature, mais décréter le plaisir pour autrui de 8h à 10h, déshabillage et trajet compris, le mardi avant les maths ne nous semble pas chose très sérieuse. L'école ne pourra jamais être le lieu du plaisir immédiat,

² Annexe 8 relative à la première partie, *Le livre des annexes*, pp 56-65.

si l' « étude », l'augmentation des possibilités de comprendre et d'agir, le fait de « grandir » dans les rapports sociaux, procurent du plaisir, il est toujours différé.

Epicure, auquel nous avons souvent recours pour revendiquer le plaisir, n'a jamais prôné cela. Dans sa *Lettre sur le bonheur*, il dit dès la première phrase du premier paragraphe :

« Il n'est jamais trop tôt, qui que l'on soit, ni trop tard pour l'assainissement de l'âme. [...] Sont appelés à philosopher le jeune comme le vieux. Le second pour que, vieillissant, il reste jeune en biens par esprit de gratitude à l'égard du passé. Le premier pour que jeune, il soit aussi un ancien par son sang froid à l'égard de l'avenir. En définitive, on doit donc se préoccuper de ce qui crée le bonheur. [...] Justement parce qu'il est le bien premier et né avec notre nature, nous ne bondissons pas sur n'importe quel plaisir. »³

L'épicurisme n'est pas une revendication au plaisir, Epicure était un esthète qui se nourrissait frugalement et qui n'a jamais eu de compagne ni de compagnon, ce qui dans la Grèce antique était considéré comme une faute de goût. L'épicurisme est une philosophie de la frustration dont la formule « *si tu ne peux pas avoir ce que tu désires, désires ce que tu as* » est l'adage. Le plaisir, parce qu'il est de notre nature n'est acceptable qu'après la méditation philosophique dont la fonction est de lui donner sa dimension humaine. Le « *conatif* » pour Epicure est une voie de connaissance par les sens, qui conçoit le vivant comme une entité à la recherche de son équilibre (la vie bienheureuse) dans un milieu par rapport auquel il réagit par des tropismes (des attirances) et des phobies (des répugnances)⁴. Pour nous, « *l'enseignement conatif* » n'a pas pour fonction de renforcer les tropismes, forcément au détriment des phobies, mais au contraire de rendre les phobies moins répugnantes. L'éducation que porte l'enseignement est contraignante, difficile, quelquefois douloureuse, mais elle est incontournable pour accéder à la communauté des humains.

L'éducation se fonde sur ce qui, dans un groupe social, constitue un lien, ce qui unit. De ce point de vue le plaisir individuel ne peut pas être l'objet d'une éducation. Ce qui unit dans l'école est : d'une part, le partage de la culture de référence, et d'autre part, l'instrumentation des esprits support de l'enseignement. Mais c'est un tout indissociable, il n'y a pas d'un côté la culture et de l'autre l'instrumentation, l'un ne va pas sans l'autre, du moins dans l'école.

Mais ce qui unit ne suffit pas à spécifier l'enseignement scolaire. Parodiant O.Reboul, nous dirons que ce qui vaut la peine d'être enseigné c'est ce qui unit et ce qui libère des certitudes de tous ordres, des solidarités qui n'en sont pas, des racismes congénitaux etc.. Le ventre de la bête immonde est encore fécond. Il y a donc un para-

³ Epicure, *Lettre sur le bonheur. Lettre à Ménécée*. Mille et une nuits, texte intégral, traduction X.Bordes, pp. 7 et 11.

⁴ Bordes X. *op. cit.*, p. 18.

doxe qu'il ne faut pas craindre parce qu'il est la mesure de l'homme : pour être libre, il faut incorporer les normes, toute éducation libératrice passe obligatoirement par la mise en signe, par le sceau de la société des hommes. L'éducation permet à l'individu de fonder son libre arbitre sur une dimension éthique, pour que le savoir de l'humanité se transmette et progresse, pour que la morale, ou l'absence de morale, ne dévoie pas la connaissance, pour que l'ignorance n'engendre pas la barbarie.

Nous voulons parler de la pratique c'est-à-dire des rapports que nous devons faire vivre, dans la classe, entre des élèves et un contenu scolaire. Dans cette entreprise il ne s'agit pas, comme le souligne le Doyen Parlebas, d'une modélisation de *l'action motrice*, mais de l'émergence d'un sens des pratiques sociales médié par l'institution scolaire. C'est pour cela que le concept *d'activité motrice* nous paraît plus approprié.

Dans l'expression « *savoir de l'activité motrice* », deux concepts sont à définir : l'activité et le savoir. Pour ce qui concerne la motricité, il suffit de préciser qu'elle ne renvoie pas à un quelconque comportementalisme, mais un état de fait, l'activité dont nous parlons recouvre des conduites à pertinences motrices, et le *savoir de l'activité motrice* ne peut être qu'inféré des comportements moteurs.

Notre définition de l'activité rejoint celle de B.Charlot et J.Y.Rochex⁵, elle renvoie à ce que l'individu mobilise pour répondre aux consignes et aux contraintes de la tâche. C'est une notion difficile parce qu'elle ne se résume pas aux comportements observables de l'élève, c'est un « *supplément d'âme* ». J.Y.Rochex utilise souvent l'exemple des prises de notes. Deux élèves prenant des notes ne prennent pas les mêmes notes, le travail méthodologique peut être différent et, quand bien même il serait identique, la compréhension du cours pourrait encore être différente. L'activité implique le sujet et au-delà, la manière dont il construit sa compréhension du monde. En tant que pédagogue, l'activité du sujet construisant ses *actions motrices* nous intéresse, et si nous tenons compte des actions motrices c'est toujours pour en inférer des interprétations sur le sujet agissant. Nous faisons le parallèle entre la prise de notes [l'action structurée, organisée, planifiée, stratégique, objectivable du point de vue des procédures, extérieure au sujet] et l'action motrice ; L'activité dépasse les procédures et les produits, la technique et l'action, c'est la part « vivante » de l'agir⁶. Le concept d'activité redonne au sujet toute sa place, parce que l'activité est celle d'un sujet, mais aussi parce que le sujet représente, pour lui-même, un rapport particulier à l'objet enseigné. A partir de là, on ne peut plus dissocier l'activité du sujet et son rapport au savoir.

Nous nous intéressons à l'activité du sujet porteuse du rapport entretenu avec l'objet d'étude, cette dialectique crée le sens de l'apprentissage mais aussi, plus généralement,

⁵ Charlot B., Rochex J.Y., Bautier E. (1993), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin, Paris. Rochex J.Y (1996) *EP.S interrogé*. *Revue EP.S* n° 262, novembre-décembre, pp. 9-13 et 96-98.

⁶ Par exemple nous pouvons nous reporter au texte de Britt-Mary Barth présenté en annexe 1 de la première partie, p. 3.

le sens de l'être au monde. Le sens dans l'apprentissage, ou de l'apprentissage, n'est pas un donné, une évidence à rencontrer, il ne suffit pas d'observer des élèves pour lire comme dans un livre ouvert le sens qu'ils donnent à leur pratique. L'accès au rapport au monde de l'autre est toujours le fruit d'une interprétation hasardeuse dont il faut se contenter et dont la lucidité nous fait perdre toute illusion de contrôler le processus de transmission. En d'autres termes, on ne transmet pas un savoir d'action⁷, on favorise le rapport au monde de l'apprenant sachant qu'en dernier ressort nous ne pouvons pas accompagner cette construction jusqu'à son terme, c'est-à-dire jusqu'à l'intimité signifiante de l'autre. De ce fait, le pédagogue doit adopter une posture épistémologique nécessitant au moins une prise de conscience et au mieux une formation spécifique en analyse de la pratique. Se centrer sur l'activité du sujet, nécessite de tenir compte de ses composantes dans leur épaisseur historique et anthropologique, nous ne pouvons imaginer séparer les développements cognitif et intellectuel et les développements affectif et subjectif. Nous voyons en cela la grande force du concept *d'activité motrice*, il est intégrateur d'une complexité qui nous dépasse souvent, mais qui ne peut cependant pas se résoudre à la dichotomie de ses parties. Nous risquons d'appauvrir les activités physiques et sportives en les réduisant à leur dimension technique, mettant son corps en jeu (et en je), l'élève travaille aussi ses composantes imaginaires, fantasmatiques et oniriques.

« Le corps n'est pas un organisme mais une organisation, une mise en scène significative et socialement construite de celui-ci à destination d'autrui et de soi même. Le corps, les techniques du corps ne sont pas des objets sans résonances affectives, imaginaires et fantasmatiques. »⁸

- *Il y a une incompréhension à l'endroit de la didactique.*

Pourquoi l'éducation physique serait-elle un objet ou un lieu de savoir ? Est une question contemporaine, nouvelle.

Contrairement à ce que nous avons cru un temps, l'éducation physique scolaire ne se fonde pas sur les pratiques sportives. Elle se fonde sur sa fonction de réponse à la question que se pose l'enfant à un moment donné de son éducation⁹. La question de la fondation de l'éducation physique scolaire n'est pas posée et pourtant elle éclaire sous bien des aspects le débat actuel.

Par exemple, nous oublions trop que la didactique a deux fonctions :

⁷ Pas plus qu'un savoir intellectuel, mais cette hypothèse mériterait d'être expérimentée en tant que telle.

⁸ Rochex J.Y, *op. cit.*, p. 12.

⁹ Entretien avec M.Develay (1996) : les disciplines d'enseignement recouvrent une dimension anthropologique capitale.

- celle de transposition d'un savoir de référence en un savoir ayant une forme scolaire,
- mais aussi celle, corrélatrice, de la fabrication d'un savoir scolaire spécifique¹⁰.

Le savoir scolaire a ses normes, ses exigences, ses formes, son temps contraint d'expression, et surtout son lieu d'existence. L'école n'est pas le lieu, prioritairement, de la production du savoir ou de la mise en œuvre du savoir, l'école est le lieu d'apprentissage du savoir mais dans une dialectique complexe d'instrumentation des esprits et d'émancipation des individus¹¹.

La question du *savoir de l'activité motrice*, de sa prise de conscience et de son exploration, doit être prioritairement posée par l'éducation physique scolaire parce qu'elle appartient à une institution dont la raison d'être est l'éducation par l'apprentissage du savoir. Si nous condamnons la « norme scolaire » homogénéisant tous les savoirs selon le même dogme rationaliste, nous avons cependant conscience qu'elle implique les disciplines qu'elle sollicite dans une réflexion approfondie sur leur fondement épistémologique. Ces implications sont fortes et orientent nos manières de voir les choses. Par exemple, doit-on avoir conscience des processus et des procédures qui nous font réussir dans le sport ?

- Non, dans la pratique sociale parce que le résultat prévaut sur l'intention,
- oui, obligatoirement dans l'école sinon la discipline est un non-sens.

Le savoir de l'activité motrice est le savoir proposé par l'enseignant.

Une fois encore nous ne partageons pas cette idée, lorsque nous parlons du savoir de l'éducation physique scolaire il s'agit, obligatoirement pour qu'il y ait enseignement, du savoir de l'enfant. En effet, le savoir du maître est une question de formation initiale et continue, de formalisation d'une expérience déjà acquise, elle peut même être corrélatrice d'interrogations docimologiques sur les concours de recrutement. L'élaboration des procédures de transposition du savoir de référence *via* le savoir du maître, est une question de didactique et de professionnalité. La cohérence et la validité de ces niveaux de savoir, et leur articulation, est une question d'épistémologie de la discipline. L'élaboration du savoir à enseigner, au regard de la nature du savoir de référence, est de la res-

¹⁰ C'est ce que montre André Chervel pour nombre de disciplines scolaires qui n'ont de sens qu'à l'école. En particulier l'auteur nous dévoile que l'orthographe est une création scolaire ayant pour fonction de sélectionner les candidats à l'entrée à l'École Normale.

¹¹ C'est dans le dépassement de cette difficile dialectique que l'école est en échec. Soit l'école utilise l'instrumentation des esprits pour sélectionner et écarter ceux qui ne sont pas « intimes à la culture ». Soit elle se veut tellement libératrice qu'elle perd en route ses enfants ne comprenant plus le monde dans lequel ils vivent. La problématique de l'école est bien dans cette dialectique ; En effet l'école n'a jamais été aussi démocratique, efficace, juste et pourvoyeuse d'emplois. D'ailleurs ni les parents ni les élèves ne s'y trompent et ils continuent, malgré les dénigrements, à faire confiance à l'école (enquête FSU de la fin de l'année 1996). Il n'y a échec de l'école que dans ses valeurs.

ponsabilité du maître didacticien qui s'inscrit dans *l'unité épistémologique*¹² de la discipline. Au-delà de ce premier rideau de responsabilités, nous tentons pour notre part, d'éclaircir l'acte d'enseigner questionnant la manière dont l'enfant construit son *savoir de l'activité motrice*. Il s'agit alors d'une pédagogie intégrant une dimension épistémologique personnelle, celle de l'enfant.

Par ailleurs, si le *savoir de l'activité motrice* était proposé par le maître, nous pensons qu'alors la pratique d'enseignement recouvre un mode de la fabrication du sujet, et non, comme nous le souhaiterions un mode d'émancipation. Or nous formulons l'hypothèse que, seule la voie de l'émancipation du sujet permettra à l'école de traverser les crises qui la secouent. Ces crises majeures sont depuis toujours : l'échec scolaire, la difficulté à démocratiser l'accès au savoir et la violence. Si les indicateurs, les effets, de ces crises sont identiques, les causes sont différentes. On ne peut pas considérer comme identiques les causes de la violence à l'école aujourd'hui et celles qui ont agité les lycées de l'Empire. Si la crise actuelle de l'école est largement initiée par la crise sociale, si elle emprunte les indicateurs usuels des crises de l'école, elle a aussi ses fondements propres et ses solutions spécifiques. La crise actuelle n'est-elle pas, essentiellement, corrélative de notre difficulté à intégrer dans nos théorisations le rapport au savoir ? Cette thèse, remarquablement illustrée par B.Charlot¹³ et son équipe, nous paraît forte. Elle projette l'école de demain sur une dimension épistémologique remettant en cause la toute puissance du savoir [de référence ou du maître] pour s'approprier la démarche créatrice de savoir [compréhension et interprétation comme composantes de l'épistémologie scolaire subjective]. Cette transition aura pour fonction de déplacer la motivation, de l'aléa de « la présentation attrayante du contenu » toujours référée au goût personnel, au vertige de la dynamique d'intelligibilité subjective et créatrice.

La notion de savoir.

- *Face au problème du savoir nous sommes amené à être prudents*

Le savoir est interprétable, il faut préciser sa nature.

Faire la liste des éléments d'un savoir nous fait prendre le risque d'oublier des éléments ou de mal choisir ceux que nous retenons. Pourquoi tel élément et pas tel autre,

¹² Léon A. (1980), *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. PUF, Paris, pp. 121-148. Nous rappelons que nous n'assimilons pas les expressions « unité épistémologique » et « identité épistémologique ». L'« unité » épistémologique nous semble une normalisation, nécessaire cependant et par ailleurs, mais peu porteuse de progrès et de débats au regard de l'« identité » épistémologique.

¹³ Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., (1995), *op. cit.*

dans quelle logique de construction et de présentation, chronologique, catégorielle, structurante, etc ? L'idée du savoir comme liste est rationnelle, elle peut être réductrice voire appauvrissante. L'intérêt, et la portée, du *savoir de l'activité motrice* résident justement dans sa nature complexe irréductible à une technique, à un algorithme de résolution ou à une procédure.

- *Quand la référence est annoncée le travail devient respectable !*

L'éducation physique n'est pas un phénomène cognitif donc le savoir n'est pas l'objet de l'éducation physique.

Ne nous référant pas à la pertinence épistémologique de l'éducation physique, *l'action motrice*, mais aux conditions pertinentes d'existence de l'éducation physique scolaire, nous discutons cette affirmation. L'éducation physique est un phénomène « suffisamment » cognitif pour être enseigné, c'est ce que nous tenterons de montrer.

L'affirmation « *l'éducation physique n'est pas un phénomène cognitif* » ne dépend pas de l'éducation physique conçue comme norme universelle, elle dépend du lieu dans lequel s'inscrit cette éducation. Autrement dit, le savoir n'est pas l'objet des pratiques sociales sportives ou de loisir, donc de l'éducation physique qu'elles proposent, mais, si nous étudions l'éducation physique scolaire, et uniquement l'éducation physique scolaire, nous parlons de cette discipline dont la norme est scolaire et la première des normes de l'école c'est bien l'apprentissage d'un savoir. Si l'athlète de haut niveau n'a pas à dire son savoir c'est parce que, dans le lieu où il s'exprime, le résultat prévaut sur la manière de l'obtenir. A l'école il en va tout autrement et la construction d'un savoir scolaire passe par le retour réflexif sur les procédures employées, sur les critères de réalisation sur les démarches évaluatives, etc. Cela ne veut pas dire que les sportifs n'adoptent pas une démarche réflexive, mais simplement que dans un cas elle est de l'ordre du non dit voire du secret (de fabrication) et que dans l'autre elle est une part intégrante et une condition du partage. Cette norme scolaire construit du sens, dépassant la simple appropriation des contenus scolaires, nous l'intégrons à notre définition du *savoir de l'activité motrice*.

Pour cette raison nous affirmons *a contrario* : seul le savoir peut fonder l'éducation physique scolaire en différence avec toute autre forme d'éducation physique rencontrée dans les pratiques sociales et répondant aux normes des pratiques sociales. La différence de l'éducation physique scolaire réside dans sa particularité scolaire, à savoir la « *différence du jugement* »¹⁴.

¹⁴ Formule empruntée à J.Derrida et qui renvoie selon nous à une attitude de réflexion suspendant le jugement trop hâtif.

« Sur le plan épistémologique, la notion de savoir paraît être utilisée tantôt pour désigner des énoncés, tantôt des composantes identitaires. »¹⁵

Dans le langage courant on utilise indifféremment le terme savoir ou connaissance, cependant deux sens émergent :

- d'une part, celui concernant les « savoirs objectivés », ceux qui sont en extériorité de la personne, ils sont communicables et transmissibles.
- et d'autre part, celui qui est indissociable de la personne, celui qui est incarné dans les actions de cette personne.

* Parce qu'ils réfèrent à ce qui est extérieur, cumulable, listable et transmissible, nous appellerons la première catégorie « des connaissances ou des savoirs », c'est-à-dire en spécifiant la forme plurielle de ces expressions.

* Parce qu'ils réfèrent à l'identité de la personne, c'est-à-dire à l'univocité du support, nous appellerons la seconde catégorie « la connaissance ou le savoir », c'est à dire en spécifiant sa forme singulière d'expression.

Par la suite, nous simplifierons encore ce modèle en parlant des connaissances et du savoir. Nous aurions pu faire le choix inverse, puisque ce sont les modes « singulier ou pluriel » qui précisent la différence entre « savoirs objectivés » et « composante identitaire », connaissances intellectuelles et savoir d'action. Il s'agit en fait d'une convention lexicale.

Une fois cette différence acquise, le concept de *savoir de l'activité motrice* n'est pas ambigu, il renvoie au produit des composantes identitaires du sujet dont nous faisons l'inférence à partir de son activité.

Mais il faut aller encore plus loin, pour mettre à jour les modèles de connaissance sous-jacents à ces deux manières de connaître. Les « connaissances objectivées » sont des énoncés relatifs aux transformations du réel. Le réel est alors la liste des connaissances objectives relatant les transformations de notre perception du monde, dues à de nouvelles connaissances plus explicatives. Chaque connaissance nouvelle vient compléter la liste de celles nous permettant d'expliquer le monde. Par souci scientifique, les connaissances objectives sont produites par une démarche rationnelle et alimentent des représentations, des paradigmes, explicatifs et non discutables, constituant le réel intangible.

Pour sa part, le savoir comme composante identitaire rend compte d'une transformation individuelle dans son rapport au réel. Ce changement de posture met en œuvre, non plus une explication d'un monde préexistant à la personne, mais le sens nouveau attribué par l'individu au monde qu'il invente en même temps qu'il le vit, dans sa singularité

¹⁵ Barbier J.M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Sous la direction de, collection Pédagogie Aujourd'hui, PUF, Paris, pp. 9-17.

et dans l'augmentation de ses possibilités d'agir. Le réel n'est plus la liste des connaissances objectives du monde dressée par l'individu, mais le sens que le monde a pour lui.

Ceci dit, nous sommes nous-même scientifique et nous ne condamnons pas la connaissance objective et la démarche rationnelle pour les mystères de l'irrationnel. Nous nous situons, non pas dans la dialectique rationnel / irrationnel, mais plutôt dans la dialectique bachelardienne du rationnel et de l'immatériel. Dans l'école, le champ des « savoirs objectivés » recouvre la notion de « connaissances déclaratives ». Mais aussi en partie celle de « connaissances procédurales », dans la mesure où l'école a pour spécificité de mettre à jour et de transmettre les procédures de réussite, pensons aux algorithmes de résolution, aux corrigés ou à l'apprentissage de techniques. Une fois formalisées, les connaissances procédurales deviennent des connaissances déclaratives sur les procédures, objectivées et transmissibles. L'école, lieu de référence dans lequel s'inscrit l'éducation physique dont nous parlons, oblige à nous distancier de conceptions générales ne tenant pas compte de la spécificité scolaire. Dans cette topique, nous voyons bien les limites des notions de connaissances déclaratives et procédurales. Par contre, le champ du « savoir détenu » nous ouvre des perspectives intéressantes dans la mesure où il se réfère à une réalité nous interpellant prioritairement : le sujet-élève. Une fois éclairée la définition du *savoir de l'activité motrice* nous pouvons nous demander ce qui le différencie de la conduite motrice? Peu de chose du point de vue intégrateur de ces concepts. Pareillement à la conduite motrice, le *savoir de l'activité motrice* comme composante identitaire, implique toutes les dimensions de l'activité humaine, l'affectif, l'imaginaire, le cognitif, l'intellectuel, le technique, l'historique et le social. Pourtant, le *savoir de l'activité motrice* recouvrant la norme scolaire se trouve dans l'incontournable nécessité de dire ses procédures, ou certaines de ses procédures. Ce qui n'est pas le cas pour la conduite dont on attend simplement qu'elle soit adaptée à la situation. Par ailleurs, le terme de conduite renvoie au vocabulaire psychologique et non au vocabulaire scolaire. Pour ces deux raisons le concept de *savoir de l'activité motrice* est plus adéquat que le concept de conduite motrice, pour parler de l'éducation physique scolaire.

Les références, ce qui permet de comprendre la discipline.

La professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive n'est pas mise en doute, pour ce qui concerne l'enseignement proprement dit et les savoirs le discours se fait plus sceptique.

Il y a suspicion simplement parce que la vulgate, mais aussi le discours universitaire, s'autorisent à dire ce qu'est l'éducation physique scolaire en projetant leurs fantasmes sur une discipline qui, s'occupant du corps, permet tous les fantasmes, pourtant l'éduca-

tion physique scolaire n'est pas l'affaire de chacun, mais l'affaire des professionnels. Cet état de fait est le fruit de notre histoire caractérisée par la succession des tutelles. Que l'éducation physique rejoigne les autres disciplines d'enseignement n'est pas une décision uniquement politique !

Pour éclairer ce point il est nécessaire de préciser qu'une discipline scolaire n'est pas une discipline d'enseignement. Les langues anciennes, l'instruction civique, l'éducation sexuelle, le travail manuel, les gymnastiques d'entretien ou correctives, l'éveil... sont des disciplines scolaires. C'est-à-dire qu'elles sont, ou qu'elles ont été, dispensées dans le cadre scolaire, mais, pour être discipline d'enseignement il faut, en plus, avoir quelque chose à enseigner en terme de savoir. Ce n'est pas une question de programme, on n'enseigne pas le programme, on le suit tout au plus comme un jalon donnant quelques repères, la discipline d'enseignement pose prioritairement la question épistémologique du savoir qu'elle enseigne au-delà de la question de la conformité programmatique. Ce savoir se définit comme la réponse particulière à un problème que rencontre l'enfant à un moment donné de son éducation.

C'est une question épistémologique à deux niveaux :

- D'une part, au niveau général du savoir de référence. Nous sommes en grande difficulté pour répondre à cette interrogation, ce qui justifie que certains d'entre nous revendiquent le statut de discipline scolaire et non celui de discipline d'enseignement. En effet, il serait bien plus simple de renoncer à nos prétentions d'enseigner, personne ne l'exige de nous. Faire se mouvoir les élèves dans la joie, la décontraction et la bonne humeur, n'est-ce pas, en fin de compte, le souhait général ? Certes, mais a-t-on besoin pour cela d'agrégés, d'universitaires ou de programme. Définir le savoir que l'on enseigne est un enjeu existentiel, de notre point de vue, même si nous en percevons parfaitement les limites. Le *savoir de l'activité motrice* doit être précisé, on ne peut en faire l'économie en le banalisant. La littérature, de plus en plus abondante sur ce sujet, montre bien que cette question des *savoirs d'action* taraude le monde des chercheurs et des praticiens, elle montre aussi la diversité des champs remettant en question leur enseignement. Nous ne pouvons pas non plus nous contenter de postuler l'existence de ce savoir, afin de nous exonérer de le définir, sous prétexte que la reconnaissance de son existence suffit. La nature du *savoir de l'activité motrice* a une importance cruciale pour fonder sa légitimité, mais elle recouvre un autre enjeu qui est l'éclaircissement du rapport au savoir. Le savoir scolaire résulte de ce double niveau d'enjeux, la nature du savoir d'où découle la palette des rapports au savoir.

- D'autre part, au niveau des fondements de la discipline d'enseignement qui sont¹⁶ :

* Son statut. Il est assuré du point de vue institutionnel. L'article premier de la loi sur le sport de 1975 stipule que les activités physiques et sportives sont une partie intégrante de la culture et qu'il est du devoir de l'école d'enseigner cette culture. Les Instructions Officielles de 1985, la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les divers décrets et circulaires d'application parlent de l'éducation physique comme d'une discipline d'enseignement. Mais suffit-il de l'affirmer pour l'être vraiment ? Pour qu'une discipline soit dans l'école il faut une volonté politique, ceci est acquis depuis toujours par le simple fait qu'il ne peut y avoir d'éducation complète de la personne humaine sans inclure sa dimension corporelle¹⁷. De ce point de vue l'éducation physique scolaire n'a jamais eu à se justifier, la volonté politique qui au travers de l'éducation de la jeunesse a toujours visé la domestication des corps, assure la permanence d'une éducation physique, ceci n'empêche pas de critiquer les formes et les finalités de ces pratiques. La volonté politique ne suffit pourtant pas à pérenniser une éducation physique scolaire, il faut aussi une demande de formation, c'est-à-dire une finalité sociale aux pratiques scolaires. Là encore, l'évolution de la société allant dans le sens de l'augmentation du temps libéré, de l'essor de la pratique sportive et du souci du bien être corporel, ne fait que renforcer la nécessité d'une éducation physique scolaire basée sur le développement d'une *culture du physique*. Ceci dit, tout n'est pas dit, pour que la discipline scolaire soit véritablement une discipline d'enseignement il faut encore que la communauté de ceux qui la pratiquent et la communauté de ceux qui estampillent le savoir savant, soient d'accord, les uns pour enseigner un savoir de nature spécifique et les autres pour reconnaître à ce savoir le droit d'exister. Ce qui pose deux autres ordres de questionnements.

* Les attributs. Ils concernent tout ce qui touche aux instances de l'institution. Le corps d'inspection, d'enseignants, les horaires fixés, la formation universitaire, etc. Dans ce catalogue se trouve le programme. Nous voyons donc l'intérêt qu'il y a à constituer un programme : sans programme la discipline d'enseignement est incomplète. Mais nous voyons aussi à quelle catégorie de préoccupations il renvoie. Le programme est un attribut de la discipline d'enseignement pas un fondement. L'absence de programme apparaît comme un problème de construction, il manque une brique à l'édifice, mais pas comme le cœur problématique de la constitution d'une discipline d'enseignement. Alors où se trouve le fondement d'une discipline d'enseignement ?

* Les constituants. Nous venons de voir les fondations d'une discipline d'enseignement, les fondements se regroupent dans ce que Michel Develay appelle *la matrice dis-*

¹⁶ Se reporter aux articles de M.Sachot, A.Léon et M.Develay dans l'ouvrage *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXème siècle*, éditions AFRAPS, Clermont-Ferrand, octobre 1993, pp 125-147.

¹⁷ Il suffit de se reporter à tous les théoriciens de l'éducation depuis l'antiquité pour s'apercevoir que cette dimension est toujours associée à l'éducation civile et à l'instruction.

ciplinaire. Autrement dit la topique¹⁸ donnant réponse à la question que l'enfant pose au monde. Comme topique, la *matrice disciplinaire* permet l'élaboration d'un *sens commun*¹⁹ d'où découlera l'unité de la discipline, au-delà de la diversité des didactiques. Mais aussi, l'identité de la discipline, au-delà de la confusion avec le sport. La *matrice disciplinaire* résulte de la relation entre la *matrice idéologique*, héritière de l'histoire de la discipline et des finalités qu'elle annonce, et la *matrice épistémologique*, générant le savoir à enseigner.

La pratique se développe sans mettre à jour la théorie qu'elle véhicule.

Le modèle sur lequel l'analyse des pratiques et des discours de pratique renvoie semble toujours être le comportementalisme. Les outils et les concepts que l'on retrouve dans la littérature didactique, scientifique et même institutionnelle, les conduites typiques, les niveaux d'habileté, les effets attendus, les règles d'action, les principes opérationnels, etc., tout cela se réfère à une conception comportementaliste de fabrication des individus.

Une pédagogie du savoir implique une conception phénoménologique d'émancipation des individus dans laquelle l'intentionnalité est préalable. Elle s'appuie sur une didactique herméneutique (du sens) à inventer, dans laquelle la construction du *sens commun* est le passage obligé.

Les résistances de l'enfant à cet enseignement viennent de l'incompréhension du modèle technique que nous voulons lui imposer, il résiste à la norme de fabrication dont nous voulons l'estampiller. Cette norme est un non-sens ne s'inscrivant pas en continuité d'une construction préalable à tout apprentissage moteur, le sens des actions et le sens de l'activité. C'est en respectant ce préalable que se construisent les apprentissages. L'enseignant doit faire naître du sens entre le savoir scolaire recouvrant des formes contraignantes de transmission et la nécessaire projection de lui-même faite par l'enfant apprenant.

- *En didactique il s'agit de rechercher sur ce qu'il y a à apprendre.*

¹⁸ Lieu ou paradigme commun.

¹⁹ Expression sensiblement équivalente à principe d'intelligibilité ou à savoir.

Les propositions, interpréter les théories.

L'élève est un enfant, ou un adolescent qu'on éduque au travers de contenus d'enseignement.

L'élève est d'abord un enfant avant d'être un joueur de badminton ou de football. Nous sommes capables en didactique d'élaborer une démarche progressive et rationnelle dans la construction de l'activité physique et sportive. Nous pouvons apprendre des actions en situation d'apprentissage. Mais nous sommes confrontés à deux questions :

- Les montages didactiques ne sont-ils pas plus perturbants que facilitateurs des apprentissages ?
- Comment améliorer la transition entre la réussite de l'élève dans la situation d'apprentissage et la situation de match. Autrement dit, comment améliorer le transfert positif des apprentissages, mais aussi à plus grande échelle comment enrayer le mécanisme de « l'éternel débutant » ?

Nous oublions trop que les montages didactiques s'adressent à des individus. Que les obstacles épistémologiques ne sont pas ceux que nous avons rencontrés dans notre propre pratique ou ceux que nous déduisons d'une analyse du haut niveau ! Ce sont les obstacles que rencontre l'individu *lambda* et qu'il réfère à son histoire et à la manière dont il va intégrer un apport nouveau à son patrimoine²⁰.

Parce que les activités physiques et sportives sont nombreuses nous sommes face à un dilemme, ne pas minimiser la culture spécifique véhiculée par ces pratiques tout en cherchant une compréhension globale de l'activité.

Le tableau suivant montre la complexité, et la polysémie des termes employés dans le discours pédagogique.

| Les pratiques sociales | Les pratiques d'enseignement | | La pratique de l'élève |
|---|--|--|---|
| Le savoir de référence | Le savoir scolaire | | Le savoir appris |
| La transposition | La production | La validation | La vérification |
| <p>Le savoir-faire sportif, de loisir ou d'expression résulte des relations établies entre divers formes de connaissances (biologiques, psychologiques, techniques, réglementaires, etc.</p> | <p>Le savoir à enseigner expertise de l'enseignant transposant, non pas la somme des connaissances possibles de la pratique sociale mais l'expression des relations significatives (productrices de savoirs sportifs) des agents.</p> | <p>Le savoir réellement enseigné expertise de l'enseignant interrogeant ses procédures didactiques.</p> | <p>Le savoir de l'élève qui échappera toujours à l'enseignant mais qui est l'objectif majeur de l'émancipation en pédagogie.</p> |
| <p>Le savoir de l'activité motrice comme matrice disciplinaire de l'éducation physique scolaire permettant de formaliser l'activité de l'enseignant.</p> | | | |

²⁰ Ce point représente aussi un obstacle professionnel fort. Lorsque l'on analyse la pratique d'enseignants, débutants et confirmés, on est presque certain de faire effleurer ce problème.

Figure 3 : Cadre d'interprétation du discours pédagogique articulant les différentes acceptions du terme savoir.

La notion d'obstacle réintroduit une part subjective dans l'enseignement.

Pour ce qui concerne la notion d'*obstacle*, nous comprenons bien qu'elle recouvre un souci louable, et reconnu comme tel, d'introduire le sujet dans la réflexion didactique. « *En nous intéressant au savoir nous nous intéressons à celui qui apprend* » dirait M.Develay²¹, mais nous n'en sommes pas absolument convaincu, quand bien même nous adhérons à l'idée « *d'un nouvel humanisme didactique* ». La notion d'*obstacle* de Bachelard n'est pas subjectivante parce qu'elle est épistémologique, même s'il affirme :

« *Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique.* »²²

On peut se laisser abuser par cette affirmation, la finalisation de la notion d'*obstacle épistémologique* est bien le savoir scientifique :

« *Rompons, ensemble, avec l'accord des certitudes générales, avec la cupidité des certitudes particulières. Préparons nous mutuellement à cet ascétisme intellectuel qui éteint toutes les intuitions, qui ralentit tous les préludes, qui se défend contre les pressentiments intellectuels [...] Il ne suffit pas de désancrer l'esprit [...] Il faut le déterminer à des abstractions plus fines en évinçant des fautes de plus en plus captieuses.* »²³

La volonté de tenir compte de « *l'être-enfant* » nous semble se trouver ailleurs dans l'œuvre de Bachelard, par exemple dans les conceptions pédagogiques en filigrane de *La philosophie du non*²⁴, « *tout ce qui est facile à enseigner est inexact* » ou dans ses derniers ouvrages traitant de la poésie. De plus, si Bachelard parle beaucoup de psychanalyse et de psychologie, il prend une distance respectable par rapport à elles et sa notion d'*obstacle épistémologique* ne se réfère pas à un souci de construction de la personne mais à un souci de construction du savoir scientifique et de la connaissance objective. Par ailleurs, il n'y a pas qu'un moyen de connaître et s'il est un domaine où la connaissance objective a des limites c'est bien l'activité humaine, entre autres les savoirs d'action.

Ce qui est subjectivant, selon nous, dans la pensée de Bachelard c'est la dimension poétique du savoir qui prend sa source dans la *rêverie de jour*. Bachelard a eu en Geor-

²¹ Propos recueillis lors d'une conférence de M.Develay à laquelle P.Goirand et nous-même assistions.

²² Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Quatorzième édition 1986, Vrin, Paris, pp. 13-25. La fin de la phrase est soulignée par G.Bachelard dans le texte.

²³Cité par André Parinaud *Gaston Bachelard*. Flammarion, 1996, collection Grands Philosophes, Paris, p. 198.

²⁴ Bachelard G. (1940), *La philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. PUF, Paris.

ges Jean un disciple *es* pédagogie traducteur de sa philosophie. Ce qui tend à montrer que la philosophie et l'épistémologie de Bachelard nécessitent une interprétation pour pouvoir s'appliquer à l'acte d'enseigner. La notion d'*obstacle épistémologique* n'est pas immédiatement traductible en termes didactiques et pédagogiques. De plus, Bachelard a repéré la nature de ces obstacles et les a nommés en les inscrivant dans une démarche systématique de construction de la connaissance scientifique. Hors de cette démarche la notion perd de son intérêt, et, nous le craignons, de son sens. Ce qui fonde la conception de Bachelard c'est la manière d'arriver à la connaissance scientifique et objective. Mais c'est aussi pour nous sa limite puisque le *savoir de l'activité motrice*, s'il peut trouver dans l'explication fournie par la connaissance objective un certain avantage, ne se résume pas, loin de là, à un savoir objectif.

Bachelard parle lui-même de pédagogie, ou plus exactement d'éducation, en des termes qui ne sont pas épistémologiques : la cuisine est un lieu essentiel de la connaissance enfantine

« *Ecarter l'enfant de la cuisine c'est le condamner à un exil qui l'éloigne de rêves qu'il ne connaîtra jamais.* »²⁵

« *Pour Gaston Bachelard, « l'être-enfant » incarne le fondement même de la personnalité, qu'il s'agit de dégager, et dont la poésie est une source de connaissance.* »²⁶

Le concept clé de cette pédagogie n'est pas *l'obstacle épistémologique* mais *l'état de neuve enfance* qui permet à tout chercheur de retrouver dans sa mémoire, par la rêverie, l'envie enfantine de connaître. La pensée pédagogique de Bachelard cherche à équilibrer l'imaginaire et le connu dans une poésie suscitant l'*onirisme naturel* de l'homme. Nous sommes loin de la démarche scientifique et rationnelle et nous partageons certaines de ses options quand il affirme :

« *Il faut comprendre au-delà du savoir [...] apprendre à désapprendre car il s'agit d'élaborer la connaissance plutôt que de l'acquérir.* »²⁷

La pédagogie de Bachelard se fonde sur un modèle émancipateur du savoir par rapport à sa « mise en scène » didactique et pédagogique, et de l'enfant par rapport à la transmission. Voilà ce que nous retiendrons de la philosophie de Bachelard au-delà de la notion d'obstacle épistémologique.

4) Conclusion intermédiaire : là où nous en sommes.

²⁵ Jean G. (1983), *Bachelard, l'enfant et la pédagogie*. Scarabée Céméa, Paris.

²⁶ Parinaud A. (1996), *op.cit.*, p. 37.

²⁷ Bachelard G. (1927), *Essai sur la connaissance approchée*, *op. cit.*

Dans le chapitre deux nous avons cherché à mettre en tension les discours dont nous pensons qu'ils sont autorisés à statuer sur la question du savoir en éducation physique scolaire. Nous avons perçu des centres d'intérêts, des problématiques, et des traitements de la question très différents.

A partir de cela, nous avons voulu créer une autre tension en introduisant le point de vue épistémologique. En d'autres termes, nous avons discuté le fondement de la discipline d'enseignement sur l'argument de conformité et du programme, sur l'argument de la réduction de l'identité disciplinaire à la didactique ou sur l'argument du plaisir immédiat, pour postuler que le fondement de la discipline d'enseignement est d'ordre épistémologique.

La première idée force de ce travail est l'incontournable nécessité de clarifier le lien fondateur entre la discipline d'enseignement et le savoir qu'elle est censée construire au-delà de la liste des contenus qu'elle est censée transmettre.

Un second ordre de discussion est apparu, il s'agit du paradigme sur lequel s'ancre la théorisation de la pratique professionnelle. La discussion autour des termes « action » et « activité » recouvre un choix plus décisif, celui de la place de la personne dans nos choix théoriques.

Il est évident pour tous les interlocuteurs, quelles que soient leurs positions, que le savoir est une composante de la personne. En ce sens, le paradigme permettant de construire notre théorie professionnelle est le rapport de l'individu apprenant au monde. En d'autres termes, largement empruntés à Michel Develay, la discipline d'enseignement existe par la réponse qu'elle apporte aux questions que se pose l'enfant face au monde.

La seconde idée force de ce travail est que la transmission culturelle ne suffit pas à justifier une discipline d'enseignement, elle se fonde sur la réponse qu'elle apporte aux questions que se pose l'enfant quand il est face à un monde qu'il doit comprendre et inventer.

CHAPITRE 4

Elaboration du préjugé de niveau deux.

Les philosophes nous le confirmeraient, Aristote définissait l'essence de l'homme par le *logos*. C'est-à-dire par sa capacité à penser faisant de l'homme un « être doué de raison » disait l'antique. En effet, les autres animaux de la création ont le pouvoir de communiquer, mais seul le *logos* de l'homme peut permettre de mettre en évidence ce qui est utile ou nuisible.

« Voilà une phrase lourde de sens, car ce qui est utile et ce qui est nuisible ne sont pas désirables pour eux-mêmes, mais en vue d'autre chose qui n'est pas encore donné ; Il ne servent qu'à obtenir ce qui est juste et injuste. L'homme se distingue ainsi par une indépendance à l'égard du présent, par un sens du futur. [...] L'homme est capable de penser et il est capable de parler. Pouvoir parler veut dire pouvoir, par son parler, rendre apparent ce qui n'est pas présent, de telle sorte que quelqu'un d'autre le voit aussi devant lui. »¹

Mais le *logos* ne signifie pas seulement pensée et langage, il signifie aussi concept et loi². La formation des concepts, et les concepts d'action³ sont des concepts à part entière, présuppose une conscience qui est le résultat d'un mouvement de réflexion.

« Nous ne pouvons penser qu'à l'aide du langage, et cette habitation de notre pensée dans le langage est précisément la profonde énigme que le langage soumet à la pensée. »⁴

¹ Gadamer H.G., *L'Art de comprendre*, op. cit., pp. 57-58.

² Nous soulignons une fois encore le lien étroit entre l'ontologie et l'épistémologie. Questionner le savoir c'est questionner l'homme et nous ajouterons réciproquement. En ce sens, cette partie qui semble plus axée sur le pôle épistémologique ne perd jamais de vue, par le fait de l'intrication des dimensions, la part anthropologique de notre problématique.

³ Le « cadrage-débordement », la « défense de zone », l'« appui dynamique », la « reprise de courant », l'« appui tendu renversé », le « passe et va », le « direct du droit », etc, sont autant d'actions abstraites de la réalité, stabilisées et définies par des caractères communs, pour être pensées, échangées et généralisées, en ce sens ce sont de véritables concepts.

⁴ Gadamer H.G., *L'Art de comprendre*, op. cit., p. 60.

Le préjugé de niveau deux participe de cette construction du concept dans la réflexion permise par le langage. L'exercice des questions-réponses, ne suffit pas à construire du sens commun. Il faut aussi que se fasse une entente autour de ce qui est produit en terme de signification. En ce sens, nous présentons dans la suite de ce chapitre un texte tentant de « réconcilier en pensée » les points de vues. On n'épuise jamais les points de vue, on ne les vide jamais de leurs originalités⁵. Si bien que la pensée de l'autre, l'individu mais aussi le porte-parole de l'institution, représente toujours un défi à notre compréhension parce qu'elle échappe à toute explication. L'élaboration du préjugé de niveau deux correspond à la recherche d'une signification réconciliant des points de vue pouvant diverger. En d'autres termes, ce n'est pas parce que l'on représente l'Inspection Générale, l'Université, ou la profession, que le concept de *savoir de l'activité motrice* est vide d'un sens commun, c'est-à-dire d'un *consensus*. Le préjugé de niveau deux représente l'intention et l'étape de cette construction.

La « réconciliation en pensée » représente donc l'aboutissement de la démarche herméneutique et se situe en toute logique sur deux plans.

- Au plan personnel, après les questions-réponses et les déstabilisations inhérentes à l'exercice, il nous a fallu nous réconcilier avec notre propre pensée en la pensant autrement grâce aux autres.
- Au plan inter-personnel, dans la mesure où, pour réaliser la démarche herméneutique, il faut que la compréhension nouvelle, conçue comme une « pensée autrement » soit aussi présente chez les interlocuteurs.

