

De la difficulté à penser la complexité en EPS

Didier Delignières

La « commande » qui était adressée aux contributeurs de cet ouvrage était principalement d'analyser les relations entre technique et émotion. Il aurait été possible d'appréhender le problème en se limitant à l'exploration de cette dyade, de leurs relations d'inclusion, d'antériorité ou de postériorité, d'amplification ou de conflit. Je trouve préférable d'attaquer la question de manière plus globale, en la resituant dans la complexité des situations dans lesquelles techniques et émotions se manifestent, en analysant les difficultés que l'on peut rencontrer à rendre compte de cette complexité et à la nécessité de recourir à une définition plus holistique des compétences, dans laquelle technique et émotion retrouveront une place moins ambiguë. C'est à cet itinéraire détourné, mais sans doute plus riche d'enseignement, que j'invite le lecteur.

La difficulté à penser la complexité

Lorsque le centre EPS & Société m'a demandé de contribuer à cet ouvrage, j'ai tout de suite pensé à un article de Christian Couturier (2023), qui préconisait, dans le cadre des « programmes alternatifs » du SNEP, de s'efforcer de « *relier ce qui a été disjoint ces dernières années : technique, signification, code, règlement, symboles, histoire, démarches, attitudes...* ».

La tendance à la disjonction est en effet une habitude de pensée assez ancienne en EPS. Les textes programmatiques de l'EPS souffrent de ce que l'on pourrait appeler le syndrome des listes à puces et des tableaux à double entrées, comme si un système complexe ne pouvait être appréhendé que par l'énumération des éléments qui le constituent.

J'ai été particulièrement choqué par le traitement que les programmes EPS de 2015 avaient réservé au Socle Commun, ramenant la complexité de ce texte à une liste de cinq « compétences générales ». Le Conseil Supérieur des Programmes (2014) avait pourtant invité à prendre en compte le Socle de manière synchrétique, plutôt qu'à le disséquer en catégories cloisonnées. Les programmes EPS poursuivaient en accolant à ces cinq compétences générales les quatre « champs d'apprentissage ». On a vu alors fleurir çà et là des tableaux à double entrée, compétences générales en lignes et champs d'apprentissages en colonnes, que les enseignants devaient s'attacher à remplir consciencieusement (Delignières, 2016).

Un autre exemple est apparu dans les textes programmatiques du Lycée, en 2019, où l'on a découvert que les trois attendus de fin de lycée (moteurs, méthodologiques et sociaux), au lieu d'être évalués de manière intégrée, dans le cadre d'une séquence d'enseignement, devait être appréhendés de manière disjointe (Delignières, 2020).

On peut voir dans ces exemples la persistance d'une attitude associationniste (le tout est la somme des parties), et d'une difficulté à penser la complexité. C'est à partir de cette hypothèse que je vais tenter de tracer quelques voies de dépassement. On peut d'ailleurs se demander, à la lecture de ces productions, si les rédacteurs ont eux-mêmes des difficultés à penser le complexe, ou s'ils supposent que ce sont les enseignants qui en sont incapables, et qu'ils doivent en quelque sorte tenter de simplifier le discours.

On ne peut manquer à ce niveau de faire référence à Edgar Morin, qui définit la complexité comme ce qui est « infiniment enchevêtré ». D'un point de vue formel, un système complexe est composé d'une myriade d'éléments en interaction, et la complexité est le résultat de la densité de ce réseau. Ce qui entraîne un principe fondamental : on ne peut comprendre ou analyser un système complexe par l'étude séparée de ses éléments. C'est un principe premier, et qui s'oppose ce que la pensée classique a pu imposer à la rationalité commune : notamment l'idée cartésienne selon laquelle si un problème est trop compliqué, il convient de le découper en parties que l'on s'attachera à résoudre de manière séparée.

Revenir à une conception holistique des compétences

Afin de dépasser cette vision atomisée de l'enseignement, il est nécessaire de revenir à une définition plus holistique des compétences, dont on trouve les prémisses notamment chez Perrenoud (1995), et qui construit un lien explicite entre compétence et complexité, une approche qui a été au principe de mes propres réflexions à ce sujet (Delignières, 2009).

