

Rencontres scientifiques de l'EPS – 21-22 mai 2013

Table ronde 1.

Interventions de Jacques Saury, professeur à l'UFR STAPS de Nantes, directeur du laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334), et coresponsable du Master MEEF EPS.

Présentation personnelle, présentation générale du champ et des thématiques de recherche

Après une formation en STAPS à l'UEREPS de Nice, obtenu le CAPEPS en 1980, et avoir été professeur d'EPS pendant quatre ans en collège, j'ai longuement été détaché au Ministère de la Jeunesse et des Sports (au CREPS de Chalain puis à l'École Nationale de Voile) sur des missions de formation de cadres sportifs, de préparation sportive de haut niveau et de recherche. C'est dans cette période que j'ai réalisé ma formation à la recherche, avec une maîtrise et un DEA en sciences de l'éducation, puis une thèse en STAPS, ce qui m'a permis d'accéder en 2000 à un poste de maître de conférences à l'UFR STAPS de Nantes, où je suis aujourd'hui professeur, et où je dirige le laboratoire « Motricité, Interactions, Performance », et partage la responsabilité pédagogique du master MEEF-EPS.

Mes recherches s'inscrivent (depuis plus de quinze ans) dans un programme scientifique et technologique qui vise l'analyse de l'activité de praticiens (entraîneurs ou enseignants) et de pratiquants (élèves ou athlètes) dans les situations sportives ou d'éducation physique (programme qui s'est développé collectivement sous l'impulsion de Marc Durand à l'époque), dans une perspective qu'on qualifie de *psychologie phénoménologique empirique*, ou *d'anthropologie cognitive située*, connue sous la dénomination de *programme du « Cours d'action »* (ou encore plus simplement étiqueté « action située », ou « approche enactive » de l'EPS).

Depuis quelques années (en particulier grâce diverses collaboration avec Benoît Huet et Carole Sève à l'UFR STAPS de Nantes, grâce à plusieurs thèses en cours, mais aussi en lien avec le développement d'une formation à la recherche dans le cadre du master MEF-EPS), une partie importante de mon activité est consacrée à l'analyse de l'activité des élèves en EPS, et plus particulièrement, à l'analyse des dimensions collectives de cette activité (la façon dont les interactions entre élèves, la coopération entre élèves intervient dans l'apprentissage), et aux transformations dans le temps de cette activité (dynamique d'apprentissage).

En trois points essentiels, cette perspective : (a) vise à établir un lien organique entre visées scientifiques et pratiques (conception de dispositifs d'enseignement et de formation) ; (b) analyse l'activité des acteurs en situation, ce qui signifie que les situations ne sont pas conçues comme des conditions (matérielles, sociales, culturelles...) externes, un contexte qui « entoure l'activité », mais comme consubstantielles de cette activité ; et (c) analyse cette activité en accordant une place centrale au cours d'expérience des acteurs, c'est-à-dire, à la dynamique des significations qu'ils construisent, de leur propre point de vue, dans le cours de cette activité.

Pour en avoir une présentation plus complète on pourra se référer à l'ouvrage collectif « Actions, significations et apprentissage » publié en janvier 2013 aux éditions Revue EP.S (co-auteurs : David Adé, Nathalie Gal-Petitfaux, Benoît Huet, Carole Sève et Jean Trohel), qui présente cette perspective et synthétise ses apports scientifiques et incidences pratiques pour les enseignants d'EPS.

« 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 ? »

La notion de compétence « imprègne » notre culture d'enseignant, de formateur, de concepteur de formation depuis de longues années. Cependant, dans l'ouvrage que nous avons publié récemment, par exemple, même si nous utilisons à plusieurs reprises la notion de compétence, nous n'abordons jamais celle-ci comme objet d'étude, ni ne la discutons pas en lien avec les distinctions établies par les programmes d'EPS. Cela ne signifie pas pour autant que l'on ne s'y intéresse pas, ou qu'elle n'a aucune pertinence pour nous.

J'ai éprouvé nécessité de distinguer deux interprétations possibles de la question posée « quelle place et quelle pertinence la notion de compétence a-t-elle parmi les objets de recherche de ce champ ? ».