Ce second plan nous n'avons pas eu le temps matériel de l'expérimenter. Ceci dit, il est parfaitement envisageable de réamorcer une situation herméneutique en considérant le préjugé de niveau deux, produit dans cette recherche, comme le texte d'amorce initiant un autre niveau de compréhension, ceci représentant une autre recherche.

1) Précisions méthodologiques.

Dans notre méthodologie, le préjugé de niveau deux représente l'aboutissement de la recherche du sens, il s'élabore en référence au plan général de la thèse dans ce que nous avons appelé le « plan 4 ». Achèvement de la situation herméneutique initiée par notre thèse, le préjugé de niveau deux résulte de l'animation de l'*espace social de sens* dans lequel différents auteurs s'expriment par le langage.

La mise à distance des discours, opérée dans le préjugé de niveau un, nous permet d'envisager les outils nécessaires au passage du préjugé de niveau un à celui de niveau

⁵ Cela permet, inversement, de définir selon nous l'absence de point de vue, c'est précisément que nous trouvons les paroles de l'autre vides.

deux. Ces outils sont les postures des personnalités interviewées par rapport au préjugé de niveau un. Ces postures, uniquement accessibles par le langage, sont des outils dans la mesure où elles aident à la construction du sens dans *l'espace social de dialogue* de notre thèse. Trois sont disponibles :

- il y a la **concordance**, entre notre proposition et le souci d'instituer l'éducation physique comme discipline d'enseignement,
- il y a l'**adhésion**, plus ou moins prudente à des idées et à un concept qu'il conviendrait de mieux cerner,
- il y a enfin la **défiance**, à l'égard d'une entreprise institutionnalisante qui, sous couvert de modernisme, cache le noir dessein de contrôler les corps.

Ces trois postures-outils ne semblent pas être particulièrement originales. En effet elles représentent la palette des sentiments que l'on peut ressentir face à une idée nouvelle et de ce point de vue la « découverte » paraît triviale. Certes, mais ce n'est pas sur ce point que nous voulons insister ; Ce qui nous paraît important tient à la catégorisation de ces postures qui sont désormais clairement identifiables :

- La première est celle des représentants institutionnels et nous pouvons le comprendre dans la mesure où ils défendent la norme scolaire, si bien que le concept de *savoir de l'activité motrice* ne les perturbe pas, au contraire ils y voient même un certain intérêt (par exemple répondre aux injonctions ministérielles).
- La seconde posture est transversale dans la mesure où chacun des participants est demandeur d'éclaircissements de la notion pour lui-même. Ce que nous n'avons pas dit, et *a posteriori* nous le regrettons, c'est que le concept s'élabore chemin faisant et que les personnalités ont autant les clés de la compréhension du concept dont nous n'avons eu que l'intuition.
- La dernière posture représente l'opposition se cristallisant autour de la revendication à être une discipline d'enseignement. Cette critique s'accommode mal d'un concept trop mâtiné du dogme scolaire.

Ceci dit, aucune de ces postures-outils ne prévaut sur les autres et chacune participe de cette dynamique d'établissement d'une vérité essentiellement, donc existentiellement, relative. Nous ne recherchons pas une vérité première indubitable et cristalline, ce serait un leurre dans la complexité de notre problématique. Nous souhaitons simplement établir un ensemble « d'opinions éclairées » dans le but de les réfuter à plus ou moins longue échéance, et ainsi nous permettre de passer à une autre étape de la construction du sens de l'éducation physique scolaire. Le préjugé de niveau deux se construit donc à partir de ces outils comme :

- l'affirmation de ce qui semble acquis globalement,
- un retour pour clarifier les concepts,

- et une réponse point par point aux désaccords relevés dans le préjugé par les personnalités.

Pour mieux comprendre cette conception du préjugé de niveau deux nous souhaitons rappeler le but de notre démarche : il s'agit d'élaborer un *sens commun*, c'est à dire un corpus d'idées et de concepts, s'inscrivant dans une dynamique d'échange et de partage entre les acteurs du fait éducatif. Ce *sens commun* créé est reconnu par l'ensemble des personnes partageant le même *espace social de dialogue*, même si elles ne partagent pas forcément les options politiques, institutionnelles ou théoriques. Nous postulons que ce *sens commun*, parce qu'il est partagé, stabilisera la notion de *savoir de l'activité motrice*, en faisant ressortir ses limites, ses incomplétudes ou ses flous sémantiques. Nous postulons, pour la même raison, que le *sens commun* créé par la dynamique dialogique est une condition de validité du concept dans la mesure où il est contrôlé par un collège de pairs jusqu'à une éventuelle invalidation.

Il ne faut cependant pas se méprendre, le dévoilement du *sens commun* n'est pas la fin en soi de la recherche, bien au contraire il préside à l'inauguration d'un « chantier à entreprendre ». Les travaux tels que nous pouvons les imaginer, se structureraient en deux phases ultérieures à cette recherche et s'inscriraient dans un futur, ou plus exactement, dans un devenir des conclusions de cette thèse. La première phase serait une phase d'exploration, elle pourrait déboucher sur des recherches-actions en direction des pratiques à partir de travaux en didactique des savoirs d'action, en pédagogie, en sociologie des institutions, en philosophie, etc. Les méthodologies employées pourraient être alors de type rationnel, analysant des panels ou calculant des coefficients d'occurrence. Ces recherches inscrites dans *l'espace social de dialogue* invalideraient, à terme, tout ou partie des conclusions, en d'autres termes elles réviseraient en permanence le *sens commun* partagé. Cet état de fait initierait un second cercle herméneutique visant à élaborer d'autres préjugés, ce serait la seconde phase.

2) La notion de *sens commun* entre prévention et novation.

Le *sens commun* est la notion-clé de notre méthodologie, il polarise la posture du chercheur, et il va même au-delà en profilant au travers du concept de *savoir de l'activité motrice* une autre forme de pédagogie dont nous parlerons par la suite. Encore faut-il dégager le concept d'une connotation négative. Le *sens commun* est souvent défini comme une vérité évidente des choses observées ingénument, c'est le simple fait reconnu par l'homme simple. Dans cette acception, le *sens commun* n'est pas un produit culturel.

C'est ce point que discutent les philosophes herméneuticiens ainsi que les penseurs de champs différents partageant ce paradigme⁶ interprétatif et pragmatique⁷.

« *La notion même de paradigme évoque celle de moment, qui doit être décliné doublement : en tant que sortie du structuralisme, et comme effet décalé d'une génération marquée par Mai 68. Cette génération semble avoir enfin trouvé les mots et les outillages mentaux pour poursuivre sa quête de sens sans théologie, pour exprimer sa sensibilité à l'historicité sans historicisme, et son goût de l'agir sans activisme.* »⁸

Pour les herméneuticiens, le *sens commun* est un système culturel, non pas un ensemble de croyances et de jugements reliés par l'usage plus que par la vérité, mais plutôt une façon de s'y prendre avec le monde où de telles choses n'ont cours qu'avec la seule admission qu'il en est ainsi.

« *Le sens commun n'est pas une affaire de chance, comme l'ouïe absolue, c'est une disposition d'esprit spéciale, comme la piété ou le légalisme. Et comme la piété ou le légalisme (ou l'éthique ou la cosmologie), en même temps qu'il diffère d'un lieu à l'autre il prend néanmoins, une forme caractéristique.* »⁹

Notre étude ne cherche pas à lire dans le discours, ou dans la pratique pour ce qui concerne la deuxième partie de ce travail, une quelconque orthodoxie. Pour le dire autrement, la démarche interprétative d'un chercheur, d'un praticien ou d'un sujet apprenant, consiste à trouver chez autrui quelque chose de soi-même ou du groupe social, pour traduire son propre rapport au monde¹⁰. Dans ce rapport au monde, le *sens commun* n'est pas un donné de l'indéniable faisant partie d'un catalogue de réalités péremptoires qui

⁶ Le paradigme est le modèle général alors que le *sens commun* est la dynamique créant le modèle général et portant en lui-même les conditions nécessaires à son dépassement.

⁷ Nous pensons à François Dosse, 1995, *op. cit.*, « *Les sciences humaines sont entrées dans l'âge de ce que Anthony Giddens qualifie de double herméneutique, d'un processus complémentaire de traduction et d'interprétation qui accorde au présent une prévalence. [...] Après avoir célébré la coupure du cordon ombilical qui les rattachait à la philosophie, les sciences humaines commencent à s'apercevoir qu'elles peuvent avec fécondité revisiter la tradition philosophique* », p. 14.

⁸ Dosse François (1995), *op. cit.*, p. 15.

⁹ Geertz C. (1986), *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. PUF, Sociologie Aujourd'hui, Paris, p. 17.

¹⁰ C'est dans cette nuance que l'on peut comprendre la différence, en langue allemande, entre *kultur* et *bildung*. La *kultur* (culture) représente ce que le groupe projette de lui-même dans l'espace social, la *bildung* (formation) représente le mouvement indispensable que doit faire l'individu pour devenir membre du groupe. H.G.Gadamer dit cela bien mieux que nous : « *C'est précisément en cela que le concept de formation surpasse celui de simple culture, culture de dispositions préalablement données, dont il dérive. La culture d'une disposition développe quelque chose qui est donné, en sorte que son exercice et les soins qui lui sont consacrés ne sont que moyens pour une fin.* » p. 27, « *Tout individu singulier qui, à partir de son être naturel, s'élève au spirituel, trouve dans le langage, les mœurs, les institutions de son peuple, une substance déjà présente qu'il a, comme dans l'apprentissage de la parole, à faire sienne. L'individu singulier est ainsi toujours en voie de formation [...] dans la mesure où le monde auquel l'introduit sa croissance est un monde qui, dans la langue et les mœurs, a pris forme humaine. Dans ce monde qui est le sien, un peuple a par son travail tiré de lui-même et ainsi posé hors de lui-même ce qu'il est en lui-même. Ce qui montre clairement que ce n'est pas l'aliénation comme telle qui constitue l'essence de la formation mais au contraire, même s'il la présuppose, le retour chez-soi.* », p. 30, *Vérité et méthode, op. cit.*

s'imposent à n'importe qui suffisamment éclairé pour les recevoir : la pluie mouille par exemple ; Parce qu'il n'en va pas ainsi. Nul ne doute que la pluie mouille, mais il peut se trouver des personnes doutant qu'il faille s'en mettre à l'abri, après tout, l'intempérie forme le caractère. La religion repose sur la révélation, la science sur la méthode, l'idéologie sur la passion, mais le sens commun repose sur l'assertion qu'il n'en est pas ainsi, c'est sur le monde qu'il repose nous dit C.Geertz.

L'analyse du *sens commun*, par opposition à son exercice, ne doit pas oublier cette distinction entre la simple appréhension prosaïque de la réalité et la sagesse, même terre à terre, conduisant à élaborer ses jugements et ses opinions. Percevoir les réalités pures de l'expérience pour en tirer des conclusions raisonnables peut parfaitement convenir à définir l'intelligence pratique, voire l'intelligence tout court.

3) Les retours et la discussion du préjugé de niveau un.

Les retours se sont faits différemment, tant dans les contacts que dans la forme et l'importance des réserves. Le Doyen Parlebas par exemple, a souhaité réagir de vive voix lors d'un entretien. P.Goirand nous a envoyé un courrier complété d'une conversation téléphonique. Avec le Doyen Malvezin et A.Hébrard, nous avons échangé par courrier. Pour J.Gleyse et G.Bui Xûan un échange passionné¹¹, le terme n'est pas trop fort, s'est enclenché qui durera encore, du moins nous l'espérons. Dans tous les cas, les retours ont montré l'investissement des personnalités contactées au-delà de nos espérances.

La diversité des formes de ces retours nous interdit de les restituer en l'état dans ce compte rendu. Nous en présenterons donc une synthèse et une analyse. Nous insistons une fois encore sur le fait que l'espace de dialogue créé reste ouvert ; Autrement dit, si le premier chapitre de la thèse est clos, l'échange d'informations, d'idées, de courriers, d'articles, de contributions, etc, continue entre les personnalités.

4) L'élaboration du préjugé de niveau deux.

Le préjugé de niveau deux représente pour nous la base théorique fondant nos conceptions sur le concept de *savoir de l'activité motrice*, il représente aussi par son cadre d'élaboration un système contrôlé.

Grâce aux retours sur le préjugé de niveau un, trois points nécessitent d'être traités pour avoir une vision clarifiée de ce socle théorique de la thèse. Il s'agit d'une question, d'une définition et d'une justification :

¹¹ Pour exemple, nous proposons en annexe 5 de la première partie, pp. 32-33, un de nos courriers.

- il faut dire pourquoi dans le concept *savoir de l'activité motrice* nous persistons à garder le terme « activité » alors que le terme « action » semble plus scientifique,
- il faut définir le *savoir de l'activité motrice* sous peine de voir le débat tourner court,
- enfin il faut répondre sur les réserves sur les intentions.

Pour ce qui est des intentions, il n'y a pas vraiment à ergoter sur ce qui nous est reproché, ce débat peut simplement se résumer : il nous est reproché d'avancer nos propositions pour sauvegarder nos acquis corporatifs. Nous acceptons cette réserve, peut-être nous sommes-nous lancé dans cette recherche uniquement pour préserver notre confort petit-bourgeois. Cependant, nous ferons remarquer qu'historiquement, l'émergence de la question est antérieure à notre propre engagement professionnel et que si nous problématisons la question du savoir ce n'est pas pour un confort personnel dont nous ne voyons pas clairement où il se situerait, si ce n'est dans le conformisme d'une profession plutôt mise à mal ces derniers temps. Si nous posons la question du savoir c'est pour mieux ajuster la réflexion sur une discipline scolaire, aux enjeux épistémologiques et aux enjeux sociaux que la dite discipline recouvre.

Pour Jacques Gleyse et Gilles Bui Xuan, il n'y a pas de « savoir spécifiquement scolaire », l'école est un dialogue permanent avec l'ensemble de la culture et de la société qu'elle contribue essentiellement à reproduire. Il ne faut pas mal interpréter ce propos ; J.Gleyse, G.Bui Xuan et moi-même sommes d'accord pour dénoncer pèle mèle « l'effet reproduction » de l'école qu'a isolé Bourdieu dans les années soixante et les dérives intellectualistes des pratiques pédagogiques, en visant principalement certaines propositions des scientifiques de l'éducation physique. Mais nous pensons que ces auteurs nous affilient trop rapidement au courant institutionnel. Il est vrai que nous faisons référence au statut de fonctionnaire et au rôle d'enseignant que recouvre la profession. Cela ne veut pas dire que la proposition du *savoir de l'activité motrice*, comme introduction du sujet dans la réflexion sur l'enseignement, ne cache pas une visée subversive.

Ces auteurs et nous-même, avons une conscience identique des problèmes mais nous proposons des solutions différentes. Nous pensons sincèrement être proches « idéologiquement » et nos deux démarches sont alternatives aux dérives, y compris « intellectualistes » de l'école. Certains verrons une contradiction à revendiquer le savoir dans une visée contre-intellectualiste¹². Nous sommes en opposition uniquement sur les solutions à apporter parce que nous ne définissons pas les fonctions de l'école pareillement. Pour nous il s'agit de redonner du sens à l'école en redonnant du sens, social et culturel, aux savoirs qu'elle propose, parce que l'école ne peut pas se contenter d'établir un dialogue entre la société, la culture et les individus, elle a aussi la vocation à transmettre un patri-

¹² Et non anti-intellectualiste.

moins social et culturel. Il y a dialogue effectivement, mais il est médiateur de la démarche pédagogique.

Ceci dit, nous allons maintenant apporter au préjugé de niveau 1, les modifications issues de l'échange¹³.

Pourquoi choisir le terme d'activité plutôt que le terme d'action plus scientifique ?

Le Doyen Parlebas nous a mis en garde contre l'utilisation du terme *activité*, il est flou et ne peut pas établir un champ de recherche, *a contrario* le terme d'action est plus scientifique parce qu'il est facilement objectivable dans l'extériorité de son expression. Mais, c'est justement pour cela qu'il est irrecevable, de notre point de vue. C'est parce qu'il réduit à son expression externe l'agir du sujet devenu par voie de conséquence « épistémique » que nous avons préféré, dès 1995, abandonner le concept de *savoir de l'action motrice* pour lui substituer celui de *savoir de l'activité motrice*. Nous avons à cette occasion fait un choix : celui du sujet agissant contre le produit manifeste de son activité, l'action.

Comme Jean Claude Brief¹⁴, nous pensons qu'une étude de l'humain ne peut pas faire l'économie d'une recherche de signification, dans cette quête l'activité est un concept incontournable. Ce choix a une conséquence, il nous oblige à assumer de questionner le sujet plutôt que ses actions, c'est-à-dire d'étudier une complexité signifiante en trouvant des méthodologies, des concepts et des outils adaptés : au regard du sujet, et dans la complexité signifiante de *l'activité motrice humaine*, une recherche herméneutique s'impose.

En effet, nous recherchons l'intelligibilité des processus de production d'actions, et non l'expertise *a posteriori* de l'action. Nous différencions les recherches touchant à l'action motrice et faisant converger les points de vue les plus divers sur cet objet, et notre recherche sur l'activité prenant comme objet d'étude le sens que ces pratiques génèrent chez le sujet.

Une autre réserve apparaît pour ce qui concerne le concept d'action motrice. En effet, Pierre Parlebas¹⁵ la présente comme l'objet d'étude, la pertinence, de l'éducation physique. Mais, que dire alors de la neurophysiologie de Jacques Paillard ou de l'ergonomie ? Ces domaines étudient pareillement l'action motrice, selon un certain point de vue, cer-

¹³ Nous présentons dans l'annexe 9 de la première partie, pp. 66-91, une synthèse reprenant ce qui est conservé du préjugé de niveau un et les modifications apportées pour le niveau deux. Cette synthèse représenterait la formalisation du préjugé de niveau deux.

¹⁴ Brief J.C. (1996) *Savoir, penser et agir. Une réhabilitation du corps*. Les éditions Logiques, Montréal, Canada, p 36-40.

¹⁵ A ce sujet nous pouvons lire un texte synthétique, Parlebas P. (1991) Regards actuels sur le sport et l'éducation physique. In *Prétextes à l'éducation physique et sportive*, Cahiers pédagogiques du CRDP de Toulouse, CRDP de la Haute Garonne, pp. 18-24 : « L'objet « conduites motrices » (action motrice) n'est revendiqué par aucune autre discipline. Il y a là une pertinence, une originalité indéclinable ».

tes, mais assez précisément pour s'accaparer cette pertinence attribuée par Pierre Parlebas à la seule éducation physique. En ce sens, l'action motrice n'est pas spécifique à l'éducation physique scolaire. Ne serait-ce que pour cette raison nous lui préférons le terme *d'activité motrice*, référée aux pratiques culturelles ludo-sportives des enfants dans le contexte spécifique de l'école.

Centrer notre étude sur l'activité du sujet et sur le sens de ses actions nous permet par ailleurs d'éviter une dérive systématiquement repérable dans les travaux touchant à l'action motrice :

« L'utilisation des méthodes analytiques associées aux approches réductionnistes ainsi que les attitudes fondées sur la disjonction entre l'anthropologie culturelle et les sciences expérimentales tendent à enfermer les représentations de l'action motrice dans des modèles théoriques déterministes et des descriptions taxinomiques [...] »¹⁶

Les recherches sur l'action motrice produisent des connaissances intéressantes mais, le plus souvent, difficilement utilisables par le praticien tant le champ d'investigation couvert est « pointu ». Ces recherches décortiquant l'action motrice sont en rupture avec l'évolution générale des préoccupations, tentant d'introduire de la cohérence dans la multiplicité et la cancérisation des connaissances. Dans cette entreprise, les notions de complexité ou d'auto-organisation nous apparaissent essentielles et permettent d'orienter l'étude de l'activité humaine.

« L'éducation physique semble renoncer aujourd'hui au paradigme mécaniste et à son prolongement cybernétique pour s'installer dans le pluralisme et la complexité. »¹⁷

Sur un autre plan, dire que le terme d'activité n'est pas scientifique n'est pas tout à fait juste. En effet, nous ne pouvons ignorer la psychologie de l'activité des héritiers du pédagogue L.S.Vygotsky. Cet auteur a assez bouleversé la psychologie dans la première partie du siècle pour ne pas être oublié aujourd'hui. Notons d'abord qu'il était pédagogue, sa psychologie découle de son souci d'enseigner. Ce fait est assez remarquable pour être souligné puisque d'une manière générale c'est l'inverse qui se produit, les auteurs se présentent comme psychologues, sociologues, philosophes ou autres, puis, ensuite, ils importent leur point de vue à la pédagogie. Les outils produits par les recherches de Léontiev, Galpérine ou Talyzina, ont le mérite d'apporter une alternative à « l'enseignement programmé », idéal type des conceptions comportementalistes dont le fondement béhavioriste est problématiquement récurrent dans nos propositions.

Pour les deux raisons invoquées précédemment, nous redoutons que le terme d'action motrice ne nous fasse courir ce risque d'enfermement comportementaliste.

¹⁶ Courtay R., Heyraud J.P., Roncin L. (1990), *L'action motrice entre science et culture*, revue *S.T.A.P.S.* n°23, pp. 67-75, p 70.

¹⁷ Courtay R., Heyraud J.P., Roncin L., *op. cit.*, p. 67.

Définir le concept de savoir de l'activité motrice.

L'éclaircissement du concept de *savoir de l'activité motrice* veut faire la preuve de l'intérêt majeur que nous avons à parler de savoir en éducation physique scolaire. Notre but est de montrer en quoi ce savoir, ayant toutes les caractéristiques du savoir, représente le fondement (rien de moins diront certains) de l'éducation physique scolaire. En contextualisant cette affirmation, nous dirons que le *savoir de l'activité motrice* donne à l'éducation physique scolaire son identité¹⁸. L'intérêt de s'attaquer à cette question difficile, de par sa résolution mais aussi parce qu'elle cristallise les opinions les plus négatives, tient selon nous à cette entreprise : construire l'identité de l'éducation physique scolaire comme dimension originale, novatrice, moderne et critique de l'institution scolaire.

Au-delà des huit points définis par M.Delaunay¹⁹ représentant un descriptif externe de l'identité de l'éducation physique scolaire, nous avons à réfléchir aux composantes internes de la discipline.

Le concept de *savoir de l'activité motrice* est triplement problématique. Il représente l'agrégation de notions difficiles à cerner : savoir, activité, motrice. Polysémiques, ces notions doivent être bornées, nous entendons par-là qu'il faut qu'elles soient limitées à une zone sémantique dont on peut admettre, sans trop de difficultés, qu'elle est acceptable. En fin de compte, la fondation du concept de *savoir de l'activité motrice* est à rechercher plus dans les relations unissant les notions le composant que dans des définitions terme à terme. Au-delà même d'une tentative systémique visant à dépasser la somme de ses parties, le concept de *savoir de l'activité motrice* interroge la discipline « éducation physique scolaire » sur ce qu'elle enseigne.

Il ne s'agit plus alors de définir *stricto sensu* les notions, mais de chercher, par delà une certaine évidence de leur définition, la signification d'ensemble naissant de leur association.

Quelques précisions notionnelles.

La définition du *savoir de l'activité motrice* ne peut se faire sans préciser quelques notions. Comme pour le préjugé de niveau un nous n'avons pas souhaité faire apparaître l'ensemble des développements de la question du *savoir de l'activité motrice*, si bien que

¹⁸ Nous pensons que l'identité d'un pratique d'enseignement ne tient pas à la didactique employée, mais à son fondement épistémologique et à sa fondation anthropologique, c'est ce que l'utilisation du concept de *savoir de l'activité motrice* veut dire.

¹⁹ Delaunay M. (1993), Revue *Education Physique et Sportive* de l'Académie de Nantes, n°9 décembre, CDDP des Pays de Loire, Nantes.

le lecteur trouvera en annexe 9 de la première partie²⁰ les précisions notionnelles concernant les concepts d'information, de connaissance et de savoir.

Spécifier ce que l'on entend par « contexte scolaire ».

Les contraintes liées à l'organisation institutionnelle, spatiale et temporelle sont les premiers éléments venant à l'esprit. L'école est un lieu clos, poursuivant des finalités propres et se donnant des objectifs touchant tous les individus d'une même tranche d'âge. Il y a déjà beaucoup à dire sur ce point alimentant le clivage entre les objectifs de l'éducation physique scolaire et ceux de l'éducation physique des pratiques sociales. Mais ce ne sont pas sur les contraintes que nous voulons insister, plutôt sur les dimensions sociales, politiques et culturelles du contexte scolaire.

Nous ne pouvons pas définir le *savoir de l'activité motrice* sans l'inscrire dans une réflexion plus vaste touchant à l'émergence des savoirs scolaires.

L'école comme institution véhicule différents dogmes²¹ et leurs modèles :

- Un modèle de l'ordre : autrement dit, la « discipline » scolaire, à laquelle les enseignants sont attachés et qui constitue, pour certains d'entre nous, le préalable à tout enseignement, ce modèle de l'ordre cache en fait un modèle pédagogique qui est celui de la simultanéité et du silence. Ce modèle, mis au point par Jean Baptiste de La Salle pour les « petits frères des écoles chrétiennes » au XVIIIème siècle, a été largement repris par Octave Gréhard et constitue *in fine* le modèle dominant de l'école de la république. C'est un modèle fort laissant planer l'illusion démocratique que dispenser le même savoir, en même temps, à tout le monde est la seule possibilité d'accéder à l'égalité républicaine de l'instruction. C'est aussi un modèle économique fort puisque la simultanéité et l'unité spatiale et temporelle du modèle permettent d'entasser les auditeurs. N'étant pas un modèle d'intervention interactif il permet de fondre les sujets dans une entité supérieure : la classe. En effet, on ne peut dispenser les mêmes informations à tous le monde en même temps, qu'à condition d'avoir en face de soi une classe organisée pour recevoir ce type d'enseignement. La scolarisation, qui est la facette scolaire de la socialisation, est souvent réduite à la conformité du sujet au dogme scolaire de l'immobilité et de l'obéissance. Mais ceci dit, toute éducation ne vise-t-elle pas toujours l'immobilité des passions et le silence des sentiments ? Il n'est alors pas surprenant de retrouver ce dogme à l'école. En éducation physique, il se traduit par l'immobilité du corps

²⁰ *Le livre des annexes*, pp. 78-83.

²¹ Le dogme représente l'ensemble des croyances et des principes associés à une religion ou à une institution. Réfuter le dogme revient à mettre en cause la religion ou l'institution. Dans ce sens, le dogme est un élément fort de pérennisation, et tout manquement au dogme est une subversion. Comme opinion, le dogme est un bon indicateur des dérives institutionnelles. Daniel Denis condamne le dogme scolaire ne correspondant pas selon lui à une école libératrice populaire (1997), *Du mouvement dans l'école... Histoire d'une lutte sourde et implacable*. In revue *TREMA*, Hors série n°1, *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?*, Colloque EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE, IUFM de Montpellier, pp. 89-105.

enchâssé dans le carcan de la technique sportive interdisant l'exultation du corps, et l'obéissance muette de l'enfant interdisant la création dans l'ordre de la motricité propre des sujets.

- Un modèle social : que nous qualifierons de « démocratique » et auquel, plus ou moins, tout le monde adhère sans restriction. Dans ce cadre, les efforts pour une participation un peu plus grande des élèves à la vie de l'établissement sont notoires, même s'ils sont limités. Dans ce *consensus* républicain l'élève est soumis au dogme de la participation froide : il n'est pas nécessaire d'épiloguer sur le rôle en demi-teinte des délégués élèves, ou des arbitres-élèves à l'UNSS²² (le sport scolaire).
- Un modèle de la connaissance : il s'appuie sur l'inductivisme positif²³ et véhicule le dogme du silence. En éducation physique il s'incarne dans la phrase souvent entendue « fais comme moi ». Tous les concepts de la didactique - principes opérationnels, règles d'action, conduites typiques, niveaux d'habileté, etc - correspondent au modèle de la connaissance dominant dans l'école : à partir de l'analyse du geste sportif nous produisons des modèles comportementaux à reproduire (techniques, savoir-faire, fondamentaux, principes, règles...), par tous (la classe), au même moment (le cycle) et constituant des références gestuelles généralisées recouvrant de plus des velléités évaluatives. Les pratiques d'enseignement de l'éducation physique scolaire, et nous en aurons la confirmation en partie deux, illustrent bien le principe lassalien de la transmission frontale du savoir académique. De ce point de vue l'éducation physique est une discipline parfaitement orthodoxe, y compris au-delà du raisonnable. Il est clair que notre entreprise s'inscrit dans la critique de cette démarche et de ce dogme. Pourtant, en employant le concept de *savoir de l'activité motrice* nous sommes la cible systématique de cet amalgame.

La scolarisation est donc cet effort de mise en conformité des personnes au dogme de l'immobilité et de l'obéissance, au dogme de la participation froide et au dogme du silence. L'école véhiculant ces dogmes majeurs, cherche dans les disciplines des manières de faire et des contenus adaptés à sa fonction. L'éducation physique répond depuis toujours aux dogmes sociaux, qu'elle soit gymnastique, méthodique ou sportive, sa malléabi-

²² Union Nationale du Sport Scolaire.

²³ Frelat-Kahn Brigitte (1996), *Le savoir, l'école et la démocratie*. Hachette Education, Enjeux du système éducatif, Ressource formation, Paris. « *Le projet d'une éducation à la raison s'est organisé en France à partir d'un modèle de savoir. Celui-ci s'est érigé en paradigme, au sens que Thomas Kuhn donne à ce terme quand il décrit le fonctionnement de la science. Conception globale et normative de la rationalité que l'enseignement a à charge de transmettre, il prétend exprimer la raison constituée dans son unité systématique. Ainsi, en dépit de la dualité scolaire entre le primaire et le secondaire, ce savoir peut prétendre servir à former aussi bien l'esprit scientifique que la sagesse pratique éclairée requise au sortir de l'instruction obligatoire. [...] Une méthode : l'inductivisme. Toute connaissance, pense-t-on, procède par inférence (inductive) qui conduit du particulier concret au général abstrait : tel est le principe qui est au fondement de l'inductivisme. [...] La force du modèle que nous analysons tient à ce que c'est un même principe d'ordre qui entend régler tout à la fois la méthode scientifique, le processus de l'histoire des sciences et l'organisation pédagogique* », pp. 9-15-23.

lité et sa souplesse de forme témoignent de sa capacité à s'inscrire dans les attentes institutionnelles. Ce qui n'est pas le cas de disciplines formelles comme les langues mortes par exemple, qui se sont vues retirées des programmes officiels.

Par contre, ces dogmes produisent un malaise puisqu'ils s'articulent à un modèle de la connaissance. En effet, pour être scolaire, il faut poursuivre conjointement les trois dogmes, or, le corps social ne reconnaît pas, à proprement parler, le savoir des pratiques corporelles, en éducation physique mais aussi dans les enseignements artistiques ou professionnels. Notre proposition s'inscrit dans le paradoxe suivant : la discipline scolaire doit incarner le dogme dans ses fondements et dans ses pratiques, pour ne pas se soumettre. Autrement dit, il faut incarner le dogme en revendiquant un savoir à enseigner au même titre que les autres disciplines scolaires d'enseignement pour ne pas se soumettre à l'exclusion ou à la dérive « cognomorphe ». Ce paradoxe recouvre une problématique complexe réduisant nos choix à une alternative :

- Soit la profession ne revendique pas l'enseignement d'un savoir et nous restons en marge des enjeux de l'école, c'est une attitude ancienne pour nous et qui ne manque pas d'un certain confort.
- Soit nous revendiquons un savoir original pour bousculer le dogme établi.

Dans les deux cas une crise couve, cependant ces crises ne sont pas identiques. La première met en péril la discipline d'enseignement en la situant aux marches de l'institution et la seconde, porteuse de transformations, n'est qu'un mauvais moment à passer. Nous comprenons pourquoi il est capital d'explorer ce que l'on enseigne, non pas pour faire le dos rond de la soumission, mais pour s'inscrire dans un contexte, l'école et son épistémologie, se positionnant comme interrogation du savoir. Par l'expression *épistémologie du savoir scolaire*²⁴ nous voulons parler de cette complexité contextuelle liée à une institution véhiculant les modèles du savoir d'une société. Etre une discipline d'enseignement, c'est inscrire le champ du savoir étudié dans cette épistémologie du savoir scolaire à la fois contraignante et dogmatique, mais aussi évolutive et transformable (du moins nous l'espérons).

Comprendre ce que l'on enseigne représente un autre enjeu parce qu'il n'y a pas d'enseignements ou d'apprentissages neutres. Nous véhiculons, le plus souvent à notre insu, des dogmes porteurs de modèles d'identité et d'action. Entendons par cela, qu'un modèle unique de connaissance standardise la pensée à un cadre préétabli définissant ce que chacun doit apprécier du vrai et du beau. Il serait de ce point de vue particulièrement édifiant d'analyser les pratiques d'enseignement en dessin d'art par exemple, où nous pouvons faire l'hypothèse que majoritairement les pratiques interdisent, par le fait qu'elles sont ce qu'elles sont, l'accès à un quelconque sens artistique. Nous pourrions pareillement nous interroger sur l'impossible enseignement des activités physiques de pleine nature ou sur

²⁴ Develay M. (1995), *idem*.

la résistance à enseigner la danse de création dans l'école. L'identité des personnes est influencée par le modèle de connaissance dont ils sont porteurs. Un rationaliste, un mystique, un sceptique, un optimiste, un herméneuticien... ne conçoivent pas le monde de la même manière. Par voie de conséquence, ils ne vivent pas le monde de la même manière, cela constitue leur identité, ils vivent à l'identique la permanence de l'être au monde et dans la différence les compréhensions de ce monde. Il en va de même pour les modèles d'action. En s'appuyant sur les activités physiques et sportives, l'éducation physique véhicule des normes motrices s'alimentant aux modèles du haut niveau. De ce point de vue aussi le dogme scolaire est une privation des libertés individuelles via la suppression de la créativité. Au travers de ces dogmes, et de leurs conséquences, nous comprenons mieux la pertinence des tenants d'une éducation physique marginale dans l'école, dont la fonction est l'équilibre²⁵ (par le corps) contre les disciplines d'attention. Nous comprenons aussi que des auteurs dont nous sommes très proche d'un point de vue philosophique, éthique et politique, condamnent sans indulgence notre obstination à parler de savoir.

Ceci dit, le *savoir de l'activité motrice* est dans notre esprit une alternative entre une position marginalisant l'éducation physique dans l'école, c'est-à-dire lui interdisant d'intervenir dans les transformations nécessaires de l'école, et une attitude benoîtement laudatrice empêchant, elle aussi, tout progrès de l'institution scolaire. Le *savoir de l'activité motrice* est une proposition fondamentalement subversive du point de vue du dogme scolaire de la connaissance²⁶ puisque, à terme, elle vise l'exultation du corps retrouvé au-delà du carcan culturel. Mais elle veut s'inscrire dans le système qu'elle critique parce que c'est, du moins pour nous, la seule position tenable pour qu'un jour les choses changent. Définir l'éducation physique comme une discipline d'équilibre nous semble parfaitement fondé et intéressant, mais, le modèle des disciplines de ce type, s'il peut avoir une réalité dans l'école primaire, ne peut pas en avoir dans l'école secondaire dont les fondements sont sensiblement différents. Les modèles du primaire conviennent au primaire²⁷, les modèles du secondaire conviennent au secondaire. Le modèle dominant du secondaire est le savoir, il faut donc réfléchir les transformations du secondaire, dont nous ne discutons pas l'urgence, en fonction de ce modèle du savoir.

Dans cette interrogation du modèle du savoir, les solutions les plus prometteuses se concentrent autour de la réflexion sur le rapport au savoir. L'éducation physique revendiquant d'être une discipline d'équilibre sera, en toute logique, exclue de cette réflexion, elle se marginalisera une fois de plus. La problématique « du rapport au savoir » questionne la manière dont l'enfant incorpore les contenus disciplinaires dans son histoire

²⁵ J.Gleyse et G.Bui Xûan, voir le retour critique retranscrit en annexe 5 déjà citée.

²⁶ Ne serait-ce qu'en revendiquant un savoir d'action comme dimension à part entière des savoirs de l'école.

²⁷ Le modèle du primaire articule trois composantes correspondant à peu près aux trois cycles : la scolarisation, la socialisation et les apprentissages fondamentaux.

propre, et non comment on organise ses récréations. Il n'y a aucune innovation à revendiquer l'éducation physique discipline d'équilibre, de compensation ou d'éveil, parce que cela conduit au *statu quo* vécu depuis toujours par l'éducation physique « campant » aux marches de l'école. Il n'y a pas non plus pertinence de la proposition, il n'y a qu'une erreur de questionnement, un porte-à-faux du point de vue des enjeux de l'école secondaire conduisant à sacraliser un état systématique de mise en retrait des grandes questions scolaires qui sont toujours posées en terme de : comment se socialise-t-on aux savoir de ses pairs ?

La place du sens dans l'élaboration du savoir.

Savoir est employé dans l'expression *savoir de l'activité motrice*, selon son acception latine *sapere*, savoir a la même racine que saveur. Le savoir comme substantif du verbe se différencie de « connaissance », le mot, en ce qu'il porte une possibilité d'agir. C'est la seule différence significative que nous pouvons retenir. De ce fait, nous ne partageons pas les définitions amalgamant les notions de connaissances et de savoir.

« Par savoir, nous désignons des connaissances acquises par l'étude ou l'expérience qui, après formalisation, sont devenues communicables. Ils existent donc indépendamment de ceux qui les produisent ou de ceux qui les utilisent. »²⁸

Ce type de définition est courant et nous repose sur une distinction lexicale paradoxalement confusionnelle. Nous objecterons deux choses au postulat de différence lexicale :

- d'une part, la nuance entre connaissance et savoir est particulière à la langue-racine de la langue moderne considérée, puisqu'en anglais n'ayant pas pour racine le latin, il n'y a qu'un seul terme désignant connaissance et savoir : *knowledge*.
- d'autre part, dans le langage courant on peut « savoir ses tables de multiplication » ou « connaître les mécanismes de la multiplication », c'est-à-dire qu'on peut « savoir faire des multiplications ». De ce point de vue l'usage des termes renvoie à un champ sémantique non stabilisé, chacun utilisant les termes selon sa sensibilité, il n'y a pas construction d'un *sens commun* des concepts.

En résumé : les nuances sémantiques ne sont pas heuristiques dans la mesure où l'usage des notions a perdu de son pouvoir de distinction lexicale. Autrement dit, on emploie dans le langage courant indistinctement les substantifs savoir et/ou connaissance, et plus encore en français où l'on utilise indistinctement les formes singulier ou pluriel. Ce n'est donc pas par la voie lexicale que nous trouverons une résolution de la définition du concept *savoir* généralisable aux différents langages, nous faisons l'hypothèse que seule la construction d'un *sens commun* des concepts nous permettra de les différencier.

²⁸ Charlon E. (1997), *Transformations de la formation et transformations des savoirs*. In *Situation de travail et formation*. L'Harmattan, collection Action et Savoir, sous la direction de J.M.Barbier, Paris, Montréal, p. 147.

Nous ne prendrons pas en compte les différences entre connaissance, information et savoir parce qu'elles s'appuient sur les modèles cognitivistes du traitement de l'information et computationnel. Ces modèles sont mis en cause à l'heure actuelle sur une objection majeure : le fait que l'individu ne se résume pas à une mécanique de l'esprit oubliant la dimension essentielle de l'expérience humaine :

« Nous proposons pour désigner cette nouvelle approche le terme de *programme enactif*, nous mettons explicitement en question le présupposé - présent d'un bout à l'autre des sciences cognitives actuelles - selon lequel la cognition consisterait en la présentation d'un monde indépendant de nos capacités perceptives. Nous ébauchons, afin de la substituer à ce présupposé, une conception de la cognition comme *action incarnée (embodied action)*. »²⁹

Les positions dites « cognitives classiques »³⁰ ne débouchent pas sur d'autres propositions et d'autres manières de voir les choses que le triangle : information, connaissance, savoir. Le *savoir de l'activité motrice* tente ce pari difficile d'apporter un autre point de vue sur le savoir.

Une différence semble acquise, quel que soit le système de référence utilisé : une connaissance ou une information, est extérieure à la personne alors que le savoir, lui, appartient en propre au sujet. Plus encore, le savoir, tel que nous l'entendons, est une caractéristique de la personne, il constitue son identité dans la différence. Lorsque nous échangeons nos points de vue sur le savoir, la connaissance ou l'information, il ne convient pas de se référer à une distinction lexicale dont nous venons de montrer l'incapacité à différencier de façon commune les concepts, mais il conviendrait de nous référer à la position d'intériorité ou d'extériorité de ce dont nous parlons. De même, il convient de préciser l'implication de cette entité du point de vue de l'identité de la personne.

Lorsque savoir et connaissance renvoient à l'extériorité de ce qui est construit et projeté dans l'espace social, nous parlerons *des savoirs et des connaissances*.

Lorsque savoir et connaissance renvoient à la part intime de la personne apprenante et à son identité propre, nous parlerons *du savoir et de la connaissance*.

En synthétisant nous pouvons dire que :

²⁹ Varela F., Thompson E., Rosch E., (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. La couleur des idées, Seuil, Paris, p .23.

³⁰ Brief J.C., *op. cit.*

- **Il y a savoir quand, de l'extériorité, des informations ou des connaissances scientifiques, s'incorporent à la personne. Cette incorporation est la condition d'un va-et-vient dans la mesure où ce qui était extérieur permet de produire des actions conçues comme manifestations extérieures de l'activité humaine.**

- **La question pédagogique nécessite d'éclaircir cette opération d'incorporation des contenus d'enseignement (connaissances ou informations). Elle ne peut se faire sans que l'enseignant développe chez l'apprenant une capacité à percevoir ces contenus, elle est donc une opération active largement motivée par l'intentionnalité de chacun. Par ailleurs, cette pédagogie ne se fonde pas sur la pré-supposition de l'objet mais sur une lecture psychogénétique de la relation du sujet à l'objet à construire. Le langage est dans cette phase un élément naturellement structurant, il est donc par la même l'outil majeur du pédagogue, et par extension du pédagogue des conduites motrices.**

- **La seconde opération produisant du savoir consiste à incarner ce savoir dans des actions (ou des résolutions de problèmes). Cette démarche est de nature *enactive* plus que cognitive dans la mesure où l'expérience du sujet, son intentionnalité et le sens qu'il donne aux situations, sont les conditions absolues de la production du savoir.**

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Objectifs de la recherche et place des préjugés.

Peut-on dire que les objectifs sont atteints ?

Cette première partie de la recherche nous a conduit à faire naître une dynamique de réflexion autour de l'élaboration de préjugés successifs. Nous n'avions pas imaginé que cela serait possible à partir de notre recherche personnelle. En d'autres termes, nous ne pensions pas que le thème de notre étude fédérerait autant les énergies. Pourtant, il se trouve qu'un nombre important d'auteurs et d'enseignants, s'intéressent à ces travaux et désire participer à l'élaboration des préjugés dans une dynamique d'échanges. Nous avons réussi à créer cette dynamique, au travers des contacts, des courriers ou lors de nos interventions durant les colloques. De ce point de vue, la première partie de la recherche a atteint son objectif le plus idéal.

Ceci dit, nous avons conscience qu'elle le doit à l'extrême disponibilité des personnalités contactées et nous ne l'oublions pas. La méthodologie que nous employons a l'avantage certain d'incarner une pensée même si elle est dense et complexe en créant un espace dans lequel la pensée se donne à entendre donc à s'échanger. Mais elle nécessite aussi de la part des personnes un investissement et une curiosité pour la pensée de l'autre qui sont plus des qualités humaines que des attitudes professionnelles. En positionnant la communication comme outil d'évolution du *sens commun* nous prenons tous les risques inhérents à la communication.

