

Jeudi 19 septembre 2013



N°19

**LES LIENS ENTRE RECHERCHES, FORMATIONS
ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN EPS**

Carole Sève

Inspectrice générale de l'Éducation nationale
Groupe EPS

Note : afin de garder l'aspect vivant de cette intervention, nous en avons conservé le style « parlé ». (A. Piau et S. Sapin)

Enjeux de la présentation

Ces enjeux sont doubles. Je vais en effet questionner :

- « l'utilité pratique » des connaissances scientifiques produites par la recherche en STAPS :

. en termes d'application : en quoi et comment ces connaissances sont-elles « déclinées » dans des pratiques ?

. en termes d'éclairage : en quoi et comment ces connaissances peuvent-elles aider les enseignants d'EPS à comprendre – améliorer – leurs pratiques ?

. en termes de formation : en quoi et comment ces connaissances peuvent-elles enrichir la formation initiale et continue des enseignants d'EPS ?

- les formes de relations entre recherches, pratiques et formations en STAPS favorisant cette « utilité ».

Quelques constats et rappels sur la recherche en STAPS

Avant toute chose, rappelons les trois traits qui caractérisent les STAPS :

- leur pluridisciplinarité : les STAPS s'appuient sur plusieurs sciences (psychologie, physiologie, neurosciences, etc.) ;

- leur relation avec la pratique : « sciences » et « techniques » impliquent normalement un ancrage et un retour vers la pratique ;

- leur relation avec la culture : on parle des « APS ». Les STAPS, comme les sciences de l'éducation ou l'ergonomie, se définissent davantage par rapport à un objet social que par rapport à une discipline scientifique de référence.

Ces trois traits caractéristiques des STAPS s'accompagnent de trois questions essentielles :

1. Quelle légitimité pour les STAPS ? Pratique ou scientifique ?

Les recherches en STAPS sont-elles légitimes quand elles alimentent les pratiques ou quand elles créent de nouvelles connaissances scientifiques ? Il s'agit d'un débat vif qui renvoie aux notions de « pertinence » et de « rigueur ».

La « pertinence » concerne des recherches qui ont un lien direct avec les pratiques, qui les servent, mais qui ne respectent pas toujours les « standards » d'une recherche académique. En effet, lorsque l'on est proche des pratiques, on est souvent contraint par leur complexité ; on ne peut contrôler l'ensemble des variables. Ceci amène à observer des phénomènes originaux qu'on ne peut relier de manière fiable à certaines causes.

Avec la « rigueur », toutes les variables étudiées sont contrôlées de manière à bien différencier les causes et les conséquences. Mais l'on perd en pertinence car les interactions avec d'autres éléments sont occultées. En effet le « toutes choses étant égales par ailleurs » amène à laisser de côté un certain nombre de

paramètres d'une situation donnée pour n'en étudier qu'un seul à la fois.

« Actuellement, en STAPS, la tendance est la suprématie de l'expérimental. [...] Il y a cependant un écueil à un excès de scientisme : le réductionnisme, c'est-à-dire une vision parcellaire de phénomènes complexes, qui peut amener à des conclusions non pertinentes pour les pratiques. »

Actuellement, en STAPS, la tendance est la suprématie de l'expérimental. Le débat est contrôlé par des gens qui ont opté pour la « rigueur ». Il y a cependant un écueil à un excès de scientisme : le réductionnisme, c'est-à-dire une vision parcellaire de phénomènes complexes, qui peut amener à des conclusions non pertinentes pour les pratiques. Par exemple, ce n'est pas parce que des études montrent qu'après 80 balancers aux barres parallèles, les débutants ne modifient pas leurs coordinations, et qu'il faut 390 essais sur simulateur de ski pour modifier la coordination d'un débutant, qu'il faut en conclure que les cycles d'EPS (10 à 12 séances) « ne permettent pas d'apprendre »¹. Ces études sont réductionnistes car elles ne considèrent l'apprentissage en EPS que sous l'angle des transformations motrices – celles-ci étant appréhendées en termes de coordinations motrices. Or, quand on est enseignant d'EPS, on voit qu'apprendre englobe de multiples dimensions : la performance, la continuité, l'aisance, la confiance en soi, tout ce qui est de l'ordre des compétences méthodologiques et sociales...

2. STAPS et EPS ?

S'interroger sur le lien entre STAPS et EPS est une question essentielle.

1. Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*, Paris, Éditions Revue EP.S.

Actuellement, la recherche directement liée à l'EPS ne constitue qu'une faible part de la recherche en STAPS alors qu'elle en a été le cœur au début des STAPS. Les objets de recherche en STAPS se sont multipliés ces dernières années et actuellement un certain nombre sont peu en rapport avec l'EPS, voire même avec les pratiques sportives. Ce constat traduit une tension sur le choix d'articles et de sujets « porteurs scientifiquement », du point de vue de la recherche. Je vous propose quelques exemples à partir de titres d'articles de revues sur les STAPS :

- « *Le sauna à infrarouges a des effets semblables à l'exercice physique modéré sur la fonction endothéliale et l'hydratation* »² ;

- « *L'activité corporelle et les transformations des normes sociales de genre dans les manuels scolaires béninois de lecture et de français. L'influence des changements gouvernementaux de 1945 à nos jours* »³.

- La revue scientifique *e-JRIEPS* présente quant à elle encore des titres en rapport avec des pratiques en EPS. Par exemple : « *Le feedback vidéo en EPS : une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversé en classe de 6^{ème}* »⁴.

De même, si l'on consulte la base des annuaires des laboratoires STAPS, seul l'un d'entre eux affiche « EPS » comme mot-clé.