On a souvent essayé de définir la compétence en listant ce qu'elle est supposée englober : des connaissances, des savoir-faire, des attitudes. Une telle énumération ne permet cependant pas d'exprimer la substance du concept. J'ai tenté d'en proposer une autre approche (Delignières, 2019a), que je vais brièvement synthétiser, avant de voir en quoi elle peut apporter des réponses nouvelles aux questions évoquées dans cet ouvrage.

Avant de définir la compétence, il faut déjà s'intéresser à un autre concept, les *situations complexes*. Une situation complexe est un système (complexe) dans lequel sont impliqués un ou plusieurs acteurs. Une telle situation est avant tout mal délimitée, et c'est sans doute sa caractéristique essentielle. Cela signifie qu'il est impossible de déterminer *a priori* ce qui appartient à la situation et ce qui lui est étranger. Ce sont les acteurs qui « décident » de prendre en compte tel ou tel élément, ou de l'ignorer. Alors que dans l'approche classique, héritée des travaux de psychologie expérimentale, la tâche était définie comme extérieure au sujet, le ou les acteurs font partie de la situation complexe et participent à sa délimitation, du moins temporaire.

Sur cette base on peut proposer de la compétence une définition fonctionnelle : la compétence est ce qui permet de faire évoluer favorablement une situation complexe (Delignières, 2019a). Ce que l'on appelle « évolution favorable » dépend évidemment de la nature de l'activité pratiquée (victoire, record personnel, prestation satisfaisante, etc.), mais aussi des intentions investies par les acteurs (revenir sain et sauf, éviter la contre-performance, jouir de ses sensations, etc.).

Technique et compétence

Des définitions qui précèdent, on comprend que la technique est un élément essentiel de la compétence. On peut considérer la technique comme un savoir-faire, c'est-à-dire la capacité à atteindre un but préalablement défini. A noter que certains auteurs différencient savoir-faire et technique, le premier renvoyant à l'habileté, et la seconde à la formalisation du savoir-faire, dans un souci de transmission. Ainsi Pierre Arnaud (1986) définit la technique comme une « *formalisation épurée, savante et décontextualisée du savoir-faire, destiné à structurer les apprentissages* ».

On a tendance à restreindre le concept de technique aux techniques motrices. Il est sans doute nécessaire d'élargir l'analyse aux techniques d'entraînement, de préparation, de

récupération, qui constituent également des composantes essentielles de la compétence du pratiquant.

Enfin la compétence ne peut être uniquement considérée comme un savoir agir. Pour Perrenoud (1999), « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ». La compétence est une capacité stratégique, qui permet de distiller l'exploitation des techniques en fonction de l'évolution de la situation. L'individu compétent sait aussi éviter les faux problèmes, ne pas s'investir dans des impasses.

Compétence et émotions

La compétence est réactualisée en permanence. Il faut distinguer d'une part une *compétence potentielle*, construite par les expériences et apprentissages antérieurs, et la *compétence effective*, évidemment étayée par la précédente, mais actualisée dans la situation dans laquelle l'individu est impliqué, par les intentions qui animent cette implication, et par « l'état » de l'individu.

J'emprunte ce concept d'état à la psychologie des émotions qui distingue les traits, dispositions plus ou moins stables de la personnalité, et l'état (*state*) qui désigne l'expression de ce trait dans une situation actuellement vécue. Ainsi l'anxiété-trait désigne une propension à ressentir de l'anxiété dans certaines situations, et l'anxiété-état renvoie à l'anxiété réellement ressentie par l'individu, une fois plongé dans une situation potentiellement anxiogène (Delignières, 1993a).

On peut ajouter que les individus acquièrent au cours de leur pratique une connaissance intime de leur fonctionnement émotionnel, et construisent des stratégies pour s'en accommoder. C'est le principe des stratégies de *coping*, notamment développées par les préparateurs psychologiques. On conçoit dès lors que cette connaissance de soi, et les stratégies de maîtrise des émotions, font partie intégrante des compétences.

Un trait de personnalité largement étudié en psychologie du sport est la recherche de sensation, désignant notamment une propension à la prise de risque. Dans le domaine sportif, ce trait de personnalité détermine évidemment le choix de pratiques risquées, mais aussi, dans ces pratiques, le choix de comportements à risques. La recherche de sensation s'actualise notamment dans le « risque préférentiel », défini comme le niveau de risque subjectif que l'individu estime légitime de prendre à un moment donné (Delignières, 1993b). Dans ce cadre, la recherche de sensation fait évidemment partie intégrante de la compétence de l'individu, et va orienter la délimitation de la situation dans laquelle il s'insère.