L'intérêt pour la question et la volonté de nos interlocuteurs nous a aussi permis d'atteindre nos objectifs concernant la production d'une référence solide étayant le concept de *savoir de l'activité motrice*. Ce socle, que nous avons appelé les préjugés, représente un double intérêt : d'une part, c'est une référence en soi, dans la mesure où des choses sont dites sur le savoir, et d'autre part, ce produit s'est élaboré comme un *sens*

commun, c'est-à-dire d'une façon dynamique brisant avec la méthode classique de l'étude du référentiel conceptuel.

Pour ces raisons, le préjugé de niveau deux représente une base théorique importante construite par un travail d'échange, de remise en cause, de doute, de reformulation, d'éclaircissement, etc. De ce point de vue, si les conclusions peuvent être jugées triviales ou minces, il ne faut pas s'y tromper :

- Elles sont synthétiques et recouvrent une réalité bien plus complexe. A titre d'exemple nous n'avons pas épilogué sur ce que l'enseignement centré sur les dimensions épistémologique et anthropologique remet en question dans la formation initiale. Pas plus que nous n'avons épilogué sur les errances épistémologiques du champ des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Nous sommes resté dans le seul domaine où nous revendiquons une expertise, c'est à dire la pratique pédagogique. En ce sens, le préjugé de niveau deux montre en quoi une didactique et une pédagogie sportive, si elles répondent à un souci d'animation sportive telle qu'il est apparu dans les années soixante, représente à l'heure actuelle un frein à la nécessaire évolution de l'éducation physique scolaire si elle veut répondre aux interrogations de l'école de demain.
- Elles sont aussi porteuses de bouleversements dans les conceptions de l'éducation physique scolaire. En lien avec ce que nous avons dit précédemment, nous voyons déjà apparaître une remise en cause de la toute puissante « référence culturelle ». Pour le dire autrement, l'éducation physique scolaire, si elle s'appuie sur les pratiques sportives, sur la culture sportive, elle enseigne autre chose que le sport. Ceci avait déjà été dit, par le Doyen des Inspecteurs Généraux C.Pineau par exemple, mais sans proposer d'alternative. Le *savoir de l'activité motrice* représente une alternative possible et tout à fait nouvelle.

Les connaissances apportées par ce travail.

En premier lieu, nous dirons que la méthodologie employée est viable. Ce point n'était pas acquis d'avance. Le critère de validité de la démarche tient, selon nous, au fait qu'en se développant, elle a permis de construire les outils nécessaires à l'élaboration du préjugé de niveau deux. La démarche est en elle-même son propre recours, ce qui montre qu'elle est dynamique, donc « vivante » du point de vue de la connaissance. En ce sens, les outils, autant que l'esprit ou le paradigme interprétatif, font partie intégrante des connaissances apportées par notre travail¹.

¹ Autrement dit, la concordance, l'adhésion ou la défiance sont les outils de l'herméneutique au même titre que l'espace social de dialogue, le sens commun ou la signification.

Par ailleurs, l'intérêt des connaissances apportées par la méthode réside dans leur signification et dans leur falsifiabilité.

Elles sont signifiantes parce que nous avons construit de la connaissance vivante s'incarnant dans un dialogue où la pensée des personnalités interrogées s'est exprimée, s'est contractée, s'est échangée, en fin de compte a vécu, un trop court moment nous en avons conscience, une vie propre. Cette connaissance vivante prend la forme du préjugé de niveau deux tel qu'il est reproduit en annexe 9 de la première partie. Il représente la toile de fond de signification pouvant fédérer un travail convergeant sur l'objet *savoir de l'activité motrice*.

Elles sont falsifiables dans la mesure où elles sont disponibles, y compris dans les annexes, pour qui veut « entrer dans le dialogue » afin de faire avancer la réflexion. Dans ce sens nous ne considérons pas les annexes comme le classement du rebut de la thèse, elles font partie des connaissances produites lors de notre étude et participent au débat.

Ces considérations générales doivent être recoupées par un ensemble de connaissances connexes, ce que nous avons appelé les « incisives » dans le chapitre trois, ayant émergées « chemin faisant ». Ce que nous avons partagé autour de ces incisives, concernant la question du programme et de la didactique, appartient en propre aux résultats de nos travaux.

Nous exprimons les deux idées forces de la première partie et l'ensemble des connaissances auxquelles nous nous sommes confronté selon deux errances.

Première conclusion : il n'y a pas de théorie de la connaissance clairement identifiable dans les discours qui pourrait sous tendre les propositions épistémologiques de l'éducation physique scolaire en France. Errances didactiques et fondements épistémologiques.

Nous retiendrons de ce travail sur le sens, l'idée d'une rupture. La didactique de l'éducation physique doit s'orienter différemment : non pas à partir d'une didactique existante pour emprunter ses outils, mais à partir de la reconnaissance d'un paradigme spécifique structurant la discipline et exigeant d'inventer une didactique et les outils les mieux adaptés pour la servir.

Les modèles didactiques² utilisés en didactique de l'éducation physique s'élaborent à partir d'un savoir savant repérable donc réductible à la forme programmatique d'une liste déclarative de connaissances et de procédures de résolution de problèmes. Les difficultés que nous avons rencontrées pour élaborer notre programme disciplinaire, sur ces modèles, est selon nous la preuve de l'inadaptation de ces modèles aux savoirs d'action. Ils

² Il s'agit des modèles des didactiques scientifiques, soit mathématique, soit biologique, soit technologique.

sont ineptes parce que le savoir que nous enseignons ne ressort pas de cette mise en forme juxtaposant ce qu'il y a à faire pour... faire.

A partir d'une liste, la didactique des savoirs formels peut élaborer une transposition en s'appuyant sur des opérations parfaitement repérées par Y.Chevallard³. Mais nous imaginons une différence fondamentale entre la transposition d'un savoir formel et la transposition des savoirs d'action. En effet, dans le premier cas, il y a transmission de la liste des connaissances et des procédures pouvant s'accommoder d'une pédagogie simultanée, et dans le deuxième cas, il y a construction par la personne de quelque chose lui appartenant comme composante de son identité. Dans ce second cas, la pédagogie simultanée a des limites souvent dénoncées mais rarement explicitées. Construire un savoir d'action c'est, selon l'expression pestalozzienne, « faire de chacun une œuvre de soi même ».

En s'appuyant sur une didactique des savoirs formels l'éducation physique scolaire fait preuve d'une orthodoxie au modèle dominant du savoir, porteuse de dangers : par exemple, réduire les savoirs d'action à la liste des compétences générales ou spécifiques, tel qu'il en est fait état dans les programmes de la discipline, représente une réduction intellectualiste abusive des activités à leur expression verbale et écrite. Jacques Gleyse a dénoncé ce mécanisme de cognomorphose⁴ conçu comme la déréalisation des actions et comme la réification des corps sur le modèle du monde du travail.

En ne réfléchissant pas sur la nature du savoir qu'ils véhiculent, les enseignants d'éducation physique se coulent, même à leur corps défendant, dans le moule du dogme scolaire de l'immobilité et de l'obéissance recouvrant le dogme silencieux de la connaissance inductive.

Deuxième conclusion : l'absence d'une théorie de la connaissance est corrélative de l'absence d'une théorie du sujet connaissant.

Errances pédagogiques et fondations anthropologiques.

Le modèle hégémonique de la connaissance inductive, et le dogme de l'immobilité et du silence, s'appuient sur une conception simultanée de l'apprentissage produisant une démarche pédagogique dominante dont le modèle peut se résumer par : il faut mettre tous les élèves sans exception en même temps, dans le même lieu, dans l'immobilité et le silence, face à une connaissance exprimée de façon magistrale par un maître distant. Faisons-nous autre chose dans nos cours d'éducation physique ? Cette question, issue de la

³ Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, Grenoble. Ces opérations pourraient d'ailleurs être en partie réutilisées pour la didactique des savoirs d'action.

⁴ Gleyse J. (1995), *Archéologie de l'éducation physique au XXème siècle en France*. PUF, Pratiques Corporelles, Paris.

réflexion théorique, justifie et motive la deuxième partie de notre thèse. Ceci dit, s'il faut inventer une didactique des savoirs d'action peut-être est-il aussi nécessaire de proposer une autre pédagogie des savoirs d'action ? Cette fois encore nous voyons en quoi les conclusions de la première partie justifient et motivent la troisième partie de notre thèse.

Dans ces propositions l'éducation physique fera preuve d'innovation et pourra apporter sa pierre à la transformation de l'école. Nous proposons une pédagogie de l'apprentissage mutuel s'opposant à l'externalisme dominant. Deux modèles pédagogiques seraient donc en concurrence :

Externalisme / simultanéité / transmission

Internalisme / mutualité / construction

Nous adhérons bien entendu à la seconde proposition. Ce nouvel enseignement pourrait introduire un nouveau modèle de la connaissance [herméneutique, donnant la priorité à la composante identitaire de l'action et au sens] véhiculant un autre **dogme scolaire alternatif : l'activité et la parole**. Dans cette perspective, le sujet reprend la place centrale que les slogans et les lois d'orientation ne suffisent pas à sauvegarder. La discipline d'enseignement devient alors, comme le souhaitaient les promoteurs des pédagogies actives, « une réponse aux questions que se pose l'enfant pour investir le monde ». L'enseignement du savoir humain cristallise donc les deux dimensions, épistémologique et anthropologique, la vérité et l'altérité.

En cela, les savoirs d'action sont fondamentalement en rupture avec l'épistémologie scolaire dogmatique, ils sont en quelque sorte des « agitateurs » de la quiétude scolaire. Pour cette raison, ces savoirs vivent difficilement dans l'école, entendons qu'ils trouvent difficilement leur place. Ils sont par ailleurs trop rapidement assimilés à des cataplasmes aux comportements agités des enfants en marge de l'école, puisqu'ils sont eux-mêmes agités et en marge de l'école. L'éducation physique est souvent sollicitée comme exutoire à l'agitation, voire à la violence, de certains élèves ou de certains établissements. Dans ce cas il n'est pas fait appel à la discipline d'enseignement mais à l'animation d'activités physiques détournant les pulsions agressives des adolescents. Pour cela, nul n'est besoin de faire appel à une discipline d'enseignement. L'éducation physique dans cette pratique contredit un statut qu'elle a toutes les peines du monde à faire accepter. Dans l'animation, les savoirs d'action sont pris en défaut parce qu'ils sont, quoi qu'on en dise, des savoirs, et les enfants agités rejettent, justement, toutes les formes de la norme. Nous ne résoudrons pas les difficultés sociales par l'éducation physique scolaire, pas plus que nous ne rattrapons le retard scolaire en travaillant l'orthographe à partir de la liste des commissions.

L'enseignement mutuel prend sa source aux théories sociales de l'apprentissage⁵, c'est-à-dire en rupture avec les grands modèles pédagogiques dominants : la pédagogie positive de Durkheim, la pédagogie fonctionnelle de Claparède, la pédagogie onirique de Bachelard ou la pédagogie empirique de Piaget. Ces modèles alimentent, même avec des nuances, la mise en œuvre de situations et d'interventions de type externaliste. Les théories internalistes s'appuyant sur l'activité *tournent les yeux du cœur* vers le sujet agissant, c'est pour cette raison qu'elles nous semblent plus aptes à répondre à une pédagogie des savoirs d'action.

Dans le souci de préserver sa place au sujet connaissant se situe selon nous la fondation d'une discipline d'enseignement. L'éducation dépasse ainsi la seule opération de transmission du fonds culturel et des connaissances pour atteindre la dimension singulière au travers des rapports de signifiante spécifiant l'individu. L'acte d'enseigner / apprendre, mutualisant des intérêts duels, représente l'établissement d'une dialectique entre l'extériorité du patrimoine de l'humanité et l'intériorité de la construction de la personne humaine.

Nous pensons avoir montré la densité et l'intérêt du discours sur l'éducation physique scolaire grâce à la qualité des interventions des personnalités interviewées. Ceci dit, nous avons aussi montré notre incapacité à lire clairement une théorie de la connaissance au travers des discours. En ce sens, celui du savoir, le discours de l'éducation physique sur le savoir enseigné doit s'engager dans un futur très proche, ce débat est selon nous un enjeu majeur de l'avenir.

La seconde partie de cette étude aura pour fonction d'interroger les pratiques pour comprendre un peu mieux ce qui les fonde.

Une fois encore le souci de trouver les prémices d'une théorie de la connaissance servira de « fil rouge ».

⁵ Essentiellement la pédagogie russe de Vygotsky et de ses continuateurs, mais aussi la psychologie culturelle de J.Bruner par exemple, ou en France les propositions d'H.Wallon.

INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE

La première partie de ce travail cherchait à percer les mystères de la parole de différents auteurs de référence dans le champ de l'éducation physique scolaire. Ce que nous avons compris du discours c'est que le *savoir de l'activité motrice* n'est pas un concept aberrant puisque qu'il n'est pas remis en cause, y compris par les opposants à toute idée d'un enseignement en éducation physique scolaire. Diverses choses sont discutées : la didactique, le statut de la discipline, le rapport entre connaissances universitaires et connaissances professionnelles, la démagogie, le confort des agents, leur incompetence, etc. Mais en fin de compte jamais l'idée qu'il faut enseigner un *savoir de l'activité motrice* n'a été remise en question sur le fond.

A partir des intentions professées par nos interlocuteurs nous avons montré qu'une idée forte est partagée quelle que soit l'institution qu'ils représentent : les savoirs d'action appartiennent à la sphère de la connaissance. Ceci dit, nous avons montré aussi que cette allégation n'est pas corrélatrice d'une théorie de la connaissance clairement identifiée.

En résumé, il y aurait dans le discours une acceptation relative du concept ne renvoyant pas à une théorie explicite ni à des manières de faire. La seconde partie de notre travail consiste à renverser notre angle d'approche de la question. Pour ce faire, nous voulons interroger la pratique dont nous savons pertinemment qu'elle ne se réfère pas au concept mais qu'elle met en œuvre une théorie implicite. Nous souhaitons donc questionner les théories implicites des professionnels afin d'en inférer les contours du concept.

« La théorie » est un système spéculatif de connaissances, construite en dehors de la réalité et de l'expérience elle organise cependant les actions concrètes en donnant au sujet un cadre de référence, nous pourrions dire une intelligibilité singulière du réel. Nous produisons en permanence des théories puisqu'elles organisent nos actions, mais peu de ces théories sont explicites. Les théories « ordinaires », celles auxquelles nous faisons référence en permanence dans la vie quotidienne, sont largement implicites alors que les

théories « générales », les théories scientifiques, les valeurs sociales et morales, l'éthique, la communication..., nécessitent d'être explicitées puisqu'elles sont partagées par le groupe social. Ces ordres de théorisation ne sont pas étanches, mais ils ne sont pas non plus totalement perméables. Par exemple, la pédagogie comme théorie générale fait largement référence aux méthodes actives et les praticiens actuels utilisent beaucoup des orientations de cette théorie de l'enseignement ; Mais dans le même temps, parce que les conditions de la pratique pédagogique sont particulières à chaque lieu de son exercice, les praticiens produisent leur propre théorie ordinaire, s'inscrivant peu ou prou dans le cadre de la théorie générale. Ceci dit, le praticien peut parfaitement revendiquer la théorie générale et pratiquer tout autre chose.

Pour accéder à ces modèles théoriques implicites de l'action pédagogique, nous questionnerons des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et sportive exerçant leur activité professionnelle dans des établissements scolaires de la région lyonnaise. Deux panels seront considérés : d'une part, des enseignants en poste responsables de la formation continuée dans le cadre de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale (ex-MAFPEN), et d'autre part, des enseignants en poste ayant fait acte de candidature à un stage de réflexion sur les pratiques pédagogiques en lycées professionnels. Pour réaliser notre objectif nous avons donc choisi deux panels d'enseignants particulièrement sensibles aux questions théoriques. Nous récolterons le matériel utile à l'interprétation des théories des enseignants du premier panel lors des séances de travail visant à préparer la session de formation. Pour le matériel concernant les enseignants du second panel nous le collecterons lors du stage de formation.

Ceci dit, les théories ne peuvent être comprises qu'en référence au choix du regard que l'acteur porte sur le monde. Nous entendrons par « paradigme »¹ une conception du monde faisant signifier les théories, elles-mêmes assimilables à des rapports au monde. Par exemple, le paradigme cognitiviste permet de concevoir les rapports de l'enfant à la situation motrice comme un traitement d'informations. Selon ce paradigme, le praticien débutant a du mal à discriminer les informations pertinentes dans la situation. Même dans une activité simple, un saut athlétique, il y a pour le débutant inflation d'informations : informations extéroceptives - l'état de la piste, la distance du sautoir, les spectateurs, le nombre de foulées, etc -, informations intéroceptives – l'adhérence des chaussures, les sensations de force centrifuge, la vitesse, la mise en tension, etc. L'expertise s'exprime donc dans la sélection, acquise par l'entraînement, des informations les plus pertinentes pour réaliser une performance. Le paradigme cognitiviste et la théorie de l'information

¹ On peut considérer que les relations humaines s'expliquent par l'existence de l'inconscient. Dans ce paradigme, qui est un choix de regard sur les choses, plusieurs théories existent émanant d'auteurs différents : Freud, Young, Reich, Lacan... Il en va de même pour l'ensemble des sciences ou des composantes de l'activité humaine.

donnent une signification à l'acte pédagogique, aussi bien pour ce qui concerne l'évaluation de l'activité de l'apprenant, que pour ce qui concerne la mise au point de la progression pédagogique.

Pour faire émerger ces paradigmes nous nous appuyerons sur les dialogues des enseignants et sur leurs propositions de pratiques. En effet, le paradigme, comme signification (modèle théorique) renvoie au discours, et la théorie professée, puisqu'elle est en lien avec le paradigme, renvoie aux actes d'enseignement.

Nous voyons alors qu'entre paradigme, théorie, dialogue et pratique de nombreux décalages peuvent intervenir. Nous postulons que le sens de la pratique naît alors de l'interprétation de ces décalages. La deuxième partie de notre étude vise donc à interpréter les décalages dans un système cohérent² qui ne devrait pas en comporter.

Les matériaux récoltés sont des données de première main, entendons par-là que nous faisons référence à du matériel servant véritablement aux enseignants pour pratiquer.

Comme pour la première partie, les données sont mises en forme et représentent un fond documentaire dont l'étude et les annexes rendent largement compte. Le lecteur pourra une fois encore utiliser cette récolte pour travailler la « matière » comme bon lui semble, ce sont des informations disponibles.

² Paradigme-théorie-dialogue-pratique.

Plan de thèse de la deuxième partie

Recueil de données : travaux du cercle d'étude et stage MAFPEN

Dessaisissement de la parole pédagogique

CH 1

| Compréhension | Interprétation |
|---|---|
| formalisation des pratiques, des outils, des conceptions et des modèles que l'on rencontre dans la pratique, à l'intérieur du cercle d'étude. | le préjugé de premier niveau fondé sur le bilan des travaux du cercle d'étude |
| CH 2 | CH 3 |

Elaboration d'une signification sur fond de compréhension et d'interprétation : bilan sur une théorie de la connaissance en éducation physique.

[il n'y a pas de modèle de la connaissance dans les pratiques de l'éducation physique scolaire]

CH 3

Dessaisissement de la parole du chercheur.

Quelles connaissances apporte ce travail?

(qui se définissent par leurs limites)

Pour que cette connaissance devienne un savoir il faut qu'il soit éprouvé par le vécu. Mise à l'épreuve du préjugé de niveau 2 pendant le stage MAFPEN du réseau LP de l'Académie de Lyon.

| Interprétation | Compréhension |
|--|---|
| - Stage MAFPEN élaboration d'un préjugé de niveau 2 constituant un « sens commun » : pourtant l'éducation physique scolaire ne peut plus se passer d'une théorie de la connaissance | logistique pour la préparation du stage |
| CH 4 | CH 4 |

CHAPITRE 1

Que disent les enseignants de la nature du savoir dont ils ont la responsabilité ?

1) Les bases théoriques.

Nos conceptions éducatives sont fortement influencées par *un arrière plan de pensée* dans lequel fusionnent nos rationalités les plus catégoriques, nos sensations les plus fines, notre imaginaire, notre engagement, enfin tout un ensemble complexe de références qui constitue une *toile de fond* sur laquelle s'ancrent nos manières de concevoir les choses ainsi que nos décisions. Cet *arrière plan de pensée* représente ce que Thomas Kuhn appelle un paradigme¹. Sur ce point, il n'est pas inintéressant de différencier ce qui est de l'ordre des paradigmes et ce qui est de l'ordre des outils utilisés par ces paradigmes pour appréhender le réel. Par exemple, la psychanalyse freudienne est un paradigme proposant comme outils les topiques, les outils de la première topique freudienne sont les instances du conscient et de l'inconscient, le refoulement, les névroses et les psychoses, ceux de la seconde topique le moi, le surmoi, le ça. Nous pourrions faire l'histoire de l'éducation physique scolaire, selon le paradigme psychanalytique en utilisant ses outils, comme nous pourrions faire cette histoire selon le paradigme marxiste en utilisant les outils du matérialisme dialectique ou du socialisme scientifique.

Si comprendre l'éducation physique scolaire consiste à interpréter les décalages entre théorie et pratique, il est nécessaire au préalable de découvrir les paradigmes générant les théories ordinaires des enseignants, celles qui les font agir en référence à une conception du monde.

¹ Ce terme est très ancien puisque Platon l'utilise pour désigner l'explication du modèle ou de la règle. Pour Aristote c'est l'argument, fondé sur un exemple, qui est destiné à la généralisation. Pour T.Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*. Champs, Flammarion, Paris, (1970-1983), c'est la représentation, historiquement constituée, des problèmes et de leurs solutions : il est indispensable pour constituer une *science normale* au-delà des règles de fonctionnement de cette science. Une révolution scientifique est tout changement de paradigme. Pour E.Morin (1991), *Les idées*, Le Seuil. Le terme s'est vulgarisé pour désigner « soit le principe, le modèle ou la règle générale, soit l'ensemble des représentations, croyances, idées qui s'illustrent de façon exemplaire ou qu'illustrent des cas exemplaires ».

La question du paradigme fait vraisemblablement interférer plusieurs plans :

- Celui des conceptions individuelles : les convictions, les engagements, les croyances, l'éthique personnelle si l'on veut bien.
- Celui des conceptions épistémologiques : c'est-à-dire l'autorité sur les contenus d'enseignement scolaire au regard du savoir de référence. De ce point de vue, la didactique s'implique dans le domaine de la réflexion théorique en pensant la transposition du savoir de référence. Elle œuvre au fondement du savoir scolaire par l'éthique du « vrai » qui est en jeu dans l'ordre de l'épistémologie.

Ceci dit, le savoir de référence de la pratique n'est pas facile à définir : si l'on conçoit bien le savoir de référence du mathématicien, il n'en va pas de même pour le politicien, le boulanger ou le sportif de haut niveau. Les conceptions épistémologiques nous conduisent ainsi à nous interroger sur la nature des savoirs de l'action, c'est-à-dire sur ce qui peut constituer la référence, sur leur mode de transmission, sur la nature de l'appropriation et sur la forme de leur expression. Sur un autre plan, les savoirs de l'action restituent à leurs producteurs la légitimité de leur analyse, puisque précisément ces savoirs font partie de la personne. Pour le dire autrement nous posons la question : qui a autorité pour statuer sur la pertinence du savoir scolaire, l'universitaire ou le pédagogue ?

- Celui enfin des conceptions de l'enfant dans ses rapport aux apprentissages. Il y a une articulation, remarquablement repérée par L.S.Vygotsky², entre développement et apprentissage, elle situe le rapport entre ce que l'on sait du développement, pour nous des habiletés motrices, des potentialités et des aptitudes physiques..., et ce que l'on sait de l'apprentissage, des procédures pédagogiques, de la didactique et de son ingénierie. Quelle place occupe l'apprentissage par rapport au développement ? La question a encore de beaux jours devant elle.

Le *modèle pédagogique paradigmatique* permet d'inférer l'*a priori* pédagogique. C'est une manière de voir, de concevoir et de comprendre le fait éducatif. C'est une matrice organisatrice des manières de penser, de produire et de piloter, caractéristique d'un individu. Dans ce sens, nous partageons l'avis du sociologue canadien Claude Paquette :

« Actuellement, le milieu éducatif est réfractaire au débat sur les conceptions et les théories qui l'influencent quotidiennement. La principale crise du monde scolaire est liée à la perception de sa mission ou de sa finalité. Trop souvent, on préfère le comment au pourquoi. Tout ce passe comme si le comment était neutre, sans aucune inspiration. Pourtant, aucun changement n'est durable sans une association constante du pourquoi et du comment. Pour leur part, les débats sur le pourquoi

² Vygotsky L.S. (1935), *Problema obucheniaz i umstvennogo razvitya vchkol'nom vozraste*. Traduction de Catherine Hauss, Le développement mental de l'enfant dans le processus d'enseignement, reproduit dans l'ouvrage de B.Schneuwly et J.P.Bronckart *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Nieslé, collection Textes de base en psychologie, Neuchâtel et Lausanne, Suisse - Paris, France, 1985, pp. 94-117.

sont trop souvent approximatifs et nébuleux parce qu'ils reposent sur l'opinion spontanée, le cliché, l'idée reçue et l'information périmée. Ce genre de débat inhibe l'action parce qu'il maintient l'idée fautive selon laquelle il n'existe pas de solution aux problèmes actuels. Il faut apprendre à réconcilier le pourquoi et le comment. Le comment va de soi quand le pourquoi est clair, articulé et défini. »³

Le modèle pédagogique paradigmatique est le pourquoi des choix pédagogiques. Il est souvent implicite et représente la *toile de fond* sur laquelle l'enseignant élabore sa compétence professionnelle. Il n'est pas explicite et il faut l'inférer à partir de la pratique. Les recherches sur ce point sont peu nombreuses et ne s'intéressent pas exactement au pourquoi des choix pédagogiques. Nous citerons dans les chapitres suivants certains auteurs mais il faut préciser dès maintenant que leurs propositions ne sont pas exactement conformes à ce que nous tentons d'élucider⁴. Il en va de même pour les travaux de l'Institut National de Recherche Pédagogique : dans ce cadre, J.Marsenach⁵ a remarquablement démontré que les pratiques dominantes dans l'enseignement de l'éducation physique scolaire sont largement inspirées des pratiques sportives. Pour intéressants que soient ces travaux ils recouvrent une carence : l'absence de débat autour d'une spécification de la pratique d'éducation physique scolaire. Les objets de ces études, l'évaluation, la transposition didactique..., sont posés au-delà de la question du statut et du particularisme de la pratique. Ceci étant dit, nous recherchons au travers des *modèles pédagogiques paradigmatiques* à répondre à deux problématiques majeures pour notre thèse :

- quel sens donne le praticien à sa pratique ? L'éducation physique scolaire est-elle une initiation sportive au rabais ?
- et, ce sens inclut-il une théorie de la connaissance sous-jacente permettant d'inscrire l'éducation physique dans l'école comme discipline d'enseignement sans encourir le risque de s'intellectualiser mal à propos?

La recherche a pour but l'exploration des *modèles pédagogiques paradigmatiques* animant les praticiens. Le modèle est le schéma plus ou moins strict, plus ou moins formel, plus ou moins explicite, sous-tendant nos conduites, c'est le cadre plus ou moins vague des références dont nous nous servons pour signifier, pour donner du sens, à nos actions. Pour accéder à ces modèles nous nous appuyerons sur des faits concrets. Par fait, il faut entendre les caractéristiques des situations d'enseignement réellement mises en

³ Paquette C. (1996), Des paradigmes qui influent sur la mission éducative, *Vie Pédagogique*, n°100, septembre-octobre, revue québécoise publiée par le Secteur des Services Éducatifs et des Réseaux du Ministère de l'Éducation, Montréal, Canada, pp. 10-14.

⁴ Il s'agit principalement des thèses de J.Bodet : *Les contenus en éducation physique et sportive d'après les connaissances évaluées chez l'élève de lycée depuis 1983. Enquête auprès des enseignants*, Paris V, Sciences de l'éducation, 1994, thèse microfichée n° 94PAO5HO31 et J.Riff : *La planification comme stratégie d'adaptation aux contraintes de la tâche de l'enseignant d'éducation physique*, Montpellier, Sciences du sport, 1994.

⁵ Marsenach J. (1991), *Éducation physique et sportive, quel enseignement ?* Sous la direction de, Département des didactiques des disciplines, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris.

place par la profession, les comportements des acteurs, les outils utilisés ou les interactions entre les personnes. Par opposition, nous définirons les représentations comme des opinions, des façons de voir les choses⁶. Nous pouvons avoir présents à l'esprit des modèles explicites (le cognitivisme, l'existentialisme, le constructivisme, l'interactionnisme etc.), mais bien que nous leur fassions référence dans le discours ces modèles ne sont pas mis en actes dans nos pratiques. Autrement dit : en quoi l'épistémologie génétique de J.Piaget, à laquelle la profession a si souvent fait référence, a-t-elle produit en éducation physique des modes d'intervention représentant une pratique spécifique à la pédagogie piagétienne ?

Il y a un décalage important selon nous entre le discours référencé aux modes scientifiques du moment et des pratiques évoluant bien plus lentement que les idées.

« Les conceptions de l'éducation physique ne s'affrontent pas tellement pour les exercices qu'elles préconisent [...] elles se heurtent, si étonnant que cela puisse paraître pour des raisons philosophiques [...] En éducation physique les idées comptent plus que les actes. » A pu dire J.Ulmann⁷.

Pourtant, l'éducation physique ne peut s'identifier qu'au travers de ses pratiques ? Ce ne sont pas les discours, toujours polémiques et terrain d'exercice des enjeux de pouvoir, qui caractérisent l'éducation physique, ce sont les pratiques réelles d'enseignement. Ce sont les pratiques qu'il faut décortiquer pour accéder au sens, ou au non-sens, de l'éducation physique scolaire, pas les discours.

Il s'agit bien de rechercher les modèles opératoires de la pratique dont nous supposons qu'ils sont grandement implicites. L'intérêt résidera dans l'éclaircissement de cette méprise entre les références annoncées comme enjeu du discours autour de l'éducation physique et les modèles opératoires porteurs du sens de l'éducation physique comme pratique d'enseignement. Sur le décalage irréductible entre « théorie professée » et « théorie réellement pratiquée » nous renvoyons le lecteur aux thèses de Chris Argyris et Donald Schön⁸.

L'éducation physique scolaire comme pratique est multiforme, c'est sa richesse et il ne conviendrait pas de vouloir la réduire. En d'autres termes, il ne s'agit pas de faire une théorie préalable à la pratique mais de chercher dans la pratique ce qui peut être théorisé. Cette recherche n'a pas vocation de jeter frontalement telle conception contre telle autre.

⁶ De Ketele J.M., Roegiers X. (1993), *Méthodologie du recueil d'informations*, op. cit., pp. 140-178.

⁷ Ulmann J. (1966-1967) Sur quelques problèmes concernant l'éducation physique et sportive. Revue *E.P et S*, n°81 à 84.

⁸ Schön A.D. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit par J.Heynemand et D.Gagnon, collection Formation des Maîtres, Les Editions Logiques, Québec, Canada. Ces auteurs ont produit ce que l'on appelle la loi d'Argyris et Schön : dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer d'un dialogue réel.

Il n'y a pas une « bonne » éducation physique par rapport à une autre qui serait, comme de juste, moins bonne, il y a des pratiques d'enseignement. Ce paysage complexe nous oblige à aller plus loin dans la définition *des modèles pédagogiques paradigmatiques*.

Pour E.Morin⁹, le paradigme organise et radicalise la manière dont les individus connaissent, pensent et agissent. Il y aurait donc une antériorité du paradigme, du modèle, sur l'action mais aussi sur la pensée. Invisibles et virtuels ils n'en sont pas moins une façon de penser se mettant en œuvre dans l'action, c'est à dire dans le comment. Le *modèle pédagogique paradigmatique* n'existe que dans sa manifestation. Cet argument fort anime notre recherche : seule l'analyse de l'activité permet de découvrir ses fondements.

Le paradigme a aussi une dimension historique et culturelle. Dans une même culture plusieurs modèles peuvent coexister, pacifiquement ou belliqueusement. Dans notre culture professionnelle, nous l'avons vu dans la première partie, différents modèles sont en œuvre dans une cohabitation plus ou moins acceptée.

« Ici se dégage une leçon importante pour le monde scolaire, qui a l'habitude de croiser les valeurs, les conceptions et les pédagogies. Toute chose n'étant pas égale, on ne peut pas inventer une nouvelle pédagogie en puisant des idées clés dans des pédagogies divergentes [...] Certaines pédagogies s'inspirent de paradigmes différents et inconciliables. Il nous reste donc une possibilité : choisir une pédagogie compatible avec sa vision, ses valeurs et ses convictions. »¹⁰

Notons en aparté, que le « changement de paradigme » n'est pas chose facile et nous nous en apercevons en éducation physique où les « courants » n'en finissent pas de resurgir. Il n'y a en fait, depuis les années soixante, que des rénovations, c'est-à-dire des dépoussiérages des paradigmes pérennisés : le développemental, le rationnel scientifique, le sportif et l'institutionnel. Rénover est un processus d'amélioration d'une tradition que l'on ne veut pas remettre en question, et la résistance réside bien dans l'immobilisme des positions réciproques. Par exemple, la didactique a grandement amélioré l'enseignement des activités physiques et sportives, mais elle n'a pas remis en cause la confusion entre le sport et l'éducation physique scolaire. L'innovation, tellement souhaitée par l'INRP, n'est pas pour demain, comme elle n'a pas été le fait hier. Par innovation il faut entendre une révolution, en d'autres termes, un changement de paradigme. Mais ce changement se gagne par le travail accompli sur les idées, les idéologies et les valeurs, il implique d'incorporer de nouvelles grilles mentales pour orienter les convictions, la réflexion et l'action. Quand nous proposons de réfléchir l'éducation physique scolaire à partir d'une théorie de la connaissance, nous souhaiterions initier cette révolution faisant abandonner, une fois pour toutes, les paradigmes éculés du sport, du développement, de la science et de la

⁹ Morin E. (1994), *La complexité humaine*, op. cit., Paris, en particulier les pages 332-340.

¹⁰ Paquette C. (1996), op. cit., p. 10.

cybernétique. Mais pour cela il faudrait faire une vraie révolution, scientifique, et pas une révolution de palais dont le but unique est de renverser quelques princes pour les remplacer par quelques autres.

Tout l'enjeu de cette recherche tient au projet de « lire » les pratiques comme des livres différents. La recherche de structures, d'invariants, de relations privilégiées nous conduirait à un structuralisme bon teint laissant supposer l'existence d'une structure minimale obligatoire au bon enseignement. Tel n'est pas notre projet. Cela dit, nous ne renonçons pas à découvrir les paradigmes producteurs des modèles, non pas comme structures mais comme systèmes de référence. Nous nous intéressons au fonds commun, à l'arrière plan des hypothèses implicites et des pratiques communes et partagées, dans lesquelles s'inscrit, et cela dès le départ, toute communication professionnelle¹¹. Le but objectif de cette étude réside dans un travail de compréhension modélisante des pratiques afin d'établir un fond commun de signification permettant d'en faire une interprétation. En d'autres termes, nous ne voulons pas expliquer pourquoi les collègues font ce qu'ils font, ou pire encore, dire en quoi ils ont raison ou tort de le faire.

Dans cette perspective herméneutique, nous voulons dévoiler notre propre rapport à l'objet d'étude, c'est-à-dire aux modèles explicites et implicites censés alimenter notre pratique professionnelle. Au-delà de la description des modèles pédagogiques réellement mis en œuvre, c'est le rapport aux modèles des acteurs et le rapport que nous, chercheur, entretenons aux modèles pédagogiques, qui nous intéressera. A partir du dévoilement du lien entre le sujet et l'objet nous serons en mesure de donner du sens à nos découvertes. Autrement dit :

- dans un premier temps de comprendre comment se fonde épistémologiquement l'intervention en éducation physique scolaire,
- dans un second temps à quel modèle, ou à quel manque de modèle, de la connaissance il fait référence.

Nous voulons rendre explicites les modèles pour montrer certaines contradictions. Mais, non pour les démanteler, non pour les démonter afin d'en approcher le mécanisme, nous voulons montrer les contradictions pour accéder à une compréhension *dialogique*¹² des phénomènes. Un schéma illustre notre conception :

¹¹ Habermas J. (1989), *Morale et communication : Conscience morale et activité communicationnelle*, édition Du Cerf, Paris, pp. 44-46.

¹² Gadamer H.G. (1996), *Vérité et méthode. Les grandes lignes de l'herméneutique philosophique*, op. cit.

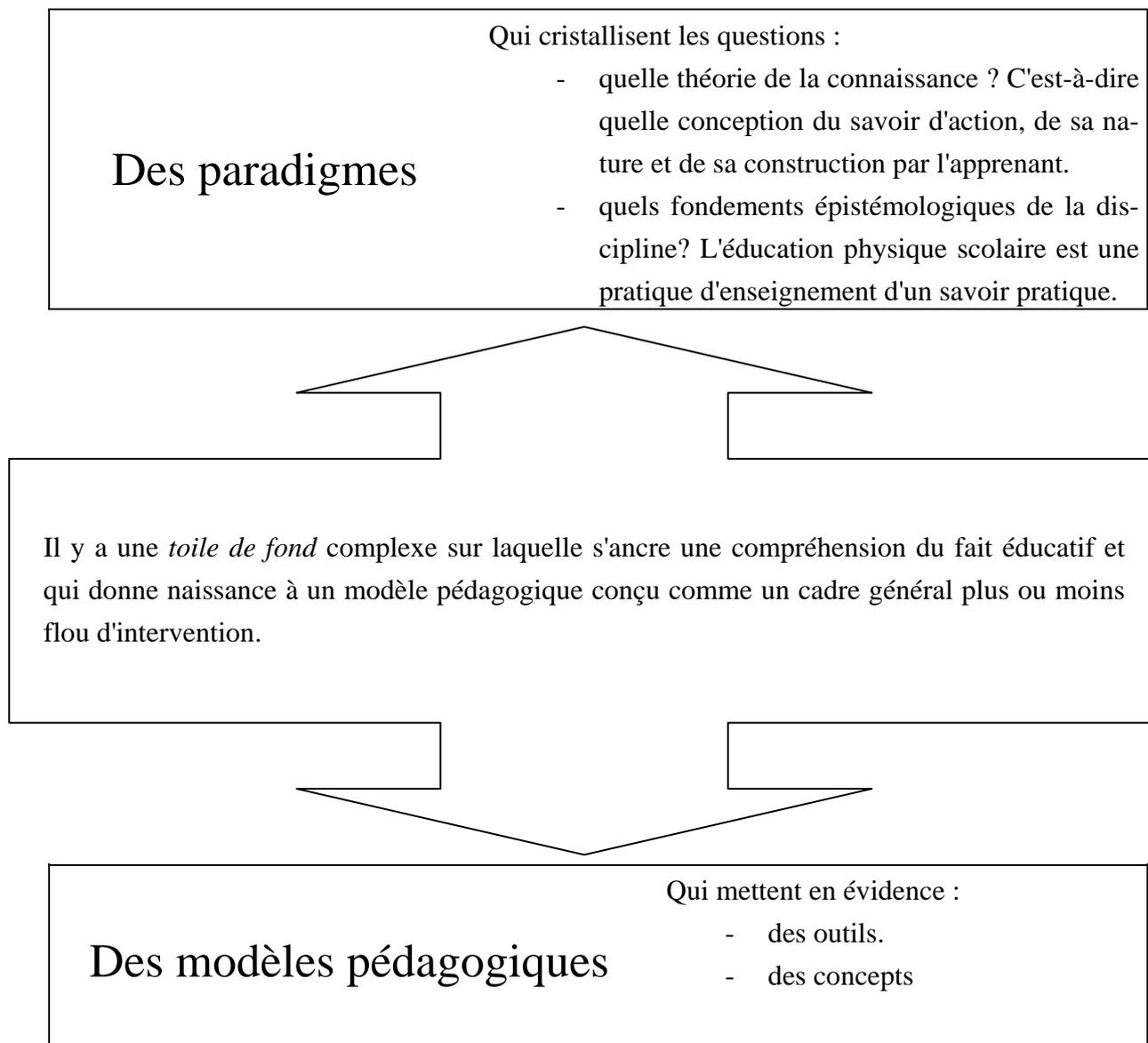


Figure 4 : du paradigme au modèle ou l'articulation de concepts qu'il n'est pas forcément pertinent d'assimiler.

Nous présentons dans le schéma ci-dessus un modèle cohérent dans lequel les interrelations entre les parties spécifient plus le système que la somme de ses parties. Comme toute modélisation il trahit la complexité du réel, et il faut imaginer non pas une juxtaposition d'éléments mais une dynamique en perpétuelle évolution¹³.

Notre but n'est pas de produire un modèle inerte réduisant le réel, mais d'imaginer comment la complexité peut figurer. Dans l'étude suivante nous cherchons à décrire une

¹³ Cette position se rapproche du systémisme dans lequel on ne recherche pas une relation horizontale entre deux éléments mais une circularité donnant aux interrelations une place primordiale dans l'approche de la complexité.

dynamique. Pour ce faire nous avons accès aux faits, aux outils et aux concepts des enseignants, et, nous tenterons de remonter aux modèles puis aux paradigmes pour comprendre, à notre tour, quelle théorie de la connaissance et quel fondement épistémologique sont repérables en éducation physique à l'école. Cette entreprise revient à dévoiler la toile de fond de signification de l'acte d'enseigner l'éducation physique à l'école.

2) La méthodologie des entretiens.

Le recueil de données sera de nature narratif dans la mesure où nous porterons notre attention sur la description des outils, des concepts et des situations de l'activité d'enseignement. Le matériel du recueil d'informations sera naturel parce qu'il portera sur les conditions réelles de la pratique.

L'inférence, autrement dit la tendance à donner du sens aux informations recueillies, se fera par un travail avec les membres du Cercle d'Etude et sur les collègues stagiaires en formation. C'est dans la confrontation des points de vue qu'émergera ce qu'enseigner l'éducation physique aujourd'hui veut dire.

Le but de cette partie est d'accéder au sens des pratiques d'enseignement. Définir le sens est une entreprise difficile tant le champ sémantique du terme est grand. Le sens, les cinq sens, sont des attributs du corps humain. A l'opposé « le sens » c'est l'intelligibilité du monde, des objets, des phénomènes tels que le sujet les perçoit. La définition du concept « sens » va de sentir jusqu'à la manière de concevoir le monde en passant par la direction qu'il faut suivre ou justement ne pas suivre si le sens est interdit. Nous définirons le sens comme la manière dont le sujet est en relation avec le monde et le monde des objets.

La signification n'est pas, pour nous, l'attribution d'un sens unique aux phénomènes observés, c'est au contraire la mise à jour, l'affleurement à la conscience pour les chercheurs, et les observateurs, des façons différentes de percevoir un même phénomène.

La signification s'exerce dans l'élaboration des deux préjugés successifs jalonnant le protocole, la démarche herméneutique s'illustrant dans la dynamique d'affinement des préjugés. La signification n'est pas la mise à jour d'une interprétation unique, intangible, pire encore consensuelle, du phénomène, mais c'est l'exposition des différentes façons de percevoir un phénomène, donc de lui donner un sens.

2.1) Le problème.

Nous tenterons de cerner les modèles permettant aux collègues de fonctionner dans leurs interventions. Il s'agit de savoir si les pratiques sont tellement en phase avec les

intentions : mettre l'enfant au centre de nos préoccupations, construire des savoirs, faire de nos élèves des personnes créatives, etc.

2.2) L'hypothèse de travail.

Comme le montre l'étude de J.Marsenach citée précédemment, l'entraînement sportif est la référence forte (le paradigme) alimentant les pratiques pédagogiques. Ces propositions recouvrent un modèle implicite, le béhaviorisme, contrariant, *in fine*, nos références théoriques affirmées plutôt cognitivistes. Le modèle pédagogique dominant est un modèle comportementaliste de fabrication de comportements et non un modèle d'émancipation de l'individu. En d'autres termes, le modèle pédagogique dominant ne met pas en jeu une théorie subjective de la connaissance, mais une théorie objective techniciste. Nous voulons montrer que ce modèle fait le deuil de la personne humaine, alors même que la profession qui l'utilise clame « à corps et à cris »¹⁴ la prévalence de l'enfant.

