

Les rencontres scientifiques de l'EPS

Mardi 21 mai 2013, Lyon, Institut Français d'Education

Table ronde : « Regards d'universitaires sur les compétences propres »

1. Présentation, itinéraire personnel et champ de recherche :

Selon Pierre Bourdieu¹, les points de vue ne peuvent se comprendre sans connaître les positions à partir desquels ils sont tenus. C'est à partir d'une double position institutionnelle et personnelle que mon discours sera tenu à la fois comme enseignante en EPS et chercheur en sociologie des professions. En effet, j'ai commencé ma carrière professionnelle comme enseignante d'EPS arpentant durant 10 ans l'Académie de Reims en tant que titulaire remplaçante après l'obtention du capeps, puis de l'agrégation. Je suis, depuis 2003, MCF à l'IUFM d'Alsace après avoir enseigné, durant une dizaine d'année également, à la Faculté des sciences du sport de Strasbourg. Mes enseignements sont en partie centrés sur la formation professionnelle dans le cadre du master en alternance, mais essentiellement sur la préparation E1 des concours. C'est donc d'abord un regard historique sur la discipline que je vous propose².

Je suis également chercheur en sociologie des professions dans l'EA 1342 « Sport et sciences sociales ». Bourdieusienne de formation vous l'aurez compris dans mon introduction, la sociologie que je pratique aujourd'hui, et qui trouve ses fondements dans la « théorie des conventions »³, vise essentiellement à comprendre les usages de certains termes et à dévoiler certains impensés dans les cultures professionnelles. Elle vise à déconstruire certains usages qui semblent aller de soi pour en mesurer les enjeux. Sur ce sujet, avec Sabine Cornus et Liliane Giordano, nous avons créé un groupe de recherche-action appelé « QI en EPS⁴ » rattaché à l'IUFM. Attention, nous ne cherchons pas à mesurer le QI des enseignants, mais à

1 Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.

2 Marsault C. (2009). *Socio-histoire de l'EPS*. Paris, PUF.

3 Boltanski L. Thévenot L. (1991). *De la justification*. Paris, Gallimard.

4 « Questions Indisciplinaires en EPS » L'indiscipline est d'abord un mouvement artistique issu de l'architecture prônant la déconstruction des normes. C'est pour nous une posture qui vise à travailler les normes et les valeurs en usage dans un espace professionnel.

comprendre comment certaines notions sont travaillées au sein de la corporation. Par exemple, nous organisons la semaine prochaine deux journées d'étude sur l'usage de la notion de « repères sur soi » et sur « l'apprentissage du collectif ». L'objectif est de saisir différentes manières de concevoir⁵ et d'utiliser⁶ ces notions qui semblent aller de soi. Et pourtant à y regarder de plus près dans les pratiques enseignées, ce n'est pas aussi évident et limpide⁷.

C'est donc un regard interne mais en même temps décalé que je vous propose, décalé car je ne travaille pas directement sur la notion de Compétence Propre, ni sur celle de compétence du point de vue de l'apprentissage des élèves. Mes travaux portent en réalité sur la notion de compétence professionnelle⁸ et regardent donc l'enseignant⁹ ou l'éducateur¹⁰ en général. Mais ce décalage me paraît intéressant pour prendre un peu de distance par rapport à la question, mais pour mieux y revenir.

Je trouve enfin pertinente la démarche de convoquer différents regards scientifiques pour tenter de clarifier l'ambiguïté du terme de compétence qui me semble à l'origine de nombreux malentendus au sein de la profession.

« Comment percevez-vous la notion de compétence dans votre champ, quelle place et quelle pertinence a-t-elle parmi les objets de recherche de ce champ ? »

5 Marsault C. (2013). « De quel collectif parle-t-on ? L'image du collectif dans la revue EPS ». JFE. *Apprendre le collectif : une question épistémologique*. 16 mai. Strasbourg.

6 Cornus S., Marsault C. (2013). « Comment repérer la "présence" du danseur en improvisation ? » JFE, *Des repères pour apprendre en EPS : essai de définition*. 15 mai. Strasbourg.

7 Marsault C. (2013). « Les repères, une notion aux significations différentes » JFE, *Des repères pour apprendre en EPS : essai de définition*. 15 mai. Strasbourg.

8 Marsault C. (2004). « Compétence professionnelle et formation initiale ». *Recherche et formation*, 46, INRP. pp.9-21.

9 Marsault C. (2011). « L'éthique comme compétence dans le travail collectif: le cas des enseignants d'éducation physique et sportive ». Dans Gasparini W., Pichot L. *Le sport au travail*. Paris, L'harmattan.

10 Marsault C. (2010). « La compétence éthique dans la professionnalisation des éducateurs sportifs en milieu associatif ». *Interrogations*, 10. Revue en ligne.

Avant de développer un questionnement sur la compétence, je voudrais juste avancer l'idée que le flou de cette notion n'est sans doute pas à comprendre comme un défaut, défaut qu'il faudrait éliminer, mais comme une vertu, vertu qui a permis d'éteindre le feu dans les années 90 au sein d'une profession déchirée par différentes tendances¹¹. En effet, l'usage de cette terminologie imposée par la charte des programmes de 1992 a permis aux enseignants de s'accommoder d'un texte commun, sans pour autant régler les différends¹². A mon sens, la notion de compétence a ainsi fait glisser les tensions du niveau national au niveau local. Ce consensus d'apparence au niveau des textes officiels ne peut guère tenir dès lors que l'on confronte la notion à des exemples concrets, en particulier lorsqu'il s'agit d'opérer des choix au sein des équipes pédagogiques.

Mais je ne discuterai pas plus ici de la vertu politique du flou dont la compétence est un excellent exemple. Je vais plutôt tenter de montrer combien il est difficile de s'accorder sur une définition commune et partagée de la notion, tant il existe des définitions variées de cette notion.