« La recherche sur les objets de l'EPS est en position "dominée" dans le domaine des STAPS. »

Ma perception est bien que la recherche sur les objets de l'EPS est en position « dominée » dans le

2. Amand, M., Charrier, C. & Balestra, C. (2013). *Revue Science & Motricité*, n°80, 15-24.

3. Seichemey Leke, E. (2013/2). *Revue STAPS*, n°100, 35-59.

4. Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A. & Vors, O. (2013). *Revue e-JRIEPS*, n°30, 51-80.

domaine des STAPS. L'Inspection générale est en train de faire un état des lieux sur la recherche « sur » et « pour » l'EPS, sur la base d'un questionnaire. Les premiers retours pointent le faible nombre de laboratoires en STAPS intégrant des thématiques de recherche directement en lien avec les pratiques EPS.

3. STAPS et sciences d'appui ?

Il existe de multiples champs disciplinaires en STAPS (physiologie, biomécanique, neurosciences, sciences de l'intervention, etc.). Ceux-ci entretiennent peu de relations entre eux. Ils sont plutôt juxtaposés autour d'un même objet de recherche, la pluridisciplinarité relevant davantage d'enjeux sociaux et institutionnels que scientifiques. Rares sont les recherches qui appréhendent un objet en articulant différents regards – c'est très compliqué. Actuellement, parmi les sciences d'appui qui s'intéressent le plus à l'EPS, se trouvent la didactique, les sciences de l'intervention, un pan de la sociologie et de l'histoire, un peu de psychologie expérimentale, mais de moins en moins la physiologie. C'est à se demander si l'on a avancé depuis les constats de Pierre Parlebas à la fin des années 1960⁵...

Les relations entre « sciences » et « pratiques »

De manière générique, il existe trois formes principales de relations entre « sciences » et « pratiques ». Elles se retrouvent dans le domaine de l'EPS.

5. Parlebas, P. (1967). L'éducation physique en « miettes », *Revue EP.S*, n°85 (mars), 7-14.

1. Deux univers autonomes

« Sciences » et « pratiques » peuvent entretenir des relations occasionnelles voire conflictuelles, ce qui peut tenir à plusieurs éléments :

- des cultures différentes entre chercheurs et praticiens. En effet, contrairement à il y a quinze ou vingt ans, les chercheurs recrutés en STAPS ne sont pas toujours sensibilisés à l'EPS. Ils n'ont pas suivi un parcours « Éducation et motricité » – voire même STAPS ;

- des logiques d'actions et d'efficacités différentes : efficacité pragmatique *versus* validité scientifique. Le praticien recherche des connaissances « qui marchent » sur le terrain, qui transforment le réel, qui aident à l'action. Le chercheur est quant à lui sur une autre logique de vérité : la validité scientifique, la preuve, et ceci dans un champ d'énoncés théoriques qui n'est pas nécessairement celui des pratiques ;

- deux temporalités différentes : un praticien sur le court terme (voire dans l'urgence) *versus* un chercheur sur le long terme (pour faire une bonne recherche, il faut souvent beaucoup de temps) ;

- la « recherche autonome » produit des connaissances en relation avec des problématiques scientifiques sans se préoccuper des pratiques. Ces connaissances peuvent quelquefois trouver des applications beaucoup plus tard (par exemple lorsque le développement de nouveaux outils technologiques le permettent).

Quelle implication pour les STAPS ?

La prédominance de ce type de recherches en STAPS s'explique, en partie, par une quête de légitimité orientée par l'*impact factor*⁶. En effet, un « bon chercheur », du point de vue académique, publie dans des revues hiérarchisées par cet *impact factor* – revues peu

6. L'*impact factor* (facteur d'impact) est un indicateur utilisé pour évaluer la performance d'une revue scientifique, à partir de la mesure de la fréquence moyenne avec laquelle l'ensemble des articles de ce journal est cité pendant une durée définie. Plus la notoriété d'un périodique est élevée, plus il est utilisé par les chercheurs qui le citent dans leurs articles, plus son facteur d'impact est élevé.

accessibles et compréhensibles pour des praticiens, souvent chères et en anglais. Le risque de ce type de recherche est de se déconnecter des pratiques. Elle n'est plus tenue par des problématiques de terrain mais par des enjeux scientifiques de disciplines académiques telles que la psychologie, la physiologie, les neurosciences. D'où la question de la spécificité de la recherche en STAPS et le risque d'une intégration des laboratoires STAPS dans des équipes disciplinaires voire, à terme, de leur disparition.

2. Relation « science appliquée » ou « application de la science » ?

Deux cas peuvent être identifiés :

- une application à l'initiative des chercheurs qui essaient de « transformer » les résultats de leurs recherches en connaissances applicables sur le terrain. On est alors dans le modèle de la rationalité technique⁷ qui propose une hiérarchie entre sciences et pratiques (ces dernières étant considérées comme des « produits » des premières). La science est prescriptive et détermine l'action.

Dans ce cas, le bon praticien est celui qui connaît les théories, les met en œuvre. L'enseignement devient l'application de lois normatives.

À titre d'exemple, dans *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*⁸, Jean-Pierre Famose propose une modélisation des contraintes des tâches motrices (difficultés énergétique, biomécanique, informationnelle, etc.) sur la base de résultats de recherches. Ce modèle vise à permettre aux enseignants d'EPS de concevoir des tâches de difficultés optimales par rapport aux ressources des élèves (en s'appuyant sur la notion théorique de « décalage optimal ») ;

- une application à l'initiative des praticiens. Dans certains cas, les praticiens cherchent des justifications scientifiques pour asseoir des propositions

7. Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

8. Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris, INSEP.

pédagogiques. Dans d'autres, ils s'approprient des concepts scientifiques et les déclinent en concepts pragmatiques et opérationnels.