2.3) La démarche.

Le but de la démarche est d'organiser ce qui est observable. L'observable appartient à l'activité des sujets, ce sont les concepts, les outils ou les modes d'intervention formalisés par les enseignants eux-mêmes. Nous voulons élaborer des abstractions¹⁵ permettant de comprendre¹⁶ les modèles opératoires des collègues (et de nous-même) à partir des relations s'établissant entre les référents, la conception de la connaissance, les outils et les pratiques. Nous tenterons par la suite une catégorisation des modèles selon qu'ils font référence à un modèle pédagogique général de fabrication ou au contraire d'émancipation de l'élève.

Tout passage de l'observation aux langages, écrits et / ou oraux, représente une difficulté, celle d'initier prématurément une interprétation des faits. Mais en restant au plus près des descriptions nous ne risquons de perdre que de l'information. L'important n'est pas tant la quantité d'informations que la discussion des préjugés qu'autorise le recueil de données.

Le savoir conceptuel est une connaissance du monde extérieur acceptable scientifiquement. Cette élaboration ne peut être satisfaisante sans un travail de mise en question, de réfutation des évidences, permettant d'accéder au savoir scientifique.

¹⁴ Titre de l'ouvrage synthétisant l'ensemble des travaux du Cercle d'Etude des LP de l'Académie de Lyon depuis sa création, cité en bibliographie.

¹⁵ On peut entendre la notion comme l'effort pour arracher à la confusion et à la compacité du réel des bribes significatives

¹⁶ Au sens étymologique du terme : *prendre avec, s'emparer de, saisir par la pensée.*

« Dans la formation d'un esprit scientifique, le premier obstacle, c'est l'expérience première, c'est l'expérience placée avant et au-dessus de la critique qui, elle, est nécessairement un élément intégrant de l'esprit scientifique. Puisque la critique n'a pas opéré explicitement, l'expérience première ne peut, en aucun cas, être un appui sûr. »¹⁷

Notre démarche s'articule en quatre points :

A) Récolter des données : telles qu'elles se présentent dans les pratiques réelles d'enseignement. Nous travaillerons donc sur du matériel déjà utilisé dans les cours des praticiens interpellés.

B) Expérimenter le lien entretenu avec les modèles pédagogiques. La première phase du travail concernera donc les chercheurs du groupe de pilotage eux-mêmes, nous serons nos propres prototypes.

Dans un second temps, nous expérimenterons nos découvertes et nos conclusions sur le panel des enseignants du stage académique lycées professionnels. Cette expérimentation a pour fonction de faire émerger les modèles implicites.

C) Argumenter le référent conceptuel et comprendre en réfutant : cette partie a pour fonction de comprendre les référents explicites avancés, en mettant à jour pourquoi nous les avançons. De même, elle a pour fonction de formaliser les modèles implicites mais opératoires utilisés dans la réalité et non pas dans la virtualité de nos fantasmes pédagogiques. Il s'agira effectivement d'une argumentation dans la mesure où nous nous appuyerons d'une part sur les données récoltées en A et sur une formalisation des modèles explicites.

La concordance, ou la discordance, entre les référents explicites et les modèles opératoires, sera pour nous le premier point de signification de notre recherche. Le second point de signification réside dans la réfutation de l'évidence entre les référents et les modèles implicites opératoires.

Enfin l'interprétation, sur ces conclusions, attribuera du sens commun à notre rapport aux modèles pédagogiques. L'élucidation du sens, dont nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un manque de modèle de la connaissance, conclura la quête herméneutique de cette première partie.

D) Il se posera en dernier lieu la question de la généralisation de notre interprétation, donc de nos conclusions. Peut-être est-ce un phénomène purement « lyon-

¹⁷ Bachelard G. (1989), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. J.Vrin, quatorzième édition (1937), Librairie philosophique, Paris, p. 23.

nais », c'est-à-dire attaché à la culture « FSGétiste » et didactique de la profession dans l'académie. Il faudra alors interroger par l'intermédiaire des publications ce qui se fait ailleurs pour en inférer le degré de généralisation des conclusions.

3) Proposition de protocole pour la recherche du réseau LP de l'Académie de Lyon, 1996.¹⁸

A partir d'un travail effectué auprès des collègues de lycées professionnels en stage de formation à la MAFPEN de Lyon, nous tenterons de définir les modèles opératoires des enseignants d'éducation physique. Par modèles opératoires, nous entendons l'aspect procédural de l'intervention. Ce savoir s'appuie sur des connaissances implicites mises en œuvre, puis dans un second temps sur la mise en relation de ce que l'on sait et de ce que l'on projette de faire pour faire face à la situation.

1) Nous avons à faire un travail préalable d'élucidation au sein même du groupe de travail du cercle d'étude des LP de l'Académie de Lyon. Dans ce groupe chacun a le statut de chercheur puisque nous discuterons, collégialement, des buts, des motifs, des démarches, des protocoles, des recueils de donnée, des exploitations, de l'interprétation et de l'évaluation de notre travail. Pour notre part, en tant qu'animateur du groupe, nous nous réservons la possibilité de ne pas exposer d'emblée l'hypothèse de travail. En effet, les enseignants participant au groupe de pilotage sont eux-mêmes les premiers sujets d'étude. Les hypothèses définitives apparaîtront à la fin de la première phase de la recherche.

La démarche éclairera le propre rapport aux modèles pédagogiques de chaque membre du groupe de pilotage :

A) Elucider pourquoi nous voulons formaliser les modèles pédagogiques sous-tendant les pratiques ?

B) Définir les modèles explicites propres aux membres du groupe, en d'autres termes nommer nos références et nos manières de faire.

C) Collecter dans nos propres pratiques le matériel sur lequel nous appuierons notre compréhension (les cahiers de texte, les préparations, les cycles, les situations etc).

¹⁸ Nous présentons la proposition initiale telle que nous l'avons faite au cercle d'étude en annexe 4 de la deuxième partie pp. 115-117.

D) Elaborer, pour nous-même, le contexte de notre pratique à partir des notions, des concepts, des outils, de l'organisation des situations, des interrelations que nous mettons en place.

E) Définir par comparaison avec les modèles explicites existant, à quel modèle notre contexte renvoie.

F) L'interprétation de ces données aura pour finalité de mettre à jour les rapports que nous entretenons nous-mêmes aux modèles pédagogiques. C'est à dire :

☒ Pourquoi annonçons-nous telles ou telles références ?

☒ Pourquoi utilisons-nous tel modèle implicite de préférence aux modèles explicites que nous connaissons ?

☒ Peut-être pourrions-nous dire pourquoi nous taisons notre rapport aux modèles pédagogiques.

2) A partir des points B, C, D, élaborer une grille à faire remplir par les collègues du cercle d'étude. Cette grille pourra être modifiée collégalement. De même, elle pourra servir de grille de lecture pour l'application du préjugé de niveau deux dans les stages de formation. La grille figure en annexe 1 de la deuxième partie¹⁹.

3) Dans un second temps il s'agira de mettre sur pied une méthodologie pour rechercher les liens qui unissent les praticiens aux modèles pédagogiques. Cette démarche prendra appui sur les conclusions et le travail d'analyse que nous aurons avancé sur nos propres propositions. Il s'agira d'étendre notre recherche à une partie de la profession pour élucider le champ conceptuel, les connaissances et les outils dont disposent les enseignants, pour formaliser les modèles implicites qui sont mis en œuvre au-delà des déclarations d'intention. Nous serons probablement amené dans cette partie à comparer ce que nous avons élaboré au plan local avec ce qui se fait d'officiel au plan national.

4) L'interprétation portera sur l'analyse des éléments sur lesquels se fondent la mise en relation de ce que l'on peut nommer la culture professionnelle et les procédures d'intervention, c'est-à-dire les décisions d'intervention. Cette partie se décompose en trois parties :

a) Quelles sont les entrées privilégiées par les enseignants ?

b) Quelle est la part effective qui est accordée au sujet ?

c) Comment s'articulent les deux parties précédentes ?

¹⁹ Annexe 1 de la deuxième partie, *Le livre des annexes*, pp. 92.

Pour résumer notre démarche globale, nous dirons que notre intention est de faire ressortir :

- d'une part, que toute pratique s'appuie sur une théorie implicite renvoyant à un modèle de référence que nous appelons paradigme. Ce modèle fédère trois dimensions : une certaine vision de l'enfant, une conception du savoir et corrélativement un système de valeurs constituant un axiologie personnelle.
- d'autre part, qu'il peut exister un décalage entre « le dire et le faire », si bien que nous nous bornerons à étudier des pratiques verbalisées.

CHAPITRE 2

L'organisation de la recherche et le recueil de données concernant les travaux au sein du Cercle d'Etude des Lycées Professionnels de l'Académie de Lyon de 1996 à 1997

1) Les aspects méthodologiques.

Nous voulons donc recueillir des informations sur les outils, les organisations de groupe et les critères d'appréciation des situations ou les critères d'évaluation, pris en compte par les collègues pour fonctionner. Nous convoquerons pour ce travail des experts, ceux qui font au quotidien l'éducation physique scolaire. Nous recherchons le jugement des pairs sur l'interprétation des fondements du métier. Il s'agit pour nous de recueillir des faits d'enseignement, autrement dit des matériaux réellement utilisés en cours, en tentant de ne pas retenir ce qui est de l'ordre des généralités, des opinions, des sentiments.

Par contre, dans les dialogues accompagnant cette partie, et qui sont rapportés scrupuleusement, la dimension affective apparaîtra. Le recueil d'informations sera le plus descriptif possible pour que le lecteur puisse, par lui-même, exercer son jugement, de ce point de vue, pour le lecteur comme pour nous-même, l'inférence de conclusion sera différée par rapport à la collecte des informations.

Il y aura un fort niveau d'inférence sur ces informations, c'est l'intérêt mais peut-être aussi la limite du recueil de données et de la méthodologie interprétative employée. L'inférence des conclusions viendra d'une compréhension dialogique des informations et d'une interprétation de ces résultats.

Le lecteur pourra objecter que le sens inféré à partir du recueil de données est de l'ordre de l'opinion et non de la connaissance objective. Certes, mais nous cherchons à atteindre le sens recouvert par l'objet d'étude, justement au-delà de la connaissance objective dont nous percevons l'incapacité à faire signifier le *savoir de l'activité motrice*. C'est

le cœur même et l'enjeu de notre thèse : l'objet d'étude n'est pas suffisamment accessible objectivement.

En d'autres termes, nous disposons d'une masse importante de connaissances biologiques, physiologiques, sociologiques, psychologiques, philosophiques même, sur l'action motrice, mais nous ne disposons pas d'une théorie homogène de l'activité motrice, nous sommes encore très loin de pouvoir maîtriser une méthodologie de la complexité mettant en cohérence les éclairages différents pour signifier l'objet.

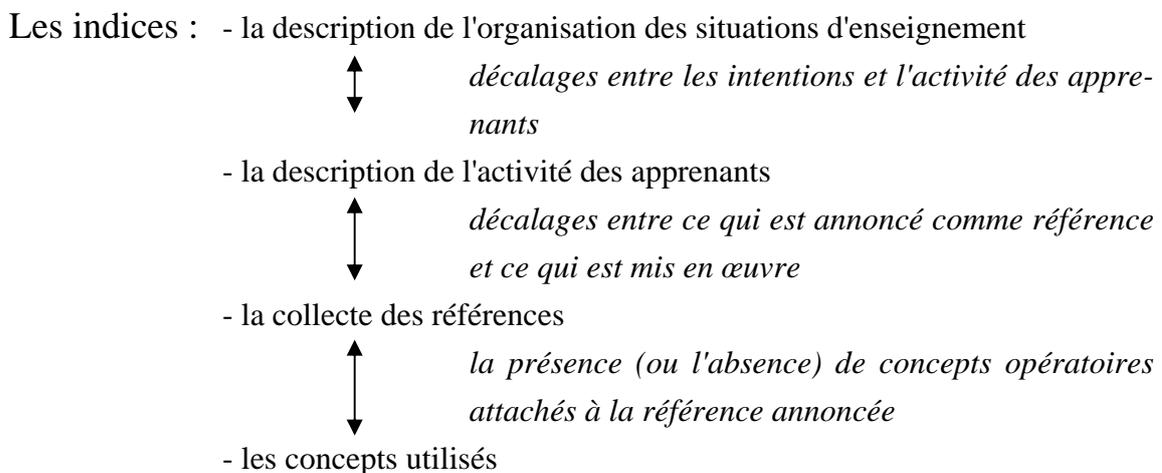
Par ailleurs, ce qui fait qu'un enseignant réussit échappe au quantifiable, il faut aller au qualifiable et nous n'envisageons que deux opérations pour cela : comprendre et interpréter.

La validité de l'interprétation se fera par un retour au jugement des pairs, nous postulons que les enseignants d'éducation physique sont les mieux qualifiés pour saturer en signification leur activité. Ce que d'aucuns contesteront en arguant du fait que la pratique ne permet pas d'avoir le recul nécessaire « *pour se regarder fonctionner* ». Si l'on veut connaître une activité il faut organiser une situation dans laquelle les rôles « d'observé » et « d'observateur » sont différenciés, nous sommes les plus mal placés pour connaître ce que nous faisons de manière automatique, le paradoxe du contremaître nous le rappelle. Cependant, grâce à notre méthodologie nous créons les conditions d'une mise à distance réflexive de la pratique par les praticiens.

Le Cercle d'Etude est un organisme dont la vocation est bien de permettre cette opération rendant aux praticiens la possibilité d'exercer leur expertise.

Ceci étant établi, il sera toujours temps par la suite de mettre en œuvre des recherches plus « canoniques » visant la production de connaissances objectives.

Trois niveaux de contradiction nous permettront d'inférer sur une théorie de la connaissance :



Les informations recueillies recouvrent les indices et répondent à trois critères de pertinence :

- le recueil de la parole et du jugement des pairs,
- le recueil des faits réels et non des représentations ou des généralités,
- la retranscription la plus fidèle possible de ce qui est produit.

La validité des informations recueillies¹ tient au fait qu'elles sont détenues par ceux-là même qui sont mis à contribution. Personne, en dehors du praticien n'est mieux à même de dire la réalité du terrain.

Par ailleurs, la méthode de recueil est « naturelle » dans la mesure où les enseignants ne subissent aucune pression. La situation ne cherche pas à manipuler les personnes ou les informations recueillies, la description la plus neutre possible doit amener les indices inférentiels de manière naturelle avec cependant un ordre dans l'apparition :

- 1) La description de l'organisation de la situation d'enseignement (le cycle, la séance, la situation d'apprentissage ou d'évaluation).
- 2) L'activité des apprenants.
- 3) Les concepts devant apparaître, sauf s'ils ne sont pas des outils pour penser l'acte d'enseigner ou s'ils sont trop intégrés pour nécessiter d'être exprimés.
- 4) Les références dont nous ne pensons pas non plus avoir d'éclairage direct.

Deux points font la fiabilité du recueil de données :

- D'une part, la concentration dans le temps, tout ce fait dans un temps et un espace précis, huit demi-journées pour les travaux du Cercle d'Etude et une semaine pour le stage MAFPEN.
- D'autre part, le recueil est narratif, naturel et descriptif, cela implique un accès aisé aux informations visées.

2) Le calendrier prévisionnel de la recherche pour la partie 2.

| Réunions de travail du cercle d'étude des lycées professionnels de l'Académie de Lyon | |
|---|---|
| 22.10.96 S1 | Mise en place de la recherche sur : 1) Le sujet de la recherche qui se formule sous le vocable de « modèles pédagogiques ». L'idée est de faire émerger ces modèles et de chercher la corrélation entre ce qui est dit, les modèles explicites et ce qui est fait, les modèles implicites. Mettre le groupe au travail sur des tâches précises. |

¹ La validité des informations recueillies permet de répondre à la question : suis-je sûr de recueillir les informations dont je déclare avoir besoin ? Lire à ce sujet De Ketele et Roegiers (1993), *op. cit.*

| | |
|---|--|
| 12.11.96 S2 | Présenter les différentes productions pour en faire un recueil de données. |
| 03.12.96 S3 | Finir les présentations. |
| 17.12.96 S4 | Confrontation des points de vue à partir : 1) De la question qui motive notre recherche de modèle. 2) Du préjugé de niveau 1. Enregistrement et transcription du débat. |
| 04.02.97 18.02.97 S5, S6 | Finir le débat et organiser le stage Réso LP. Organiser le recueil vidéo des pratiques. |
| 11.03.97 S7 | Répartition des fonctions lors du stage. |

Les séances de travail du Cercle d'Etude ont pour fonction de préparer le stage du Réso LP « Une éducation physique et sportive réussie en lycée professionnel », aussi bien pour ce qui concerne la logistique que l'ingénierie de formation. Dans le descriptif de cette recherche seule la composante ingénierie de formation nous intéressera.

| Stages de formation professionnelle servant de laboratoires de recherche | |
|---|---|
| Cercle d'Etude des lycées professionnels Une EPS réussie en LP 96SGA219G LP du premier film Lyon | Stage de formation professionnelle académique des enseignants des lycées professionnels regroupant quarante enseignants des trois départements (Rhône, Ain, Loire). |

3) Compte rendu des séances de travail du groupe d'étude des LP de l'Académie de Lyon.

SEANCE DE TRAVAIL N°1

Date : 22.10.96 lieu : Lycée du Premier Film Lyon, 12 rue du premier film, Lyon 8ème
horaires : 14H à 18H.

Présences : cercle LP au complet.

But de la séance :

- Lancer la recherche : obtenir l'adhésion du groupe sur le sujet et sur le protocole.
- Affiner le protocole de la recherche pour le rendre plus efficace (définir strictement ce que nous voulons récolter comme données, ne pas perdre de données, les récolter rapidement).
- Répartir la fonction de secrétaire.
- Faire le calendrier.

Protocole :

- Présenter la recherche : les objectifs, la problématique, la démarche.
- Débat pour récolter l'adhésion et les critiques.
- Statuer sur la poursuite de la recherche.

Recueil de données :

- Définir ce que nous voulons récolter dans un premier temps.
- Etablir la démarche de recueil des données premières.

Déroulement de la séance du 22 octobre.

La séance débute par le règlement de questions diverses ne portant pas sur la recherche elle-même. Le groupe est très coopératif pour ce qui concerne l'organisation de l'éducation physique dans les lycées professionnels de l'Académie de Lyon. Les questions d'organisation de l'U.N.S.S., bien que délicates, trouvent rapidement des solutions.

La présidente du Cercle d'Etude clôt le chapitre traitant de l'organisation afin que le groupe se mette à réfléchir aux orientations théoriques et formatives devant animer le groupe pour l'année à venir. Il s'agit de définir le sujet de la réflexion du Cercle et la manière dont ce sujet s'inscrira dans l'optique formative du stage académique organisé dans le cadre de la Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale (M.A.F.P.E.N.).

La parole nous est donnée afin de présenter la recherche et le protocole décrit dans le chapitre précédent. En préambule nous précisons que nous ne proposerons pas au cercle d'étude de partir du modèle de Gilles Bui Xuan et Jacques Gleyse, comme il en avait été question lors de la réunion plénière préparatoire aux travaux. En effet, il nous paraît plus judicieux d'adopter pour une démarche plus impliquante, c'est-à-dire plus centrée sur nos outils, nos manières de faire ou de penser. L'utilisation de modèles existants nous fait craindre que la description de nos modèles personnels soient moins neutre. Nous insistons donc sur cet aspect fondamental d'entreprendre un « travail sur nous-même » en dehors d'une mise en forme préalable. Cette démarche vise aussi à crédibiliser la recherche ne devant pas être perçue comme un droit de regard, ou une critique, de ce qui ce fait. La méthodologie mettant chacun de nous en position de chercheur ou d'observé, permettra d'éviter le risque d'une interprétation négative de la recherche.

Le débat s'engage par la suite à partir de la question : quand peut-on dire que les élèves ont réussi un cycle ?

Il est impossible de rendre compte de ce débat trop confus dans lequel chacun s'interpelle. Aux arguments de l'expérience répondent les arguments de l'expérience. Pour clarifier les échanges nous décidons de recentrer le débat autour de l'analyse d'une fiche d'évaluation des courses longues. Mais, même à partir d'un point concret, le débat reste confus et ne change pas de nature. Pourtant, si l'on regarde de plus près, le tumulte de ce débat nous permet deux constatations : il y a des résistances qui apparaissent lorsqu'il s'agit de livrer de sa professionnalité, de même, il apparaît très clairement des conceptions pédagogiques divergentes. Selon nous, ces résistances semblent liées à deux difficultés :

- La première tient à la difficulté des collègues à s'inscrire dans une démarche de théorisation. Ils sont sceptiques et méfiants, il y a même une réaction violente à propos de l'idée de modèle perçu comme un carcan, une phrase est lancée : *ma pratique ne se laisse pas enfermer dans un modèle*. Il y a donc une crainte à théoriser la pratique, c'est une attitude récurrente² des praticiens, nous nous étions confrontés à ce problème l'année précédente sur le thème de la douleur d'enseigner. Il faut donc, sur ce point, être prudent pour ne pas créer des tensions inutiles. Il faudra aussi faire des concessions sur l'aspect concret du travail. Par exemple, le recueil

² Et commode, le bouclier de l'indignation se lève essentiellement quand nous sommes en difficulté.

des fiches d'évaluation doit conduire à l'élaboration d'une banque de données utilisables par les collègues et qui sera relayée par le Cercle d'Etude. Il faudra aussi, de temps en temps, accepter de laisser se développer un débat fusionnel, versant sur des considérations affectives et des réflexions plus immédiates et plus pratiques.

- La seconde résistance se retrouve dans le manque de rigueur des collègues qui ne sont pas habitués à suivre strictement un protocole. Le débat dérape vite et s'enlise dans des considérations n'ayant pas d'intérêt pour la recherche, même si elles en ont par ailleurs. Il faut donc systématiquement recentrer le débat pour l'inscrire dans des traces acceptables.

Pour ce qui concerne les modèles pédagogiques qui émergent nous y reviendrons dans le bilan de la séance de travail, afin de les inscrire dans leur dynamique d'émergence.

Après un débat très riche, mais très confus, nous en arrivons à déterminer le travail à produire pour la séance 2 de la recherche (séance 3 du cercle d'étude). Ce travail correspond à ce qui était prévu par le protocole de la recherche.

- 1) Ecrire la manière dont nous concevons notre intervention et la manière dont nous concevons la façon dont l'enfant apprend.
- 2) Récolter les outils que nous utilisons lors d'un cycle d'enseignement.
- 3) Décrire une situation que nous faisons et qui « marche ». Décrire une situation que nous faisons et qui n'a pas « marché ».

Le compte rendu du secrétaire de séance sera pour nous un test permettant de vérifier si notre interprétation est bien conforme aux faits.

SEANCE DE TRAVAIL N°2

Date : 12.11.96 lieu : LP Premier film horaires : 14h-18h

Absences : La responsable du réseau.

But de la séance :

- Présenter notre travail individuel (10 mn).
- Partager nos points de vue et les expliciter (10 à 15 mn).
- Récolter :
 - Les notions et les concepts employés dans la pratique
 - Les caractéristiques des situations (ouvertes, fermées, interactives, directives, dévolutives)
 - Les types d'interactions.

Protocole :

- Tour de table comprenant : 1) Présentation de ce que l'on fait
 - 2) Précisions si nécessaire
 - 3) Débat
- Etablir l'ordre du jour de la séance 3

Recueil de données :

Récupérer tous les travaux personnels disponibles en précisant :

- l'établissement
- le nombre de collègues qui utilisent les outils
- la systématisation de l'emploi des outils (toutes les classes, les classes d'un niveau, certaines classes)
- le types de démarche évaluative qui recouvre les outils.

Déroulement de la séance du 12 novembre.

La séance est présidée par un de nos collègues en l'absence de la responsable.

La discussion est lancée par un essai de définition du terme modèle. P. propose la définition de J.Marsenach dans son article de la *Revue Française de pédagogie* n°89 de 1989 : le modèle « est le résultat d'une formalisation et d'une systématisation de l'expé-

rience personnelle à partir d'outils conceptuels et de cadres théoriques que possède l'enseignant. »

Cette définition recoupe celle que nous avons anticipée dans le protocole de cette recherche. Il est fait référence à des outils et à des cadres théoriques, comme nous tentons de le comprendre dans l'analyse des pratiques, à ceci près que nous cherchons à aller plus loin dans l'exposition de ces modèles / outils / concepts, pour interroger leurs rapports, leurs logiques voire leurs contradictions. De cette définition nous garderons présent à l'esprit cette idée : la modélisation est un effort systématique de formalisation de l'expérience personnelle.

Par la suite, le débat laisse entrevoir d'autres dimensions du terme modèle. Le modèle ne représente pas le réel, il permet simplement d'aller un peu plus loin dans nos pratiques, il permet de « fonctionner » : le modèle pédagogique doit avoir un caractère fonctionnel, voire opératoire.

A partir de ce point, des remarques apparaissent :

- Il existe sûrement des modèles élémentaires suffisant parce qu'ils permettent de ne pas se remettre en cause, « *les élèves sont mauvais* », « *vous ne savez pas ce qu'ils m'ont fait* », etc.
- De même, il existe des facteurs externes modifiant nos interventions pédagogiques, donc en retour nos modèles pédagogiques paradigmatiques. Par exemple, nous sommes passés en 1983 de l'évaluation de la performance en athlétisme, gymnastique et natation, à une évaluation tenant compte des connaissances, de la participation et du progrès, cette transformation de l'évaluation n'est pas neutre au regard de l'évolution des pratiques des années quatre-vingt à nos jours.
- Comme pour les facteurs externes, des facteurs internes créent une dynamique d'évolution des modèles (les retombées d'une lecture, d'un cours, d'une formation, d'une rencontre, etc.).
- Les modèles peuvent être explicites, c'est à dire référés à l'expérience, à un ou des auteurs, à un ou des courants de pensée. Mais alors, sommes-nous cohérent et complet dans nos propositions de pratiques ?
- Les modèles peuvent être implicites, mais alors ne recourent-on pas à des modèles, ou des bribes de modèles, croisés dans notre formation initiale ? En d'autres termes, face à une difficulté, ne faisons-nous pas référence à ce qui est le plus ancien dans notre histoire ?

Dans la suite de son article, J.Marsenach pose le problème de la diversité des pratiques et de la diversité des activités physiques. Chacun traite très personnellement l'une et l'autre, ce qui complexifie énormément l'analyse des pratiques et des modèles de pratique. Ceci dit, la richesse des pratiques et des activités physiques et sportives constitue notre patrimoine professionnel et culturel, la question n'est pas l'éventualité d'un danger

dû à l'éparpillement³ des pratiques et des références, mais la conscience du lien, du fil directeur, de cette multitude de pratiques et de références.

A la suite de quoi deux collègues exposent leurs travaux, le lecteur trouvera en annexe 1 de la partie 2, p. 92, un modèle de ces comptes-rendus.

Exposé n°1.

En préambule notre collègue exprime les difficultés qu'elle a rencontrées à répondre à des questions lui semblant triviales, dans le sens où ces questions sont celles auxquelles elle pense répondre quotidiennement dans sa pratique. Elle dit sa difficulté « à faire concis » et « à faire le tri ».

Pour elle, l'enseignement c'est la relation entre des contenus, des élèves, des conditions matérielles et l'enseignant. Ces relations se complexifient quand le groupe augmente. L'élève est une personne ayant son statut propre et dont on doit restaurer la dimension humaine, le groupe (les élèves de la classe) ne peut pas faire disparaître les individualités par des agressions, des intimidations ou des incivilités. Par ailleurs, on ne peut pas imposer de normes à l'individu, quand la situation nécessite une mise au point, elle doit toujours se faire par le dialogue. Les situations proposées doivent être pertinentes par rapport à l'individu et par rapport au groupe. Les apprentissages se font par étapes et sont facilités par le fractionnement de la classe en sous-groupes affinitaires ou de niveau. L'élève ne peut se stabiliser que dans l'expérimentation et dans l'action.

Ceci dit, notre collègue est en butte au phénomène de l'éternel débutant. Pour elle, les problèmes interindividuels sont les plus difficiles à cerner et à résoudre. Par incivilité, elle qualifie ce besoin constant de l'un à détruire l'autre par des agressions verbales ou physiques. Cette attitude systématique qu'elle croit déceler, vient probablement d'un sentiment personnel d'insécurité. Chaque incident dans le cours provoque une incivilité n'étant pas en rapport avec l'éducation physique ou la motricité, ce phénomène concourt à une dynamique de violence. De ce fait, la priorité est d'induire le respect de l'autre avant tout apprentissage.

La démarche pédagogique s'appuie sur le dialogue qui doit faire naître une prise de conscience, régulatrice de l'agressivité, elle utilise aussi la relaxation. Pour ce qui concerne le traitement didactique deux principes sont mis en œuvre :

- 1) Les règles doivent être simples pour ne pas être discutées.
- 2) Les élèves doivent être rendus responsables de leurs actes.

³ L'éducation physique en miettes que dénonce P.Parlebas depuis si longtemps.

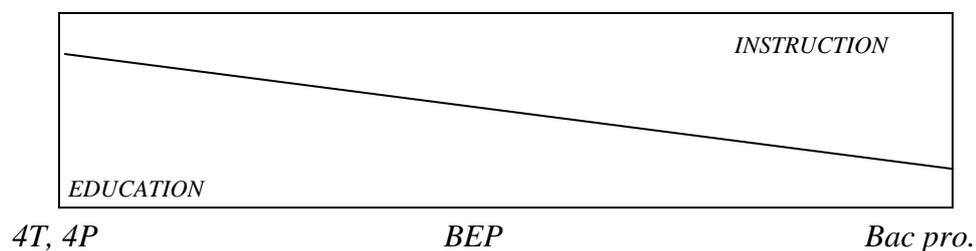
Les relations interindividuelles doivent être centrées sur la coopération et non sur la compétition et l'agressivité, sinon aucun apprentissage n'est possible. La démarche s'articule autour des points suivants :

- fractionner le groupe classe puisque le groupe est un obstacle à l'apprentissage,
- planifier le plus clairement possible pour que les consignes ne soient pas discutées,
- rechercher la coopération plus que la compétition pour faire tomber l'agressivité,
- faire prendre conscience par le dialogue que l'autre existe aussi comme individu à respecter,
- différencier la pédagogie par des interventions personnelles, intimes,
- évaluer plus de façon formative que sommative, on évalue plus des façons d'être que des apprentissages.

Il s'ensuit un débat entre les membres du cercle d'étude et l'enseignante présentant ses conceptions :

« Membre du cercle - Ces questions sont tellement vives en lycée professionnel qu'elles paraissent un truisme.

Elle - Oui, mais pas pour toutes les classes, certaines sont très bonnes et on peut aborder les contenus. On pourrait représenter ça comme ça (croquis),



M.c - Prioritairement tu animes, et ce n'est pas péjoratif, et ensuite tu enseignes.

Elle - Oui.

M.c - Toutes les études qu'on fait ne servent à rien, les didactiques sophistiquées, les contenus, etc., on n'est pas préparé à enseigner.

Elle - Ce que je veux faire apprendre, c'est la coopération, je n'enseigne que les activités qui impliquent la coopération. Je ne fais pas d'activités individuelles, mais des activités collectives avec filet.

M.c - Il n'y a pas contradiction, dans une activité individuelle il y a bien des conflits avec les autres.

Elle - Je crée des conflits volontairement pour ne pas me laisser déborder par la situation.

M.c - Par ailleurs on peut faire de la coopération en endurance, ou en haies aussi bien, si ce n'est mieux qu'en sport collectif.

Elle - Moi je différencie ce qui est de l'ordre d'une coopération fictive et une coopération dans l'action ».

* Après ces échanges notre collègue se propose de présenter un cycle de volley-ball.

Les leçons sont toutes construites sur le même modèle : 10 à 15 minutes d'échauffement comprenant un travail technique puis des matches.

Séance 1 : Constitution des équipes de 4. Un tournoi de un contre un est organisé. Les capitaines d'équipe seront recrutés dans les vainqueurs, les joueurs B parmi ceux qui ont perdu un match, C deux matches etc. A l'intérieur de ces catégories les choix sont affinitaires.

S2 : Uniquement du travail de passe principalement des passes longues. Le tournoi se fait en deux contre deux. La feuille de route comptabilise les points des paires.

S3 et suivantes : Par la suite la complexification vient du règlement. Les tournois passent du 1/1 au 2/2 puis 3/3 en variant les trios. Tous les résultats sont affichés au tableau. Quand les équipes sont trop faibles on aménage le règlement (ballon en mousse, double touche).

L'apprentissage se fait en jouant dans les tournois et en complexifiant au fur et à mesure le règlement. Il n'y a jamais de situation d'apprentissage, il se fait « sur le tas » en tournoi et ça marche. Il y a cependant le fait que les fautes sont rejetées sur les autres créant de l'incivilité.

Le modèle serait alors le suivant :

- **L'apprentissage se fait dans le tournoi :**

Les élèves sont plus motivés quand il s'agit d'une confrontation, ils peuvent aussi s'investir dans le coaching, tous les élèves bougent, et il se crée une coopération pour remporter le match.

- **La complexification se fait au fur et à mesure :**

Il y a des passages obligés, des étapes qu'il faut avoir franchies pour passer à l'étape suivante, les élèves apprennent à force de faire et par essai-erreur.

- **Il n'y a jamais de situation d'apprentissage :**

Les élèves n'ont pas d'intérêts pour ces situations ils veulent jouer et apprendre par eux-mêmes.

Certains élèves ne peuvent pas dépasser le 3/3 alors que d'autres arrivent vite au 4/4. L'évaluation est essentiellement à visée formative. Les élèves s'évaluent entre eux et dé-

terminent leurs manques. Par la suite ils travaillent ces manques en tournoi, c'est dans ce cadre que la pédagogie se différencie.

* Notre collègue se propose ensuite de décrire une situation qui marche.

Il faut toujours être en tournoi, mais il y a quand même des incompréhensions par exemple certains élèves disent que les autres trichent parce qu'ils se font des passes.

Pour elle, la situation ne marche pas, quand le règlement n'est pas adapté au niveau de compréhension des élèves !

Il s'ensuit un débat :

« M.c - Tu te sens en cohérence avec ce que tu proposes ?

Elle - Oui parce que je me déplace pour aller vers chaque élève et j'insiste sur la coopération. Pour deux de mes classes je n'ai même pas à intervenir ça roule tout seul, ils jouent et ils progressent, moi j'observe et je donne les ballons. »

Exposé n°2.

* Les conceptions de l'apprentissage

Pour définir les termes l'enseignant utilise son dictionnaire : apprentissage, relations qu'un sujet entretient avec un objet ou un savoir. Il se traduit par une modification de la conduite dont les caractères sont stables, reproductibles, avec des effets similaires pour une même tâche.

La stabilité est un indicateur d'apprentissage, il signifie que l'habileté est maîtrisée ce qui exclut le hasard, le fortuit, l'aléatoire (ce qui n'empêche pas la réussite aléatoire, fortuite, hasardeuse). L'apprentissage exclut tout ce qui est de l'inné, du naturel, cependant cet appareillage joue quand même un rôle mais les apprentissages sont différents des aptitudes. Cette conception est générale et concerne tous les niveaux du débutant au champion même si, pour le champion, les apprentissages sont plus fins.

On fixe les conditions matérielles qui contraignent à apprendre. Les contraintes créent des obstacles qui font qu'en agissant les élèves modifient leurs conduites et donc apprennent.

* Comment les élèves apprennent ?

- A) On apprend par l'action, deux hypothèses volontairement contradictoires :
- **On apprend par l'action et la répétition**, en fonction de ce que Rousseau appelle l'équilibre. Mais comme le dit Héraclite « *on ne se baigne jamais dans le même ruisseau* », d'où la seconde hypothèse.
 - **On n'apprend jamais par la répétition** parce que si apprendre, c'est transformer ses actions, alors répéter n'est pas apprendre puisqu'il n'y a pas transformation.
- B) **On apprend par la relation entre l'action et le résultat de l'action.** L'apprentissage se fait par essai / erreur, apprendre c'est retenir la solution la plus efficace. **On apprend quand on est en activité.** L'action implique une mobilité par rapport à un but. C'est une conduite générale finalisée par rapport à la connaissance du résultat. L'activité ne se caractérise pas forcément par la mobilité mais par un ensemble d'opérations visant un but déterminé. On est en activité d'apprentissage y compris en remplissant une fiche. **Dans l'activité d'apprentissage la mobilité de l'élève n'est pas un indicateur suffisant pour dire que l'élève apprend.**

* Les problèmes que posent ces conceptions.

Il n'y a pas de prise de conscience de ce que l'on fait, l'enseignant est un manipulateur, ce qui va à l'encontre du projet éducatif. Cette démarche ne se focalise pas sur la classe ou sur l'élève / individu, les motifs, les mobiles ne sont pas premiers. La situation donne des contraintes et les élèves suivant l'activité mise en œuvre apprennent. L'apprentissage passe par des phases d'équilibre et de déséquilibre.

* Conception de l'intervention.

Les élèves peuvent être engagés dans différents types d'activités :

- L'activité c'est bouger. Dans ce cas il faut faire de l'animation, il faut varier les pratiques et réguler les conduites.
- L'activité c'est la performance. Ce qui importe c'est le résultat de l'action et il faut mettre en place des situations où l'on mesure, compare, met en relation les moyens et le résultat. Les consignes complexifient la situation ; Ex : si l'élève fait 8" au 60m haies on lui pose le problème de courir aussi vite avec des haies plus hautes. Ce qu'il a à apprendre, c'est qu'il faut qu'il rase la haie.
- L'activité c'est apprendre. Il faut alors guider l'élève dans sa recherche, questionner, aider.

SEANCE DE TRAVAIL N°3

Date : 03.12.96 lieu : LP du Premier Film horaires : 14h à 18h.

Absences : Aucune

But de la séance :

- Terminer le tour de table des présentations.
- Récolter d'autres données avec la même démarche que pour la séance n°2.

Protocole :

- Tour de table en trois points.
- Etablir l'ordre du jour de la séance 4.

Recueil de données :

- Idem que pour la séance 2

Déroulement de la séance du 03 décembre.

La séance débute par le règlement de questions diverses. Le stage MAFPEN, qui sera le laboratoire des conclusions issues de la recherche du Cercle d'Etude, regroupera quarante participants des trois départements de l'académie. C'est un record pour ce stage et cela donnera un panel intéressant.

Nous reprenons le déroulement des exposés. Dès le début la question des lieux de formation est posée. D. a été formé au CREPS de Dinard selon la méthode de Jean Le Boulch, la psychocinétique. D. précise que s'il y a influence des lieux de formation, surtout quand ils sont représentés par des personnalités comme Jean Le Boulch, les périodes de formation jouent aussi un rôle important. Pour lui, la formation dans les années soixante-dix n'est pas identique à celle suivie par les étudiants aujourd'hui.

Je n'ai pas exposé mes conceptions faute de temps. Mais peut être est-ce une bonne chose, les collègues sont plus « naturels » quant à leurs modèles de référence, il sera toujours temps de le faire durant le stage MAFPEN.

Exposé n°3

L'enseignant reprend volontiers à son compte les propositions faites dans l'exposé n°1. Il cherche à valoriser le jeu collectif en utilisant comme moyen l'organisation de l'équipe. Il propose de décrire un cycle de volley-ball pour une classe de 24 élèves.

La première partie du cycle est un tournoi en un contre un, en onze points comptés en set décisif. Le but est d'établir un classement pour faire des équipes de niveaux homogènes et de composition hétérogène.

Le cycle est basé sur le jeu « *si on propose des situations d'apprentissage aux élèves il y a problème* ». Il rejoint l'avis de l'exposé n°1 sur l'impossibilité de proposer des situations d'apprentissage, cependant il propose des jeux à thème en faisant varier le niveau des équipes ou en valorisant certaines balles : 1 point pour une balle au sol, 3 points pour une balle d'attaque.

Pour certaines classes il est cependant possible de faire des situations d'apprentissage, il s'agit alors d'un travail sur les services, les passes, etc.

Il propose ensuite son système d'évaluation dans lequel les élèves doivent utiliser des règles de comptage de points différentes : celle des points valorisés et celle du comptage « normal ». Dans cette grille, l'évaluation des connaissances se résume en une appréciation de la participation et du progrès, évaluation en vigueur dans les années quatre-vingt et qui a été abandonnée dans les années quatre-vingt-dix, pour refaire une réapparition récemment.

Si des élèves sont en difficulté il propose de faire du deux contre deux parce que la mobilité est moins importante dans cette formation de jeu.

Il précise que l'équipe préfère évaluer en fonction d'une grille dans laquelle apparaît des chiffres et des sommes de points parce que cela évite les discussions.

Un débat s'instaure :

« M.C - Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de situation d'apprentissage, qu'il n'y a pas d'apprentissages. On apprend toutes sortes de choses dans les situations de jeu.

M.C - Mais quand on renvoie l'élève à lui-même pour apprendre cela demande beaucoup de temps, or c'est justement le temps qui manque le plus dans les apprentissages scolaires.

Lui - Ma conception est adaptée au type d'élèves, il n'est pas possible de faire des séances classiques. Le fait que ce soit du jeu c'est ce qu'ils veulent. Le « passe et va » ça ne les intéresse pas, il n'y a pas d'enjeu. Quelles que soient les activités il faut de la performance pour les motiver !

M.c - Tes filles en sport scolaire sont moins bonnes techniquement que les miennes mais elles les battent toujours parce qu'elles sont plus « agressives ».

Lui - Le défi, la compétition, c'est ce qu'ils vivent dans leurs quartiers de Vaulx en Velin.

M.c - Ce que j'ai du mal à comprendre c'est où tu veux en venir avec les élèves, il n'y a pas d'intervention individualisée.

Lui - Ils adhèrent d'abord, ils apprennent ensuite sans en avoir conscience. Dans un appariement fort / faible, on suppose que les deux progressent. Le fort parce qu'il récupère de mauvaises balles et le faible parce qu'il reçoit de bonnes balles.

M.c - Comment amènes-tu les contenus ?

Lui - Le contenu c'est amener différentes règles pour les faire progresser, par exemple valoriser certaines zones du terrain.

M.c - Les élèves comprennent ?

Lui - Franchement je le pense, parce qu'il y a des transformations. Quelles soient liées au jeu ou aux règles ça je ne sais pas ?

M.c - Est-ce que les élèves prennent conscience ?

Lui - Avec certaines classes on peut verbaliser mais pas avec d'autres.

M.c - On peut considérer que ce sont les contraintes des situations et des tâches qui entraînent les transformations.

M.c – Je propose un modèle synthétique en quatre étapes :

- 1) Faire faire (un match).
- 2) Faire comprendre (pour marquer trois points il faut être plusieurs).
- 3) Faire dire.
- 4) A force de faire

M.c - En 5 tu peux rajouter : j'ai appris quoi ?

M.c - Le modèle est bon mais il est important de ne pas oublier « le but du jeu », les élèves ont du mal à comprendre.

Lui - En base-ball j'enlève le lancer parce que fabriquer un lanceur c'est très long.

M.c- Au niveau de la compréhension il arrive que les élèves comprennent les principes d'action mais qu'ils n'ont pas les moyens physiques de les réaliser. Au plan déclaratif ça va mais il ne peuvent pas le faire.

M.c – Je propose une seconde théorisation :

| | | | |
|-----------------|--|--------------|--|
| sport collectif | Pôle social : il faut qu'ils s'entendent | savoir jouer | Le premier axe est le plus évident. Cependant les didacticiens de l'académie semblent plutôt se positionner selon le second axe. |
| sport collectif | savoir jouer : il faut qu'ils s'entendent | pôle social | |

M.c - Pour moi il y a hiatus parce qu'on calque nos objectifs sur les tendances des élèves, on risque de ne jamais se mettre au travail dans ces conditions parce que l'apprentissage est coûteux.