Lorsque la questions des compétences est abordée, trois types de questionnements reviennent :

1. Doit-on parler d'une ou des compétences ? Bref peut-on affirmer l'existence de compétences propres au pluriel si par définition la compétence est unique ? En effet, on est compétent ou on ne l'est pas dans une situation particulière.
2. Cette compétence est-elle spécifique à une situation particulière ou générale ? Autrement dit, peut-on généraliser les compétences apprises à d'autres situations ? Et jusqu'où peut-on généraliser la compétence ? Il n'y a pas si longtemps, nous développons des compétences générales en EPS (Programme de 1996). Cela renvoie ici à une ancienne mais perpétuelle question du transfert ou de la transversalité du savoir.

11 Klein G. (2003). *Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*. Paris, Éditions Revue EP.S

12 Marsault C. (2000). *Enjeux d'une définition socio-juridique de l'EPS*. Lille. Les éditions du Septentrion.

3. La compétence, appartient-elle à l'individu ou relève-t-elle de la situation ? Est-elle personnelle ou au contraire universelle ? Qu'est-ce qui se construit en EPS ? Et qu'est-ce qui se transmet ? La compétence ou certains éléments de la compétence ?

Les malentendus reposent, à mon sens, sur des définitions différentes des enseignants repérables selon trois axes :

- l'axe de l'individualité : individu/situation
- l'axe de la diversité : unique/diversifié
- l'axe de la transversalité: général/spécifique

Selon que nous occupons une position sur l'un de ces trois curseurs, nous ne parlons pas du tout de la même chose. Pour répondre à ces trois questions, voici ce que la sociologie des professions peut apporter modestement comme éclairage.

1. La compétence introduit l'idée d'une prise en compte des ressources personnelles

Dans le cadre de la sociologie des professions, le terme de compétence vient remplacer celui de qualification¹³ pour prendre en compte l'idée de ressources personnelles mobilisées à l'occasion d'une tâche. Alors que la qualification sanctionnait des savoirs et des savoirs-faire, l'idée de compétence est supposée intégrer d'autres éléments¹⁴ comme l'expérience professionnelle ou les attitudes (savoir être). La qualification validait un niveau de savoirs et de savoirs-faire reconnus comme universels. Elle permettait de répondre à l'augmentation des besoins de formation pour former des ouvriers qualifiés, c'est-à-dire capables de remplir des tâches exigeant un niveau d'instruction minimum. Or il ne suffit pas d'être qualifié pour être compétent. La compétence renvoie par conséquent à une individualisation, à la capacité d'un individu à exploiter ces savoirs et savoir-faire de façon personnelle¹⁵. Ce qui pose le problème de sa reconnaissance au niveau professionnel comme scolaire d'ailleurs. On en revient alors à juger des qualités

13 Paradeise C. (1987). « Des savoirs aux compétences : qualifications et régulation du marchés du travail ». *Sociologie du travail* 29/1, janvier-mars, pp. 37-46.

14 Paradeise C., Lichtenberger Y. (2001). « Compétence, compétences ». *Sociologie du travail* 43/1 janvier- mars, pp. 33-45.

15 Durand J-P., Le Floch M-C. (2006). *La question du consentement au travail*. Paris, L'Harmattan.

personnelles¹⁶ et plus seulement d'une maîtrise de savoirs identiques. En s'intéressant au sujet plus qu'au résultat de son action, l'évaluation devient nécessairement subjective.

Se pose de fait la question de l'analyse de la pratique. De quelle pratique parle-t-on ? Est-ce celle du sujet ou l'APSA ? Parle-t-on de l'activité de l'individu ou de l'activité physique et sportive dans les CP, lorsque l'on parle de « *problèmes fondamentaux posés à l'élève* » (BO 4, 29 avril 2010) ou de « *catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA* » (BO 6, 28 août 2008) ?

Plus encore, on peut être compétent à un moment donné, mais plus ensuite si on ne mobilise pas suffisamment souvent ses ressources. « *La compétence individuelle si elle est utilisée ne meurt pas. En revanche, elle devient obsolète et disparaît dès lors qu'elle n'est plus utilisée*¹⁷ ». La compétence est alors éphémère. Comment peut-elle offrir une garantie pour certifier un savoir ?

Si la compétence est personnelle et éphémère, comment peut-on catégoriser des compétences pour en faire des catégories générales ? De mon point de vue, ce ne sont pas à proprement parler des compétences qui sont présentées dans les CP, mais bien des catégories d'expériences socio-culturelles différentes. Ce qui est d'ailleurs clairement affirmé dans le texte de 2008 : « *Elles révèlent principalement une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA.* » (BO 6, 28 août 2008). Ce raccourci de langage entretient une confusion entre l'activité du sujet et l'activité culturelle. Donc ce ne serait pas la compétence qui serait plurielle, mais bien les situations dans lesquelles on peut être compétent par rapport à un objectif particulier. Le pluriel renvoie, soit à une pluralité d'objectifs de l'EPS, soit à une multiplicité de situations évoquant ces objectifs. Il serait plus judicieux de dire que l'individu doit être compétent en référence à des modèles d'excellence corporelle¹⁸ qui sont socialement et culturellement définis.

16 Monchâtre S. (2011). « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications ». Dans Gasparini W., Pichot L. *Le sport au travail*. Paris, L'harmattan.

17 Dejoux, C. (1998). « Gestion des compétences individuelles et organisationnelles : présentation d'une classification d'entreprises ». *Gestion 2000*. mars-avril, pp. 51-68.