On peut aussi faire référence à l'estime de soi, une importante dimension de la personnalité, qui s'actualise régulièrement au fil des réussites et des échecs, par l'agrégation de sentiments de compétence plus spécifiques (Delignières, 2024). Là aussi, on a un lien puissant avec les émotions : l'individu s'investit dans une situation pour faire la démonstration de sa compétence, ce qui en cas de réussite permet le renforcement de l'estime de soi et l'expérience du plaisir d'accomplissement.

Technique et émotion

Enfin on peut évoquer les relations entre technique et émotion. On a souvent tendance à ne voir dans la technique qu'une réalité froide et rationnelle. Même si cela reste anecdotique, on

pense évidemment à la fierté de ceux qui ont pu laisser leur nom à une innovation technique majeure (Fosbury par exemple). Je pense aussi aux gymnastes qui inscrivent leur nom dans le code de pointage de la fédération internationale (Tsukahara, Stadler, Jaeger, Katchev,...), après des mois de travail pour parvenir à maîtriser « leur » création pour la présenter en compétition. On considère aussi fréquemment la technique experte comme uniquement guidée par la recherche de l'efficacité. C'est négliger la jouissance que les sportifs peuvent ressentir en faisant montre de leur virtuosité, de leur fluidité, de leur style, et du plaisir intense qu'ils distillent ainsi aux spectateurs.

Ces liens entre technique et émotion ne concernent pas que les sportifs de haut-niveau. Accéder à une solution technique, c'est aussi élargir de manière considérable l'étendue de ses possibles, et le plaisir que l'on peut tirer de la pratique. Je me souviens de grimpeurs explorant avec jubilation les potentialités de la « lolotte », des crochets de talon, ou des techniques d'opposition (les connaisseurs apprécieront). On peut aussi évoquer les jalons significatifs et jubilatoires qui émaillent la progression des gymnastes (la bascule faciale, la rondade flip), qui leur ouvrent des horizons jusque-là inaccessibles. On est loin des critiques développées à l'encontre du « technicisme », considérant la technique comme aliénante et sclérosante. La technique a des vertus émancipatrices, permettant de dépasser ses répertoires usuels de réponse.

La passion

Enfin il me semble intéressant d'évoquer dans le cadre de ce texte la passion, définie par Robert Vallerand comme « *une forte inclination envers une activité, que les individus apprécient, qu'ils jugent importante, et à laquelle ils consacrent du temps et de l'énergie* » (Vallerand et al., 2003). A proprement parler, la passion ne peut être considérée comme une émotion. En revanche, elle va susciter l'émergence d'émotions que l'on aura du mal à retrouver au cours d'une pratique non passionnée. Ce sera par exemple l'impatience de retrouver son terrain d'entraînement, ou la frustration d'en être momentanément privé. La passion ouvre aussi la voie à une quête active du plaisir d'accomplissement, et permet de digérer des échecs momentanés.

J'ai tenté de tracer les contours d'une pédagogie de la passion en EPS (Delignières, 2022, 2025). Il me semble important que chaque élève puisse vivre, au cours de sa scolarité, l'expérience de quelques passions comblées. Les compétences spécifiques construites lors de ce processus sont moins importantes que l'envie, qui pourra perdurer, de s'investir de manière approfondie dans une ou plusieurs pratiques, dans son décours de vie. L'idée est de tenter de permettre l'émergence, pour reprendre les propos de Vallerand, d'une forte inclination envers certaines activités, que les élèves apprécieraient, qu'ils jugeraient importantes, et auxquelles ils accepteraient de consacrer du temps et de l'énergie.

La mise en place d'une telle démarche pourrait reposer sur le fait de proposer aux élèves un projet attractif, finalisé par la réalisation d'un événement marquant, un projet à la fois réaliste et ambitieux. Parce que l'enseignement est par nature collectif, il s'agit de fédérer un groupe sur une passion commune. L'idée est aussi de permettre à chaque élève, surtout ceux qui au début pourraient être rétifs au projet proposé, d'être entraînés dans la passion du groupe. Pour que la passion puisse s'installer et produire ses fruits, il est évidemment nécessaire que les séquences soient suffisamment longues, et répétées au cours de la scolarité.