Par exemple, il fut un moment où il était impossible d'ouvrir un livre de pédagogie sur l'EPS sans tomber sur le concept de « schème », formalisé et diffusé par Jean Piaget : « *Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action.* »⁹ Cette notion de « schème » a été appropriée par de nombreux pédagogues. À titre d'illustration, Roland Carrasco s'est appuyé, pour la gymnastique¹⁰, sur cette notion (schèmes posturaux, schèmes d'actions et schèmes opératoires) pour proposer une didactique de l'enseignement de la gymnastique. Plus récemment, Michel Récopé a repris ce concept de « schème », avec la notion de « *schème de duel* »¹¹ pour caractériser l'engagement des élèves dans des situations de volley-ball.

Autre exemple : le recours à la théorie dynamique des coordinations motrices¹², très en vogue actuellement (et en concurrence directe avec la théorie cognitive des apprentissages moteurs). Dans cette théorie, l'accent est porté sur les régulations périphériques et non sur une programmation centrale du mouvement. Apprendre consiste à transformer des coordinations, ces coordinations sont plus ou moins faciles à stabiliser (coordinations segmentaires plus difficiles) et tendent vers des attracteurs. Ces derniers expliquent les comportements des débutants dans les pratiques

9. Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*, Paris, Éditions de la Pléiade, 23.

10. Carrasco, R. (1972). *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*, Paris, Vigot.

11. La thèse que Michel Récopé a soutenue à l'Université Paris V (René Descartes Sorbonne) en 1996 avait pour titre : « Statut et fonctions du schème de duel dans l'organisation de l'action motrice d'opposition : le cas du Volley-ball ».

12. Kelso, J.A.S., Holt, K.G., Rubin, P. & Kugler, P.N. (1981). Patterns of human interlimb coordination emerge from properties of non linear, limit cycle oscillatory processes : theory and data, *Journal of motor behavior*, n°13, 226-261.

sportives par leur tendance à mobiliser un type de coordinations naturelles, spontanées (par économie). Apprendre ne va pas consister à modifier le système nerveux central, mais plutôt à créer de nouveaux attracteurs pour modifier ces coordinations spontanées.

Ce renouveau dans les théories de l'apprentissage moteur n'a pas encore été beaucoup approprié par les praticiens, malgré quelques tentatives. Citons par exemple l'article de François Beaubrun et Pierre Judey¹³ qui, sur la base de l'apprentissage du javelot, soulignent en quoi cette nouvelle théorie peut modifier les pratiques pédagogiques et leur donner une nouvelle assise scientifique. Ils estiment que les coordinations spontanées du débutant en javelot s'expriment en « antiphase » (type marche, course) : la jambe d'appui est sous le bras lanceur, l'orientation de la ligne des épaules est vers l'avant et le corps est plutôt vertical. L'objectif va être de modifier cette coordination spontanée en une nouvelle coordination en phase : la ligne des épaules est parallèle au bassin au moment du lancer (à l'amble). Pour ce faire, l'intervenant va jouer sur des paramètres de contrôle. En termes didactiques, ce sont les variables de la tâche qui vont permettre de créer et stabiliser de nouveaux attracteurs. À partir de là, des propositions pédagogiques opérationnelles sont développées : faire lancer l'élève en lui demandant de tenir une balle pour l'amener vers une ligne d'épaules parallèle au bassin, surélever le dernier appui pour lutter contre la verticalité.

Il faut néanmoins faire attention à certains écueils de ces formes de justifications pédagogiques :

- le réductionnisme.

Les théories scientifiques ne visent qu'à modéliser une partie du réel. En aucun cas elles n'auraient la prétention d'appréhender la complexité du réel ou l'activité humaine dans sa totalité. L'écueil est donc de transférer les résultats et les conclusions de

recherches menées en référence à une théorie à une classe plus large de situations ;

- la validité écologique des recherches.

Une des exigences de la recherche est de bien délimiter et spécifier le domaine de validité des résultats. Ainsi les résultats obtenus par des études sur certains mouvements (mouvements cycliques par exemple) ne sont pas forcément valides pour d'autres types de mouvements. Les praticiens doivent être ainsi prudents et ne pas généraliser les conclusions de certaines études à d'autres situations, généralisations que les chercheurs eux-mêmes ne s'autorisent qu'à certaines conditions ;

- le caractère « non prescriptif » des connaissances scientifiques.

Les connaissances scientifiques n'ont pas vocation à prescrire la pratique. Elles décrivent une partie du réel, elles l'expliquent, mais en aucun cas elles ne prescrivent au praticien « ce qu'il convient de faire ». La pratique a une certaine autonomie par rapport à la science. Il y a une complexité de la pratique qui n'appartient qu'à la pratique. L'enseignement est, en lui-même, une pratique et nécessite des savoirs d'actions qui n'appartiennent pas à la psychologie, la neuroscience, la physiologie, ni même à la didactique ;

« Les connaissances scientifiques décrivent une partie du réel, l'expliquent, mais en aucun cas elles ne prescrivent au praticien "ce qu'il convient de faire". La pratique a une certaine autonomie par rapport à la science. »

- la transposition abusive des concepts.