18 Defrance J. (1987). *L'excellence corporelle*. Rennes, STAPS-PUR.

2. La compétence apparaît dans un cadre de changement d'homme à former / travail

Selon Lichtenberger¹⁹, le transfert de l'analyse du poste de travail à l'analyse de l'individu dans le poste découle d'une transformation de l'analyse des professions qui quitte l'atelier pour s'intéresser aux décideurs. Le changement de terminologie consacre donc un nouveau type d'homme à former qui doit résoudre des problèmes (l'ingénieur) et qui n'est pas un simple applicateur de techniques²⁰ (le technicien ou l'ouvrier qualifié). La forme du travail ayant changé, elle consacre un nouveau type d'homme à former qui doit résoudre des problèmes et prendre des initiatives²¹. Cette définition de la compétence se retrouve chez Serge Michel et Michel Ledru : « *la compétence est la capacité à résoudre un problème dans un contexte donné*²² ». La nature du travail a évolué non seulement sur la construction de problèmes à résoudre, mais plus encore par les choix à faire de nature éthique. « *La compétence éthique est une disposition individuelle à agir selon des vertus particulières afin de rechercher la bonne décision dans une situation donnée*²³. Dans les situations à fortes incertitudes, le professionnel intègre une culture professionnelle qui lui permet d'adapter son comportement à la situation contextuelle²⁴. Il parvient à gérer l'incertitude grâce à l'expérience qui lui permet de lire le contexte et de puiser, dans celui-ci, les éléments lui permettant d'étayer ses choix. La culture professionnelle incorporée par les enseignants mais aussi déposée dans les objets environnants (projet, matériels, installations) oriente les choix des enseignants comme par

19 Lichtenberger Y. (1999). « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. » *Formation-Emploi* 7, pp. 93-109.

20 Attention le technicien et l'ouvrier doivent aujourd'hui eux aussi résoudre des problèmes.

21 Zarifian P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris, Editions Liaisons.

22 Michel S., Ledru M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise : une approche cognitive*. Paris, ESF.

23 Nillès, J-J. (2002). Comment mesurer l'éthique des acheteurs ? *Entreprise Ethique* 17, pp. 65-73.

24 Paillet A. (2007). *Sauver la vie donner la mort. Une sociologie de l'éthique en réanimation néonatale*. Paris, La dispute.

exemple le choix de l'APSA établissement depuis 2008²⁵. Ainsi, l'augmentation de l'incertitude conduit à devoir gérer des problèmes mobilisant des ressources différentes, à la fois personnelles mais aussi provenant du milieu. Cette gestion se réalise dans le domaine du travail grâce à l'acquisition d'une culture professionnelle spécifique pour répondre à un contexte particulier. La compétence renvoie donc à l'idée de culture permettant de comprendre la situation pour adapter son comportement. La compétence professionnelle n'est pas seulement un ensemble de techniques à maîtriser, elle comporte un ensemble de valeurs et de normes qui donnent un sens particulier à ces techniques et aux problèmes que ces dernières sont supposées régler.

Si l'environnement produit des ressources permettant d'étayer ses choix, raison pour laquelle la compétence est située, comment peut-on décontextualiser la compétence pour la rendre généralisable ? Ce qui semble généralisable n'est pas la compétence en soi, mais la capacité à lire la situation pour construire un problème et choisir une solution, c'est-à-dire in fine l'expérience. Or cette lecture se réalise par rapport à une culture individuelle et contextuelle des APSA qui oriente la décision, tant de l'élève que de l'enseignant. En effet, la motricité n'a de sens que par rapport à un modèle culturel. Or de nombreux auteurs en sociologie ont montré l'existence d'une pluralité de modèles culturels, Christian Pociello²⁶ pour n'en citer qu'un. La compétence renvoie donc à une lecture de la situation par rapport à une culture. Mais cela ne résout pas le problème pour autant car la notion de culture est tout autant problématique que celle de compétence. Parle-t-on d'une culture individuelle, incorporée ou d'une culture objectivée dans des règlements, du matériel ou des lieux de pratique ? Si les textes s'appuient bien sur l'idée de problème à résoudre²⁷, ils présupposent l'existence d'une culture commune des enseignants quant au traitement des APSA. Ce qui n'est pas le cas. Nous avons ainsi montré combien les

25 Marsault C. (2011). « L'éthique comme compétence dans le travail collectif : le cas des enseignants d'éducation physique et sportive ». Dans Gasparini W., Pichot L. *Le sport au travail*. Paris, L'harmattan.

26 Pociello C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris, PUF.

27 « Chacune des compétences recouvre à la fois l'énoncé de l'un des cinq problèmes fondamentaux posés à l'élève dans la pratique des APSA et les éléments qui vont témoigner de sa capacité à le résoudre. » (BO 4, 29 avril 2010).

APSA n'étaient pas traitées de la même façon et ne présupposaient pas des mêmes intérêts éducatifs selon les enseignants²⁸. C'est d'ailleurs sur cette différence de définition de la culture que se portent régulièrement les oppositions entre les enseignants.

3. La compétence affirme l'idée d'une contextualisation de l'expertise.

Pour le Conseil de l'Europe, la compétence est « *l'aptitude générale basée sur les connaissances, l'expérience, les valeurs, les dispositions qu'une personne a développées par sa pratique de l'éducation*²⁹ ». C'est donc une aptitude générale. Or, la compétence permet d'agir, c'est là qu'elle se repère, elle est donc contextuelle. Si elle est située, elle est donc peu transférable à moins que la compétence ne soit que l'indication d'un potentiel inféré de la situation comme le suggère Serge Michel : « *la compétence n'est pas ce qu'on sait faire, mais comment on parvient à le faire de manière satisfaisante. C'est donc ce qui est sous-jacent et non pas l'action elle-même*³⁰ ». L'intérêt de la compétence relèverait donc du processus et non du résultat qui est, lui seul, observable. La compétence n'est pas ce qui est visible, elle est supposée. Elle serait donc générale et supposée, mais seulement visible dans des situations précises. Dans le cas des CP, parle-t-on de compétence observée ou supposée ? Il est dit dans le texte de 2010 : « *Chacune des compétences recouvre à la fois l'énoncé de l'un des cinq problèmes fondamentaux posés à l'élève dans la pratique des APSA et les éléments qui vont témoigner de sa capacité à le résoudre.* » (BO 4, 29 avril 2010). La compétence ne s'observerait donc qu'à travers certains éléments qui la supposent.