Envisageons la première interprétation au travers d'un exemple concret : est-ce qu'un questionnement de recherche qui viserait, par exemple, à étudier ce que vivent ou construisent les élèves dans des dispositifs didactiques visant développer telle ou telle compétence (du point de vue des enseignants) serait considéré comme pertinent ? Dans ce cas, la réponse est « oui » : cette notion a une place et un sens dans ce programme de recherche puisqu'elle a du sens pour les praticiens, et si c'est autour de cette notion que s'exprime, par exemple, une « force d'appel » initiant une collaboration praticien-chercheur. En effet, il serait paradoxal de prétendre viser l'établissement de relations organiques entre les visées scientifiques et pratiques sans considérer avec respect, et prendre au sérieux, les catégories qui participent d'une culture professionnelle des enseignants avec lesquels nous collaborons.

Mais dans ce cas, il s'agit d'emblée de considérer cette notion comme une catégorie opérative ou pragmatique, inscrite dans une culture professionnelle, et dont l'enjeu est avant tout d'orienter – voire de prescrire – l'action (au même titre que d'autres notions ou distinctions comme par exemple, les distinctions entre technique et de tactique, entre évaluation diagnostique, formative, sommative, etc.).

La deuxième interprétation m'amène à poser la même question de la façon suivante : est-ce que cette notion fait partie des objets théoriques ou des notions descriptives liées au cadre théorique dans lequel nous menons nos recherches ? Là, la réponse est « non » : cette notion n'appartient pas à ce cadre théorique, comme elle existe, par exemple, dans le cadre de la linguistique générative de Chomsky, où la compétence linguistique est l'élément explicatif de la performance linguistique, qui s'exprime par les énoncés langagiers produits (couple compétence / performance).

Cependant il faut nuancer ce propos, car il y a dans la théorie de l'activité à laquelle nous nous référons différents présupposés et notions qui permettent de rendre compte d'un apprentissage / développement, et qui peuvent évidemment être rapprochées des phénomènes dont la notion de compétence vise à rendre compte :

- des transformations de l'activité qui traduisent de ce qu'on pourrait qualifier de processus d'équilibration, ou d'adaptation « majorante » des acteurs dans les situations qu'ils affrontent ;
- des « éléments de généralité » que les acteurs construisent au cours de l'activité, et qui leurs permettent de répondre ultérieurement (interpréter, percevoir, agir) à des situations appartenant à une même classe de situation.

Cependant, ces transformations ne sont pensées ni comme inhérentes aux sujets, ni comme inhérentes aux situations, mais à leur *activité-en-situation*, c'est-à-dire, aux phénomènes qui émergent de leur interaction. De ce point de vue, il s'agit d'une approche non « psychologisante » de la compétence, mais « enactive » et située.

Ces notions peuvent à ce titre permettre de soumettre à l'étude empirique les distinctions faites dans les programmes d'EPS, par exemple, mais en opérant un « pas de côté » théorique par rapport à ces notions.

« 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 ? »

Les textes des programmes, et la façon dont sont définies les « compétences propres à l'EPS » prêtent le flanc à de multiples interrogations et critiques, du point de vue des notions utilisées, et des distinctions qui y sont faites. Par exemple, il n'est pas évident de considérer qu'il y aurait des « *compétences de dimension motrice* », qui circonscraient l'ensemble des APSA. En effet, que signifie que l'on puisse « découper » et « séparer » dans des compétences attachées à des pratiques ce qui relève d'une dimension motrice et ce qui relève d'autres dimensions, sociales par exemple ? Selon notre vision de la cognition et de l'activité comme fondamentalement incarnées, situées, cultivées, sociales et individuelles, cela pose d'emblée problème. Je pourrais ainsi poursuivre avec des formulations telles que « *confronter les élèves aux grandes catégories d'expériences* » les plus représentatives du champ culturel des APSA : que signifie d'être « *confronté à des expériences* » ? Une expérience est toujours, dans notre approche, vécue en première personne. Chacun vit-il vraiment, par exemple, une expérience de réception artistique lorsqu'il est « exposé » à des œuvres artistiques ? Une expérience ne peut donc par définition être « déclenchée » à coup sûr de l'extérieur. Cependant je ne suis pas certain que poursuivre sur ce mode serait très intéressant, surtout si l'on prend en compte que l'écriture de tels programmes résulte davantage de la recherche de compromis, de consensus sociaux plutôt que de la recherche d'une « cohérence théorique ». Par ailleurs, n'ayant pas participé à ces débats et discussions, j'avoue une certaine incompetence en la matière.