M.c - On va toujours du général au particulier, de l'abstrait au concret, de la classe à l'élève, mais l'élève lui vient pour apprendre pour lui, même si cet apprentissage est médié par l'équipe. Je ne vois jamais l'élève dans ce que l'on propose.

M.c - Les modèles présentés me semble être des modèles adaptatifs : on ne propose pas aux élèves ce qui risquerait de leur déplaire. »

* Les conceptions de l'intervention.

Le collègue propose de décrire un cycle de base-ball. Il choisit cette discipline parce que le vécu des élèves est identique : ils sont tous débutants. C'est une situation facilitant le métier, les élèves ont une représentation positive de l'activité américaine, c'est un cycle qui marche, « *il a une valeur marchande* ».

La mixité ne pose pas de problème.

La façon d'aborder le cycle : Trois équipes, deux qui jouent et une qui observe et commente les règles.

L'apprentissage se fait par le jeu et avec l'aide des commentaires de l'enseignant. « *Il faut six à sept séances pour aborder la fabrication d'un lanceur ou d'un réceptionneur* ».

Conception de l'activité : Il faut mettre les élèves en activité, il faut les faire jouer. En parallèle il faut faire comprendre les règles.

Conception de l'apprentissage : Il faut faire pratiquer le plus possible. Il faut que l'élève trouve du plaisir et qu'il ne soit pas en situation d'échec.

SEANCE DE TRAVAIL N°4

Date : 17.12.96 lieu : LP du Premier Film horaires : 14h à 18h.

Absences : Aucune

But de la séance :

Cette séance a pour but de recentrer le travail sur nos préoccupations premières. Les exposés des collègues ont un peu fait perdre de vue ce qui avait motivé notre démarche. Dès qu'il y a discussion sur la pratique il est difficile de garder la discussion dans les rails, elle part de tous côtés.

Protocole :

- Intervention de la responsable du réseau pour recentrer le débat en posant la question : pourquoi vouloir formaliser les modèles pédagogiques qui sous-tendent nos pratiques ?

Recueil de données :

- La discussion fera l'objet d'un enregistrement audio qui sera retranscrit par la suite.

Déroulement de la séance du 17 décembre.

Le groupe doit régler divers problèmes ce qui ne permet pas d'introduire la discussion. Cette phase est reportée à une séance ultérieure.

Par ailleurs deux collègues souhaitent présenter leur réflexions.

Exposé n°4.

Le climat dans l'établissement est très tendu. Cependant l'enseignant tient à ce que chaque élève fasse quelque chose, qu'il soit actif. Il faut essayer de les motiver par rapport à ce qu'ils vivent à l'extérieur de l'école. Au plan des exigences, il veut que les élèves aient un recul minimum par rapport à leur pratique. Pour ce faire, il utilise des fiches lui permettant de vérifier s'ils les remplissent bien, donc leur niveau d'implication. Il consi-

dère avoir réussi quand un groupe fonctionne à peu près en autonomie avec les fiches et qu'il peut les récupérer correctement remplies à la fin de la séance.

Durant la séance l'enseignant passe de groupe en groupe et il intervient individuellement auprès des élèves qui n'y arrivent pas et il les fait travailler avec lui.

* Les conceptions de l'apprentissage.

Si l'élève suit ce que l'enseignant dit, il est satisfait. Il propose des situations d'apprentissage à certains élèves avec comme idée d'inscrire cette situation dans une progressivité.

Une fois qu'il y a transformation motrice les élèves doivent pouvoir y réfléchir et en prendre conscience.

L'enseignant a l'impression d'osciller entre animation / motivation / enseignement, avec l'impression qu'il est plus animateur qu'enseignant. Il dit réagir par rapport à la classe, par rapport aux réactions des élèves. Il est souvent content quand les élèves ont bien transpiré et quand la séance s'est passée sans incident.

Exposé n°5.

L'enseignant intervenant considère que finalement il a l'impression de faire la même chose.

* Les conceptions de l'intervention.

Le cours est séparé en deux temps : l'échauffement et les matches. Ce qui le stresse c'est d'être à court et de ne pas arriver à occuper le temps. Par ailleurs il essaie toujours de faire du nouveau, y compris sur les types de jeux ou de matches, en faisant varier les thèmes selon les séances.

Il n'a pas l'impression de prévoir du point de vue de la gestion des groupes.

* Les conceptions de l'apprentissage.

Ce qui le touche c'est qu'à la fin de la séance l'élève fasse ce qu'il lui a demandé de faire. Il faut que les élèves soient en activité pour avoir la conscience tranquille. Si l'élève fait ce qu'il dit, il pense qu'ils ont appris même s'il a conscience que cela n'a pas toujours de sens pour l'élève. Quand il y a un problème il dit souvent « essaye encore », « c'est à force de faire que tu arrivera », il l'encourage. Sa première motivation c'est que ça passe et que ce soit rempli de quelque chose, peu importe quoi pourvu que les élèves ne s'ennuient pas.

Une séance qui marche bien c'est quand il font bien ce qu'il leur dit de faire. Il aime bien que les élèves finissent en nage, qu'ils aient bougé.

SEANCE DE TRAVAIL N°5

Date : lieu : LP du Premier Film horaires : 14h à 18h. Le 04.02.97

Absences :

But de la séance :

- Terminer la discussion sur le bilan du travail du cercle d'étude et sur le préjugé de niveau 1.
- Organisation du stage réso LP.

Protocole :

- Discussion et échanges.

Recueil de données :

- Compte rendu écrit de la discussion.

Déroulement de la séance du 04 février.

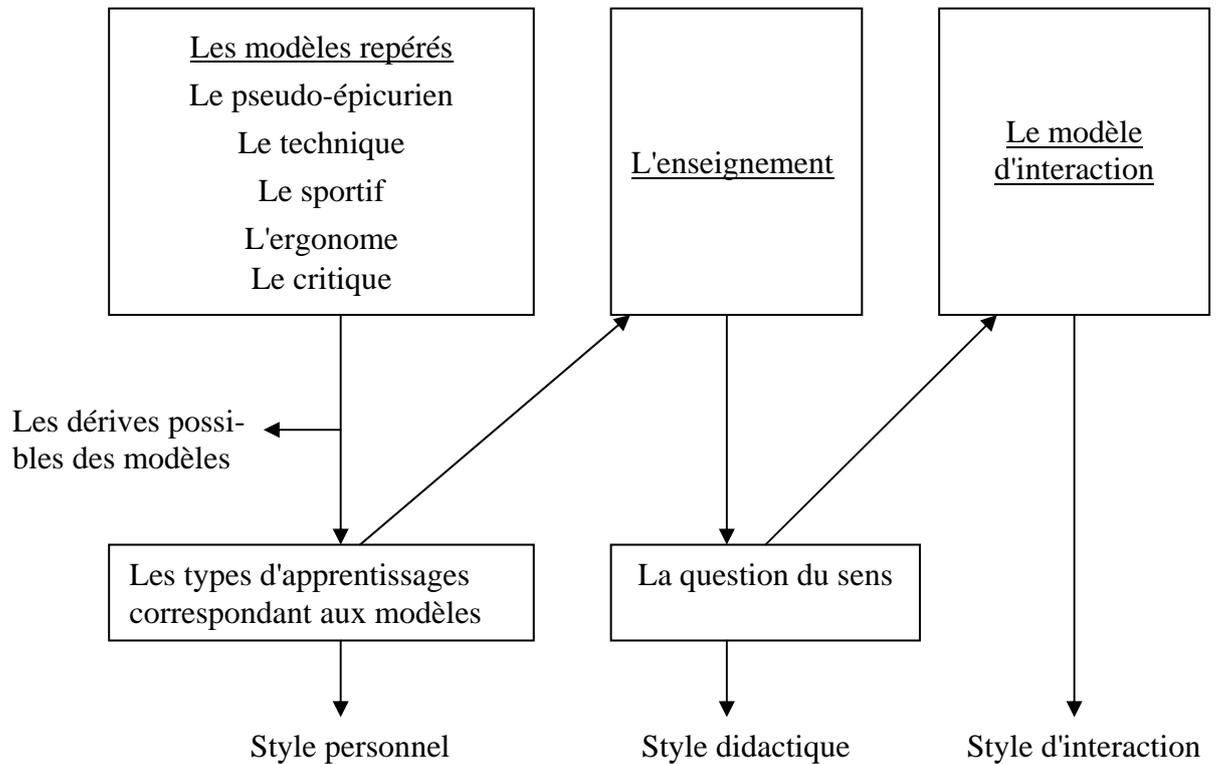
La séance a pour but de discuter le bilan du travail de notre groupe ainsi que le préjugé de niveau un. Par ailleurs elle a pour but de préparer le stage du Réso LP du mois d'avril.

Le compte rendu de la séance est constitué par la retranscription du débat sur le bilan et sur le préjugé. Ceci dit, nous utiliserons ultérieurement ce dialogue et nous ne le ferons pas figurer dans le déroulement de la séance.

Une fois achevée la discussion du préjugé de niveau un, il se pose la question de comment animer le stage. Il semble qu'un modèle général apparaisse :

| avant le cours | pendant le cours | après le cours |
|----------------------|-----------------------|---------------------------|
| le modèle didactique | le modèle pédagogique | le modèle épistémologique |

Par la suite nous discutons de l'article de Marguerite Altet⁴. Certains voient dans la description des styles pédagogiques la résolution de notre problème. Mais il semble que la question des modèles ne recoupe pas exactement la question des styles. Par contre il semble possible de coupler les modèles :



Cette modélisation, bien qu'intéressante, ne sera pas retenue pour la conférence du stage académique.

⁴Altet M. (1996), Les styles pédagogiques, Revue *Sciences Humaines*, n°12, février-mars, pp. 78-80.

SEANCE DE TRAVAIL N°6 et 7

| |
|--|
| Date : lieu : LP du Premier Film horaires : 14h à 18h. Le 18.02.97 Absences : |
|--|

| |
|---------------------------|
| But de la séance : |
|---------------------------|

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Organisation matérielle du stage Réso LP. |
|---|

| |
|--------------------|
| Protocole : |
|--------------------|

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Ne concerne pas directement la recherche. |
|---|

| |
|-----------------------------|
| Recueil de données : |
|-----------------------------|

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Emploi du temps du stage. |
|---|

Ces séances préparent le stage sur le pôle logistique. Traitant de problèmes d'intendance, elles ne donnent pas lieu à un compte-rendu de déroulement.

Ce premier recueil de données, élaboré à partir du matériel fourni par les membres du Cercle d'Etude, est déjà très significatif. D'une part, il préfigure ce que nous collecterons lors du stage de formation. D'autre part, il constitue un premier filtre permettant de profiler les futurs modèles paradigmatiques. Enfin, il constitue, au travers des fragments de dialogues, un recueil de données vivantes.

Il faut maintenant traiter ce recueil pour faire émerger un premier niveau d'interprétation. C'est ce que nous proposons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3

Le point sur une théorie de la connaissance après le travail du Cercle d'Etude : le préjugé de niveau un.

1) Les bilans des séances de travail du Cercle d'Etude.

La première opération à laquelle nous nous sommes livré fut de comparer, notre description du travail du cercle d'étude aux comptes-rendus¹ de ces travaux élaborés par les différents secrétaires de séance. Cette opération dont le but est de montrer la conformité de notre description est un passage obligé dans l'élaboration du préjugé de niveau un, elle consiste à analyser deux productions écrites évoquant le même objet, à savoir les séances du Cercle d'Etude. Nous pouvons raisonnablement escompter du bénéfice dans la complémentarité des deux productions, sachant qu'une lecture croisée d'un même événement évite d'oublier, dans le feu de l'analyse, certains éléments ayant *in fine* leur importance. Cette démarche à visées exhaustives et validantes se renforce par le fait que les secrétaires de séance changent, si bien que non seulement les regards sont croisés mais ils sont aussi pluriels. Cette comparaison se fonde sur le repérage des analogies et des différences, cependant, seules les différences nous intéressent, les analogies constituant des redondances. Ces différences sont des points oubliés, des écarts d'interprétation, des questions différentes, etc.

La différence majeure réside dans les intentions différentes des membres du cercle d'étude et de nous même. Le membres du cercle d'étude tentent de rendre compte le plus fidèlement possible du déroulement de la séance. Pour notre part, nous tentons de comprendre dans ce qui est exposé comment les enseignants vivent le rapport au savoir : le rapport à leur propre savoir, le rapport aux savoirs enseignés et le rapport au savoir de la discipline. Notre intention est donc différente mais complémentaire car il est d'un grand intérêt de les analyser comme les parties d'un ensemble interprétatif plus général relatant le fonctionnement du cercle d'étude dans sa quête de compréhension des pratiques d'en-

¹ L'ensemble des comptes-rendus est reproduit en annexe 2 de cette partie, des pages 93-107.

seignement en éducation physique scolaire à partir de nos propres pratiques. En d'autres termes, si les intentions divergent le but à atteindre est le même.

La seconde différence tient à ce que plus le travail avance dans le temps et plus le compte rendu des secrétaires passe de la description du déroulement des faits à la retranscription *in extenso* de bouts de dialogues. Alors que les premiers écrits proposent des problématiques, relatent des faits ou décrivent des expériences, le compte rendu de la cinquième séance est uniquement composé d'un dialogue. La surprise vient de ce glissement de l'acte à la parole avérée au fil de la lecture des comptes rendus. Cette étonnante constatation nous renforce dans l'idée que le sens des pratiques est à rechercher dans l'interprétation des *implicites* que l'on peut traquer sous la parole plus que dans l'élaboration d'outils rationnels de recueil de données objectivées par un panel important.

En effet, si le secrétaire de séance retranscrit un fragment de dialogue c'est qu'il trouve dans cette parole une signification supérieure à la description des faits, il y trouve un intérêt de compréhension jugé par lui important, et partageable. Il choisit dans l'ensemble de *tout-ce-qui-a-été-dit* les fragments de parole faisant sens pour lui, mais pas uniquement pour lui parce qu'il a une responsabilité orientant ses décisions, à savoir laisser une trace significative de nos interrogations et de nos travaux. Il projette dans l'espace social de parole du cercle d'étude un sens implicite qu'il considère assez clair pour être perçu par tous. Il se constitue donc un sorte *d'hyper-texte*² au-delà du texte de ces comptes-rendus, véhiculant une signification qui est l'objet de notre analyse parce qu'elle recèle un sens, fédérateur des professionnels de l'éducation physique, et de la discipline comme champ de pratique signifiant. Nous laissons la « rationalité » des pratiques d'enseignement³ au pouvoir des experts, pour rechercher, plus raisonnablement, une légitimité émanant du pouvoir des pairs. Reprenant les propositions d'Habermas nous voyons dans *la pratique de la discussion* une possibilité d'émergence de la *raison*. Le développement suivant représente donc la synthèse de cette opération.

1.1) Les questions posées par le Cercle d'Etude.

Comme nous l'avons dit précédemment, les premières séances de travail ont essentiellement porté sur le questionnement et les mises au point. Deux questions sont apparues dès la seconde séance :

² Le besoin vital de communiquer, de partager l'expérience et le savoir, le langage même, nécessite une activité discursive intimement liée à l'activité humaine. On peut donc supposer qu'il n'y a rien d'extraordinaire, tout compte fait, à produire du discours, conçu comme le produit de l'activité langagière analysant l'activité sociale. On peut lire à ce sujet Bronckart J.P (1994), *Le fonctionnement du discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé, Lausanne. Ou Bakhtine (1984), *Esthétique de la création verbale*. Gallimard, Paris, pp. 265 et suivantes.

³ Ou plus exactement son illusion.

- Qu'est-ce qui fait fonctionner les enseignants d'éducation physique dans leurs prises de décisions ?
- Donne-t-on à tous les élèves des outils et moyens d'agir et d'apprendre ?

Nous nous sommes demandé comment traiter ces questions et l'idée de rendre explicites nos « *modèles opératoires* » nous a semblé synthétique des deux questions. En effet, ce qui fait fonctionner un enseignant dans ses prises de décision, c'est la distance théorique qu'il s'autorise à prendre par rapport à la situation d'enseignement. Dans cette mise à distance il utilise des repères, il identifie des indices, il propose des remédiations, etc ; Il s'appuie sur l'expérience et sur une théorisation de cette expérience, c'est à dire en effectuant une abstraction d'éléments signifiants correspondant à l'interprétation qu'il fait d'une expérience positive ou négative. Par *théorisation des situations d'enseignement* nous n'entendons par forcément des élaborations savantes mais des élaborations opératoires. Par exemple : « *Quand la tension monte dans le cours je reviens à la technique* » a dit une de nos collègues, c'est une théorisation en valant bien d'autres, elle se réfère à la résolution du conflit socio-cognitif par exemple. Si nous pouvions élucider ces cadres généraux d'analyse des situations d'enseignement alors nous toucherions du doigt ce qui nous permet de prendre des décisions dans ces situations où le recul nous manque et dans lesquelles nous agissons d'autant plus rapidement et de façon différente que notre expérience est importante⁴.

De même, ces *modèles opératoires* nous permettent d'interpréter la manière dont nous pensons donner à tous nos élèves des outils et moyens d'agir, puisqu'ils président à l'élaboration des situations d'enseignement. Nous avons donc senti la complémentarité des questions soulevées en préambule, mais aussi la complexité de ce que nous qualifions de *modèle opératoire*.

1.2) Que recherchons-nous ?

L'idée du Cercle d'Etude était de permettre l'affleurement des références animant les enseignants : Piaget, le comportementalisme, le cognitivisme, l'interactionnisme ou l'écologie comme modèles majoritairement rencontrés dans les écrits savants de l'éducation physique. A partir de ces données les membres du Cercle d'Etude pensaient lire, presque en clair, les références de la profession. Tel n'a pas été le cas. Quelques-uns d'entre nous ont fait référence à Piaget principalement, mais la description des pratiques ne correspondait pas au cadre de la référence, les concepts clés de la théorie piagetienne n'étant pas utilisés, ni même énoncés comme préalable ou à un moment donné de la description.

⁴ C'est une des conclusions de la partie deux de la thèse de Jacques Riff, *La planification comme stratégie d'adaptation aux contraintes de la tâche de l'enseignant d'eps*. Montpellier 1, 1994.

Nos fondements savants sont de lointains voeux pieux, de surcroît plus ou moins conformes à la théorie de référence.

De ce bilan, nous avons tiré pour notre thèse une conviction : l'éducation physique scolaire est une pratique autonome et identifiable se différenciant de toute autre pratique, elle est de ce fait un champ de savoir(s) ne pouvant être résolu à une application d'un autre champ de savoir(s). Plus simplement, l'éducation physique scolaire n'est pas une application de la psychologie développementale, de la sociologie des pratiques sportives, de la physiologie appliquée à l'enfance ou de la politique. Comme pratique autonome et identifiable l'éducation physique scolaire peut et doit être théorisée ! Cela ne peut se faire à partir de l'application déférente de références diverses, mais en appliquant une méthodologie complexe, c'est-à-dire des démarches visant à tisser de la connaissance autour d'un objet pour en comprendre la signification. L'objet de la théorisation de l'éducation physique scolaire n'est pas l'action motrice, ni la conduite motrice comme le suggère Pierre Parlebas, mais la résistance de l'enfant à incorporer une culture motrice vecteur de son développement moteur.

Nous pensons suivre dans notre thèse une démarche de type complexe : partant de la description scrupuleuse de ce qui se fait réellement en cours, dans un souci que nous qualifierons d'ethnographique, nous pouvons trouver des éléments de compréhension dans d'autres champs et avec d'autres références, mais pas comme signification immédiate, par transposition magique, mais pour un travail d'interprétation des pratiques singulières.

Le constat ainsi établi, le Cercle d'Etude a décidé de partir de la description de ce que fait réellement un enseignant d'éducation physique, pour en inférer son *modèle pédagogique paradigmatique*.

1.3) Bilan de la première séance du Cercle d'Etude.

Le bilan se fait à froid, en essayant de se remémorer ce qui s'est dit et ce qui s'est fait, dans une séance de travail durant une heure quarante cinq. Le temps de la sédimentation permet aux scories du discours de s'estomper pour laisser l'essentiel émerger. Ceci dit, les séances de travail sont assez proches pour que ce temps de mise à distance, ne soit pas trop important. Cette démarche entraîne probablement de la perte d'informations ou d'événements, qui, s'ils paraissent anodins sur le moment pourraient revêtir une importance par la suite. Mais notre entreprise ne vise pas à faire un compte-rendu exhaustif des faits, il vise la compréhension des situations. Dans cette optique, la perte d'informations est acceptable au regard de la compréhension émergeant de la mise à distance des faits.

Une remarque préliminaire s'impose : les modèles implicites émergent immédiatement, bien avant la phase d'expression prévue dans le protocole. Nous pouvons bien par-

ler de modèles puisque les collègues argumentent à partir d'un cadre, plus ou moins large, leur permettant d'analyser leur pratique. Cependant, ces modèles sont implicites car les enseignants ne les annoncent pas comme tels, c'est-à-dire comme la toile de fond permettant de comprendre leur activité professionnelle. En conséquence de quoi, le débat est confus, à l'insu des participants, parce que des modèles implicites s'opposent en interprétant l'expérience de leur propre point de vue. En d'autres termes il y a incompréhension réciproque des modèles de référence restant implicites et le dernier recours reste le jugement de l'expérience : *c'est vrai parce que moi avec mes élèves je fais comme ça*. Les enseignants ne vont jamais jusqu'à discuter des fondements de ces modèles, ce qui permettrait d'argumenter autrement qu'en se renvoyant dos à dos, d'expérience à expérience.

La séance s'est animée dès qu'il s'est agi de réfléchir à nos façons de faire. Le discours est renvoyé à l'impuissance d'agir ; Théoriser peut empêcher le praticien de pratiquer. Il faut aller vers le concret si l'on veut aider les collègues. Parler de la théorie dérange une partie du groupe. Cette position de défense, adoptée *a priori* à l'encontre de tout discours théorique, masque, nous semble-t-il, une peur, celle de ne plus être maître de ses décisions et de sa pratique. Les enseignants réfractaires ne veulent pas se voir imposer quoi que ce soit émanant d'un point de vue théorique : la pratique est première. Cette peur illustre une crainte se fondant peut-être, en utilisant l'argument *a contrario* objecté à la théorie, sur une impuissance à théoriser.

En l'absence de *modèles pédagogiques paradigmatiques* revendiqués et fondateurs, le préalable à tout enseignement serait alors le plaisir pris par l'élève à vivre le cours. Mais peut-on décréter le plaisir de l'autre ? Nous nous sommes déjà exprimé sur ce point dans la première partie de cette thèse. Les enseignants acceptent d'entendre « *les élèves se font plaisir dans mes cours et ça me suffit* », ils font alors de ce *prima* de plaisir immédiat une supercherie, l'épicurisme⁵ est la sagesse du plaisir... différé. Il y a différence du plaisir dans la différance⁶ du plaisir.

D'après ce que nous avons pu comprendre, la « peur du théorique » s'appuierait sur la crainte de l'enfermement. Nous pouvons relever dans les dialogues mentionnés l'argument suivant : la pratique théorisée ne peut plus s'exprimer librement et, quoi qu'il

⁵ Epicure (330 av.J.C.), *Lettre sur le bonheur, lettre à Ménécée*, texte intégral, éditions Mille et une nuits, traduction X.Bordes, Turin, 1994. « *Sont donc appelés à philosopher le jeune comme le vieux [...] En définitive, on doit donc se préoccuper de ce qui crée le bonheur, s'il est vrai qu'avec lui nous possédons tout, et que sans lui nous faisons tout pour l'obtenir [...] car ni les beuveries, ni les festins continuels, ni les jeunes garçons ou les femmes dont on jouit, ni la délectation des poissons et de tout ce que peut porter une table fastueuse ne sont à la source de la vie heureuse : c'est ce qui fait la différence avec le raisonnement sobre, lucide, recherchant minutieusement les motifs sur lesquels fonder tout choix et tout rejet, et chassant les croyances à la faveur desquelles la plus grande confusion s'empare de l'âme* » pp. 7-13. Telle est la leçon d'Epicure, il n'y a de plaisir que dans la philosophie, entendons la sagesse. L'épicurisme n'est pas le *rabalaisianisme* et condamne le plaisir immédiat, si tant est que Rabelais ne le condamnait pas lui-même, l'éducation de Pentagruel n'est pas uniquement l'exercice du plaisir immédiat.

⁶ Derrida J. (1994), *L'écriture de la différance*, op. cit. « *Ce qui s'écrit ici différance marque l'étrange mouvement, l'unité irréductible impure d'un différer (détour, délai, délégation, division, inégalité, espace-ment) dont l'économie excède les ressources déclarées du logos classique* ».

en soit, la pratique est bien plus riche que la théorie, ce qui limite la possibilité de circonscrire la pratique à la théorie.

Ceci dit, il nous paraît que toute pratique s'appuie sur une analyse théorique de l'activité intégrée et largement inconsciente, la théorie et la pratique ne se dissocient pas dans l'action.

Associé au terme de plaisir, le terme « représentation » est évoqué, « *il faut tenir compte des représentations des élèves* ». Là encore, il s'agit d'un mot magique, il veut tout dire, mais en disant trop il perd de son sens. Si l'on essaye d'aller plus loin dans la compréhension de ce que recouvre le concept, il retourne à la trivialité. Il n'a pas de fondement autre que la supposition qu'à Saint Etienne tous les enfants aiment le football, que, de façon générale, les enfants aiment bouger et qu'ils aiment la pratique physique, que les élèves en difficulté préfèrent les activités concrètes et le plaisir immédiat, etc. Enfin toutes sortes d'opinions démenties systématiquement dans la pratique mais bien commodes parce qu'on peut leur faire dire tout et son contraire.

Enfin le dernier point qui émerge de la discussion, c'est l'idée que le contexte, l'environnement permet d'apprendre. Il suffit de mettre en place une situation pour qu'il y ait apprentissage. Nous nous en remettons très largement à la situation et au contexte particulier qu'elle autorise pour faire apprendre. La manière dont l'enfant évolue, vit, comprend et interprète la situation d'apprentissage n'est pas prise en compte.

Il semble donc que la profession fonctionne sur la dimension magique pour ce qui est de la description du processus d'apprentissage :

- magie du plaisir préalable et condition de l'apprentissage,
- magie encore des représentations qu'il suffit de « transformer » pour apprendre,
- magie enfin de la situation et de l'environnement dont la pure et simple immersion salutaire permet de transformer les représentations en se faisant plaisir.

De cette discussion émergent d'emblée cinq catégories de modèles :

1) **Le modèle épicurien ludique** (exposé 3).

Le plaisir de l'enfant est premier, les apprentissages s'articulent par la suite. Ce modèle est véhément, il s'exprime fort et revendique une éducation physique ludique. L'enseignant est un organisateur de pratiques et un animateur de séances. *L'a priori* de cette conception est important, il suppose que tout le monde a, au même moment et dans le même lieu, envie de rire ou de se faire plaisir en public.

2) **Le modèle technique** (exposé 1).

Face à une difficulté d'enseignement, les turbulents ou les inactifs, l'enseignant a recours à la technique pour instaurer une distance (de sauvegarde) entre l'élève et l'ensei-

gnant. La référence à la technique permet de valoriser l'enseignant aux yeux de l'enfant tout en le mettant à distance respectueuse. C'est un modèle de distinction posant le problème de la compétence générale des enseignants, en effet, en tant que généraliste il ne peut être expert en tout et cette conception prend le risque de ne pas voir enseigner les contenus sur lesquels l'enseignant se sent assez compétent pour mettre les élèves à distance.

3) Le modèle sportif

(exposé non retranscrit parce qu'il renvoie à des pratiques bien connues).

Il s'agit dans ce cas d'utiliser la référence du sport fédéral comme norme de l'enseignement. Cette conception permet de définir une norme idéale type : le haut niveau. La référence aux pratiques d'entraînement propose aussi une batterie d'exercices et de progressions avérés et reconnus dans le monde sportif. L'objection est classique, tous les élèves ne veulent et ne peuvent pas atteindre le haut niveau de la pratique, surtout avec si peu d'heures de cours. De plus, le contexte des pratiques est complètement différent, les écoliers doivent aborder un large éventail d'activités et non se spécialiser dans une, de plus ils n'ont pas la possibilité de choisir.

4) Le modèle de l'habileté

(exposé non retranscrit, bien que présent dans les discussions, parce qu'il n'a pas donné lieu à un exposé structuré selon les outils de recueil de données du protocole)

Tout apprentissage doit être stabilisé, reproductible et conforme à une norme d'activité qualifiée *a priori* d'habileté. Il y a deux niveaux d'élaboration :

- La référence théorique (plus ou moins maîtrisée) à l'habileté définie à la suite des travaux de Schmidt ou Adams aux Etats Unis, ou en France aux travaux de Famose, Durand ou Bertch⁷.
- L'élaboration d'un cadre pédagogique (plus ou moins bien) extrapolé et reprenant les caractéristiques de l'habileté telles qu'elles sont définies plus haut. C'est un modèle qui a fonctionné au travers des textes institutionnels et des textes du Doyen Pineau.

5) Le modèle critique.

Il regroupe tous les collègues qui tentent de dépasser les modèles précédents sans pouvoir toujours définir clairement ce à quoi ils font référence. Nous présentons en annexe 3

⁷ Schmidt R.A., (1985), *The search for invariance in skilled behavior*, in *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 56, N)2, pp. 188-200. Adams J.A., (1971), *A cloosed loop theorie of motor learning*, in *Psychological Bulletin*, 70, pp. 486-504. Famose J.P., Durand M., Sarrazin P., Cury F., (1993) *Influence des buts d'accomplissement et de l'habileté perçue sur l'effort consenti dans la réalisation d'une tâche de difficulté intermédiaire*, communication présentée aux Vème journées internationales de l'ACAPS, Caen, octobre 1993.

de la deuxième partie⁸ notre proposition personnelle. Bien entendu, dans cette catégorie de propositions nous pourrions rencontrer aussi bien des séances d'animation récréative, que des séances de yoga, d'eutonnie, etc.

Ces cinq modes de fonctionnement se rapportent eux-mêmes à des théories pédagogiques. Nous pouvons en dresser approximativement le tableau suivant :

| Modes d'entrée dans l'activité pédagogique | manières de faire | Le paradigme | Modèle pédagogique supposé |
|--|----------------------|----------------|-------------------------------|
| le plaisir l'activité de l'élève | épicurien ludique | le jeu | cognitivite, théorie des jeux |
| la technique traitement didactique du haut niveau | technicien | la technique | comportementaliste |
| la démarche sportive l'entraînement | entraîneur | la progression | béavioriste |
| l'habileté l'expertise | ergonome | l'efficacité | béavioriste efficient |
| le doute les représentations, le savoir | philosophe | l'enfant | ? |

Tableau 2 : tableau récapitulatif des modèles pédagogiques paradigmatiques tels que nous les avons définis durant les travaux du Cercle d'Etude du Réso LP de l'Académie de LYON entre 1997 et 1998

1.4) Bilan de la seconde séance du Cercle d'Etude.

⁸ *Le livre des annexes*, pp. 108-114.

Nous retrouvons, dans les difficultés décrites par les collègues, l'état de syncrétisme que nous avons pointé dans les discours, cet état nous semble général. La pratique est un lieu où les interactions sont multiples, les limites peu nettes, en bref un lieu où tout semble se tenir, ceci rend l'expression de cette complexité difficile. Dans cette complexité certains points ressortent comme des entrées :

- pour l'exposé 1 il s'agit du pôle relationnel et social,
- pour l'exposé 2 il s'agit du pôle développemental,
- pour l'exposé 3 il s'agit de la fabrication.

Les modèles pédagogiques sont relativement évidents et se raccrochent à des pans de notre formation : la psychologie, surtout wallonienne et l'épistémologie génétique de J.Piaget. Il est à remarquer que ces références sont plus ou moins volontairement tues. Le praticien rebute à annoncer sa théorie, peut être conscient de ne pas avoir les moyens de l'explorer et de la mettre en œuvre jusqu'au bout.

Un autre point est à soulever, il semble lui aussi général et nous le retrouvons chez nos élèves quand nous les mettons dans une situation problème. Face à de la complexité nous revenons à des modèles anciens rencontrés dans notre formation initiale, elle est un temps où se constitue un fonds de formalisations, difficile par la suite à faire émerger, probablement parce qu'il est construit sur de nombreux non-dits, les implicites des professeurs, et sur des incompréhensions de la part des étudiants. La formation initiale ne formalise pas les modèles sous-jacents aux cours et aux informations qu'elle propose.

Au plan des conceptions de l'apprentissage les choses commencent à s'éclairer et deux points forts émergent.

- Il y a toujours un préalable à l'apprentissage : le plaisir, le respect de l'autre, les contraintes des situations. Il semblerait qu'aucun apprentissage ne soit possible pour lui-même et d'emblée.
- L'enseignant s'en remet toujours à quelque chose pour faire apprendre. Dans l'exposé 1 l'enseignante s'en remet au groupe, à la coopération, à l'expérience. Sur un autre plan, elle s'en remet au règlement pour complexifier les tâches. L'enseignant de l'exposé 2 pour sa part s'en remet aux contraintes du milieu et à une catégorisation de l'activité de l'élève, discutable par ailleurs. Dans l'exposé 3, l'enseignant s'en remet à la norme technique et à la progression.

L'impact de ces théories implicites nous condamne souvent à des interprétations trop systématiques. Pour l'exemple de l'exposé 1, ne pourrait-on pas formuler l'hypothèse que l'existence d'incivilités tient aussi au fait que l'activité d'apprentissage ne peut pas prendre de sens si les contenus ne sont pas formalisés et enjeux de formation pour l'enseignant et pour l'élève ? Renvoyer les élèves à eux-mêmes pour apprendre c'est se

priver du « *sens commun* », du « *bon sens* »⁹, que les actions peuvent prendre quand on les inscrit dans une démarche compréhensive et interprétative. Cela génère de l'agressivité puisqu'il est alors possible de rejeter la faute sur l'autre, même et surtout si cela n'a pas de sens, justement, parce qu'il n'y a pas de *sens commun*. De plus, renvoyer l'apprentissage au tournoi c'est rentrer dans une logique compétitive et non coopérative. Toutes les situations proposées par l'enseignante dans l'exposé 1 sont des situations de comptage de points, de matches gagnés ou perdus et de composition des équipes en fonction de la valeur compétitive. Il y a sur ce point une grave contradiction entre ce qui est revendiqué et ce qui est mis en œuvre puisque l'enseignante part du principe qu'elle ne veut pas de situation de confrontation et de compétition, or elle ne fait que cela. Le modèle de l'exposé 1 est basé sur l'intérêt (supposé) de l'élève pour le jeu. Ce modèle rappelle celui des pédagogies actives, « on apprend à faire en faisant », cependant, tel qu'il nous est présenté, il renvoie plus sûrement à une autodidactie sauvage pour les élèves, ils sont renvoyés à eux-mêmes sous prétexte d'intérêt. Cette conception est en contradiction avec ce que l'enseignante avait dit vouloir faire lors de la première séance à propos de la technique et du recours systématique à la technique. En fait elle ne met pas les élèves à distance elle les renvoie à eux-mêmes.

1.5) Bilan de la troisième séance du Cercle d'Etude.

Il faut noter qu'après les présentations de la seconde séance la nécessité du dialogue apparaît, les enseignants veulent échanger, ils ne voient pas bien où les conduit ce travail, ils sont pris entre l'extrême complexité de la réalité et la trivialité de la description.

Une idée cristallise le débat : il semble qu'il y ait des préalables aux apprentissages, ces préalables ne sont pas conçus comme des apprentissages ils ne sont que des freins à la mise en place d'une situation traditionnelle dans laquelle « tout marche bien ».

Ceci pose la question de savoir quelles représentations ont les enseignants d'une situation d'apprentissage. Dans l'esprit des enseignants du Réseau LP une situation qui « marche bien » n'est pas forcément une situation dans laquelle les enfants apprennent. Comment caractériser alors une situation d'apprentissage et quels critères ont les enseignants pour juger de la qualité d'une telle situation ?

⁹ Il faut prendre ces expressions au pied de la lettre. Le *sens commun* ne définit pas une trivialité voire une vulgarité, mais bien ce qui résulte d'une communauté de significations. Entendons par-là un effort collectif pour inscrire l'interprétation des actions dans un cadre commun de compréhension. Le *bon sens* pareillement désigne la manière dont la compréhension d'une situation, et des actions inscrites dans ces situations, trouve la direction univoque qui permet de dégager, pour chacun de nous un sens particulier se référant au *sens commun* des actions. Nous pouvons illustrer ces idées par le fait que des centaines de spectateurs regardent le même match de rugby en discutant de ce qu'ils ont vu, sur les bases d'un *sens commun*, mais tout en en faisant une interprétation personnelle, le *bon sens*.

En effet, il y a une idéalisation de la situation d'apprentissage, sur ce point une remarque est à faire : il est surprenant de remarquer que l'exemple choisi par les enseignants du cercle d'étude, pour la majorité, ne décrive pas une situation d'apprentissage ; Ce qui marche c'est le match, le jeu, point final, la situation d'apprentissage est un idéal inaccessible.

Nous avons tous été confrontés dans notre vie professionnelle à un échec d'enseignement, mais là n'était pas la question, il s'agissait bien de décrire des situations d'apprentissage à partir desquelles il fallait théoriser un modèle. Si tel n'est pas le cas, cela veut-il dire que les enseignants n'ont pas de modèle pédagogique à théoriser car ils n'ont pas de réelle activité d'enseignement ? A moins que les problèmes de règles de vie soient tellement graves qu'ils monopolisent leur attention et leur disponibilité, interdisant une lucidité sur les apprentissages relégués après les problèmes de « survie ».

A cela, la présentation de la grille d'évaluation présentée dans l'exposé 3 nous donne peut-être des éléments de réponse. Elle montre une tendance que nous croyons importante dans la profession¹⁰, consistant à transgresser l'évaluation des connaissances, part importante de l'évaluation actuelle, en lui substituant une estimation de la participation et du progrès. Cette constatation se retrouve dans le premier effort de théorisation de l'exposé 5. En effet, le cinquième point du modèle, celui qui ne devait pas apparaître, est un aveu d'échec. Malgré les efforts de théorisation et de modélisation, il est clair qu'on ne sait pas ce que l'on apprend en éducation physique. Durant le débat, un enseignant emploie la formule « *pour fabriquer un lanceur il faut du temps* », nous lisons en clair dans cette formule une représentation forte de l'enseignement conçu comme une fabrication.

Par ailleurs, le débat laisse entrevoir que les conceptions ne sont pas systémiques, l'acte d'enseigner n'est pas conçu comme une globalité signifiante, puisque la question des apprentissages ou des contenus ne sont pas des questions fondant cette activité. Elles sont presque considérées comme accessoires voire subalternes à un existentialisme fusionnel de la situation, plutôt de confrontation que de coopération. Par ailleurs, la question de l'entrée dans l'activité et du respect de la logique interne pose la question des contenus, or ils ne sont jamais présentés comme préalables. De même, et presque réciproquement, la question du sens n'est pas posée non plus. Les problèmes semblent indépendants les uns des autres, il n'y a pas une conception articulée, complète de l'acte d'en-

¹⁰ Nous étions responsable du groupe lycée professionnel qui avait pour fonction de discuter de la rénovation des procédures d'évaluation des examens d'éducation physique pendant les années 1992-93. L'évaluation de la participation et du progrès, que je qualifie d'estimation plus que d'évaluation, a été au coeur du débat. Les collègues souhaitaient garder cette « marge de manœuvre » pour ajuster la note à l'estimation du travail de l'année. Avec le texte de 1993, l'évaluation de la participation et du progrès disparaissait, justement parce qu'elle constitue une estimation. Elle est remplacée par l'évaluation des connaissances. Devant la difficulté de cette évaluation, et grâce à la pression syndicale, le texte a été assoupli en 1995, et l'estimation de la participation et du progrès est réapparue. Si bien que, pour une partie de la profession, la tendance s'est inversée et c'est la connaissance qui disparaît, victime de son inconsistance conceptuelle.

seigner, quand ces questions arrivent, le débat prend un ton trivial où fusionnent les consensus autour « d'implicites de sourcils ».

2) Le point sur une « théorie de la connaissance » en éducation physique après les journées de travail du Cercle d'Etude : le préjugé de niveau un.

Les diverses conceptions de l'enseignement retranscrites semblent se recouper sur deux caractéristiques que nous considérons comme générales :

- **Le syncrétisme** : tout est mélangé et confus, rattaché à des connaissances passées, de plus en plus éloignées de théories de référence. Cette fragilité théorique a un effet pervers, il laisse la place aux jugements à l'emporte-pièce. Par ailleurs, si chacun fonde sa pratique sur son expérience, il met aussi en œuvre un *implicite professionnel* circulant de salles des professeurs en stages de formation professionnelle continuée. Cet implicite, remarquablement repéré par F.Tochon¹¹, véhicule tous les lieux communs et tous les préjugés de la profession. C'est à partir de cet implicite si fort que se constituent les contradictions. Dans l'exposé 1 par exemple, l'enseignante dit son souhait de travailler sur la coopération en refusant les situations de compétition ; Or elle ne met en place que des procédures et des situations de compétition.

Si l'on y regarde de plus près, les conceptions qu'elle fait siennes sont celles portées par un discours implicite consensuel circulant dans le milieu des professeurs de lycée professionnel et qui utilise des formules du genre : « *Il faut faire jouer les élèves sinon ils ne sont pas motivés* », « *il faut faire des équipes de niveau mais affinitaires* », « *il faut évaluer souvent* », « *il faut qu'ils soient en mouvement sinon c'est le chahut* », etc. Si bien qu'il y a un décalage entre les intentions, toujours fondées, généreuses, pertinentes et les mises en œuvre ayant du mal à se dégager d'un prêt à organiser implicite véhiculé dans les discours praticiens.

Ce syncrétisme se retrouve dans la référence à des modèles hors de leur contexte théorique. Dans l'exposé 2 par exemple, l'enseignant fait explicitement référence à la théorie piagétienne : « *l'intelligence est une activité adaptative se construisant par équilibre et déséquilibre* ». En ne référant pas le modèle à la théorie, l'enseignant s'approprie le modèle « à sa façon » en le combinant aux idées de Rousseau qui n'a jamais fait allusion à un quelconque « équilibre ». La confusion, alimente le syncrétisme, sous le prétexte d'efficacité pratique. « *Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie a pu dire* » a dit Kurt

¹¹ Tochon F. (1989), *A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?* Revue Française de Pédagogie, n° 86, pp. 23-33.

Lewin, encore faut-il avoir à l'esprit une théorie. Il y a déviation abusive du modèle quand on ne le réfère pas à la théorie le faisant naître.

Comme nous l'avons pressenti pour les théoriciens dans la première partie de cette thèse, les praticiens s'accaparent des bribes de modèle, des concepts, qu'ils dévoient en n'intégrant pas l'intelligibilité, souvent réduite à un aspect des choses, que recouvrent le modèle et ses concepts. Nous avons isolé assez rapidement cinq modèles pédagogiques paradigmatiques à partir de la description des pratiques d'enseignement, et dans ces cinq catégories seule la dernière laisserait place au savoir.

- **La magie** : Le point commun de ces conceptions est de renvoyer l'élève à son activité pour apprendre. Nous avons conscience que le dernier saut, le *saut qualitatif de nature épistémologique* tel que nous l'avons appelé par ailleurs¹², permettant à chaque individu de construire son savoir est un moment irréductible dans lequel l'enseignant n'a pas de place. Ce qui se passe dans la structure du sujet quand il incorpore un savoir sera toujours étranger à l'acte d'enseigner et *a fortiori* à la personne de l'enseignant. Certes nous sommes en parfait accord sur ce point, ceci dit, *la part incompressible de l'impossibilité d'intervenir* doit être réduite le plus possible, elle ne doit pas excéder l'espace / temps nécessaire laissant face à lui-même l'enfant apprenant.