Enfin selon De Montmollin, les compétences ne relèvent pas de l'apprentissage. « *Les compétences sont un ensemble stabilisé de savoir et savoir-faire, de conduite types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Elles permettent l'anticipation*

28 Marsault C. (2005). « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS ». *STAPS*, 67 hiver. pp9-22.

29 Conseil de l'Europe (1997). *Key competencies for Europe, Report of the Symposium*. Berne 27-30 March. Conseil de l'Europe. Strasbourg.

30 (Michel, 1993) cité dans Grimand, A. (2004). *L'évaluation des compétences : paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation*. XVème Congrès Annuel de l'ARGH. Montréal, pp.1627-1650.

des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité de la tâche³¹». Si on résume comme le fait Le Boterf, « la compétence est une organisation structurée qui associe de façon combinatoire différents éléments³²». Seuls « les éléments » peuvent être appris, mais ils doivent être mobilisés différemment en fonction du contexte. L'objet de l'apprentissage ne serait donc pas la compétence, mais tout ce qui permet de l'obtenir, donc ces « différents éléments ». Finalement, la compétence s'observerait-elle à travers certains éléments qui la supposent ou qui la composent ?

Comment peut-on dans ce cas parler de compétence de base ou de compétence clé ? En effet, selon l'INRP, « *il n'existe pas d'acception universelle de la notion de « compétence clé ». Néanmoins, une compétence qui mérite le qualificatif de « clé », « fondamentale », « essentielle » ou « de base » doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. (...) En raison des compétences imprévisibles, une compétence clé doit permettre à l'individu de mettre continuellement à jour leurs connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements³³». Si savoir agir résulte de la mobilisation et de l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources internes et externes dans une situation, quid des niveaux de compétence ou encore de compétence en voie d'acquisition ? Est-ce réellement la compétence qui est inférée ou seulement la présence des éléments qui sont sensés la composer ? En effet, si la compétence est en voie d'acquisition, c'est que l'on suppose qu'une partie des éléments seulement est maîtrisée.*

Pour conclure cette partie, les différends entre les enseignants relèvent de manières diverses de définir la compétence. Celle-ci n'est pas seulement une adaptation motrice dans un ensemble d'expériences problématiques. Elle renvoie à des significations sociales de la motricité en termes de pratiques culturelles, de motifs d'agir, mais aussi en termes de modèles différents d'excellence qui définissent l'acte

31 Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. New York, Peter Lang.

32 Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Editions d'Organisation.

33 INRP (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*, Cellule de veille scientifique et technologique. En ligne.

performant et son enseignement : par exemple envoyer loin relève de la force, de la technique ou de la manière dont on va gérer son propre potentiel. Non seulement la compétence est inférée de la performance (résultat de l'action), mais elle se construit différemment selon le contexte social et environnemental. Ce n'est donc pas seulement l'individu que l'on observe, mais l'individu selon un modèle normatif particulier qui donne un sens à son action. Se pose alors la question du choix des situations significatives et des éléments nécessaires à l'acte compétent. Quant à la généralisation de la compétence, déconstruire pour reconstruire dans une autre tâche semblable nécessite de définir le caractère semblable de la tâche. Est-ce semblable seulement d'un point de vue moteur et anatomique? Il semble nécessaire d'apprendre en même temps que le geste, le sens du geste dans son contexte. Or ce sens a aussi une pertinence socio-culturelle.

« Comment comprenez-vous la logique de classification, de regroupement des APSA dans les termes de 'compétences propres à l'EPS' telle qu'elle apparaît dans le texte de 2008 ? »

Vous l'aurez compris, pour moi le terme de compétence est impropre pour qualifier les catégories dénommées CP, au mieux ce sont des catégories de situations motrices typiques issues du champ des pratiques culturelles. Mais en quoi sont-elles typiques ?

Le terme de « propre » n'est guère plus approprié que celui de compétence. Le fait d'ailleurs de les appeler « propre » aujourd'hui au lieu de « culturel », ne change pas fondamentalement le problème. Éliminer le terme culturel n'éteint pas pour autant les débats sur la référence culturelle. Ce n'est pas en éliminant les termes qu'on élimine les problèmes...

Mais supposons qu'elles soient propres, en quoi sont-elles propres ? Propre au sens de spécifique à l'EPS ? Spécifique par rapport à quoi ? Au champ culturel ? Comment peuvent-elles être uniques, originales si les compétences s'appuient sur les problématiques culturelles pour justement donner du sens à la motricité ?

Propres peut être compris aussi autrement. Propre/sale ? En sociologie du travail, les tâches n'ont pas toutes la même valeur. Il existe une division sociale du travail qui

différencie le travail légitime du « sale boulot »³⁴, ce dernier comportant des tâches moins dignes faites par des subalternes. Cette distinction propre/sale supposerait qu'il existe des compétences plus ou moins dignes d'être enseignées en EPS ? Les programmes ne feraient donc que valider les compétences les plus dignes d'être enseignées à une époque donnée, bref ce qui vaut la peine d'être enseigné au sens d'Olivier Reboul³⁵.

Est-ce véritablement une classification ou la valorisation de certains modèles de pratiques ?

1. Classification or not ?

Selon Jacques Defrance³⁶ classer, c'est d'abord inclure et exclure. On peut analyser cette catégorisation comme on le fait traditionnellement en regardant ce qu'elle inclut et ce qu'elle exclut. Ce n'est pas nouveau, elle exclut comme les précédentes d'ailleurs, tout un ensemble de pratiques sociales : les sports de rue pour ne prendre qu'un exemple. Ce n'est donc pas une classification du champ culturel ou même de toutes les expériences corporelles. En effet, certaines expériences corporelles n'y figurent pas : l'ilinx³⁷ par exemple. Cette catégorisation ne vise donc pas à mettre de l'ordre dans un ensemble de pratiques sociales pour en extraire un échantillon représentatif.