Je ne reviendrai donc que sur quelques points qui me semblent particulièrement « critiques » de mon point de vue. Mais auparavant, j'aimerais faire une remarque portant sur la relation entre ce genre de textes (les programmes d'EPS), que j'appellerais « prescriptifs » et « normatifs », et les connaissances scientifiques. De mon point de vue, un texte officiel qui définit les finalités, les objectifs et la nature des acquisitions devant être visées par les enseignants n'a pas à se soucier d'être « scientifiquement valide ». Il doit avant tout être pertinent, donc efficace, appropriable... A ce propos, il y aurait des recherches à mener sur l'activité des enseignants visant à mettre en évidence les usages et les formes d'appropriation individuelles et collectives de ces textes, et des distinctions entre compétences notamment, au sein des établissements scolaires, des équipes pédagogiques, etc. Certes il serait préférable que les notions ou concepts-clés, surtout lorsqu'il s'agit de notions aussi importantes que « compétences » ou « connaissances », puissent être défendues dans le cadre de présupposés explicites concernant la conception théorique de l'activité ou de l'apprentissage sous-jacente, et qu'il puisse y avoir des ponts entre ces notions et des concepts scientifiques (ne serait-ce pour qu'il n'y ait pas trop de distorsions sémantiques ou de confusions dans les dissertations d'Ecrit 2 des concours... !). Mais à mes yeux, ce n'est pas fondamental, et dans de nombreux domaines professionnels, les « modèles pratiques » n'ont pas nécessairement un fondement scientifique totalement cohérent et homogène (voir par exemple, les « théories » et « méthodologies » de l'entraînement sportif).

Cela étant dit, je reviens à la question sur la logique de regroupement et de classification des APSA, autour de deux points de discussion et de réflexion.

Le premier point est en relation avec une distinction que je ferais entre « contraintes extrinsèques » et « organisation intrinsèque » de l'activité des élèves. Dans la formulation des

programmes, une APSA apparaît finalement comme un système de contraintes objectives, matérielles, et/ou liées à des dimensions immatérielles ou culturelles (règlements, mode d'organisation social, etc.). Et ce seraient ces dimensions qui pèseraient sur l'activité, généreraient des expériences particulières, qui soumettraient les élèves à des « problèmes fondamentaux ». Et en fonction des spécificités de ces contraintes, les APSA mettraient les élèves face à des problèmes fondamentaux différents, leurs feraient vivre des expériences différentes, etc. Or l'un des présupposés sur lesquels est fondé le programme du cours d'action, est que la relation entre l'acteur et son environnement est *asymétrique*, et que les contraintes vis-à-vis desquelles s'organise effectivement l'acteur, ici l'élève (les contraintes extrinsèque) sont « sélectionnées » par la dynamique de son expérience (l'organisation intrinsèque de son activité) : l'élève n'interagit pas avec le monde objectif de la classe, ni avec le monde pensé par le professeur ; il est sensible à son *monde propre* (on retrouve ici la distinction « corps propre » / « monde propre » de Merleau-Ponty, et reprise par Varela). Cette idée est un peu abstraite, mais si on la prend au sérieux pour répondre à la question qui nous préoccupe, cela signifie que cette logique de regroupement des APSA au sein de « compétences propres à l'EPS » est fondée sur ce que nous appelons un « primat de l'extrinsèque », c'est-à-dire, un découpage à partir des contraintes préexistantes des tâches sportives ou artistiques. Finalement, de ce point de vue on se trouve sur un modèle qu'on appelle « prescriptif », du même genre que le modèle Tâche – Activité – Performance popularisé dans le champ des APS par J.-P. Famose au milieu des années 1980.

