

ENTRETIEN AVEC ...

Didier Delignières

Actes de l'Université d'Été E.P.S (pp. 93-99).

Marseille: AEEPS/Université Aix-Marseille II (1993).

Je tiens tout d'abord à vous remercier de m'avoir invité et vous dire tout l'intérêt que je porte à vos travaux, même si je ne suis pas toujours d'accord avec les options que vous retenez. Je vais essayer dans un premier temps d'apporter des éléments de réponse aux trois questions que vous m'avez posées, et en conclusion je vous proposerais quelques réflexions que m'inspire le thème de votre Université d'Été, et la nature des solutions que vous envisagez.

1. Prise de conscience, prise de connaissance.

Cette première question pose le problème de la prise de conscience et de la verbalisation en E.P.S. Il faut ici rappeler que la psychologie expérimentale s'est constituée au début du 20^e siècle en réaction aux démarches introspectives fondées sur l'explicitation des états de conscience. Vous devez donc vous attendre à ce qu'un chercheur en psychologie s'interroge sur la validité et la pertinence des pratiques verbalisatrices.

On assiste, dans les propositions didactiques récentes, à un recours massif à l'explicitation des actions, la verbalisation des procédures. Le terme d'"inflation cognitive" que j'ai utilisé précédemment (Delignières, 1992), était peut-être un peu abrupt. Néanmoins il est clair que l'on entend promouvoir à l'heure actuelle l'idée d'une gestion rationnelle (c'est-à-dire guidée par la raison) de la motricité. C'est un thème qui est repris couramment dans les textes officiels et les productions didactiques.

Une rapide analyse des concept-clé de la question est peut-être nécessaire, si l'on veut éviter par la suite certains contresens. Il semble notamment nécessaire de définir les notions de processus et de procédure, ainsi que celles de prise de conscience et de prise de connaissance

Ce que l'on appelle généralement processus, ce sont des opérations internes, des mécanismes biologiques, qui assurent la transition entre la perception et l'action. Les processus renvoient au fonctionnement interne du système, et ne sont pas directement observables. Quant aux procédures, elles renvoient à une analyse plus macroscopique de l'activité du sujet. Une procédure est un enchaînement logique d'actions qui permet d'atteindre un résultat donné. Processus et procédures ne renvoient donc pas au même niveau d'analyse. Les premiers sont des caractéristiques de l'organisme, alors que les secondes sont indissociables de la tâche à laquelle elles s'appliquent. Les procédures peuvent être identifiées

par observation directe, même si un appareillage sophistiqué est souvent nécessaire, alors que les processus ne peuvent être approchés que de manière indirecte.

La prise de conscience renvoie à la possibilité de porter volontairement son attention sur certains aspects, présents ou passés, de sa propre activité. On parlera de prise de connaissance s'il y a formalisation du contenu de la conscience. La verbalisation constitue donc le passage de la prise de conscience à la prise de connaissance.

La question, telle qu'elle est posée, soulève un certain nombre d'interrogations: est-il possible de prendre conscience des procédures mises en jeu lors de la réalisation d'une tâche motrice? La prise de conscience des processus sous-jacents est-elle envisageable? Tout ce qui remonte à la conscience est-il forcément verbalisable? On peut également se poser le problème de l'utilisation ultérieure des connaissances ainsi construites.

En première approche, il semble difficile d'apporter à ces questions des réponses simples et de portée globale. Il serait peut-être rassurant de disposer de certains principes universels, valables quels que soient l'activité, la tâche ou l'élève. J'ai d'ailleurs l'impression que beaucoup de propositions didactiques sont fondées sur l'énonciation de tels principes. Les théories psychologiques, et notamment dans le domaine de l'apprentissage, suivent une démarche opposée en multipliant les modèles, qui s'ils ne peuvent plus prétendre qu'à une validité locale gagnent en revanche en puissance explicative.

La réponse la plus claire concernera la prise de conscience des processus. L'investigation scientifique des processus, comme je le précisais précédemment, requiert des méthodes indirectes sophistiquées, et il faut garder à l'esprit que la nature des processus sous-tendant l'acte moteur demeure largement problématique. La controverse entre théories cognitivistes et théories écologiques, dont parlera Michel Laurent, en est actuellement l'expression la plus manifeste. Il semble donc illusoire d'espérer que le sujet puisse, à quelque niveau que ce soit, prendre connaissance des processus qu'il utilise. Il s'agit d'un niveau de fonctionnement du système résolument imperméable à l'introspection et au bon sens.