Classer c'est aussi mettre en équivalence certains éléments, toujours selon Jacques Defrance. Les classifications supposent un principe classificatoire qui distribue les éléments en fonction d'un nombre limité de critères. Tout le problème est là, sur quels critères ranger les pratiques ? Comment peut-on mettre en équivalence le lancer de poids avec la natation en CP1 ? Ni d'un point de vue de la motricité, ni de son aspect culturel. Dans cette perspective, les catégories renvoient à des attributs supposés des APSA, mais qui se révèlent en fait être une lecture particulière de l'APSA et de ses vertus éducatives. Or d'une part, les valeurs ou vertus éducatives

34 Hughes Everett C., 1928, « Personality. types and the division of labor », *American Journal of Sociology*. 33/5, pp.754-768.

35 Reboul O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris, PUF.

36 Defrance J. (2006). *Sociologie du sport*. Paris, La découverte.

37 Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris, Gallimard.

extraites des sport évoluent, mais encore chacun attribue des valeurs éducatives différentes aux APSA. Je voudrais l'illustrer par le cas de la CP5. En 2012, nous avons organisé à Strasbourg un colloque « santé et EPS » où les débats se sont focalisés sur le contenu de celle-ci. Faut-il considérer la CP5 comme un ensemble de pratiques culturelles défini dans la société comme des « pratiques d'entretien de soi » ou considérer le motif d'agir de l'individu lorsqu'il pratique une APSA ? Dans le premier cas, la catégorie regroupe des pratiques dites d'entretien de soi que sont le fitness, mais pourquoi n'y figure-t-il pas aussi des activités de wellness ? En effet, zumba ou pilates ne relèvent pas de la même expérience motrice. C'était le propos tenu par Yves Travaillot³⁸ par exemple. Dans l'autre, on retrouve les propos de Didier Delignières³⁹ qui affirment que nous pouvons faire une activité sportive pour s'entretenir et que cette catégorie n'est donc pas pertinente puisqu'elle peut intégrer les autres pratiques également. En sciences, les catégories sont exclusives. S'entretenir n'est qu'une raison de pratiquer et non un ensemble de pratiques spécifiques. Plus encore, les activités d'entretien sont parées de caractéristiques sociales fonctionnant comme des spécificités de ces disciplines : trop féminines, trop marchandes, trop instables pour être légitimes à l'école selon Didier Delignières ou encore trop centrées sur l'individu et pas sur sa relation avec l'environnement selon Thierry Terret.

Dans tous les cas, la motricité a un sens social qu'il est difficile de nier. De fait, il n'est pas possible de séparer la motricité de son sens social. Mais cela se complique car le sens que l'on donne provient des significations existantes de type culturel, mais aussi de son motif personnel d'agir⁴⁰. Cependant, si ces raisons de pratiquer sont personnelles, elles n'en sont pas moins socialement construites. En outre, le

38 Travaillot Y. (2012). « Les pratiques physiques d'entretien du corps : des pratiques sociales de référence pour l'EPS ? ». In Marsault C, Cornus S, Giordano L. *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*. Actes du colloque des 30 et 31 mars. Strasbourg.

39 Delignières D. (2012). EPS et Santé : nouvelles pratiques ou nouvelles conceptions ? In Marsault C, Cornus S, Giordano L. *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*. Actes du colloque des 30 et 31 mars. Strasbourg.

40 Morales Y., Travaillot Y. (2012). Débats et controverses autour d'une éducation à la santé par l'EPS (1980-2011). In Marsault C, Cornus S, Giordano L. *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*. Actes du colloque des 30 et 31 mars. Strasbourg.

cas de la CP5 a posé des questions qui sont, à mon avis, au fondement de toutes les CP. En effet, l'aspect collectif des sports collectifs n'est pas plus une vertu de la pratique exclusive des sports de balle, comme l'instabilité du milieu ne l'est des sports de pleine nature. Les catégories s'organisent autour de vertus intrinsèques qui renvoient finalement à des attributs supposés éducatifs d'une activité à un moment donné. En réalité, les activités supports ne font que supporter des objectifs, elles les objectivent. Ainsi, la course de durée permet de développer les capacités aérobie, la gestion de ses ressources énergétiques et/ou la connaissance de ses possibilités. Or les caractéristiques attribuées aux APSA varient en fonction des enseignants, des styles et des périodes. L'intérêt éducatif de la pratique est une construction sociale à la fois personnelle⁴¹ et collective⁴². Ainsi, l'EP ne construit pas seulement une motricité, mais une culture qui permet de traduire les informations prélevées (sur soi et dans l'environnement) pour adapter son comportement au contexte en fonction d'un cadre normatif⁴³. Or il existe différents cadres normatifs en EPS.

De plus, si la culture donne un sens à l'action comme lecture de la situation, se pose le problème de quel sens parle-t-on ? Quatre sens différents émergent de cette analyse.

sens = orientation (mobile d'agir)

sens = représentation (forme corporelle culturellement reconnaissable)

sens = adaptation (pertinence/normes d'excellence corporelle)

sens = sensations (ressenti)

Parler du sens de son action n'est donc pas simple...

Aussi penser cette catégorisation en termes classiques de classification des pratiques revient à entretenir un vieux débat entre différentes tendances pour qui la culture ne revêt pas la même signification. En réalité, cette catégorisation n'est pas à

41 Marsault C. (2005). « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS ». *STAPS*, 67, hiver. pp.9-22.

42 Marsault C. (2011). « L'éthique comme compétence dans le travail collectif: le cas des enseignants d'éducation physique et sportive ». Dans Gasparini W., Pichot L. *Le sport au travail*. Paris, L'harmattan.

