

1.La thèse en synthèse

Questionnement et constats de départ : et si l'EPS y perdait à ne pas s'engager dans les traces écrites à l'école ?

Une pré-expérimentation investit trois niveaux scolaires : grande section de maternelle, CE1 et CM2. A l'issue de trois séances, encadrées par pré-tests et post-tests, deux groupes (l'un avec traces et l'autre sans trace) ont été comparés. L'analyse des effets de la trace (performances, évaluations de soi, relation à l'erreur et au risque) fait alors basculer cette thèse : alors que je pensais questionner l'EPS sur son rapport à la trace, je constate non seulement que la trace ne produit pas d'effet significatif en EPS, mais n'en produit pas davantage en mathématiques à l'issue des trois séances. Alors pourquoi accorder une telle place à un objet qui produit si peu d'effets visibles et objectivables à court terme ?

La trace n'est alors plus l'objet central de la recherche, mais un « objet-témoin », support à une réflexion scientifique sur le sens pédagogique. Pour mieux connaître la trace avant de l'investir en tant que « spectre du sens de l'agir scolaire », je décide de réaliser un état des lieux de cet objet à l'école primaire en collectant 1299 traces chez des maîtres « reconnus par l'institution »¹. Le recueil de données fait apparaître, indépendamment des niveaux et des disciplines, que les traces scolaires ont trois caractéristiques : elles sont

- omniprésentes (sauf en EPS),
- simultanées : tous les élèves la réalisent en même temps,
- standardisées (le contenu est assez similaire entre les élèves).

Par ces trois caractéristiques, elles témoignent d'une réalité de terrain : les pratiques scolaires prennent peu en compte les différences. Les singularités semblent ignorées. Il convient alors de construire une « théorie du sens de la trace scolaire ». Une trace oui, mais pourquoi ? Aurait-elle éventuellement un sens que nous ne soupçonnons pas assez en EPS, ou notre discipline jetteurait-elle un pavé dans la mare ? Répondre à ces questions, c'est notamment essayer de comprendre ce qui pousse les enseignants à certaines modalités pédagogiques (« le comment »), au regard de leurs intentions, des finalités (le « pourquoi »)).

Pour mieux saisir cet objet complexe, une question centrale émerge : dans quel contexte global la trace est-elle mobilisée ?

J'étudie alors ce qui serait en mesure de révéler la culture scolaire dans laquelle cette trace s'inscrit, en croisant quatre entrées : les programmes scolaires depuis 1882, de rares recherches en sciences de l'éducation, l'étude des manuels scolaires, une pré-enquête réalisée auprès de 109 enseignants. Entre prescriptions et pratiques, nous accédons aux premiers éclairages

¹ Les « M.A.T » (maîtres d'accueil temporaire) sont désignés par leurs inspecteurs de circonscription pour accueillir, le temps d'un stage d'une semaine, un étudiant de Master 1.