Il est délicat de faire migrer des concepts de champs scientifiques vers le champ de la pratique. Ceci suppose quelques précautions. Un concept n'est pas un « électron libre » ; il est inséré dans tout un réseau. Si l'on prend le concept de « schème » sans prendre

13. Beaubrun, F. & Judey, P., (2001). [Approche dynamique et apprentissage du lancer du javelot](#), *Revue EP.S*, n°292 (nov.-déc.), 13-17.

en compte toute la théorie qu'il y a derrière, et qu'on l'insère dans une autre théorie, ça peut donner des résultats un peu « bizarres »...

3. La recherche finalisée

Il me semble que c'est la voie la plus prometteuse, car c'est une recherche qui poursuit dans le même temps des visées scientifiques et pratiques, c'est-à-dire une recherche où sont co-construits simultanément des objets de conception et des objets d'analyse, sans hiérarchie entre eux.

Les objets de conception sont les transformations pratiques visées sur le terrain : que cherche-t-on à améliorer sur le terrain ; quels sont les problèmes professionnels auxquels sont confrontés les praticiens ? Les objets d'analyse correspondent quant à eux aux connaissances qui permettront de résoudre ces problèmes.

avec des questions professionnelles). Lors des sollicitations des chercheurs, après un intérêt poli, les praticiens peuvent aussi se « prendre au jeu » des études ; on aboutit alors à une réelle collaboration et à un « co-enrichissement » entre praticiens et chercheurs.

Ce format de recherche n'est pas le plus fréquent en STAPS car il n'est pas forcément « payant » pour les chercheurs, dans la mesure où les résultats de ces recherches sont plus difficiles à publier dans les revues possédant un fort *impact factor*. Il s'agit pourtant pour moi de recherches pertinentes et indispensables pour l'EPS et les STAPS, mais qui ne sont pas toujours valorisées (bien qu'accueillies plutôt favorablement par les praticiens). Cela traduit peut-être une certaine immaturité des STAPS, qui sont dans une course à la légitimité scientifique auprès d'autres disciplines – au détriment d'une autre forme de légitimité consistant à être proche des pratiques professionnelles et à les faire progresser.

Je vous propose un exemple de ce type de recherche finalisée, parmi d'autres (il n'épuise pas l'ensemble de la recherche finalisée en STAPS), celui que je connais le mieux : le programme de recherche dit du « cours d'action ».

Il s'agit d'un programme de recherche développé initialement par Leonardo Pinsky et Jacques Theureau. Ce programme vient de l'ergonomie : il s'agit de comprendre le travail dans des situations réelles (pas de position *a priori* sur ce qu'est le travail ; on va voir sur le terrain). L'option centrale est de s'intéresser à l'expérience vécue par les acteurs. L'un des présupposés essentiels de ce programme de recherche est que ce n'est pas le monde qui s'impose à l'acteur, mais que dans un même contexte objectif, chaque individu crée sa propre situation. Pour comprendre l'activité de

« La recherche finalisée poursuit dans le même temps des visées scientifiques et pratiques. »

Dans ce type de recherche, les chercheurs « se mouillent », vont sur le terrain, discutent avec les praticiens. En effet, on ne peut connaître les objets de conception en restant dans son laboratoire. Aller sur le terrain permet d'identifier des problématiques professionnelles pour ensuite les traduire en problématiques scientifiques (car les problèmes de terrain ne sont souvent pas directement transformables en objets de recherches ; ceci prend du temps et doit être réalisé en amont). Les liens entre recherche et intervention sont ainsi posés et pensés d'emblée, et en interdépendance.

Dans la pratique, ces recherches se développent avec différentes forces d'appel. Ce peut être des demandes des praticiens (des enseignants d'EPS qui contactent des chercheurs relativement à des problèmes professionnels), ou à l'initiative de chercheurs (travaillant sur questions scientifiques qui leur semblent résonner

« Le programme de recherche dit du "cours d'action" [...] s'intéresse à l'expérience vécue par les acteurs. »

quelqu'un (enseignant, élève, etc.), il faut comprendre son « monde propre », c'est-à-dire la manière dont il reconstruit la situation, la façon dont il la vit (de l'intérieur, du « dedans »). On s'intéresse donc à la dimension subjective de l'activité.

Cette option centrale a une conséquence essentielle : elle amène à prendre au sérieux le point de vue des acteurs comme principe essentiel de la connaissance. Ce n'est pas anodin – loin de là ! – car du point de vue de la recherche expérimentale, ce postulat est « anti-science ». En effet, tout un courant de la psychologie estime que l'on ne peut rien dire de ce que l'on fait, du fait de l'opacité des phénomènes cognitifs. Dans le cours d'action, ce n'est pas un problème puisque ce qui est visé n'est pas de comprendre les processus cognitifs en tant que tels, mais comment les gens vivent et s'adaptent aux situations. On s'intéresse ainsi au cours d'expérience, qui correspond au flux des intentions, des significations, des pensées, des actions, des émotions..., qui accompagnent l'activité.

En termes méthodologiques, ces recherches s'inscrivent dans la durée. Il y a en effet toute une phase de familiarisation avec le terrain d'étude. Il faut également passer un contrat avec les participants (souvent oral) : enseignants comme élèves doivent s'engager de manière sincère dans la recherche. Dans la recherche expérimentale, on crée la situation pour le besoin de l'étude, alors qu'ici on s'intéresse aux situations authentiques, ordinaires. Le chercheur y recueille des données en situation, c'est-à-dire bien souvent des données d'observation et d'enregistrement (on filme les élèves et les enseignants). Les participants aux études visionnent avec le chercheur l'enregistrement audio-vidéo de leur activité et sont invités, au fur et à mesure du déroulement de la vidéo, à décrire ce qu'ils font, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils prennent en compte pour agir. Sur la base des données d'enregistrement et d'entretien, le chercheur peut accéder au « monde propre » des participants et reconstruire le fil de leur vécu. L'intérêt de ces recherches est de rendre visibles des éléments qui

peuvent être bien ancrés et cachés dans du « corporel » et des « habitudes ».