43 Parlebas P. (1985). « La dissipation sportive ». *Culture technique*, 13, janvier. pp19-38.

proprement parler une classification des pratiques culturelles au sens où elle proposerait une mise en ordre particulière des pratiques sociales.

2. Orienter les choix des enseignants.

Classer, c'est encore définir un champ des possibles culturels comme référence. Pour autant, de nombreuses analyses ont montré que les enseignants d'EPS planifient dans la réalité quotidienne un nombre limité d'activités⁴⁴. Comment s'organisent ces choix ? A l'évidence, les programmes ne sont pas aussi prescriptifs, ils ne déterminent pas complètement les choix des enseignants⁴⁵. La question de la classification est un faux problème tant qu'elle tente de mettre de l'ordre dans un cursus idéal qui est peu en lien avec la réalité.

En effet, même la présence d'une activité dans les programmes ne présuppose pas son existence réelle en EPS. Malgré la présence systématique des activités de type artistique, les différentes formes de danse peinent à entrer dans les programmes d'EPS. Aussi, l'équilibre souvent souhaité entre les différentes catégories ne suffit pas à produire une partition identique pour chaque catégorie.

Ne peut-on pas alors comprendre cette catégorisation comme une mise en ordre de la culture professionnelle des enseignants? Les catégories ne seraient pas à considérer selon une cohérence interne, mais selon une concurrence interne. En effet, la fonction réductrice des classifications opère de manière insidieuse, en excluant certaines pratiques alors même qu'elles sont spécifiquement reconnues. La réduction a lieu à l'intérieur des catégories par le jeu des concurrences internes⁴⁶. La catégorisation est ainsi une manière d'orienter les choix par un effet de contraintes

44 Parlebas P. (1991). « Regards actuels sur le sport et l'EP ». Prétexte à l'EPS. *Cahiers pédagogiques*. Toulouse. CRDP. pp.18-24; Bessy O. (1991). « Nouvelles pratiques, sport de base : réflexion sur le choix des objets d'enseignement en EPS ». *EPS* N° 227. Janvier février. pp.75-79; Terret T. (1999). « EP et sport de base ». Dans Gleyse J. *L'EP au XXème siècle. Approche historique et culturelle*. Paris. Vigot. pp.127-138.

45 Marsault C. (1999). *Enjeux d'une définition socio-juridique de l'EPS*. Thèse de doctorat STAPS. Strasbourg.

46 Fellhauer M. (2013). *Les logiques de programmation des sports collectifs en EPS : Analyse des influences conduisant au choix ou au rejet du football par l'enseignant*. Mémoire de Master en Sciences du sport. Faculté des sciences du sport. Strasbourg.

mettant en concurrence certaines pratiques pour permettre un rééquilibrage de l'enseignement. Bref faut-il trouver une logique didactique à la CP4 ? Sa constitution n'a sans doute pas d'autres buts que de diminuer la part de ces activités dans le cursus des élèves. Il ne s'agit plus de réduire l'offre de savoir en supposant l'interchangeabilité des éléments à l'intérieur d'une même catégorie, mais bien d'orienter les choix des enseignants autrement afin de laisser de la place à certaines formes culturelles trop souvent délaissées auparavant⁴⁷.

Pour conclure sur cette deuxième partie, nous pensons que la catégorisation proposée n'est pas une classification au sens des classifications traditionnelles des pratiques sociales car elle n'inclut pas l'ensemble des pratiques comme elle ne s'appuie pas véritablement sur une logique classificatoire. Sa fonction ne serait donc pas tant de réduire l'ensemble des références sociales en valorisant certaines pratiques du fait d'un intérêt éducatif pressenti, correspondant à un filtre scolaire au sens de Pierre Arnaud⁴⁸. Son caractère « propre » n'est donc pas à comprendre dans la défense d'une culture sociale qui aurait un intérêt proprement scolaire⁴⁹, mais bien dans une contrainte organisationnelle directement adressée aux enseignants pour limiter les effets de leur propre culture sur la planification des APSA. Cette réduction vise au contraire l'ouverture sur d'autres types de cultures corporelles. La catégorisation n'est donc pas propre par rapport à la culture sociale, mais bien propre par rapport à la culture professionnelle des enseignants. Elle ne peut se comprendre sans tenir compte de l'état actuel des programmations d'établissement qui font encore la part belle aux pratiques dites traditionnelles. Si les catégorisations ne peuvent plus se réaliser par rapport à une logique culturelle, pour autant l'école

47 L'impact des textes sur la population enseignante est complexe. Plus que la programmation, l'évaluation réduit l'offre culturelle de formation à certaines pratiques tout comme l'a été l'injonction de ne programmer qu'une APSA établissement. Enfin, au delà des catégories affichées dans les textes officiels, il faut tenir compte aussi des délimitations liées aux contextes d'enseignement et à la correspondance entre les textes et les conceptions des enseignants. C'est pourquoi les textes agissent de manières différentes selon les contextes locaux.

48 Arnaud P. (1989). « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement ». *Revue française de pédagogie*. Volume 89. pp. 29-34.

49 Chervel A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Paris. Belin.

doit continuer de permettre à l'élève de voyager dans différentes APSA. Il me paraît essentiel que la culture scolaire permette à l'élève de questionner sa propre culture et lui ouvrir un ensemble d'autres possibles⁵⁰. C'est bien dans la diversité des pratiques que la culture de l'élève peut se construire. L'objectif de l'école selon Olivier Reboul est de préparer l'élève à s'intégrer dans une société tout en l'aidant à s'émanciper⁵¹.

Propositions de classification⁵² ?