La réponse est plus complexe concernant les procédures. Les sujets sont évidemment capables d'en

prendre partiellement connaissance. Des travaux ont montré que l'installation de l'expertise s'accompagnait de l'enrichissement des connaissances déclaratives des sujets à propos de leur activité (par exemple French & Thomas, 1987). Néanmoins, les possibilités de prise de conscience se limitent le plus souvent aux intentions, c'est-à-dire aux buts que poursuit le sujet. Les moyens mis en oeuvre pour atteindre ces buts, notamment parce qu'il relèvent généralement de processus largement automatisés, ne peuvent que difficilement être conscientisés. L'exemple que développe Michel Laurent, sur la régulation d'une course d'élan est à ce propos significatif: si le sujet a conscience de l'intention qui le guide (pointer la planche d'appel avec précision), les procédures de régulation de la foulée se déroulent à son insu et ne sont pas "connaissables".

Il n'est cependant pas toujours aisé de tracer une frontière claire entre intentions et moyens. Avec l'installation progressive de l'expertise, par un processus de modularisation, certaines intentions macroscopiques émergent, refoulant au statut de moyen les intentions primitivement prises en compte. Réciproquement, certains procédés didactiques (comme par exemple la consigne du "shoot", sur salto arrière), reviennent à donner le statut d'intention à ce qui ne constituait auparavant qu'un moyen.

Il convient également de relativiser l'analyse en fonction de la nature de la tâche. Certains facteurs affectent les possibilités de prise de conscience. En premier lieu, on peut évoquer les problèmes posés par la pression temporelle: plus une activité nécessite des réponses rapides et enchaînées, plus le traitement se déroule sur un registre infra-conscient et moins la prise de conscience des procédures est envisageable. Ce type de limitation concerne évidemment de nombreuses activités sportives (Ripoll, Papin et Simonet, 1983). Sur un autre plan, une tâche de nature manipulative (voir par exemple les travaux réalisés par Piaget, 1974), permet davantage de possibilités de prise de conscience qu'une tâche faisant appel à une motricité globale (cf. Hébrard, 1974). De même, les aspects stratégiques d'une habileté peuvent plus aisément être conscientisés que les aspects techniques (Delignières, 1992). Tout ceci illustre la nécessité de reconsidérer la question au cas par cas, en fonction des caractéristiques de la tâche.

Je n'ai pour le moment envisagé que l'apprentissage moteur. Or il me semble que les apprentissages, en E.P.S., sont beaucoup plus diversifiés, et il n'est même pas certain que l'apprentissage moteur soit quantitativement le plus fréquent, ni politiquement le plus pertinent. D'autres acquisitions, tels que l'apprentissage de méthodes d'apprentissage, de méthodes de gestion, la transformation des attitudes, sont fondamentales pour la discipline, et peut-être davantage encore dans la perspective du "savoir gérer sa vie physique"

(Delignières et Garsault, 1993). Ces apprentissages ne sont pas au centre des préoccupations didactiques actuelles, et les travaux scientifiques les concernant demeurent rares. Chacun de ces types d'acquisition semble néanmoins relever de logiques d'apprentissage spécifiques, et la place de la prise de conscience et de la verbalisation y est à envisager de manière différenciée.

Ensuite se pose le problème de la véracité des déclarations du sujet. Gréco déclarait en 1976 qu'"il n'est pas certain que la représentation que l'on a de ses propres mouvements soit exacte, ni même qu'elle doivent l'être". On peut rappeler ici une expérience de Keller, Henneman & Alegria (1979), qui demandaient à des gardiens de but comment ils prenaient la décision de plonger à droite ou à gauche en situation de penalty. Les gardiens déclaraient choisir à l'avance, de manière aléatoire. Or l'observation montre que les sujets plongent trop souvent du bon côté pour que leur décision soit uniquement aléatoire. De telles constatations confirment que des procédures efficaces peuvent se dérouler totalement à l'insu du sujet. Elles suggèrent également les intentions qui génèrent l'action efficace peuvent être du registre de l'illusion.

Enfin, et ce n'est pas le moindre écueil, il n'est pas certain que l'ensemble du contenu de la conscience puisse être traduit sous forme verbale. Georges (1989) évoque un problème de déficience lexicale, qui interdit l'expression et la communication des sensations. Ce problème est particulièrement saillant, selon l'auteur, dans le domaine de la motricité. En outre l'accroissement des déficiences lexicales, en fonction du milieu socio-culturel d'appartenance, amène des limites supplémentaires.