« L'intérêt de ces recherches est de rendre visibles des éléments qui peuvent être bien ancrés et cachés dans du "corporel" et des "habitudes". »

Ces recherches finalisées permettent de créer un certain nombre de nouvelles connaissances, sur un versant épistémique (elles créent des connaissances originales sur les situations d'enseignement en EPS) et sur un versant transformatif (elles peuvent aider à la formation à l'intervention en EPS) :

a. Sur le plan épistémique, elles concernent à la fois l'enseignant et l'élève.

Pour illustrer mon propos, je vous propose quelques exemples :

- concernant l'activité des enseignants, je vous renvoie aux premiers travaux, ceux développés par Marc Durand dans *Chronomètre et survêtement*¹⁴. Il s'agissait d'un premier état des lieux – tout ce programme du cours d'action n'était pas encore totalement « digéré » –, mais il y avait quand même déjà des regards nouveaux sur l'activité d'enseignement. Ces études, prolongées ensuite par Luc Ria, Nathalie Gal-Petitfaux, David Adé, Olivier Vors, etc., ont permis de mettre en évidence des éléments du cœur du métier d'enseignant. Par exemple :

. la multiplicité des préoccupations des jeunes enseignants – leurs dilemmes, les tensions entre enseigner et/ou contrôler, s'occuper de l'individu et/ou enseigner au collectif, enseigner des valeurs et/ou enseigner des savoirs – et comment ils s'organisent pour répondre à ces multiples préoccupations qui peuvent quelquefois être vécues comme antinomiques ;

14. Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique, Paris, Éditions Revue EP.S.

. la dimension émotionnelle du métier d'enseignant : le jeu d'ostentation/masquage (ce que l'on donne à voir et ce que l'on ne donne pas à voir), le jeu d'acteur de ce métier (faire semblant d'être en colère alors qu'on ne l'est pas, rire, même si ce n'est pas drôle, dans le but de maintenir la qualité de la relation pédagogique), finalement tout ce corps de connaissances qui ne sont pas transmises aux jeunes enseignants dans la formation initiale car peu formalisées (et qu'ils s'approprient lors de leurs premières années sur le terrain). Ces éléments mettent en avant le fait que l'enseignement ne répond pas à des lois mais que l'expertise des enseignants se construit sur la base d'expériences typiques. Certains gestes professionnels, bien que fortement ancrés dans des routines, peuvent être (moyennant certaines conditions) verbalisés par les enseignants et ainsi formalisés par les chercheurs. Le fait d'être sensibilisé dès la formation initiale à « cette dimension cachée » du métier permet d'apprendre beaucoup plus vite ;

. les avantages et les inconvénients des différents formats pédagogiques, des différentes organisations spatio-temporelles de la leçon (vagues, ateliers, etc.). Si la plupart sont connus, les résultats des études pointent néanmoins des éléments originaux des conséquences de ces formats sur l'activité des élèves ;

. sur le conseil pédagogique (travaux de Sébastien Chaliès et Stefano Bertone), les études permettent de caractériser ce qui se joue dans la relation entre tuteur et enseignant stagiaire, comment le stagiaire s'approprié (ou non) les remarques du tuteur.

- concernant l'activité des élèves (travaux de Jacques Saury¹⁵, Benoit Huet, etc.), les résultats des études permettent de proposer des formalisations qui dépassent « l'anecdotique » ou l'évidence (le « Tout le monde le sait, ça ! »).

Par exemple ces études décrivent :

. l'enchevêtrement, chez les élèves, de préoccupations liées au travail scolaire et à la vie juvénile, l'importance de la note, le besoin de s'amuser, la dynamique de décrochage-raccrochage... ;

. les décalages entre les attentes, les intentions pédagogiques des enseignants et le vécu des élèves (« effets » non/mal anticipés des situations

d'apprentissage). On sait que les élèves ne font pas ce qu'on leur demande – il n'y a pas besoin de faire des études pour le savoir. Mais, s'intéresser en détail à l'activité des élèves permet de montrer qu'il existe des effets qui ne sont pas du tout anticipés chez les

« Ces recherches finalisées permettent de créer un certain nombre de nouvelles connaissances, sur un versant épistémique (elles créent des connaissances originales sur les situations d'enseignement en EPS) et sur un versant transformatif (elles peuvent aider à la formation à l'intervention en EPS). »

enseignants et qui, pourtant, sont extrêmement formateurs pour les élèves – par exemple en termes d'entraides, de coopérations, de stratégies en situations d'évaluation ;

. les modalités de construction des connaissances par les élèves. Les analyses montrent que la notion de règle d'action n'est pas vraiment opérationnelle dans l'activité des élèves. Les connaissances qu'ils mobilisent sont de l'ordre de la typicité (et non de la loi « si... alors... »), c'est-à-dire d'expériences typiques qu'ils essaient de reproduire, de sensations, d'émotions qu'ils cherchent à retrouver ;

15. Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Trohel, J. (2012). Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants. Paris, Éditions Revue EP&S.

. les modes d'interaction entre élèves. On constate par exemple que les formes de tutorats spontanés entre élèves sont multiples et variées ;

. les liens entre coopération et confiance ;

. la co-construction d'une « micro-culture » de classe.

b. Sur le plan transformatif, ce type de recherches amène à des transformations dans le court terme (ce que l'on appelle la boucle courte) et le long terme (la boucle longue).