Il me paraît difficile de parler également de classe de situations tenant compte des aspects culturels. Pour moi, une EP équilibrée ne peut l'être par rapport au champ culturel, tant la culture relève de sens différents. L'individu a toujours couru, sauter, lancer... mais pour des raisons différentes. C'est pourquoi se battre sur le sens culturel des activités supports est un faux problème et même a conduit à une impasse dans les années 90.

Sur les classifications, l'histoire du sport et de l'EPS révèle une multitude de catégorisation possible. On oppose classiquement deux types de classification : celles centrées sur l'individu (ressources, mouvement, compétences) et celles centrées sur la production culturelle (jeux, sports). Cette opposition ne date pas des années 90. Pour Thierry Terret, elle est récurrente⁵³ mais n'est pas juste car la production culturelle est faite par les hommes (et pas seulement par des règlements) et l'individu agit en fonction d'une culture du moment. De plus les classifications ne sont jamais produites d'un coup, elles s'appuient sur des classifications précédentes et comprennent rarement une seule logique de classement. La classification est un arrangement (au sens de la théorie des conventions) fait de logiques classificatoires différentes.

50 Zakhartchouk J-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF.

51 Reboul O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris, PUF.

52 Cette partie faisait partie de la commande, mais n'a pas été communiqué lors des rencontres.

53 Terret T. (2012). « Les classifications en EPS ». In *Identité de l'EPS*. Séminaire des 10 et 11 mai. Paris, SNEP FSU-Centre EPS et Société. En ligne.

Parler de classification revient in fine à se poser la double question : quels sont les éléments à classer et comment se fait cette classification ? Nous avons tenté précédemment de répondre à la deuxième. Nous allons réfléchir à la première maintenant.

Quels éléments classer ? Les APSA ? Les effets de l'APSA ? Les effets de son apprentissage ? Les effets sur les ressources supposées être mobilisées ? Les effets sur les motifs d'agir ? Et pourquoi pas une classification des savoirs ?

Pour répondre, il nous paraît indispensable de commencer par savoir ce que vise l'EPS. Or là encore tout le monde n'est pas d'accord pour définir les savoirs de la même façon... Je pourrais vous faire une comparaison entre les différentes classifications ou vous faire l'apologie d'une classification originale, je me suis amusée à en créer une.

Mais pour vous proposer une classification particulière, je me dois de quitter la posture scientifique et adopter celle de l'enseignant d'EPS présentant son propre projet de formation. Pour moi, l'EPS doit viser la construction de la motricité de l'individu pour pouvoir piloter son corps de façon raisonnable, c'est-à-dire en s'appuyant sur une motricité signifiante pour lui.

Sans nier l'aspect culturel, car la motricité a un sens pour l'individu, il faut s'intéresser aux outils lui permettant de gérer cette motricité. Je proposerai donc de classer des outils lui permettant de questionner les actions de son corps dans un environnement défini culturellement. Les outils sont à construire à partir de thèmes de travail renvoyant à des situations motrices doublement significatives (en termes d'efficacité dans un environnement culturel).

Pourquoi une telle EPS ? J'ai demandé un jour à une jeune fille de me lancer une bouteille d'eau à deux mètres de distance de moi. Elle me l'a lancée en faisant le geste du lancer de l'ultimate. Autant dire que la bouteille n'a jamais atteint mes mains. Surprise par ce geste non pertinent à mon sens dans cette situation, je me suis amusée à demander à différentes personnes de me mimer le geste qu'elles feraient si elles devaient me lancer une bouteille d'eau pleine. Et là, surprise, j'ai tout vu... sauf celui que j'attendais : le geste du rugby qui me paraissait le plus juste. Après que la bouteille ait explosé par terre, j'ai demandé à la jeune fille quelle EPS

avait-elle eu pour faire un geste aussi surprenant qu'inefficace!! La réponse motrice provenait d'un cycle d'ultime vécu peu de temps avant.

De cet épisode, j'en ai retenu qu'apprendre le geste et sa signification ne renvoie pas à l'idée d'apprendre une culture sportive, mais bien pour moi d'exploiter cette culture dans l'objectif de connaître son corps pour mieux le gérer. Ici en l'occurrence le problème est de transmettre un objet lourd dans les meilleures conditions de réception. Certaines personnes que j'ai interrogées par la suite ont pensé que la bouteille parce que lourde devait se lancer comme on lance le poids !! Sans doute étaient-elles plus âgées que la première... C'est donc la manière de construire le problème qui pose problème. J'ai bien sûr également demandé à des collègues de faire le même geste. D'autres solutions plus réalistes ont émergé, toutes à partir d'un geste connu, de la pétanque à la passe de BB à deux mains par exemple.

Parler de compétence clé pose alors la question de l'utilisation des gestes appris. Comment s'opère la décontextualisation des gestes appris ? Ou à quoi sert le service tennis en VB en dehors du VB ? Il me semble que si on doit repérer les compétences clés en EPS, il me paraît essentiel de réfléchir aux éléments moteurs qui gèrent la coordination des actions individuelles et collectives dans un environnement particulier. Mais plus qu'une succession de gestes appris comme typiques d'une certaine efficacité sportive ou comme solution technique à un problème particulier, l'enjeu réside dans leur confrontation à d'autres gestes sur des dimensions particulières de la motricité. Quelles sont alors les dimensions dont il faudrait tenir compte ?

Si classification motrice il y a, elle doit prendre sens dans des situations culturelles mettant en oeuvre une motricité du point de vue de l'espace, du temps et de l'énergie. Mais elle doit surtout doter l'élève des outils pour gérer :

- le temps : gérer le temps c'est pouvoir accélérer ou ralentir sa motricité de façon consciente. La maîtrise de la vitesse dans les sports de plein air est une question de sécurité essentielle. Dans les situations sans incertitude, c'est un critère d'esthétique et d'expertise comme en gym : la vitesse de rotation. Changer de rythme pour créer de l'incertitude, c'est essentiel dans les sports d'opposition individuelle ou collective. Le temps est une donnée fondamentale de la motricité trop souvent oublié. Il ne s'agit pas toujours de le réduire pour gagner du temps, mais de réintégrer le temps

comme une donnée essentielle de notre vie. Cela me paraît d'autant plus essentiel à une époque où l'instantanéité et l'immédiateté font force de loi⁵⁴.