permettant d'expliquer ce qui influence les enseignants et les pousserait à la trace, à la fois en tant que produit (ce qu'elle est) et en tant que processus objectivable (son élaboration). Motifs ou mobiles, là est la question. En effet, quelle que soit l'entrée, la trace apparaît d'abord comme un moyen d'informer et de communiquer. Et puisque tel est le cas, les différences (de prescriptions, de ressources et de pratiques) d'une discipline à l'autre interrogent les mobiles de la trace. Je m'explique : bien que toutes les disciplines aient motif à communiquer et à informer, nous saisissons ces motifs objectivement² à la lumière de ce que nous avons collecté dans l'étude. Ils permettent donc d'établir des liens manifestes entre un moyen privilégié par l'école, la trace, et sa fonction. Mais les motifs ne couvrent pas tous les angles morts. Davantage que la mise en évidence des motifs, l'étude des mobiles (« ce qui nous fait bouger ») nous amène à comprendre plus essentiellement ce qui pousse chacun à agir dans son environnement. Contrairement aux motifs, les mobiles ne sont pas toujours conscients, pas toujours préalables à l'action, et jamais totalement objectivables³. Les théories de la mobilisation cherchent à mettre à jour ces mobiles. Elles permettent de comprendre globalement la personne dans ce qui la pousse à agir, en amont de l'action mais aussi au cœur de l'action. Soyons plus explicite en prenant quelques exemples. D'abord, ce qui nous mobilise ne nous motive pas toujours *a priori*. L'art d'enseigner consiste justement à susciter l'intérêt d'un élève pas toujours prompt à s'investir dans une tâche avant d'agir. C'est ainsi que l'on peut percevoir le plaisir de certains élèves au cœur d'une APSA alors qu'elle ne suscitait pas de désir préalable ou de plaisir immédiat. A l'inverse, ce qui nous motive *a priori* ne nous mobilise pas systématiquement. Le désir qui pousse à prendre une carte dans un club de remise en forme ou à réaliser un régime au printemps, n'engage pas, *de facto*, le déclenchement de l'action et encore moins sa persistance. Retenons donc que le motif n'est pas le mobile, que la motivation n'est pas la mobilisation, bien que l'un et l'autre puissent s'influencer. Dès lors, je conçois mes investigations selon ce qu'il conviendrait d'appeler, sans jargonner, une systémique complexe de la personne. Et cela n'est pas sans conséquence, car cela va inévitablement rendre plus ardue la démonstration scientifique : qui dit complexe dit multiplicité d'éléments (donc de variables), dont il faut comprendre les relations. Il est en effet plus simple et convaincant d'isoler une variable, pour montrer en quoi celle-ci peut avoir une relation avec une autre, voire sur une autre, isolée elle aussi. L'indémodable formule « variable indépendante (VI) / variable dépendante (VD) », dans le champ expérimental, consiste à tester une hypothèse causale : une variable, dont on ne peut déterminer à l'avance les variations, dépend du sujet (VD). Celle-ci serait influencée par une variable indépendante du sujet (VI), manipulée par l'expérimentateur ou présentant une caractéristique figée (l'âge par exemple). La “science en train de se faire” (Latour, 1995), pour les besoins de l'analyse expérimentale et l'exigence de précision, fragmente, découpe, sépare le tout en parties. Evidemment, cela n'est pas inintéressant, mais limite la pensée complexe d'un sujet qui par nature, n'est pas réductible à un algorithme. L'idée de sens incarne cette complexité et nous distingue formellement de la machine. D'ailleurs, les motifs d'agir peuvent faire l'objet d'un algorithme pour que la machine dite intelligente procède à des choix, mais la machine n'a pas de mobiles, car elle ne partage pas nos sens et notre complexité, notamment

² « Nous appellerons donc motif la saisie objective d'une situation déterminée en tant que cette situation se révèle, à la lumière d'une certaine fin, comme pouvant servir de moyen pour atteindre cette fin » (Sartre, J.-P. (1990). *L'être et le néant : essai d'ontologie phénoménologique* (Édition corrigée) - Paris : Gallimard. p.500)

³ « (...) Le mobile, au contraire, est considéré ordinairement comme un fait subjectif. C'est l'ensemble des désirs, des émotions et des passions qui me poussent à accomplir un certain acte. » (Sartre, op.cit.)

nos désirs, nos passions ou nos valeurs. Ou disons plutôt que nous n'avons pas les mêmes valeurs.

Le sens (de la trace), de quoi parle-t-on ? Qui est contre une idée aussi généreuse que celle de « donner du sens » ? Personne, puisque chacun peut imaginer ce que recouvre l'expression. Trois acceptations complémentaires, que nous ne séparons que pour la bonne compréhension du concept, permettent de concevoir le sens du mot sens.