En matière de boucle courte, pour les participants (c'est-à-dire les élèves et les enseignants engagés dans l'étude) le fait de revivre leur pratique lors du visionnement de la vidéo leur permet de mieux se l'approprier et de l'envisager sous un nouvel angle. Par ailleurs, lors de ce visionnement, ils peuvent percevoir des éléments qu'ils n'avaient pas perçus dans l'instant, et développer ainsi un nouveau regard sur les situations d'enseignement.

Il existe également un impact pour ceux qui mènent les recherches, notamment lorsqu'elles sont réalisées par des étudiants de master 1 ou master 2 (ceux-ci pouvant, lors de leur mémoire de master, analyser de manière fine quelques séquences d'enseignement). Cela permet à ces jeunes chercheurs (qui, pour certains, deviendront enseignants) d'avoir un nouveau regard sur les situations pédagogiques, car ils accèdent à des aspects non directement perceptibles de la pratique des élèves comme des enseignants. Par exemple, l'accès aux verbalisations des élèves en situation (lors de l'enregistrement des situations d'enseignement, ceux-ci sont équipés de micros HF) et leur analyse, permet de mieux comprendre ce qui peut se jouer lors d'un travail en sous-groupe.

Pour ces étudiants-chercheurs, cela leur permet également de développer, lors du travail de reconstruction des activités telles qu'elles ont été vécues par les élèves ou les enseignants, des compétences d'enquête (proches de celles de l'enquête policière) et d'empathie (« se mettre à la place de »...). Ils développent ainsi des compétences réinvestissables lorsqu'ils

seront enseignants. Ils perçoivent également mieux les différences de logique entre science et pratique. Ils situent mieux la valeur de la recherche et de la pratique. Ceci peut limiter leur recours à des légitimations scientifiques à tout prix et à l'« applicationnisme » – certaines propositions pédagogiques se justifiant en elles-mêmes par leur efficacité pragmatique (elles n'ont pas besoin d'être justifiées par un verni scientifique).

En termes de boucle longue, les résultats de ces recherches peuvent être diffusés au sein d'ouvrages (ce qui prend du temps, car il faut auparavant cumuler un certain nombre de résultats et les articuler), ou d'environnements multimédias – tels que le **NéoPass@ction** développé par l'équipe de Luc Ria dans le cadre de l'Institut français de l'éducation. Cet environnement, en plus d'être un outil d'autoformation, constitue une aide à l'action pour les formateurs. Il intègre de nombreuses séquences vidéo sélectionnées pour les problèmes typiques d'enseignement qu'elles comportent. À chacun de ces problèmes professionnels sont associés le point de vue des enseignants qui les ont vécus, croisé avec d'autres points de vue : celui d'experts mais aussi celui d'« enseignants intermédiaires » (avec quelques années d'expérience). En effet, des travaux sur le tutorat (par exemple ceux de Stefano Bertone et Sébatien Chaliès) ont montré que les conseils des enseignants experts n'étaient pas forcément acceptés par les débutants dans la mesure où ceux-ci peuvent être trop éloignés de leurs préoccupations du moment. Les commentaires d'un enseignant ayant trois ou quatre années d'expérience peuvent être plus pertinents car ils s'ancrent plus dans le quotidien des débutants.

Les études peuvent également alimenter et enrichir la formation initiale des étudiants. Les matériaux de recherche (séquences audio-vidéo, *verbatim* des élèves et des enseignants) constituent des supports pour construire des travaux dirigés originaux, avec des études de « cas réels » permettant aux étudiants de « rentrer » dans la vie de la classe et le quotidien des élèves et des enseignants. Ils peuvent ainsi déjà

construire des repères leur permettant de mieux comprendre ce qui se joue dans les situations d'enseignement.

Questions / Réponses

Conclusion

Les liens entre recherches, pratiques et formations ne vont pas de soi. Il faut vraiment penser les conditions de l'articulation entre ces termes et les formes de collaborations entre les chercheurs et les praticiens. Il faut espérer que les ESPE¹⁶ vont être un contexte facilitateur pour mener des recherches finalisées visant à transformer et améliorer les pratiques des enseignants.

✚ **Je voudrais revenir sur votre conclusion, et connaître les évolutions des ESPE vis-à-vis des IUFM en tant que « contextes facilitateurs ».**

➤ La recherche sur l'éducation fait partie des quatre missions explicites des ESPE. Cette mission est formalisée, mais pas encore déclinée de manière opérationnelle. Je pense néanmoins qu'au sein des ESPE, lieux de regroupement des recherches en éducation et lieux de formations, ces recherches devront alimenter à la fois les formations initiale et continue. Il existe pour autant toujours des tensions car on demande une mission « délicate » à ces masters enseignement : les étudiants devront y être préparés à la recherche, à un master, à un concours, à un métier... Ce n'est pas facile de tenir tous ces objectifs simultanément. Espérons que la préparation à la recherche ne va pas en pâtir au profit des autres objectifs.

✚ **On a bien compris l'intérêt de la recherche finalisée dans la relation qui unit le chercheur et le praticien. En revanche, on connaît aussi les difficultés à faire se rencontrer les acteurs. Quels seraient les espaces où les deux pourraient se trouver plus facilement ?**

➤ Peut-être que les ESPE seront un espace de rencontres ? Il faut l'espérer. Je pense que si les ESPE jouent le rôle qu'elles doivent jouer, elles peuvent être des contextes facilitateurs pour ces rencontres chercheurs-praticiens. Il faudrait également que la *mastérisation* permette d'éclairer les futurs enseignants sur ce qu'est la recherche et facilite leurs discussions avec des chercheurs.