Le moment, important, incontournable, irréductible, durant lequel l'enfant est renvoyé à lui-même, n'est qu'un instant particulier dans la relation et dans l'acte d'apprentissage, il n'en est pas une composante, il s'effectue d'ailleurs le plus souvent en dehors de la situation d'apprentissage. J.Piaget a montré que la stabilisation des apprentissages se faisait en grande partie entre les séquences d'apprentissages. La physiologie du sommeil a aussi montré l'importance du sommeil paradoxal dans le processus d'apprentissage. Il y a donc des espaces / temps particuliers qu'il ne faut pas négliger, mais qui ne peuvent pas fonder l'acte d'enseigner.

En fait, ce qui fait défaut dans nos conceptions c'est de s'abandonner à la question du passage de l'extériorité de la situation, du problème et de sa résolution, des connaissances, bref des contenus au sens large, à l'intériorité de l'incorporation des contenus et de l'incarnation du savoir construit singulièrement. Parce qu'il y a abandon face au vertige de l'inconnu représenté par cette question, vertige prenant naissance dans les échecs des disciplines convoquées pour la résoudre. Ce n'est sûrement pas un hasard si nous évitons soigneusement de nous la poser, nous ne cernons pas le champ qui permettrait de traiter la question. Et si ce champ n'était pas la psychologie, la physiologie, l'histoire ou la sociologie mais la philosophie. Savoir n'est-il pas un acte éminemment philosophique ?

¹² Caumeil J.G. (1995), *De l'éducation physique comme savoir de l'ation motrice*, in *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de M.Develay, ESF éditeur, collection Pédagogies dirigée par P.Meirieu, Paris, pp. 53-79.

L'enseignement, tel que nous l'avons rencontré, est un système magique parce qu'il n'y a pas d'interprétation du passage entre l'extériorité des contenus et l'intériorité du savoir de l'apprenant. Sous prétexte de laisser libre court à son intérêt on escamote le sujet-enfant en le renvoyant à lui-même. Ceci dit, il faut néanmoins respecter cet instant « magique » durant lequel l'individu comprend (au sens étymologique) le monde, mais il faut se garder d'en faire la part essentielle de l'acte d'enseigner. Le danger est double : il serait de s'adonner à l'illusion démiurgique d'intervenir dans cet instant précis qui appartient au seul sujet construisant son propre monde, ou de laisser l'enfant errer dans les limbes sans fond de l'ignorance sous prétexte de préserver son intérêt et son plaisir. Nous tenons là les deux bouts de la mystification pédagogique et de l'illusion enseignante, nous proposons pour notre part une voie du milieu désirant respecter les désirs de l'enfant sans renoncer aux impératifs de l'enseignement.

Trois éléments nous ont particulièrement interrogé.

- Le premier est l'absence de priorité et d'autorité sur les contenus. Les contenus ne sont pas formalisés, l'APS est en elle-même son propre contenu, le vécu est en lui-même son propre contenu, la coopération est un contenu. En conséquence de quoi il ne ressort pas de ces conceptions un contenu spécifique tel que l'on puisse dire « nous sommes bien dans un cours d'éducation physique scolaire ». La discipline n'enseigne rien de capital au travers de ses mises en oeuvre. Cependant, la loi d'orientation de juillet 1989 demande à ce que l'élève soit au centre du système éducatif, il ne peut l'être que si les contenus sont considérés comme les enjeux de l'instruction et de la formation. En termes plus triviaux, comment l'enfant peut-il être au centre de rien ? L'analyse des modes d'intervention dans les conceptions présentées renvoie à l'activité empirique de l'élève apprenant par l'expérience. Mais si l'on pose la question « qu'apprend-il ? », nous sommes en difficulté.
- Le second est l'absence de questionnement sur le sens des apprentissages, ce qui est surprenant pour des enseignants ayant à faire à des publics difficiles. Si le sens est abordé, c'est de manière allusive aux représentations. La situation, l'activité, l'exercice doit avoir du sens, mais de quel sens parle-t-on ?
- Le troisième est la déférence implicite aux théories développementales, alors que toute référence à ces théories induit, non pas une théorie de la connaissance mais une théorie de l'intelligence. H.Wallon parle d'ailleurs « *d'intelligence des situations* », pour J.Piaget l'intelligence est la forme prise par la vie pour s'adapter aux fluctuations du milieu, pour H.Bergson c'est la faculté à manipuler les objets, pour J.P.Changeux c'est la constitution de graphes neuroniques constitués par pertes de connexions synaptiques, etc. Les théories développementales, ou biologiques, réfléchissent à la manière dont le sujet s'adapte en assimilant le monde dans lequel il vit en accommodant les contraintes de ce monde. Mais, ce qui concerne

l'école ce n'est pas une théorie biologique de l'intelligence puisque, justement, l'école est le lieu où chaque intelligence doit trouver sa place. Ce n'est pas non plus le lieu de la sélection biologique ; Ce qui concerne l'école au premier chef, c'est une théorie de la connaissance. Certes, toute connaissance est tributaire des éventuelles, voire des hypothétiques, qualités biologiques, mais la discrimination, la sélection, le tri des élèves en fonction de leurs « dons » n'est pas le travail de l'école. La question posée à l'enseignant par l'enseignement est celle de la connaissance, c'est bien une question philosophique, pas biologique. Si l'intelligence est une structure biologique adaptative largement innée, *la connaissance* (au singulier c'est-à-dire ce que nous appelons savoir) est une question de valeur, d'éthique et d'épistémologie. Wallon parle d'intelligence des situations pas de « savoir des situations », même si l'on peut y voir des interactions. L.S.Wygotsky parle de « zone proximale de développement » pas de « zone proximale de savoir ». Le problème de l'école n'est pas le développement de l'intelligence mais l'appropriation des connaissances et au-delà, même si nous y allons rarement, à l'incarnation de cette appropriation prenant effet dans les savoirs d'actions. Ceci dit, en questionnant les théories de la connaissance nous pensons bien avoir une influence majeure sur le développement de l'intelligence.

L'exposé 1 illustre de façon intéressante le paradoxe du forgeron rappelé par O.Reboul : *C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment peut-on forger si on n'est pas forgeron ?*

Dans *Phénoménologie de l'esprit*¹³, Hegel développe son matérialisme et ses conceptions du travail sont assez propres, selon nous, à éclairer ce paradoxe : l'essence du travail est de donner forme à la chose pas à la consommer. En donnant forme à la chose on se forme soi-même. Mais de quelle chose s'agit-il ? Il s'agit bien entendu de la matière première, brute, qui va, grâce à l'activité humaine, se transformer, au sens littéral du terme, en marchandise. Par extension à toutes les formes de l'activité humaine, nous dirons : en donnant forme à notre activité motrice, autrement dit en transformant notre motricité naturelle, la matière première, en motricité culturelle, la marchandise du point de vue de sa valeur d'échange à la fois évaluable et signifiante, nous nous formons nous-mêmes. Il y a donc une dialectique phénoménologique entre soi et le monde, puis entre le monde et soi, dont le résultat est la construction d'un sujet au travers d'un monde tel que le sujet singulier l'entend. Nous percevons alors la dimension humaniste que revêt la notion de formation (la *Bildung* des philosophes allemands) quand elle célèbre la naissance de l'humain dans son activité créatrice. Cette portée humaniste ne serait pas complètement outillée si nous ne lui associions pas les autres *concepts directeurs de l'humanisme*

¹³ Hegel F. (1966), *Phénoménologie de l'esprit*, traduit par J.Hypolite, Aubier, Paris, pp. 164 et suivantes par exemple.

tels que Hans-Georg Gadamer nous les propose¹⁴ : le sens commun, le jugement et le goût.

Le lieu où une théorie de la connaissance percute le souci de l'homme et du social, est dans une conception de la compétence. Le terme est usité à outrance dans le vocable pédagogique, et les textes institutionnels organisant l'éducation physique et sportive usent et abusent de cette notion dont on ne sait plus actuellement quelle réalité elle recouvre. Pourtant, derrière une gabegie langagière, il y a un enjeu fort à préciser le sens attribué à cette notion. Dans l'optique que nous venons brièvement de développer, la portée humaniste de la formation, toute compétence acquise donne à l'individu une fierté qui lui est propre. La fierté de la conscience laborieuse constitue tous les aspects de la formation pratique : distance acquise par rapport à l'immédiateté de la convoitise, du besoin individuel ou de l'intérêt privé, pour une prétention à l'universalité¹⁵.

Cette universalité n'est pas celle de la culture unique ou de la connaissance universelle, c'est celle de l'appartenance à l'espèce humaine par l'intermédiaire d'une culture particulière, c'est la transcendance à être un « *être spirituel universel* », composante de l'humanité dans l'humanité. Cette démarche est hautement abstraite. Pour J. Piaget, l'abstraction vient des actions ou des coordinations d'actions faites à partir d'un objet. Par exemple, si l'on prend l'autre comme adversaire on se heurte à lui, à ses caractéristiques (son espace, sa force, son volume, son temps, etc.). L'abstraction de l'autre comme adversaire vient du fait qu'on rentre en interaction avec lui, par voie de conséquence on élabore une cognition qui se fonde sur le *sens commun* que l'on donne à la situation en fonction de ce que l'on en sait et de ce que l'on est prêt à accepter en toute connaissance de cause. Une situation d'opposition en sport de combat est régie par des règles inscrivant les actions dans un cadre commun de compréhension induisant, dialectiquement, la construction de l'autre comme adversaire. Tout cela est de l'ordre du cognitif, mais les actions qui en découleront seront elles aussi le produit d'une cognition, elles seront alors cognitives. Ces actions, ces coordinations d'actions qui s'ensuivent permettent d'abstraire, du syncrétisme de la situation (l'affectif, le cognitif et le moteur mélangés) la liste des caractères « d'un adversaire ». A partir de là l'expérience, le vécu, autorise l'élaboration des solutions pour contourner, dépasser, prendre de vitesse, occuper les espaces libres... permettant d'élaborer des actions efficaces et reconnues efficaces au regard du but que je me suis fixé en entrant dans l'activité. Tel est définissable le *savoir de l'activité motrice* dans ses aspects opérationnels. Ce qui nous donnerait le modèle suivant :

¹⁴ Gadamer H.G. (1996), *Vérité et méthode. Les grandes lignes de l'herméneutique philosophique*, op. cit.. Ce livre concentre une pensée qui a été pour nous une révélation.

¹⁵ Gadamer H.G, op. cit., p. 29.

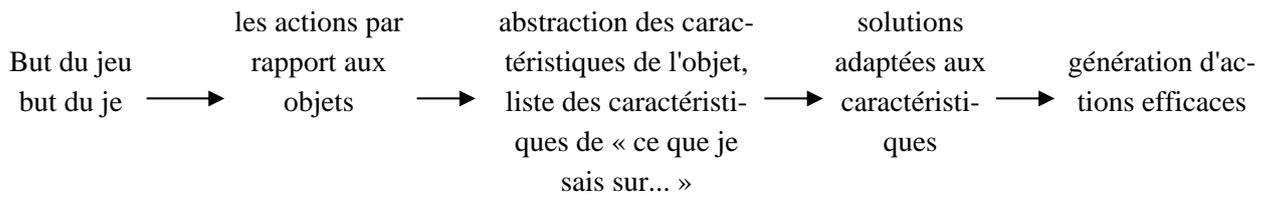


Figure 5 : la première modélisation du savoir.

Malgré les efforts de théorisation et de modélisation, il est clair qu'on ne sait pas ce que l'on apprend en éducation physique. Cela nous laisse à penser que la technique, les principes ou règles d'action, les principes opérationnels, les fondamentaux, etc., ne sont pas des contenus si « évidents », les enseignants d'éducation physique les utilisent depuis de nombreuses années sans qu'ils fassent consensus ou débloquent la situation.

La question du contenu de l'enseignement en éducation physique dépasse la liste des notions à la mode pour interroger une autre dimension de l'activité humaine, le savoir comme incorporation des connaissances, c'est à dire des contenus scolaires au sens large, et incarnation dans l'action d'un rapport au monde construit par le seul sujet. Cette difficulté à penser le savoir se retrouve dans des questions récurrentes.

- A propos de la remarque sur le décalage entre la compréhension des principes et les moyens physiques pour les réaliser évoquée dans le débat suivant l'exposé 3, il se pose une question fondamentale : celle du savoir de l'activité. En effet, le problème de l'enseignement de l'éducation physique n'est pas de connaître des principes ou des règles d'action, mais de réaliser des actions efficaces et sensées¹⁶ dans un contexte particulier quels que soient les moyens physiques du sujet. Ce ne sont pas les principes, les techniques sportives, les connaissances déclaratives qui intéressent l'éducation physique scolaire, c'est l'activité de l'élève. Autrement dit un savoir agi parce qu'il se réfléchit comme savoir personnel de l'activité et non comme connaissances réfléchies par le prisme de l'analyse des autres.
- Il apparaît de manière formalisée une conception forte : celle présentant l'enseignement comme la fabrication d'un individu spécialiste. C'est un point capital qui porte en germe la remise en cause du savoir comme dimension de la personne humaine et qui réduit toute éducation à un dressage techniciste. En proposant le *savoir de l'activité motrice*, nous nous inscrivons dans une optique diamétralement opposée tendant à inscrire l'école et le savoir scolaire dans une dimension émancipatrice du sujet.

¹⁶ C'est-à-dire censées être efficaces dans une pratique tendant aux conditions réelles de pratique.

Cette première interprétation montre les deux freins empêchant une refondation¹⁷ des bases épistémologiques de la discipline. D'une part, le syncrétisme qui empêche la discrimination des éléments problématiques les plus signifiants et dont la conséquence est une sclérose du discours praticien. D'autre part, la magie qui empêche toute réflexion sur les mécanismes subjectifs de construction du rapport au monde. Selon nous, ces conséquences interdisent, en l'état, une réflexion de fond sur le savoir enseigné, puisque la problématique du savoir est fondatrice de la discipline d'enseignement et que le savoir est la dimension singulière émanant de cette pratique.

Il ne faut s'y tromper, si les modèles paradigmatiques furent si faciles à faire émerger au sein du Cercle d'Etude, cela est dû à la faiblesse théorique du discours praticien et non à une quelconque autorité sur ce discours.

Le préjugé de niveau deux a pour but de vérifier si ce constat est généralisable, du Cercle d'Etude aux praticiens eux-mêmes. Si tel est le cas, il constituerait un sens commun de l'analyse du discours praticien, et, espérons-le, par la réconciliation des points de vue qu'il autoriserait, la base même d'une refondation de la discipline.

¹⁷ La refondation est une nécessité lorsqu'une institution éducative désire s'adapter aux évolutions sociétales et aux demandes de formation de son temps. En ce sens, la fondation de l'éducation physique scolaire sur les valeurs sportives correspond à une demande de formation à un moment donné de l'évolution de la société française, que l'on peut historiquement situer aux années soixantes. Dire que ce temps est révolu c'est appeler à une refondation.

CHAPITRE 4

Recueil des données de la pratique servant à établir le préjugé de niveau deux.

Le stage de formation continue dont nous rendons compte par la suite répond à deux logiques. D'une part, la logique institutionnelle, en effet le Cercle d'Etude avait pour fonction l'élaboration de connaissances sur l'enseignement en lycée professionnel et l'organisation de stage de formation dont la finalité était de diffuser les résultats de ce travail en les articulant aux thèmes de formation choisis par la commission éducation physique et sportive de la MAFPEN. D'autre part, la logique de recherche, dont nous avons souhaité qu'elle ne perturbe pas la logique institutionnelle, si bien qu'elle se calque parfaitement sur ce schéma. Dans un premier temps, celui qui est présenté dans le chapitre précédent, nous avons voulu produire de la connaissance à partir de l'analyse de ce que disent et pensent les douze membres du Cercle d'Etude qui sont des enseignants très impliqués dans la réflexion professionnelle. Le second temps prend appui sur le stage de formation, nous le décrivons dans ce chapitre.

Ce travail a pour fonction de vérifier auprès des praticiens le degré de généralisation des trois points centraux des conclusions constituant le préjugé de niveau un : les cinq modèles pédagogiques paradigmatiques, le syncrétisme du discours et le renvoi de l'enfant à lui-même pour apprendre.

1) Compte rendu du stage de formation académique des enseignants des lycées professionnels de l'Académie de Lyon.

L'emploi du temps du stage recoupe quatre phases intéressant la recherche, nous les présentons dans ce chapitre tels que nous les avons vécues durant le stage.

Cet emploi du temps a constitué le cadre du stage de formation¹.

- La première phase est un recueil de données à partir duquel nous ferons des recoupements avec ce qui a été découvert dans les travaux du Cercle d'Etude. Notre souci de récolter des informations fiables et utilisables nous a conduit à opter pour le travail en petits groupes. Chaque groupe devant produire un document synthétisant au mieux les conceptions unanimes de l'ensemble. De plus, à l'intérieur de chaque groupe, un membre du Cercle d'Etude anime les échanges et supervise le recueil de données. Il y a donc un « filtre préalable » dont la fonction est de mettre en forme l'information pour qu'elle soit plus facilement diffusable. Ceci dit, aucune consigne n'est donnée, pas plus d'ailleurs que des cadres de présentation, chaque groupe est libre de choisir la mise en forme la plus adaptée à ses désirs de communiquer. L'exercice consiste à récolter des informations « réalistes », c'est-à-dire qui soient bien en phase avec les pratiques réelles. Il sera demandé aux participants de décrire leurs « faits d'enseignement » et cela dès la première demi-journée du stage. L'après-midi est consacré à une analyse de ces données dont la fonction est de corroborer les modèles identifiés au sein du Cercle d'Etude.

LUNDI 7 AVRIL 1997.

Les questions du jour :

Prendre du recul par rapport à ce que je fais : comment je le raconte ? Qu'est ce que je raconte ?

Prendre du recul par rapport à ce qui m'organise : quelles conceptions de l'intervention et de l'apprentissage ? A travers quels critères peut-on analyser ces conceptions ?

| | |
|-------------------|--|
| matin | <u>9h30</u> : présentation du stage par Philippe Bérard <u>10h00</u> : Les stagiaires sont répartis en groupes de 6 (un membre du cercle dans chaque groupe) Décrire un cycle dans une APS de son choix, d'abord seul, puis échanger dans le groupe <u>11h30</u> : Choisir un cycle, l'écrire sur une affiche et l'exposer (Attention à ne pas afficher les mêmes APS !) |
| après-midi | Mêmes groupes que le matin, on répond à 2 questions : Quelle conception de l'intervention ? Quelle conception de l'apprentissage ? <u>13h30 à 14h</u> : L'auteur de l'affiche du groupe travaille seul, les autres essaient de répondre aux questions à travers ce qu'il a exposé et affiché. <u>14h à 15h 30</u> : Echanges dans le groupe sur les 2 questions Nommer un secrétaire du groupe <u>15h30 à 16h30</u> : Bilan du groupe (écrit) sur les 2 questions (Faire une affiche) |

¹ Le lecteur trouvera en annexe 5 de cette partie, p. 118, le questionnaire ayant servi d'enquête préalable pour l'organisation du stage.

- La **seconde phase** correspond une tentative d'**élaboration** des **modèles pédagogiques** des enseignants en stage. Elle porte sur la définition de critères pouvant servir à qualifier un modèle pédagogique :

- la place de l'enseignant,
- de l'élève,
- de l'objectif du cycle,
- des contenus,
- du règlement,
- de la répartition des groupes,
- de l'évaluation, etc.

A partir de ces critères l'analyse est rendue possible. L'après-midi est consacré à des échanges sur le thème : sommes-nous très différents les uns des autres ?

MARDI 8 AVRIL

| |
|---|
| <p>Les questions du jour : Les conceptions sont-elles très différentes les unes des autres ? Les conceptions sont-elles différentes selon l'APS ? Une conception, à quoi ça se voit ? Quels critères peut-on mettre à jour pour analyser nos pratiques ? Quels sont les modèles qui nous animent ?</p> |
|---|

| | |
|-------------------|---|
| matin | <p><u>9h30 à 10h30</u>: Bilan général : chaque rapporteur de groupe expose les conceptions de l'intervention et de l'apprentissage relatives à l'affiche choisie dans le groupe</p> <p><u>10h30 à 11h30</u> : Sur quoi avez-vous porté votre attention pour qualifier les conceptions ?</p> <p>Par groupe, rechercher les indicateurs retenus pour définir les conceptions exposées.</p> <p>(A titre d'indication, sans donner une grille aux stagiaires : place du prof, place de l'élève, objectif du cycle, découpage du cycle, contenus proposés aux élèves, place des règlements sportifs, prise en compte du niveau des élèves, mode d'évaluation, contrôle des élèves, répartition en groupes.....)</p> <p><u>11h30 à 12h</u> : Proposer dans chaque groupe, une « grille » d'analyse des conceptions.</p> |
| après-midi | <p><u>13h30 à 15h</u> : Chaque groupe expose sa grille d'analyse des conceptions</p> <p>Discussion et échange : sommes-nous très différents les uns des autres ?</p> <p><u>15h à 16h30</u> : Exposé des modèles pédagogiques par Jean Guy Caumeil</p> |

- La **troisième phase** est l'**élaboration** dans le dialogue d'un *sens commun* des **pratiques** ou plus justement comme nous l'avons précisé en début de partie d'une

raison pratique issue de la communication des expériences professionnelles. Cette partie du stage a été très riche en échanges se greffant autour de quatre enregistrements vidéos réalisés lors de cours d'éducation physique en lycée professionnel.

MERCREDI 9 AVRIL

Les questions du jour :

Comment analyser une pratique réelle ?
Quels indicateurs retenir pour analyser un cours d'EPS ?
Voit-on des décalages entre le dire et le faire ?
Qu'est ce qu'un bon cours d'EPS ?
Comment améliorer son intervention pour que les élèves apprennent ?

| | |
|--------------|---|
| matin | <u>9h20 à 11h</u> : répartition en 3 groupes, un rapporteur par groupe Analyse de documents vidéo (escalade, badminton, basket, volley) Par groupe, dire : <ul style="list-style-type: none">• Ce qui a marché• Ce qui n'a pas marché• Quelle intervention auriez-vous faite et dans quel but ? <u>11 à 12h</u> : échanges des groupes sur les 3 points précédents. Quels critères prenez-vous en compte pour analyser la vidéo ? Quel modèle sous-jacent ? Quelles conceptions de l'intervention et de l'apprentissage ? Les images font-elles apparaître des décalages entre le dire et le faire ? |
|--------------|---|

- La **quatrième phase** a eu pour fonction de **discuter** du **préjugé de niveau 1** élaboré lors des travaux du Cercle d'Etude. Contrairement à ce qui était prévu dans la préparation du stage, la grille de M.Altet n'a pas été utilisée. En effet l'étude de l'auteur ne recoupe pas tout à fait les modèles pédagogiques tels que nous les avons définis, puis élaborés. A partir de là, le « déclencheur » de l'intervention de l'enseignant est un élément important qu'il nous fallait extraire de la pratique.

Le jeudi matin étant consacré à la pratique physique il n'intervenait pas dans les phases de la recherche.

JEUDI 10 AVRIL

Les questions du jour :

Quelles relations entre les moments d'intervention et les conceptions ?
Chaque modèle a-t'il des modes d'intervention particuliers ?
Qu'apprend un élève à travers le modèle véhiculé par le prof ?
Comment analyser sa pratique pour la modifier ?

| | |
|---------------|--|
| après- | <u>13h30 à 16h30</u> : analyse d'un document vidéo : 3 groupes de stagiaires visionnent le même document. Le but est d'analyser |
|---------------|--|

| | |
|-------------|---|
| midi | <p>les moments d'intervention.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sur le relationnel : analyse les moments d'intervention.<ul style="list-style-type: none">• qui intervient ? (prof vers classe, prof vers élève, prof vers 1 groupe.....),• à qui le prof parle ? (les bons élèves, les moyens, les mauvais, les inactifs, les turbulents.....).2. Sur « le » didactique : analyse de la nature des décisions.<ul style="list-style-type: none">• Décisions sur l'organisation des élèves (répartition en groupes, climat de classe...).• Décisions sur les contenus (abandon, modification, maintien tel quel...).• Décisions centrées sur 1 élève (régulation, stimulation, ...).• Décisions par rapport à la tâche proposée (abandon, modification, maintien...). |
|-------------|---|

L'annexe 9 de cette partie² présente les comptes-rendus écrits au jour le jour lors de ce stage.

2) Le Recueil de données sur les pratiques.

2.1) Pour la journée du lundi 06 avril.

Le lundi matin est réservé à la description par groupe de séquences d'enseignement. Les quarante enseignants sont répartis en cinq groupes, la tâche du groupe est de produire une affiche dans laquelle ils reconnaissent les caractéristiques les plus fortes de leur pratique.

L'analyse de ces productions nous permettra de compléter la discussion du préjugé de niveau 1 et ainsi d'élaborer le préjugé de niveau deux à partir :

- d'une part, des résultats du Cercle d'Etude,
- et d'autre part, sur la mise en commun de ce préjugé dans l'espace social du discours des praticiens.

Affiche 1 :

² *Le livre des annexes*, pp 130-137.

Classe de CAP en activité poids³.

Les objectifs du cycle : Améliorer la performance, apprendre une technique.

S1 : l'objectif de la première séance est la tenue de l'engin.

Après un échauffement noté la première situation consiste à lancer un médecine-ball Face à face à deux mains puis à une seule. La consigne est de pousser avec les jambes. La seconde situation est une prise de performance.

S2 : L'objectif de cette séance est de travailler la poussée des jambes.

La séance se déroule comme la précédente mais en insistant plus sur la poussée de jambes.

S3 : La séance trois à pour objectif d'améliorer sa performance de S1 de 0,5 à 1 mètre parce qu'on utilise l'élan.

S4 : Objectif d'évaluation formative en fonction de deux critères : la tenue de l'engin et la poussée des jambes.

S5 : Même objectif que S4 mais sur deux autres critères : la prise d'élan rythmée et la trajectoire du poids.

S6, S7 : Evaluation : 8 pts en performance barémée, 12 pts en maîtrise de l'exécution.

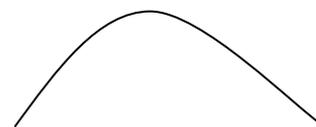
- Tenue de l'engin

oui

non

- Poussée des jambes

- Forme de la trajectoire



Affiche 2 :

³ Nous proposons en annexes 7 et 8 de cette partie, une analyse plus poussée de cette séance et une proposition de modification de ce cycle, *Livre des annexes*, pp. 121-124 et 125-129.

Classe de CAP en activité tennis de table.

La situation choisie est celle de l'enseignement dans les établissements les plus difficiles de la région lyonnaise. Les objectifs sont exclusivement d'intégration et de respect de l'autre. Il n'y a aucun objectif d'apprentissage, l'enseignant tente uniquement de faire jouer les élèves sans drame. Les élèves choisissent l'activité qu'ils veulent pratiquer et ne font que des matches, les jeunes de la cité qui interviennent dans le cours sont acceptés aussi et peuvent jouer avec les élèves de l'établissement. Cette mesure a surtout pour fonction de préserver l'intégrité du cours, des installations sportives et des personnes ; En effet le gymnase est « ouvert » sur la cité.

Affiche 3 :

Pour toutes classes en activité base-ball.

C'est une activité « *neuve, lookée* ». L'objectif du cycle est de permettre aux élèves d'entrer le plus vite possible en activité. Il est aussi de « *fabriquer* » des lanceurs.

3 équipes sont constituées de façon affinitaires, 2 jouent et une observe.

Les règles qui structurent le jeu sont mises en place petit à petit.

Le but du cycle est de maîtriser les phases tactiques du jeu : ordre de passage, feinte de départ de base, éliminations successives...

Les séances sont essentiellement du jeu mais on peut travailler un point particulier comme le lancer de balle et la récupération dans le gant.

L'évaluation se fait sur le pourcentage de coups sûrs :

- En attaque : points marqués et nombre de bases volées.
- En défense : élimination d'une attaque et réception en vol.
- Faute : dépassement de base, mauvaise passe et mauvais choix tactique.

Affiche 4 :

Pour toutes classes en activité gymnastique rythmique et sportive.

L'objectif du cycle est de construire un enchaînement avec un engin pour être vu et jugé. La classe n'est pas mixte.

S1 : Découverte des engins, un quart d'heure par engin puis passage devant la classe.

S2 : Echauffement en musique, découverte d'un engin à partir d'un enchaînement imaginé à partir d'un verbe introduit par l'enseignante.

S3, S4, S5, S6 : Construction d'un enchaînement en fonction de ce qui est fait à partir des verbes introduits par l'enseignante, élaboration du code de pointage (barème des points).

S7 : Evaluation par la classe grâce au code de pointage d'un enchaînement individuel.

Affiche 5 :

Classe BEP en activité handball.

L'objectif du cycle est de faire émerger les problèmes et de les « signifier ». La démarche s'appuie sur la confrontation des problèmes tels que les élèves les perçoivent et des problèmes tels que l'enseignant les perçoit.

3 phases se succèdent.

Phase 1 - 3 séances pour construire des équipes stables.

Les équipes sont affinitaires, ce qui entraîne un écart important de niveau repérable dans l'écart au score. Quand les équipes sont de niveau, cela entraîne des conflits empêchant l'enseignant. Le but est d'arriver à passer de 4 équipes affinitaires incomplètes à trois équipes de niveau.

Phase 2 - 3 séances d'évaluation sur les critères : tirs lancés et projet de défense.

La note est collective en fonction du nombre de balle jouées / tirs / nombre de tirs lancés. La régulation de l'enseignant se fait par discussions avec les élèves à partir des résultats de la notation globale. Les conflits sont un moyen de progrès. L'enseignant propose des solutions pour améliorer les placements, pour s'organiser ou pour réaliser des tirs plus efficaces. Le but est d'améliorer sa note.

Phase 3 - 2 séances d'évaluation : La note est collective et individuelle.

2.1.1) Les commentaires des affiches en commission plénière.

Le lundi après-midi est consacré à l'analyse des productions en réunion plénière. Nous rappelons que le collectif est considéré dans le cadre de la recherche comme un groupe d'experts, les jugements sont de ce point de vue acceptables d'emblée. Par ailleurs le débat est orienté en fonction de deux thèmes :

- Quelles conceptions de l'intervention sont en œuvre ?
- Et quelles conceptions de l'apprentissage ?

Le recueil de données suivant a été effectué en collaboration avec les membres du Cercle d'Etude et constitue le compte-rendu du stage.

2.1.2) Les conceptions de l'intervention.

Dans l'affiche 1 l'intervention est très directive, l'élève n'a pas véritablement de latitude pour s'exprimer dans l'action. L'enseignant est une sorte de chef d'orchestre organisateur de l'activité de l'élève. Elle est ponctuée de critères, deux par séance, donnés par le maître et servant de référence à reproduire. Cela dit, la turbulence des élèves et la dangerosité de l'activité entraînent une marge de liberté réduite. Pourtant l'enseignement semble uniquement guidé par ces aspects sécuritaires et disciplinaires : tout doit bien se passer dans les conditions maximales de sécurité. Il ne s'agit pas bien entendu de remettre en cause ce postulat fort tenant à la nature de nos objets d'enseignement, mais de mettre en question le contenu et la manière de le présenter.

Dans l'affiche 2 nous touchons du doigt les limites de l'enseignement en zone difficile, ce cas particulier pose des problèmes dépassant le cadre de notre thèse.

Dans l'affiche 3, les consignes sont uniquement verbales et ne portent que sur des points techniques. Là encore il n'y a pas de découverte pour l'enfant des possibilités du jeu et du matériel. L'activité est première mais elle est très vite bridée par des consignes strictes et l'élaboration d'une stratégie normative puisqu'elle se réfère à celle du maître.

Dans l'affiche 4, nous retrouvons les mêmes points, seule l'affiche 5 donne une place un peu plus active à l'élève par l'utilisation d'une discussion de la note globale. Cela dit, l'affiche 5 pose une démarche semblant intéressante à l'exposé mais ne trouvant pas réellement d'application par la suite.

2.1.3) Les conceptions de l'apprentissage.

Il a été décrit essentiellement des apprentissages technicistes. Ce qui est visé c'est une technique de référence idéale, « *un geste précis* », le but de l'enseignement étant « *la transformation du geste* ». L'organisation des séances est très stricte et répétitive, elle fait une part quasi exclusive aux situations de match au détriment des situations d'apprentis-

sage. L'apprentissage est incident, il n'est pas conçu comme une finalité des séances plutôt liée à la mise en activité des élèves.

Les activités sont découpées en segments successifs juxtaposés :

- tenue de l'engin,
- poussée des jambes en première séance,
- élan,
- jet en seconde séance,
- et trajectoire en troisième...

Nous pouvons nous demander à quel moment le poids tombe au sol ? Probablement lors d'une séance ultérieure.

L'enfant apprend en imitant : soit l'enseignant qui démontre, soit un geste technique repéré dans la pratique d'un autre élève. Il apprend en répétant un geste et seules deux occasions lui permettent d'exercer la dimension cognitive de l'action :

- la référence aux critères des grilles d'évaluation,
- et les discussions quand elles sont utilisées comme outils d'apprentissage comme dans l'affiche 5.

Encore faut-il relativiser cela puisque les critères ne sont jamais ceux élaborés par les élèves, ils sont toujours initiés ou contrôlés par l'enseignant, et la discussion n'est utilisée qu'une seule fois.

2.2) Pour la journée du mardi 07 avril.

Le mardi matin est réservé à la question : nos pratiques sont-elles réellement différentes ?

Pour ce faire la matinée est divisée en deux séances de travail :

- la première a pour but d'analyser et de discuter les affiches en fonction des conceptions en émergeant,
- la seconde partie de la matinée est constituée d'un débat qui sera retranscrit puisqu'il représente le recueil duquel nous élaborerons les connaissances recherchées. La retranscription de cette journée se fait à partir d'enregistrement audio. Tout ce qui ne concerne pas nos préoccupations propres n'est pas retranscrit, ceci dit tout ce qui nous concerne est scrupuleusement restitué.

2.2.1) Le débat sur les affiches.

Les enseignants concernés par l'affiche décrivent leur pratique et des questions sont posées par le groupe.

- A propos du cycle base-ball :

Le but du cycle est de mettre les élèves en activité le plus vite possible, c'est-à-dire de les faire jouer. Quand les élèves sont en activité les règles structurent le jeu petit à petit ! L'intervention est individuelle et porte sur des questions techniques, de règlement ou de tactique.

L'élève apprend grâce aux conseils que prodigue le maître ponctuellement, c'est une pédagogie différenciée. *« Je fais des commentaires individuellement quand il s'agit de la technique et collectivement pour la tactique. Quand je parle je suis au milieu d'eux et tout le monde en profite ! ».*

Le sport collectif de grand terrain permet de mieux gérer les groupes parce que les élèves peuvent se défouler.

Il n'y a pas eu de débat à partir de la description de ce cycle.

- A propos du cycle poids :

« Patricia a utilisé les mêmes termes que nous ».

Patricia insiste sur le caractère dangereux du cycle, elle est très directive et il n'y a pas de découverte pour l'élève. Elle montre et l'élève reproduit, c'est un apprentissage par imitation. Il n'y a pas d'aspect ludique dans la pratique et elle n'insiste que sur la technique. La fiche sert à repérer un comportement, à observer un geste, les élèves doivent être capable de reconnaître un geste en fonction du placement de leurs segments. Le projet est un outil d'apprentissage, elle postule que la différence entre le jet de la première séance et celui de la séance terminale doit être supérieur à un mètre cinquante pour que le travail soit significatif. Elle fait travailler la même chose au même moment à tout le monde, il n'y a pas de pédagogie différenciée.

Débat :

« - L'activité est saucissonnée et techniciste.

Elle : Je démontre un peu le geste global mais jamais trop. Le poids est difficile à enseigner et je ne fais pas pareil pour d'autres activités physiques. Il y a des lancers plus intéressants comme le disque par exemple mais on ne le pratique plus par manque de place.

- Ne t'inquiète pas on enseigne tous le poids de la même manière.

- Il y a deux choses qui apparaissent dans ces deux cycles, le global et l'analytique, mais plus encore il y a deux conceptions de l'apprentissage.

1) Le bain dans le jeu : on apprend en faisant.

- 2) *On juxtapose des étapes de plus en plus complexes selon le déroulement de l'action. De plus il semble que cela dépende des activités physiques et sportives enseignées.*
- *La conception 2 est complètement dépassée.*
 - *Cela dit l'organisation oblige à faire d'une certaine manière ? Pour nous on abandonne le poids parce qu'on ne peut pas faire des ateliers ou aménager le milieu. Doit-on continuer à faire ces activités là ?*
 - *Il faut mettre les élèves dans une dynamique de progrès et de réussite.*
 - *Aujourd'hui il y a mieux que l'apprentissage behavioriste mais c'est important parce que ça met en évidence les composantes de la performance, ça favorise la prise de conscience de l'élève.*
 - *Moi j'ai abandonné le poids parce que je ne sais pas l'enseigner.*
 - *On peut lire plus loin dans le cycle poids. La collègue attend une attitude particulière des élèves. Nous attendons tous des réponses techniques, de forme, précises... de la part des élèves. On a du mal en tant qu'enseignant à laisser aux élèves le choix des réponses qu'ils donnent.*
 - *Moi je dirais qu'on n'attend pas de réponses puisqu'elles sont préétablies.*
 - *Dans notre formation, tu as un enseignement de type sportif fédéral.*
 - *Je pense qu'on ne devrait pas enseigner comme on a été enseigné.*
 - *Un lancer ça doit être directif, quand j'aménage une situation ou quand je fais une situation d'apprentissage ça ne marche pas. Par contre si je fais un défi ils veulent aller plus loin. Je ne sais pas ce qu'il apprennent mais ils vont toujours plus loin.*
 - *On gagnerait à avoir des modèles pour faire apprendre, il faut qu'on ait des modèles d'intervention.*
 - *Il faut leur lâcher la grappe... (assentiment général).*
 - *L'apprentissage est saucissonné mais c'est normal, c'est l'activité qui veut ça, il faut bien apprendre la poussée des jambes en S3 et le placement en S5.*
 - *Qu'est-ce qui est le plus important à l'école, de savoir nager 400m en moins de 12 minutes ou 50m en moins d'une trentaine ? Je pense qu'on n'a pas le temps matériel de les faire progresser sur la performance. Moi je ne fais plus que de la maîtrise, travailler techniquement pour augmenter la performance ça sert à quoi pour des gamins de vingt ans ?*
 - *Il y a une réponse institutionnelle : il faut faire les deux.*
 - *Dans les apprentissages techniques je n'ai jamais vu de progrès de la performance, en fait on a des attentes sur la reproduction de forme. Est-ce qu'on ne peut pas appréhender le poids d'une autre façon, en fait on revient aux progressions techniques quand on est en panne d'enseignement, quand on ne sait pas faire ?*
 - *Ils peuvent se faire mal.*

- *Moi j'ai essayé de faire comprendre ce qui m'avait, moi-même, fait progresser, c'est à dire la douleur de la mise en tension de la ceinture pelvienne. L'exercice est simple, on prend un bâton sur les épaules et on tord (il se lève et démontre). C'est une chose qui m'a interpellé et que je voulais l'enseigner. Par ailleurs le terme « lancer de poids » n'est pas bon on devrait dire « poussé de poids » parce qu'on a plus de force avec les jambes qu'avec les bras. Là où j'ai eu des problèmes c'est pour coordonner la poussée des jambes et la tension.*
- *Pour moi le mot clé est motivation. S'ils n'ont pas envie ils n'apprennent pas. Qu'est-ce qui les motive ? Le défi, il faut faire des équipes pour lancer ensemble, pareil pour la course. Ma conception de l'apprentissage c'est 1) tu motives et après on voit ce qu'on peut faire.*
- *Pour moi on mélange tout, la motivation c'est une condition pas un apprentissage.*
- *Il faut commencer par quelque chose, après on va sur du technique, la question c'est comment faire pour donner le bon conseil au bon moment ? »*

- A propos du cycle handball.

Le cycle est constitué de trois phases :

- 1) Constitution des équipes fixes.
- 2) On interroge les élèves sur ce qu'il faut faire pour progresser.
- 3) Evaluation.

Certains cycles ne dépassent pas la phase 1.

Débat :

- « - *On s'est bien retrouvé sur les mêmes choses. On a bien senti la confrontation entre les exigences de l'enseignant et les envies des élèves, il y a un compromis d'apprentissage.*
- *L'enseignant : Je les laisse faire des équipes affinitaires et quand l'écart au score est trop important on arrête et on discute. On en arrive à des équipes homogènes. Il y a des choses importantes il faut d'abord régler les problèmes d'organisation, il faut intégrer le mode de fonctionnement.*
- *Ton système d'apprentissage est très lié à ton mode de fonctionnement. Et à ton intervention. Cet aller-retour permet l'apprentissage.*
- *Lui : une fois que tu as réglé l'organisation tu donnes une note collective, ça surprend les élèves parce que je ne négocie pas, je mets un carton pour leur poser un autre problème et on repart...*
- *Les élèves ne font que des tournois, les équipes ont toujours le même dossard, cela dit, les équipes sont quand même hétérogènes et les mauvais ne touchent jamais le ballon.*

- Lui : à l'échauffement je propose un ballon pour deux.
- Mais tu ne proposes pas de situations d'apprentissage.
- Lui : en sports collectifs ils progressent mieux en jouant et en étant notés collectivement.
- On a l'impression que c'est une négociation mais il y a quand même une idée pour les amener là où tu veux, c'est comme pour le poids.
- Lui : exactement.
- On est toujours sur le pôle techniciste, il y a peut être autre chose à apprendre en éducation physique. »

- A propos du cycle GRS.

Rappel du déroulement du cycle.

- « - C'est un cycle pour toutes les classes et tous les établissements.
- L'enseignante : c'est vrai, j'ai essayé de le faire avec d'autres classes et ça a échoué.
- Pourquoi ?
- Elle : la motivation, les élèves ne voulaient pas passer devant les autres. Il aurait fallu que je leur donne un enchaînement tout fait et le répéter.
- On n'utilise pas les mêmes choses pour une classe ou une autre.
- Elle : j'aurais pu y arriver, j'ai fait un code de pointage par rapport à la classe et quand j'ai proposé ce code de pointage aux autres classes elles ont décroché parce qu'elles ne savent pas choisir.
- Je croyais que le code venait des élèves.
- Elle : non c'est moi qui classe les difficultés et qui décide à partir de ce qu'elles font.
- Sur tes conceptions de l'apprentissage ?
- Elle : il y a une intervention sur la technique et sur les consignes, à partir de là je ne veux pas qu'on perturbe le cours, je préfère arrêter l'activité. J'organise, je dirige, je montre et je guide les groupes. Sur les petits groupes je régule en montrant. Pour ce qui est des apprentissages je voulais faire découvrir l'activité, la coordination motrice, la répétition qui est indispensable, l'acceptation du jugement des autres, le respect réciproque. L'élève apprend par lui-même et par son action, c'est un apprentissage technique qui part de ce que l'élève sait faire. Il y a trois moments
- 1) Motiver.
- 2) Découvrir globalement.
- 3) Apprendre par imitation. Lors de la dernière séance je suis passée moi-même pour leur montrer que j'étais forte.
- Moi ce qui me gêne c'est que le cycle est cadré, si ça ne marche pas tu ne changes pas ton cycle, l'essentiel est que les élèves se débrouillent seuls.

- *Elle : quand elles travaillent sur leur enchaînement je ne veux pas intervenir, par contre quand elles sont au bout des verbes, je peux intervenir pour leur faire voir ce qu'elles peuvent faire par la suite. »*

- A propos du cycle de tennis de table.

Il y a deux enseignants par classe et le souci est de s'occuper des élèves avant que les élèves ne s'occupent de vous. Il n'y a pas d'exercices techniques il n'y a que des tournois.