Compte tenu de ces éléments quel peut être l'intérêt de la verbalisation, dans le processus d'apprentissage? Il semble que l'on peut dégager deux axes de réflexion. Tout d'abord, il peut être intéressant à un moment donné d'explicitement l'intention qui a été à l'origine d'une réponse adaptée, de manière à stabiliser cette réponse. On retrouve ici l'idée de l'émergence des règles d'action, comprises comme des auto-consignes efficaces (Gréhaigne & Guillon, 1992). Dans un second temps, on peut envisager l'utilisation de cette intention en temps que variable didactique: l'intention constitue une entrée dans le système, et un moyen pour agir de manière indirecte sur les processus. C'est-à-dire qu'en modulant les intentions du sujet, on doit pouvoir orienter son activité vers les dimensions pertinentes de l'espace de problème (Durand, 1993) et faciliter l'apprentissage. Néanmoins cette démarche est nécessairement très individualisée. L'E.P.S. scolaire peut-elle s'offrir ce luxe?

2. Risque préférentiel et risque perçu.

Cette seconde question fait référence à l'apprentissage de la sécurité, dans le cadre scolaire. La réflexion vis-à-vis de la sécurité a largement évolué, ces dernières années, chez les enseignants E.P.S. On est passé d'un souci d'euphémisation du risque, où l'enseignant devait aménager savamment le milieu de manière à éviter l'accident, à une perspective dans laquelle on envisage de rendre les élèves responsables de leur sécurité. La notion de sécurité active, proposée par Vedel (1990), illustre clairement ce renversement de tendance. Enfin avec la problématique de la transversalité on arrive à une visée un peu plus complexe: on va essayer de se projeter à l'extérieur de l'école et dans le futur, de manière à ce que les apprentissages réalisés sur la sécurité dans le domaine scolaire puissent être réinvestis plus tard dans la gestion des situations dangereuses. Il ne s'agit donc pas uniquement de rendre les élèves autonomes dans certaines activités, mais de parvenir à transformer durablement le comportement des élèves en situation risquée. Il est nécessaire pour cela de comprendre le fonctionnement psychologique des individus en situation de prise de risque, afin d'identifier les vecteurs possibles d'intervention.

Une des théories les plus fertiles, dans le domaine de la prise de risque, a été élaborée à propos de la sécurité routière sous le nom de théorie homéostatique du risque (Wilde, 1988). Les notions de risque préférentiel et de risque perçu sont issues de ce modèle. Le risque perçu correspond au niveau de dangerosité que le sujet attribue subjectivement à la situation. La notion de risque préférentiel est plus subtile. Il s'agit du niveau de risque que le sujet espère prendre, s'attend à prendre, et/ou pense devoir prendre. On retrouve dans cette définition une triple détermination, liée aux caractéristiques actuelles de la situation (par exemple un conducteur en retard pour un rendez-vous aura un risque préférentiel plus élevé), à l'expérience antérieure (un conducteur ayant eu un accident a, du moins pour un certain temps, un niveau de risque préférentiel plus faible), et également à la recherche de sensations fortes. Le niveau de risque préférentiel est donc un construction momentanée, liée aux caractéristiques souvent ambivalentes de la situation.

La théorie de Wilde suggère que dans une situation risquée, le sujet va comparer à tout moment risque préférentiel et risque perçu. Si le risque perçu est supérieur au risque préférentiel, le sujet va adopter un comportement plus sûr (par exemple le conducteur va ralentir). Par contre si le niveau de risque perçu est inférieur au niveau de risque préférentiel, le sujet va à l'inverse par un mécanisme de compensation adopter un comportement plus dangereux. On s'est ainsi rendu compte que l'introduction de dispositifs de sécurité

(freinage ABS, ceintures de sécurité, etc...) n'entraînait qu'une diminution momentanée de la morbidité routière, la fréquence d'accidents retrouvant son niveau précédent au bout de quelques mois. Selon la théorie homéostatique, l'introduction de tels dispositifs tend à diminuer le risque perçu par les conducteurs. Le niveau de risque préférentiel n'étant par ailleurs pas affecté, ces derniers vont adopter des comportements plus dangereux, afin de compenser ce surcroît non attendu de sécurité.