Conclusion

Cette approche holistique de la compétence rejoint les propositions de Maurice Portes, qui affirmait que l'EPS « se [devait] *d'offrir aux élèves les conditions d'une réelle tranche de vie d'athlète, de combattant, de handballeur, de grimpeur, de gymnaste, etc.* » (Portes, 1999). Dans le même ordre d'idée, j'avais proposé de privilégier une conception *praxique* de la culture (Delignières, 2019b). Il me semblait que la conception majoritairement retenue considérait la culture avant tout comme un réservoir de savoir-faire. La culture *praxique* s'intéresse surtout à l'activité des individus et des groupes qui produisent la pratique culturelle. Il s'agit évidemment de l'activité des pratiquants, qui construisent progressivement les compétences qui leur permettent d'élever leur niveau de pratique, qui apprennent à se préparer, physiquement et psychologiquement, à la production de performances, qui apprennent aussi à gérer leur pratique dans le décours de leur vie. Au-delà, cette culture *praxique* inclut l'activité des personnes qui encadrent, accompagnent, organisent, arbitrent, ou jugent les pratiques, c'est-à-dire de manière globale l'activité des clubs, des troupes, des associations, qui œuvrent au développement et à la pérennisation de ces pratiques. On aura compris que ce qui est pris en compte ici, c'est l'activité réelle, totale, inclusive et citoyenne, des collectifs qui font la pratique culturelle. On comprend l'intérêt d'une telle conception de la culture, dans le cadre d'une discipline qui affiche explicitement une finalité de formation citoyenne.

Le lecteur formaté par la pensée associationniste sera sans doute dérouté par cette approche. Il lui reprochera sans doute son côté « *tout est dans tout et réciproquement* », mais c'est justement une des caractéristiques des systèmes complexes.

Références

- Arnaud, P. (1986). [Objet culturel, objet technique, objet didactique](#). STAPS, 7, 43-55.
- Conseil Supérieur des Programmes (2014). [Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#). Site du ministère de l'Éducation Nationale, 8 juin 2014.
- Couturier, C. (2023). [Pourquoi parler de « savoirs » en EPS ?](#) Site SNEP-FSU, 14 novembre 2023.
- Delignières, D. (1993a). [Anxiété et performance](#). In J.P. Famose (ed.), *Cognition et performance* (pp. 235-254). Paris : INSEP.
- Delignières, D. (1993b). [Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque](#). In J.P. Famose (ed.), *Cognition et performance* (pp. 79-102). Paris : INSEP.
- Delignières, D. (2009). [Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Éducation Physique](#). Paris : Éditions Revue EPS.
- Delignières, D. (2016). [Nouveaux programmes du collège : un peu d'analyse dépassionnée...](#) Site personnel, 15 octobre 2016
- Delignières, D. (2019a). [L'EPS, une éducation à la complexité](#). Site personnel, 10 novembre 2019.
- Delignières, D. (2019b). [Culture, enseignement, et Éducation Physique et Sportive](#). Site personnel, 5 février 2019.
- Delignières, D. (2020). [L'évaluation de l'EPS au baccalauréat : trois pas en arrière...](#) Site personnel, 28 février 2020.

- Delignières, D. (2022). [Permettre aux élèves de construire des passions à l'École](#). In J. Visioli, O. Petiot, & M. Chestakova (Eds). *Les émotions en contexte scolaire*, Administration & Éducation, 176, 57-62.
- Delignières, D. (2024). [Estime de soi et pratique sportive](#). In *Psychologie du Sport* (5^{ème} édition, Chapitre 5, pp. 50-59). Paris : P.U.F., collection « Que sais-je ? ».
- Delignières, D. (2025). [Les usages de la culture : consommation, approfondissement, passion](#). Site personnel, le 28 février 2025.
- Perrenoud, P. (1995). [Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?](#) *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1999). [Construire des compétences, tout un programme!](#) *Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Portes, M. (1999). [Nouveaux programmes d'EPS et rénovation des pratiques](#). *Revue EPS*, 278, 27-30.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). [Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion](#). *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756–767.