- l'espace : gérer l'occupation de l'espace (en danse, en sport co, en CO) c'est savoir se positionner dans un espace en fonction de rôles ou d'informations à traiter. La plupart des repères utilisés pour contrôler sa motricité le sont par rapport à l'espace environnemental. Attention, la notion d'espace ne concerne pas seulement un espace réel, mais peut se rapporter à un espace symbolique. Il peut s'agir d'un espace statique (environnement stable) ou dynamique avec des lignes de force qu'il s'agit de reconnaître (espace de jeu direct en sport co) ou de construire (les laylines en voile). L'espace peut être géométrique, mais aussi pensé d'un point de vue affectif (proche/lointain). Penser l'espace différemment ne mobilise pas le corps et ses sensations de la même façon.

- l'énergie : gérer ses capacités pour adopter une conduite efficace. On peut le concevoir de façon physiologique avec la maîtrise des filières énergétiques, mais aussi s'intéresser à l'énergie psychique, à partir de sa motivation ou sa présence corporelle. Le dosage de l'énergie est indispensable pour être efficace, mais aussi efficient (répondre précisément et avec économie à l'objectif que l'on s'est donné).

Proposer une classification revient donc à se poser la question des savoirs (quoi apprendre) par rapport à un projet de formation (pourquoi apprendre). Mais c'est encore se poser la question du comment apprendre.

Pour construire cette gestion, il ne s'agit pas de placer des APSA significatives qui porteraient le problème, mais bien au contraire de faire varier les APSA ou certaines situations pour les confronter l'une à l'autre. C'est dans la comparaison que se fait la construction des savoirs, c'est-à-dire dans la confrontation à la variation et non à l'identique⁵⁵. Pour moi, nous ne devons plus penser les classifications comme des classements d'éléments semblables, mais bien comme des catégories d'éléments culturels différents permettant de jouer sur une dimension motrice particulière prenant des formes culturelles différentes.

54 Weil P. (1993). A quoi rêvent les années 90. les nouveaux imaginaires. Paris, Seuil.

55 Cornus S., Marsault C. (à paraître 2013). « Enseigner l'EPS à partir de l'approche écologique : priorité à la variabilité ». Dans Quidu M. *Les sciences du sport en mouvement: tome II, innovations théoriques et implications pratiques*. Paris. L'harmattan.

Voici donc un exemple de classification qui ne tient pas du tout compte de l'APSA car je suppose que ces outils peuvent être enseignés à partir de différentes APSA qui lui donnent un sens et donc proposent chacune une lecture particulière de la situation.

Par exemple*, on peut entrer en relation avec l'autre en danse, combat, sport co, etc... l'important est de varier les situations de lecture du comportement de l'autre. Elle ne se fait pas de la même façon dans un espace proche ou lointain. Ce ne sont pas les mêmes sens qui sont mobilisés (visuel/kinesthésique). Cette comparaison peut résulter d'enseignements issus de deux cycles différents durant le cursus ou au cours d'un même cycle. Pour moi, les APSA ne sont que des vecteurs d'éducation⁵⁶. Pour autant, l'éducation prend sens dans une culture qui lui donne une raison d'agir, une forme d'action, une logique performative et une interprétation du ressenti.

La proposition qui suit n'est qu'une ébauche qui n'a aucune autre ambition que d'illustrer le fait que chacun peut construire une classification en fonction de sa manière de concevoir l'EP.

dimension	Nature du problème	Ex d'outils
Espace	Affectif : proche / lointain	Corps : Utiliser son corps pour entrer en relation avec l'autre* : communiquer ou contre-communiquer une intention.
	Stratégique : se positionner dans l'espace	Outils de lecture spatiale : Utiliser des repères visuels/sensoriels pour se situer dans l'espace statique ou dynamique (ex dispositif/système de jeu) pour lire la situation.
	Moteur : produire des trajectoires : corps / engin	Repères : Confronter des repères internes et externes pour construire et affiner des trajectoires adaptées : loin/haut/précis.
Temps	Affectif : pression temporelle / se donner du temps	cadence : Reconnaître et travailler à son rythme ou à des rythmes qui ne sont pas les siens

56 Delaunay M. (2005). « Une histoire de l'EPS vue de l'Académie de Nantes ». Dans SENERS Patrick. *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998*. Paris. Vigot. pp.183-327.

		ex : suivre une cadence imposée en fitness ou en course de durée ou choisir une cadence personnelle.
	Stratégique : subir ou imposer un rythme. Gérer l'alternance des rythmes / incertitude temporelle	Stratégie de prise d'information : Jouer sur la variation du temps de traitement de l'information. Ex jouer loin/haut pour se donner du temps.
	Moteur : accélérer / ralentir un mouvement	Feed-back : Comparer les repères internes/ mouvements externes identiques. Ex mimer l'apesanteur en danse
Énergie	Affectif : se détendre / se mobiliser de façon dynamique.	Focus interne : Travailler la conscience corporelle en repérant l'effet interne produit sur les muscles/ intention particulière ex le gainage sur l'ATR
	Stratégique : gérer son énergie dosage/but	Focus externe : Comparer l'effet de son action par rapport à l'énergie : maximale/ optimale ex gérer la vitesse optimale lors de l'appel en saut.
	Moteur : travail des différentes filières.	Filières énergétiques : Savoir ajuster sa motricité en fonction du temps, de la distance ou des circonstances. Ex en escalade doser son énergie selon la déclivité.