Sinon, l'an dernier, avec l'Inspection générale, nous avons mis en place, dans le cadre du plan national de formation, **Les rencontres scientifiques de l'EPS** dans le but de faire rencontrer des chercheurs en STAPS intéressés par la pratique et des professionnels intéressés par la recherche. Les échanges ont été

16. Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

très riches et ont permis une amélioration de la connaissance mutuelle entre ces publics.

Le corps des inspecteurs peut aussi concourir, au sein des académies, à la création d'espaces de rencontre par le biais de la mise en place d'observatoires de pratiques, de groupes de réflexion constitués d'enseignants et de chercheurs. Ce n'est pas facile, cela demande des efforts. Mais il y a quelques leviers. Après, bien sûr, reste le problème des moyens. Le financement des recherches a évolué ces dernières années. Il n'y a plus de financements récurrents, mais le financement se réalise en répondant à des appels d'offres sur des thématiques. Or peu de ces thématiques sont en relation avec l'EPS ; aussi il est de plus en plus difficile de financer des recherches qui portent spécifiquement sur l'EPS.

✚ **Est-ce que, finalement, les recherches dans le domaine spécifique de l'EPS sont essentielles ? Ne pourrait-on pas simplement « transposer et adapter » les apports des sciences sociales à notre discipline ?**

➤ C'est vrai qu'il ne faut surtout pas que les STAPS et l'EPS se referment sur elles-mêmes. Être trop sur le cœur de sa discipline peut effectivement créer une certaine « surdité » ou un « aveuglement » vis-à-vis de ce qui se fait ailleurs. Ce serait un risque de ne pas s'enrichir de ce que font les autres.

Développer une recherche ancrée sur les pratiques ne veut pas dire qu'il ne faut pas s'appuyer sur des théories développées en dehors des STAPS. On peut s'inspirer de théories en sociologie, en psychologie, etc. Tout le corps des connaissances ne peut être créé par les STAPS ; surtout pas !

✚ Yannick Lémonie¹⁷ : **La fin de ton exposé me pose questions. La recherche finalisée, les sciences de l'intervention, sont dominées dans le champ des STAPS. Elles ne répondent pas aux**

17. Professeur agrégé d'EPS, Maître de conférences au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) et Vice-président de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS).

critères définis par le CNU¹⁸, leurs publications posent problèmes, etc. Donc, d'une part, comment fait-on pour remettre au cœur des STAPS les sciences de l'intervention ? Et d'autre part, les ESPE présentent-elles un « contexte facilitateur » pour les étudiants si on « lâche » les recherches sur et pour l'EPS au sein des STAPS (dans la mesure où, après un cursus en sciences appliquées en STAPS, la recherche finalisée en ESPE posera le problème du changement de posture épistémique) ?

➤ Je suis entièrement d'accord avec toi. Si les ESPE s'emparent de la recherche finalisée au détriment des autres composantes (comme les STAPS), je pense que nous serons perdants. Mais maintenir de la recherche finalisée en STAPS (et cette recherche finalisée peut se faire dans tous les domaines, le management, l'entraînement, et pas seulement l'EPS) et dans les ESPE n'est pas antinomique. Concernant la faible part actuelle des sciences de l'intervention et de la didactique dans les recherches en STAPS, si la recherche en STAPS se réduit à la recherche dans des « disciplines mères » (neurosciences, psychologie, physiologie, sociologie, etc.) et oublie – ou fait la « part maigre » à – la didactique et les sciences de l'intervention, les conséquences sur la formation seront terribles. Ceci risque d'éloigner les enseignants-chercheurs des PRAG¹⁹. Ils auront tendance à proposer des cours basés sur des connaissances scientifiques de diverses sciences d'appui sans les relier à l'intervention, alors que les PRAG seront sur un autre registre (celui de la pratique). Pour les étudiants, ce sera le grand-écart ; il sera difficile pour eux de faire le lien entre connaissances scientifiques et pratiques d'intervention ! Il faut qu'il continue à avoir des enseignants-chercheurs

18. Le Conseil National des Universités (CNU) est l'instance nationale qui se prononce sur les mesures individuelles relatives à la qualification, au recrutement et à la carrière des Professeurs des universités et des Maîtres de conférences.

19 Acronyme construit à partir des deux premières lettres des mots « PRofesseurs » et « AGRégés », PRAG désigne les professeurs agrégés affectés dans l'enseignement supérieur.

capables de tenir les deux bouts : connaissances scientifiques et pratiques d'intervention. Cela me semble essentiel.

✚ Vous êtes Inspectrice générale de l'Éducation nationale (IGEN). Comment l'Inspection générale s'empare-t-elle de la question des liens entre recherches, formations et pratiques professionnelles en EPS que l'on discute ce soir ?

➤ Je viens d'arriver à l'Inspection générale ; mon expérience est donc réduite.

Je pense pour autant que l'Inspection générale peut et doit jouer un rôle. Elle ne doit pas se désintéresser de la recherche en EPS, mais au contraire se préoccuper de l'état actuel : la recherche en EPS n'est pas dans un contexte favorable. Il ne faudrait pas que le manque de valorisation des chercheurs qui s'investissent dans ce domaine continue ainsi.

Il y a différentes manières de reconnaître le travail des enseignants-chercheurs en STAPS qui luttent pour maintenir ce lien avec les pratiques d'enseignement. Et je pense que l'Inspection générale peut y participer, en créant intentionnellement les conditions pour permettre des espaces d'échanges entre chercheurs et praticiens et ouvrir des réseaux – *Les rencontres scientifiques de l'EPS*, par exemple, y contribuent.