D'abord, la **signification** établit des liens entre un signifiant qui matérialise un concept dans la langue écrite ou orale, et un signifié qui nous permet d'évoquer ce concept en se le représentant. Conceptualiser, c'est procéder, par aller-retours successifs à une construction mentale entre la généralisation, incarnée par le concept et ses éléments de définition, et les précisions contextuelles s'appuyant sur des exemples et contre-exemples. (Barth, 2004) Ainsi, le concept de lift peut-il être appréhendé par des attributs (un mouvement / de raquette / de bas en haut / qui produit un effet / d'accélération de la balle / lors du rebond notamment). Des exemples et contre-exemples (à énoncer, à observer, etc.) peuvent être donnés en tennis de table ou en tennis, et d'autres en badminton. Ce concept est lié à un autre, celui d'effet (dans la balle). Il est alors possible de puiser dans d'autres APSA des attributs communs et des différences (la balle brossée au football, un effet rétro en ultimate ou en pétanque, etc.) pour à la fois relier et distinguer les deux concepts. « C'est à la fois le même et différent » une formule que nous reprendrons, car elle est fondamentale dès lors que l'on s'intéresse au concept d'Expérience. Remarquons que le concept d'effet est d'un plus haut niveau de généralisation que le lift, dans la mesure où il convoque davantage d'attributs et d'exemples à la clé. Les niveaux de conceptualisation sont donc envisageables (presque) à l'infini, du plus concret au plus abstrait, telles des poupées russes, par imbrications successives. Grâce à nos expériences, qui s'accumulent dans leur quantité (« le même ») et leur qualité (relatives à une situation par définition unique, donc « différente »), les exemples et contre-exemples permettent de développer une pensée de plus en plus conceptuelle. C'est la force du concept d'(E)expérience : chaque expérience est unique, et en même temps assimilable à d'autres qui renforcent notre Expérience. Cela n'est pas sans rappeler la théorie Piagétienne constructiviste, fondatrice en pédagogie, qui a permis entre autres de comprendre la **(re)structuration** conceptuelle par assimilation ou accommodation des schèmes. Retenons d'abord : donner du sens, c'est en partie comprendre « par l'ailleurs et précédemment », en mettant en relation des expériences.

- Par ailleurs, la **sensorialité**, l'expérience par les (cinq) sens, actualise en permanence notre lien avec l'environnement. Nous captions des informations physiologiques, qui sont interprétées et influencées, entre autres, par les deux autres acceptations (signification et direction). De nombreux mouvements pédagogiques (notamment Montessori qui a le vent en poupe) ont mis en avant cette acceptation du sens. Retenons aussi : donner du sens, c'est en partie ressentir « ici et maintenant », en vivant des expériences.
- Enfin, la **direction**, à l'image de l'indication portée sur la boussole, indique les visées qui orientent nos choix et nos actes. Nos intentions sont évidemment portées par nos expériences passées, bonnes ou mauvaises, faciles ou difficiles,

conscientes ou inconscientes, tant en termes de ressentis que de significations. Là encore, il est aisément de comprendre la systémique avec les deux acceptations précédentes. Retenons encore : donner du sens, c'est en partie se représenter « ailleurs et plus tard », en projetant des expériences.

Nous avons donc précisé les attributs complémentaires du sens selon une logique temporelle à dépasser : ces trois composantes du sens ne sont pas exclusives l'une de l'autre. **En matière de sens, la temporalité n'est ni cloisonnée, ni linéaire, elle est composée ; autrement dit, signification, sensorialité et direction sont en interrelation systématique.** Nos expériences vécues deviennent des souvenirs qui se transforment avec le temps. Les conséquences pédagogiques sont majeures et questionnent les pratiques admises, voire recommandées, notamment la supposée incontournable progression qui établit par avance les points de passage d'un apprentissage. Nous reviendrons sur cette conception algorithmique de nos séquences à la fin de cet article. Par ailleurs, un concept prend désormais de plus en plus de sens (!) dans cette thèse, celui d'expérience. Rien de nouveau, évidemment, en matière de pédagogie. Nous nous inscrivons bien humblement dans les pas de John Dewey⁴ et de son célèbre « learning by doing »⁵, ou encore de Jean Piaget ou de Célestin Freinet pour ne citer qu'eux. Mais quelles que soient les figures de la pédagogie, l'expérience est un concept médiateur, explicite ou implicite.

