

REPONSES DES PSYCHOLOGUES

Didier Delignières

UFR STAPS Montpellier 1

La première remarque que l'on peut faire est la diversité des champs théoriques représentés dans cet atelier. Tour à tour les intervenants se sont référés à une psychologie socio-cognitive d'inspiration vygotkienne (Piard), à des modèles néopiagétiens de l'apprentissage (Le Cren, Récopé), à la psychologie sociale et à la psychologie des émotions (Delignières), ou encore à une approche de nature clinique (Lecocq). On peut remarquer que les deux courants les plus majoritairement représentés dans les recherches actuelles sur l'apprentissage et le contrôle moteur, c'est-à-dire d'une part l'approche cognitive dite du "traitement de l'information", et d'autre part les approches écologique et dynamique, n'ont été qu'évoqués au cours des débats, sans jamais constituer réellement l'axe central d'une intervention.

En ce qui concerne le contenu des interventions, il nous semble que d'une manière générale, les communicants ont surtout cherché à répondre à la question : "à quoi peut servir la psychologie dans le champ de l'EPS ?". En premier lieu, les intervenants ont tenté, en s'appuyant chacun sur un champ théorique donné, de définir la nature des acquisitions réalisées en EPS. En fonction des cadres retenus, on a parlé d'attitude, d'habileté, de conduites, de schèmes d'action, de connaissances, de concept de soi, mais également de concepts plus intégrés tels que les compétences ou les "savoir-penser-en-actes" (Le Cren). Enfin les intervenants ont souvent essayé de caractériser le processus dynamique de cette acquisition : comment apprend-on?, ou plutôt comment les différentes théories parviennent-elles à rendre du processus (l'apprentissage)?

En ce qui concerne maintenant la question centrale du colloque, "A quoi sert l'EPS ? », il est clair que la psychologie, en tant que science, n'a pas de réponse. Quand les intervenants ont pris position, ils ont clairement quitté leur statut de psychologue pour adopter celui de pédagogue ou de philosophe de l'éducation.

On retrouve alors des positionnements variés, où l'on peut discerner trois axes: une perspective individualiste où priment les finalités de réalisation de soi, d'épanouissement de la personne (Lecocq), une perspective culturaliste, conférant à l'EPS de manière prioritaire la mission de faire accéder les élèves à la culture corporelle de leur temps (Le Cren, Piard) et une perspective socialisante, visant à promouvoir la formation d'une "citoyenneté sportive" (Delignières) . Il nous semble que fondamentalement la théorie psychologique n'est pas à l'origine de ces options axiologiques, mais intervient a posteriori pour en assurer la légitimité et la possibilité.

Cet atelier a enfin été un lieu fécond de réflexion épistémologique, même si cet aspect ne transparaît pas de manière évidente dans la communication écrite. Il est clair que l'EPS « consomme » de la psychologie, souvent avec avidité, parfois sans discernement. Cet intérêt guère surprenant, s'il est vrai que la psychologie offre des grilles de lecture de ce qui est appris et des processus qui sous-tendent cet apprentissage. Certains ont pu

être tentés de s'affranchir des contraintes des modèles psychologiques. Il semble cependant qu'une didactique coupée des théories psychologiques resterait un exercice purement formel (Piard). L'inverse est également vrai : une psychologie qui ignorerait ce qui doit être enseigné et les conditions réelles de cet enseignement demeurerait un édifice sans doute cohérent, mais vide de sens.

Certaines interventions ont été le lieu de discussions serrées sur les concepts. Il a notamment été question de la validité de certains concepts introduits récemment par les didacticiens, tels que les "principes d'actions" (Récopé). Quel est le statut épistémologique des « concepts » véhiculés par la didactique ? Ce n'est pas parce que l'on invente un néologisme, que l'on propose un terme destiné à éviter une périphrase fastidieuse, que l'on dispose d'un concept, susceptible de jouer un rôle dynamique dans une théorie de l'apprentissage et de l'enseignement (Vigarello, 1983). Cette remarque n'invalide aucunement, a priori, les modèles élaborés dans le champ de la didactique de l'EPS, mais veut insister sur le fait que la proposition d'un concept suppose un travail spécifique de validation, si l'on veut dépasser le stade du discours et de l'idéologie.

Une autre solution est d'importer des concepts et des modèles validés par ailleurs. L'EPS est largement abreuvée, et depuis des décennies, de modèles totalisants et élaborés en dehors de son champ. C'est le cas, en particulier, des grandes théories de l'apprentissage qui ont généré autant de courants pédagogiques en EPS. Néanmoins, il est de plus en plus évident que les théories, en psychologie de l'apprentissage, n'ont guère qu'une pertinence locale. L'idée d'une théorie générale de l'apprentissage est à l'heure actuelle abandonnée. Il nous semble que l'introduction des théories élaborées en dehors du champ de la motricité complexe (que ce soit le constructivisme piagétien, le socio-cognitivismes vygotkien, ou les modèles de traitement de l'information), doit être prudente et circonscrite. D'une manière plus générale, l'utilisation de cadres théoriques étrangers au domaine des APS ou de leur enseignement (cette remarque touche par exemple le domaine de la personnalité, des émotions, de la motivation, des attitudes) suppose un effort préalable de validation et d'adaptation au champ.

Référence:

Vigarello, G. (1993). Changement et objet de changement en Éducation Physique et Sportive, *STAPS*, 8, 5-11.