Le niveau de risque préférentiel constitue donc un standard, régulant à la manière d'un thermostat le comportement de prise de risque. De ce fait, il apparaît comme l'élément fondamental à modifier si l'on veut voir diminuer la fréquence des comportements dangereux (Wilde, 1988).

Cette modification est-elle envisageable? Si le niveau de risque préférentiel est une construction momentanée, liée aux caractéristiques de la situation, il semble dépendre d'une attitude plus générale face aux situations risquées (c'est-à-dire qu'un individu donné aura tendance à adopter fréquemment des comportements dangereux, quelle que soit la situation). Certains auteurs estiment que cette attitude est une caractéristique stable du sujet et de sa personnalité. Ainsi pour Zuckerman (1983) l'adoption de comportements risqués est déterminé par un besoin biologique de recherche de sensation. De nombreux travaux sur les pratiquants d'activités dangereuses semblent confirmer cette hypothèse. La recherche de sensation apparaît comme une dimension stable de la personnalité, et constitue certainement une contrainte forte dans la transformation de l'attitude des individus vis-à-vis des situations risquées.

Comme toute attitude, le niveau de risque préférentiel se révèle largement imperméable au discours et aux injonctions raisonnées (Wilde, 1988). On peut faire l'hypothèse que c'est par une modification première du comportement des sujets, par leur participation active à des situations mettant en avant la problématique de la sécurité, que l'on pourra modifier sur le long terme modifier leurs attitudes (Delignières, 1993).

3. Pratique physique et bien-être psychologique.

J'ai en effet travaillé cette année sur cette problématique dans un projet de recherche élaboré avec la Fédération Française de Gymnastique Volontaire (Delignières et coll., 1993). Il existe en ce domaine un corpus de connaissance relativement consistant qui montre que l'exercice physique permet de réduire l'anxiété. C'est-à-dire que des sujets à qui l'on fait suivre un programme d'activités physiques (généralement de nature aérobie) présentent au bout de quelques semaines une réduction significative de leur niveau d'anxiété. Si ce résultat a été largement validé,

on n'en a pas encore clairement élucidé le mécanisme. Voici quelques années, on pensait que les bienfaits psychologiques de l'exercice étaient liés à des transformations biologiques. Mais on s'est rendu compte qu'en fait la réduction de l'anxiété ne corrélait pas avec l'amélioration objective des capacités physiques. Par contre, la réduction de l'anxiété corrèle fortement avec l'impression que les sujets ont d'avoir progressé.

Nos travaux ont consisté à mettre en relation d'une part des variables de personnalité tels que l'estime de soi, l'anxiété, la masculinité, que l'on considère à l'heure actuelle comme les indices les plus pertinents du bien-être psychologique, d'autre part l'auto-évaluation des capacités physiques, et enfin les capacités physiques objectives.

Ces travaux ont montré que l'auto-évaluation des capacités et qualités physiques est étroitement liée à l'estime de soi, l'anxiété et la masculinité. Par contre, ces auto-évaluations n'ont qu'un rapport lointain avec les capacités physiques réelles. par exemple, si l'on demande à un individu s'il est endurant, la réponse qu'il va donner sera un meilleur indice de son estime de soi, de son anxiété, de son niveau de masculinité que de son endurance réelle. Il n'y a guère que la souplesse, et dans une moindre mesure la force, qui soient estimées à peu près correctement; pour le reste les sujets sont fort peu capables de s'auto-évaluer de manière pertinente.

Nos résultats indiquent également que les sujets qui pratiquent régulièrement, c'est-à-dire plusieurs fois par semaine, ont une condition physique perçue supérieure, une anxiété moindre et une meilleure estime de soi que les sujets qui n'ont qu'une pratique hebdomadaire, occasionnelle ou inexistante. Ces données et celles de la littérature suggèrent que la condition physique perçue constitue un élément déterminant du bien-être psychologique.

Que peut-on tirer de tout cela sur le terrain de l'E.P.S.? A mon avis, pas grand-chose, si ce n'est une caution supplémentaire pour promouvoir la nécessité de pratiquer les APS de manière régulière. Il me semble qu'à ce niveau l'E.P.S. doit avoir pour mission d'inciter les élèves à pratiquer, hors de l'école et au cours de leur vie d'adulte. Ceci passe par un essai de transformation des attitudes des élèves vis-à-vis de la pratique physique. Il semble important à ce niveau que chaque élève puisse trouver en EPS le plaisir de la participation et la satisfaction du progrès personnel. Il ne s'agit pas là d'un slogan généreux et naïf, s'ajoutant à tous ceux qui ont émaillé l'histoire de la discipline, mais de la condition nécessaire pour que l'EPS prépare réellement les élèves à leur vie physique d'adulte.