Débat :

« - *L'enseignant : je travaille plus le relationnel, l'affectif et le social que les contenus. Quelquefois c'est un travers, mais je récupère tous les élèves difficiles qui ne fonctionnent pas si les consignes sont trop contraignantes.*

- *Tu joues à quelle table ?*

- *Lui : ça varie, mais comme j'ai du mal à rentrer dans le jeu, à cause des conflits perpétuels, il arrive que je perde et que je redescende.*

- *C'est à double tranchant parce que tu perds la face.*

- *Lui : il y a d'autant plus de respect que tu représentes toi-même le haut niveau. Sur les matches à thèmes j'incarne le thème. Sur la situation « mettre en difficulté sur le service » je leur mets 5 à 0 et ils me respectent quand je leur donne un conseil, ils m'écoutent. »*

2.2.2) *Le point sur la question : sommes-nous très différents les uns des autres ?*

Cette question intéresse la recherche au plus haut point car elle autorise la généralisation des constats. Elle est abordée par l'intermédiaire de deux axes :

1) Quels critères prend-t-on en compte pour qualifier une pratique d'enseignement ?

2) Sous les différences de surface qu'est-ce qui est commun aux pratiques décrites et à nos propres pratiques ?

L'axe des critères. Pour réfléchir à cette question les enseignants ont souhaités partir de la description de deux caractéristiques qui sont apparues comme des points forts des descriptions, le dirigisme et le technicisme. Les critères retenus par les enseignants sont les suivants.

Pour l'aspect dirigiste :

- L'organisation de la classe : formation en vague, enseignant chef d'orchestre, élèves face à face, nombres d'essais déterminés.

- Tout le monde fait la même chose au même moment et au même endroit.

- L'enseignant occupe une place de contrôle du travail des élèves et de la sécurité.

- Les contenus sont programmés à l'avance et planifiés selon une suite « logique » pour l'enseignant.
- Il n'y a pas de découverte ou d'activité de recherche pour l'élève.
- Il n'y a pas d'évolution dans les séances (ni dévolution).

Pour l'aspect techniciste :

- Le cycle est préprogrammé sans possibilité d'adaptation des contenus.
- Les élèves ne sont pas classés par niveau au départ, ils sont tous *a priori* au même niveau.
- Il n'y a pas d'évaluation de départ.
- La démonstration est l'outil didactique servant à faire reproduire un modèle idéalisé à partir du haut niveau.

Débat :

- « - On donne beaucoup de connotation péjorative à cette démarche mais pour moi de temps en temps les élèves de BEP ont besoin de ce cadre.
- Sur le modèle techniciste on enseigne beaucoup de choses fausses mais qui font quand même progresser les élèves.
- On ne peut pas dire que la meilleure technique soit la technique du meilleur, mais il y a des fondamentaux.
- Il y a un gros décalage entre ce dont les élèves ont besoin et les fondamentaux techniques. Les élèves devraient pouvoir recevoir les moyens adaptés à leurs besoins. »

Trois catégories de critères ressortent des réflexions :

- La place de l'enseignant.
- L'organisation de la séance.
- Les contenus.

Il est remarqué un manque dans ces catégories, la place de l'élève. Au fur et à mesure la catégorie « organisation » apparaît comme celle qui recoupe ce souci. Par ailleurs, le but de l'intervention n'apparaît pas non plus et représente semble-t-il un manque. En effet, nous pouvons repérer, dans une pratique, si l'intervention a pour but l'apprentissage ou l'activité physique (faire apprendre ou faire faire). Enfin, un **déclencheur fort** est isolé : l'**inactivité** de l'élève entraînant immédiatement une **intervention de l'enseignant**.

Les critères d'analyse des pratiques pour les enseignants des lycées professionnels de l'Académie de Lyon semblent être :

- l'organisation,
- la place de l'enseignant,
- les contenus identifiés,

- la place de l'élève,
- la remédiation en cas d'échec dans la tâche,
- l'adaptabilité de l'enseignant,
- la nature et le but de l'intervention,
- la mise en fonctionnement des élèves.

A partir de ces critères il est établi que même avec beaucoup d'efforts nous avons des difficultés à nous départir de cette pratique directive et techniciste. Un modèle pédagogique est alors élaboré pour dépasser ce type de pratiques considéré par chacun comme un modèle à dépasser.

1) Faire faire

2) Faire dire

3) Faire comprendre

4) Faire répéter

5) Faire apprendre

Dans le débat qui s'ensuit la question de l'ordre des étapes est posée. En effet, dans certains apprentissages techniques nécessaires parce que préalables à la pratique (le service cuillère du badminton par exemple) il faut faire répéter avant de faire comprendre, un enseignant explique :

« Quand on est sensible au fait que les élèves soient en action, c'est toujours les moins bons qui sont visés, c'est peut-être parce qu'il faut leur apprendre d'abord quelque chose avant de vouloir leur faire faire quelque chose. Il y a une tradition en LP qui veut qu'on fasse pratiquer les élèves parce que ça les motive, mais je voudrais qu'ici au moins on ne perde pas de vue le niveau culturel des élèves de LP. »

2.3) Pour la journée du mercredi 09 avril.

La journée est consacrée au décryptage de séquences vidéo. Trois groupes sont constitués qui visionnent en même temps quatre séquences identiques montrant un cours d'éducation physique dans quatre établissements de la région lyonnaise. Le débat est orienté grâce aux critères élaborés la veille et avec l'aide du modèle pédagogique ayant été proposé par le groupe.

* **La première bande montre un cours dans un établissement très difficile** de Vaulx en Velin. Initialement le cours devait être composé d'une séquence de basket-ball à l'extérieur et d'une séquence de football en salle. Les élèves ayant détruit un panneau de

basket en rentrant dans le gymnase en seconde heure, la deuxième partie du cours aura pour fonction de découvrir les « casseurs » et de tenter de les appréhender. Tous les enseignants présents reconnaissent l'incroyable maîtrise du collègue s'occupant de cette classe. A aucun moment il ne perd son sang froid, parle calmement avec un vocabulaire impeccable, évite les conflits et résout pour le mieux une situation qui aurait pu à tout moment déraiser. Nous le qualifions de « savant animateur ».

Débat :

- « - *Le passage obligé pour ces classes c'est l'organisation. Cela dit, les élèves sont passifs, ils suivent l'organisation de l'enseignant mais ils ne s'intéressent pas au jeu ou au score.*
- *En faisant fonctionner les élèves on porte la séance à bout de bras pour pas grand chose, les élèves ne font pas du basket, à la limite il faudrait essayer de laisser « pourrir » la séance pour provoquer une réaction.*
- *On voit peu de tirs au panier.*
- *On aurait pu préciser plus les choses sur le tournoi, sur l'enjeu de victoire... il n'y a pas assez de rituel.*
- *Si on les laisse brasser pendant un quart d'heure sans rien faire ils viendront pour chercher quelque chose.*
- *Moi je ferais plutôt l'inverse, j'insiste sur les petits rituels qui sont systématiques et qui les structurent.*
- *Lui : Le prof doit donner le maximum de choses à faire faire en une heure, mais d'un autre côté tu peux perdre une demi-heure pour leur faire mettre des maillots. Il n'y a pas d'adhésion ils n'ont confiance ni dans l'école par rapport au rituel, ni dans l'aps par rapport aux contenus. Ils n'ont envie de rien.*
- *Dans la séance tu essayes, plutôt bien d'ailleurs, de minimiser le bruit, tu sollicites beaucoup les arbitres même s'ils ne font rien, c'est toi qui leur dit de siffler.*
- *Il faudrait peut-être utiliser plus les stratégies de projet et les confrontations d'équipe. »*

* **La seconde bande montre un cours de badminton pour une classe de baccalauréat.** Le cours débute au tableau noir, en première séance les élèves ont vu les lignes de renvoi, en seconde la séparation des zones, cette fois ils vont apprendre à compter les points en fonction du côté pair ou impair. Il faut noter cependant que les élèves ont fait un cycle de badminton (14 heures à peu près) en première. L'apprentissage est structuré à partir des règles qui sont pour l'enseignant une contrainte culturelle, une réponse à des problèmes de pratique et un structurateur de l'activité de l'élève. Il utilise souvent les mêmes formules : « ... *il faut regarder où va tomber... mets ta raquette plus derrière,*

prends le volant au vol... prends ta raquette au bout.. pour le service il faut faire comme ça... vas-y... il faut que tu trouves une solution... ».

Débat :

- « - Tu n'apportes pas de solutions techniques, tu les laisses trouver toutes seules.*
- Tu parles de la ligne de fond de court mais elles ne sont pas matérialisées, tu parles d'un terrain virtuel.*
- Tu parles beaucoup des lignes, des règles, des contraintes mais tu les laisses seules face à ces techniques et à ces règlement, il y a une sorte de contradiction chez toi.*
- A la vidéo on a le recul et il est facile de dire. Cela dit, la consigne sur les côtés pair et impair cassent un peu le jeu, les élèves réfléchissent plus à ça qu'au jeu lui-même.*
- Quand les consignes sont trop importantes on perd l'adhésion des élèves parce qu'on ne met pas toutes les conditions de réussite !*
- Tu es très « fonctionnel », ton souci c'est de les mettre en jeu. Tu perds beaucoup de temps à introduire la séance au tableau, plus de 10 minutes.*
- Tu ne fais pas non plus de retour positif ou négatif aux élèves.*
- Il pense qu'elles vont apprendre en jouant, il n'y a pas de mise en projet. La séance est plus « cool » que la précédente mais il n'y a pas plus de projet d'apprentissage, pas de retour sur ce qui est fait, sur les règles et les contraintes.*
- Tu as une classe homogène et tu pourrais proposer des tâches communes, c'est un avantage.*
- Il faut faire attention avec la compétition systématique, ceux qui foncent se survalorisent dans l'activité, ensuite il est très difficile de leur faire comprendre la notation par rapport à la maîtrise, ils discutent la note. Par ailleurs ceux qui ne rentrent pas dedans sont rejetés et il est très dur de les rattraper. »*

*** La troisième bande montre une séance d'escalade sur mur artificiel.** L'enseignante passe son temps à vérifier les nœuds d'encordement et les élèves ont fait une ou deux voies dans l'heure.

Débat.

- « - Ca marche parce que c'est calme.*
- Moi je dirais que ça ne marche pas parce que c'est calme.*
- Quand ils sont calmes on peut s'occuper de ceux qui veulent faire quelque chose et les autres apprennent en regardant. »*

*** La quatrième bande montre une séance de volley-ball,** l'enseignante instaure un rituel d'appel et de présentation de la séance qui permet de proposer des consignes. Le ton est très précipité, les démonstrations sont rapides *« il faut se placer comme cela »*, une démonstration et les élèves exécutent. Les élèves tentent de suivre le rythme très

soutenu des paroles, et des exercices de l'enseignante. La situation terminale est un match dans lequel il est interdit de servir. Il y a 40 minutes d'échauffement et d'exercices puis 10 minutes de match à la fin. L'enseignante utilise des fiches d'observation et utilise une formule remarquable : « *Viens faire tes calculs pour voir si tu as progressé* ».

Débat :

- « - *Tu dis beaucoup de choses mais les thèmes de la séance ne sont pas clairs.*
- *Tu portes vraiment la séance sur ton intervention, tu n'arrêtes pas d'aller de l'un à l'autre, de les houspiller...*
- *Il y a trois phases dans ta séance : l'échauffement où tu rappelles ce qui a été vu, les exercices dont on ne voit pas bien à quoi ils correspondent et les matches.*
- *Elle : l'échauffement est important parce qu'il permet d'entrer dans la séance, pour le reste je fais toujours les mêmes exercices et les matches servent à l'application.*
- *Tu planifies fortement et peu importe ce que font les élèves en fin de compte.*
- *Je suis sceptique sur les situations d'apprentissage en sport collectif, c'est artificiel, posé là par hasard.*
- *Elle : Il faut relativiser, dans les matches il n'y a que les bons qui jouent alors que dans les exercices tout le monde participe. Trop de matches ça ne fonctionne pas non plus, les élèves s'épuisent, j'ai introduit des exercices pour tenir la séance ».*

3) Conclusions du stage et préjugé de niveau deux.

Comme nous l'avons précisé dans la première partie de cette thèse, le préjugé de niveau deux représente une base théorique fondant un accord entre les personnes partageant le même *espace social de dialogue*. La démarche visant à passer du préjugé de niveau un au préjugé de niveau deux fait apparaître, comme pour la première partie, un outil utile à l'interprétation herméneutique : **le degré de généralisation des conclusions du préjugé de niveau un.**

Le préjugé de niveau deux de cette partie ne fait pas appel aux mêmes outils que le précédent⁴, pour cette raison le recueil de données est plus complet et les dialogues apparaissent. En effet, l'appréciation du degré de généralisation nécessite de tenir compte à la fois de la matérialité des propositions concrètes et dans le même temps de la subjectivité des représentations singulières.

Nous pensons avoir montré qu'il y a une corrélation parfaite, points par points, entre les modèles et les limites des modèles décrits par les douze membres du Cercle d'Etude et les conclusions des quarante enseignants de l'Académie de Lyon. Nous voyons dans cette

⁴ Les trois outils étaient : la concordance, entre une proposition et un souci de légitimation, l'adhésion plus ou moins prudente aux idées et aux concepts, enfin la défiance.

corrélation un fort degré de signification et d'interprétation des pratiques éclairant notre recherche.

Nous pensons pouvoir affirmer que le degré de généralisation des conclusions du préjugé de niveau un est maximal.

Nous proposons, comme synthèse, un tableau récapitulatif reprenant les correspondances entre les modèles et les affiches proposées, complété des remarques les plus significatives faites par les collègues dans les débats.

| | | |
|---------------------|-----------|--|
| L'animateur ludique | affiche 3 | Le but est de faire jouer, de mettre les élèves en activité le plus vite possible. Les règles structurent le jeu. Il faut fabriquer des particularités de joueur mais sans préciser comment on peut y arriver. |
| Le technicien | affiche 2 | Le travail porte plus sur le relationnel, l'affectif que sur les contenus qui sont appropriés à force de jouer. L'enseignant est respecté quand il représente le haut niveau de pratique. |
| Le sportif | affiche 1 | L'activité est saucissonnée et les contenus sont immuables, juxtaposés et hiérarchisés. Le but est la reproduction d'un geste ancrée sur une progression connue des professionnels. La référence est la pratique fédérale et le sport de haut niveau. |
| L'ergonome | affiche 4 | Les consignes touchent uniquement la forme idéale. Les propositions sont standard pour tout le monde. Tout ce qui n'est pas conforme aux attentes est éliminé. Les élèves se débrouillent seules. |
| Le philosophe | affiche 5 | L'apprentissage se fait dans le décalage entre les idées du maître et celles des élèves. La discussion est porteuse de progrès. Les problèmes à résoudre viennent de la perception d'écart entre les représentations, entre les notes collectives et individuelles, etc. |

Tableau 3 : synthèse représentant la corrélation entre les modèles paradigmatiques et les observations faites au travers des descriptions des pratiques réelles.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.

Non-sens et sens des pratiques pédagogiques en éducation physique à l'école.

Le bilan général de l'expérimentation au sein du Cercle d'Etude des lycées professionnels de l'Académie de Lyon 1996-1997.

Nous avons poursuivi dans les deux premières parties de la recherche les prémisses d'une théorie de la connaissance en éducation physique scolaire. Force est de reconnaître que plus nous nous approchons du terrain et moins s'éclaire l'objet de la recherche. Ce qui anime la profession c'est un comportementalisme omnipotent minorant la construction du savoir : dans nos pratiques nous attendons des comportements, ils sont la référence de nos pratiques, enfin c'est l'absence de mouvement qui déclenche le plus sûrement l'intervention de l'enseignant.

« Il y a là une double mécanisation : mécanisation des conduites de l'enfant qui doit inscrire son cheminement personnel dans des schémas pré-tracés, et mécanisation des conduites de l'enseignant qui doit soumettre son intervention à ces canevas prédéterminés et prédéterminants. »¹

Le second constat, en relation directe avec le précédant, est l'absence de l'élève, comme personne, dans la description des situations d'apprentissage. A aucun moment, ni dans le Cercle d'Etude ni dans le groupe des enseignants, la théorisation a commencé par un bilan diagnostique de la pratique des élèves. Jamais une situation n'a été décrite comme répondant aux questions que se poserait tel élève *lambda* ou telle catégorie d'élèves ayant le même problème. L'enfant est une personne « épistémique », « générique », défini à gros traits véhiculés dans l'implicite professionnel : « *Il faut qu'ils bougent sinon*

¹ Parlebas P. (1996) Les dérives du didactisme. Actes du colloque de Poitiers « A quoi sert l'éducation physique », dossier spécial de la *Revue EP.S* n°29, pp. 585-590, p. 586.

ils se démotivent », « *on ne peut pas mettre en place des situations d'apprentissage pour ces élèves là* », « *ils aiment le sport* », « *il faut qu'ils mouillent le maillot pour être contents* », etc. A force de scander ces lieux communs les professionnels s'en persuadent, le résultat de cette méthode Coué mal à propos est la virtualisation de l'enfant. Si bien que nous renvoyons ses apprentissages à sa propre responsabilité et notre professionnalité à l'aménagement du milieu. Certes, l'apprentissage est en dernier ressort le fait de la personne apprenante. Certes, l'aménagement du milieu permet d'apprendre. Mais, dans le contexte particulier de l'école, la première attitude ne doit-elle pas être réduite à sa part incompressible et l'aménagement du milieu aux conditions, surtout temporelles, nécessaires permettant à cette façon de faire de produire de l'apprentissage ?

« *Voilà une belle illustration d'une position, parfois appelée structuralisme, qui entraîne la disparition du sujet au profit ici d'une technologie d'apprentissage.* »²

L'analyse du recueil de données laisse apparaître clairement une **discordance** entre les intentions et les pratiques. Cette discordance va même jusqu'à la contradiction : dans l'exposé 1 relaté dans les travaux du Cercle d'Etude au chapitre deux, l'enseignante veut travailler sur la coopération et l'entraide, pourtant elle ne propose que des situations d'affrontement en jeu « *parce qu'on ne peut pas faire de situations d'apprentissage avec ces élèves-là* ». Cette discordance est plus subtile dans l'exposé ayant conduit à l'affiche n°5 des travaux du collectif enseignants. La démarche tente de faire naître de la compréhension par le dialogue, mais de l'aveu même de l'enseignant, il n'y a pas dialogue, il n'y a qu'un monologue et une manipulation du discours pour arriver aux fins de l'enseignant. Nous pourrions sur le même modèle reprendre tous les exposés et toutes les affiches pour montrer le décalage entre des intentions novatrices, généreuses et modernes et des pratiques relativement sclérosées sur un modèle technico-sportif dont chacun s'accorde à reconnaître la caducité.

La réflexion sur la pratique n'est pas systématique et elle répond en général à un unique souci, la mise en activité des élèves, « *qu'ils fassent d'abord, ils apprendront bien ensuite* ». C'est la priorité des enseignants considérant, à la quasi-unanimité, que l'apprentissage vient après la mise en activité. D'ailleurs, dans le modèle proposé par le collectif enseignant, la première étape est le « faire faire », le « faire comprendre » arrivant en troisième position et le « faire apprendre » en conclusion. La démarche est conçue comme une juxtaposition d'étapes plus ou moins bien définies.

Par ailleurs, nous pouvons nous interroger sur le sens du « comprendre » de l'expression faire comprendre. En effet, dans la mesure où les contenus ne sont jamais présentés comme des objets « à comprendre » mais comme des préalables, que peut-on comprendre d'une situation d'apprentissage ? Le slogan « *on ne peut pas proposer de situations d'apprentissage sinon on démotive les élèves* », qui est un item fort de la corporation des

² Parlebas P. (1996), *ibidem*.

enseignants de lycées professionnels, nous semble illustrer non pas le désintérêt des enfants pour le savoir, mais un renoncement à faire apprendre pouvant cacher une absence d'autorité sur les contenus de la part des enseignants. Dans les débats sur la pratique il n'apparaît pas la question de l'appropriation des contenus, de leur mise à distance critique de la part de l'élève, rien n'émerge de l'opération de compréhension. Comment peut-on comprendre si les objets de la compréhension ne sont pas clairement identifiés, qu'il s'agisse de connaissances, de techniques, de règles, de principes d'action ou de toutes autres choses ?

Le travail, au sein du Cercle d'Etude et en formation d'enseignants, n'a pas apporté de contradiction à notre hypothèse de départ. Rien n'indique qu'il y a une théorie de la connaissance sous-tendant les pratiques d'enseignement en éducation physique à l'école. Le modèle majeur animant les enseignants d'éducation physique des lycées professionnels de l'Académie de Lyon est bien celui de la « fabrication » d'un joueur de ceci ou de cela, reconnaissable grâce à ses comportements.

Une constatation nous paraît importante : à aucun moment dans la semaine de travail avec les enseignants, les termes de sens et de savoir n'ont été prononcés. Pas plus d'ailleurs que celui de connaissance pourtant lié aux finalités et à l'évaluation³. Mais, à cela rien d'étonnant puisque dans les propositions de pratiques, l'enfant est renvoyé à lui-même, les contenus à des sous-entendus flous et l'apprentissage à la magie de la nature humaine. Les trois décalages que nous voulions tester - entre intentions et pratique, entre référence et mise en œuvre et entre concepts opératoires et références annoncées - apparaissent comme des truismes. Le discours praticien est incroyablement pauvre en références et en concepts opératoires : durant toute la semaine aucun autre concept pédagogique n'a été utilisé que celui de pédagogie différenciée. Il en a été de même pour les concepts et les outils didactiques qui ont pourtant fait, un temps, la force des professionnels de l'Académie de Lyon. Cela ne veut pas dire que ce discours n'a pas d'autres intérêts, au contraire, cela veut dire que le discours praticien se développe dans une autre dimension et dans un autre espace⁴ que le discours théoricien, fut-il didactique. Nous pensons qu'il se développe à partir de micro-analyses des pratiques, cependant trop superficielles ou trop axées sur des problèmes d'intendance ou de logistique, produisant un sens commun véhiculé dans l'espace social des échanges professionnels, de salle des pro-

³ « L'éducation physique vise chez tous les élèves [...] l'acquisition par la pratique de compétences et de connaissances relatives aux activités physiques sportives et artistiques. L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. » *Programmes d'éducation physique de la classe de sixième*. Bulletin officiel n°29 du 18 juillet 1996, p. 1964.

⁴ Le discours théoricien n'est pas simplement en décalage avec les besoins, les centres d'intérêt ou les pré-occupations des praticiens, il se développe, en plus, dans un espace social de dialogue dans lequel les praticiens n'interviennent pas. Il ne peut y avoir que de l'incompréhension entre le discours théoricien universitaire des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives et les praticiens de l'éducation physique scolaire.

fesseurs en stages de formation, construisant un ensemble de connaissances premières, souvent fausses ou caricaturales, alimentant l'implicite professionnel.

Il y a là matière à rechercher, dans la spécificité du discours praticien, la spécificité du savoir praticien qui selon nous, et selon nos conclusions, se passe fort bien de théories professées. Par exemple, les enseignants proposent une démarche minimale en trois points : faire faire, faire dire et faire comprendre ; Ils disent se retrouver parfaitement dans cette démarche, or aucune des affiches ou des descriptions ne s'organise autour de cette démarche. Dans la même veine, en intervenant ponctuellement auprès d'un élève particulier ils ont l'impression de dialoguer et de faire dire, mais faire dire est une opération de formalisation des procédures de l'action, en aucun cas les remarques faites par les enseignants aux élèves ne ressortent de cette démarche. Dans les cassettes vidéo montrant des cours d'éducation physique, la parole se borne aux encouragements, aux réprimandes, aux conseils au mieux, mais plus rarement à des questionnements ne trouvant pas de prolongement ultérieurs. Ils ne font pas dire, ils disent eux-mêmes.

Par ailleurs, nous avons formalisé au sein du Cercle d'Etude trois périodes de modélisation - avant le cours, pendant et après - cette partition n'est pas apparue dans les présentations des interventions. Décrire leur pratique s'est résumé pour nos collègues :

- au temps présent,
- à la régulation tenant compte de l'inactivité des élèves,
- à la satisfaction liée à la charge de travail acceptée.

Le modèle fort semble être contenu dans cette phrase ayant fait l'unanimité lorsqu'elle a été lancée dans les débats : *Enfin ce qui m'intéresse c'est qu'ils fassent des exercices, qu'ils bougent, qu'ils soient en action, s'ils apprennent tant mieux.*

Les conclusions de la deuxième partie de la recherche.

Une des premières critiques à laquelle nous pouvons être soumis concerne le choix des enseignants de lycées professionnels pour étayer notre préjugé sur l'enseignement de l'éducation physique dans son ensemble. Ce choix résulte d'un constat, les enseignants de lycées professionnels sont organisés et se posent des questions parce qu'ils sont soumis à plus de pression et ont un plus grand besoin en formation pédagogique que les autres. La structure Cercle d'Etude n'existe pas pour les lycées classiques ou pour les collèges, cette institution de réflexion et de formation fonctionne dans l'Académie de Lyon depuis plus de dix ans et crée une véritable « culture professionnelle » en diffusant des propositions de contenus, d'évaluation, des enquêtes diverses, etc. Elle publie périodiquement des bulletins de liaison constituant la seule publication académique faisant lien entre les professionnels ; Elle organise chaque année un stage à thème regroupant des représentants

des trois départements de la région. Il y a donc, à l'intérieur de la profession une dynamique créée par les enseignants de lycées professionnels qui n'existe pas dans les autres catégories d'enseignants qui sont peut-être moins en souffrance donc moins en remise en question. En ce sens le panel est pertinent.

Ceci dit, il y a des lycées professionnels où l'enseignement est possible, il est même de haut niveau, et il y a des collèges dans lesquels on ne peut plus enseigner. Si bien que le panel des enseignants de lycées professionnels va de l'enseignant de classes de baccalauréat dont les élèves sont triés sur le volet, à l'enseignant de classes de quatrième technologiques regroupant tous les exclus de l'agglomération. Nous accordons à notre panel d'enseignants de lycées professionnels une grande représentativité du point de vue de l'éventail des enseignements possibles dans les établissements scolaires.

L'opinion souvent défavorable à l'endroit de l'enseignement en lycée professionnel peut aussi constituer une critique à notre démarche. En effet, la question de la connaissance n'est pas première en lycée professionnel, si bien qu'il n'y a rien de très surprenant à ne pas avoir rencontré de théorie de la connaissance sous-jacente puisque la pratique est plus orientée vers la socialisation et l'intégration que vers le savoir. Cette réserve est acceptable si nous restons sur le mode de la *doxa*, nous formulons pour notre part une l'hypothèse diamétralement opposée : la socialisation et l'intégration ne peuvent se poursuivre dans l'école sur le préjugé d'une exclusion du savoir, justement parce que les élèves sont en rupture de sens avec la société et son école, la question du savoir est centrale. C'est par le savoir des pairs que l'on socialise et que l'on intègre, pas en faisant du français à partir de la liste des commissions ou de la géographie en cherchant sur un plan de la ville le plus court chemin pour arriver à l'A.N.P.E. Aucun enfant ne mérite d'être exclu de sa culture en étant exclu du savoir. Pour nous, la question du savoir, parce qu'elle pose la question du non-sens et du sens scolaire, est la grande question des établissements dits « difficiles », (et des autres bien entendu).

Sur un tout autre plan, notre démarche pose la question de l'établissement des relations entre le niveau superficiel de la description et le niveau profond des processus épistémologiques. Mais, justement parce que nous nous sommes cantonné aux faits d'enseignement en dehors de toute interprétation de ces faits par les enseignants eux-mêmes, nous avons créé les conditions de validité des données recueillies. Ce que nous avons organisé c'est la possibilité d'une compréhension des faits d'enseignement en convoquant les enseignants à statuer sur la pratique de leur position d'expert. L'inférence s'ancre dans processus verbaux et opérationnels des enseignants pour la simple raison que les fondements épistémologiques de la pratique ne peuvent être extraits d'autres choses.

Ceci dit, nous avons été surpris de la concordance stricte entre nos observations, faites à partir des exposés du Cercle d'Etude, et les descriptions des enseignants. Si bien que le préjugé de niveau un apparaît très fort et peu discutable à l'analyse de la pratique. Peut-

être faut-il voir à l'œuvre l'expérience en formation continuée des membres du Cercle d'Etude, en d'autres termes, le préjugé tient parce qu'il émane d'experts dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Notons que nos conclusions en recourent d'autres, par exemple celles que dresse J.Marsennach⁵ dans une recherche de l'INRP terminant une enquête longitudinale de plusieurs années par le constat que l'enseignement en collège en France est de nature techniciste.

Le manque de discussion du préjugé de niveau un peut le faire apparaître comme discutable, sorte de connaissance première il porte bien son nom de préjugé et tient plus à l'opinion qu'à la connaissance objective. Mais il ne s'agit pas d'une connaissance mais d'une hypothèse dont nous voulions tester le niveau de réfutation. Ce qui invalide l'hypothèse c'est sa réfutabilité, or l'hypothèse n'est pas réfutée par la mise à distance et la discussion par les experts. Ceci établi, les connaissances objectives pourront toujours être élaborées ensuite à partir de recherches plus quantitatives employant des méthodologies plus canoniques, mais ce seront d'autres recherches.

Pour ce qui concerne le recueil de données, certains avanceront que n'ayant eu accès qu'aux outils, ils mettent en doute la description des pratiques. En effet, la pratique peut être plus révélatrice d'une théorie de la connaissance « en acte » que les outils toujours plus réducteurs de la pratique effective. L'argument est fort et nous le recevons comme une critique majeure. Ceci dit, nous ne nous sommes pas bornés aux seuls outils puisque les enregistrements vidéo et audio nous ont permis de collecter les expériences vécues au-delà des outils. La partie deux représente un effort pour apporter un éclairage épistémologique aux pratiques d'enseignement dans les établissements scolaires. Au-delà de ce que nous avons appelé les *modèles pédagogiques paradigmatiques*, ce sont bien les caractéristiques épistémologiques que nous recherchions. Les modèles dominants sont, comme nous l'avons dit, comportementalistes dans le sens où il supposent la préexistence de formes motrices à reproduire, repoussant au-delà de l'intelligibilité la construction d'un savoir particulier de la motricité. S'il existe ce type de savoir il est ultérieur et / ou inaccessible à la formalisation. Le modèle sous-jacent est une sorte de cartésianisme rationnel dans lequel la difficulté est réduite en autant de parties chronologiquement juxtaposées. En réduisant chaque partie on réduira le tout, l'enseignement se bornant à présenter cette construction en aménageant le milieu. Nous sommes donc du point de vue épistémologique très en retard sur les revendications cognitivistes du discours théorique. Le cognitivisme dans la pratique se limite :

⁵ Marsennach J. (1996), *op. cit.*, Institut National de Recherche Pédagogique, département des Didactiques des Disciplines, Paris-Lyon St Fons. Nous aurions beaucoup à apprendre des travaux de J.Marsennach mais nous ne citerons qu'un très court fragment de la conclusion : « Une pleine responsabilité des élèves par rapport à leurs apprentissages n'est donc possible qu'avec une rénovation profonde des contenus enseignés. [...] Les activités physiques et sportives pratiquées et leur technique sont encore, en effet, considérées comme des produits « finis », dissociés de l'activité des pratiquants et déconnectés des causes qui ont permis leur genèse progressive. » pp. 179-180.

- à l'utilisation de fiches, assez mal formulées par les enseignants mais parfaitement comprises par les élèves dans leurs failles grossières (nous en aurons un exemple dans la partie trois).
- et à la tarte à la crème de « l'accès aux représentations de l'élève », dont bien entendu on ne précise pas comment l'enseignant y accède et que l'on se garde bien de prendre en compte. Vœu pieux par ailleurs, puisque le grand absent des théories praticiennes est justement l'enfant, comment peut-on avoir accès dans ces conditions aux représentations d'un absent ?

Nous avons tenté d'intégrer le cognitivisme mais sans avoir le recul nécessaire par rapport à nos pratiques ni la maîtrise des concepts du cognitivisme. Qu'est-ce qui différencie une information d'une connaissance ? Comment connaître les représentations des élèves et comment les transformer ? Comment opérationnaliser les sub-routines et les programmes moteurs généralisés ? Des travaux ont été produits mais ils n'ont pas trouvé d'écho dans la pratique, probablement parce que nous sommes trop marqués historiquement par le comportementalisme et le rationalisme. Nous ne sommes pas des anthropologues du mouvement, nous sommes des stakhanovistes réduisant notre enseignement à l'inculcation de comportements sportifs idéalisés. Probablement aussi parce que la pratique dépasse l'importation primaire de modèles scientifiques, élaborés qui plus est dans d'autres champs et sur d'autres pratiques. Il est temps pour nous de produire nos propres modèles et nos propres théorisations.

Nous cherchons fondamentalement à rationaliser nos pratiques et notre langage lui-même se teinte des notions du behaviorisme : les conduites typiques, le conditionnement par essais-erreurs puis répétition des solutions, l'environnement comme ensemble des conditions externes contraignant l'organisme à s'adapter, l'apprentissage comme processus sous-tendant les modifications des comportements par suite de l'expérience ou du contact avec l'environnement, mesure de la performance pour s'assurer de l'apprentissage, comportements observables, compétences décrites sous forme technique, etc. Tout cela constitue la toile de fond behavioriste de nos pratiques⁶.

Il faut inventer une autre pédagogie de l'apprentissage moteur ne se fixant pas sur les comportements mais sur le sens des actions motrices dans une activité humaine haute-

⁶ Malcuit G., Pomerleau A., Maurice P. (1995), *Psychologie de l'apprentissage. Termes et concepts*. EDI-SEM, Maloine éditeur, Québec, Canada. Voir *Le livre des annexes*, annexe 6 de la deuxième partie pp. 119-120.

Pour ces auteurs, les phases d'un programme d'intervention behavioriste sont les suivantes :

- 1) Identifier les comportements cibles et/ou les comportements terminaux. Il s'agit de spécifier les objectifs visés. L'identification permet de mesurer les effets de l'intervention sur les comportements observables.
- 2) Observation du comportement cible et description des circonstances de ce comportement.
- 3) Sélection et mise en place des conditions de l'intervention. Il faut choisir le meilleur aménagement de l'environnement.
- 4) Evaluation des effets de l'intervention.

Cette description rappelle fortement les innovations en éducation physique, ou des comptes-rendus de travaux en STAPS.

ment culturelle. La question du sens nous dirige vers une herméneutique de l'action proposant comme nouveaux outils pédagogiques le *sens commun*, la *compréhension* et l'*interprétation*, qui sont selon nous les outils des savoirs d'action. Dans cette pédagogie du sens, le *savoir de l'activité motrice* est le paradigme clé présentant le savoir de l'action comme une composante identitaire, autrement dit, comme un système de significations inscrivant les actions dans le sens général de l'activité culturelle et incarnant des connaissances objectives dans la personne.

Nous faisons l'hypothèse pour la partie trois de cette recherche que la création, l'animation (au sens étymologique de donner une âme) de l'espace social du dialogue est la clef de la construction d'un *savoir de l'activité motrice* sous-tendu par une théorie herméneutique de la connaissance.

Les perspectives d'une pédagogie interprétative, ou pédagogie du sens, et l'articulation avec la troisième partie.

Au travers du concept de *savoir de l'activité motrice* nous percevons clairement la fondation d'une *pédagogie interprétative*. Cette pédagogie place le sens de l'activité humaine au centre du processus éducatif, bien avant la formalisation des contenus ou la volonté de les transmettre tels quels. Cette pédagogie s'appuie, comme pour une activité de recherche herméneutique, sur la notion de *sens commun*, c'est-à-dire sur un espace de culture construite émergeant de la confrontation des points de vue des acteurs. De ce point de vue, une *pédagogie interprétative* est aussi une *pédagogie du sens*.

La pédagogie fait partie de ce que Clifford Geertz⁷ appelle les « sciences hautement improbables ». Ces sciences apportent aux sciences humaines et sociales, ou à leurs prétentions scientifiques, les vues philosophiques de personnalités comme Heidegger, Wittgenstein, Gadamer ou Ricœur, les critiques de Burke, Frye ou Fish et la subversion de Foucault, Barthes ou Kuhn. En ce sens, elles alimentent la réflexion épistémologique des sciences humaines en rappelant que l'homme rationnel n'est qu'une facette de l'homme réel. Elles rappellent aussi à qui veut l'entendre que *science sans conscience n'est que ruine de l'âme*, et que tout savoir sur l'humain qui n'éclaire pas le sens de son rapport au monde et qui n'augmente pas son bonheur d'exister n'est qu'un savoir mort.

La pédagogie interprétative s'inscrit dans ce projet scientifique et humaniste parce qu'elle place la signification de l'activité humaine avant la connaissance rationnelle des objets (de la nature ou de la culture). La pédagogie interprétative, ou pédagogie du sens est un projet scientifique s'inscrivant dans le droit fil de la philosophie interprétative de

⁷ Geertz C. (1986), *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, op. cit., p. 8 ; Parmi ces sciences il y a l'anthropologie.

Dilthey ou de Gadamer, de l'anthropologie interprétative de Geertz et de l'épistémologie dissidente de Feyerabend, de Bachelard ou de Kuhn. Ce que met en doute une pédagogie interprétative ou du sens, c'est l'idée qu'il puisse exister une théorie générale expliquant tous les actes pédagogiques, parce qu'alors tous les actes pédagogiques et tous les êtres seraient identiques. Ceci dit, toute connaissance stabilisée et universelle concourt à l'interprétation, et c'est dans ce sens que l'herméneutique ne s'oppose pas aux sciences expérimentales et à leurs conclusions « indiscutables ». Expliquer c'est déjà comprendre, et comprendre, explique bien des choses. La tradition herméneutique, mais nous pouvons aussi dire interprétative si le terme herméneutique heurte le lecteur, nous apporte comme ouverture de la pensée que ce qui est vu dépend du lieu d'où il est vu et de ce avec quoi il est vu, pour C.Geertz :

« Les formes du savoir sont toujours inéluctablement locales, inséparables de leurs instruments et de leur entourage. On peut voiler ce fait avec une rhétorique œcuménique ou le gommer avec une théorie énergétique, mais on ne peut pas vraiment le faire partir. »⁸

La pédagogie compte parmi les moins sophistiquées des sciences humaines (et par voie de conséquence parmi les moins crédibles aux yeux des intégristes scientifiques) ce qui ne l'a pas empêché de subir les influences des avancées de l'opinion moderne, le behaviorisme, le structuralisme, le cognitivisme, l'écologisme, etc. La pédagogie interprétative revendique une nouvelle façon de penser le rapport au savoir en introduisant un « hiatus prometteur » entre le savoir local et le savoir global. Le savoir local représenterait la part singulière de l'acte d'enseigner : l'apprentissage de l'enfant, c'est à dire ce que chaque individu se construit comme propre rapport au monde dans la différence. Le savoir global représenterait la part sociale et culturelle de cet acte : la discipline ou la pratique sociale enseignée, en d'autres termes les outils de la culture pour intervenir dans le monde. Elle ouvre une pensée trop largement orientée par ce que nous qualifierons de mythe explicatif, elle est l'entreprise d'« entendre les entendements ». L'hiatus est alors prometteur si, à la suite de C.Geertz, nous nous posons la question de savoir comment accéder aux savoirs locaux alors que l'on utilise les outils que nous possédons comme des évidences propres. La didactique de l'éducation physique, que nous qualifierons de didactique sportive, est illustrative de ce dysfonctionnement. En positionnant les techniques sportives comme normes de référence, on interprète toujours le savoir local (de l'élève) de façon négative, souvent en référence à une technique, un outil, une gestualité, une compétence, un niveau d'habileté, etc, qui sont autant d'idéaux inaccessibles dans les conditions de l'enseignement scolaire. Ce que nous nous interdisons par cette didactique c'est d'interroger la situation exacte de l'enfant dans son rapport au monde : où en est-il dans la construction d'un saut athlétique ? Comment cet être singulier, et non la

⁸ Geertz C. (1986) *ibidem*

moyenne des êtres singuliers d'une classe d'âge, s'y prend-t-il pour faire ? Dans la situation dans laquelle il est, et à la compréhension de laquelle je ne peux accéder que par interprétation, que puis-je faire pour l'aider lui par rapport à son problème ?

La pédagogie interprétative est une herméneutique dont aucune théorie ou méthodologie orthodoxes ne sont souhaitables puisque alors elle se réifierait en une para-science⁹. En ce sens, l'herméneutique [l'interprétation] est autant une posture épistémologique à portée scientifique qu'une science. L'interprétation est un exercice du jugement sur l'activité humaine, elle est intimement liée à la notion de vérité et revêt alors une dimension scientifique au-delà des formes de la connaissance qu'elle produit.

« [...] Elle offre un tableau plausible, avec de la chair sur les os d'une forme humaine de vie. »¹⁰

L'interprétation est incarnation du savoir. Elle nécessite une posture de traduction, c'est à dire le refus *a priori* du général, pour s'intéresser au sens singulier que les êtres attribuent à leur activité.

« « Traduire » ici ne veut pas dire une simple refonte de la façon dont les autres présentent les choses afin de les présenter en termes qui sont les nôtres (c'est ainsi que les choses se perdent), mais une démonstration de la logique de leur présentation selon nos propres manières de nous exprimer... »¹¹

Le pédagogue, en fin de compte, ne fait-il pas au quotidien ce travail de traduction sans le savoir ? Ceci dit, systématiser cette posture reste plus facile à dire qu'à faire, sans pouvoir s'appuyer sur une théorie générale et sans méthodologie refuge, espèce d'aventurier de l'esprit, « l'herméneute », ne peut se raccrocher qu'à ses outils.

⁹ Comme l'a été l'épistémologie qui conduit aussi à des intégrismes et des ostracismes dont les savoirs d'action sont victimes.

¹⁰ Geertz C. (1986), *idem* p. 14.

¹¹ Geertz C. (1986), *idem* p. 16.

CONCLUSION GENERALE

Le professeur d'E.P.S., le savoir enseigné et la discipline. Le point sur une contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire.

Réfléchir à la nature du savoir, baliser le chemin entre intuition et connaissance objective, peaufiner le protocole en fonction des objectifs, prendre la distance raisonnée permettant d'acquérir une autorité sur les savoirs ou sur la connaissance, valider les produits de la recherche afin de les traduire pour les communiquer, toutes ces étapes correspondent au procès épistémologique.

Mais, comme nous l'avons déjà signalé, une acception plus large de l'épistémologie existe, dans les pays anglo-saxons par exemple. La *philosophie de la science*¹ est cette autre dimension du procès épistémologique se définissant comme une manière de connaître. Cette conception s'appuie sur une philosophie dite pragmatique tentant de mettre à jour la dynamique entre intentionnalité et fonctionnalité, si bien que l'épistémologie est aussi une manière de penser l'action pratique². Pour F.Tochon, ce lien peut se présenter comme la description statique d'une grammaire.

« Cette grammaire métaséquentielle repose sur des règles et des non-règles paradoxales, pragmatiques, au double sens du terme : fonctionnelles, empiriques et expérientielles, elles fondent l'intentionnalité de l'enseignant(e). Mes recherches in-

¹ Nous renvoyons le lecteur à la bibliographie et aux ouvrages cités de K.Popper, de T.Kuhn, C.Argyris, D.Schön ou Y.St Arnaud, de même qu'à l'introduction de l'ouvrage de ce dernier *Connaître par l'action*, signée de M.Bernard. L'auteur resitue la tradition philosophique française par rapport au courant pragmatique anglo-saxon en montrant que nombre d'auteurs français ont contribué à faire émerger ce courant. F.Dosse, dans l'ouvrage cité lui aussi, montre à quelles circonstances historiques nous devons cette impression (fausse) de clivage entre pragmatisme et scientificité.