Revenons à l'objet témoin : en quoi les expériences liées à la trace font-elles sens ?

Quelles que soient les analyses, parmi les quatre que j'ai explorées (programmes, manuels scolaires, recherches scientifiques, pratiques de classe), la trace est le plus souvent considérée comme un support de présentation de contenus à maîtriser. Autrement dit, les contenus de la trace sont à considérer comme une information fiable, qui provient soit d'une autorité (le maître ou un auteur de manuel par exemple), soit des élèves eux-mêmes. Dans ce deuxième cas, nous mettons en évidence que seule une partie des élèves, constituée « d'experts » reconnus en tant que tels par le maître, sont véritablement auteurs de la trace. Si d'autres y participent, leurs propositions sont rarement retenues lorsqu'il s'agit de produire la trace dite finale. En effet, faire entendre sa voix lors d'une mise en commun, lorsque celle-ci a pour but d'élaborer une trace commune, ne garantit pas d'être auteur (celui qui est la cause, le responsable de ce qui fait trace). Seules les propositions fiables, triées par le maître lui-même, se matérialisent dans la trace finale et permettent à certains seulement de pouvoir se considérer auteur. Nous retrouvons là la dérive productiviste identifiée par Philippe Meirieu lors de sa thèse d'état en 1984⁶. Il mettait alors en lumière une tendance, dès lors qu'un groupe vise à produire le meilleur : la répartition des rôles est stratégique et amène à faire mieux ce que chacun sait déjà faire bien (ou du moins mieux que les autres). Logique, si le sens n'est pas dirigé par l'ambition d'un dispositif qui permet à chacun d'apprendre dès ici et maintenant, mais par la rentabilité d'un

⁴ Il entend explicitement « revendiquer l'expérience comme guide, en science comme en éthique » Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience. Tracés, (9), 8391. <https://doi.org/10.4000/traces.204>

⁵ Et si « toute leçon doit être une réponse », remarquons qu'il n'y a pas de question qui ne soit issue de l'expérience.

⁶ Accessible aujourd'hui en 2 tomes, *itinéraires des pédagogies de groupes et outils pour apprendre en groupes* (chronique sociale)

produit pour apprendre plus tard. Le sens est immédiat (quand il n'est pas déjà-là) pour les uns, et reporté sans cesse pour les autres. La tripartition entre « concepteurs », « exécutants » et « chômeurs » est inéluctable, les derniers devenant potentiellement « des gêneurs ». Il est alors aisément compréhensible que **la trace, bien qu'étant en apparence la même pour tous en tant que produit, n'a pas le même sens pour chacun lorsque l'on s'attarde, par exemple, sur le processus d'élaboration**. Du point de vue du maître, le sens est partagé et unique (ce que révèle la série d'entretiens semi-directifs). Partagé d'abord, puisque tous les élèves sont présents en un même lieu au même moment. Nous avons donc qualifié la trace de synchronique. Unique ensuite, puisque la trace engage pour tout un chacun un processus assez systématique : l'imprégnation. Ce processus, défini dans le cadre de notre nouveau modèle d'analyse, est un système organisé selon une boucle de trois conduites d'adaptation : s'informer, automatiser, vérifier. Evidemment, le temps de cette imprégnation (la « maturation du processus ») n'est pas le même pour tous. Il n'est donc pas difficile d'imaginer qu'une même information émise, à expérience inégale, n'est pas la même pour chacun. La référence au décalage optimal (Allal, 1979), souvent citée en STAPS, incarne cette idée. Et même à niveau équivalent, ce qui serait peu probable, chacun n'avancerait pas au même rythme. Dans pareilles circonstances, le maître est conduit à désunir le groupe, par une désynchronisation du rythme (organisation de remédiations) et/ou une adaptation des tâches (« jouer » avec les variables didactiques). Il y a donc un conflit à régler entre une trace synchronique dans les pratiques scolaires, et la volonté de prendre les différences en considération. Car le groupe, comprenant le maître, a de plus en plus de difficultés à partager du commun. Est-ce un processus marginal ? Non ! Le processus d'imprégnation domine dans les pratiques effectives, selon nos données qui puise également dans le second degré. Le conflit dévoilé est prégnant et constitue une véritable impasse pédagogique dans la mesure où les réponses dominantes aux questions qui suivent sont : « Qui ? tous ! Quand ? Au même moment ! Quoi ? La même chose ! » Les sept postulats de Burns⁷ entrent en conflit avec le processus d'imprégnation, lorsque celui-ci est commun (le même pour tous) et synchronique (au même moment), situation dominante si les traces constituent le spectre d'analyse.