Enfin, actuellement, il y a un risque avec quelques disciplines scientifiques qui séduisent certains « décideurs » dans le domaine de l'éducation. Par exemple, des études menées dans le domaine des neurosciences permettent de mieux comprendre comment fonctionne le cerveau de l'élève, notamment lorsqu'il apprend... si bien que certains sont tentés, sur la base des résultats de ces travaux, d'en déduire des lois et des principes pour l'enseignement... pour la rédaction des programmes ! En étant à l'Inspection générale, on peut lutter contre des applications trop rapides de résultats de recherches, s'assurer que ces résultats peuvent donner lieu à des recommandations pour les praticiens. Je ne parle pas de l'EPS mais de l'ensemble des disciplines scolaires.

✚ Sur le choix de classification des APSA dans les programmes d'EPS, pourquoi préférer le versant culturel au profit de critères scientifiques ?

➤ Une classification se réalise en fonction de critères et en relation avec des objectifs. L'enjeu, pour l'EPS, est surtout de proposer une forme de classification des APSA qui permette de faire évoluer les pratiques d'enseignement et une EPS à la fois équilibrée et diversifiée. Une classification des APSA ne peut se fonder sur des connaissances scientifiques ; elle intègre forcément une part de culturel (même si elle est cachée).

En EPS, les compétences propres (CP) n'ont pas vocation à classer les APSA, mais à définir les catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA auxquelles les élèves doivent être confrontés. Elles évitent que, dans les programmes, on passe directement des objectifs aux APSA, et proposent des fils conducteurs pour la programmation. Toute classification a bien sûr des limites : je peux faire du tennis de table sur le mode de la coopération ou de l'échange, et pas seulement sur le mode de l'opposition.

✚ Pascal Bordes²⁰ : Deux remarques et une question, Carole.

Tout d'abord, je te rejoins : il n'y a rien de scientifique dans les derniers textes. Ce n'est pas une critique, c'est un constat : les textes officiels de l'EPS n'ont pas vocation à décliner un certain nombre de savoirs scientifiques que les enseignants auraient à appliquer.

La question des classifications reste épineuse. Les CP ne peuvent représenter une classification. Ce sont une catégorisation ou, au mieux, une « typologisation ». En zoologie, en linguistique, il y a des classifications.

Ensuite, je suis responsable d'un master MEEF. Or rien, dans les masters MEEF, ne concerne la

20. Professeur agrégé d'EPS, Maître de conférences en STAPS et responsable du master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), parcours EPS, à l'Université Paris V.

recherche. Nous avons des maquettes à respecter. En master 1, nous proposons une « initiation à la recherche » en 30 heures et 3 ECTS²¹. Or on ne forme pas à la recherche en 30 heures ; soyons sérieux !

Enfin, une question : il me semble que dans ta distinction « recherche finalisée » - « recherche appliquée » se rejoue la distinction « recherche fondamentale » - « recherche appliquée ». Or, si la recherche appliquée correspond à la pédagogie expérimentale, il y avait des grands noms français de la recherche qui faisaient déjà de la pédagogie expérimentale et de la recherche finalisée dans les années 1960²². Ne marche-t-on donc pas dans les traces d'illustres prédécesseurs ? C'est intéressant, c'est une continuité, mais ce n'est pas nouveau...

➤ Je n'ai pas la prétention de dire que c'est nouveau ! Mais dans ce que l'on appelait « recherche action », les bénéfices n'étaient pas diffusés. Les effets transformatifs étaient pour le chercheur-praticien lui-même. Aujourd'hui, la diffusion des résultats et des connaissances est devenue une condition « vitale » de la recherche. Par ailleurs, la recherche finalisée dans le domaine de l'enseignement ne se réduit pas, selon moi, à la pédagogie expérimentale. C'est beaucoup plus large.

🚩 Jean Zoro²³ : **Je suis certainement le plus vieux du groupe ici. J'ai vécu presque toute l'histoire de l'éducation physique, en entrant en 1941 à l'ENEP²⁴. À l'époque, la recherche n'existait**

pas. Mais on en faisait ! Et quand je pense à toutes les nouveautés que l'on a apportées à la profession, je me dis que c'est nous qui l'avons lancée. Ensuite, la recherche s'est « organisée » ; elle est devenue un outil, avec un personnel adapté et formé. De notre côté, nous faisons de la recherche avec nos élèves, sans y être préparés, juste parce que ça nous plaisait.

➤ Effectivement, un bon enseignant est avant tout un chercheur, au sens où il se pose des questions qu'il essaie de résoudre à l'aide d'enquêtes de diverses formes. Ensuite, il peut faire de la recherche son métier – et ça devient institutionnalisé – comme cela s'est développé dans les trente dernières années.

Propos recueillis par
Amandine Piau,
Collège Romain Rolland, Sartrouville (78)
et
Stéphane Sapin,
Collège Pierre Sépard, Drancy (93)

21. Le sigle ECTS est l'abréviation d'*European Credits Transfer System*, système de points développé par l'Union européenne qui a pour but de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études des différents pays européens.

22. Voir par exemple le [site Internet de l'Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques \(ARIP\)](#).

23. Professeur d'EPS, Président honoraire de l'AE-EPS et de la régionale Paris Île-de-France, auteur de l'ouvrage : *Images de 150 ans d'EPS* (2002, Le Plessis Robinson, Édition AE-EPS).

24. École Normale d'Éducation Physique.