² Tochon F. (1992), De l'épistémologie pragmatique à la signification paradoxale : en quête de la compatibilité. In *Chercheurs en éducation*, sous la direction de Jean Hassenforder, Education et Formation, Série Référence, INRP-L'Harmattan, Paris, pp. 375-376.

diquent que la manière de connaître de l'enseignant(e) transforme la connaissance en intention situationnelles. »³

L'épistémologie pragmatique élargit la portée de la prise de distance épistémologique et permet de questionner la complexité. Autrement dit, l'épistémologie ne se cantonne plus à la seule validation des connaissances, elle questionne aussi le pouvoir d'agir (le savoir ou la connaissance). Ceci dit, nous ne mésestimons pas les limites du pragmatisme, en particulier la difficulté de telles positions à percer dans des cultures n'étant pas pragmatiques par essence, mais nous voyons dans cette position un grand intérêt pour ce qui est de penser l'action. Ce qui semble le plus intéressant dans le pragmatisme ce n'est justement pas le pragmatisme, comme doctrine, mais l'attention que la posture porte à l'action et qui irriguerait notre culture intellectualiste de nouvelles idées pour penser l'homme dans sa totalité. Pour ce qui concerne l'école par exemple, l'aspiration d'être soi-même une totalité agissante « heureuse », passe par la construction d'un rapport au savoir parce que l'école est, selon nous, l'institution qui vise à réconcilier l'homme et le monde. Le savoir scolaire ne nous semble pas avoir d'autre intérêt que de permettre de répondre à la question : pourquoi-suis-je-moi-là-où-je-suis ?⁴

Notre travail a comporté ces deux dimensions de l'épistémologie : une dimension de scientificité à visée de conformité et une dimension de nouveauté à visée efficiente. Cette recherche des fondements épistémologiques de l'éducation physique scolaire nous a ensuite conduit à interroger une dimension plus profonde encore, celle de la fondation anthropologique du savoir humain. Si l'éducation physique scolaire se justifie, ce n'est pas du point de vue du développement organique et foncier, ce n'est pas par l'accès à la culture, et ce n'est toujours pas pour une meilleure gestion de sa vie physique d'adulte. Les trois objectifs généraux de la discipline éducation physique et sportive, ainsi résumés, ne font que traduire une question supérieure : celle du rapport entre l'être pensant et son corps, autrement dit, la question de la conscience de l'objet et du lieu de sa finitude. Dans cette perspective, l'éducation physique scolaire dans sa dimension anthropologique vise à la réconciliation du sujet et de son corps, de cette réconciliation naît le savoir qui

³ Tochon F. (1992), *op. cit.*, p. 375.

⁴ Je crains de pas être très clair, mais le cadre restreint de l'écriture de notre thèse ne nous autorise pas à développer cette idée pourtant fondamentale. Pour plus de précisions nous renvoyons le lecteur aux thèses anthropo-pédagogiques de M.Develay, par exemple l'article Education physique et sportive, discipline scolaire, in *Contre-Pied, Sport et Culture, quelles références culturelles ?*, n°1, Centre National d'Etude et d'Information « E.P.S. et société » Paris, 1997, pp. 29-33. Se reporter également aux deux articles de l'introduction à l'ouvrage *Didactiques des disciplines une encyclopédie pour aujourd'hui* (1995) ESF, Paris, ainsi qu'à la bibliographie de l'auteur (surtout depuis 1992). De même, nous renvoyons le lecteur au concept hégélien d'*extranéation* qui désigne la scission entre l'homme et la nature essentiellement par la conscience de la mort. C'est de cette séparation que naît le besoin de connaître et le besoin de transmettre un rapport au monde et un sens de la vie. « *Nous sommes nés au monde dans la séparation ; La connaissance, on l'a dit, nous fait renaître avec lui, promettant ainsi la réconciliation et une nouvelle alliance* ». J.M.Besnier (1996), *Les théories de la connaissance*, Dominos, Flammarion, p. 97.

n'est ni simplement l'apanage du sujet, de son esprit et de sa conscience, ni simplement l'apanage du corps dans sa technicité et sa fonctionnalité.

La question du sens représente la cohérence de notre discours et constitue le lien entre les parties de la recherche. D'abord le sens commun que nous souhaitons établir en engageant notre réflexion ; Face à un objet immatériel il constitue la seule véritable avancée théorique. Le sens commun encore qui anime notre méthodologie de recherche en créant une dynamique interactive fédérant les pensées les plus divergentes. Le sens des pratiques ensuite, qui n'émerge pas comme une évidence mais dans un processus *a contrario*, c'est à dire en positif d'une image de la pratique dont nous avons éclairé quelques dérivés. Le sens de la discipline d'enseignement dont nous avons précisé les fondements épistémologiques au travers de l'identité épistémologique et la fondation anthropologique au travers de la matrice disciplinaire. Enfin une pédagogie du sens, qui place au centre du procès pédagogique la réflexion de l'enfant s'auto-construisant dans une intelligibilité de l'activité motrice acquise par le dialogue et la confrontation avec les pairs.

1) L'épistémologie générale : vérité et conformité.

Durant ce travail de thèse notre souci permanent fut la cohérence et la rigueur scientifique. Nous avons été animé dès le départ par la conviction que la méthodologie ne pouvait à elle seule qualifier la connaissance scientifique, dans ce cas, elle ne pouvait se valider que par son impact sur le public visé. Nous ne souhaitons pas simplement ajouter un édifice supplémentaire à la connaissance sur l'enseignement de l'éducation physique scolaire, nous avons le dessein d'aider notre corporation à mieux comprendre sa pratique.

La question de l'objet de recherche s'est posée d'emblée et nous avons dû répondre à cette question, non pas simplement sur sa délimitation mais plus fondamentalement sur sa nature. En effet, ce qui qualifie selon nous une recherche, ce n'est pas la méthodologie mais la corrélation forte entre la nature de l'objet et la méthode qu'on lui applique. Le *savoir de l'activité motrice* n'est pas un objet d'étude objectif, il n'existe pas comme réalité physique, il existe parce qu'il fait sens.

Par conséquent, nous avons dû renoncer au confort d'une méthodologie rationnelle inadaptée à la nature de notre objet d'étude. A quoi servent les chiffres dans une quête de sens si ce n'est pour se rassurer soi-même ? En fin de compte, il faudra quand même bien les interpréter ces chiffres, et ce type d'interprétation est encore pire que l'opinion dans la mesure où elle cherche à se mâtinier de rigueur scientifique. C'est, justement, la rigueur scientifique qui nous a obligé au deuil d'une méthodologie confortable.

Le lien entre l'objet d'étude et la méthodologie de recherche est passionnant pour le chercheur parce qu'il l'amène, comme cela fut le cas pour nous, vers des territoires aux confins de ses préoccupations immédiates et vers des pensées transcendantes. Cette terre lointaine aux parcours aventureux, c'est le savoir.

1.1) Les connaissances apportées par notre recherche qui touchent au savoir de l'activité motrice.

Dans les deux premières parties nous avons interrogé le discours et la pratique. Il nous paraît évident que le concept de *savoir de l'activité motrice* n'est pas fondamentalement incongru. Toutefois, il ne renvoie pas à une théorie explicite ni même à des manières de faire repérables et signifiantes. L'apport théorique de notre travail se situe exactement dans ce champ encore vierge de la réflexion et du discours sur l'éducation physique scolaire. Dans le discours et dans la pratique de l'éducation physique scolaire le *savoir de l'activité motrice* est un concept inexistant, si bien qu'il pourrait apparaître comme vide, mais ce n'est pas pour cela qu'il est vide de sens. Les rapports à l'école, le sens de la discipline d'enseignement et ses fondements sont autant de pistes que nous soulevons nous semble-t-il et dont nous donnons un éclairage nouveau.

La troisième partie a pour fonction de « faire vivre » le concept de *savoir de l'activité motrice*, au travers d'une théorie de la connaissance précisant la place et la nature des savoirs d'action et au travers de propositions de mises en œuvre. Nous avons donc produit deux ordres de connaissances :

- de la connaissance théorique alimentant la réflexion et le discours,
- et de la connaissance pratique illustrant la théorie « professée » dans une théorie « réellement pratiquée ».

Nous avons eu l'ambition de rendre cohérent le lien entre la théorie et la pratique. Ceci dit, nous avons à l'adresse de la pratique quelque prudence. Chris Argyris et Donald A.Schön ont démontré le peu d'influence des connaissances théoriques sur la transformation de la pratique. Il y a selon eux une rupture rédhibitoire entre théorie professée et théorie réellement appliquée. Notre souci, à l'adresse de la science et de sa réflexion épistémologique, est de produire à la fois de la connaissance scientifique, et, dans le même temps, de produire de la connaissance pratique utilisable par les gens du terrain. Pour ce faire, nous avons postulé dès le début de ce travail, que la connaissance produite devait avoir une spécificité : elle doit faire sens plus qu'elle doit faire preuve. On pourra toujours prouver le bien fondé d'une démarche, il y aura toujours des résistances à son application. Par contre, le sens est partagé donc il produira, par ricochet et non par impo-

sition, des solutions singulières donc adaptées à chacun. Le sens ne réfère pas à une injonction de vérité mais à une possibilité de faisabilité.

1.2) Les considérations d'ordre méthodologique et les réserves d'ordre technique.

Nous pensons que l'économie générale de la thèse est bonne. Faire un va et vient entre discours et pratique nous semble une solution acceptable pour embrasser la complexité d'une pratique qui ne se développe pas en dehors de théorisations explicites ou implicites. Notre méthodologie voulait s'inscrire dans la complexité et nous pensons avoir fait ce travail.

Ceci dit, notre étude dans la seconde partie est incomplète et nous prêtons le flanc à une critique de première importance au regard de notre intention. En effet, s'il existe, comme nous l'avons déjà précisé⁵, un écart irréductible entre la théorie professée par un enseignant et la théorie réellement mise en œuvre, alors nous n'avons pas exploré suffisamment la théorie réellement pratiquée. On peut dès lors objecter que les théories mises à jour dans la seconde partie, ne sont que des théories professées et non des théories réellement mises en œuvre. A partir de là, notre intention de lire dans les pratiques les prémisses d'une théorie de la connaissance ne peut être satisfaite puisque nous sommes resté au niveau de l'exposé théorique de la pratique. En d'autres termes, nous nous sommes interdit d'accéder à l'écart, seul signifiant, entre théories professées et théories réellement mises en œuvre. Cette critique est parfaitement justifiée.

Pourtant, même si cela n'a pas été intentionnel dans notre démarche, les dialogues renvoient à des évocations de pratiques réelles et non à des points de vue purement théoriques sur ce qu'il conviendrait de faire. Il y a là un écart et une nuance dont nous n'avons pas su rendre compte et dont nous n'avons pas su tirer parti. Cependant, dans notre inexactitude méthodologique nous pensons, néanmoins, avoir atteint une certaine et réelle signification des pratiques.

Nous acceptons donc avec humilité, et avec quelques réserves, la critique mettant en doute l'accès aux théories animant les praticiens. Ceci dit, nous n'avons pas les moyens, logistiques et théoriques, d'accéder à ces données. En effet, nous n'avons compris la portée des propositions de C.Argyris et de D.A. Schön⁶ qu'après avoir réalisé notre étude. La *théorie de la science action* nous semble être une piste intéressante pour la suite de nos travaux. Nous pourrions, par exemple, systématiser l'étude des pratiques d'enseignement en explorant l'écart entre théorie professée et théorie réellement pratiquée. Une telle étude corroborerait, ou infirmerait, nos propres conclusions telles que

⁵ Argyris C. (1980), *Inner Contradictions of Rigorous Research*, New York, Academic Press.

⁶ Schön D. A.(1994), *op. cit.*

nous les présentons dans la seconde partie. Dans la même veine, un développement complémentaire de la thèse serait nécessaire pour corroborer définitivement l'hypothèse selon laquelle, ni les théories professées ni les théories pratiquées, ne renvoient à une théorie de la connaissance.

2) L'épistémologie pragmatique : intentionnalité et fonctionnalité.

Un nombre de plus en plus important de théoriciens, essentiellement nord-américains⁷, considèrent que la démarche du chercheur repose sur le principe suivant : le savoir précède l'action. Alors que pour le praticien le principe est : l'action précède le savoir⁸.

Il y a donc, du point de vue du chercheur et du praticien, une divergence de fond concernant le modèle scientifique⁹ sur lequel repose l'échafaudage épistémologique de ces deux dimensions de l'action que sont la théorie et la pratique. Nous voyons des enjeux forts autour de cette question, épistémologique certes, mais aussi disciplinaire ou de professionnalisation. Par exemple, une étude américaine portant sur un nombre significatif de psychologues cliniciens, montre qu'ils utilisent moins de dix pour cent des connaissances apprises lors de leurs études. Nous pouvons raisonnablement nous demander à quoi sert l'enseignement des autres quatre-vingt dix pour cent des connaissances théoriques proposées dans les curriculum ?¹⁰

Pour Chris Argyris¹¹, la recherche appliquée ne peut conduire à une science de l'intervention¹². Il s'agit de deux systèmes autonomes divergeant sur le fond, en particulier sur ce que les Américains appellent le *problem setting*¹³ (la problémation).

- Pour la recherche académique il s'agit de la problémation d'un « objet de recherche » que l'on va explorer grâce à une méthodologie scientifique dans le but d'élaborer une théorie rendant cohérentes des connaissances nouvelles.
- Pour l'activité professionnelle, au sens large du terme, il y a problémation autour d'une « situation à changer » que l'on va dévoiler grâce à des stratégies d'intervention faisant naître des intentions conduisant à des changements dans

⁷ Chris Argyris et Donald A. Schön aux USA, Yves St Arnaud au Canada.

⁸ Ce sont des artisans comme Papin en France ou Fulton en Amérique qui ont inventé la machine à vapeur. Ce n'est qu'après eux que Carnot a pu formuler les lois de la thermodynamique.

⁹ Au sens kuhnien du terme, le modèle renvoie à un paradigme qui est une façon de voir le monde alimentant, pour un temps, la science « normale ».

¹⁰ Y. St Arnaud signale, dans l'ouvrage cité plus haut pp. 48 et suivantes, qu'au colloque de Pittsburgh en 1983 *Producing Useful Knowledge for Organisations*, plus de cinquante experts internationaux ont illustré et analysé l'échec du modèle traditionnel d'enseignement selon « la science appliquée ». L'exemple cité parmi d'autres est tiré de là.

¹¹ Argyris C. (1980), *op. cit.* Il n'y a pas à ma connaissance de traduction française de cet ouvrage.

¹² Or, selon nous, la pédagogie appartient à l'intervention.

¹³ Traduit en français par le néologisme « problémation » voulant souligner l'aspect dynamique du terme américain, et probablement en opposition avec un certain formalisme du vocable « la problématique ».

l'activité. La problémation dans ce cas permet de formuler la situation à changer pour qu'elle soit traitée professionnellement.

D.A.Schön reprend cette différenciation en démontrant que dans le domaine de l'intervention on insiste trop sur le processus de résolution de problème (*problem solving*) alors que l'efficacité de l'intervention dépend plutôt de la problémation (*problem setting*). Cela signifie que dans l'intervention, les solutions au problème apportées à un moment donné, n'ont pas de caractère d'exemplarité et ne constituent surtout pas des recettes. A partir de cette constatation, la solution n'a que peu d'intérêt pour acquérir une autorité dans l'intervention. Par le fait, il apparaît plus efficace de travailler à expertiser la « situation à changer » du point de vue du problème qu'elle porte. Le bénéfice visé est l'intégration d'une « réflexion dans l'action » systématisée permettant au professionnel, non pas d'avoir un répertoire de solutions à appliquer, mais d'identifier le plus justement possible la nature et la qualité du problème auquel il doit faire face pour répondre dans l'action.

Le modèle représentant le système d'étude de l'intervention nous est donné par ces auteurs :

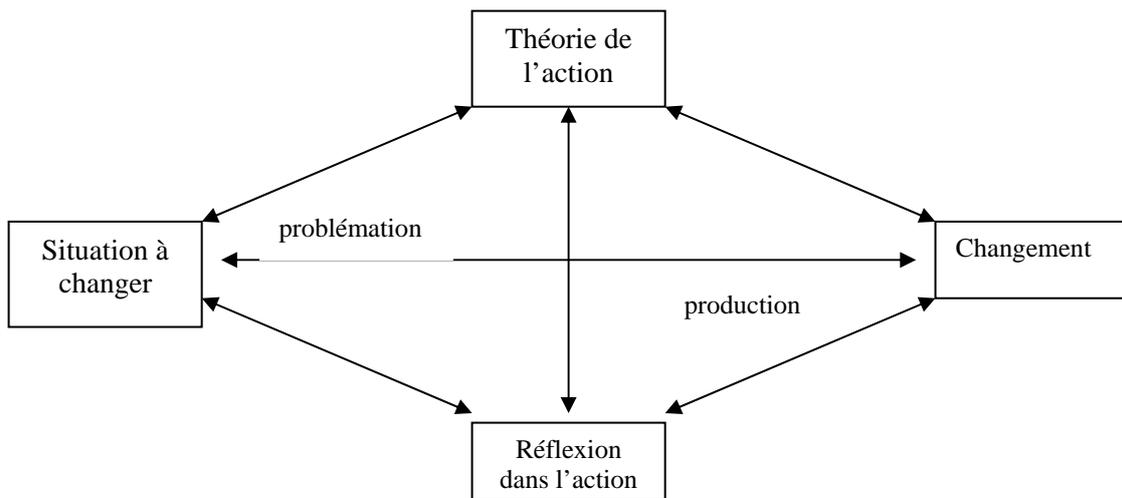


Figure 13 : le modèle de « la science-action » d'après C.Argyris et D.A.Schön¹⁴.

L'expertise de l'action est une démarche visant une plus grande maîtrise de l'intervention et peut s'énoncer comme suit :

- à partir d'une situation à changer, les acteurs (l'enseignant-innovateur, l'équipe pédagogique, ou les innovateurs-chercheurs) travaillent à la problémation (ce que l'intervention ne nécessite pas systématiquement, en effet, on pourrait dire un peu trivialement que dans l'action on agit d'abord on réfléchit ensuite),

¹⁴ In Y.St Arnaud, *op. cit.*, p. 37.

- la réflexion dans l'action, conduit à l'élaboration de la théorie d'action la plus élégante, c'est à dire celle contenant le moins d'erreurs, dans cette partie de la démarche, l'élément de base sera la recherche des causes de l'inefficacité (*problem solving*),
- cette théorisation, causale ou plus ou moins causale, aboutit au recadrage de la situation de départ, c'est-à-dire à la transformation de la situation en fonction des intentions de l'acteur insatisfait.

Pour D.A.Schön¹⁵, cette méthode remplace le « contrôle des variables » typique de la science traditionnelle par une réflexion dans l'action impliquant nécessairement de l'expérimentation. En ce sens, il s'agit bien d'une science-action, différente d'un moyen terme entre théorie et pratique ou d'un moyen d'application des connaissances scientifiques, dans la mesure où l'on cherche à comprendre les effets produits dans l'action par un processus expérimental rigoureux¹⁶.

Pour notre part, nous rajouterions une étape à la démarche :

- La transformation produite est alors interprétée selon deux développements : d'abord comme résultat, elle valide (ou invalide) la théorie, la plus élégante n'étant pas forcément la plus efficace. Ensuite comme maîtrise du processus scientifique, puisque la transformation non valide réamorçe le mécanisme en boucle pour viser un second niveau de compréhension de la situation de départ¹⁷.

Il apparaît clairement que le pouvoir de généralisation des produits de cette démarche est inférieur au pouvoir de généralisation des produits d'une recherche ayant, justement, pour vocation l'universalité. Ce dont nous pouvons faire l'hypothèse c'est qu'ils recouvriront un plus grand pouvoir de compréhension de l'activité humaine. En ce sens, l'analyse de l'action et la recherche fondamentale ne se concurrencent pas plus qu'elles ne se complémentarisent. Elles représentent deux façons de voir dont la première nous semble mieux adaptée aux recherches en pédagogie.

Au travers de notre position centrée sur le sens de l'activité humaine, se dessine l'idée que l'innovation tient plus aux personnes qu'aux moyens utilisés. Dans ce cas, analyser l'innovation, c'est faire référence à une activité humaine et au savoir qu'elle recouvre. Ce *savoir d'action*, comme l'appelle J.M.Barbier, perturbe notre culture spiritualiste en nous obligeant à plus de pragmatisme. Ceci étant dit, nous avons aussi voulu montrer que nous n'avons rien à perdre à cette ouverture. Au contraire, elle est féconde et nous permet de penser autrement l'innovation qu'en termes de définition, de référence ou de transférabilité plus ou moins possible. La visée pragmatique modélise de façon heuristique notre

¹⁵ Schön D.A. (1987-1994 traduction française), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Editions Logiques, « Formation des maîtres », Québec, Canada.

¹⁶ D.A.Schön identifie trois types d'expérimentations possibles : l'expérimentation d'exploration, l'expérimentation par l'action, et la vérification d'hypothèses.

¹⁷ On rentre alors dans ce que les herméneuticiens appellent « le cercle herméneutique » constitué des révisions systématiques des préjugés de niveaux inférieurs.

réflexion sur l'innovation en produisant des caractéristiques et des rapports sur lesquels nous pouvons créer une évaluation « en profondeur », quasi structurale, des actions innovantes.

3) Contribution à une anthropologie de l'éducation physique scolaire.

Notre travail nous a conduit à élaborer une théorie de la connaissance en éducation physique scolaire essentiellement basée sur la construction du sens de l'activité. Ceci pourrait laisser penser que nous défendons une conception intellectualiste de l'enseignement en éducation physique, et par extension, de l'enseignement des savoirs d'action. Tel n'est pas notre propos. Parler de savoir apparaît en toute logique comme une entreprise intellectualiste, ou intellectualisante, elle apparaît donc en porte-à-faux dans un discours revendiquant le contre pied de l'enseignement intellectuel. Nous discutons absolument cette position et refusons ce discours sur le corps exutoire aux tensions intellectuelles parce qu'il véhicule la dichotomie quasi ancestrale du corps et de l'esprit. Nous militons pour l'être total, contre tout clivage, pour le corps esprit et pour l'esprit corps. Dans notre conception le nouveau paradigme engageant la réflexion sur l'éducation physique scolaire dans une « révolution scientifique », dépassant le point de vue ordinaire et la réflexion sur la « science ordinaire », est l'être au monde. Ce paradigme fait du corps l'articulation entre l'existence et la conscience de vivre. Le corps est, sans que nous puissions en douter, le siège de toutes pensées, mais il est aussi la condition de toutes pensées dans la finitude humaine. L'*extranéation* désigne, chez Hegel notamment, la scission entre l'homme et son état naturel. Cette conscience est typiquement humaine et caractérise l'homme dans le règne animal et dans la famille à laquelle il appartient. L'homme est un mammifère à sang chaud, certes, mais c'est bien dans la seule similitude biologique que se situe la ressemblance. Parce que l'homme n'est pas un animal et cette différence tellement importante ne tient qu'à un fait : l'homme à conscience de sa mortalité. *Les mythes nous l'enseignent : la connaissance est le privilège des hommes qui se savent mortels*¹⁸.

Mais d'où vient cette séparation ? C'est un accroc dans l'ordre universel, il n'y a aucune raison *a priori* pour que l'animal « homme » hérite de cette conscience. Chaque créature de l'univers, étoile, grenouille, arbre, homme... est composée des mêmes constituants, seule leur organisation change. L'homme est un élément à part entière de l'univers, mais ce qui sépare fondamentalement l'homme des autres éléments de l'univers, du moins de ce que nous en connaissons, c'est qu'il a conscience de sa mort. Sauf à s'arranger de la mort par la croyance en un ordre divin, seul l'ordre de la connais-

¹⁸ Besnier J.M., (1996), *op. cit.*, p. 111.

sance peut nous réconcilier avec cette mère qui nous donne dans le même temps la vertigineuse conscience d'être et une existence réduite à un fragment d'espace temps.

Toutefois, si nous contestons l'existence de cet ordre divin, nous ne mésestimons pas la dimension métaphysique de la connaissance. Elle ne renvoie pas seulement à la question de la vérité, surtout si on la définit dans le sens restreint de la conformité des représentations du monde. La connaissance renvoie surtout à la tentative de réconciliation entre l'homme et le monde qui l'a exclu de son bienheureux ordre inconscient, en lui donnant la conscience de sa finitude. Paradoxale situation de l'homme condamné à connaître toujours plus pour accepter, en fin de compte, le sort qui lui sera fait et dont la conscience aurait pu lui être épargnée. Mais, si tel n'était pas le cas, que serait l'humanité ? Une espèce en voie de disparition, peut-être disparue depuis longtemps, tant son inadaptation aux contraintes naturelles de la survie sont faibles par rapport aux autres espèces animales. L'humanité est condamnée à savoir pour être et pour survivre. La connaissance est donc la grande question humaine, celle qui donne du sens au fait inexorable de notre propre disparition. Exister, c'est être au monde et la pire des exclusions est l'exclusion par le savoir. Parce que le savoir répond au sens même de l'être, c'est-à-dire sa place dans l'univers par co-émergence de l'être au monde dans le procès de connaissance. Les savoirs d'action participent au même titre que les savoirs énoncés à cette seule et unique dynamique humaine : la connaissance. En d'autres termes, si l'on peut différencier la nature du savoir on ne peut différencier l'action de connaître.

L'humain connaît par son corps, les sensations étant l'étape préalable à toute élaboration conceptuelle et à la construction de tout rapport au monde. Réciproquement, l'esprit peut aussi être l'exutoire du corps en alimentant en fantasmes ses exultations.

Cette construction est interprétée selon nous par trois concepts : la toile de fond de signification de l'activité singulière de l'apprenant, le sens commun de l'activité qui s'élabore dans l'espace social de dialogue et la construction d'un principe d'intelligibilité représentant l'outil conceptuel de l'action. Cette tridimensionnalité de la construction du savoir n'est pas originale dans la mesure où les théories de l'intelligence¹⁹, émergeant tout au long de ce siècle, empruntent ce modèle²⁰. Pensons d'abord à Alfred Binet pour

¹⁹ L'intelligence n'est pas le savoir ou la connaissance. Il ne faut pas confondre ce qui ressort d'une activité, d'une pratique, et ce qui ressort d'une construction singulière modélisant le rapport au monde. L'intelligence représente l'activité adaptative de l'être humain face à son environnement. De ce point de vue l'intelligence apparaît comme une dynamique d'actualisation du savoir. Une dialectique d'évolution s'instaure entre le cadre de référence de l'action construit par le sujet et le contrôle des effets de ce cadre au travers des conséquences adaptatives de sa mise en œuvre. De ce fait, nous dirons qu'une théorie de la connaissance renvoie toujours à une théorie de l'intelligence et réciproquement. Nous présentons dans la suite de ce paragraphe quatre auteurs partageant la même théorie de l'intelligence mais produisant des théories de la connaissance sensiblement différentes. Toute la subtilité du propos consiste à lire, au-delà des différences, ce qui unit fondamentalement ces théories dominantes de la connaissance.

²⁰ Nous limiterons nos exemples aux auteurs les plus systématiquement utilisés par les théoriciens de l'éducation physique, mais nous aurions pu faire une démonstration identique en nous référant aux philosophes antiques, à ceux de la Renaissance ou aux modernes qui se sont intéressés à l'éducation.

qui la construction du savoir passe par la persistance à suivre une direction. L'« imbécile » est alors celui qui perd sa direction. La seconde phase est adaptative et consiste à trouver les solutions à des problèmes. La troisième est une phase de contrôle des effets de l'activité. Pensons ensuite à Edouard Claparède, le fondateur des méthodes actives, pour qui l'intelligence est une activité adaptative s'appuyant sur la satisfaction des besoins de l'enfant, sur la méthode par essai / erreur et sur le contrôle des effets. Pensons à Jean Piaget qui préface la réédition chez Flammarion en 1973 de l'ouvrage référence d'A. Binet *Les idées modernes sur les enfants* et qui propose pour sa part les concepts d'abstraction empirique, d'abstraction réfléchie et d'abstraction réfléchissante. Pensons enfin à Henry Wallon pour qui l'intelligence est essentiellement un effort pour résoudre des contradictions :

« Rien ne peut exister sinon en réagissant à des actions subies, et rien ne subsiste qui n'ait triomphé du conflit, en réalisant un nouvel équilibre, un nouvel état, une nouvelle forme d'existence. »²¹

Il y a là une grande compatibilité entre toutes ces propositions qui ne font qu'illustrer le modèle par une différence de point de vue. Le discours sur l'éducation physique des enfants, faisant systématiquement référence à ces auteurs, véhicule donc, sans en avoir toujours conscience, la même théorie de l'intelligence. Nous postulons que notre proposition ne fait que s'inscrire dans cette lignée.

- La construction du savoir commence toujours par un déséquilibre, un besoin ou la résolution d'une contradiction. Dans la perspective épistémologique et herméneutique que nous défendons la toile de fond de signification représente l'abstraction empirique des motifs de changer.
- Dans un second temps l'activité adaptative du sujet, par essai / erreur, par résolution de problème ou de conflit ou par abstraction réfléchissante, permet la co-émergence de l'être singulier et du monde. Le sens commun représente alors l'effort personnel de conceptualisation des voies de l'adaptation en conformité avec autrui et en référence à la culture.
- Enfin, le contrôle des effets permet un retour réfléchi sur son rapport au monde et sur soi-même. Cette double abstraction produit un principe d'intelligibilité représentant ce recul par rapport à l'événement qui permet d'agir et de se reconnaître soi-même dans l'action que l'on engage.

Pour être complet, nous rappellerons que les opérations d'incorporation, d'interprétation et d'incarnation recourent parfaitement les trois phases décrites précédemment.

²¹ Wallon H. (1970), *op. cit.*, p. 8.

4) A la recherche du sens en pédagogie.

L'école est le lieu privilégié où l'enfant grandit en construisant son humanité, en se forgeant lui-même en maîtrisant les outils de la culture. Il y a bien une double perspective, ontologique et culturelle dans l'enseignement. Notons dans ce point la convergence entre cette donnée et les objectifs que se donne l'éducation physique scolaire. En effet, les deux premiers objectifs recouvrent cette double mission de l'enseignement : développer les capacités organiques et foncières de l'individu et l'introduire dans la culture des pairs. Ceci dit, une conception philosophique de l'homme peut-elle se contenter de définir son grandissement par la seule dimension organique et foncière du corps ? Nous ne le pensons pas. Il s'agirait alors, pour reprendre le propos d'Umberto Galimberti²², d'une autre forme de simulacre du corps : le simulacre bio-éducatif.

Ceci étant dit, au terme de l'expérience, un apprentissage peut avoir lieu et de nouvelles connaissances peuvent être acquises sans qu'ils ne se manifestent dans des conduites repérées des élèves. P.Gréco²³ propose une interprétation de ce cas. Pour lui, les élèves ont construit une structure logique mais n'ont pas atteint le niveau opératoire. De ce fait, ils restent imperméables aux indices de la situation dans le contexte et ne savent pas les utiliser pour réviser leur jugement. En d'autres termes, dans l'apprentissage un sujet peut « mentaliser » un outil sans pouvoir l'utiliser provisoirement ou occasionnellement. Ce point discute les procédures d'enseignement. Nous le faisons en proposant d'organiser la construction d'un *savoir de l'activité motrice* à partir du langage et en aménageant des espaces sociaux de dialogues dans lesquels cet outil peut s'exercer.

Ceci étant posé, nous devons aussi discuter de la nature plus ou moins explicite du savoir enseigné. Peut-on voir là une « supériorité » des savoirs d'action sur les savoirs énoncés ? En effet, dans les savoirs énoncés l'opérationnalisation des connaissances introduites lors du cours ne fait pas toujours l'objet d'une procédure didactique. Nous sommes le plus souvent devant l'alternance cours / application en devoir, alors que dans les savoirs d'action il y a naturellement simultanéité entre un problème opératoire et un problème empirique de loi à découvrir. En d'autres termes, il y a simultanéité entre une structure logique d'action et un modèle empirique d'anticipation à mettre en œuvre. C'est ce que nous faisons lors des observations sur fiche :

²² Galimberti U. (1998), *Les raisons du corps*. Grasset-Mollat, collection La Grande Raison, Ethique Esthétique Politique, Paris. « *Le corps est incompatible avec le statut de l'objet, parce qu'il est constamment perçu. En effet, si je peux détourner mon attention d'un objet, le corps, lui, n'est jamais devant moi comme l'objet mais toujours avec moi* », p. 58. « *Cette conception instrumentale du corps est démentie par les données phénoménologiques de l'expérience vécue, où il est facile de constater que nous n'utilisons pas notre corps parce que nous sommes ce corps* », p. 107. Lire aussi le paragraphe *La médecine et la santé du corps*, pp. 63-71

²³ Gréco P. (1966), *Piaget ou l'épistémologie nécessaire*. In *Psychologie et épistémologie génétiques : thèmes piagétiens*, Dunod, Paris, pp. 51-65.

« La représentation de la zone de jeu amène l'élève à considérer que l'amélioration de son jeu passe par l'agrandissement de son espace de renvoi. Il y a dans cette formulation à la fois une structuration logique de l'action et un projet d'anticipation. Nous obtenons ce résultat quasi systématiquement. En effet, les représentations des zones de jeu grâce aux fiches sont de ce point de vue remarquables. Les renvois sont caricaturalement situés, soit au centre du terrain, soit sur un côté. Très logiquement l'élève analyse ce résultat comme une limite à son activité et propose dans le même temps une remédiation constituant une anticipation sur les actions à venir. »²⁴

Le savoir de l'activité motrice passe par une construction géométrique de l'espace de jeu, d'abord en termes de surface puis en termes de volume comme nous l'avons noté dans l'analyse de notre expérimentation. Mais ces constructions géométriques que l'on peut qualifier de simples vont se complexifier au fur et à mesure que les anticipations d'action seront plus élaborées. Nous en arriverons alors à une construction dans laquelle les angles seront introduits. C'est la fameuse « théorie des angles » que l'on retrouve comme poncif de l'apprentissage du tennis par exemple. Dans ce cas, le modèle empirique d'action [*il faut jouer dans tout l'espace du terrain et si possible là où mon adversaire n'est pas*], est parfaitement isomorphe à la structure logique construite par observation de son espace de renvoi [*je ne mets pas mon adversaire en difficulté parce que je renvoie toujours au même endroit*]. Les transformations que l'on introduit dans une configuration donnée sont entièrement visibles et correspondent exactement aux actions à engager et qui constituent la base des opérations [*pour améliorer mon jeu il faut jouer sur les côtés*].

Nous pouvons, à partir de ces considérations, préciser que ce que nous visons, c'est la construction d'un savoir en acte et que ce savoir s'oppose à une procédure d'apprentissage basée sur le renforcement de la bonne réponse à une situation donnée. Cette procédure serait trop coûteuse en temps car les situations sont difficilement isolables et très diverses. Les savoirs d'action sont des improvisations s'appuyant, non sur des réponses pré-établies, mais sur des anticipations d'action et sur des réponses adaptées et produites dans l'urgence. Réussir l'apprentissage d'un savoir d'action nécessite de miser sur l'activité mentale déployée dans une situation contextualisée plus que sur le développement d'une capacité de reproduction de réponse. La connaissance formée par mécanisme associatif ne doit pas être confondue avec le savoir formé par la mise en œuvre d'une structure logique d'action.

²⁴ Il s'agit d'un extrait de notre livre de bord de l'expérience qui se trouve en annexe de la troisième partie.

5) Perspectives et développements.

Nous pensons fournir à notre corporation un contribution innovante dans le sens où nos propositions recouvrent une intention nouvelle, celle de penser l'éducation du corps comme l'enseignement d'un savoir particulier, et dans la mesure où elles introduisent, dans un système clos, une perturbation forte nécessitant de repenser y compris les termes mêmes du système.

Ceci dit, on n'a pas forcément besoin d'innover dans le système éducatif²⁵. « L'innovation » est d'ailleurs connotée négativement²⁶ pendant la majeure partie de l'histoire de ce concept. La question que l'on pourrait se poser serait alors : pourquoi faudrait-il innover dans l'école moderne ?

Si les définitions de l'innovation évoluent historiquement, les rapports à l'innovation et aux innovateurs évoluent aussi. De négatifs ils deviennent positifs, on passe du danger du changement à sa nécessité. Innover c'est indispensable, démocratique, moderne et post-moderne. Est-il nécessaire de rappeler que « l'innovation », dont on ne sait pas vraiment à quoi elle renvoie, fait l'objet de toutes les attentions des ministres de l'Education Nationale depuis au moins deux décennies.

Innover est un verbe d'action signifiant l'activité d'un agent institutionnel inventant des modes d'intervention pour s'adapter aux évolutions sociétales tiraillées par l'injonction paradoxale qu'il faut répondre aux intérêts de la société pour le bien de chacun²⁷. Innover c'est donc faire son métier en adaptant au jour le jour son projet d'enseigner aux contraintes de la situation pédagogique. En effet, l'innovation ne peut se concevoir que dans l'adéquation du processus d'enseignement au produit de cette activité. En termes plus simples, il ne s'agit pas d'introduire des objets didactiques nouveaux (un ordinateur, un animal, des graines de ricin dans du coton, la vidéo etc.) pour révolutionner la pédagogie. La pédagogie est vraiment innovante quand elle invente, mais aussi quand elle est plus efficace. Innover, c'est avoir l'intention de mieux répondre aux attentes des enfants et de l'institution, c'est tenter de réduire l'écart irréductible entre l'évolution sociétale et les transformations de l'école.

²⁵ Nous ne parlons pas uniquement de l'école mais des institutions éducatives telles qu'une société les met en place pour intégrer sa jeunesse.

²⁶ Le lecteur peut se reporter au dernier numéro de *Recherche et Formation*, revue INRP, traitant de l'innovation dans lequel, Françoise Cros montre à partir d'une étude sur les définitions du terme innovation que la valeur positive n'est attribuée que récemment à l'innovation : « *Le fait de dire que l'innovation est bienfaitrice et améliorante est récent. Il est né avec l'idée que l'homme peut se passer de Dieu voire peut se substituer à lui dans l'ordre de la création [...] C'est parce que nos sociétés ont placé l'homme au-dessus ou en dehors de Dieu que l'innovation possède un caractère éminemment positif* ». Ceci laisserait à penser que l'innovation positive est attachée à la modernité. Est-elle aussi attachée à la post-modernité ?

²⁷ Cette définition nous est personnelle, elle ne se veut pas, *ipso facto*, consensuelle.

Index des auteurs.

A

Adamczewki G., p. 269
Adams J.A., p. 140
Altet M., p. 132
Argyris C., p. 274, p. 278, p. 279
Artigue M., p. 245

B

Bachelard G., p. 68, p. 69, p. 107, p. 220
Bakhtine M., p. 27, p. 135
Barbier J.M., p. 62, p. 85, p. 190, p. 214,
p. 222, p. 228
Bardin L., p. 28, p. 29,
Barth B.M., p. 57
Bastien C., p. 236
Bautier E., p. 57, p. 60
Bergson H., p. 200
Bernard M., p. 274
Berthoz A., p. 215, 216, p. 253
Berton F., p. 222
Bertsch J., p. 184
Besnier J.M., p. 5, p. 205, p. 206, p. 207,
p. 275, p. 282
Bodet J., p. 100
Bonnet M., p. 184
Bordes X., p. 56, p. 138
Boru J.J., p. 222
Breteau J.L., p. 22
Brief J.C., p. 78, p. 86, p. 289
Bronckart J.P., p. 26, p. 27, p. 99, p. 135,
p. 233, p. 234
Brousseau G., p. 216, p. 243, p. 270
Bruner J., p. 3, p. 92,

C

Cassirer E., p. 187, p. 210, p. 211
Caumeil J.G., p. 146, p. 244
Caverny J.P., p. 258
Changeux J.P., p. 206
Charlot B., p. 57, p. 60
Charlon E., p. 85, p. 222
Chervel A., p. 59
Chevallard Y., p. 91

Condorcet, p. 219
Courtray R., p. 79
Cros F., p. 269, p. 287
Cudworth R., p. 22
Cury F., p. 140

D

Danchin A., p. 206
De Ketele J.M., p. 34, p. 36, p. 101, p. 113
Delacampagne C., p. 2
Delaunay M., p. 80
Denis D., p. 81
Deriaz D., p. 244
Derrida J., p. 16, p. 61, p. 138
Develay M., p. 43, p. 58, p. 65, p. 68, p. 83,
p. 217, p. 219, p. 225, p. 226,
p. 227, p. 275
Dilthey W., p. 236
Dosse F., p. 25, p. 75, p. 191, p. 192, p. 288

E

Epicure, p. 56, p. 138

F

Famose J.P., p. 140, p. 184
Feyerabend P., p. 32,
Frelat-Kahn B., p. 82

G

Gadamer H.G., p. 17, p. 18, p. 31, p. 71, p. 75,
p. 103, p. 149
Galimberti U., p. 285
Gauchet M., p. 22
Geertz C., p. 75, p. 180, p. 181, p. 182, p. 249
Gillet J.C., p. 236, p. 238
Gleyse J., p. 91
Goirand P., p. 68, p. 245
Greco P., p. 198, p. 285
Gréhaigne J.F., p. 244

H

Habermas J., p. 13, p. 103
Hassenforder J., p. 274
Hegel F., p. 148

- Heidergger M., p. 18,
 Heyraud J.P., p. 79
 Hobbes T., p. 22
 Hoc J.M., p. 227
 Honoré B., p. 236
- I**
 Itard J., p. 187
- J**
 Jacquard A., p. 12
 Jean G., p. 69
- K**
 Kremer-Mariatti A., p. 207
 Kuhn T., p. 98, p. 274
- L**
 Lalande A., p. 36
 Laplantine F., p. 12, p. 13, p. 14, p. 17
 Léon A., p. 60, p. 65
 Leplat M., p. 227
 Le Scanff C., p. 184
 Lhottelier A., p. 236
 Lipovetsky G., p. 191
 Lorentz K., p. 260
- M**
 Malcuit G., p. 179
 Malson L., p. 185
 Marsenach J., p. 100, p. 178
 Maurice P., p. 179
 Meirieu P., p. 188
 Misrahi R., p. 185
 Morin E., p. 98, p. 102
- N**
 Noiret L., p. 210
- P**
 Paillard J., p. 220
 Paquette C., p. 100, p. 102
 Parinaud A., p. 68, p. 69
 Parlebas P., p. 78, p. 173, p. 174, p. 220
 Pécharman M., p. 22
 Pestalozzi J.H., p. 232
 Piaget J., p. 186, p. 198, p. 212
 Pineau C., p. 20, p. 23, p. 200
 Pomerleau A., p. 179
 Popper K., p. 274
 Poussin B., p. 244
- R**
 Reboul O., p. 225
- Requin J., p. 220
 Richelle M., p. 220
 Ricoeur P., p. 191
 Riff J., p. 136
 Rivière A., p. 234
 Robert M., p. 220
 Rocheix J.Y., p. 57, p. 58, p. 60, p. 113
 Roegiers X., p. 34, p. 36, p. 101
 Ronchin L., p. 79
 Rosch E., p. 86
- S**
 Saint Augustin, p. 210, p. 232
 Saint Arnaud J.Y., p. 274, p. 279, p. 280
 Salanskis J.M., p. 17, p. 18
 Sarrazin P., p. 140
 Schmidt R.A., p. 140
 Schneuwly B., p. 99, p. 233, p. 234
 Schön A.D., p. 101, p. 274, p. 278, p. 281
 Soëtard M., p. 232
- T**
 Thompson E., p. 86
 Tochon F., p. 145, p. 274, p. 275
 Toffler A., p. 6
 Touraine A., p. 191
- U**
 Ulmann J., p. 26, p. 101
- V**
 Varela F., p. 24, p. 86, p. 186, p. 188
 Vermersch P., p. 258
 Vigarello G., p. 191
 Von Glasersfeld E., p. 219
 Vygotsky L.S., p. 26, p. 92, p. 99, p. 187,
 p. 197, p. 204, p. 233, p. 234
- W**
 Wallon H., p. 92, p. 200, p. 201, p. 202, p. 204,
 p. 284
 Watzlawick P., p. 228
 Weber M., p. 191
- Z**
 Zarka Y.C., p. 24