Postulats de Burns (1972)

1. Il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse
2. Il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps
3. Il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude
4. Il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière
5. Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements
6. Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt
7. Il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts

⁷ R.W. Burns, 1972, édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP ASTOLFI, 1995

Ces postulats formulés en 1972, portés par les non moins célèbres alertes sociologiques (Bourdieu & Passeron, 1994)⁸, auguraient, entre autres, les défis du collège unique (Loi Haby, 1975).

L’analyse des traces scolaires, près d’un demi-siècle plus tard, offre le témoignage d’un malaise au cœur de l’école, incarné pas un processus dominant et excluant : l’imprégnation. Nos données confortent un constat général, énoncé notamment par le CNESCO ou les dernières enquêtes internationales, concernant l’aggravation des inégalités de résultats depuis 10 ans en France. Et l’EPS dans tout cela ? Si l’EPS privilégiait le processus d’imprégnation, les enseignants seraient le plus souvent amenés à présenter en amont de leur séance des critères de réalisation : « Pour..., il faut... ». S’en suivraient des exercices à répéter pour maîtriser les techniques, mémoriser les connaissances, associés à des temps de contrôle de conformité pour/par les élèves eux-mêmes. Tout cela est à comprendre dans une boucle qui associerait de plus en plus simultanément les phases de reprise de l’information constituante de l’activité. Cette information et son automatisation seraient sans cesse répétés, reformulés, accompagnés, jusqu’à ce que l’élève devienne en quelque sorte automate, que s’établissent des routines. Alors, il pourrait déclencher une connaissance, une procédure, en faisant de moins en moins appel à sa conscience, avec efficience (efficacement et à moindre coût). Nous ne voulons pas laisser penser que ce processus est à éviter ; nous affirmons même qu’il est incontournable dès lors qu’il s’agit d’apprendre. Néanmoins, son exclusivité présenterait quelques risques que nous développerons plus loin. Nous n’enseignons pas l’activité physique et sportive, nous formons bel et bien à une éducation, qui vise l’émergence d’un sujet, libre et responsable, capable de prise de décisions pertinentes en fonction des situations. En deux mots, un élève capable de dire : « ça dépend ».

Différents indices permettent de confirmer un autre mobile du maître : la trace est également une « vitrine » de la classe pour tous ceux qui n’y sont pas présents, famille et membres de l’équipe d’inspection en particulier. Cette fonction de communication à l’attention d’une vaste communauté éducative la dépersonnalise davantage : pour être comprise par tous, elle doit être encore plus adaptable par son lexique, sa syntaxe et surtout sa décontextualisation. La référence au vécu de la classe n’est plus opportune : la connaissance prend un statut de savoir. Cette standardisation confirme une tendance à la normalisation et intensifie le problème de la (non) prise en compte des mobiles hétérogènes, des élèves les plus démunis. Si la norme permet de fédérer, elle pose la question de la réelle considération de la singularité des sujets et de leurs mobilisations en conséquence. Dans quelle mesure la mobilisation des élèves, notamment dans leur rapport à la trace scolaire, pourrait-elle être influencée par l’adaptation à leurs spécificités ? Comment concevoir une trace sur mesure, qui ferait sens pour chacun ? Maintenant que le problème est posé, l’axiologie de notre recherche est explicite : cultiver et prendre en compte la différence pour construire un collectif. Le fond de la thèse s’engage alors par son hypothèse, au fondement de l’exercice universitaire.

⁸Dans la collection « le sens commun » !