Or qu'est-ce qu'une compétence ? Je ne me risquerai pas à en donner une définition aboutie. Cependant si je l'interprète comme une potentialité d'action, une disposition à réaliser une performance dans une classe de situations circonscrites et spécifiées, il s'agit alors d'une *dimension relative à l'organisation intrinsèque de l'activité*, un mode typique d'organisation de cette activité dans une classe de situations (celle-ci étant jugée du point de vue de l'acteur). Et c'est la dynamique de cette activité qui sélectionne ses propres « contraintes extrinsèques », en vertu de l'asymétrie du couplage acteur / situation. Cela engendre une conséquence importante pour l'enseignement de l'EPS : celui de la non-coïncidence (éventuelle, ou plus ou moins fréquente) entre le système de contraintes objectives supposées peser sur l'organisation de l'activité des élèves (et sur leurs transformations), et les « contraintes extrinsèques » (on pourrait aussi dire « effectives », ou encore « significatives pour l'élève »). Car c'est justement cette non-coïncidence que révèlent un grand nombre de nos études en EPS, pour diverses raisons. Notamment, les APSA ne sont jamais vécues « pures » par les élèves en EPS. Les élèves ne sont pas confrontés à des APSA mais s'engagent dans des pratiques de classe. Une même APSA, dans des contextes différents (notamment des configurations d'activité collective différentes au sein des classes), peut faire vivre aux élèves des expériences assez variées, du point de vue de leur engagement dans une pratique. Par exemple, dans le milieu scolaire, la pratique d'APSA d'opposition duelle (sports de raquette) ne place pas seulement les élèves face à des enjeux de gain de rencontres, mais en fonction de diverses conditions, telles que par exemple, les enjeux évaluatifs perçus par les élèves, ou les caractéristiques du dispositif d'apprentissage collectif, cela peut générer des modes d'engagement dans les situations et donc des expériences très variées, de coopération avec son propre adversaire, de négociation des inscriptions et des évaluations avec des observateurs, le tout tenu par des normes négociées au sein de la classe entre les élèves, et conçues comme plus ou moins « légitimes », etc. De plus, dans une même APSA, les expériences peuvent être très diversifiées, en fonction des tâches ou situations d'apprentissage, ou des dispositifs matériels, spatiaux, temporels... grâce auxquels l'enseignant organise la pratique de la classe. Ceux-ci génèrent des « configurations d'activités collectives » variées, ouvrant des possibilités plus ou moins viables et porteuses d'apprentissage d'interactions enseignants-élèves (voir à ce propos les recherches de Nathalie

Gal-Petitfaux et d'Olivier Vors). Les expériences des élèves dans une « même » situation d'apprentissage sont également extrêmement variées en fonction du vécu des élèves, de ses expériences extrascolaires antérieures, notamment sportives, etc. De ce point de vue, cette question ouvre sur un réel programme de recherche, visant à identifier et catégoriser, sur la base de l'expérience des élèves en EPS, une classification de compétences fondées sur une analyse intrinsèque. On pourrait repenser finalement l'ensemble des catégories en passant d'un primat de l'extrinsèque à un primat de l'intrinsèque. Mais ce programme reste actuellement à construire !

Le deuxième point de discussion concerne la distinction entre *Compétences propres à l'EPS* et *Compétences méthodologiques et sociales*, les premières étant celles qui sont « de dimension « motrice », et les autres parfois qualifiées « d'éducatives » (toutes ne seraient-elles donc pas éducatives ?)... Ce découpage me semble extrêmement arbitraire, et s'oppose à une conception de *l'expérience d'une pratique comme une totalité, vécue, incarnée, cultivée, individuelle et collective...* Par exemple les recherches que nous menons actuellement dans le cadre de thèses montrent à quel point les interactions des élèves avec les autres élèves de la classe sont consubstantielles de ce que l'on serait pourtant tenté de classer parmi les « compétences propres », en tant qu'enseignant. Et d'un autre côté, on peut supposer que les compétences dites sociales et méthodologiques ont des dimensions fondamentalement « motrices » : par exemple, comment être capable d'observer, en tant qu'assureur, son partenaire grimpeur afin de le conseiller et l'aider dans son ascension sans se « mettre à la place » du grimpeur, évoquer ses propres « possibles moteurs » pour évaluer qu'une prise est atteignable ou non dans la situation du grimpeur, qu'elle procurera à ce dernier un meilleur équilibre, etc. La distinction entre Compétences propres à l'EPS et Compétences méthodologiques et sociales peut ainsi apparaître comme un nouvel avatar d'une conception fondamentalement dualiste de l'activité humaine, séparant artificiellement le « moteur » (ou le « technique ») du « relationnel » et du « réflexif », et classant dans une même catégorie (les Compétences méthodologiques et sociales) des dimensions de nature très différentes, comme par exemple, d'un côté, des compétences pro-sociales et de l'autre des compétences que certains auteurs qualifieraient de « réflexives » ou de « méta-cognitives ». Cette distinction est donc vraiment très problématique à mes yeux.