Sur le court terme, ces travaux laissent entrevoir le rôle que l'E.P.S. peut jouer dans la réduction de

l'anxiété des élèves face aux contraintes scolaires, familiales, et sociales. Je ne crois pas néanmoins que le retour à une E.P.S. hygiénique, compensatrice, "défouloir" des frustrations, puisse séduire les enseignants.

Conclusion.

En guise de conclusion j'aimerais revenir sur l'énoncé de la première question. La prise de connaissance par l'élève des processus qu'il mobilise pour acquérir des actions nouvelles constitue-t-elle un élément déterminant du "savoir gérer sa vie physique"? Il me semble a priori que c'est réduire fortement la portée de ce troisième objectif. Comme si l'E.P.S., déjà focalisée sur les "apprentissages conscients", dans des situations sportives, n'avait qu'à accentuer encore cette tendance pour régler le problème de la gestion de la vie physique d'adulte. L'introduction de ce troisième objectif débouche sur une nécessaire évolution de la discipline, si l'on reconnaît que l'EPS telle qu'elle se faisait jusqu'à présent n'y répondait pas.

Nous avons développé récemment certaines idées relatives à ce problème (Delignières & Garsault, 1993). Brièvement, nous pensons qu'il faut partir de la pratique sportive réelle; c'est à dire qu'au-delà de l'approche "classique" en terme de logique interne ou d'essence des APS, il convient de partir de ce qui se fait. Ceci permettrait de voir quels sont les problèmes que pose actuellement cette pratique, les problèmes qu'elle risque de poser dans les années à venir (problèmes de sécurité, de santé, de gestion associative, de pratiques en autonomie, de spectacle sportif...). L'école se doit de dispenser une formation à l'usage sportif. Je définirais le "savoir gérer sa vie physique" de manière beaucoup plus large qu'un "savoir gérer de manière optimale ses apprentissages".

Bibliographie.

- Delignières, D. (1992). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et Controverses*, 4, 29-42.
- Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In J.P. Famose (ed.), *Cognition et Performance* (pp. 79-102). Paris: Publications INSEP.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.
- Delignières, D., Marcellini, A., Legros, P. & Brisswalter, J. (1993). *Les déterminants psychologiques de l'auto-évaluation des capacités physiques*. Rapports du Laboratoire de Psychologie du Sport de l'INSEP, n°2.
- Durand, M. (1993). Apprentissage, stratégies de recherche et optimisation de la performance. In J.P.

- Famose (ed.), *Cognition et Performance* (pp. 61-78). Paris: Publications INSEP.
- French, K.E. & Thomas, J.R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, **9**, 15-32.
- George, C. (1989). Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales. In P. Perruchet, *Les automatismes cognitifs*. Liège, Bruxelles: Mardaga.
- Gréco, P. (1976). Autour de la pensée de Piaget. *EPS*, **138**, 13-16.
- Gréhaigne, J.F. & Guillon, R. (1992). Du bon usage des règles d'actions. *Echanges et Controverses*, **4**, 43-66.
- Hébrard, A. (1974). Contribution à la pédagogie du geste sportif: Les limites de la "démonstration". *Annales de l'ENSEPS*, **5**, 27-39.
- Keller, D., Henneman, M.C. & Alegria, J. (1979). Analyse des ajustements préparatoires spécifiques à l'exécution d'un geste sportif. *EPS*, **155**, 6-9.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF
- Ripoll, H., Papin, J.P. & Simonet, P. (1983). Approche de la fonction visuelle en sport. *Le Travail Humain*, **46**, 163-173.
- Vedel, F. (1990). Escalade: traitement didactique de la sécurité. *EPS*, **221**, 73-76.
- Wilde, G.J.S. (1988). Risk homeostasis theory and traffic accidents: propositions, deductions and discussion of dissension in recent reactions. *Ergonomics*, **31**, 441-468.
- Zuckerman, M. (1983). Sensation seeking and sports. *Personality and Individual Differences*, **4**, 285-293.